

DISSERTATIONS IN  
**EDUCATION,  
HUMANITIES,  
AND THEOLOGY**

**MERJA YLÖNEN**

*Aikuiset opin poluilla*

*Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelu-  
kokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle  
merkityksellisistä tekijöistä*

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND  
*Dissertations in Education, Humanities, and Theology*



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

**MERJA YLÖNEN**

# *Aikuiset opin poluilla*

*Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelu-  
kokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle  
merkityksellisistä tekijöistä*

Publications of the University of Eastern Finland  
Dissertations in Education, Humanities, and Theology

18

University of Eastern Finland  
Joensuu  
2011

Kopijyvä Oy

Joensuu, 2011

Sarjan vastaava toimittaja: Jopi Nyman

Taitto: Tiina Hallenberg

Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto

ISBN 978-952-61-0519-2 (nid.)

ISSNL 1798-5625

ISSN 1798-5625

ISBN 978-952-61-0520-8 (PDF)

ISSNL 1798-5625

ISSN 1798-5633

Ylönen, Merja

Adults on the Way to Competence. Adult Learning Support Center Clients' Willingness to Learn and Experiences of Education.

Joensuu: University of Eastern Finland, 2011, 241 pp.

Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 18

ISSN (print) 1798-5625

ISSN (PDF) 1798-5633

ISSN-L 1798-5625

ISBN (print) 978-952-61-0519-2

ISBN (PDF) 978-952-61-0520-8

## **ABSTRACT**

Today's working life challenges workers, job seekers and adult education to participate in a continuous process of development. The ever more demanding and changing tasks in the working life require workers to have learning skills and adult education, working life and employment services to have versatile collaboration between them. Workers' and job seekers' learning competency and readiness are important activity resources as well as quality and competition factors. However, all adults are not motivated to seek education: they suffer from insufficient learning skills and learning feels difficult.

This qualitative study attempts to clarify students' experiences and perceptions of learning and education under labour market and apprenticeship contracts. The objective is to determine the causes that encourage and support adult learning or reduce the learning motivation of adults. Previous learning and educational experience as well as attitudes about learning and beliefs about one's own individual learning profile came up in this study.

The material for this study was gathered between years 2004 and 2006, and consists of unemployed job seekers' and adult learners' interviews (N=28) and of learning experiences written by the students of seven adult student groups (N=68). The study was carried out by combining hermeneutic-phenomenological and ethnographic methods.

It is important for adult learners that their personal experience, knowledge and skills are appreciated and utilized during the education. The adults expect equal interaction with trainers and fellow students. The atmosphere within the group contributes to the students' ability to manage and maintain their motivation. A good atmosphere enhances engagement with the education process and prevents interruptions.

The adult student's learning and motivation are influenced by his or her personal situation and the attitude of his or her family towards studies in general. Flexible and alternative ways of learning enable even those with family and working life responsibilities to study.

In their experiences and expectations the unemployed job seekers emphasize collaboration between working life and education. They learn best through concrete examples, exercises and by doing, so the workplace is the best environment for learning new things.

As unemployed persons often feel that their learning abilities are inadequate or outdated, they are not interested in education at school institutions and feel even rather reluctant towards them.

The educational guidance for adults requires confidential and equal dialogue, concrete consultation and assistance, as well as an opportunity to process earlier learning and educational experiences.

The study offers adult trainers and educational guidance professionals various points of view, aspects and knowledge about adults' willingness for education and their learning readiness. Encouragement, equality and compatibility with the students' experiences and with their working life are essential elements in adult education and guidance.

**Keywords:** Adult education, lifelong learning, learning in adulthood, learning motivation, learning competence, underachievement, social pedagogic, socio–dynamic guidance, self-efficacy, socio–cultural animation

Ylönen, Merja

Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2011, 241 sivua

Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 18

ISSN (nid.) 1798-5625

ISSN (PDF) 1798-5633

ISSN-L 1798-5625

ISBN (nid.) 978-952-61-0519-2

ISBN (PDF) 978-952-61-0520-8

## **ABSTRAKTI**

Nykypäivän työelämä haastaa työntekijät, työnhakijat sekä aikuiskoulutuksen jatkuvaan kehittämiseen. Työtehtävissä tapahtuvat muutokset ja työelämässä yhä pidempään toimiminen edellyttävät työntekijöiltä jatkuvaa kykyä oppia uusia asioita. Aikuisopiskelulta edellytetään monipuolista yhteistyötä työelämän ja työvoima- ja elinkeinohallinnon kanssa. Työntekijöiden hyvä oppimiskyky ja opiskeluvalmiudet ovat työyhteisön voimavaroja sekä organisaation laatu- ja kilpailutekijöitä. Kuitenkaan kaikki aikuiset eivät ole motivoituneita kouluttautumaan. Monet matalasti koulutetut kokevat opiskeluvalmiutensa puutteellisiksi ja opiskelun vaikeaksi tai jopa vastenmieliseksi.

Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyritty lisäämään ymmärrystä matalasti koulutettujen työvoima- ja oppisopimusopiskelijoiden sekä työttömien työnhakijoiden oppimiseen liittyvistä kokemuksista ja näkemyksistä sekä heille soveltuvasta koulutuksesta. Tavoitteena oli löytää opiskeluvalmiuksien ja opiskelumotivaation kannalta merkityksellisiä tekijöitä sekä tietoa siitä, mikä edistää tai estää matalasti koulutettujen aikuisten oppimista ja kouluttautumista. Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 2004–2006 ja se koostuu työttömien työnhakijoiden ja aikuisopiskelijoiden haastatteluista (N=28) sekä seitsemän aikuisopiskelijaryhmän opiskelijoiden (N=68) kirjoittamista oppimiskokemuksista. Tutkimus perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen ja sen tutkimusasetelmaan liittyy etnografisia elementtejä.

Osallistuneiden aikuisten oppimisen ja kouluttautumisen kannalta merkitykselliseksi tekijöiksi nousivat aiemmat oppimiskokemukset, joilla oli yhteys opiskeluasenteisiin ja -motivaatioon, oppijakuvaan sekä yksilön omanarvontuntoon. Tutkimuksen mukaan matalasti koulutetuille aikuisopiskelijoille on tärkeää, että heidän elämäkokemustaan sekä aiemmin saavuttamia tietoja ja taitoja arvostetaan ja hyödynnetään koulutuksessa. Aikuiset odottivat tasa-arvoista vuorovaikutusta kouluttajien sekä opiskelutovereiden kanssa. Opiskeluryhmän ilmapiirillä oli suuri merkitys opinnoissa jaksamiseen ja oppimismotivaation säilymiseen. Hyvä ilmapiiri sekä oppilaitoksella että harjoittelujaksojen työyhteisöissä edisti koulutusprosessiin sitoutumista ja ennaltaehkäisi opintojen keskeytyksiä. Aikuisopiskelijan elämäntilanne sekä läheisten opiskeluun liittyvät asenteet ovat

myös yhteydessä koulutushalukkuuteen sekä opiskelumotivaatioon. Joustavat ja vaihtoehtoiset opiskelutavat sekä oppilaitokselta saatu tuki ja lisäohjaus edistivät perheellisten ja työelämässä olevien aikuisten opiskelua.

Työttömien työnhakijoiden koulutusodotuksissa korostui työelämälähtöisyys ja tekemisen kautta oppiminen. Opiskelulta odotettiin vahvaa ja monipuolista työelämäyhteyttä esimerkiksi opintokäyntien ja harjoittelujaksojen muodossa. Parhaiten opittiin konkreettisten esimerkkien, harjoitusten ja tekemisen kautta, joten työpaikat koettiin oppilaitoksia paremmiksi ja houkuttelevimmiksi oppimisympäristöiksi. Työttömät kokivat oppimisvalmiutensa usein puutteellisiksi tai vanhentuneiksi, mikä teki koulutukseen osallistumisen ahdistavaksi ja vastenmieliseksi.

Motivaation ja oppimisen kannalta tarkasteltuna matalasti koulutettujen aikuisten koulutukseen soveltuvat parhaiten tasa-arvoiset ja pedagogiselta toteutukseltaan dialogiset menetelmät. Sekä koulutuksessa että ohjausprosesseissa pidettiin tärkeänä kannustavuutta, opiskelija- ja työelämälähtöisyyttä sekä tarvittaessa mahdollisuutta käsitellä aiempia oppimis- ja koulutuskokemuksia.

**Avainsanat:** aikuiskoulutus, elinikäinen oppiminen, aikuisen oppiminen, oppimismotivaatio, opiskelumotivaatio, opiskeluvalmius, alisuoriutuminen, minä-pystyvyys, sosiaalipedagogiikka, sosiodynaaminen ohjaus, sosiokulttuurinen innostaminen

# Esipuhe

Tämä tutkimusprosessi on ollut pitkä, haasteellinen ja elämänmakuinen matka. Se ei ole ollut vain minun yksinäinen matkani, vaan vuosien varrella minulla on ollut monia rinnallakulkijoita – perheeni, vanhempani, ystäviäni sekä opiskelu- ja työtovereitani.

Tutkimusmatkani alkoi aikuiskoulutuksen kehittämishanketehtävissä, joissa etsittiin toimintamalleja matalasti koulutettujen aikuisten opiskelu- ja työelämävalmiuksien vahvistamiseen. Tavoitteena oli ottaa aikuisten omat kokemukset mukaan ohjaus- ja koulutuspalvelujen kehittämiseen. Kiitän kaikkia ALISA- ja Oppimistukikeskushankkeiden työtovereita, yhteistyötahoja sekä silloista Etelä-Savon TE-keskusta aikuiskoulutuksen kehittämistoiminnan mahdollistamisesta.

Väitöskirjan tekemiseen tarvitaan hyvää, kannustavaa ja suoraviivaista ohjausta, jota olen saanut professori Pirjo Nuutiselta. Kiitän häntä lämpimästi pitkäkestoisesta yhteistyöstä, joka alkoi ammatillisesti suuntautuneen lisensiaattitutkimuksen käynnistymisestä ja valmiiksi saattamisesta sekä sen laajentamisesta väitöskirjatutkimukseksi. Matkan varrella oli monia elämäntilanteita, joiden aikana siirsin tutkimuksen pois työpöydältäni, mutta Pirjo piti ohjauslangasta kiinni kuulumisia kysyvillä ja voimia toivottavilla viesteillään.

Lisensiaattityön tarkastajien, KT Pirjo Äänismaan ja professori Vilma Hännisen lausunnot kannustivat ja näyttivät selkeästi suuntaa tutkimustyön jatkamiselle – kiitos myös heille. Väitöskirjani esitarkastajina ovat olleet professori Eero Pantzar ja dosentti Jussi Onnismaa. Kiitän heitä kannustavista ja asiantuntevista kommentteista sekä parannusehdotuksista, joiden ohjaamana olen viimeistellyt väitöskirjani. Kiitokset myös kollegalleni Atte Kollanukselle tutkimuksen kieliasun sekä HuK Taru Korhoselle tiivistelmän englanninkielisen käännöksen tarkastamisesta.

Kiitän myös tutkimusvapaajaksot mahdollistaneista apurahoista, joita olen saanut työnantajaltani Diakonia-ammattikorkeakoululta, Suomen Kulttuurirahaston Etelä-Savon rahastolta sekä Itä-Suomen Yliopiston Filosofiselta tiedekunnalta.

Olen kohdannut tällä matkallani monia niistä elämän ja opiskelun haasteista, joita tutkimukseen osallistuneet aikuiset toivat esiin. Olen kiitollinen kaikille tutkimukseen osallistuneille yhteistyöstä ja heiltä saamani tutkimusaineiston rikkaudesta. Tutkimuksen myötä olen oivaltanut yhä vahvemmin, että parhaimmillaan elämä ja opiskelu voivat kietoutua yhdeksi moniväriseksi, toinen toistaan tukevaksi ja voimaannuttavaksi punokseksi.

Rakkaat ja pitkämielisimmät matkakumppanini, Pertti-puolisoni, tyttäremme Ronja ja Pinja sekä vanhempani ovat tsempanneet ja mahdollistaneet tämän monivuotisen urakani loppuun saattamisen. Olen usein sulkeutunut työhuoneeseeni tai ollut tutkimusajatuksissani, mutta te olette väsymättä kannustaneet sekä varmistaneet aremme sujumisen. Lämpimät ja sydämelliset kiitokset kaikille teille!

Naarajärvellä 12. elokuuta 2011

Merja Ylönen





# Sisällys

<b>ABSTRACT</b> .....	3
<b>ABSTRAKTI</b> .....	5
<b>ESIPUHE</b> .....	7
<b>SISÄLLYS</b> .....	9
<b>1 JOHDANTO</b> .....	13
<b>2 AIKUISKOULUTUKSEN KEHITTÄMISTYÖ JA SOSIAALI- PEDAGOGIIKKA</b> .....	17
2.1 Oppimistukikeskus ohjaus- ja koulutuspalvelujen kehittäjänä .....	17
2.2 Ohjaustyö oppimistukikeskuksessa .....	19
2.3 Sosiaalipedagogiikka – kunnioittavaa vuorovaikutusta aikuiskoulutukseen .....	21
<b>3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA</b> .....	25
3.1 Elinikäinen oppiminen ja aikuiskoulutus .....	27
3.2 Työelämän muutos ja siitä nousevat odotukset aikuisten oppimiselle .....	30
3.3 Aikuiskoulutuksen monipuolistunut tehtäväkenttä .....	33
3.3.1 Aikuiskouluttajan muuttunut rooli ja tehtävä .....	34
3.3.2 Vuorovaikutusta, opiskelijalähtöisyyttä ja tasa-arvoista dialogia .....	37
3.3.3 Aikuisten oppiminen, oppimaan oppiminen ja oppimisprosessit .....	40
3.4 Ohjaus matalasti koulutetun aikuisen opiskelun ja oppimisen tukena .....	45
3.4.1 Aikuiskoulutukseen yhteydessä olevat ohjausprosessit .....	47
3.4.2 Sosiodynaaminen ohjaus .....	49
3.5 Koulutushaluttomuus ja alisuoriutuminen .....	52
3.5.1 Koulutushaluttomuus, oppimistukikeskus ja sosiaalipedagogiikka .....	52
3.5.2 Alisuoriutuminen – käyttämättömiä kykyjä ja voimavaroja .....	54
3.5.3 Alisuoriutumisen ilmenemisestä ja sille tyypillisistä piirteistä .....	58
3.5.4 Alisuoriutujan itsetunto ja minäkuva .....	62
3.5.5 Alisuoriutumisen yhteyksistä perheeseen ja kotitaustaan .....	63
<b>4 MOTIVAATIOTEOREETTINEN NÄKÖKULMA KOULUTUS- HALUTTUUTEEN</b> .....	67
4.1 Teoreettisia näkökulmia motivaatioon .....	67
4.2 Oppimisen ja motivaation yhteydestä .....	70

4.2.1 Valmiudet ja motivaatio .....	70
4.2.2 Motivaatio ja opiskeltavien asioiden merkityksellisyys .....	71
4.2.3 Tilannesidonnaisuutta, tarpeita ja tunteita .....	72
4.3 Minä-pystyvyyden, itsetunnon ja itseluottamuksen merkityksestä oppimisessa .....	74
4.4 Alisuoriutumisen irtautuminen ja osallisuuden vahvistuminen .....	78
4.4.1 Oppimista edistäviä periaatteita ja malleja aikuiskoulutuksessa .....	80
4.4.2 Itsesäätely ja itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa .....	84
4.4.3 Motivaatio, sosiaalipedagogiikka, sosiodynaaminen ohjaus ja sosio- kulttuurinen innostaminen .....	87

## **5 YHTEENVETOA TEORIAAUSTASTA – KOHTI TUTKIMUKSEN EMPIIRISTÄ TOTEUTUSTA .....**

91

## **6 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TOTEUTUS .....**

95

6.1 Tutkimuskysymykset .....	95
6.2 Menetelmälliset lähtökohdat ja ratkaisut .....	97
6.2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote .....	98
6.2.2 Etnografistyyppinen tutkimusasetelma .....	100
6.3 Tutkimuksen kohdejoukko .....	101
6.4 Tutkimusaineiston keruu .....	103
6.5 Aineiston analyysi ja tulkinta .....	108
6.6 Analyysin myötä rakentuneet teemat ja tutkimustulosten esittäminen .....	112

## **7 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....**

115

7.1 Tutkimuksessa esiinnousseita näkökulmia ja teemoja .....	115
7.2 Aikaisempien koulu- ja oppimiskokemusten sekä elämäntilanteiden merkityksestä .....	117
7.2.1 Vaikeita elämäntilanteita, kiusaamiskokemuksia ja opintojen keskeytyksiä ..	121
7.2.2 Oppimis- ja koulukokemukset sekä elämäntilannetekijät – yhteenvetoa ja pohdintaa .....	124
7.3 Kokemuksia ja käsityksiä omista opiskeluvalmiuksista sekä itsestä oppijana .....	126
7.3.1 Oppimisessa ja opiskelussa koettuja haasteita ja vaikeuksia .....	128
7.3.2 Oman oppimistyylin ja -strategian löytäminen .....	137
7.3.3 Arviointi- ja palautekäytännöt .....	140
7.3.4 Itseohjautuvuus ja itsenäinen opiskelu .....	143
7.3.5 Matalasti koulutettujen aikuisten opiskeluvalmiuksista – yhteenvetoa ja pohdintaa .....	144
7.4 Matalasti koulutetun aikuisopiskelijan voimavarat ja opiskeluun liittyvät odotukset .....	146
7.4.1 Perheen ja läheisten tuen merkitys aikuisopiskelijalle .....	147
7.4.2 Opiskelijatoverit, kouluttajat ja opiskeluilmapiiri .....	150
7.4.3 Aikuisopiskelijan voimavaroja ja odotuksia – yhteenvetoa ja pohdintaa .....	156
7.5 Koulutukseen liittyviä odotuksia .....	159
7.5.1 Kouluttaja monenlaisten odotusten kentässä .....	159

7.5.2 Luottamus ja henkilökemiat opiskeluyhteisössä .....	162
7.5.3 Odotuksena tasa-arvoinen kohtaaminen ja dialogisuus .....	164
7.5.4 Aikuiskoulutuksen ja opetuksen käytännöistä – yhteenvetoa ja pohdintaa ...	167
7.6 Työyhteisöjen ja työpaikkaohjaajien rooli aikuiskoulutusprosessissa .....	169
7.6.1 Harjoittelukäytännöt ja niiden kehittäminen .....	170
7.6.2 Työyhteisön voimavarat ja harjoittelijoiden ohjaaminen .....	174
7.6.3 Työelämän rooli aikuisten koulutuksessa ja oppimisessa – yhteenvetoa ja pohdintaa .....	176
7.7 Koulutuspoluille ohjaaminen .....	178
7.7.1 Kannustava ja luova ohjausote .....	179
7.7.2 Ohjauspalvelujen haasteet – yhteenvetoa ja pohdintaa .....	182

## **8 AIKUISET OPIN POLUILLA – YHTEENVETOJA JA TÄYDENTÄVIÄ NÄKÖKOHTIA .....**

8.1 Matalasti koulutettujen aikuisten oppijoiksi voimaantuminen .....	185
8.1.1 Motivaatio ja minä-pystyvyys .....	186
8.1.2 Työelämän ja koulutuksen vuorovaikutus .....	192
8.2 Elinikäisen oppimisen valmiuden saavuttaminen aikuisena .....	194

## **9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSTEEMOJA .....**

9.1 Tutkimuksen luotettavuus .....	197
9.2 Tutkijan oma näkemysellisyyttä tutkittavaan aiheeseen .....	204
9.3 Jatkotutkimusteemoja – alisuoriutumisen elinikäiseen oppimiseen .....	206

## **LÄHDELUETTELO .....**

## **LIITTEET (7 kpl) .....**

### **TAULUKKOLUETTELO:**

Taulukko 1: Tutkimuksen käytännöllinen ja teoreettinen konteksti .....	26
Taulukko 2: Valmiudelle ja motivaatiolle tunnusomaisia piirteitä. (Peltonen & Ruohotie 1989, 26) .....	70
Taulukko 3: Saavuttamisen tarpeen osatekijät (Ojanen 1993, 49) .....	79
Taulukko 4: Tutkimukseen haastatellut aikuisopiskelijat ja työttömät työnhakijat .....	108
Taulukko 5: Tutkimuksen tulokset: matalasti koulutettujen aikuisen oppimiseen ja kouluttautumiseen liittyviä tekijöitä ja näkökulmia .....	116

### **KUVIOLUETTELO:**

Kuvio 1: Tutkimuksen konteksti Etelä-Savossa .....	18
Kuvio 2: Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan rajapinnalla (Tuomi-Gröhn 2001, 14) .....	31
Kuvio 3: Ekspansiivinen oppimissykli ja oppimisteot (Engeström 2004, 61) .....	43

Kuvio 4: Motivaation osatekijät, muunnelma Pintrichin mallista (Ruohotie 1998, 71; Ruohotie 1994 ja 1996) .....	73
Kuvio 5: Kuntoutuksen lumipalloefekti (Keltomäki 1998, 18) .....	77

# 1 Johdanto

OECD:n toteuttaman vertailun mukaan suomalaisista 25–64-vuotiaista noin viidennekseltä puuttuu perusasteen jälkeinen koulutus, mikä vaikeuttaa heidän sijoittumistaan yhteiskuntaan. Koulutuksesta syrjäytyminen johtaa usein myös työelämästä syrjäytymiseen, joten kaikilla koulutusasteilla on kiinnitettävä huomiota yksilöiden koulutuksellisten ja oppimiseen liittyvien valmiuksien saavuttamiseen sekä ylläpitämiseen. (Opetusministeriö 2009a.) Elinikäisen oppimisen odotukset sekä aikuiskoulutuksen tarve ovat lisääntyneet työelämässä vallinneen rakennemuutoksen ja sen myötä syntyneiden uusien työtehtävien ja ammattien myötä (Salo 2007).

Aikuiset, joilta puuttuu ammatillinen koulutus tai se on vanhentunut, ovat erityisen vaikeassa työmarkkina-asemassa. Heillä tulisi olla valmiuksia sekä motivaatiota koulutautua ja vahvistaa ammatillista osaamistaan, mikä jää kuitenkin liian monien kohdalla toteutumatta. Euroopan unionin rakennerahastoista tuetaan työllisyyttä ja työmarkkinoilla pysymistä edistäviä sekä syrjäytymistä ehkäiseviä kehittämistoimia. Suomen vuosien 2007–2013 rakennerahasto-ohjelmien tavoitteissa on kirjattuna koko väestön koulutustason nostaminen, koulutus- ja työvoimatarpeiden ennakointi sekä muutosvalmiuden ylläpito koulutuksellisin keinoin; työelämä edellyttää ihmisten jatkuvaa uudistumista, osallistumista ja oppimista. Myös koulutukseen hakeutumista tulee edistää opintoihin rohkaisevilla tieto- ja neuvontapalveluilla. (Opetusministeriö 2005, Työ- ja elinkeinoministeriö 2011).

Maamme 2000-luvun hallitusohjelmat ovat korostaneet osaamisen, työllisyyden ja yrittämisen merkitystä hyvinvointiyhteiskunnan ylläpitämiseksi. Osaavan työvoiman saatavuus ja syrjäytymisen ennaltaehkäisy mainitaan työllisyysohjelmien päätavoitteissa. Osaamisen vahvistaminen ja ylläpito sisältyvät työllisyysohjelman eri osahankkeisiin, ja aikuiskoulutusjärjestelmää vahvistetaan kokonaisuudessaan. Keskeisimpiä sisältöalueita ovat oppilaitosten ja työvoimatoimistojen aikuiskoulutukseen liittyvien tiedotus-, neuvonta ja ohjauspalvelujen parantaminen, aikuisten opetusmenetelmien kehittäminen sekä aikuiskoulutuksen työelämäyhteyksien ja työssäoppimisen vahvistaminen. (Työvoimatoimisto 2008.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö on määritellyt aikuiskoulutuksen tavoitteiksi ammatillisen osaamisen kohottamisen, työllisyyden edistämisen sekä yleissivistyksen ja kielitaidon lisäämisen. Ammatillinen osaaminen nähdään maamme kilpailukyvyyn perustana. Yhteiskunnan ja työelämän muutoksessa yksilön osaaminen vanhenee nopeasti, joten tarvitaan työelämän kysynnästä lähtöisin olevia, kohdennettuja ja räätälöityjä koulutuspalveluja, mikä haastaa perinteiset koulutusmuodot sekä -rakenteet. ”Ammattirakenteiden ja osaamisvaatimusten jatkuva muutos tarkoittaa, että ammattitaitoa on kehitettävä ja uudistettava läpi työuran”. Tavoitteeksi on asetettu, että aikuisväestöstä noin 60 prosenttia osallistuu vuosittain osaamistaan parantavaan koulutukseen; tällä hetkellä osallistuminen on noin 50 prosentin tasolla. Aikuiskoulutuksen tulee vastata työelämän, työntekijöiden sekä työn-

hakijoiden tarpeisiin, ja kehittämistoimien tulee kohdistua myös koulutuksen tieto-, ohjaus- ja neuvontapalveluihin. Aikuiskoulutus nähdään yhteiskunnallisesti merkittäväksi, koko yhteiskuntaa palvelevaksi ja hyvinvointia edistäväksi tekijäksi. 2010-luvun aikuiskoulutuspolitiikan kehityssuunnaksi on valittu yhteiskunta- ja työelämälähtöisyyden vahvistaminen, työelämässä tapahtuvan oppimisen lisääminen sekä työttömien ja työvoiman ulkopuolella olevien aikuisten koulutustarpeista huolehtiminen. (Opetusministeriö 2007; 2009b; 2009c, 7–12, 55).

Matalasti koulutettujen aikuisten ohjaus-, neuvonta- ja koulutuspalvelujen kehittämiseksi on maassamme toteutettu 2000-luvulla monia tutkimus- ja kehittämishankkeita (ks. liite 1). Niistä yksi oli Etelä-Savon TE-keskuksen ja Euroopan sosiaalirahaston vuosina 2003–2006 rahoittama aikuisten oppimisvalmiuksien kehittämishanke, oppimistukikeskus, joka on ollut myös tämän tutkimuksen lähtökohtana (ks. luku 2).

Tämän tutkimuksen taustalla ovat työvoimapalveluissa ja oppimistukikeskustyössä tehdyt havainnot matalasti koulutettujen aikuisten koulutushaluttomuudesta sekä heidän heikoista opiskelunvalmiuksistaan. Oppimistukikeskushankkeen tavoitteena oli purkaa matalasti koulutettujen työntekijöiden ja työttömien työnhakijoiden koulutushaluttomuutta ja löytää heidän elämäntilanteeseensa soveltuvia, työelämävalmiuksia vahvistavia koulutusmalleja ja -polkuja. Väitöskirjatyön tavoitteena on ollut tuottaa tietoa matalasti koulutettujen aikuisten koulutushaluttomuuden taustalla olevista ja oppimismotivaatioon liittyvistä tekijöistä. Tutkimuksen aineisto on koottu oppimistukikeskushankkeessa, mutta muutoin tutkimus on ollut itsenäinen tutkimusprosessi. Aineiston analysointi ja teoreettisen viitekehyksen luominen ovat tapahtuneet pääosin hankkeen päätyttyä, vuoden 2006 jälkeen.

Tutkimustehtävä jakautuu teoreettiseen ja empiiriseen osuuteen. Teoreettisessa taustassa tutkitaan kirjallisuuden pohjalta aikuisten oppimisen ja koulutuksen nykytilaa kohdentaen huomio erityisesti matalasti koulutettujen aikuisten oppimiseen ja koulutuksellisiin haasteisiin. Luvussa kaksi keskitytään tutkimuskontekstin sekä sosiaalipedagogisen orientaation ja ohjaus- ja toimintamallien kuvaamiseen. Luvussa kolme tarkastellaan elinikäistä oppimista, työelämässä ja aikuiskoulutuksessa tapahtuneita muutoksia sekä aikuiskouluttajien monipuolistunutta tehtäväkenttää. Luvussa kolme käsitellään aikuiskoulutukseen yhteydessä olevia ohjausprosesseja sekä koulutushaluttomuutta ja alisuoriutumista. Luvussa neljä kuvataan oppimiseen yhteydessä olevia motivationaalisia tekijöitä sekä sitä, kuinka koulutushaluttomuus ja alisuoriutuminen voidaan mahdollisesti voittaa. (Ks. Taulukko 1. sivulla 26) Tutkimuksen empiirisen osuuden kysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia matalasti koulutetuilla aikuisilla on oppimisesta ja opiskelusta?
2. Mitkä eri tekijät ovat merkityksellisiä matalasti koulutettujen aikuisten oppimiselle ja opiskelulle?
3. Miten matalasti koulutettujen aikuisten oppimista ja opiskelua voitaisiin tukea heidän omien kokemustensa valossa?
4. Miten matalasti koulutettujen aikuisten oppimiseen ja opiskeluun liittyvää motivaatiota voitaisiin vahvistaa heidän omien kokemustensa valossa?

Samantyyppiset kysymykset ja matalasti koulutettujen koulutushaluttomuushavainnot ovat herättäneet keskustelua EU-maiden ja Pohjoismaiden tasolla. Matalasti koulutettujen aikuisten koulutukseen suhtautumisen sekä siihen osallistumisen on havaittu olevan yhteydessä muun muassa heidän aiempiin koulukokemuksiinsa, käsitykseen itsestä oppijana sekä opiskelunvalmiuksiin. Negatiivisia koulu- ja oppimiskokemuksia omaavilla on enemmän koulutushaluttomuutta verrattuna hyvin koulussa menestyneisiin ikätovereihinsa. Aikuiskoulutustarjonnan lisääntyminen ei ole kaventanut matalasti ja korkeasti koulutettujen työntekijöiden koulutukseen osallistumisen eroa, vaan erojen on jopa havaittu kasvaneen. (Fouarge, Schils & de Grip 2010, 2–8; Europe 2020; Tilastokeskus 2009.)

Collin ja Paloniemi (2007, 9) ovat todenneet aikuisilla olevan luontaisen tarpeen oppia ja kehittää itseään. Tämä herättää kysymyksen, miksi monien aikuisten koulutustaso on kuitenkin jäänyt alhaiseksi ja koulutushalukkuuttakaan ei aina tunnu löytyvän. Nosteohjelmassa kouluttautumisen havaittiin olevan luontevaa sisäisen opiskelumotivaation ja kehittymishalun sekä hyvät opiskelunvalmiudet omaaville työntekijöille. Vähän koulutettujen ja ikääntyneiden motivoiminen oli haasteellista, elleivät koulutuksen hyödyt olleet konkreettisina nähtävissä. Koulutusjärjestelyjen joustavuus on yksi merkittävä tekijä matalasti koulutettujen aikuisten koulutusasenteiden ja koulutuksen kiinnostavuuden edistämiseksi. (Tossavainen & Hulkari 2010, 40–47)

Aikuiskasvatustutkimuksessa on oltu huolissaan siitä, että aikuisen oppimisen ehdot, oppimisen ohjaaminen sekä itse oppiminen ja opiskelu ovat jääneet koulutuspuitteiden sekä yhteiskunnallisten kysymysten tarkastelun varjoon. (Pantzar 2007, 46; Valleala 2007, 55–56). Tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan vastaamaan juuri tähän haasteeseen. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään fenomenologis-hermeneuttisin metodein sitä, millaiset eri tekijät liittyvät ja ovat merkityksellisiä matalasti koulutetun aikuisten oppimismotivaatiolle, oppimiselle ja opiskelulle. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, kuinka matalasti koulutetut kokevat oppivansa parhaiten ja mitkä tekijät edistävät ja tukevat heidän oppimistaan. Tutkimuksen viitekehyksessä aikuisten oppimista tarkastellaan elinikäisen oppimisen, motivaation, alisuoriutumisen sekä sosiaalipedagogisten kasvatus- ja ohjausmenetelmien näkökulmista. Teoreettinen tieto on kulkenut mukana aineiston tulkinnassa ja johtopäätösten teossa uusia ajatuskulkuja avaten (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Nykyisten oppimiskäsitysten valossa on syytä olettaa, että kouluttautumishaluttomuuden taustalla on monenlaisia tekijöitä. Tutkimuksessa kuvataan myös neuvonnan ja ohjausprosessien merkitystä koulutukseen hakeutumisessa sekä sen aikana.

Tutkimus palvelee aikuisopiskelijoita ja työttömiä työnhakijoita tarjoten heille vertaistukea ja rohkaisten antamaan palautetta koulutus- ja ohjauspalvelujen kehittämiseksi. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan arvioida ja kehittää aikuiskoulutusta sekä elinikäisen oppimisen toimintalinjauksia. Matalasti koulutettujen aikuisten ja työttömien työnhakijoiden näkemyksillä oppimisesta ja koulutuksesta on mitä oletettavimmin käyttöä myös työyhteisöjen, oppilaitosten, moniammatillisten verkostoryhmien, työ- ja elinkeinohallinnon sekä erilaisten ohjausjärjestelmien piirissä. Lisäksi tutkimus tuottaa uusia tutkimusteemoja etenkin matalasti koulutettujen aikuisten koulutuksen kehittämiseksi.





# *2 Aikuiskoulutuksen kehittämistyö ja sosiaali- pedagogiikka*

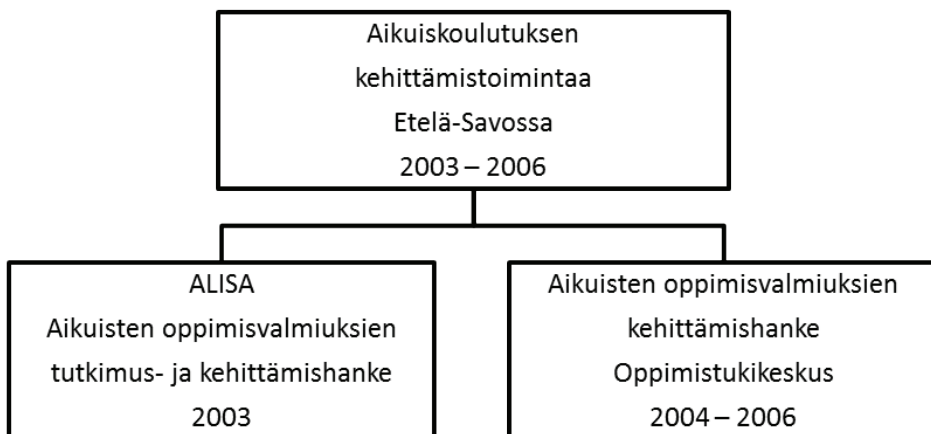
## **2.1 OPPIMISTUKIKESKUS OHJAUS- JA KOULUTUSPALVELUJEN KEHITTÄJÄNÄ**

Tutkimus on käynnistynyt ja osittain myös toteutettu oppimistukikeskus-nimisen, aikuis-koulutuksen kehittämishankkeen rinnalla itsenäisenä tutkimuksena. Tutkimuksen empiirinen osuus perustuu aineistokeskeiseen lähestymistapaan, jossa pääpaino on kohderyhmän, matalasti koulutettujen aikuisten oman ajattelun ja kokemusten esiin saamisessa. Empiirisen tutkimuksen tavoitteena on etsiä vastauksia kysymykseen millaisilla asioilla on tutkittavien näkemysten mukaan ollut merkitystä heidän oppimis- ja opiskeluhaluksudelleen sekä oppimiselleen. Teoriatausta kuvaa tutkittavaa ilmiökenttää yleisesti pyrkimättä ennakoita sitovaan käsitteiden määrittelyyn ja tarkkoihin teoreettisiin rajauksiin.

Tutkimuksen käytännöllinen ja teoreettinen konteksti kietoutuvat toisiinsa aikuiskoulutuksen kehittämiseen liittyneiden työtehtävieni vuoksi. Pieksämäen työvoimatoimisto pyysi keväällä 2002 Diakonia-ammattikorkeakoulun Pieksämäen yksikköä (nykyisin Diak Itä) selvittämään, millaisia tekijöitä löytyy työttömien työnhakijoiden kouluttautumishaluttomuuden taustalta. Lisäksi oppilaitokselta toivottiin yhteistyötä työnhakijoiden ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittämisessä. Työvoimatoimistossa oli havaittu työttömien aikuisten heikko opiskelumotivaatio ja samalla tiedettiin, että ammatillisen koulutuksen puuttuminen tai koulutuksen vanhentuminen olivat esteenä heidän työllistymiselleen. Kouluttautuminen olisi mahdollistanut työllistymisen ja samalla myös aiempaa pidempi-kestoisemmat työsuhteet.

Työvoimahallinnon keväällä 2002 esittämään yhteistyöpyyntöön vastattiin kokoamalla maakunnallinen työryhmä, jossa olivat edustettuina Savonlinnan ammatillinen aikuiskoulutuskeskus (nykyisin Savonlinnan ammatti- ja aikuisopisto), Mikkelin aikuiskoulutuskeskus (nykyisin Etelä-Savon Ammattiopisto) sekä Diakonia-ammattikorkeakoulun Pieksämäen yksikkö (nykyisin Diak Itä). Tästä käynnistyi nelivuotinen aikuiskoulutuksen ja työvoimahallinnon yhteinen kehittämisprosessi (kuviot 1). Vuonna 2003 toteutettiin aikuiskoulutuksen selvitys- ja kehittämishanke, ALISA. Hankkeen tavoitteena oli koota aikuisten kokemuksia koulutuksesta ja siihen liittyvästä ohjauksesta sekä käynnistää ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittäminen. ALISA on lyhenne sanoista Avataan Lähtökohtia Itsenäiseen Suoriutumiseen Aikuisuudessa. Aikuisten alisuoriutuminen valittiin yhdeksi kehittämistoiminnan tarkastelunäkökulmaksi. ALISA-hankkeen aikana luotiin tavoitteet

ja suunnitelma seuraavalle maakunnalliselle, ESR-rahoitteiselle Aikuisten oppimisvalmiuksien kehittämishankkeelle, oppimistukikeskukselle, jota toteutettiin vuosina 2004–2006. Käytän jatkossa hankkeesta yleisesti käytettyä oppimistukikeskus-nimeä. Tarkempi kuvaus oppimistukikeskustoiminnasta on liitteessä 2.



*Kuvio 1: Tutkimuksen konteksti Etelä-Savossa*

Oppimistukikeskuksen toiminta asettui teoreettisesti elinikäisen oppimisen, aikuiskoulutuksen, sosiaalipedagogiikan sekä alisuoriutumistutkimuksen alueelle. Etelä-Savon alueella toimineen oppimistukikeskuksen tavoitteena oli kohottaa aikuisten koulutustasoa ja luoda toiminta- ja ohjausmalleja aikuisten oppimis- ja opiskelunvalmiuksien kartoittamiseksi sekä vahvistamiseksi (Oppimistukikeskus 2006).

Oppimistukikeskuksen asiakkaat olivat matalasti koulutettuja: monilta puuttui ammatillinen koulutus – heillä oli suoritettuna kansa- tai peruskoulututkinto, jonka jälkeen he olivat osallistuneet lukuisille eri työvoimakoulutuskursseille. Joidenkin koulutus ei enää vastannut työelämän vaatimukseen alan substanssiosaamisen tai esimerkiksi kielitaidon puutteen, ammattialan lainsäädännön tai työmenetelmien tuntemattomuuden vuoksi; työllistymismahdollisuudet olivat heikot. Osaamisen puutteet muodostivat myös haasteen työelämässä pysymiselle. Työelämässä tarvitaan jatkuvaa oppimista ja ammattitaidon kehittymistä, mutta monien asiakkaiden opiskelumotivaatio oli heikko, eivätkä he luottaneet oppimiskykyynsä. Useilla oli negatiivisia oppimiskokemuksia ja opintojen keskeytymisiä. Yli puolet (65 %) oppimistukikeskuksen asiakkaista oli naisia.

Oppimistukikeskustoiminnan tärkeänä saavutuksena kehittämistyöhön osallistuneet ja kehittämishankkeiden ohjausryhmät pitävät aikuiskoulutukseen liittyvän keskustelun, kehittämistoimien ja moniammatillisen yhteistyön lisääntymistä sekä paikallista maakuntatasolla. Hankkeen aikana ja sen jälkeen on käynnistynyt uusia aikuiskoulutuksen kehittämistoimia, jotka jatkavat ja täydentävät oppimistukikeskuksen myötä käynnistyneitä prosesseja. Aikuisten oppimisvalmiuksiin kiinnitetään nyt enemmän huomiota ja koulutusprosesseja rakennetaan opiskelija- ja työelämälähtöisemmiksi. Toinen keskeinen saa-

vtus on moniammatillisen yhteistyön vahvistuminen. Työvoimahallinto ja oppilaitokset lisäsivät yhteistyötään opiskelijarekrytinnissa, koulutusten suunnittelussa ja kehittämissä sekä työnhakijoiden ja opiskelijoiden ohjauksessa. Myös työyhteisöjen kanssa tehty yhteistyö tiivistyi ja sai uusia toimintamuotoja. (Oppimistukikeskus 2006.)

Minulla oli kehittämishankkeissa useita eri tehtäviä ja näköaloja. Toimin aikuiskoulutuksen, ohjauksen ja moniammatillisen yhteistyön kehittäjänä sekä yksilöasiakkaiden ohjaajana ja neuvojana. Toimin koordinaattorina yhteistyökumppaneiden kesken, hanke-työntekijänä omalla seudullani sekä projektipäällikkönä vastaten hankkeiden taloudesta ja raportoinnista Etelä-Savon TE-keskukselle (nykyisin Etelä-Savon Työvoima- ja elinkeinokeskus). Asiakkaiden parissa tekemäni työn tavoitteena oli hahmottaa mahdolliset koulutukselliset tarpeet, tarvittaessa tukea koulutukseen hakeutumisessa sekä luoda mahdollisuuksia opiskeluvaihtoehtojen vahvistamiseksi. Ohjauskeskusteluissa nousivat usein esiin aiemmat oppimis- ja opiskelukokemukset sekä lapsuuden ja nuoruuden aikana vallinneet elämäntilanteet. Joidenkin asiakkaiden ohjaus ja neuvonta tapahtui moniammatillisesti, useimmiten parityönä joko terveydenhuollon tai työvoimahallinnon toimijoiden kanssa. Siirryin vuoden 2006 maaliskuussa koordinoimaan valtakunnallista korkeakoulutuksen esteettömyyshanketta, minkä jälkeen toimin sivutoimisesti oppimistukikeskustyössä. Oppimistukikeskus-hanke päättyi vuoden 2006 lopussa.

Tutkimustyöni käynnistyi vuonna 2004 oppimistukikeskustyön rinnalla. Muodostin laadulliset tutkimustehtävät opettajakokemukseni sekä kehittämishanketyössä esiin nousseiden teemojen pohjalta. Ammatillis-tieteellinen lisensiaattitutkimus antoi mahdollisuuden oman työn syvällisempään kehittämiseen ja osaamisen vahvistamiseen. Tutkimustuloksista löytyy perusteluja uusille toimintamalleille sekä laajemminkin aikuiskoulutuksen kehittämistyölle. Tärkeää oli myös vahvistaa aikuiskoulutuksesta sekä ohjaus- ja neuvontapalveluista käytävää keskustelua – opiskelija- ja asiakaslähtöisyys korostuivat entisestään keskustelussa. (Ylönen 2008.) Seuraavassa luvussa kuvataan tarkemmin oppimistukikeskuksen ohjaustoimintaa.

## **2.2 OHJAUSTYÖ OPPIMISTUKIKESKUKSESSA**

Oppimistukikeskuksen ohjaustyö muodostui aikuisopiskelijoiden ja työttömien työnhakijoiden kanssa käydyistä ohjauskeskusteluista. Ohjaustilanteen järjestäminen toteutettiin asiakkaan toiveiden mukaan joko kahdenkeskisenä tai laajemman työryhmän kanssa, moniammatillisena yhteistyötapaamisena.

Oppimistukikeskuksen ja samalla myös tähän tutkimukseen haastateltujen asiakkaiden ohjausprosessien tavoitteena oli

- käsitellä ja purkaa opiskeluun sekä oppimiseen mahdollisesti liittyvää ”painolastia”, aiempia kokemuksia, ennakkoluuloja sekä asenteita
- vahvistaa opiskeluvaihtoehtoja eri opiskelutapoihin ja -tyyleihin tutustumalla ja niitä konkreettisesti kokeilemalla sekä harjoittelemalla (esim. luku- ja muistiinpanotekniikoiden, esseiden laatimisen ja sanallisten laskutehtävien harjoittelua)
- vastata asiakkaiden esittämiin oppimiseen ja opiskeluun liittyviin kysymyksiin
- löytää vaihtoehtoja ja reittejä koulutusten ja harjoittelujen kautta työllistymiseen

- tukea koulutukseen hakeutumisprosessissa (esim. hakuohjeisiin tutustuminen, hakulomakkeiden täyttämisen avustaminen, hakemuksen liitteiden hankkiminen)
- olla "linkkinä" oppilaitoksen ja opiskelijan yhteistyön alkuvaiheissa (välittää opiskelijan pyynnöstä ja luvalla oppilaitokselle tiedoksi opiskelijan opiskelunvalmiustilanne sekä tiedottaa oppimistukikeskuksesta saatavasta tuesta).

Sosiaalipedagogiikkaan, sosiokulttuuriseen innostamiseen sekä sosiodynaamiseen ohjaukseen perehtyminen antoi hankkeen aikana lisää rohkeutta ja uusia näkökulmia oppimistukikeskustoimintaan. Monet toiminnan aikana intuitiivisesti ja luontevasti rakentuneet yhteistyö- ja ohjauksekäytännöt saivat täydennystä. Sosiaalipedagogiset toimintamallit tukivat yksilöiden osallisuutta ja toivat esiin myös tiedostamattomia voimavarjoja, mikä edisti motivaation syntyä ja vahvistumista. Sosiokulttuurinen innostaminen tavoittelee koko persoonallisuuden vahvistamista tasa-arvoisella vuorovaikutuksella sekä kannustavilla, spontaaneilla ja luovilla ohjauksekäytännöillä (Kurki 1998, 13, 80–82, 153–155).

Oppimistukikeskuksen toiminnassa oli paljon ratkaisukeskeistä työtä: lähdettiin liikkeelle asiakkaan kokonaistilanteesta ja keskityttiin aiempien kokemusten kautta opittuun sekä tämän hyödyntämiseen jatkotyöskentelyssä. Omille taidoille ja taipumuksille sekä onnistuneille asioille rakennettiin jatkoa, jossa kouluttautuminen oli yksi osa mahdollisen työharjoittelujen ja koulutuskokeilujen rinnalla. Toiminnassa oli Riikosen (2000, 49–50) kuvaamia ratkaisukeskeisyyden elementtejä: pohdittiin kuinka onnistumisia oli aiemmin saatu aikaan ja kuinka niitä voitaisiin lisätä. Lisäksi luotettiin yksilön piilossa oleviin tai muutoin käyttämättömiin voimavaroihin, kuten luovuuteen, taiteellisuuteen tai arjen asioiden organisointitaitoihin.

Jotkut asiakasprosessit käynnistyivät useamman asiantuntijatahon yhteistapaamisella, esimerkiksi työvoimatoimiston ammatinvalinnanpsykologin aloitteesta tai mielenterveyshuollon poliklinikalla asiakkaan työuupumustilanteen merkeissä. Jotkut ohjausprosessit käynnistyivät opinto-ohjaajien kanssa oppilaitoksilla siten, että opiskelija tuli mukaan joko ensimmäiseen tai omasta toivomuksesta vasta toiseen tapaamiseen. Muutamat asiakkaat toivoivat, että oppimistukikeskuksen toimesta heidän esittämiään asioita pohjustetaan etukäteen, ennen ensimmäistä yhteistapaamista – esimerkiksi kartoittaen keskeytymisten opintojen jatkamismahdollisuuksia. Tällöin tukitoimia kehitettiin ja valmisteltiin yksilötasoa yleisemmällä tasolla oppilaitoksen ja työvoimahallinnon kanssa.

Ohjausprosessien kesto vaihteli muutamista viikoista lähes kahteen vuoteen. Lyhyemmissä prosesseissa asiakas tarvitsi tukea esimerkiksi koulutushakemusten täyttämiseen, pääsykokeisiin sekä valintatilaisuuden haastatteluihin valmistautumiseen tai opiskelun loppuvaiheessa lopputyönsä tekemiseen tai viimeistelyyn. Pidemmässä ohjausprosessissa käsiteltiin usein aiempia oppimiskokemuksia ja niiden yhteyttä omaan oppijakuvaan, opiskelun motivaatioon sekä opiskelua koskeviin ennakkoluuloihin ja asenteisiin. Asiakkaiden kanssa otettiin selvää heitä kiinnostavista ammateista ja eri koulutusvaihtoehdoista, käytiin tutustumassa oppilaitoksiin ja täytettiin koulutushakemuksia. Useiden asiakkaiden ohjausprosessit jatkuivat vielä kuukausia opintojen käynnistymisen jälkeenkin ja joskus jopa opintojen päättämiseen saakka. Osallistuin jopa muutamien asiakkaiden valmistajaistilaisuuteen – oli ilo nähdä tyytyväisiä ja koulutustansa arvostavia, vastavalmistuneita ammattiosaajia.

Sosiaalipedagoginen ajattelutapa on tuonut väitöskirjatyöhön sen elementin, että on ollut tärkeää tarkastella ihmistä elämänsä kokonaistilanteessa ja ottaa huomioon hänen omat näkemyksensä voimavaroistaan ja ongelmistaan. Sosiodynaaminen ohjaus sinänsä ei ole ollut tutkimuskohteena, mutta se on muodostanut tärkeän osan tämän tutkimuksen aineiston hankinnan kontekstissa. Tarkastelen seuraavassa luvussa sosiaalipedagogisia toimintamalleja. Tutkimukseen valittuja kannustavia, osallistavia, yhteisöllisiä sekä asiakaslähtöisiä ohjaus- ja työmenetelmiä – sosiodynaamista ohjausta sekä sosiokulttuurista innostamista – käsitellään tarkemmin luvuissa 3.4.2 ja 4.4.3.

### **2.3 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA – KUNNIOITTAVAA VUOROVAIKUTUSTA AIKUISKOULUTUKSEEN**

Oppimistukikeskustyön sekä osittain myös tämän tutkimuksen käytännön toteutus sijoittuu teoreettiselta kontekstiltaan sosiaalipedagogiikkaan ja siihen läheisesti liittyviin sosiodynaamisen ohjauksen ja sosiokulttuurisen innostamisen toimintamalleihin ja menetelmiin. Asiakkaat ja tutkimukseen osallistuneet henkilöt pyrittiin kohtaamaan tasa-arvoisen vuorovaikutuksen ja dialogisuuden periaattein. Tavoitteena oli kuulluksi tulemisen, osallisuuden ja luottamuksen kokemus sekä esiin tulevien asioiden ja tapahtumisen kunnioittaminen. Yksilön yhteiskunnallinen osallisuus ja vaikuttaminen ovat vahvasti liitoksissa koulutukseen ja työntekoon ja niiden katsotaan lisäävän omanarvon- ja voimantunnetta, mikä näkyy hyvinvointina yksilön kaikilla elämänalueilla. (Ks. mm. Hämäläinen 1999; Kurki & Nivala 2006; Nivala 2007.) Oppimistukikeskuksen ohjausprosesseissa rakennettiin pohjaa oppimiselle, koulutukselle sekä tulevaisuuden työnhakuun.

Aikuiskoulutuksen yhteistyöverkostoissa sosiaalipedagogiikan yhteisöllisiä ja dialogisia toimintamalleja sovelletaan myös ohjaus- ja opetuskäytäntöjen kehittämiseen. Sosiaalipedagogiikka sijoittuu kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden välimaastoon yhdistäen sosiaalista ja pedagogista ajattelua. Sosiaalipedagogiikka sopii tarkastelunäkökulmaksi ja toimintaorientaatioksi erityisen hyvin muutoksen yhteiskuntaan, koska tavoitteena on yhteisön osallistaminen sekä voimavaraistaminen. Toiminnassa painottuu yksilön tukeminen kohti oman elämän hallintaa: madalletaan sosiaalisia ja henkilökohtaisia esteitä, jotka ovat rakentuneet elämän saatossa. Yhteisölliset kokemukset ovat tärkeitä ennaltaehkäisten syrjäytymistä ja ulkopuolisuuden tunnetta. Sosiaalipedagogisessa ajattelussa sekä toiminnassa oleellista on sosiaalietäinen ja parempaan elämään pyrkivät ote. (Kurki & Nivala 2006, 9). Vaikka asiantuntijat käyttävät monenlaisia kuvaavia määritteitä rajatessaan sosiaalipedagogiikkaa eri tieteisiin, yhteisiksi teemoiksi nousevat yhteisöllisyys, osallisuus sekä dialogisuus. Ranne viittaa ruotsalaisen sosiaalipedagogiikan asiantuntijan, Gustavssonin näkemykseen sosiaalipedagogiikan ydinalueesta – sosiaalipedagogiikkaa tarvitaan, kun on ”kyse sosialisoinnin puutteesta tai vajeesta”. (Ranne 2002, 93, 98–99.)

Sosiaalipedagoginen teoria ja toiminta rakentuvat yhteisöllisestä ja yksilöllisestä näkökulmasta. Kaikille yksilöille on tärkeää kokea kuuluvansa yhteisöön, jolloin pyritään tukemaan yhteiskunnallista kasvua ja kehitystä. Samanaikaisesti yksilö voi tarvita erityistä kasvatuksellista tukea integroituaan yhteisöön ja löytääkseen oman paikkansa yhteiskunnassa. Sosiokulttuurinen intergraatio voidaan määrittää oman paikan löytämiseksi yhteisöissä sekä laajemmin yhteiskunnassa. Integroituminen tapahtuu useimmiten

koulutuksen ja työelämään siirtymisen kautta, jolloin yksilö verkottuu yhteisöjen muihin jäseniin. (Nivala 2007, 78–82, 95–96.) Sosiaalipedagogiikassa kaikki yksilöt nähdään samanarvoisina ja ainutlaatuisina persoonina. Yksilö kehittyy ja vahvistuu täyteyteensä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Kurki & Nivala 2006, 13.)

Hämäläisen mukaan kullakin yhteisöllä on oma pedagoginen tasonsa, joka vaikuttaa yksilöiden elämänhallintaan sekä henkiseen kehitykseen. Sosiaalipedagogisten toimintamallien tavoitteena on yksilöiden identiteetin rakentaminen, omatoimisuuteen ja yhteisvastuuseen kasvaminen sekä kokemus jokaisen yksilön tarpeellisuudesta ja omaan elämänsä vaikuttamisesta. Elämänarvot omaksutaan yhteisössä ja niillä on suuri merkitys yksilön elämänsuunnan määrittymisessä sekä valinnoissa ja tyytyväisyydessä. Sosiaalipedagogisessa työssä nousevat keskeisiksi toiminnalliset eli aktiivipedagogiset, yhteisölliset eli yhteisöpedagogiset sekä elämykselliset eli elämyspedagogiset työorientaatiot. Menetelmillä tavoitellaan yksilön tahtoon vaikuttamista tarkastellen hänen elämänhistoriaansa, nykyistä hetkeä sekä tulevaisuutta. Sosiaalipedagogisen työn tavoitteet sekä muodot ovat usein vallitsevissa tilanteissa ja konteksteissa syntyviä ja niiden muotoutumiseen ja valintaan vaikuttaa myös kyseisen työntekijän koulutus ja ammattitaito. (Hämäläinen 1999, 20, 63–76.)

Sosiaalipedagogiikassa kohdataan sosiaalisia ongelmia pedagogisin menetelmin ja tavoitteena on ongelmien lievittäminen sekä niiden ennaltaehkäisy. Nykyajan sosiaalipedagogiikan keskeisenä haasteena on ennaltaehkäistä ja korjata nuorten syrjäytyminen työstä ja koulutuksesta motivoiden heitä osallistumaan ja kehittämään itseään. (Hämäläinen 1998, 4, 9.) Sosiaalipedagogiikassa todellisuus rakentuu sosiaalisen ja kasvatuksellisen näkökulman yhdistymisen myötä (Nivala 2007, 77–78), ja sen nähdään olevan sosiaalista kasvatusta sekä yksilön ajattelua ohjaavaa toimintaa (Kurki & Nivala 2006, 9). Toimintamenetelmien peruserä on ihmisen itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen ja tavoitteena on yksilöiden ja ryhmien elämänlaadun parantaminen. Metodologia perustuu dialogiin, vuorovaikutukseen sekä yksilöiden osallistumiseen kaikissa toimintaprosesseissa ja niiden eri vaiheissa. Innovatiivinen, joustava, mukautuva, herkistävä ja asiakaskeinen työskentely sopivat sekä ennaltaehkäisevään että korjaavaan työhön. (Hämäläinen & Kurki 1997, 48–49.)

Ranteen mukaan sosiaalipedagogisen orientaation omaava työntekijä tekee ensivaiheessa sosiaalisen diagnoosin eli hahmottaa sekä jäsentää sosiaalisen ja yhteiskunnallisen toimintaympäristön. Hän ei tee diagnoosia tai leimaa asiakasta joillakin nimikkeillä, vaan perehtyy asiakkaan elämismailmaan. Työskentely tapahtuu lähellä asiakkaan arkea ja usein se sijoittuu virallisen ja epävirallisen toiminnan välille, jossa työntekijä käyttää omaa persoonallisuuttaan sekä henkilökohtaisia taitojaan. (Ranne 2002, 113–114.) Sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa arvioidaan sekä traditioita että vallitsevia olosuhteita. Toiminnassa pyritään kohtaamaan yhteiskunnan ongelmat pedagogisessa viitekehyksessä ja tavoitellaan oikeudenmukaisuutta, yhteiskuntarauhaa, yksilöiden vapauden ja yhteisvastuun edistämistä. Sosiaaliset ongelmat, niiden synty, ilmenemismuodot ja vaikutukset pyritään jakamaan pedagogisiin osatekijöihin ja strategioihin. Tavoitteena on ongelmien ehkäiseminen ja lievittäminen pedagogisin keinoin sukupolvirajat ylittäen. Pedagogiset keinot tarkoittavat sitoutumista pedagogisiin toimintaperiaatteisiin ja inhimillisen kasvun mahdollisuuksiin, eivätkä ne ole instituutioihin ja työmuotoihin sidoksissa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 10–15.)

Kurjen ja Nivalan (2006, 9–10) mukaan sosiaalipedagogiikassa ei ole syytä erotella formaalia ja non-formaalia kasvatusta ja nykyään sen piiriin kuuluvat kaikenikäiset ihmiset. Tavoiteltaessa yhteisöllisyyttä ja osallisuuden tunnetta kiinnitetään erityistä huomiota syrjäytymisvaarassa oleviin ja syrjäytyneisiin sekä onnettomiin yhteisön jäseniin. Kasvatusprosesseissa tukea ja ohjausta järjestetään sekä yksilöille että yhteisöille, jotta yhteisvastuullisuus ja huolenpito vahvistuvat ja yhteisö tarjoaa kaikille jäsenilleen hyvän elämyksellisen ympäristön. Sosiaalipedagogiikka rakentuu kasvatuksellisista prosesseista, joissa yksilöä tuetaan omassa sosiaalisessa kehityksessään ja yhteisöä suhteessa jäseniinsä. Prosessit sijoittuvat muodollisten koulutusjärjestelmien ulkopuolelle ja menetelmät ovat yksilö- ja tilannekohtaisia, non-formaaleja toimintoja. (Kurki 2006b, 117.)

Haasteet ja ongelmat, joihin sosiaalipedagogiikan keinoin tartutaan, ovat usein kokonaisvaltaisia ja monikerroksisia. Ruotsalaisessa sosiaalipedagogiikassa kuvataan erikseen psykososiaalista työtä ja psykososiaalista hoitotyötä. Psykososiaalisessa työssä valistus ja tiedottaminen ovat osa ennaltaehkäisevää toimintaa, jossa yksilöiden kanssa tehty työ muodostuu tukevista eli supportiivisista keskusteluista. Psykososiaalisessa hoitotyössä osapuolet sopivat yhteisen ongelmanratkaisuprosessin käynnistämisestä ja tavoiteltavat muutokset ovat persoonallisuuden sekä suhteiden ja vuorovaikutuksen tasolla. (Nyqvist 1998, 31.)

Kurki (2006b, 121) pitää sosiaalista pääomaa merkityksellisenä yhteisön identiteetin yhteisten päämäärien rakentamisessa ja Poikelan (2005a, 16, 23) mukaan oppiminen ja koulutus toimivat hyvin yhteisön sosiaalisen pääoman hankkimisen keinoina. Oppimistukikeskustyössä tavoitteena oli rohkaista ja tukea aikuisia koulutukseen ja sen kautta työelämään, joten molemmat merkitsivät yhteisöihin ja sosiaalisiin verkostoihin liittymistä. Koulutukseen osallistumisen myötä opiskelijoilla oli mahdollisuus rakentaa yhteistyöverkostoja sekä oppilaitoksella että työpaikoilla.

Sosiaalipedagogisen ohjauksen keskeinen tavoite on asiakkaan omatoimisuuden asteittainen vahvistuminen, jotta hän voi kokea osaamista ja onnistumisia, vahvistumista ja valtaistumista. Ohjaajan tulisi olla ikään kuin innostaja ja innostuja, joka osallistuu myös itse toimintoihin vahvistaen aloitteellisuutta ja vastuullisuutta. Subjektiiiviset kokemukset merkityksellisyydestä ja arvokkuudesta ovat tavoiteltavia ja motivoivat osallistumaan. ”Innostajan ammatissa on vain yksi ehdoton perusvaatimus: innostaa ei voi, jollei itse ole innostunut”. (Kurki 2006a, 87–88.)

Sosiaalipedagogisessa toiminnassa yksilön muuttuminen ja kasvu tapahtuvat ympärillä olevan yhteisön kanssa vuorovaikutuksessa. Yksilöä tulee auttaa näkemään itsensä uudella tavalla, jolloin hän kykenee myös muuttamaan käyttäytymistään ja valintojen tekoaan. Toisaalta yksilöä tulee tukea oman tahtotilan rakentamisessa ja savutetun tahtotilan ylläpitämisessä. Jotta yksilö ei identifioitu mahdolliseen negatiiviseen rooliin, on huomiota kiinnitettävä hänen myönteisiin puoliinsa, kykyihinsä ja voimavaroihinsa, joiden kautta saadaan rakennusaineita eheän ja myönteisen identiteetin rakentamiseen. (Hämäläinen 1999, 68–71.)

Oppimistukikeskustyön ohjausprosessit rakentuivat usein seuraavan Hämäläisen (1997, 50–51) kuvaaman mallin mukaan. Sosiaalipedagoginen interventio on vaiheittain etenevä prosessi, jota sovelletaan luovasti kussakin tilanteessa. Ensimmäinen vaihe on sosiaalisen todellisuuden hahmottaminen ja mahdollisimman perusteellinen tutustuminen



siihen, jolloin saadaan realistinen kokonaiskuva tilanteesta sekä vallitsevasta ympäristöstä. Seuraavaksi tehdään diagnoosi ja sen tavoitteena on tuottaa perusaineisto yhdessä suunnitellun toiminnan toteutukseen. Tämän jälkeen seuraa varsinaisen intervention suunnittelu ja sen tarkka jäsentäminen siten, että jätetään tilaa myös joustavuudelle ja tilannekohtaisuudelle. Intervention toteutus etenee pääpiirteissään yhdessä luodun suunnitelman mukaan ja viimevaiheessa suoritetaan tavoitteiden saavuttamiseen kohdistuva arviointi.

Oppimistukikeskuksen kehittämistyön edetessä moniammatillinen ote vahvistui, jolloin suunnitelmien kirjaaminen ja niistä tiedottaminen olivat oleellinen osa prosessia. Asiakaslähtöisyyden ja -tyytyväisyyden sekä ohjaustoiminnan kehittämisen kannalta keskeistä oli myös toiminnan arvioiminen. Tähän oppimistukikeskustyössä olisi ollut syytä kiinnittää enemmän huomiota ja varata aikaa toiminnan vaikuttavuuden arviointiin.

Monien oppimistukikeskusasiakkaiden työttömyys oli jatkunut pitkään ja ammatillinen koulutus oli jäänyt kokonaan hankkimatta. Viimeiset koulutuskokemukset olivat lyhyiltä työllisyyskursseilta. Mönkkönen on tutkinut ohjauksen ja ammattiauttamisen merkitystä nuorten syrjäytymisessä. Syrjäytymistä hän kuvaa oman elämän otteen menettämiseksi ja ohjauksen toisille luovuttamiseksi. On tärkeää tiedostaa, että nuorten syrjäytyminen johtaa helposti syrjäytymiseen myös aikuisuudessa. Mönkkönen painottaa dialogisen aikuisuuden käsitettä, jolloin ohjaus ja asioiden eteneminen tapahtuvat molempien ehdoilla, vastavuoroisena kehittymisenä. Huomio kiinnittyy vuorovaikutukseen ja siitä syrjäytymiseen; vuorovaikutuksessa ilmenevät solmut ja ristiriidat voidaankin nähdä kehittymisen voimavarana. Monet asiakkaat kohtaavat tilanteita, joissa työntekijä määrittää ongelmaa ja päättää menetelmästä, jolla ongelmaa ratkaistaan, valitsee hän sekä suunnan että menetelmän. Sosiaalipedagogisessa työorientaatiossa dialogi, vastavuoroinen vuorovaikutus on koko ajan auttamis- ja ohjausprosessissa läsnä. Molemmilla osapuolilla on yhteinen orientaatio, mikä tarkoittaa tavoitteita, sisältöjä ja käsityksiä kokonaisuudesta. Nuorten ohjausprosesseissa on oltava tarkkana siinä, kuinka paljon pyritään psykologiseen ymmärtämiseen, joka voi estää dialogin kehittymisen sekä sammuttaa nuoren oman toiminnan. Mönkkönen kannustaa ohjaustyössä osallistamaan nuoria, sillä se on yhteisöllisen sitoutumisen avainsana ja antaa mahdollisuuden vastuullisen identiteetin rakentumiselle ja täysivaltaisen vuorovaikutuksen oppimiselle. (Mönkkönen 1998, 26–29.) Tässä tutkimuksessa sosiaalipedagoginen työote on luonut pohjaa sekä toiminut ikään kuin heijastuspintana aikuisten koulutuksellisia asioita työstettäessä.

# *3 Tutkimuksen teoreettinen tausta*

Tutkimuksen teoreettisen ja empiirisen osan rakentuminen ovat käynnistyneet maakunnallisten aikuiskoulutuksen kehittämishankkeiden, ALISA-hankkeen ja oppimistukikeskustoiminnan rinnalla. Hankkeissa oli tavoitteena selvittää matalasti kouluttautuneiden aikuisten opiskeluvalmiuksiin liittyviä tekijöitä ja kehittää heille suunnattuja ohjaus- ja koulutuspalveluja esiin nousevien asioiden myötä. Teoriaosuuteen valikoitui saatujen kokemusten perusteella elinikäiseen oppimiseen, sosiaalipedagogiikkaan, sosiodynaamiseen ohjaukseen, oppimismotivaatioon sekä alisuoriutumiseen liittyvät näkökulmat. Yhdeksi keskeiseksi, eri näkökulmista tarkasteltavaksi kysymykseksi muodostui, kuinka matalasti koulutettujen aikuisten oppimiseen ja opiskeluun liittyvää motivaatiota voidaan vahvistaa. Empiirisessä osassa tätä kysymystä sekä koko tutkimustehtävää pyritään ratkaisemaan matalasti koulutettujen aikuisten oman kerronnan kautta.

Tutkimuksen käytännöllinen ja teoreettinen konteksti kietoutuvat toisiinsa aikuiskoulutuksen kehittämiseen liittyneiden työtehtävieni vuoksi. Taulukossa 1 ilmenee edellisessä luvussa kuvattu tutkimuksen konteksti sekä seuraavissa luvuissa esitettävien teoreettisten näkökulmien tarkemmat sisällöt.

Taulukko 1: Tutkimuksen käytännöllinen ja teoreettinen konteksti.

Teema ja luku	Sisältö
Aikuiskoulutuksen ja työvoimahallinnon kehittämissyhteistyö (luku 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etelä-Savossa toteutetut ALISA- ja Oppimistukikeskushankkeet 2003–2006</li> <li>- Ohjaustyö oppimistukikeskuksessa</li> <li>- Sosiaalipedagogiikka, koulutus ja ohjaus</li> </ul>
Tutkimuksen teoreettinen tausta – elinikäinen oppiminen, aikuiskoulutus ja alisuoriutuminen (luku 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elinikäinen oppiminen ja aikuiskoulutus</li> <li>- Työelämän muutos ja aikuiskoulutus</li> <li>- Aikuiskoulutuksen monipuolistunut tehtäväkenttä <ul style="list-style-type: none"> <li>o rooli ja tehtävä</li> <li>o vuorovaikutus, opiskelijälähtöisyys, dialogi</li> <li>o aikuisten oppiminen, oppimaan oppiminen ja oppimisprosessit</li> </ul> </li> <li>- Ohjaus matalasti koulutetun aikuisen opiskelun ja oppimisen tukena <ul style="list-style-type: none"> <li>o aikuiskoulutukseen liittyvät ohjausprosessit</li> <li>o sosiodynaaminen ohjaus</li> </ul> </li> <li>- Koulutushaluttomuus ja alisuoriutuminen <ul style="list-style-type: none"> <li>o käyttämättömiä kykyjä ja voimavaroja</li> <li>o alisuoriutumisen ilmenemisestä ja tyypillisiä piirteitä</li> <li>o alisuoriutujan itsetunto ja minäkuva</li> <li>o alisuoriutumisen yhteyksistä perheeseen ja kotitaustaan</li> <li>o alisuoriutuminen ja tutkimuskonteksti</li> </ul> </li> </ul>
Motivaatioteoreettinen näkökulma koulutushaluttomuuteen (luku 4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oppimisen ja motivaation yhteydestä <ul style="list-style-type: none"> <li>o valmiudet ja motivaatio</li> <li>o opiskeltavien asioiden merkityksellisyys</li> <li>o tilannesidonnaisuutta, tarpeita ja tunteita</li> </ul> </li> <li>- minä-pystyvyys, itsetunto, itseluottamus ja oppiminen</li> <li>- alisuoriutumisesta irtautuminen <ul style="list-style-type: none"> <li>o oppimista edistäviä periaatteita ja malleja</li> <li>o itsesäätely ja itseohjautuvuus</li> <li>o motivaatio, sosiaalipedagogiikka, sosiodynaaminen ohjaus ja sosiokulttuurinen innostaminen</li> </ul> </li> </ul>
Yhteenveto teoriataustasta – kohti tutkimuksen empiiristä toteutusta (luku 5)	

### 3.1 ELINIKÄINEN OPPIMINEN JA AIKUISKOULUTUS

Väitöskirjatyöni sijoittuu elinikäisen oppimisen ja aikuiskoulutuksen alueelle. Ammatilista aikuiskoulutusta järjestetään omaehtoisena ammatillisena aikuiskoulutuksena, työvoimapolitiittisena aikuiskoulutuksena, henkilöstökoulutuksena sekä oppisopimuskoulutuksena. Vaikka monilla oppimistukikeskushankkeen asiakkaila oli lukuisia kurssi- ja koulutuskokemuksia, ei heillä vaikuttanut olevan käsitystä elinikäisen oppimisen ja aikuisiällä tapahtuvan kouluttautumisen kokonaisvaltaisemmista tavoitteista ja mahdollisuuksista. Koulutus näyttäytyi useimmille asiakkaille pakollisena ja negatiivisesti virittyneenä välivaiheena pyrittäessä työllistymään. Oppimistukikeskustoimintaan viitaten tarkastelen tutkimuksessani aikuiskasvatusta ja elinikäistä oppimista ammatillisen aikuiskoulutuksen osalta, jättäen pois yleissivistävän aikuiskasvatuksen ja vapaan sivistystyön käsittelemisen.

Elinikäisen oppiminen on ollut 1970-luvulta lähtien mukana koulutuskeskustelussa ja se on kirjattu lukuisiin koulutuksen ja työelämän ohjaaviin strategioihin sekä asiakirjoihin. Oppimistukikeskustoiminnan jo päätyttyä valtioneuvosto antoi kesällä 2009 asetuksen Elinikäisen oppimisen neuvostosta, jonka tehtävänä on käsitellä koulutuksen ja työelämän yhteistyötä, elinikäisen oppimisen edellytyksiä sekä aikuiskoulutuspolitiikan kehittämistä. Neuvosto on päättänyt asettaa aikuiskoulutuksen kehittämisen ja toteuttamisen tueksi myös Työelämässä tapahtuvan oppimisen jaoston. (Opetusministeriö 2009a.) Rinne (2010, 250–252) rinnastaa aikuiskoulutuskäsitteen jo lähes suoraan elinikäisen oppimisen käsitteeksi: ”Aikuiskoulutuksesta tai oikeammin elinikäisestä oppimisesta on tullut koulutuspolitiikan ja kasvatuksen kärkihanke niin maailmalla ja ylikansallisissa järjestöissä kuin Suomessa”.

Myös Euroopan unioni painottaa elinikäistä oppimista ja pyrkii edistämään sitä rahoittamalla tutkimus- ja kehittämistyötä. Euroopan unionin neuvoston päätelausemaan on kirjattu, kuinka elinikäinen oppiminen helpottaa kansalaisten liikkuvuutta ja lisää vaurautta, kilpailukykyä, suvaitsevaisuutta ja demokratiaa. Eurooppa-neuvosto asetti unionille vuonna 2000 strategiseksi tavoitteeksi kehittyä maailman dynaamisimmaksi tietoon perustuvaksi taloudeksi, jossa tärkeänä tekijänä on elinikäisen oppijuuden kehittyminen. Tavoitteeseen pyritään yhtenäisten strategioiden ja käytännön toimenpiteiden avulla. Päämääränä on, että elinikäinen oppiminen on kaikkien kansalaisten ulottuvilla ja että se on opiskelijakeskeistä. (Euroopan unionin neuvosto 2002.) Eurooppa 2020 -strategia-asiakirjassa koulutusta ja elinikäistä oppimista pidetään merkittävänä kasvun ja hyvinvoinnin mahdollistajina. Kestävä kehitys ja talous nojaavat tietoon, osaamiseen, oppimiskykyyn sekä innovaatioihin. (Europe 2020, 8–10, 14–16.) Tähänastisesti Pohjoismaat ovat saavuttaneet parhaiten Euroopan Unionin aikuiskoulutukselle osoittavat tavoitteet (Antikainen 2010, 135–136).

Rinne on tarkastellut elinikäisen oppimisen dokumentointia ja oppimiseen liittyvää keskustelua 1970-luvulta tämän vuosituhannen vaihteeseen. Alkuvaiheessa aikuiskoulutus nähtiin yksilöiden sekä koko kansakunnan kehityksen edistäjänä. Vähitellen siirryttiin näkemykseen, että aikuiskoulutuksella ja elinikäisen oppimisen ideologialla voidaan varautua ja vastata suuriin yhteiskunnallisiin ongelmiin. Yksilöiltä odotettiin yhä enemmän positiivista suhtautumista oppimiseen, opiskeluun sekä niitä edellyttäviin työelämän ja yhteiskunnan muutoksiin. 2000-luvulla on nähty tarve laajentaa oppiminen yksilön koko

elämänympäristöön – työpaikoille, kotiin ja harrastuksiin. Erityistä huomiota aletaan kiinnittää yksilöihin, joilta puuttuu toisen asteen koulutus ja tietoyhteiskuntataidot, sillä heidän työllisyysasemansa on heikoin. Koulutus- ja työelämän haasteena on myös vähitellen ikääntyvä ja työelämässä yhä pidempään oleva aikuisten joukko. (Rinne 2003, 222–233.) Paloniemen (2007, 244–245) mukaan aikuiskoulutuksella on vastattavanaan suuria yhteiskunnallisia haasteita työllisyyden, työelämän kilpailukyvyyn sekä sosiaalisten osallisuuso-dotusten kantajana. Kysymykseksi muodostuu, millaiset koulutuspalvelut mahdollistavat kaikkien yksilöiden osaamisen ylläpitämisen. (Ks. Vanhalakka-Ruoho 2003, 78; Engeström 2004, 64–67.) Oppimistukikeskushankkeessa keskityttiin matalasti koulutettujen aikuisten koulutuksen kehittämiseen, eikä pyritty vastaamaan edellä kuvattuihin laajempiin yhteiskunnallisiin haasteisiin.

Elinikäisessä oppimisessa on kyse toimintakulttuurista, jonka on tarkoitus antaa mahdollisuus laaja-alaiseen yksilölliseen, sosiaaliseen ja ammatilliseen kehittymiseen (Rinne & Salmi 1998, 140). Grönroos (2006, 150–152) pitää elinikäistä oppimista prosessina, joka käynnistyy lapsen siirtyessä kouluun ja joka jatkuu koko elämän ajan. Jotta tämä on mahdollista, koulujärjestelmän tulee Grönroosin mukaan opettaa yksilöille oppimis- ja opiskelutaidot. Jarvis painottaa, ettei elinikäinen oppiminen ole sama kuin elinikäinen koulutus, vaan se on jokapäiväistä elämää ja sen rajat ovat sosiaalisesti määrittäneet (socially determined). Jarvis laajentaa elinikäisen oppimisen kentän työelämää laajemmaksi, palvelemaan yhteisöjä ja alueita, jolloin vahvistetaan jonkin alueen oppimisen ja kehittymisen kulttuuria. (Jarvis 1997, 90–91, 112–114, 169.) Myös Kauppila (2002, 29–35) kuvaa elinikäistä oppimista laajana, yksilön koko elämänsä ajan ja eri ikävaiheisiin liittyvänä, merkityksellisenä tekijänä. Koulutuksella on ihmisen elämänsä aikana erilaisia, tilanne- ja tavoitekohtaisia merkityksiä: muun muassa identiteetin, arvojen ja arvostusten rakentuminen, yhteisöön ja yhteiskuntaan liittyminen sekä ammatilliset valmiudet ja työelämään sijoittuminen.

Elinikäinen oppiminen näyttää eri tavoin erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Esimerkiksi korkea työttömyysaste asettaa paineita aikuisopiskelijoille ja elinikäisen oppimisen ajatukselle, sillä monet korkeammin koulutetut hakevat matalampaa koulutustasoa edellyttäviä tehtäviä (Illeris 2006, 4). Vanttaja ja Järvinen (2006, 39–40) ovat todenneet, että aikuisuudesta on tullut elämänvaihe, jossa on kohtalokasta jättäytyä opiskelun ja koulutautumisen ulkopuolelle. Selviytyäkseen nykyajan työelämässä ja alati muuttuvassa yhteiskunnassa aikuisen tulee kyetä oppimaan ja muuttumaan jatkuvasti turvaten työllisyytensä sekä paikkansa ja roolinsa yhteiskunnassa. (Kilpeläinen 2000, 44–45; Värri 2002, 98; Granott 1998, 14; Pascual-Leone & Irwin, 1998, 32). Vahvuutta onkin pystyvä elämään ja työskentelemään epävarmuuden tilassa ja ”hyväksyä itsensä vaihdettavana ja päivitettävänä resurssina” (Silvennoinen 2003, 198).

Elinikäistä oppimista voidaan lähestyä muun muassa työnhakijan ja työntekijän, työyhteisön, työorganisaation johdon ja hallinnon, koulutusorganisaatioiden sekä työ- ja elinkeinohallinnon näkökulmista, jolloin siitä syntyvä kuva monipuolistuu. Onnismaa toteaa elinikäisen oppimisen olevan yhteiskunnallisesti vastuullinen teko, jota voidaan lähestyä taloudellisen kilpailukyvyyn lisäksi myös sivistys- ja tasa-arvokeskustelujen näkökulmista. Tasa-arvoon liittyen on syytä arvioida eri yksilöiden mahdollisuuksia ammatilliseen peruskoulutukseen sekä ammattitaitoa ylläpitävään lisä- ja täydennyskoulutukseen. Monet

työelämässä mukana olevat aikuiset ovat päätyneet tilanteeseen, jossa heidän täytyy kouluttautua koko työelämässä olonsa ajan, eläkkeelle siirtymiseen saakka. Puhutaan elinikäisestä oppimisesta, vaikka useimmiten tarkoitetaan työelämävaiheen kestävästä kehittämissuorasta. (Onnismaa 2007, 70.)

Alan tutkimusten mukaan kouluttautuminen voi olla matalasti koulutetuille aikuisille väylä kokonaisvaltaiseen muutokseen ja hyvinvointiin, mutta se voi olla myös ahdistava ja kaikin mahdollisin tavoin torjuttava uhka. Valleala käsittelee elinikäistä oppimista lähtien liikkeelle kysymyksestä ”oppiiko vanha koira uusia temppuja”. Siis onko jokaisen kyettävä oppimaan koko elämänsä ajan ja mitä oppimisella tällöin tarkoitetaan? Vallealan mukaan aikuiskoulutuksessa tarvitaan vahvaa panostusta oppimisen ohjaukseen sekä oppijoiden vertaistoimintaan, eli toinen toisensa oppimisen ja opiskelun tukemiseen ja ohjaamiseen. Aikuisten elämäkokemus, arkielämän oppiminen sekä oppimisen yhteisöllisyys ovat aikuiskoulutuksen kulmakiviä, jotka tekevät opiskelusta mielekästä ja tuloksellista. Oppimista pidetään nykyään ”sosiaalisesti hajautuneena” prosessina, jolloin sitä tapahtuu oppijoiden kesken sekä heidän ja ympäristön välillä. (Valleala 2007, 55–59.)

Varila on tutkinut työmarkkinakelpoisuuden hankkimista ja todennut työelämän sekä samalla myös elinikäisen oppimisen odotuksen asettavan yksilöt haasteelliseen ja paineiseen tilaan. Yksilön tulee seurata samanaikaisesti itseään, taitojaan ja osaamistaan suhteessa työmarkkinoiden ja yhteiskunnan kehitykseen – entä mitä siitä seuraa, jos he eivät kykene tähän. Samalla yksilön tulee hahmottaa paikkansa ja aikansa runsaassa koulutusjärjestelmässä ja sen eri muodoissa. Kouluttautuminen kohtaa yksilöt sekä työssä että työttömyydessä eikä se ole enää vapaaehtoista, vaan työpaikan tai työttömyysturvan varmistamisen väline. (Varila 1997, 70–76, 125–128.)

Ahl pohtii kriittisesti elinikäiseen oppimiseen liittyvää motivaatiokeskustelua. Hänen mukaansa elinikäisen oppimisen markkinoinnissa on kyse kouluttajien ja kouluttautumisesta haluavien tahojen rekrytointitoiminnasta, ja matalasti koulutetut ja työttömät ovat motivaatio-ongelmaisia rekrytoitavia. Ahl näkee elinikäiseen oppimiseen liittyvien motivaatio-ongelmien nousevan rekrytoijien ja koulutukseen haluamattomien keskinäisestä suhteesta. Hän viittaa tutkimuksiin, joissa elinikäinen oppiminen ja koulutus koettiin välttämättömäksi pahaksi – poikkeuksena olivat koulutukset, joiden jälkeen seuraisi varma työllistyminen. (Ahl 2006, 400–402.) Kasvatuksen ekologista kestävyyttä tarkastellut Turpeinen (2005, 34, 40, 89) puolestaan näkee elinikäisen oppimisen ideologiassa pyrkimystä ihmisen jatkuvaan sopeuttamiseen. Hänen mielestään elinikäinen oppiminen on vahva, yhteiskuntaan sopeutumista tukeva yhteiskunnallinen kannanotto. Jauhiainen (2010, 141–144) pohtii, voiko elinikäisen oppimisen odotukset ja vaatimukset aiheuttaa jopa pelkoa oppimista kohtaan, sillä muutoinakin yhteiskunnassa ja työelämässä vallitsee jatkuva muutos ja epävarmuus.

Suomalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että perusopetuksen jälkeisten opiskelijain kestolla on selvä yhteys työelämässä sijoittumiseen sekä aikuisuudessa koettuun vakautteen ja selviytymiseen. Myös vanhempien koulutustasolla oli merkittävä yhteys yksilön myöhemmille koulutusvalinnoille sekä elinikäisen oppimisajattelun omaksumiselle. Näyttää sille, että elinikäinen oppiminen ja sitä tukevat myönteiset asenteet siirtyvät vanhemmilta lapsille etenkin korkeasti koulutettujen keskuudessa. (Olkinuora, Rinne, Mäkinen, Järvinen & Jauhiainen 2008.)

Edellä kerrotun valossa elinikäiseen oppimiseen liittyy ristiriitaisia odotuksia. Jotkut tutkijat pitävät, että yksilöltä odotetaan liian paljon – jatkuvaa valmiutta oppimiseen ja muutokseen. Jotkut taas näkevät elinikäisen oppimisen koko elämänsä ajan ja työllistymisen kannalta mahdollistavana, yksilön hyvinvointia turvaavana toimintana. Haasteena on, kuinka matalasti koulutetut, heikot opiskeluvalmiudet omaavat, iäkkäät ja vaikeasti työllistyvät yksilöt löytävät paikkansa elinikäisen oppimisen kentässä.

### **3.2 TYÖELÄMÄN MUUTOS JA SIITÄ NOUSEVAT ODOTUKSET AIKUISTEN OPPIMISELLE**

Oppimistukikeskustoiminta sijoittui aikuiskoulutuksen, työvoimahallinnon sekä työelämän konteksteihin – moniammatillista yhteistyötä kehittäen ja vahvistaen. Kuvaan tässä luvussa aikuiskoulutuksen kehittämistyössä tunnistamiini koulutuksellisia haasteita sekä käytäntöjä, joita aikuiset kohtaavat muuttuvassa ja jatkuvaa oppimista edellyttävässä työelämässä. Ongelmallinen tilanne on pitkään työelämästä ja koulutuksen piiristä poissa olleille ja matalasti koulutetulle aikuisille, joiden opiskelumotivaatio on usein matala, tietotekniset taidot eivät vastaa nykyajan opiskelun odotuksiin ja joiden oppijakuva sekä omanarvontunto ovat heikkoja. Kehittämistyössä saattoi havaita, että koulutusorganisaatioissa pyritään yhä enemmän vastaamaan työelämästä sekä opiskelijoiden opiskeluvalmiuksista nouseviin tarpeisiin. Toisaalta koulutuksen ohella painottuu erilaisten ohjaavien prosessien kehittäminen ja niiden puitteissa tapahtuva moniammatillinen yhteistyö: ohjaus oman koulutusalan, opiskelumuodon ja oppilaitoksen löytämiseksi, ohjaus ja opetus oppilaitoksella sekä ohjaus työelämän harjoittelupaikoissa.

Työelämän asema ja rooli ammattitaidon hankkimisessa on muuttunut viimeisten parin vuosikymmenen kuluessa paljon. Aiemmin työssä tapahtunutta oppimista ja ammatillista kehittymistä ei niinkään pidetty oppimisprosessina vaan yhteisössä tapahtuvana sosialisena. Ammattitaito siirtyi työn ääressä mestaria jäljitellen. Nykyään työpaikoilla tapahtuva harjoittelu ja oppiminen ovat luonteva osa tutkintoon johtavaa ammatillista koulutusta. Pedagogista vastuuta ja ohjaustehtäviä on siirtynyt työelämän vastattaviksi, jolloin opiskelijan, häntä ohjaavan työntekijän sekä koko työyhteisön ohjaussuhde nousee merkittäväksi oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi. (Poikela 2005b, 9–27.)

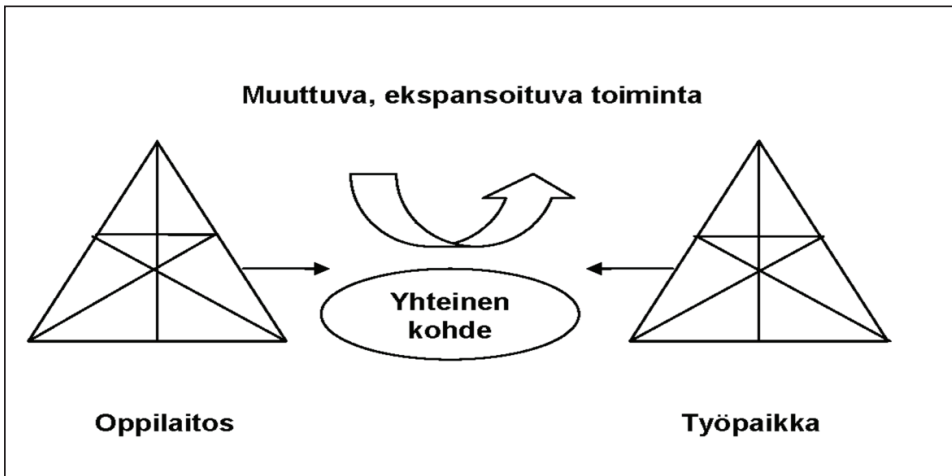
Hukan mukaan työelämän ja aikuiskoulutuksen välille tarvittaisiin aitoa yhteistoimintaa eli oppimiskumppanuutta, jossa yhdistyisivät ammatillisen työelämän ja innovatiivisten koulutusratkaisujen suomat mahdollisuudet. Oppimiskumppanuudessa korostuvat muun muassa moniäänisyys ja asiantuntijuuksien yhdistäminen, vallalla olevien toimintamallien kriittinen tarkastelu sekä toiminnan kohteen yhteinen määrittely. Innovatiivisuuden lisääntyttä työelämässä nähdään ammatillisella koulutuksella ja työelämällä olevan mahdollisuuksia uudenlaisiin yhteistyömalleihin. (Hukka 2001, 227–229.) Myös tutkimusta tehdessä heräsi kysymys, löytyykö opiskelijan ja oppilaitoksen välille oppimiskumppanuutta, joka voisi laajentua kattamaan myös työelämän ja erilaiset harjoittelupaikat.

Aikuiskoulutusorganisaatioilla on lain antamat edellytykset kehittää toimintaa työelämä- ja opiskelijälähtöiseksi oppimiskumppanuudeksi. Laki ammatillisesta koulutuksesta

sekä laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta edellyttävät oppilaitoksilta työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä. Pohjosen (2005, 37–38) mukaan lainsäädännön kehittäminen on edistänyt elinikäisen oppiminen mahdollisuuksia sekä koulutuksen ja elinkeinoelämän yhteistyötä. Oppilaitoksille on luotu monipuoliset mahdollisuudet kehittää koulutusten toteutusmuotoja. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630 15 §.) Maakunnallisesti toteutetussa oppimistukikeskustoiminnassa ilmeni, että nämä lain luomat mahdollisuudet toteutuivat eri tavoin eri oppilaitoksissa; monissa kumppanuus toteutui ainakin kahden eri osapuolen välillä, mutta harvemmin kaikkien kolmen tahon yhteistyönä.

Ruohotien (2002b) mukaan työelämän muutosprosessien lisääntymisen ja voimistumisen myötä oppimisen taitoja, muutosherkkyttä ja kommunikointikyvykkyyttä on ruvettu pitämään keskeisinä työelämätaitoina. Hänen mielestään aikuiskoulutuksessa tulee vahvistaa ja tukea näiden avaintaitojen kehittymistä. Oppimisympäristöjen tulee muistuttaa mahdollisimman paljon aitoja työympäristöjä ja lisäksi koulutuksella ja työelämällä tulee olla monipuolista yhteistyötä. Aikuiskoulutuksen yhteydessä on syytä muistaa, että oppimista tapahtuu paljon myös muita ihmisiä havainnoimalla sekä heidän toimintansa seurauksia arvioimalla ja omaan toimintaan vertaamalla (Bandura 1994).

Tuomi-Gröhn (2001, 14–15) kuvaa työpaikan ja koulun yhteistä kehittämistoimintaa kehittävän siirtovaikutuksen mallilla. Kuviossa 2 ilmenee, kuinka kehittämistyölle on luotu yhteinen kohde ja eri prosessien myötä molempien oma toiminta sekä yhteistyö kehittyvät ja rikastuvat. Oppilaitoksen omaa, sisällä tapahtuvaa ja risteilevää toimintaa ovat opetus, ohjaus, koulutustoiminnan ja verkostoyhteistyön arviointi ja kehittäminen. Työpaikan sisäinen toiminta on työtehtävien toteuttamista, arviointia ja kehittämistä sekä verkostoyhteistyön suunnittelua ja valmistelua omista toiminnoista käsin. Yhteinen kohde löytyy yhteisellä toiminnan tarkastelulla. Oleellista on kehittämistoiminnan seuranta ja arviointi kaikkien osapuolten näkökulmista – etenkin asiakkaan tai toiminnan tilaajan kokemukset huomioiden.



Kuvio 2: Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan rajapinnalla (Tuomi-Gröhn 2001, 14)



Lambertin mukaan ammatilliseen koulutukseen on luotu hyvät mahdollisuudet työelämässä tapahtuvalle oppimiselle harjoittelujaksojen, oppimistehtävien sekä erilaisten projektien muodossa. Oleellista on, kuinka oppilaitoksilla opitut asiat siirtyvät työpaikoille ja kuinka opittua kyetään soveltamaan eri ympäristöissä sekä erilaisissa tilanteissa. Tavoitteena on tietojen ja taitojen yhdistyminen toimivaksi kokonaisuudeksi. Oppimisen siirto-vaikutuksille on syntynyt lainsäädännön sekä kehittämistyön tuloksena otollinen maape-  
rä. (Lambert 2001, 96.)

Kolbin kehittämä oppimisen syklinen malli (learning cycle) on yksi tapa hahmottaa koulutuksen, oppimisen ja työssä oppimisen yhteyttä. Ensimmäisessä, konkreettisen kokemuksen vaiheessa, havainnoidaan, koetaan, löydetään ja problematisoidaan asioita. Seuraavaksi kokemusta ja saatua tietoa analysoidaan ja reflektoidaan yhdessä ja itsenäisesti hakien uusia näkökulmia asiaan. Tämän jälkeen kokemusta käsitteellistetään ja saavutetaan uudenlaista tietoisuutta, tiedon käytettävyyttä sekä sovellettavuutta. Uuden tiedon varassa lähestytään uusia kokemuksia ja asioita testaten rakentuneen tiedon ja ymmärryksen toimivuutta. Tässä vaiheessa sykli käynnistyy uudelleen ja kokemuksellinen tieto karttuu edelleen. (Kolb 1984, 21–30.) Barnett (1999) on täydentänyt Kolbin mallia lisäämällä käsitteellistämisen jälkeen vaiheen, jossa uutta toimintatapaa suunnitellaan ja vasta sen jälkeen siirrytään kokeilemaan uutta toimintamallia (Merriam & Caffarella 1999, 255).

Suikkasen mukaan koulutuksen ja työelämän suhteessa on viime aikoina korostunut vastaavuuden näkökulma. Koulutuksen tulisi ikään kuin sopeutua ja reagoida tuotannollisten järjestelmien vaatimuksiin. Elinikäinen oppiminen on haastamassa vastaavuusajattelun siirtämällä oppimisen ja kehittymisen vastuun aikuiskoulutukselta ja osin työelämäl-  
täkin yksittäisille oppijoille. Toinen vastaavuusajattelun näkökulma liittyy yhteiskunnan oikeudenmukaisuuteen ja yksilöiden osallisuuteen, jolloin koulutuksen nähdään poistavan huono-osaisuutta sekä ylläpitävän työmarkkinakelpoisuutta. (Suikkanen 2003.) Kuitenkin on syytä muistaa, että työelämässä vahvasti näyttäytyvä elinikäisen oppimisen vaade ei ole kaikille mahdollinen, myönteinen tai edes tarpeellinen asia (Collin 2007, 129–130).

Myös Vanhalakka-Ruohon mukaan työelämässä tapahtunut koulutusvaatimusten kiristyminen on yksi suurimmista rakenteellisista työelämämuutoksista. Työelämässä vallitsee nykyään epävarmuuden ilmapiiri, mikä näkyy työpaikkojen lakkautumisena, ammattien ja työtehtävien muuttumisena, joustavien ja epätyypillisten työsuhteiden lisääntymisenä sekä työntekijöiden ammatillisena kriisiytymisenä. (Vanhalakka-Ruoho 2006.) Harisen (2005, 16) mukaan työntekijät kokevat työnsä muuttuneen sekä fyysisesti että psyykkisesti aiempaa kuormittavammaksi ja rasittavammaksi. Tikkamäki (2007, 225–226) varoittaa voimakkaassa muutoksessa olevia organisaatioita paineistamasta työntekijöitä jatkuvan oppimisen ja muutoksen vaatimuksilla. Ajan myötä muutokset voidaan kokea lisätyötä ja jatkuvaa riittämättömyyden tunnetta aiheuttavina, jopa painostavina stressitekijöinä. Tämän seurauksena työntekijöiden sitoutuminen työyhteisöön saattaa heiketä, mikä voi osaltaan vaikuttaa myös työn tuottavuuteen ja laatuun.

Usher kirjoittaa kriittisesti työelämän ja koulutuksen suhteesta: kun koulutus kulkee rinnakkain teollisuuden ja kulutusyhteiskunnan kanssa, jää yksilön osaksi motivoitua, joustaa ja orientoitua ulkoa tulevien paineiden ja vaatimusten suuntaisesti. Ammatillisen koulutuksen tehtäväksi muodostuu joustavien ja muuntautumiskykyisten ammattilaisten tuottaminen. Koulutusprosessit eivät enää huomioi yksilöitä, vaan yhteiskunnassa vallit-

sevat markkinat määräävät opetussuunnitelmien sisältöjä ja yhä enemmän myös koulutuksen toteutusta. Yhtenä ratkaisuna vallitsevaan koulutustilanteeseen Usher pitää kokemuksellista oppimista (experiential learning), jossa oppijan kokemuksen, opiskeltavan tiedon sekä pedagogiikan yhteys luo ja ylläpitää motivaatiota. Opiskelijoiden kokemukset pääsevät esiin ja ammatillinen reflektointi käynnistyy, kun opetuksessa on tilaa kyseenalaistamiselle, arvioimiselle ja keskustelulle. Työelämän toimintamalleja ei pidä ottaa itses-täänselvyytenä eikä omaksua suoraan omiksi käytännöiksi. (Usher 2009, 174–181.)

Tätä tutkimusta ajatellen Paloniemi on todennut mielestäni osuvasti, että aikuisilla itsellään on merkittävä tehtävä ja asema heille suunnattujen koulutusten suunnittelussa. Yleisesti on tunnustettu, että aikuiskoulutuksessa on tärkeää luoda yhteys ja merkityksiä aiemmin koetun ja opitun sekä uusien oppisisältöjen ja -tavoitteiden välille. Toisekseen pedagogisten ratkaisujen valinnassa tulee tiedostaa ja ennakoida aiempien oppimiskoke-musten merkitys nykyhetkessä sekä aiemmin opitun hyödyntäminen opiskelussa. (Palo-niemi 2007, 253.)

Oppimistukikeskuksen yhteistyöverkostoissa koettiin, että koulutusorganisaatioiden ja työelämän tulee hakea uusia yhteistyömalleja, kehittää monipuolisia oppimisympäris-töjä sekä ennakoida yhdessä tulevia koulutuksellisia ja ammatillisia tarpeita. Samalla on kuitenkin huomioitava koulutukseen hakevien ja aikuisopiskelijoiden opiskeluvälmiudet, elämän kokonaistilanne ja lähtökohdat. Nämä odotukset konkretisoituivat asiakkaiden kanssa käydyissä keskusteluissa heidän todetessaan, että opiskelun tulisi olla jotakin muu-ta, mitä se on aiemmissa koulutuksissa ollut ja harjoittelujaksojen pitäisi olla tavoitteelli-sempia ja ohjattuja.

### **3.3 AIKUISKOULUTUKSEN MONIPUOLISTUNUT TEHTÄVÄKENTTÄ**

Käsittelen tässä luvussa aikuiskouluttajien tehtäväkentän ja roolien muuttumista sekä opettajien ammatillista orientoitumista yleisesti ja sosiaalipedagogiikan kannalta. Aikuis-kouluttajien tehtäväkuvat ovat laajentuneet kattamaan opetuksen ohella erilaisia ohjaus-, neuvonta- ja tukemistehtäviä. Työssä korostuu tasa-arvoinen, dialoginen ja opiskelijäläh-töinen työote. Oppimistukikeskushankkeen aikana kävi ilmi, että monet kouluttajat kai-paavat tietoa ja lisäkoulutusta näiden monipuolistuneiden tehtäviensä edessä; tämä tutki-mus pyrki vastaamaan omalta osaltaan myös tähän tiedontarpeeseen.

Vuosina 2000–2008 toteutettu valtakunnallinen, oppilaitosten ja työelämän yhteistyönä toteutunut AiHe-hanke kuvaa hyvin aikuiskoulutuksen monipuolistuvaa tehtäväkenttää. Tässä näyttötutkintoihin liittyvässä kehittämistyössä opiskelun henkilökohtaistaminen oli toiminnan keskiössä; jatkossa aikuiskoulutuksen tavoitteena onkin aikuisten tukeminen jo koulutukseen hakeutumisessa sekä opintojen alussa heille laaditaan yksilölliset, koko kou-lutusprosessin ajan oppimista ja opiskelua tukevat ammattitaidon hankkimisen suunni-telmat. Se, kuinka suunnitelmia tehdään ja toteutetaan eri aikuisoppilaitoksissa, vaihtelee suuresti. Henkilökohtaistamissuunnitelmien teko on useimmiten opettajien ja opetustyös-tä vastaavien toimijoiden työsarkaa. (Spangar, Jokinen, & Filander 2004; Issakainen, Kais-lasuo, Kiviranta, Lamppu, Malin, Poikela & Silvennoinen 2004; Spangar & Jokinen 2007.)

### 3.3.1. Aikuiskouluttajan muuttunut rooli ja tehtävä

Tikkanen muistuttaa aikuiskouluttajia siitä, etteivät koulutus, oppiminen ja harjoittelu ole useinkaan yli 40-vuotiaiden suosituimpia tavoitteita elämässä. Kouluttajien on tärkeää kuulla koulutuksen kohderyhmää, etteivät he kaikkietävinä ohita opiskelijoiden tarpeita ja siten vie pohjaa koulutukselta. Lisäksi on syytä tiedostaa, että vanhemmalle sukupolvelle koulutus voi olla kaukainen ja jopa vastenmielinen tai pelottava maailma. Nykyään aikuiskouluttajat kohtaavat 1980-luvulla työelämästä ”ulos osoitettuja” ja 1990-luvulla työelämässä ikäsyryntää kohdanneita työnhakijoita. (Tikkanen 1998, 12, 14–15.) Myös aikuiskouluttajat kokevat epävarmuutta ja paineita työtehtäviensä muuttuessa. Kun koulutus rakentuu yhä enemmän opiskelijoiden henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien pohjalle, herää kysymys kouluttajien osaamisesta ja opiskelijoiden ohjaukseen käytettävissä olevista resursseista. Sivonen on todennut, että toimivat vuorovaikutus- ja ohjaussuhteet rakentuvat inhimilliselle ammattitaidolle, jonka rakentumiselle tarvitaan myös aikaa. (Sivonen 2007, 218.)

Opettajien tehtävät ovat muuttuneet kaikilla koulutusasteilla viimeisten vuosikymmenten kuluessa. Turpeinen (2005, 96) toteaa, että koulutus ja oppilaitokset voivat kehittyä vain, jos opettajat ovat valmiita kehittymään. Opettajaksi kouluttautuminen ja opettajan ammatillinen kasvu jatkuu koko työiän ajan (Koski-Heikkinen 2008, 103). Aikuisopiskelijoilla on nykyisin monipuolinen ja runsas koulutustausta, mikä haastaa aikuiskouluttajat omien tietojen ja taitojen jatkuvaan ylläpitoon ammattitaidon, uskottavuuden ja oman itseluottamuksen ylläpitämiseksi. Aikuiskouluttajilla voi olla koulutettavanaan myös erittäin heterogeeniset opiskelijaryhmät (Nieminen 2002, 95–101). Oppimistukikeskustyössä kävi ilmi, että osa aikuisopiskelijoista valitsee kouluttautumismuotonsa eri vaihtoehtojen joukosta tuntematta niiden käytäntöjä ja toteutustapaa. Aikuiskouluttajan työtä voidaan pitää myös perehdyttämistehtävänä, jossa opiskelijat perehdytetään oppilaitoksen opetus- ja ohjausmenetelmiin, opetuksen sisältöihin ja laajenneisiin oppimisympäristöihin. Kitola (2002, 123–126) määrittää kouluttajan tehtäväkuvaa opetustyön ohella myös ohjaajaksi ja oppijan rinnalla kulkijaksi.

Aikuiskoulutuksen oppimisympäristöjen monipuolistuminen haastaa aikuiskouluttajat selkiyttämään omaa rooliaan sekä tehtäviensä sisältöä. Lisäksi osaamisvaatimukset ovat useilla aloilla muutostilassa, mikä edellyttää ammatteihin liittyvien perinteisten käsitysten aiempaa nopeampaa uudistamista. (Turpeinen 2005, 93, 72.) Opetus on muuttunut koulutustehtäväksi, joka muodostuu useista eri elementeistä, jotka voivat olla koko ajan muutoksessa. Opettaminen on saanut rinnalleen yhä enemmän ohjaustyötä oppilaitos-, kehittämishanke- ja työelämäympäristöissä. Keskinen (1995, 79) pitää opettamisen ja ohjaamisen lisäksi opiskelijan motivoimista yhtenä keskeisenä opettajan tehtävänä. Peavyn mukaan opiskelijan ohjaamisessa on pyrittävä myös minäkuvan uudistamiseen, jolloin oppimiselle avautuu uusia toiminnallisia mahdollisuuksia ja yhteisöllisiä ulottuvuuksia. ”Jos uskot, että et osaa, et osaa. Jos uskot, että osaat, silloin osaat” (Peavy 2006, 26).

Opiskelijan motivaation herättäminen ja kiinnostuksen ylläpito ovat osa oppimistapah- tumaa ja samalla myös osa opettajan tehtävää (Kansanen 2004, 101). Myös Peltonen ja Ruohotie näkevät motivointitehtävän osaksi opettajan työtä ja se voi näkyä muun muassa siten, että opiskelijoilla on mahdollisuus keskustella koulutuksen tavoitteista ja rakentaa omia oppimistavoitteitaan ja -strategioitaan yhdessä opettajien kanssa. Motivoitumis-

ta voidaan tukea kannustavilla palaute- ja arviointikäytännöillä, jotka vahvistavat opiskelijoiden itsetuntoa ja opiskeluvalmiuksia. Vuorovaikutuksen ja yhteisvastuullisuuden kautta rakentuu avoin ja luottamuksellinen opiskeluilmapiiri, jossa kaikki voivat hyvin. (Peltonen & Ruohotie 1992, 85.) Decin ja Ryanin (1995, 32) mukaan motivaation herättämisessä on kyse nimenomaan yksilön käyttäytymisen energisoimisesta ja psykologisista prosesseista, joiden myötä pätevyyden ja autonomian tunteet vahvistuvat.

Opettajan tulee suhtautua motivointitehtävään vastuullisesti. Hyvä ja innostava opettaja valmistelee tarkoituksellisesti keinoja ja opetusmalleja, joilla voi motivoida opiskelijoita; päähuomion tulee olla sisäistä motivaatiota vahvistavissa elementeissä. (Burden 2000, 1,3.) Ringom toteaa itse oppimistilanteesta, että oppijaa aktivoivalla ja innostavalla tavalla annetut virikkeet nopeuttavat ja helpottavat oppimista. Kokonaisvaltaisen asioiden hahmottamisen myötä löytyy yhä enemmän oppimiseen motivoivia näkökulmia ja yhteyksiä arkielämän tilanteisiin. Ringomin mukaan onnistuakseen voittamaan oppimisensa haasteet yksilön tulee kyetä hahmottamaan ja jäsentämään asiat. Tässä yhteydessä hänen on myös osattava asettaa toiminnoille tärkeysjärjestys. (Ringom 1994, 17–39.)

Byman on monien motivaatiotutkijoiden tapaan todennut, että motivaatiokeskustelussa on oleellista tarkastella myös intention, toiminnan tavoitteen ja päämäärän merkitystä oppimistapahtumassa. Intention on motivaatiota laajempi ilmiö, sillä se sisältä halun ja toiveen saavuttaa päämäärä sekä siihen tarvittavat keinot. Nykyisessä motivaatiokeskustelussa huomio painottuu ehkä liiaksi oppijaan, jonka ajatellaan itse tuottavan oman motivaationsa. Herää kysymys, luotetaanko koulutuksessa liiaksi sisäisen motivaation varaan ja ajatellaan, että ilman ulkoisia palkkioita motivoitunut oppija on luova ja itseohjautuva; hän keskittyy ja sitoutuu opiskeluun ulkoisesti motivoituja määrätietoisemmin. Ulkoinen motivaatio tukee kuitenkin opiskelua muun muassa sosiaalisen vuorovaikutuksen muodossa. Motivaation herättämiseksi Byman esittää hieman edellisistä poikkeavaa keinoa – opiskelijan asettamista epämiellyttävän epävarmuuden tilaan, jolloin nautinto ja mielihyvä lisääntyvät tiedon ja taitojen saavuttamisen myötä. Samalla on kuitenkin varottava, ettei oppijalle muodostu liiallista, oppimisen estävää ahdistuneisuuden tilaa. (Byman 2002, 25, 26–28, 35.)

Kauppila (2007, 136) pitää tärkeänä, että opiskelija havaitsee kokonais- ja osatavoitteet ja kokee ne mielenkiintoisiksi, houkutteleviksi ja tavoittelemisen arvoisiksi. Tällöin ponnisteleminen on mielekäästä. Pajares viittaa lukuisiin eri tutkimuksiin, jotka osoittavat opetuksessa vallitsevan positiivisuuden ja optimismin siirtyvän opiskelijoihin ja vahvistavan heidän motivaatiotaan. Oppijalle on myös tärkeää, että muut arvostavat hänen opiskeluaan ja opiskeltavia asioita. Opiskelija saattaa tietoisesti tai tiedostamattaan lähettää itseään ja oppimistaan arvostavia, korostavia ja esiin tuovia signaaleja, jotka saavat positiivisen, oppimista tukevan ja motivoivan kehän käynnistymään. (Pajares 2001, 27–34.)

Forsynth on tutkinut oppimistuloksia opiskelijoita itseään kuunnellen: millaisia selityksiä opiskelijat antoivat omalle opintomenestykselleen. Esiin nousi opetusjärjestelyihin ja pedagogiikkaan, henkilökohtaisiin tekijöihin ja opiskeluyhteisöön liittyviä sekä satunnaisia tekijöitä. Opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja pidettiin merkittävinä motivaatioon sekä oppimistuloksiin liittyvinä tekijöinä. Lisäksi opiskelijan omalla motivaatiolla, aktiivisuudella ja valmistautumisella nähtiin selkeä yhteys menestykseen. Henkilökohtaiset elämäntilanteet koettiin vaikuttaviksi etenkin silloin, jos ystävil-

tä tai läheisiltä ei ollut saatavissa tukea. Myös opiskeluyhteisön ilmapiiri vaikutti opinnoissa viihtymiseen ja sen myötä myös opintomenestykseen. Forsynthin mukaan opiskelijan näkemys epäonnistumisen tai onnistumisen syistä oli yhteydessä hänen opintomenestyksensä: mitä parempana opiskelija koki opetuksen, oman valmistautumisensa sekä opiskeluilmapiirin, sitä paremmin hän mielestään menestyi. (Forsynth 1990, 18, 31–32.)

Aikuisopiskelijat kaipaavat usein mahdollisuutta yksilöllisiin opiskelua koskeviin ratkaisuihin ja järjestelyihin. Täten he voivat sovittaa yhteen perhe-elämän, opiskelun ja muut aikuisuuteen liittyvät tehtävät ja vastuut. Yksilölliseen valinnanmahdollisuuteen liittyi myös riskejä. Katz ja Assor ovat tutkineet valinnanmahdollisuuksien vaikutusta oppimisen ja motivaatioon. Oletus, että yksilö hyötyy valinnaisuudesta ja osaa käyttää sitä tietopohjansa laajentamiseen sekä opiskelun edistämiseen, ei ole yksiselitteinen. Yksilön valinnan taustalla saattaa olla halu ja tarve osoittaa aiempaa tietämystään tai valita ennestään tuttuja asioita opiskeltavaksi. Lukuisissa tutkimuksissa on osoitettu, että opiskelulisältöjen ja -tapojen valinnanmahdollisuudella on ollut myönteisiä vaikutuksia, jos opiskelija on voinut esittää muille oman valintansa ja sen myötä saamansa tiedon ja taidon. Opiskelijalle on tärkeää, että myös opettaja arvostaa hänen valintaansa ja on kiinnostunut siitä. (Katz & Assor 2007, 429–437.)

Yksilön valinnanmahdollisuudet sekä koulutukseen sisältyvä joustavuus ovat yhteydessä käytettäviin opetussuunnitelmiin. Byman ja Kansanen ovat havainneet tutkimuksissaan, että opiskelijoiden motivoituminen ja etenkin heidän sisäinen motivaationsa on yhteydessä siihen, kuinka tietoisia he ovat opetussuunnitelmiansa tavoitteista ja siitä kokonaisuudesta, johon kulloinkin opiskeltava asia kytkeytyy. Lisäksi motivoituminen on yhteydessä siihen, kuinka opiskelija asemoi itsensä, tietonsa ja taitonsa sekä kehittymisentarpeensa käytettävään opetussuunnitelmaan. Opettajalla on keskeinen rooli siinä, millaisia pedagogisia malleja ja sovelluksia hän käyttää opetussuunnitelmaa toteuttaessaan – voiko opiskelija kokea minä-pystyvyyttä, autonomisuutta sekä opetussuunnitelman ja siihen sisältyvät tavoitteet mielekkäinä sekä arvokkaina. Tavoitteena on siis tukea opiskelijaa omassa pedagogisessa ajattelussaan ja sen kehittämisessä (pedagogical thinking). (Byman & Kansanen 2008, 603–617.)

Myös Jarvis näkee kouluttajien käyttämien metodien yhteyden opiskelijan motivoitumiseen. Kouluttajalla on valittavanaan erilaisia metodeja ja didaktisia malleja koulutuksen toteutuksessa, mutta inhimillistä vuorovaikutusta ja tilannekohtaisuutta ei pidä unohtaa. Didaktinen metodi on opettajakeskeinen ja rajat oppimistilanteelle tulevat opettajan kautta. Sokraattinen opettaja hyödyntää opiskelijoiden tietoja, taitoja ja kokemuksia. Opetus etenee kysymysten, oppijoiden ymmärryksen ja ajattelun kautta. Fasilitoivassa opettamisessa keskeisiä ovat oppimistilanne ja -ympäristö: opettaja valmistaa tilanteen, ja oppiminen tapahtuu mahdollisimman tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa ja ilmapiirissä. (Jarvis 1997, 78, 82–83.) Hyvään lopputulokseen pääsemiseksi tulisi vallita keskusteluyhteys ja tarjolla tulisi olla vaihtoehtoja, jotka palvelevat tavoitteen saavuttamista. Merkittävää koulutuksen kannalta on myös se, mitä kukin uskoo aikuisista oppijoista ja oppimisesta itsestään. (Merriam & Caffarella 1991, 286–289.)

Dominicé (2000, 124) aikuisopetuksen kritiikissään nostaisi kouluttajan osuuden vahvemmin esille. Oppimistukikeskuksen asiakkaat viittasivat usein opettajien opetustyylihin ja -käytäntöihin ja kertoivat niiden vaikuttavan heidän oppimiseensa sekä opiskelumo-

tivaatioonsa. Dominicé on havainnut, että motivaatioon vaikuttivat erityisesti kouluttajien paneutuminen asiasisältöihin ja kiinnostuneisuus opetustyöstään sekä opiskelijaryhmän näkemyksistä; opettajilla on mahdollisuus toimia innostajina ja uusien näkökulmien avaajina. Dominicén mukaan opettajan on kehittyäkseen reflektoitava omia oppimiskokemuksiaan. Täten hän voi tulla syvällisemmin ja laajemmin tietoiseksi niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat aikuisten oppimisprosesseihin. Pohtimalla omaa oppimistaan ja olemalla avoin opiskelijoiden reaktioille kouluttaja voi tunnistaa oppijoissa synnyttämiensä tunteita ja prosesseja. Kouluttajan tehtävä perustuu suuresti inhimillisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. (Dominicé 2000, 188. Ks. Burden 2000, 19–20). Aikuiskouluttajat ovat siis saman haasteen äärellä, kuin opiskelijat: heidän täytyy löytää oma sisäinen motivaatio kehittääkseen opetustaan, että opiskelijoiden motivointi kulkee yhtenä juonteena koko koulutusprosessin ajan.

Monet edellä esitetyt aikuiskouluttajien tehtävänkuvat ja näkökulmat soveltuvat tarkasteltaviksi myös sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä, jossa huomiota kiinnitetään sekä oppijaan että hänen ympärillään olevaan yhteisöön ja vuorovaikutustekijöihin. Lähestyn kouluttajien motivointitehtävää myös sosiokulttuurisen innostamisen työtapojen kautta luvussa 4.4.3.

### **3.3.2 Vuorovaikutusta, opiskelijälähtöisyyttä ja tasa-arvoista dialogia**

Oppimistukikeskustyössä kohtaamani aikuisopiskelijat ja työttömät työnhakijat suhtautuivat koulutukseen sekä opetushenkilöstöön usein varauksellisesti ja ennakkoluuloisesti. Heillä oli kokemuksia, etteivät he ymmärrä koulutukseen liittyviä käsitteitä ja nykyisiä toimintamalleja. Heillä ei juurikaan ollut kokemuksia siitä, että olisivat päässeet vaikuttamaan osallistumansa koulutuksen kehittämiseen tai toteutukseen. Keskusteluissa kävi ilmi, että tasa-arvoisuus ja heidän kohtaaminen täysivaltaisina aikuisena olisivat edistäneet opiskelumotivaatiota ja kiinnostusta koulutusta kohtaan. Monilla oli kokemuksia, joissa ohjaus- ja koulutustilanteisiin liittyi pakonomaisuutta ja taloudellisilla sanktioilla uhkailua. Heidän mukaansa aito kohtaaminen ja tasa-arvoinen vuorovaikutus olisivat luoneet hyvän pohjan ohjaus- ja koulutusprosesseille.

Nykyaikaisten oppimisenäkemyksen mukaan koulutus onkin vuorovaikutusta ja parhaimmillaan se on tasa-arvoista dialogia. Kansanen pitää oppilaiden ja opettajan välistä inhimillistä, pedagogista suhdetta merkittävänä oppimisprosesseihin liittyvänä tekijänä. Aikuiskasvatuksessa suhde värityy myös juridisilla elementeillä, sillä aikuinen on täysivaltainen ohjaamaan omaa toimintaansa ja mielenkiintonsa kohteita. Kansanen näkee pedagogisen suhteen pitävän aina mukanaan myös menneisiin kokemuksiin, historiallisiin konteksteihin sekä yhteiskunnalliseen tilanteeseen liittyviä tekijöitä. Opettajan pedagoginen ajattelu on oppimistilanteisiin liittyvää päätöksentekoa ja asioiden valmistelua oppijoille. Pedagogisen suhteen rinnalla opetustapahtumaan kuuluu myös didaktinen suhde, joka on opettajan itsensä suhde opiskeluun ja oppimiseen. Opettajan tehtävänä on saattaa opiskelun sisältö ja oppija kohtaamaan, edistää ja ohjata opiskelua sekä saada aikaan oppimista. (Kansanen 2004, 75–95.)

Pakkasen (2002, 241–253) mukaan tasavertaisuus, toisen kuuleminen ja kiinnostus hänen näkökulmistaan sekä esiin nousseiden asioiden kunnioitus ovat avaimia eheään vuorovaikutukseen ja dialogiin. Pakkanen painottaa yhdessä oppimista, jossa on tilaa kaikille

läsnäolijoille. Dialogi haastaa perinteisen koulutustilanteen aikataulutuksen ja sisältöjen päättäjän osalta: aikatauluja on vaikea määrittää, kun mielenkiintoinen asia saatetaan yhteiseen pohdintaan eikä dialogi ole yksin kouluttajan ohjattavissa. Pakkanen toteaa dialogin olevan enemmän kuin opetusmenetelmä; se on elämänasenne, jossa opettajan on päästettävä irti omista paremmin tietämisen mielikuvistaan ja heittäydyttävä opiskelijoiden kanssa kokonaisvaltaisesti mukaan yhteiseen prosessiin. (Pakkanen 2002, 241–253.)

Freire tarkastelee kriittisesti opettajan ja oppilaan välistä suhdetta sekä sitä, mitä ja mistä opettaja opettaa. Oppilas on pitkään ollut opetuksen objekti, kuuliainen ja kärsivällinen opettajan kerronnan ja esityksen kuuntelija. Opetus saattaa käsitellä aihetta tai asiaa, josta oppilaalla ei ole mitään kokemusta, joten hän joutuu opettelemaan asioita mekaanisesti ulkoa, eikä opittu tuo hänelle muutosvoimaa. Tällainen ulkoa tuleva tieto ja tallettava opetus lisäävät Freiren mukaan ristiriitoja ja eriarvoisuutta koko yhteiskunnassa. Aikuis-koulutuksessa tallettava opetus tekee ihmisistä ikään kuin robotteja, eivätkä he kehity seuraamaan ympäristöään tai tehtäviään kriittisesti. Keskustelu, aktiivisuus, aiemmin koetun hyödyntäminen ja todellisuudessa mukana oleminen auttaisivat jatkuvissa muutosprosesseissa elämistä ja muutoksen suuntaan vaikuttamisessa. Freire pitää problematisoivaa, dialogissa etenevää ja yhteisvastuullista opetusta välineenä yhteisöllisyyden rakentamiseksi, jolloin myös kouluttaja itse on oppimassa. (Freire 2005, 75–79.)

Freire toteaa dialogin olevan yhteiseen oppimiseen ja toimintaan pyrkivien ihmisten yhteyttä ja luovaa toimintaa, eikä kunkin omien totuuksien kertomista. Hänen mukaansa dialogia ei ole ”ilman syvää rakkautta maailmaa ja ihmisiä kohtaan” – rakkaus on dialogille sekä perusta että sitä itseään. Dialogissa on oleellista luottaa ja uskoa toisen ihmisen uudistumiseen ja hänen luovuuteensa. (Freire 2005, 97–98.) Myös Hoskins (2006, 11) painottaa aitoa läsnäoloa ja tasavertaista dialogia kaikessa opetus- ja ohjaustoiminnassa. Heikkinen ja Huttunen (2002, 278) toteavat, että ”hyvä opettaja on aito kuuntelija”. Havaitsin myös oppimistukikeskustyössä, että aikuisopiskelijat kaipasivat inhimillistä, toinen toisistaan välittämistä ja aikuisuuden kunnioitusta.

Jarvisin mukaan opiskelija tuo oppimistapahtumaan itsensä kokonaisuudessaan ja astuu samalla dialogiin ja moraaliseen suhteeseen kaikkien mukana olevien kanssa. Opiskelijan tiedot, taidot, asenteet, tunteet sekä aistit liittyvät opettajien ja toisten opiskelijoiden tuomaan kokonaisuuteen. Tässä vuorovaikutuksessa kaikilla on mahdollisuus kehittyä ja hyötyä. Oppimistilanteessa on syvälinen ero tietämisellä (knowing) ja tiedon omaamisella (having knowledge), mikä vaikuttaa tiedon käsittelyyn ja myöhempään käyttöön. Oppimisen kannalta on merkittävää, onko kyseessä vain tiedon siirtäminen vai tiedon rakentaminen ja luominen (creating knowledge). (Jarvis 1997, 137–138.) Omista oppimisprosesseistaan ja -taidoistaan tietoinen opiskelija ja työntekijä kykenevät paremmin vaikuttamaan oppimaansa ja varmistamaan, että oppimista ja muutosta todella tapahtuu. Opettajan tehtävänä on tukea ja ohjata opiskelutaitojen, metakognitiivisten taitojen kehittymiseen. (Polo 2004, 86.) Yksilön metakognitiivista tietoisuutta voidaan kehittää muun esimerkiksi asettamalla hänen kanssaan tavoitteita, suunnittelemalla ajankäyttöä, ennakoimalla helpot ja vaikeuksia tuottavat tehtävät, havainnoimalla tunteiden sekä mieliajojen yhteyttä oppimiseen sekä arvioimalla tehtyjä tehtäviä. (Ikonen 2000, 39.)

Aikuisopiskelijoiden henkilökohtaisilla kokemuksilla ja ajattelulla on suuri merkitys oppimiselle, joten ne tulisi huomioida jo koulutuksen suunnitteluvaiheessa jättämällä to-

teutukseen tilaa yksilöllisyydelle sekä joustaville opiskelu- ja suoritustavoille. Opiskelijoiden kuulluksi tuleminen ja tasa-arvoinen vuorovaikutus mahdollistavat optimaalisen oppimis- ja koulutuskokonaisuuden. (Polo 2004, 231.)

Vaikka aikuiskoulutuksen ja työelämän yhteistyötä korostetaan, on yhteistyö usein oppilaitoskeskeistä ja -lähtöistä. Toiminnassa painottuvat koulutusjärjestelmien käytännöt sekä tutkintotavoitteet. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna koulutus näyttäytyy joissakin tilanteissa erillisenä ja erikoistuneena. (Turpeinen 2005, 37.) Jos koulutusta toteutetaan ruutiinimaisesti, ennalta määrätyn opetussuunnitelman mukaan, ei opiskelija- ja ryhmälähtöisyydelle jää tilaa. Tällöin opiskelijoita osallistamattomat pedagogiset käytännöt voivat johtaa oppimishalun ja opiskelumotivaation heikkenemiseen. (Räsänen 1997, 94–97.)

Kuten edeltä on käynyt ilmi, on opiskelijan ja opiskeltavan sisällön kohtaaminen yksi oppimisen ydinasioista. Ja Kiven (2000, 55) mukaan opetuksen ja ohjauksen kriittinen piste on se, kuinka kouluttaja löytää ”tarttumapintaa oppijan todellisuudesta”. Räsänen mukaan aikuisopiskelijalle on erityisen tärkeää, että opiskelu ja oppiminen tapahtuvat hänen omilla ehdoillaan ja että hän pääsee vaikuttamaan opiskelun sisältöihin ja koulutuksen toteutusmuotoihin sekä aikataulutukseen. Lisäksi opittavan asian ja opiskelijan välille on rakennuttava selkeä yhteys, muutoin opiskelu ja opetus ovat periaatteessa turhaa. (Räsänen 1997, 93.) Aikuisopiskelijan tulee siis saada koulutuksesta sitä, mitä hän on tullut hakemaan ja mitä hän tarvitsee (Raivola 2000, 45).

Oppijälähtöisyydestä puhuttaessa herää kiinnostus aikuisten ja lasten oppimisprosessien eroihin. Jarvis toteaa, että perinteisesti aikuisopiskelijoiden ajatellaan oppivan eri tavoin kuin lapset. Hänen mukaansa oppimisprosessit ovat kuitenkin suurelta osin samanlaiset kaikilla yksilöillä, mutta lapsilla on edessään enemmän uusia tilanteita ja kokemuksia kuin aikuisilla. (Jarvis 2009, 27.)

Kun opiskelija saa toimia omista lähtökohdistaan, se auttaa häntä voimavarojen suuntaamisessa sekä lisää positiivista hallinnan ja oppimisen tunnetta (Polo 2004, 277). Aikuis- kasvatukseen liittyvissä pedagogisissa periaatteissa ja oppimisen teorioissa painotetaan aikuisuuden ja kokonaispersoonan huomioimista. Lisäksi aikuisten oppimisessa vahvistuu kokonaisvaltaisesti elinympäristön vaikutus – oppimisympäristöt laajenevat voimakkaasti käsittäen yhä enemmän ei-formaaleja ympäristöjä. (Turpeinen 2005, 59, 69.)

Aikuiskoulutuksessa on myös syytä muistaa, ettei siihen usein liittyvä itseohjautuvuuden odotus toteudu kaikkien aikuisten, ei etenkään matalasti koulutettujen ja pitkään koulutus- ja työelämästä poissaolleiden kohdalla (Ks. Koro 1993, 1999; Silvennoinen 2002; Valleala 2007). itseohjautuvuuden kehittymiseksi kouluttajien on tärkeää varmistaa, että oppilaat kokevat opetuksen, asiasisällöt sekä tehtävät itselleen mielekkäiksi ja merkityksellisiksi. Jos opiskelijalle kehittyy sisäinen oppimismotivaatio, pystyy hän keskittymään tehtäviinsä sekä haluaa tehdä töitä oppimisensa eteen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 83, 86.) Kokemukseni mukaan matalasti koulutettujen aikuisten odotukset ja vaatimukset koulutuksen toteutukselle nousevat työelämästä ja sinne liittyvistä odotuksista. Joillakin on myös omia henkilökohtaisia toiveita ja tarpeita. Koulutukseen ohjautumisen ja koulutuspäätöksen tulisi yleensä tapahtua elämäntilanteen ja yksilöllisten tarpeiden mukaan. Kuvatessaan koulutushalukkuutta Peltonen ja Ruohotie (1992, 124) määrittävät sen koko koulutusprosessin kattavaksi, alkaen hakuvaiheesta ja päättyvän valmistumiseen.



Aikuisten oppimistapahtumat ovat siis kokonaisvaltaisia ja niihin vaikuttavat lukuisat eri tahot ja tekijät. Oppimiseen liittyy aina vuorovaikutuksellinen elementti, vaikka opiskelu tapahtuisi yksin. Aikuisopiskelija hyödyntää oppimisprosesseissa aiempia tietoja ja taitoja, ja paras oppimistulos saavutetaan, kun opiskelu koetaan itselle tärkeäksi. Motivoitumisen kannalta on oleellista rakentaa ja kuvata konteksteja, joihin uusi tieto voidaan mielekkäästi ja perustellusti yhdistää (Paane-Tiainen 2000, 11–16; Crawford, Saul, & Mathews 2005, 2). Myös koulutuksiin osallistuneet aikuiskouluttajat ovat todenneet, että heidän elämäntilanteidensa, henkilökohtaisten tarpeidensa ja voimavarojensa huomioiminen heti koulutuksen alkuvaiheesta lähtien on tärkeää oppimis- ja koulutusprosessien onnistumiseksi ja motivaation säilymiseksi. (Tuominen-Soini & Sahlberg 2007, 22). Edellä todettu tutkimustulos herätti pohtimaan siitä, kuinka aikuiskouluttajat tiedostavat mahdollisesti nämä samat odotukset ja näkemykset toimiessaan aikuisten opettajina ja ohjaajina.

Se, kuinka aikuisopiskelija edistyy opinnoissaan, motivoituu tai millaista tukea hän tarvitsee opiskeluunsa, on monien eri tekijöiden summa. Aikuisuudella ja siihen liittyvällä ikääntymisellä sinänsä voi olla joitakin oppimista haittaavia tekijöitä, mutta merkityksellisempiä ovat aiemmat oppimiskokemukset, toimintakyky erilaisissa oppimisympäristöissä sekä tietojen hankkimiseen ja käsittelyyn liittyvät taidot. (Turpeinen 2005, 62.)

Illeris kirjoittaa "haavoittuvista aikuisista", joilla hän tarkoittaa matalasti koulutettuja ja syrjäytymisen riskiryhmään kuuluvia aikuisia. Hänen mukaansa heidän kohdallaan tarvitaan yksilöllisiä ja kollektiivisia tukitoimia työharjoitteluun sekä koulutusprosessiin. Monille heistä koulutus näyttäytyy ristiriitaisena ja pakonomaisena ehtona työllistymiselle, ja negatiiviset koulukokemukset ja epäonnistumiset nousevat mieleen. Motivoituminen ja itsekunnioituksen säilyttämisen tarve käyvät kamppailua keskenään, sillä etenkin jotkut alle 30-vuotiaat voivat kokea koulutukseen paluun nöyryyttäväksi, aikuisuutta rajoittavaksi ja alempiarvoiseen asemaan asettumiseksi. (Illeris 2006, 5–6.)

Dominicé on todennut, että koulutuksellisten elämänkertojen (educational biography) tuottaminen on auttanut aikuisopiskelijoita henkilökohtaisten oppimisprosessiensa hahmottamisessa ja hyödyntämisessä. Elämänkertatyöskentelyn myötä koulutus näyttäytyy yhtenä jatkuvana juonteena elämäntilanteissa, sillä ei-muodollinen oppiminen saatetaan näkyväksi ja arvokkaaksi taito-tiedon kartuttamisessa. Tämä poistaa oppimiseen liittyviä pelkoja ja ennakkoluuloja, vahvistaa opiskelunvalmiuksia sekä lisää oppimis- ja opiskelumotivaatiota. (Dominicé 2000, 26–27.)

Yksilön henkilökohtaisten oppimisprosessien hahmottamisessa auttaa myös metakognitiivisten taitojen kehittyminen, jolloin opetellaan kiinnittämään huomiota seikkoihin ja strategioihin, jotka edistävät oppimista. Tavoitteena on oppia ohjaamaan, arvioimaan ja korjaamaan omaa oppimistapahtumaa. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 54–55; Pohjonen 2005, 87–88.) Hyvät metakognitiiviset tiedot ja taidot ovat yhteydessä ammatilliseen kehittymiseen, ammattitaitoon ja osaamiseen (Polo 2004, 232).

### **3.3.3 Aikuisten oppiminen, oppimaan oppiminen ja oppimisprosessit**

Aikuiskoulutus ja siihen sisältyvä käsitys oppimisesta ja opettamisesta ovat muuttuneet ja edelleen muuttumassa. Huomio on siirtynyt opettamisesta ja oppimisesta oppimisprosessien ja opiskelu- sekä oppimisvalmiuksien tarkasteluun sekä ohjauksen mahdollisuuksiin

oppimisen edistämisessä. Keskiöön ovat nousemassa yhä vahvemmin oppija, oppijayhteisö sekä yhä monimuotoisemmat ja erilaiset oppimisen mahdollistavat oppimisympäristöt.

Oppimistukikeskuksen asiakkaiden ohjaustyössä nousivat usein esiin heidän käsityksensä itsestään oppijoina, sekä opiskelumotivaatio ja koulutukseen liittyvät asenteet. Keskusteluissa pohdittiin myös sitä, mitä ja millaista aikuisen oppiminen sekä millaista aikuiskoulutuksen ja opetuksen tulisi olla. Aihetta käsiteltiin yksilöasiakkaiden ohjauskeskusteluissa, opettajien ja työpaikkaohjaajien koulutustilaisuuksissa, oppilaitosten ja työvoimahallinnon yhteistyötapaamisissa sekä aikuiskoulutuksen kehittämishanketoimijoiden tapaamisissa.

Oppiminen ei ole yhtenäinen, helposti kuvattava ja määritettävä ilmiö, sillä oppimista tapahtuu jatkuvasti kaikessa yksilön toiminnassa sekä kaikissa ympäristöissä. Oppimista ja kehitystä tutkivista teoreettisista suuntauksista on siirrytty erilaisiin muunnelmiin, laajempaan ja yhdistelevään määrittelemiseen sekä tutkimusnäkökulmiin. Oppimisen määrittäminen muuttuu ajan ja kulttuuristen kontekstien myötä ja niillä on merkitystä siihen, mitä ja kuinka paljon tulee oppia sekä siihen, millä tavoin opitaan. Oppimista on tärkeä tarkastella myös sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Sosiokulttuurinen aspekti liittyy oppimisen vuorovaikutukseen, kulttuuriin ja historiaan, ajattelun kehittymiseen sekä arkisiin käytännön toimiin ja tehtäviin. Oppiminen on yhteydessä käytettyihin käsitteisiin ja niille annettuihin merkityksiin. Oppiminen on siis ympäristöömme kuuluvan ajattelun, siellä toimimisen ja käytettyjen keinojen omaksumista. Siinä on samanaikaisesti läsnä älyllisten, psykologisten, fyysisten sekä viestinnällisten välineiden kehittäminen ja käyttö. (Säljö 1999, 9–22, 25, 46–72.)

Oppimistukikeskustyössä heräsi toimijoiden keskuudessa ajoittain kysymys, missä määrin oppijan ja kouluttajan mielikuvat oppimisesta – oppimismotivaatiosta, itseohjautuvuusvalmiudesta, opiskeluvaikeuksista yleensäkin – vastaavat toisiaan, ja mitä seuraa, jos nämä mielikuvat eroavat voimakkaasti toisistaan. Sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppijan aktiivista asemaa ja kyseisille yksilölle soveltuvien oppimisstrategioiden käyttöä. Edellisten lisäksi sosio-konstruktivismissa kiinnitetään huomiota sosiaaliseen vuorovaikutukseen, opittujen tietojen ja taitojen sovellettavuuteen sekä siirtymiseen uusiin konteksteihin. (Ruohotie 1998, 9–13.)

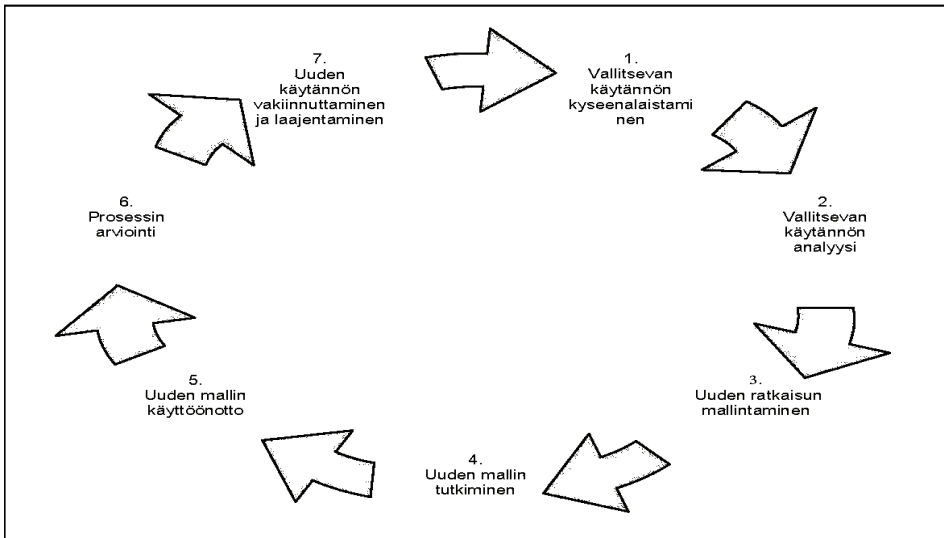
Sosiaalipedagogiseen ajattelutapaan soveltuvasti Koro toteaa, että aikuiskasvatuksen keskeisiä periaatteita ovat opiskelijan elämänkokemuksen arvostaminen ”jatkuvasti kehittyvänä oppimisen lähteenä”, joka käytännössä edellyttää joustavia ja vaihtoehtoisia opetuskäytäntöjä sekä yksilön elämänkokonaisuuden huomioimista. Opetuksen ei pitäisi painottua asioiden oppimiseen ja hallintaan, vaan laajempien kokonaisuusien hahmottamiseen ja samassa yhteydessä esiin tulevien ongelmien ratkaisemiseen. (Koro 1999, 16–17.)

Raudaskosken mukaan pitkäkestoisissa, kuukausia tai vuosia kestävässä koulutusprosessissa yksilö oppii tuntemaan ja tiedostamaan itsestään lukuisia eri asioita: suhtautumistapojaan erilaisiin asioihin, toiveitaan ja tunteitaan sekä asenteitaan ja ajattelutapojaan. Parhaimmillaan opiskelu voi siis olla koko opiskeluyhteisön monipuolinen kehitymisprosessi, jossa tunnustetaan suuri määrä aiemmin opittuja asioita sekä mahdollisia virheellisiä oletuksia ja ennakkoluuloja ja näitä käytetään hyväksi uusien taitojen saavuttamisessa. Kouluttajien on Raudaskosken mukaan tärkeää tiedostaa ja havainnoida mahdollisia yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnan esteitä, jotta yhteisön voimavara on kaikkien opiskelijoi-

den käytettävissä. Esteet voivat liittyä aiempiin epämiellyttäviin opiskelu- ja ryhmätilan-teisiin ja erimielisyyksiin, itsetunnon heikkouteen tai arvioinnin pelkoon. (Raudaskoski 1999, 24–31.)

Myös Mezirow pitää merkittävänä oppimiseen liittyvää sosiaalista luonnetta. Hän nos-taa esiin kommunikatiivisen oppimisen (communicative learning), jossa oppiminen ja ym-märryksen lisääntyminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa. Tavoitteena ei ole löytää lopul-lista ja yhtä ainoaa totuutta asiasta, vaan laajentaa omaa ja yhteisön tietoisuutta sekä hakea mahdollista yhteisymmärrystä ja konsensusta keskusteltavasta aiheesta. Myös eriävien näkökulmien ja mielipiteiden tiedostaminen sekä taustojen ymmärtäminen ovat tavoitelta-via. Kun oppimista tarkastellaan universaalina ilmiönä, on oppimiseen liittyvillä seikoilla havaittavissa vahva kulttuurisidonnaisuus. Mezirow painottaakin, että oppijan tulee roh-kaistua ja oppia tarkastelemaan itseään, oletuksiaan sekä omaa oppimistaan kriittisesti, jotta hän ei toimi vain vallalla olevien oletusten tai itsestäänselvyyksien varassa. (Mezirow 2009, 91, 103.) Myös Wengerin (2009, 210–212) tutkimusten mukaan oppimisprosessille on erityisen merkityksellistä sen sosiaalinen ulottuvuus; olemme sosiaalisia olentoja ja yhteisö voi mahdollistaa sekä tukea oppimistamme.

Myös seuraavassa Engeströmin (2004, 25–30, 44–49, 59–63, 99) esittämässä ekspansiivi-sen oppimissyklin mallissa yksilön oppiminen kytketään yhteisöihin ja yhteisöllisyyteen (kuvio 3). Oppiminen tulee nähdä ja määrittää laajana ja moni-ilmeisenä prosessina. Op-pimista tarkasteleva tutkimus tulee yhdistää yksilön kehitykseen sekä yhteisöllisiin, kult-tuurisiin ja kulttuurien välisiin seikkoihin. Yhteisöllisten toimintajärjestelmien tarkastelu avaa uusia mahdollisuuksia yksilöiden kehittymismahdollisuuksien löytämiseksi. Yhteiskun-nalliset sekä organisaatioihin liittyvät kytkennät tukevat yksilön oppimista. Työyhteisöjen tulisi tavoitella luovaa ja uudistavaa oppimista. Tilannekohtaisesti uudistava oppiminen on moniaineksista, kokeilevaa ja reflektointia. Se tuottaa laajoja, yleistettäviä ja sovellet-tavia ratkaisuja, välineitä ja toimintamalleja. Organisaatioiden oppiminen perustuu yksi-löihin, jotka kykenevät toiminnan perusideoiden tarkasteluun ja arviointiin sekä ennen käyttämättömien, uusien toimintamallien kehittämiseen. Organisaatioiden oppimista ku-vatessaan Engeström kirjoittaa ekspansiivisista oppimissykleistä eli oppimisteoista, jotka perustuvat yksilöiden sekä yhteisöjen väliseen dialogiin. Ristiriidat ja erimielisyydet toimi-vat oppimisen ja kehityksen innovaattoreina ja voimanlähteinä; tavoitteena ei ole yksimie-lisyyttä, vaan uuden toimintamallin elinvoimaisuus.



Kuvio 3: Ekspansiivinen oppimissykli ja oppimisteot (Engeström 2004, 61)

Ekspansiivinen oppimissykli soveltui yhdeksi lähtökohdaksi hahmoteltaessa oppimistukeskuksen asiakkaiden oppimista ja heidän odotuksiaan oppimisesta. Aikuisopiskelijat halusivat oppimisen liittyvän konkreettisiin oppimistarpeisiin, jotka voivat nousta suoraan työtehtävistä tai ammattitaidon tavoittelemisesta. Matalasti koulutetut tarvitsivat tukea vallitsevien käytäntöjen analysointitaitojen vahvistumiseen ja prosessien kokonaisarviointiin. Uusien ratkaisujen mallintaminen sekä niiden tarkastelu onnistuivat etenkin työkokemuksista omaavilta aikuisopiskelijaryhmiltä.

Collin (2007, 135–136) on todennut monien muiden tutkijoiden tapaan yksilön aiempien kokemusten luovan pohjan oppimiselle: ”kokemusten kautta oppiminen kiinnittyy jokapäiväiseen ongelmaratkaisuun”. Kun harjoittelija, opiskelija tai työntekijä pääsee työn äärellä ongelmanratkaisua vaativaan tilanteeseen, tapahtuu oppiminen kuin itsestään, ilman tietoista opiskelua tai oppimista. Myös muiden tilanteessa olevien kokemukset tukevat oppimista, eikä kokemusten tarvitse olla myönteisiä, sillä virheistäkin voidaan oppia.

Mayon mukaan suurin osa aikuisten oppimisesta tulee kokemuksesta ja kokeilujen kautta. Hänen mukaansa organisaatiossa tulisikin vallita oppimista tukeva kulttuuri: (a) koko organisaation tasolla, (b) tiimien tai työryhmien tasolla sekä (c) yksilötasolla. Organisaation tasolla se merkitsee koulutuksen kytkemistä johtamis- ja strategiatyöhön sekä koulutusresurssien varmistamista. Tiimeissä ja työryhmissä kartoitetaan sekä seurataan koulutustarpeita ja tehdään koulutusesityksiä. Yksilöille laaditaan kouluttautumissuunnitelmat, joissa huomioidaan yksilön kiinnostuksen kohteet ja elämäntilanne yhdistäen ne ammatillisiin valmiuksiin. (Mayo 2001, 195–196.) Kokemukseni mukaan työyhteisöjen koulutusmyönteinen kulttuuri on vahvistumassa, mutta sijaisille ja harjoittelijoille tarjotaan vain harvoin mahdollisuutta osallistua työyhteisön koulutuksiin, sillä nämä jäävät tekemään työt muiden työntekijöiden ollessa koulutuksessa.

Jo pitkään oppimisen sekä koulutuksen tutkimuksessa huomio on kohdistettu oppimaan oppimisen taitojen saavuttamiseen sekä oppimisprosesseihin yhteydessä oleviin tekijöihin. Tiedon määrän voimakas kasvu ja ammattikuvien sekä työelämän muutokset edellyttävät uusien asioiden suhteellisen nopeaa omaksumista. Yhtenä keskeisenä metataitona pidetään itsereflektiota, joka mahdollistaa oman toiminnan arvioimisen, kokemuksista oppimisen sekä suhtautumis- ja toimintatapojen muuttamisen. Muiden muassa Mezirow kytkee määrittelyssään oppimisen reflektioon, omien kokemusten ja uskomusten tutkimiseen. Hän määrittelee oppimisen uudeksi, ymmärtämistä, arvostamista sekä toimintaa ohjaavaksi tulkinnaksi. Nämä tulkinnat syntyvät aiempien kokemusten merkitysten tarkastamisen ja uudelleentulkintojen myötä. Pyrkinessään uudistavaan oppimiseen (transformative learning) oppija toteuttaa kriittistä reflektiota ja arvioi ennako-oletuksensa sekä niiden taustalla olevien tekijöiden oikeellisuutta. Oppimisprosessit sisältävät tällöin kriittistä ajattelua ja asioiden taustalla olevien tekijöiden analysointia. Koulutettaessa aikuisia on erityisen tärkeää ottaa huomioon kokemusten uudelleentulkinnat sekä aikuisten merkityksenannon tottumukset. Tällöin voidaan irtautua aiemmin syntyneistä ennakkokäsityksistä sekä avataan väyliä uudistaville oppimisprosesseille. (Mezirow 1995, 8–9, 17–22.)

Ruohotien, kuten Engeströminkin, mukaan jokaisen työntekijän tulisi kyetä työssään uudistavaan oppimiseen eli aiempien käytäntöjen ja tiedon kriittiseen tarkasteluun sekä uuden tiedon tuottamiseen (Ruohotie 1998, 12–13.) Oppimiseen sitoutuneet aikuiset haluavat ennakoita tulevaa ja täydentävät osaamistaan tavoitteellisesti ja itseohjautuvasti. Oppimista tapahtuu myös satunnaisesti reflektoiden arkipäivän tapahtumia ja soveltamalla nähtyä ja koettua uusiin tilanteisiin. (Ruohotie 2002a, 9.)

Kauppilan mukaan oppimisen määrittelyissä oppijan asema ja rooli ovat vahvistuneet siten, että opiskelijasta on tullut aktiivisempi ja osallistuvampi omista oppimisprosesseistaan. Oppijan tehtävänä pidetään tiedon käsittelyä, prosessointia sekä uuden tiedon rakentamista eli konstruointia. Konstruktivistisen oppimisen teorian mukaan oppimisympäristöjen tuleekin olla motivoivia ja niissä tulee olla monipuolisia virikkeitä, joihin oppija voi tarttua. Opiskelija oppii käyttämään joustavia strategioita sekä eri oppimistyyliä. Keskeisiä oppimistapahtuman tekijöitä ovat ajatteleminen, kokeileminen, ongelmien ratkominen ja pyrkimys ymmärtää asioita. Oppimisen katsotaan olevan yhteydessä opiskelijalle ajan myötä muodostuneisiin asenteisiin oppimisesta; asenteita ja opittuja oppimisstrategioita on vaikea muuttaa etenkin, jos siihen ei saa tukea ja ohjausta. (Kauppila 2007, 36–37.) (Ks. Tynjälä 1999, 66–67.)

Illerisin (2009, 7) laajassa oppimisen määritelmässä oppimisprosessi johtaa pysyvään yksilön kykyjen muutokseen, joka ei ole biologisen kypsymisen tai ikääntymisen mukanaan tuomaa. Ikonen (2000, 13) toteaa, että oppimista on monenlaista ja oppimisen tehtävänä on auttaa yksilöä hänen kehittämisessään, ongelmienratkaisussa, ympäristöön orientoitumisessa ja sopeutumisessa sekä haasteisiin vastaamisessa. Säljö huomauttaa myös siitä, ettei oppiminen ole aina positiivista ja myönteistä. Esimerkkeinä tällaisesta oppimisesta on ennakkoluulojen ja pelkojen oppiminen sekä terveyttä tuhoavien aineiden käytön opettelu. Yksilö saattaa myös vastusta oppimista, sillä joskus sen kumoaisi hänen aiempia, jo tutuiksi tulleita ja omaksumia toimintamalleja ja käytäntöjä. (Säljö 1999, 9–22.)

Illerisin (2009, 14–17) kokemukset työttömien ja matalasti koulutettujen aikuisten parissa tehdystä työstä ovat yhteneväisiä oppimistukikeskustuksessa koettujen haasteiden kanssa. Usein edessä oli koulutukseen tai työelämäänkin liittyvää psyykkistä vastarintaa sekä monia oppimis- ja opiskeluvaikeuksien puutteita. Illeris pohtii syitä, miksi koulutukselle asetettua ja oletettua oppimista ei aina tapahdu ja joskus asiat opitaan väärin, joka voi olla seurausta väärinymmärryksestä, keskittämättömyydestä tai aiemman tietopohjan riittämättömyydestä. Illeris kuvaa tahtomattaan ja ilman omaa syytään työttömäksi jääneen aikuisen koulutuksellista tilannetta haasteelliseksi: yksilö tiedostaa koulutuksen tarpeellisuuden, mutta toivoo samalla, ettei hänen tarvitse aloittaa opiskelua. Hän pyrkii puolustamaan itseään, jotta voi jollakin keinolla paeta tilanteesta – *“they use any possible excuse to escape, mentally or physically”*. Tällainen tilanne on erityisen epäedullinen oppimiselle ja opintojen aloittamiselle. Lisäksi Illeris puhuu psyykkisestä vastarinnasta, joka syntyy epäonnistumisten myötä. Jos yksilö ei tiedosta syytä, miksi oppiminen ei edisty, hänen ajatuksensa ja asenteensa alkavat toimia oppimisen esteenä. Oppiminen on vaikeaa tai estyy, jos yksilö ei pysty hyväksymään tai halua hyväksyä vallitsevaa tilannetta. Illerisin mukaan opettajakoulutuksessa on tärkeää perehtyä aikuisten oppimiseen sekä sen haasteisiin, jotta opettaja kykenee vastaamaan myös opiskelijoiden henkisiin oppimisen esteisiin. (Illeris 2009, 14–17.)

Kun oppimista tarkastellaan oppimistukikeskustuksen ja tämän tutkimuksen kohde-ryhmän näkökulmista, soveltuu yhteisöllisyyttä painottavan ja yksilön elämänkontekstia kokonaisvaltaisesti huomioon ottavan sosiaalipedagogiikan toimintamallit tutkimuksen viitekehikseksi. (Ks. Hämäläinen 1999, 20–76). Oppimistukikeskustuksessa nousivat esiin kuitenkin myös yksilöiden erilaiset oppimisstrategiat ja -tyylit, joten tältä osin hankkeen toimintamallit sijoittuivat myös aikuispedagogiikan ja kasvatustieteen konteksteihin. Oppimistukikeskuksen yhteistyöverkostoissa koettiin, että kunkin yksilön tulisi löytää itselleen sopivat opiskelutavat, mutta samalla oli tärkeää ymmärtää ja tunnistaa opiskelutoveiden oppimisen tapoja. Tämä mahdollisti paremmin yhdessä opiskelun sekä erilaisiin oppimistehtäviin liittyvän yhteistyön.

### **3.4 OHJAUS MATALASTI KOULUTETUN AIKUISEN OPISKELUN JA OPPIMISEN TUKENA**

2000-luvun työmarkkinatilanne sekä työelämän monipuoliset haasteet ja muutokset ovat asettaneet myös aikuiskoulutukseen yhteydessä oleville ohjauspalveluille kehittämishaasteita. (Spangar, Arnkil & Vuorinen 2007, 9). Työministeriö ja opetusministeriö ovat asettaneet aikuisohjauksen ja neuvonnan kehittämistyölle valtakunnalliset kehittämistavoitteet, jotka liittyvät ohjauksen verkkopalveluihin, työelämäyhteistyöhön sekä ohjauspalvelujen strategiseen asemaan. Alueellinen ja valtakunnallinen ohjaus- ja neuvontapalvelujen verkostoituminen katsotaan erittäin tärkeäksi. Aikuisten ohjauksen toimivuuden ja asian-tuntijuuden vahvistamiseksi ehdotetaan työvoimahallinnon, koulutusorganisaatioiden ja kehittämishankkeiden sekä työelämän organisaatioiden valmennusohjelmaa. Vallalla olevien ohjausmallien tulee olla asiakas- ja kysyntälähtöisiä ja niissä tulee tunnistaa ja tunnustaa aiemmin hankittu osaaminen. (Pakaste 2007, 80–82.)

Myös oppimistukikeskustoiminnassa pyrittiin vastaamaan ohjauksen haasteisiin etsien matalasti koulutettujen aikuisten ohjaukseen kannustavia, riittävän pitkäkestoisia ja asiakkaita osallistavia toimintamalleja sekä -käytäntöjä. Asiakkaiden osallisuutta ja tasa-arvoista vuorovaikutusta painottavat sosiaalipedagogiset toimintamallit – sosiodynaaminen ohjaus ja sosiokulttuurinen innostaminen – tulivat hanketyöhön mukaan aikuiskoulutuksen kehittämisen edetessä; kullakin ohjaustyötä tekevällä työntekijällä oli mahdollisuus luoda kulloiseenkin asiakas- ja opiskelijaryhmätilanteeseen soveltuva ohjauspolku. Oppimistukikeskustoiminta osoitti (Oppimistukikeskus 2006), että aikuisille suunnattuja koulutuksen ohjauspalveluja tulee kehittää yhteistyöverkostoja laajentamalla ja monipuolistamalla. Asiakkaiden toiveena oli muun muassa yhden luukun periaate, jolloin heidän ei tarvitsisi kertoa asioitaan monille eri henkilöille tai pilkkoa elämäntilannettaan ja kokemuksiaan eri toimistoissa käsiteltäviin osiin.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa ohjaus-käsitettä laajana, koulutusprosesseihin eri vaiheissaan liittyvänä neuvontana, opastuksena ja tukena. Aikuisopiskelijat ja työttömät työnhakijat voivat saada ohjausta työ- ja elinkeinohallinnossa, Kansaneläkelaitoksella, oppisopimustoimistoissa sekä oppilaitoksilla ja työpaikoilla. Työvoima- ja elinkeinohallinto on keskeisessä asemassa järjestettäessä ja kehitettäessä työvoimapolitiittista koulutusta. Oppisopimuskoulutuksissa oppisopimustoimistot tekevät runsaasti ohjaavaa työtä. Tässä tutkimuksessa ohjauksella ei tarkoiteta vain oppilaitoksissa opinto-ohjaajien perinteisesti tekemää opintojen ohjausta, vaan laajemmin eri ammattiryhmien, työelämän ja asiakkaiden välistä vuorovaikutuksellista neuvontaa ja ohjausta. Monet ohjausprosesseissa käsiteltävät asiat liittyvät yksilön koko elämäntilanteeseen. Alisuoriutuvien aikuisten kohdalla kyse on usein myös psykososiaalisen tuen tarjoamisesta.

Vehviläinen on tutkinut työvoimakoulutukseen liittyvää ohjausta selvittäen opiskelijoiden itseohjautuvuuden tukemisen erilaisia malleja. Huomio kiinnittyy erityisesti ohjauksessa toteutuviin arviointi- ja reflektointiprosesseihin. Ensimmäisessä ohjausnäkökulmassa painottuu opiskelijälähtöisyys sekä opiskelijoiden oman perspektiivin vahvistamiseen koko koulutusprosessissa. Toinen Vehviläisen kuvaama ohjausnäkökulma painottaa ohjaajan vahvempaa, arvioivampaa ja opiskelijan haastavaa otetta. Tällöin ohjausprosessin myötä kehittyvä suunnitelma rakentuu ohjaajan ja ohjattavan yhteistyönä, ei vain opiskelijälähtöisesti. Ohjaaja käyttää omaa asiantuntemustaan asiakkaan esiin tuomien näkökulmien ja ehdotusten arvioimisessa, vaihtoehtojen ja toteuttamismahdollisuuksien kartoittamisessa sekä suunnitelman konkretisoinnissa. (Vehviläinen 2001, 371–398.)

Onnismaan mukaan asiakkaan vahvuuksien esiin nostaminen ja kannustaminen ovat ohjaustyön kulmakiviä. Asiakkaat tunnistavat useammin puutteensa ja epäonnistumisensa kuin osaamisensa ja vahvuutensa. Ohjaustapahtumaan voi sisällyttää myös huumoria, jonka avulla positiivisesti etsitään ja havaitaan uusia näkökulmia keskusteltaviin asioihin. Joskus asiakas turhautuu asioiden jäsentymättömyyteen tai hitaaseen etenemiseen, jolloin ohjaaja voi koota keskustelun teemoja ja osoittaa prosessin edistymisen kertaamalla lähtökohdat ja tähänastiset pohdinnat sekä prosessit. ”Parhaimmillaan ohjauksella voidaan tukea aikuista ristiriitaisissa tilanteissa, tarjota aikaa, huomiota ja kunnioitusta sekä paikata työelämän murroskohdissa syntynyttä arvokkuusvajetta.” (Onnismaa 2007, 31, 69.) Myös Spangar (2000, 21–22) pitää tärkeänä, että ohjaus rakentuu asiakkaasta nouseville teemoille, hänen ammatillisen mielenkiinnon kohteille ja odotuksille. Ohjauksen tavoitteena ei

ole asiakkaan muuttaminen vaan hänen liikkumisensa ja työnsä uudelleenaseoituminen. Asiakasta kunnioitetaan ja ohjaus tapahtuu intensiivisenä prosessina asiakkaan omassa kontekstissa. Talibin (2002, 60–61) mukaan ohjausprosesseissa tunteiden mukaan ottaminen sekä sympatian ja empatian tavoittelemisen mahdollistavat oppijan kokonaisvaltaisen kohtaamisen.

Vanhalakka-Ruoho kuvaa ohjausta ”välitulaksi, jossa ihmisellä on tilaa ja aikaa pohtia, tutkia, selkiyttää ja kehittää. - - Ohjaus edistää sitä, että ihmiset paikantavat itsensä työssä ja elämänkokonaisuudessa sekä rakentavat tätä paikkaa aina uudelleen”. (Vanhalakka-Ruoho 2005, 34.) Pajarinen, Puhakka ja Vanhalakka-Ruoho (2004, 88–95) selvittivät ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten ja ammatillisten oppilaitosten aikuisopiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta. He ovat jakaneet ohjauksen alueet neljään eri teemaan: koulutusvalintoihin ja opintojen suunnitteluun liittyvä ohjaus, oppimiseen, oppimistyylin löytämiseen ja mahdollisiin oppimisvaikeuksiin liittyvä ohjaus, elämänhallintaan liittyvä ohjaus (psykososiaalinen tuki) sekä työrooliin, ammattiin ja uravalintaan liittyvä ohjaus. Samat ohjauksen alueet ja tarpeet tulivat esiin myös oppimistukikeskustyössä. Sosiaalipedagogisten käytäntöjen mukaisesti koulutukseen ja oppimiseen liittyvässä ohjauksessa käsiteltiin usein eri elämänvaiheita, aiempia oppimiskokemuksia, perhetilanteita sekä työelämäkokemuksia. Kokemus osoitti, että tarvittiin aikaa pohtia elämäntilannetta kokonaisuudessaan sekä eri asioiden rinnakkain soveltamista.

Aikuisten koulutusprosessit, erilaiset oppimisympäristöt sekä koulutukseen yhteydessä olevat tiedotus- ja neuvontapalvelut ovat siis monipuolistuneet. Tarjolla on yhä enemmän ohjauspalveluja, joissa asiakkaiden tulisi olla aktiivisia ja osallistua elämänsä sekä työllistymisensä solmukohtien ratkaisuun. (Onnismaa 2007, 26.) Oppimistukikeskustöiminnan kanssa samanaikaisesti toteutetuissa monissa aikuiskoulutukseen liittyvissä kehittämishankkeissa on havaittu, että aikuiset tarvitsevat tukea koulutusvaihtoehtojen kartoittamisessa, koulutukseen hakeutumisessa sekä oppimisvalmiuksiensa vahvistamisessa. Tähän tarpeeseen on vastattu ohjauksen ja koulutuksen yhdistelmällä eli järjestämällä etenkin pitkäaikaistyöttömille ohjaavia koulutuksia. Tämän tutkimuksen kohderyhmää ajatellen on huomioitavaa, että myös elinikäistä oppimista pyritään edistämään elinikäisellä ohjauksella, joka sisältyy Euroopan unionin Koulutus 2010 -ohjelmaan. Eurooppalaisen ja kansallisen ohjaustyön kehittämiseksi on perustettu asiantuntijaryhmä ENGNP, European Lifelong Guidance Policy Network. Kehittämistavoitteissa huomio kiinnittyy opetus- ja työhallinnon yhteistyöhön sekä poikkihallinnollisiin toimintamalleihin. (Vuorinen 2007, 115–116.)

### **3.4.1 Aikuiskoulutukseen yhteydessä olevat ohjausprosessit**

Aikuiskoulutukseen yhteydessä olevaa yksilöiden ohjausta voidaan toteuttaa (a) ennen koulutuksen käynnistymistä eli koulutukseen hakeutumisvaiheessa pääasiassa työ- ja elinkeinohallinnon puitteissa, (b) opiskelun aikana oppilaitoksilla muun muassa opintojen ja harjoittelujen ohjauksena sekä (c) koulutuksen loppuvaiheessa tai loputtua työelämään hakeutumisen yhteydessä työ- ja elinkeinohallinnon, oppilaitosten tai työelämän konteksteissa tai yhteistyöverkostoissa. Ohjaustoiminnan kehittämisen myötä moniammatillinen verkostoyhteistyö on lisääntynyt ja tarjolla on yhteispalvelupisteitä sekä virtuaalipalveluja. Vaikka usein painotetaan asiakkaalle näyttyä ”yhden luokun periaatetta”, tarvi-



taan kuitenkin vaihtoehtoisia, joustavia ja asiakaslähtöisiä toisiaan täydentäviä palveluja. Moniammatillisuus näkyy jo konkreettisesti oppilaitosten ja työvoimahallinnon yhteistyön lisääntymisenä sekä monipuolistumisena.

Työ- ja elinkeinohallinnon piirissä ohjaustyö liittyy asiakkaiden koulutuspolkujen suunnitteluun, jotta matalasti koulutetut aikuiset löytävät itselleen soveltuvan koulutusalan ja sopivimman koulutusmuodon. Myös työelämällä on oma ohjaava roolinsa ennen varsinaista koulutuksen käynnistymistä, sillä ammattialoihin tutustuminen tapahtuu parhaiten työelämässä ja alaa tuntevan työntekijän perehdytyksessä. Winqvistin (2007, 7) mukaan työvoimahallinnossa tarvitaan lisää työelämään liittyvää tietoa, jota voidaan käyttää työllistymis- ja koulutussuunnitelmien teossa sekä asiakkaiden motivoinnissa.

Savickasin mukaan kaikilla yksilöillä tulee olla yhdenvertainen mahdollisuus uraan liittyvään ohjaukseen ja neuvontaan. Toisekseen ohjauksen tulee lähteä asiakkaasta, hänen mahdollisuuksistaan ja kuulluksi tulemisesta kiinnittäen huomiota yksilön omiin mielenkiinnon kohteisiin, kykyihin ja tavoitteisiin. Yksiön ohjaus ja urallaan ohjautuminen ei voi olla vain sopeutumista ympärillä oleviin olosuhteisiin. Tarvitaan rohkaisua ottaa askelia ja edetä suuntaan, johon itse haluaa ja mitä haluaa elämänsä olevan. Yksilöä tulee auttaa näkemään ja ymmärtämään omat kykynsä, kiinnostuksensa kohteet, arvonsa sekä tavoitteensa. Savickas kokee ammatillisen uraohjauksen toteuttamisen haasteelliseksi ammattien sekä yhteiskunnallisten tilanteiden muuttuessa ja tämän vuoksi myös ohjaajien koulutukseen ja kehittämiseen tulee kiinnittää huomiota. (Savickas 1997, 247–249, 252–253; Savickas 2003, 88–89, 95; Savickas 2006; NCDA 1993.) Edellä esitetyillä ohjauksen periaatteilla on monia yhtymäkohtia sosiodynaamisen ohjauksen ja sosiokulttuurisen innostamisen kanssa; yksilöllä tulee olla mahdollisuus olla kokonaisvaltaisesti, elämäntilanteensa huomioiden ja aktiivisesti mukana elämänsä suunnittelussa ja sen ohjaamisessa (Ks. luvut 3.4.2 ja 4.4.3)

Pajarinen, Puhakka ja Vanhalakka-Ruoho ovat selvittäneet aikuisopiskelijoiden koulutuksen aikaista ohjauksen tilaa eri aikuisoppilaitosmuodoissa. He kuvaavat ohjausta ”toimintakäytännöiksi, joiden tavoitteena on auttaa yksilöitä tekemään perusteltuja päätöksiä ja siirtymiä niin henkilökohtaisessa, koulutuksellisessa kuin työuraan liittyvässä elämäntilanteessa”. Tavoitteena on nimenomaan tukea aikuista päätöksenteossa ja valintojen tekemisessä, mikä tapahtuu yhteisten pohdintojen ja asioiden selkiyttämisen myötä. Ohjaustyön ytimenä on kokonaisvaltainen näkemys yksilöstä. Pajarinen ym. esittävät ohjauksen sisällöistä ja toimintaperiaatteista samoja näkemyksiä, joihin tutkimuksenikin perustuu ja joita oppimistukikeskustuksessa toteutettiin. Ohjausprosessin myötä yksilö tutustuu itseensä, käsityksiinsä itsestä oppijana sekä elämäntilanteeseensa ja ympärillä oleviin ihmisiin. Hän paneutuu toimintaansa ohjaaviin käsityksiin ja arvoihin ja löytää uusia toimintamalleja päämääriensä saavuttamiseksi. Oppimisen merkitys avautuu eri näkökulmista ja kattaa oppimaan oppimisen, oppimisvaikeudet sekä oppimistyyli- ja -strategiat. (Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004, 15–16.)

Oppimistukikeskustuksessa kävi ilmi, että aikuisopiskelijat odottivat ohjausta erityisesti työllistymisensä tueksi ja he toivoivat koulutuksen ja työelämän tiiviistä yhteistyötä harjoittelujen ja opetuksen toteuttamisessa. Työelämä osallistuu aikuiskoulutuksen toteuttamiseen ja kehittämiseen vastaten työharjoittelujaksojen aikana ammattiin perehdytyksestä ja monien käytännön taitojen opettamisesta. Tämä lisää työyhteisöissä tarvetta ohjaavan

ja opastavan työtteen omaksumiseen. Harjoittelu- ja työssäoppimisjaksoille opiskelijan tueksi nimitään yleensä työntekijä, jonka tehtäväkuva on selkeästi ohjaava ja opastava. Erityisesti työelämän ohjaava rooli ja ohjaukselliset tehtävät tulevat esiin aikuisten suosi-  
massa oppisopimuskoulutuksessa.

Silvernoinen (2002, 129–131) on tutkinut ikääntyville pitkäaikaistyöttömille suunnat-  
tua ohjaavaa koulutusta ja havainnut siinä monia haasteita. Pitkään työelämästä poissa-  
olleet olivat etäännyneet sekä koulutuksesta että työelämästä ja heidän oli vaikea lähteä  
suunnittelemaan ja rakentamaan tulevaisuuttansa ohjaavan koulutuksen toimintojen eli  
keskustelujen, pohdintojen ja reflektoinnin kautta; koulutukseen tullessaan monilla oli  
odotus ja toive konkreettisesta työttömyytensä tai elämäntilanteensa ratkaisemisesta. Oh-  
jaavien koulutusten tavoitteena on yleensä yksilön itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden  
vahvistuminen sekä oman osaamisensa tai oppimisvalmiutensa tuotteistaminen ja mark-  
kinoiminen työnantajille sekä kouluttajille.

Myös oppimistukikeskustyössä saattoi havaita, että oppilaitoksilla ja työ- ja elinkeino-  
hallinnon piirissä matalasti koulutettujen aikuisten ohjaukseen liittyi monia solmukohtia  
ja haasteita. Myös näiden aikuisten oletettiin ja odotettiin olevan aktiivisia, omatoimisia  
ja itseohjautuvia koulutus-, ohjaus- ja neuvontapalvelujen käyttäjiä, kuten työelämässä  
mukana olevat työnhakijatkin usein ovat. (Ks. Valleala 2007, 71; Koro 1993, 38) Oppimis-  
tukikeskustyössä kävi ilmi, että monille työttömille työnhakijoille ja matalan koulutusta-  
son omaaville koulutusvaihtoehtojen selvitystyö oli vaikeaa, lähes mahdotonta ja tuotti  
ahdistusta. Heidän tietonsa eri koulutusmuodoista ja -aloista olivat puutteelliset. Lisäksi  
internet-pohjaiset tiedotus- ja neuvontapalvelut eivät toimineet heidän kohdallaan: tieto-  
tekniset taidot eivät riittäneet tiedonhakuun eikä tiedotuksessa käytettyjä käsitteitä aina  
ymmärretty. Monille työttömille tuloksellisin palvelumuoto on keskustelu, jossa kartoite-  
taan ja vertaillaan eri vaihtoehtoja sekä autetaan koulutukseen hakeutumisessa – täytetään  
yhdessä hakulomakkeita ja kootaan hakemuksessa tarvittavia liitteitä.

### 3.4.2 Sosiodynaaminen ohjaus

Peavy kuvaa sosiodynaamista ohjausta (socio-dynamic counselling) dialogiseksi vuorovai-  
kutustapahtumaksi, jossa painottuvat tasa-arvoisuus ja toinen toisensa kunnioittaminen.  
Dialogi mahdollistaa elämäntilanteen ja sen eri puolien jäsentämisen sekä asioihin uusien  
näkökulmien löytämisen. Asioiden merkitykset selkiytyvät, mikä tukee uusien suunnitel-  
mien tekoa. Peavyn mukaan aikuisille sopivat ohjausprosessit ovat etsiviä, luovia ja konk-  
reettisesti asioita ratkaisevia tapahtuma- ja vuorovaikutusketjuja. Ne auttavat erityisesti  
alisuoriutumiseen taipuvaisten asiakkaiden ohjaustyössä. Eri näkökulmia tarkastellen  
voidaan löytää yksilöllisiä, mutta samalla yleistettäviä toimintaperiaatteita ja -prosesseja.  
(Peavy 1999, 88–89.)

Sosiodynaaminen ohjaus on prosessi, johon liittyy välittämistä, toivoa, rohkaisua, asi-  
oiden selventämistä ja tapahtumien aktivoimista. Prosessissa painotetaan mahdollisuuk-  
sia, ei sääntöjä tai alistumista. Sosiodynaamista ohjausta on myös kutsuttu suojavaikaksi,  
jossa löytää toivoa, tukea, selvyttä ja uusia toimintamahdollisuuksia. Se on toisten autta-  
miseen tähtäävää reflektiivistä ja sosiaalista toimintaa. Lisäksi se on yksilöllisiin tarpeisiin  
sovitettua ja käytännöllistä ongelmanratkaisua. Ohjausta voidaan pitää asiakkaan omat

voimavarat herättävänä ja kehityksen mahdollistavana toimintana. Ohjaus tuottaa taitoja, joita tarvitaan sosiaalisessa elämässä suunnistamiseen. Sosiodynaaminen ohjaus on yhteistyösuhde, joka luodaan arkielämän ja elämisen ongelmien ratkaisemiseksi. (Peavy 1999, 18–25.) Oppimistukikeskustuksen monissa ohjausprosesseissa oli runsaasti Peavyn edellä kuvaamia piirteitä, jotka muodostuivat ohjaustilanteeseen usein ikään kuin luonnostaan. Tarvittiin voimavarojen ja toivon herättämistä sekä uudenlaista, luovaa ja pohdiskelevaa ohjausotetta, sillä koulutushaluttomuus oli rakentunut usein pitkän ajan ja monien pettymiskokemusten myötä. Se oli juurtunut syvälle ajatuksiin, tunteisiin ja jopa asenteisiin.

Hyvä ohjaus tuo toisen ihmisen elämään toivoa ja rohkaisua, se selkiinnyttää asioita ja auttaa ihmisiä osallistumaan aktiivisesti sosiaaliseen elämään. Se tekee näin yksilön tasolla, kahden ihmisen kohdatessa kasvokkain niin, että yksilön ainutlaatuisuus saa tulla esiin. (Peavy 1999, 17.)

Toimiva sosiaalipedagoginen ohjaussuhde on rakennettu yhdessä ja se sisältää sekä kielellistä että emotionaalista vuorovaikutusta. Ilmapiiri on myönteinen ja ohjauksessa kunnioitetaan asiakkaan elämäkokemusta sekä vallitsevaa elämäntilannetta. Hyvään ohjaukseen ei liity valta- ja asiantuntija-aseman käyttöä, vaan vuorovaikutus on tasavertaista ja lähtee asiakkaan voimavaroista, tiedoista, taidoista ja kokemuksista. (Spangar 2006, 22.)

Oppimistukikeskustoiminnassa sovellettu sosiodynaaminen ohjaus sopi toiminnallisena viitekehyksenä asiakaslähtöisten työtapojen kehittämiseen. Se perustuu konstruktivistiseen ajatteluun ja siinä haetaan uutta perspektiiviä ohjaukseen yksilöllisyyden, sosiaalisuuden ja jatkuvan muutoksen näkökantojen kautta. Sosiodynaaminen ohjaus on yhteistyötä ja auttamista, jossa korostuvat muutos sekä kokonaisuuksien hahmottaminen. Siihen sisältyy tarinoita, kulttuurisia tekijöitä, arvoja sekä aktiivista ajattelua ja asioiden työstämistä. (Peavy 2001, 27; Spangar 2006, 137–145.)

Tässä tutkimuksessa sosiodynaaminen ohjaus määritellään asiakkaan ja ohjaajan tai opettajan tasa-arvoiseksi dialogiksi, jossa kummallakin on oma merkittävä rooli ja tehtävä. Ohjaus on tilanteen kartoittamista, yhteistä pohdintaa ja visiointia sekä realististen vaihtoehtojen kokoamista. Tavoitteena on asiakkaan osallisuuden vahvistuminen ja voimavaistuminen. Peavy toteaa, että asiakkaan elämäkentän hahmottamisen ja yhteisymmärryksen saavuttamisen jälkeen alkaa ratkaisujen ja keinojen hakeminen – ”henkilökohtaisen prosessin konstruointi”. Ohjaajan tulee pitää huoli siitä, että suunnitelma on toteutettavissa ja asiakas voi uskoa ja luottaa suunnitelman onnistumiseen. Kokonaisuuden tulee olla asiakkaalle merkityksellinen, jotta hän voi sitoutua ja kokee ponnistelut kannattaviksi. (Peavy 1999, 119.)

Sosiodynaamisen ohjauksen uranuurtaja Peavy toteaa, ettei ohjaukseen sisältyvä konstruktivistinen näkökulma anna valmiita toimintamalleja vaan rohkaisee luovuuden käyttöön. Ohjaus on toinen toistaan kunnioittavaa ja innovatiivista yhteistyötä. (Peavy 1999, 74.) Konstruktivistisessa oppimisessa opiskelijat ovat aktiivisia ajattelijoina, tietämyksensä testaajia ja ongelmanratkaisijoita. Opiskelijan ohjaus on opastusta ja tavoitteena on rohkaista oppijaa henkilökohtaisiin prosesseihin ja soveltamaan sekä integroimaan tietoa uusiin tilanteisiin eli konstruimaan omia tietojaan ja taitojaan. Ohjattu osallistuminen on prosessi, jossa opiskelija oppii näkemään ja havaitsemaan uusia mahdollisuuksia sekä

kokee voimaantuvansa. Elämänkentän kartoittaminen on oleellinen osa sosiodynaamista ohjausta ja siinä käytetään konkreettisesti apuna paperia, kyniä ja piirtämistä – asia, tilanne tai ongelma kuvitetaan ja kirjataan silmien eteen nähtäväksi ja yhdessä tarkasteltavaksi. Siinä saatetaan kokemuksia, ajatuksia ja tuntemuksia näkyvään ja yhdessä käsiteltävään muotoon. (Peavy 1999, 94–97; 2001, 15–17; Spangar 2006, 145–147.)

Konstruktivistisen ohjaustyön periaatteissa nousevat esiin seuraavat, myös oppimistukikeskustelyssä korostuneet tekijät: avoin suhtautuminen olemassa olevaan todellisuuteen, vuorovaikutuksessa konstruoitu sosiaalinen maailma, kieli merkitysten rakentajana, elämäkokemus, minuus ja kulttuurikeskeisyys. Yksilö on ohjausprosessissa läsnä koko elämäkokemuksensa ja persoonansa mukaan ottaen. Ohjaustyön lähtökohtina ovat mahdollisuuksien moninaisuus ja parhaiten sopivien vaihtoehtojen valitseminen yhdessä asiakkaan kanssa. Ohjaustoiminnassa korostuvat vuorovaikutus ja kommunikaatio. Kieli on merkittävä väline sekä itsemme ilmaisemisessa että todellisuutemme konstruointivälineenä. Ongelmien ratkaisussa tärkeitä ovat yksilön elämää kuvaavat tarinat ja metaforat. Ohjaus perustuu ihmisten jokapäiväiseen elämäkokemukseen ja toimintaan, jossa ovat mukana työelämä, oppiminen, läheisyys, ihmissuhteet, kehollisuus ja terveys, hengellisyys ja maailmakatsomus. (Peavy 1999, 42–48.)

Ohjaajan tulee valmistautua ohjaustilanteisiin huolella ja hänen tulee pyrkiä löytämään ohjattavan kanssa yhteinen maaperä, jossa voidaan käyttää monipuolista ja avointa viestintää. Asiakkaan elämäntilanteen ja kokemusten kunnioittaminen on erityisen tärkeää, joten ongelmalähtöisyyttä ja asiantuntija-asetelmaa tulee välttää. Empaattisen, ennakkoluulottoman ja aktiivisen kuuntelun myötä yksilö nähdään ja hänet ymmärretään omassa viitekehkeksessään. Metaforien avulla voidaan ilmentää ja ilmaista asioita, joita on muutoin vaikea pukea sanoiksi. Sosiodynaamisen ohjauksen yhtenä tavoitteena on sosiaalisen elämän herättäminen kommunikoinnin, kohtaamisten ja toimintaprojektien kautta. Ohjauksen tulee perustua inhimilliseen ja korkeatasoiseen kontaktiin, jolloin ohjauksen määrän ja tiheyden määrittää asiakkaan tarve. Ohjaustyössä etsitään yhdessä tapoja, tilanteita ja mahdollisuuksia luonteviin vuorovaikutustilanteisiin. Toimintaprojekteissa hahmotetaan yhdessä tulevaisuutta, johon kuuluvat osallisuus ja sosiaaliset verkostot. (Peavy 1999, 51–53, 82–94.)

Sosiodynaamiseen ohjaukseen liittyy vahvasti rohkaiseva ja kannustava ote. Valinta- ja päätöksentekotilanteet ovat syrjäytymiskierteessä oleville yksilöille vaikeita. Asiakas saattaa odottaa ohjaajan tekemän valinnan hänen puolestaan, sillä hän voi olettaa ohjaajan nähneen samantyyllisiä tilanteita ja tietävän täten myös hänen tapauksessaan parhaan vaihtoehdon. Valintatilanteiden helpottamiseksi ohjaaja voi auttaa asiakasta kehittämään elämälleen suunnitelman, minkä myötä vastuullisuus sekä yhteys toisiin ihmisiin sekä ympäröivään yhteisöön vahvistuu. Peavy puhuu ohjaustyöhön liittyvistä ”tosiasioiden vastaisista ainutkertaisista kokeiluista”. Näillä hän tarkoittaa ohjaushetkessä yhteistyössä löydettyjä vaihtoehtoja, joiden lopputulos ei ole täysin ennustettavissa. Etsitään asiaan uutta näkökulmaa lähtien oletuksesta, joka ei ole totta ja edetään mielikuvituksen ja dialogin avulla. Tällaisessa prosessissa voidaan löytää uusia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia sekä poistaa ennakkoluuloja ja vääriä uskomuksia. (Peavy 1999, 55, 99–101.)

Lautamatti (2004) toteaa, että sosiodynaamisessa ohjauksessa ryhmämuotoista toimintaa voidaan käyttää pedagogisena resurssina. Vertaisryhmässä voidaan jakaa kokemuksia,

yksilöiden itsetuntemus vahvistuu ja ohjaajan rooli heikkenee. Yhteisöllisyyden ja reflektoinnin myötä opiskelija saa työvälineitä opiskeluunsa ja hän voimaantuu saaden itseluottamusta voimavarojensa ja taitojensa lisääntyessä. Oppimistukikeskustuksessa keskeiseksi toimintamalliksi muodostui dialogi, jota kuvaa avoimuus, vastavuoroisuus sekä toinen toisensa kunnioittaminen. Varsinaisesti psykodynaamista ohjausta edustava Ojanen (2006, 60–70) kuvaa hyvää dialogista ohjaussuhdetta inhimilliseen kasvuun tähtääväksi, uutta löytäväksi kasvatussuhteeksi, josta ohjaaja on vastuussa; avoimessa dialogissa toinen toisensa kuunteleminen nousee vuoropuhelun rinnalle tärkeäksi elementiksi.

### **3.5 KOULUTUSHALUTTOMUUS JA ALISUORIUTUMINEN**

#### **3.5.1 Koulutushaluttomuus, oppimistukikeskus ja sosiaalipedagogiikka**

Kuten edeltä on käynyt ilmi, aikuisten alisuoriutuminen ja siihen liittyvät kysymykset olivat lähtökohtina Etelä-Savossa toteutetuille ALISA- ja Oppimistukikeskus-hankkeille (Ks. luku 2.1). Sosiaalipedagogisen ajattelun mukaisesti on oletettu, että koulutus- ja työelämästä syrjäytyneillä aikuisilla on kokemuksia ja käyttämättömiä voimavaroja sekä taitoja, joita halutaan tuoda tällä tutkimuksella esiin.

Tarkastelin ammatillisessa lisensiaattitutkimuksessa aikuisten alisuoriutumista koulutuksen ja oppimisen näkökulmista (Ylönen 2008). Tutkimuksessa kävi ilmi, etteivät kaikki aikuiset tiedosta tai arvosta aiemmin, eri tavoin ja eri ympäristöissä oppimaan asioita. Monilla oli käsitys, että oppiminen on sidoksissa oppilaitoksiin ja osaaminen todennetaan kokeiden ja arviointien kautta. Työvoimakoulutuksissa, työharjoitteluissa ja aiemmissa työsuhteissa karttunutta tietoa ja ammatillista osaamista saatettiin vähätellä. Omanarvontunto ja luottamus omaan oppimiskykyyn olivat heikkoja ja niillä oli yhteyksiä lapsuuden ja nuoruuden koulukokemuksiin sekä vaikeisiin elämäntilanteisiin. Tässä tutkimuksessa olen syventänyt ja laajentanut alisuoriutumisen teoreettista tarkastelua siihen yhteydessä oleviin tekijöihin ja alisuoriutumisen voittamiseen opetuksen ja ohjauksen keinoin.

Kun aikuisten koulutushaluttomuutta tarkastellaan alisuoriutumisen näkökulmasta, sisältyy siihen ajatus, että heillä on käyttämätöntä potentiaalia – muun muassa tietoja, taitoja, kokemuksia, näkemyksiä ja luovuutta. Uusikylä (1994, 151) toteaa, että ”alisuoriutuja alittaa mahdollisuutensa”, mikä soveltuu myös tämän tutkimuksen alisuoriutumiskäsitteen määrittämiseen. Tässä tutkimuksessa yhtenä lähtökohta on, että alisuoriutuminen kytkeytyy vahvasti aiemmassa elämänsä tapahtuneisiin ja läsnä olleisiin asioihin ja tapahtumiin, mutta ilmenee myös vaikeuksina nykyhetken olosuhteissa, omaa tilannetta koskevissa tulkinnoissa sekä tulevaisuutta koskevissa ratkaisuisissa. Hämäläisen (1999, 60–62) mukaan sosiaalipedagogiikka soveltuu juuri tilanteisiin, ympäristöihin ja yhteisöihin, jossa yksilöllä on vaikeuksia löytää omaa paikkaansa ja kiinnittyä ympärillään olevaan yhteisöön. Tavoitteena on avata ja luoda yksilöille mahdollisuuksia sekä tapoja vaikuttaa omaan arkipäivän elämäänsä, tukea hänen subjektiuttaan.

Monilla oppimistukikeskuksen asiakkaila vaikutti olevan tietoja, taitoja ja osaamista, jota he eivät esimerkiksi työttömyyden vuoksi saaneet käyttöönsä. Tämä tuntui puolestaan aiheuttavan turhautumista ja välinpitämättömyyttä puhuttaessa koulutuksesta ja sen kautta työllistymisestä. Sosiaalipedagogiikassa yksilön elämäntilannetta tarkastellaan kokonai-

suutena ja ongelmiin tartutaan ottaen sekä yksilö että häntä ympäröivä yhteisö mukaan. Jokainen yhteisön jäsen on yhtä arvokas ja tärkeä koko yhteisön hyvinvoinnin rakentamisessa; keskeistä on edistää tasa-arvoista dialogia ja osallisuuden vahvistumista yhteisössä.

Sosiaalipedagogisten toimintamallien mukaisesti tutkimuksen tavoite on kuulla kohderyhmän aikuisia, heidän kokemuksiaan, kysymyksiään, toiveitaan ja odotuksiaan sekä osallistaa heidät matalasti koulutetuille aikuisille suunnattujen koulutus- ja ohjauspalvelujen suunnitteluun ja valmisteluun. Kuten Kaljonen on todennut, sosiaalipedagogisen ajattelun mukaan kasvu ja muutos edellyttävät aitoa kuulluksi tulemisen kokemusta. Jos yksilöllä on kokemus, ettei hänestä välitetä, saattaa tämä altistaa ajatukselle, ettei hänen tarvitse myöskään itse välittää itsestään ja omien asioidensa hoitamisesta. (Kaljonen 2005, 21–23.)

Oppimiseen ja opiskeluun liittyvä alisuoriutuminen on merkittävänä huolen aihe lasten, nuorten, perheiden sekä yhteiskunnan näkökannoilta katsottuna. Alisuoriutumisen on kyse merkittävästä lahjakkuuden, osaamisen ja potentiaalın käyttämättömyydestä. (Reis 2004.) Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostuksen kohteita käsittelevässä tutkimuksessa havaittiin monia eri tekijöitä, jotka liittyvät myös nuorten aikuisten syrjäytymiseen. Esiin nousivat vanhempien syrjäytyminen ja työttömyys, yhteiskunnan ja työelämän koventuneet vaatimukset sekä erilaiset oppimisvaikeudet (Nurmi, Salmela-Aro, Anttonen & Kinnunen 1992, 485–492). Montgomeryn tutkimuksissa ilmeni, että noin 80 prosenttia oppilaista alisuoriutui suuressa osassa suorituksiaan ja toimintojaan. Hän toteaa myös useiden muidenkin tutkijoiden päätyneen huolestuttavan suuriin alisuorittajaprosentteihin: jopa 50–70 prosenttia oppilaista ja opiskelijoista voi alisuoriutua koulutusjärjestelmissämme. (Montgomery 2009, 6–7.)

Nurmen ym. (1992, 485–492) tutkimuksessa nostetaan esiin syrjäytymisen taustalla mahdollisesti olevat opitut ajattelu- ja arviointitavat, jotka altistavat yksilön toistuviin ja eri elämäntilanteissa ja -konteksteissa ilmeneviin epäonnistumisiin. Mezirow pitää tärkeänä, että oppijat oivaltavat omia merkitysperspektiivejään sekä ympärillä olevien ideologioiden vaikutuksen erilaisiin uskomuksiin ja vääristymiin. Mezirow kuvaa psyykkiset vääristymät usein pelkoa aiheuttaviksi ja sitä ruokkiviksi ennakkoluuloiksi, jolloin yksilö pelkää ottaa riskejä ja tukahduttaa jonkin luontaisen kykynsä tai suuntautuneisuutensa. Meihin ja ympäristöömme rakentuu vääristymiä. Kun pidämme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntynyttä ilmiötä muuttumattomana, puhutaan episteemisestä vääristymästä. Sosiokulttuuriset vääristymät liittyvät valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin, joita instituutiot ja vallanpitäjät pitävät oikeutettuina. Yksilön tulee olla rohkea, itsetunnon vahva, kyetävä kriittiseen ajatteluun ja reflektointiin, jotta vääristymiä ei pääse syntymään tai niitä voidaan oikaista. (Mezirow 1995, 31–35.)

Käsitteiden seuraavissa luvuissa alisuoriutumisen määrittelyä ja ilmenemisen muotoja sekä alisuoriutumisen yhteydessä olevia tekijöitä. Pohdin myös sitä, kuinka alisuoriutuminen näyttäytyy sosiaalipedagogiikan näkökulmasta tarkasteltuna, sillä alisuoriutumista pidetään yhteisön kanssa vuorovaikutuksessa rakentuvana sekä yksilöitä syrjäyttävänä ilmiönä. Hämäläisen mukaan sosiaalipedagogiikassa korostuu yhteisöllisyys ja kaikista yhteisön jäsenistä kasvatuksellisin ja ohjauksen keinoin huolehtiminen; pedagoginen vaikuttaminen toteutetaan yhteisöissä sekä yhteisöjen kautta vuorovaikutussuhteiden laatuun huomiota kiinnittäen. Samalla painotetaan huono-osaisuuden ja syrjäytymisen ehkäisyä.

Vuorovaikutus on keskeinen yksilön identiteetin rakentumisen konteksti ja vuorovaikutuksessa pidetään yllä yksilöiden elämänlaatuun ja elämässä tarvittaviin valmiuksiin liittyviä kehitysprosesseja. Sosiaalipedagogiikassa käytetään erilaisia toimia ja aktiviteetteja, jotka voivat olla joko tilanteita korjaavia tai ennaltaehkäiseviä ja sosiaalista integraatiota vahvistavia. (Hämäläinen 1999, 14–17, 19–24, 30–35, 77, 95.)

### 3.5.2 Alisuoriutuminen – käyttämättömiä kykyjä ja voimavaroja

Alisuoriutumisen (underachievement) käsite ei ole yksiselitteinen ja tutkijat kokevat sen määrittämisen vaikeaksi. Määritellyt liittyvät usein lasten ja nuorten kykyihin sekä suoriutumiseen eikä niissä ole viittauksia aikuisten alisuoriutumiseen, mutta pyrin soveltamaan saatavilla olevaa tietoa aikuisten ja aikuiskoulutuksen konteksteihin.

McGraw (1992, 367–368) käyttää tutkimuksissaan mm. Ogbun (1987) esittämiä teoreettisia lähtökohtia alisuoriutumiselle. Institutionaalisessa tarkastelussa alisuoriutuminen nähdään koulutusorganisaatioiden ja koulutuksen epäonnistumisena. Kulttuurisesta lähtökohdalta katsottuna kyse on kielellisistä kyvyistä ja odotuksista sekä yhteiskunnassa että koulussa. Erilaisuutta määrittävässä lähtökohdassa alisuoriutumisen syinä pidetään perheen asemaa tai yhteiskunnallista ympäristöä. Ogbun mukaan pelkkä koulun kanssa työskentely ei poista alisuoriutumista, vaan tarvitaan ympäröivän yhteisön, perheiden ja koulun yhteistyötä.

Ford ja Thomas (1997) määrittävät yksilön alisuoriutumista muutamien avainkysymysten kautta. Ensimmäisenä on tärkeää selvittää, onko kyse kroonisesta, tilannekohtaisesta vai tilapäisestä omien taitojen ja voimavarojen käyttämättömyydestä. Seuraavaksi kartoitetaan, onko kyse yleisestä vai johonkin spesifiin alueeseen liittyvästä alisuoriutumisesta. Jotta alisuoriutumisesta voidaan lähteä kuntoutumaan, on alisuoriutuminen paikannettava etsien yhteyttä erilaisiin yksilön elämänpiirissä oleviin tekijöihin, kuten perhe- ja opettajasuhteisiin, opettajien odotuksiin sekä oppimiseen liittyvään motivaatioon ja itsetuntoon.

Alisuoriutumisen määrittämisessä käytetään myös yksilön ja muiden saman ryhmän jäsenten suoritustasojen vertailua. Kun yksilön suoritukset ovat heikompia kuin muiden havaintojen mukaan voisi olettaa, voidaan puhua alisuoriutumisesta. Kun tarkastellaan yksilön mahdollista alisuoriutumista, on syytä huomioida myös hänen sosiaalinen asemansa yhteisössä sekä koulutukseen kohdistuvat asenteet. Nämä vaikuttavat suoritustavoitteen kautta yksilön tavoitteiden asetteluun sekä suoritustasoon. Alisuoriutumiskäsitteen rinnalla käytetään myös käsitettä matalasti suoriutuvat (low achievers), jolloin ilmiön tarkasteluun otetaan mukaan perheiden sosiaalinen ja taloudellinen elämäntilanne. (Gorard & Smith 2004, 205, 216, 218.)

Rimmin mukaan alisuoriutuva oppija menestyy heikommin, kuin hänen älykkyytensä (intellectual potential) ja henkiset kykynsä (mental abilities) mahdollistaisivat. Alisuoriutuminen voi olla tilannekohtaista (situational) elämäntilanteeseen tai stressiin liittyvää tai pitkäkestoisempaa (chronic) ja niin sanotuksi tavaksi muodostunutta (Reis 2004.) Ajoittain kaikki ihmiset saavuttavat tahallaan tai tahtomattaan vähemmän, kuin mihin he pystyisivät. Rimmin mukaan alisuoriutumisesta on kyse silloin, kun alhaisesta saavutustasosta tulee tapa. Jotkut alisuoriutuvat tai tietoisesti alisuoriuttavat säästääkseen voimavarojaan toisaalle tai levätäksään suuren työmäärän jälkeen. Haitalliseksi alisuoriutuminen muodostuu, kun yksilö ei kykene päättämään itse toiminnan tasosta, vaan hän ohjautuu toistamiseen

suorittamaan alle hänelle mahdollisten kykyjen ja voimavaroja jää jatkuvasti käyttämättä; yksilö ei ole oppinut suoriutumaan vaan alisuoriutumaan. (Rimm 1989, 21; 2008a, 3–5.) Alisuoriutumista voidaan joidenkin kohdalla pitää siis opittuna avuttomuutena, johon puuttumattomuus voi johtaa sekä koulutus- että työelämästä syrjäytymiseen. (Ks. myöhemmin Peltonen & Ruohotie 1992; Peterson; Maier & Seligman 1993, Mikulincer 1994.)

Montgomery määrittää alisuoriutumisen potentiaalisten, arvioitavissa olevien kykyjen käyttämättömyydeksi jossakin elämän vaiheessa. Hänen mukaansa opettajat havaitsevat usein oppilaissaan alisuoriutumista, mutta eivät kykene havaitsemaan sen syitä ja seurauksia. Alisuoriutuminen on yhteydessä kulttuurisiin tekijöihin, kotioloihin ja kouluun sekä opetukseen ja opettajaan. Eri konteksteissa on tärkeää oppia tunnistamaan alisuoriutumista ja saada selville sen syitä sekä seurauksia. Montgomeryn mukaan oppijaa tuke- malla ennaltaehkäistä ja korjata alisuoriutumista, tukea oppijan itsetuntoa sekä muuttaa oppittuja alisuoriutumiseen johtavia käyttäytymismalleja. (Montgomery 2009, 3–4.)

Monien muiden tutkijoiden tapaan Aho on todennut alisuoriutumisen määrittämisen haasteelliseksi, koska käytössä ei ole alisuoriutumista mittaavia testejä eikä se ilmiönä ole yksiselitteinen. Tarkan määrittelyn laatimiseksi tulisi voida määrittää, mihin suoritusta ja suoritustasoa verrataan ja millainen taso kyseisessä tilanteessa tulisi ylittää. Määrittelyssä tulisi tuoda esiin, minkä kriteerien yli suoriudutaan ja mitä lahjakkuuden osa-alueita kulloinkin tarkastellaan. Ahon mukaan alisuoriutumisen tunnistaminen on osoittautunut vaikeaksi, koska alisuoriutuva henkilö ei välttämättä poikkea ryhmässä muilta ominaisuuksiltaan. Useat tutkijat liittävät alisuoriutumisen älykkyyteen ja käyttävät mittauksissa mukana älykkyystestejä sekä erilaisia koulumenestystä mittaavia kokeita. Myös Aho on kytkenyt määrittelynsään alisuoriutumisen älykkyyteen ja koulumenestykseen: oppilas alisuoriutuu, kun hänen koulumenestyksensä ja älyllinen kapasiteettinsa ovat ristiriidassa keskenään ja älylliset voimavarat jäävät käyttämättä. Ahon tutkimuksessa selvitettiin ali- ja ylisuoriutumista peruskoulun ala-asteella sekä lukiossa. Alisuoriutumista todettiin esiintyvän noin joka neljännellä oppilaalla. (Aho 1992, 4–6, 13–16.)

Älykkyystestit ovat olleet yhtenä lähtökohtana ja arviointikriteerinä alisuoriutumistutkimuksen alkuvaiheissa, mutta tutkimusten myötä niiden mahdollisuus todentaa alisuoriutumista on osoittautunut kiistanalaiseksi. Älykkyystestejä pidetään liian kapea-alaisina, jolloin monet kykyalueet jäävät huomiotta. Alisuoriutumisen ohella käytetään usein myös termiä ”alhainen suoritustaso” (low achievement). Kun opiskelija on valmistautunut hyvin kokeisiin tai tehnyt tehtävät parhaan taitonsa mukaan, mutta saanut siitä huolimatta alhaisen arvosanan, ei voida puhua alisuoriutumisesta vaan alhaisesta suoritustasosta. Alisuoriutumisen määrittämisessä sekä tunnistamisessa tarvitaan määrällistä ja laadullista tietoa sekä kuvausta yksilön suoriutumisesta. Lisäksi tarvitaan tietoa häntä ympäröivistä verkostoista että olosuhteista. Alisuoriutuva yksilö ei käytä voimavarojaan ja potentiaaliaan siten, että suoriutuisi tehtävistään ja asioistaan hänelle parhaalla mahdollisella tavalla. (Smith 2005, 105–115, 135.)

Alisuoriutumistarkastelun kannalta on myös merkittävää, että useat tutkimukset osoittavat yksilön älykkyyden vaihtelevan elämän eri tilanteissa, joten älykkyydestä puhuttaessa on syytä korostaa sen tilannesidonnaisuutta. Älykkyyttä voidaankin pitää yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen tuloksena, suhteena ”yksilön henkisten valmiuksi-



en ja yhteiskunnan asettamien vaatimusten välillä”. Viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet opintomenestystä selittäviksi tekijöiksi oppijan käsityksen oppimisesta ja tiedosta sekä oppijan itsesääätely- ja opiskelutaidot. Tutkijat painottavat vuorovaikutusprosessien, ympäristöjen ja tilanteiden merkitystä niin sanottujen älykkäiden käytäntöjen syntyemisessä. Lisäksi huomiota tulee kiinnittää yksilön käsitykseen itsestä oppijana – tavoitteena on myönteisen käsityksen muodostuminen, mikä luo suotuisat edellytykset erilaisissa oppimisympäristöissä toimimiseen sekä opetustoimintoihin osallistumiseen. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 54–59, 63.)

Tutkiessaan lahjakkaiden lasten kasvatusta Uusikylä (1994, 151–157) on viitannut mm. Richertin (1991) alisuoriutumista käsitteleviin tutkimuksiin. Myös Richert painottaa, että lasten lahjakkuutta ja mahdollista alisuoriutumista selvitettyäessä on tarkasteltava useita eri tekijöitä ja näkökulmia: lahjakkuus, kyvyt, luovuus, saavutukset, tunne-elämä sekä opiskelumotivaatio. Hänen mukaansa yksi kasvatuksen perustehtävistä on myönteisen minäkäsityksen sekä itseensä luottamisen rakentuminen. Richertin tutkimusten mukaan tyttöjen ja poikien alisuoriutumismallit eroavat toisistaan: pojat alisuoriutuvat lapsuudessaan ja tytöillä se alkaa useammin vasta murrosiässä. Kouluaikana pojissa on kaksi kertaa enemmän alisuoriutujia, mutta aikuisten urakehitystä tarkasteltaessa naiset ovat huomattavasti useammin alisuoriutujia. Richert ehdottaa, että alisuoriutumisen kriteeriksi otetaan yksilön subjektiivinen kokemus elämästä, siitä miten hän mielestään onnistuu toteuttamaan itseään. Myös Butler-Por (1987) painottaa oppilaan kykyjen kokonaisvaltaista tarkastelua. Hänen mukaansa alisuoriutuminen ilmenee ristiriitana koulusuoritusten ja erilaisten muiden kykyjen välillä. Havaitakseen alisuoriutumisen, opettajan tulee kiinnittää monipuolisesti huomiota oppilaan toimintoihin unohtamatta luovuuden eri ulottuvuuksia.

Myös Keenin mukaan lahjakkuuden ja alisuoriutumisen perspektiivien yhdistäminen on haasteellista, sillä lahjakkuudenkin tunnistaminen ja määrittäminen ovat osoittautuneet vaikeiksi. Määrittäminen tukena käytetyt lahjakkuustestit ovat usein kapea-alaisia eikä lahjakkuus ole pysyvä ja vakaa ilmiö. Lahjakkuus on yksilön elämäntilanteiden, moniin sen eri vaiheisiin ja erilaisiin tilanteisiin liittyvä ilmiö. (Keen 2001.) Resnick ja Goodman painottavat, että osaamista ja lahjakkuutta esiintyy yksilön eri toimintojen alueilla, joten sitä tulee kyetä myös todentamaan ja mittaamaan monin eri tavoin. Kasvattajien ja opettajien tulee kiinnittää huomiota yksilön erilaisten kykyjen havaitsemiseksi, jotta yhä useammat voisivat kokea oppimisen iloa ja saada myönteisiä, monipuolisesti opiskelunvalmiuksia rakentavia oppimiskokemuksia. (Resnick & Goodman 1997.)

Oppimistukikeskustyössä lahjakkuuden näkökulma ei ollut keskeisin, sillä se tuntui rajaavan ja rajoittavan matalasti koulutettujen aikuisten elämäntilanteiden sekä aiempien kokemusten kokonaisvaltaista tarkastelua. Matalasti koulutettujen aikuisten ohjauksessa oli oleellista löytää voimavaroja ja väyliä oman osaamisen ja ammattitaidon lisäämiseen tai päivittämiseen. Ranne (2005, 15–16) on todennut sosiaalipedagogisen otteen näkyvän yksilöiden tukemissa siten, että nämä voivat olla läsnä ohjaus- ja päätöksentekoprosesseissa omine ominaisuuksineen arvostettuina sekä täysivaltaisina yhteisönsä jäseninä.

Kiianmaa ja Trygg-Jouttijärvi määrittelevät alisuoriutumisen vähitellen syntyväksi käyttäytymistavaksi ja selviytymiskeinoksi vuorovaikutustilanteissa. Alisuoriutumisessa on kyse sosio-emotionaalisista tekijöistä, ja yksilö ei saa kykyjään omaan ja yhteisönsä

käyttöön. Alisuoriutujan itsetunto ei ole vahva, ja hän on riippuvainen ympäristönsä odotuksista. Ympäristö nähdään alisuoriutumista ylläpitäväksi elementiksi. Yksilön ja ympärillä olevien ihmisten välille kehittyä ikään kuin kilpi, jolla alisuoriutuja suojelee minäänsä muiden arvostelulta, odotuksilta ja vaatimuksilta. Alisuoriutuminen on käyttäytymistä, jolla yksilö säätelee suhdettaan ympäristöönsä. Alisuoriutujien selviytymiskeinoja ovat muiden miellyttäminen, ylivastuullisuus, auttavaisuus, kapinoiminen ja asioiden älyllistäminen. Hänen toimintansa on ulkoapäin ohjautuvaa, mikä aiheuttaa hänelle psyykkistä painetta. Alisuoriutumisen perustan nähdään muodostuvan jo varhaislapsuudessa ja se voi vähentyä tai lisääntyä koulu- ja opiskeluvuosien aikana. Tuettaessa alisuoriutujaa on oleellista kiinnittää huomiota yhteisössä tapahtuvaan vuorovaikutukseen, sillä se ylläpitää alisuoriutuvaa toimintaa. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 10–21.)

Peltonen ja Ruohotie (1992, 75) ovat todenneet, että alisuoriutuminen voi olla myös opittua avuttomuutta. Peterson, Maier ja Seligman kuvaavat opittua avuttomuutta ilmiöksi, joka koostuu kolmesta, samaan aikaan toteutuvasta komponentista: yksilön 1) toiminnan ja sen tulosten ennustamattomuudesta ja epävarmuudesta, 2) oletuksesta, etteivät tulokset ole saavutettavissa ja 3) passiivisesta käyttäytymisestä. Yksilön omat oletukset ja odotukset ovat muodostuneet niin vahvoiksi, ettei hän halua tai viitsi ponnistella oppiakseen uusia asioita ja taitoja. Ja mikäli yksilö ei voi kontrolloida tapahtumien etenemistä ja päättyä epäonnistumisiin, hänen avuttomuutensa ja yrittämättömyytensä lisääntyvät. (Peterson, Maier & Seligman 1993, 8–13, 154.) Mikulincer kuvaa opittua avuttomuutta yksilön ja hänen ympäristönsä myötävaikutuksen tuloksena; kehitysprosessia ohjaa yksilön subjektiivinen kokemus asioiden ja tapahtumien kontrolloimattomuudesta. Alituinen huoli sekä epäonnistumisen ajatukset ja pelko ylläpitävät avuttomuuden tunnetta ja alhaista suoriutumista. Mikulincerin mukaan opitun avuttomuuden poisoppimisessa (helplessness training) keskeistä on saada ote tavoiteltaviin tuloksiin ja löytää tulosten saavuttamista tukevat kontrollointi-, vaikuttamis- ja toimintatavat. (Mikulincer 1994, 2–3, 7–13, 255.)

Oppimistukikeskustuksessa ilmeni tilanteita, joissa opiskelija oli rakentanut vähättelevän ja mitätöivän kuvan itsestään sekä tulevaisuudenmahdollisuuksistaan. Tämä kuva perustui omiin kokemuksiin, ympäröivien ihmisten havainnointiin ja itsetutkiskeluun. Omia vahvuuksia ja mahdollista lahjakkuutta ei kyetty tai oltu valmiita näkemään. Kun ympärillä olevat ihmiset olivat tottuneet opiskelijan vetäytyvään tai passiiviseen olemukseen, he eivät odottaneet häneltä enempää. Yrittäminen ja ponnistelu sammui, eivätkä taidot kehittyneet ja harjaantuneet eli alisuoriutumisen kehä oli käynnistymässä ja alkoi vähitellen toteuttaa itseään. Joidenkin asiakkaiden kohdalla alisuoriutumiseen liittyi myös täydellisyyteen pyrkimistä, mikä viivytti asioiden ja tehtävien valmistumista tai esti niihin ryhtymistä. Jotkut valitsivat hetkittäisen alisuoriutumisen säästääkseen voimavarojansa käytettäväksi johonkin toiseen elämäntilanteeseen, esimerkiksi parissa toimimiseen tai harastuksiin.

Jotta aikuisten alisuoriutumista voidaan ymmärtää ja etsiä siitä ulospääsyä, on tärkeää tiedostaa, millaisiin seikkoihin sillä voi olla yhteyttä. Erilaisten tekijöiden ja tapahtumaketjujen tunnistamisen myötä voidaan suunnitelmallisemmin kehittää toimintamalleja, jotka mahdollistavat alisuoriutumisesta irtautumisen ja poisoppimisen.

### 3.5.3 Alisuoriutumisen ilmenemisestä ja sille tyypillisistä piirteistä

Alisuoriutumiseen liittyvät seikat ovat merkittäviä yksilön elämänkulkuun vaikuttavia ja sitä suuntaavia tekijöitä. Smith toteaa, että alisuoriutumistutkimuksen ja aiheesta käytävän keskustelun tavoitteena on tunnistaa mahdollinen alisuoriutuminen ja luoda kaikille yksilöille mahdollisuuksia kehittyä ja toimia oman potentiaalinsa mukaisesti. Oleellisiksi tarkastelun kohteiksi ovat nousseet yksilön kyvyt, ominaisuudet ja saavutukset sekä näiden välinen suhde. Nykytutkimuksessa oleellisiksi seikoiksi on nostettu myös kulttuuriset ja yksilön taustoihin liittyvät tekijät. (Smith 2005, 105–115, 135.)

Kun yksilö epäonnistuu lukuisia kertoja, eikä saa tukea ja kannustusta, hän määrittää itsensä epäonnistujaksi ja heikosti menestyväksi. Hän kokee ulkoisen kontrollin vahvana ja kieltää omat mahdollisuutensa vaikuttaa oppimiseensa sekä saavutuksiinsa. Muut ovat hänen mielestään kyvykkäämpiä. Vetäytymisen ja yrittämättömyyden myötä oppijan itsetunto ei vahvistu, vaan hän tottuu epäonnistumisiin ja selittää ne vähäisillä kyvyillään. Jos yksilö onnistuu, eli niin sanotusti sattuu onnistumaan jossakin tehtävässä, hän pitää tätä hyvänä tuurina tai tehtävää liian helppona. Hän lakkaa itse yrittämästä ja ponnistelemasta ja omat voimavarat jäävät käyttämättä eivätkä pääse kehittymään – alisuoriutuminen on käynnistynyt. (Peltonen & Ruohotie 1992, 75.)

Rimm muistuttaa alisuoriutumiseen liittyvässä tarkastelussaan, ettei alisuoriutujasta voi luoda yhtä ja kaikkii alisuoriutujiin sopivaa kuvaa. Alisuoriutuja voi olla sosiaalinen tai yksinäinen ja syrjäänvetäytyvä, kiusattu, komenteleva, herkkä suuttumaan ja sosiaalisilta taidoiltaan kehittymätön. Yleensä alisuoriutuja ei pidä koulusta, mutta hän saattaa olla kiinnostunut jostakin oppiaineesta aiheen tai pitämänsä opettajan vuoksi. Rimmin mukaan alisuoriutuvat oppilaat ovat usein vetelehtiviä ja epäjohdonmukaisia: unohtavat kotitehtäviänsä, kadottavat tehtäviä ja kirjoja, unelmoivat, eivät kuuntele vaan katselevat ulos ikkunoista ja keskustelevat liiaksi toisten oppilaiden kanssa. Jotkut alisuoriutujat ovat täydellisyysdentavoittelijoita, eivätkä aloita tai tee tehtävää, mikäli näkevät pienenkin epäonnistumisen mahdollisuuden tai olettavat epäonnistuvansa. Mutta päinvastaistakin ilmenee eli osa alisuoriutujista tekee tehtävät nopeasti ja huolimattomasti välittämättä lopputuloksen laadusta. (Rimm 1989, 2–3, 77–79; 2008b, 3–9.)

Rimmin mukaan alisuoriutuja voi keskittyä ja uppoutua itseään kiinnostavaan asiaan perusteellisesti kuulematta, mitä hänelle puhutaan tai huomaamatta, mitä ympärillä tapahtuu. Jotkut heistä ovat konkreetteja ajattelijoita, joille abstraktien tehtävien ratkaiseminen tuottaa suuria ongelmia. Joillekin luovat ja epätavalliset ajatusmallit ovat ominta ja innostavat myös toimimaan. Jotkut alisuoriutujat ovat taitavia manipuloimaan ympärillä olevia ihmisiä, joskus jopa toinen toisiaan vastaan; esimerkkinä vanhempien ja opettajien manipuloiminen toistensa vastaisiin ajatuksiin ja tekoihin. Alisuoriutujalla voi olla voimakas kilpailuvietti, mutta samalla hän voi olla huono häviäjä ja luovuttaa havaitessaan kilpailun kiristyvän tai mahdollisuutensa voittoon häviävän. Hän ei ole oppinut tulemaan toimeen tappioiden ja häviöiden kanssa. Kun lapsi välttelee tilanteita, joissa hän voisi hävitä, hän menettää samalla monia elämänsä kannalta merkittäviä oppimistilanteita. Pelon ja epäonnistumisen kehä alkaa pyöriä estäen uudet yritykset ja ponnistelut. Itseään ruokkiva, kehämäinen toimintatapa voi siirtyä koko perheeseen. Kun onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset jäävät puuttumaan, itseluottamus ja itsetuntemus eivät pääse kehittymään ja vahvistumaan. Joskus alisuoriutujasta löytyy supersuoriutuja ja viimeisillä

koululuokilla hän saavuttaa parhaita arvosanoja ja myöhemmin vaikuttavia elämänuria, menestystä ja luottamusta. Useimmiten kuitenkin hän päätyy alivireisellä kehällä vähäiseen koulutustasoon tai jopa koulutuksesta syrjäytymiseen. Sijoituessaan työelämään hän saattaa jatkaa alisuoriutuvaa toimintaa myös työssään, kärsiä turhautumisesta ja sosiaalisten suhteiden katkeamisista. (Rimm 1989, 3–5.)

Monille alisuoriutujille on tyypillistä, etteivät he usko saavuttavansa oppimistuloksia yrittämisestään ja työnteostaan huolimatta. He arvioivat taitojaan ja osaamistaan epärealistisesti, saattavat asettaa tavoitteet liian korkealle ja näkevät edessään varman epäonnistumisen. Alisuoriutuja voi tietää kaiken olevan saavutettavissa, mutta työnteko tavoitteiden eteen ei ole hänelle vielä konkretisoitunut. Selviytyäkseen arjesta ja elämästä alisuoriutuja on ottanut käyttöön erilaisia puolustusmekanismeja. Nuorena hän voi pitää koulunkäyntiä tylsänä ja myöhemmin se on hänen mielestään turhaa ja merkityksetöntä, ja syyt edellä mainittuihin ovat hänen mielestään opettajissa ja koululaitoksessa. Heikko koulumenestys ja arvosanat eivät sinänsä haittaa häntä, sillä ne ovat huonojen opettajien ja väärin kokeiden tai testien syytä. Musiikki, urheilu ja kaverisuhteet ovat alisuoriutujalle usein koulutyötä tärkeämpiä. Rimmin mukaan alisuoriutuminen on asia, johon tulee puuttua, sillä se vie lapsilta oppimismotivaation sekä perheiltä ja opettajilta runsaasti voimavaroja. ”Alisuoriutumisen syndrooma” (underachievement syndrome) on kuin epidemia, jota esiintyy kaikissa kodeissa ja koululuokissa. Alisuorittajiksi päätyvien lahjakkaiden lasten varhaiset koulukokemukset sisältävät usein turhautumia ja haasteettomuutta. (Rimm 1989, xii, 4, 33, 77–79.)

Keltinkangas-Järvisen mukaan yksilön alisuoriutumiseen sekä itsetuntoon vaikuttavat useat eri persoonallisuudentekijät. Yksilöt etsivät mielellään tapahtumiin liittyviä syyseuraussuhteita saavuttaakseen hallinnantunteen. Yksilön ratkaisuja säätelevä hallinnantunne antaa turvaa ja yksilö kokee elämänsä olevan hallinnassa pystymällä vaikuttamaan asioiden kulkuun. Matalan elämänhallinnan voi havaita siitä, kun yksilö pitää hänelle tapahtuvia asioita sattumina eikä oman toimintansa seurauksina. Elämänhallinta onnistuu, kun yksilö tuntee itsensä ja tietää, mitä elämältään odottaa. Minäkuva ohjaa yleensä voimakkaasti yksilön toimintaa ja valintoja, joista merkittävimpinä ovat ammatinvalintaan, puolisoon ja elämäntapaan liittyvät ratkaisut. Elämänhallinnantunne kehittyy vähitellen alkaen varhaislapsuudessa ja jatkuen aikuisuuteen saakka. Keltinkangas-Järvinen puhuu epäonnistumisen syiden attribuoimisesta eli osoittamisesta. Analysoidessaan epäonnistumisen syitä ja pohtimalla, mistä ja keistä ne johtuivat, yksilö voi rakentaa realistista käsitystä tapahtumista syyttelemättä itseään. (Keltinkangas-Järvinen 1994, 15–17, 54, 227, 237; 2008, 255–257.)

Weiner painottaa minäkäsityksen, minä-pystyvyyden sekä yksilön tekemän menneiden tapahtumien tulkinnan ja selityksen merkitystä tulevaisuudelle – tuleville valinnoille ja aiempien tapahtumien aikaan saamille seurauksille; sekä palkkioilla että rangaistuksilla voi olla myöhemmissä vaiheissa positiivisia tai negatiivisia vaikutuksia omien odotustemme ja oletustemme mukaisesti. Weinerin mukaan koulun ja opiskelun kannalta tarkasteltuna kausaaliuskomuksia voimakkaammin yksilön tulevaisuuteen vaikuttavat muun muassa hänen osallisuuden ja ryhmään kuulumisen kokemuksensa, ympärillä olevan yhteisön ja kavereiden normit, vanhemmilta saatu tuki ja ohjaus sekä sosio-ekonominen asema. Epäonnistumisten syytulkinnat, epävarmuus sekä itseluottamuksen puute ovat hänen mukaansa yhteydessä myös oppimistilanteissa esiintyvään motivaatioon. (Weiner 2009, 5-19.)

Nurmi ym. (1992, 490–491) ovat todenneet, että syrjäytymisvaarassa olevat nuoret arvioivat itseään jossakin määrin samoin kuin osa alisuoriutujista: onnistuessaan he antavat kiitoksen ja kunnian muille ihmisille tai olosuhteille, mutta epäonnistuessaan he syyttävät itseään. Keltinkangas-Järvinen (2000, 104) on havainnut, että huonon itsetunnon omaava kokee osaavat ja menestyvät ihmiset itselleen uhkaksi ja päätyy helposti vähättelemään heitä, heidän onnistumisiaan ja yleensäkin heidän tekemisiään. Tällöin itsetuntoon läheisesti liitetty oman elämän hallinnantunne ja kontrolli ohjaavat voimakkaasti yksilön käyttäytymistä. Jos sisäinen kontrolli nousee erityisen voimakkaaksi, alkaa yksilö karttaa hänelle vieraampia ja todennäköisesti opittaviakin asioita. Hallinnan tunteen kehittymiselle ja säilymiselle onkin oleellista saada kokemuksia, joissa voi vaikuttaa asioihin. Vailla itseluottamusta olevat oppilaat eivät osaa suojata itsetuntoaan tulkitsemalla onnistumistaan tai epäonnistumisia rehellisesti ja realistisesti. (Keltinkangas-Järvinen 1994, 15–17, 54, 227–237; 2008, 255–257.)

Aho on todennut, että peruskoulussa alisuoriutuva oppilas on tyypillisimmillään poika, jonka koulumenestys on keskitasoa ja älykyys keskitasoa tai hieman sen yli. Hänen minäkuvansa on muita oppilaita heikompi, kouluminäkuva ja emotionaalinen minäkuva ovat jossakin määrin heikot, mutta hänen fyysinen minäkuvansa on melko vahva. Ihanne- ja todellisen minäkuvan ero on suurehko ja yksilö uskoo yrittämiseen. Hän ajattelee epäonnistumisensa johtuvan yrityksen puutteesta ja valitsee vaikeampia tehtäviä kuin muut oppilaat. Hänellä on usein voimakas epäonnistumisen pelko sekä voimakkaat minäorientaatio, riippuvuusorientaatio ja välttämismotiivi. Hän voi olla luokassaan kiusattu ja syrjäänvetäytyvä tai valtias-kiusaaaja. (Aho 1992, 105, 87.)

Montgomery toteaa, että yleisellä tasolla tarkasteltuna alisuoriutuminen näyttää levottomuutena ja tehtäviin keskittymättömyytenä. Hän on koonnut alisuoriutumista käsittelevien tutkimusten pohjalta tarkistuslistan, jonka tarkoitus on auttaa havaitsemaan ja tunnistamaan parempaan pystyvät yksilöt. Lista koostuu havaittavista toiminnoista sekä asenteellisista tekijöistä. Alisuoriutujalla on

- suuri ero (gap) puhutun ja kirjoitetun kielen tuottamisessa
- heikot kirjalliset taidot
- kyvyttömyys saattaa tehtäviä loppuun
- heikko töiden suoritustaso
- työskentelystä kieltäytyminen
- tyytymättömyys omiin saavutuksiin
- uusista asioista pidättäytyminen, niiden karttaminen ja vältteleminen
- täydellisyysdentavoittelu, voimakas itsekritiikki
- epärealistisia tavoitteita ja pyrkimyksiä
- heikkoa ryhmätyöskentelyä, ryhmätyöskentelyn häirintää
- keskittymiskyvyttömyyttä
- negatiivisia asenteita koulua kohtaan
- mahdollisia vaikeuksia kavereiden keskuudessa
- heikko minäkuva
- tyydyttävä suoriutuminen kaikilla alueilla toimiessaan porukan tuella ja porukassa. (Montgomery 2009, 3–4, 6).

Montgomery on kuitenkin havainnut alisuoriutujilla myös lukuisia myönteisiä ominaisuuksia ja piirteitä. Heillä on neuvokkuutta ja kekseliäisyyttä tehtävissä ja tilanteissa, joissa he ovat motivoituneita. He oppivat nopeasti uusia käsitteitä ja heidän ongelmanratkaisukykynsä voi olla jopa nerokkaalla tasolla. Heillä on myös taito kysyä haastavia ja vaativia kysymyksiä. Motivoituessaan he ovat sitkeitä ja peräänantamattomia. Heillä on usein paljon yleistietoa ja yleistä tietämystä – viisautta. He ovat usein myös hyviä ihmistuntijoita ja heillä on selvänäköisyyttä ihmisten ja heidän motiivinsa suhteen. Montgomery on havainnut, että kun kyseessä on erityisen lahjakas yksilö, hän saattaa kieltäytyä kaikesta toiminnasta ja yhteistyöstä. Koulussa alisuoriutuva yksilö voi toimia kotonaan, harrastuksissaan, urheilussa, taiteessa tai muutoin lähipiirissään huomattavan aktiivisesti ja saavuttaa tavoitteensa. (Montgomery 2009, 6–28. Ks. Butler-Por 1987.)

Myös Smith on luonut karkeaa tyypittelyä koulussa alisuoriutuvista oppilaista. Hänenkin tavoite on, että tyypittelyn avulla alisuoriutumiseen taipuvaiset oppilaat voidaan löytää ja heidän oppimisestaan ja koulunkäyntiään voidaan ryhtyä tukemaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yhtenä ryhmänä voidaan pitää oppilaita, joilla on kouluun kohdistuvia negatiivisia asenteita, häirintää ja viihtymättömyyttä itseä kiinnostamattomien aineiden tunneilla ja samanaikaisesti kyky ja halu kontrolloida käyttäytymistään. Toinen havaittavissa oleva ryhmä ei juurikaan pidä koulunkäynnistä, mutta ymmärtää sen merkityksen myöhemmälle elämälleen ja etenkin tavoittelemalleen ammatille ja hyvälle palkkatasolle. He ovat suhteellisen hiljaisia ja opettajat pitävät heitä usein alisuorittajina. Koulunkäynnin alkuvaiheessa he alisuoriutuvatkin usein, mutta koulun päätösvaiheessa heidän arvosanansa ovat yleensä keskiarvojen yläpuolella. He saavuttavat usein myös haluamansa jatko-opiskelupaikat. Kolmas erottuva ryhmä ovat hiljaiset ja taustalle jäävät oppilaat, joilla on positiivinen ja kypsä asenne koulunkäyntiin, ja he eivät ota osaa muiden koulukritisointiin ja mahdolliseen häiriköintiin. Neljännessä ryhmässä on suhteellisen hiljaisia oppilaita, joilla on negatiivisia asenteita koulua kohtaan, mutta he haluaisivat saavuttaa hyvän toimeentulon ja työn. He eivät löydä innostusta koulunkäyntiin ja saavutukset jäävät heidän kykyjään matalammiksi. Yhtenä ryhmänä erottuvat myös opiskeluun keskittymättömät, niin sanotut lennokkaat ja äänekkäät oppilaat, joilla muiden alisuoriutujien tapaan kouluun liittyvät asenteet eivät ole positiivisia. Omana ryhmänään voidaan erottaa myös häiritsevät oppilaat, jotka jostakin asiasta kiinnostuessaan opiskelevat ahkerasti ja sitoutuneesti. He eivät yleensä tee kotitehtäviä, vaan luottavat saavansa tunneilla sen verran tietoa, että selviytyvät kokeista. (Smith 2005, 182–185.) Tässä Smithin tyypittelyssä ei ole otettu mukaan tavallista lahjakkaampia yksilöitä, jotka voivat päätyä myös alisuoriutujiksi (ks. Butler-Por 1987; Uusikylä 1994).

Ahon tutkimuksissa ilmeni, että alisuoriutujat nimesivät epäonnistumisten syiksi etenkin oman ponnistelun puuttumisen, eivätkä he kokeneet stressiä kotitehtävistä. Tehtävien valintatilanteessa he valitsivat vaikeampia tehtäviä kuin muut ja heidän tavoitetasonsa oli muita epärealistisempi. Heidän käsityksensä omasta koulumenestyksestään oli negatiivisin ja heissä oli eniten kouluun erittäin negatiivisesti suhtautuvia oppilaita, joskin asenteiden hajonta oli tässä ryhmässä varsin suuri. He olivat ikätovereitaan useammin kiusattuja ja syrjäänvetäytyviä tai luokkansa valtiaita, harvemmin johtajia tai suosikkeja. Heidän sosiaalinen asemansa oli heikoin, ja he kokivat muita useammin kilpailua sekä konflikteja luokkayhteisöissään. (Aho 1992, 54–57.)

Onatsu-Arvilommin (2003, 1, 37–41) mukaan alisuoriutuvat ja heikosti menestyvät oppilaat käyttävät epätarkoituksenmukaisia ja tehtävää vältteleviä strategioita. Heillä on havaittu olevan myös muita alhaisempi itsetunto sekä heikko motivaatio. Alisuoriutumiseen liittyy usein myös vahva epäonnistumisten ennakointi ja suoritustilanteissa tehtäviin liittymättömän toiminta. Alisuoriutujien perhe- ja elämäntilanteisiin liittyviä seikkoja ovat avioero, yksinhuoltajuus, ristiriitainen perheilmapiiiri, äidin depressiivisyys sekä isien kasvatukseen liittyvä stressi ja voimattomuudentunne.

### **3.5.4 Alisuoriutujan itsetunto ja minäkuva**

Alisuoriutujilla on Ahon mukaan oletettavasti useita koulun tavoitteiden kannalta negatiivisia ominaisuuksia muihin oppilaisiin verrattuna: negatiivisempi minäkäsitys, enemmän sosiaalisia vaikeuksia sekä negatiivisempia asenteita koulua ja opettajia kohtaan. Alisuoriutujille kasaantuu yleensä monenlaisia ongelmia, ja he ovat usein myös kiusattuja ja syrjäänvetäytyviä. Heillä esiintyy voimakkaimpana epäonnistumisen pelkoa ja heikoimpana onnistumisen toiveita. Alisuoriutujien vahvin minäkuvan alue on usein fyysinen minäkuva ja he ovat kiinnostuneita motorisista ja ulkoisista ominaisuuksistaan. Minäkuva on melko tärkeä koulumenestyksen selittäjä etenkin ala-asteella. Alisuoriutujien minäkuva on yleensä epätarkka ja epärealistinen verrattuna muihin oppilaisiin. Alisuoriutuvien ihanneminäkuvan ja todellisen minäkuvan ero on suurin; heillä on melko suuret odotukset koulu- ja sosiaalisen minäkuvan suhteen, joita he eivät mielestään täytä. He asettavat itselleen hieman epärealistisen korkeita ihanteita ja heillä esiintyy muita vähemmän pätemisen tarvetta. (Aho 1992, 40, 66, 69, 114–116.)

Myös Keltomäki (1998, 16–19) on havainnut, että koulussa alisuoriutuvan oppilaan itsetunto on usein heikko. Vastaavasti itsetunnoltaan vahva oppilas suoriutuu ja toimii kapasiteettinsa ylärajoilla ja on ikään kuin ylisuoriutuja. Heikko itsetunto ja epärealistinen minäkuva voivat näyttäytyä lukuisin eri tavoin. Niillä voi olla heijastuksia laajalti yksilön käyttäytymiseen, sosiaalisiin suhteisiin sekä oppimiseen. Ne voivat ilmetä ennakkoluuloisuutena, negatiivisuutena ja muiden oppilaiden arvosteluna. Suoritustilanteissa käyttäytyminen voi olla välttelevää, passiivista sekä epäonnistumisia selittelevää. Yksilö voi myös asettaa itselleen epärealistisia tavoitteita tai hakeutua itselleen liian helppoihin tehtäviin. Heikon itsetunnon ja epärealistisen minäkuvan omaavat ja ovat usein kiusattuja tai torjuttuja, ja he peittävät pelkojaan ja epäonnistumisiaan tyrannisoimalla ja häiritsemällä oppilastovereitaan ja opetusta. Käyttäytymisongelmat voivat ilmetä myös aggressiivisuutena, ahdistuneisuutena tai muina psykosomaattisina oireina.

Vaikka aikuisen itsetunto on suhteellisen pysyvä, yllättävät pettymykset ja epäonnistumiset voivat heikentää sitä. Aikuisille on yleensä muodostunut käsitys asioista, joita heidän tulisi hallita, ja niissä tapahtuvat, heistä riippumattomatkin muutokset, koetaan itsetuntoa koetteleviksi. Itsestä riippumattomien yhteiskunnallistenkin syiden vuoksi työttömäksi jääminen aiheuttaa monissa aikuisissa syyllisyyden- ja häpeäntunteita ja se on yksi merkittävistä aikuisen itsetunnon heikentäjistä. (Keltinkangas-Järvinen 1994, 224–225.) Tutkimusten mukaan naisten itsetunto on vahvempi ja vastoinkäymisissä kestävämpi, ja se kattaa miehiä laajemmin eri itsetunnon osa-alueet sisällyttäen siihen myös perheen ja läheiset. Miesten itsetunto on vahvemmin yhteydessä suoritukseen ja suoritusetsetuntoon, minkä vuoksi sitä voidaan pitää naisten itsetuntoa haavoittuvampana. (Keltinkangas-Järvinen 2000, 114–115.)

Keltinkangas-Järvisen mukaan vanhempien, kasvattajien ja opettajien on tärkeää ymmärtää, että lapselle asetetuilla odotuksilla ja vaatimustasolla on taipumus säilyä aikuisuuteen saakka; lapsuudessa ja nuoruudessa vallinneen tilanteen mukaisesti se jää joko liian matalaksi, sopiviksi tai korkeaksi. Vaatimustaso säätelee onnistumisen mahdollisuuksia, jotka ovat tärkeitä itsetunnon rakentumiselle. Jos itsetunto jää heikoksi, on yksilön vaikea kestää pettymyksiä ja hän alkaa ennakoida ja karttaa niitä. Samalla yksilö kaventaa elämänpiiriään, toimintaansa ja kehittymismahdollisuuksiaan. (Keltinkangas-Järvinen 2000, 114–115, 135–137.) Itsetunnon heikko yksilö myös pelkää tai vastustaa muutoksia ja uusia tilanteita ikätovereitaan enemmän. Hänen sopeutumiskykynsä on muita heikompi ja hän pitäytyy mielellään osaamisensa ja hallitsemisensä asioissa, mikä ei ole eduksi oppimiselle. Muutokset ovat hänen mielestään harmeja ja hän pyrkii vastustamaan tai välttelemään niitä. (Keltinkangas-Järvinen 2008, 96–103.)

Prashnig puolestaan toteaa, etteivät alisuoriutumisen syyt ole aina jossakin syvässä ihmisessä, hänen psykologisissa ongelmissa, sosiaalisissa olosuhteissa, motivaatiossa, vanhempien tuen puutteessa tai huonoissa opiskelutaidoissa. Hän on havainnut oppilaan epäonnistumisen kokemuksilla, oppimistyylien huomioonottamattomuudella sekä kouluttajien asenteilla olevan yhteyttä yksilön alisuoriutumisen kehittymiseen. Alisuoriutumista ruokkivat opettajat asennoituvat oppilaaseen ja hänen oppimiseensa ulkoistaen itsensä ja kieltäen oman toimintansa vaikutukset. Opettaja saattaa todeta, että oppilas pärjäisi paremmin, kun vain olisi ahkerampi ja huolellisempi ja jättää hänet suoriutumaan yksin – ilman tukea ja kannustusta. (Prashnig 2000, 147–15.)

Nurmi ym. (1992, 489–490) toteavat, kuinka syrjäytymisvaarassa olevilla nuorilla oli vertailuryhmiä vähemmän koulutukseen liittyviä tavoitteita, mutta enemmän vapaa-aikaan liittyviä kiinnostuksen kohteita. Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret uskoivat ylipäänsä vähemmän mahdollisuuksiinsa saavuttaa asettamia tavoitteita. He kokivat, etteivät voi omilla toimillaan juurikaan vaikuttaa tavoitteiden saavuttamiseen, sillä ulkoiset tekijät ovat voimakkaampia kuin sisäiset tekijät. He käyttivät vertailuryhmiä enemmän aikaa ja voimavaroja epäonnistumisten ennakointiin ja tehtäviin liittymättömien toimintojen tekemiseen. Tästä seurasi jatkuvaa epäonnistumista ja heikkotasoisia suorituksia, mikä murensi jo ennestäänkin heikkoa itsetuntoa – puhutaan epäonnistumisansasta. (Nurmi ym. 1992, 489–490.) Burden (2000, 9) on havainnut, että heikosti suoriutuvat oppilaat selittävät menestymättömyyttään kykyjen ja onnen puutteella ja aliarvioivat yrittämisen ja opiskeluun käytettävän ajan yhteyttä oppimiseen. Pitkäjänteisyys ja päättäväisyys näyttäisivät auttavan näitä heikosti suoriutuvia opiskelussaan. Vastaavasti hyvin suoriutuvat selittävät ajoittaista epäonnistumistaan yrittämisen puutteella ja hyvää menestystään vastaavasti yrittämisellään ja kyvyillään.

### **3.5.5 Alisuoriutumisen yhteyksistä perheeseen ja kotituestaan**

Lavikainen (2005, 1) on todennut, että lapsuusajan ongelmat, vanhempien matala koulutustaso sekä nuorten itse kertomat koulunkäynti- ja oppimisvaikeudet ovat yhteydessä toisiinsa. Myös Reisin (2004, 80–82) mukaan perheessä ilmenevät ongelmat ja köyhyys, yksilön heikko itsetunto, käyttäytymisen ongelmat, auktoriteettien vastustaminen sekä koulupoissaolot ovat yhteydessä ja osin myös syynä alisuoriutumiseen. Dominicé (1995, 222–223) on havainnut vanhempien ja kodin vaikutuksen yksilön koulutuksellisiin päätöksiin



ja ajatteluun. Koulutuksen arvosteleminen ja vähätteleminen muokkaa lasten opiskeluun liittyviä asenteita negatiiviseen suuntaan. Myös Ahon (1992, 2–3) mukaan lasten ja nuorten minäkuva, kotitusta ja sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä heidän alisuoriutumiseensa; lisäksi yhteyttä on havaittu yksilön yleisellä kehitystasolla, motivaatiolla, koulutusasenteilla sekä moraalijattelulla.

Toisaalta Rimm on havainnut, että lapset voivat oppia alisuoriutumisen matkimalla ja jäljittelemällä vanhempiaan, vaikka vanhemmat olisivatkin suoriutuvia omissa toimitissaan. Tutkimusten mukaan lapsen identifioituminen tasa-arvoisiin vanhemmuuden malleihin on tärkeää ja yhteydessä korkeisiin saavutuksiin. Mikäli vanhemmat ovat tyytyväisiä omaan toimintaansa, toimii se mitä todennäköisimmin koulutukseen ja ahkeruuteen kannustavana positiivisena viestinä ja mallina lapsille. Vanhempien tietoisuus siitä, kuinka lapset heidät näkevät ja kokevat, on tärkeää toimintamallien siirtymisen ja vahvistumisen suhteen. Kertoessaan omista kokemuksistaan lapsille vanhempien tulisi muistaa positiivisten mallien tarjoamisen merkitys: varsinkin pienet ja nuoret lapset ottavat helposti vanhemman toimintamallin omakseen tai kokeilevat sitä. Vanhempien kouluun liittyvät asenteet ja arvostukset ovat merkittäviä lapsen koulusuoriutumista ajatellen. Lapset tarvitsevat selkeän viestin, että koulu on keskeisessä ja merkittävässä asemassa lapsen elämässä ja vanhemmat arvostavat ja tukevat lapsen koulunkäyntiä. (Rimm 1989, 35–39, 109.)

Lisäksi Rimm on havainnut, että kasvuympäristö, jossa ei ole rajoja ja rakenteita, luo edellytykset alisuoriutumiselle ja samoin ympäristö, joka on erittäin jäykkä ja täynnä sääntöjä. Aktiivisen ja oppimisenhaluisen lapsen oppimishalu ja mielenkiinto voivat kehittyä vähitellen, madaltua yhtäkkisesti tai katketa dramaattisesti sen mukaan, kuinka hänen aktiivisuuteensa suhtaudutaan. Usein torjuttu tai kovasti arvosteltu lapsi lakkaa käyttämästä kykyjään ja kapasiteettiaan oppimistilanteissa. Varhaislapsuuden aikana käynnistynyt alisuoriutuminen voi jatkua, vahvistua tai heiketä kouluvuosien aikana. Joskus kouluympäristö voi sinänsä aiheuttaa ja laukaista alisuoriutumista. Perhepiirissä voimakas lapsikeskeisyys, kasvatuskäytäntöjen epävakaus, perheen sisäiset klikkiytymiset, sisaruskateus sekä vanhempien keskinäiset ongelmat ovat yhteydessä alisuoriutumiseen. Myös perheessä esiin tuodut negatiiviset koulutusta ja työelämää kohtaan altistavat lapset alisuoriutumiselle. (Rimm 1989, 2–3, 77–79; 2006, 19–26.)

Hurttia nimeää alisuoriutumisen keskeiseksi syyksi ja lähtökohdaksi lapsuusajan pahan olon kokemukset ja jollakin elämänalueella ”huonosti menemisen”. Syrjäytyminen ja alisuoriutuminen liittyvät usein toisiinsa ja niillä on havaittu yhteyksiä myös motivaatioongelmiin. Hurttia on selvittänyt myös alisuoriutumisen ja oppimisvaikeuksien mahdollista yhteyttä. Ne eivät välttämättä liity yhteen, mutta joidenkin oppilaiden kohdalla alisuoriutumista voidaan pitää myös oppimisvaikeutena, jolloin oppilaalta puuttuu yleensä tahto ja motivaatio oppia asia. Kun halu oppimiseen löytyy, poistuu myös oppimisvaikeus ja hyödyntämättä jääneet voimavarat sekä kyvyt tulevat jälleen käyttöön. (Hurttia 1999, 3–7, 11–12, 21, 37.)

Monien muiden tutkijoiden tapaan myös Kivi on todennut, että aikuisten alisuoriutumisen taustalla on usein lapsuuden ja nuoruuden aikana koettuja pettymyksiä, epäoikeudenmukaisuuden ja epäonnistumisen kokemuksia, heikkoja arvosanoja sekä häpeän ja nöyryydytyksiä tulemisen tunteita. Alisuoriutujan persoonaan, osaamiseen tai oppimiseen kohdistuneet palautteet ovat satuttaneet ja musertaneet hänen itsetuntoaan. Itsekritiikki

on kehittynyt voimakkaaksi ja itseä vähätteleväksi. Useat tutkijat pitävät mahdollisena, että lapsuus- ja kouluvuosien aikana monien alisuoriutujien minäkuva ei ole päässyt kehittymään positiiviseksi. Nämä yksilöt pitävät epäonnistumisia omana syynään ja näkevät niiden johtuvan henkilökohtaisista puutteistaan. Tällä kokemustaustalla on suuri vaikutus yksilön myöhempään elämään, hänen oppimiseensa ja älyllisten taitojensa kehittämiseen sekä kehittymiseen. ”Ihmisen itselleen hyväksymä selitysmalli vaikuttaa siihen, miten muut hänet kokevat.” (Kivi 2000, 52–52.)

Rimmin ja Banduran mukaan hyvät perhesuhteet näkyvät lasten tyytyväisyytenä suhteessa itseensä, ne ilmenevät myös osaamisen ja älykkyyden kokemisessa sekä optimistisuutena ja huolettomuutena. Nämä luovat hyvän pohjan koulunkäynnille, oppimiselle sekä koulutusmyönteisyydelle. Lasten ja nuorten kanssa keskusteleminen, yhdessä tekeminen ja onnistumisten huomioiminen vahvistavat myönteistä uteliaisuutta ja kiinnostusta ympäristöä sekä itseä kohtaan. Jatkuva kriittisyys, arvioiminen ja toisiin vertaaminen tekevät kehittyvän yksilön olon epävarmaksi ja altistaa hänet alisuoriutumiselle. (Rimm 2005, 252–253; 2008, 3–6; Bandura 1993, 143–144.)

Kun alisuoriutuminen kiinnittyy yksilön asenteisiin ja käyttäytymiseen, ei siitä ole helppo irtautua ilman tukea ja ohjausta. (Kontoniemi 2003, 15; Reis 2004.) Kuula (2000, 41–42) on todennut lapsuusvuosina ja koulussa alkaneen syrjäytymisen jatkuvan monesti myös aikuisena erilaisissa yhteiskunnallisissa konteksteissa. Haapasalo ja Salomäki pitävät tärkeänä, että lasten sosiaalisia taitoja ja emotionaalista sopeutumista tuetaan, jotta heille rakentuu vahva pohja erilaisissa yhteisöissä toimimiseen ja elämiseen. Nämä yhteisöt toimivat ympäristöinä, joissa yksilön itsetunto sekä käsitys omasta oppimis- ja kehittymiskyvystä muodostuvat. (Haapasalo & Salomäki 2000, 3.)

Yksilön alisuoriutuminen ja motivaation puute koskettavat ja ahdistavat usein koko lähipiiriä. Yhteisöllisesti ja yhteiskunnallisesti tarkasteltuna ne ovat arvokkaiden ja inhimillisten voimavarojen hukkaamista. Tässä tutkimuksessa pyritään etsimään ulospääsyä alisuoriutumisesta tarkastellen asiakokonaisuutta muun muassa sosiaalipedagogiikan ajattelu- ja toimintamalleista käsin. Alisuoriutuminen on yksilöä laajempi ilmiö, joten siitä ulos pääseminenkin koskettaa yksilön lähipiiriä ja muita hänen ympärillään olevia tahoja ja verkostoja. Seuraavassa luvussa tarkastelen oppimiseen liittyvää motivaatiota, alisuoriutumisesta irtautumista ja sitä, kuinka aikuisten opiskelu- ja työelämävalmiuksia voidaan tukea ja vahvistaa.



# 4 Motivaatioteoreettinen näkökulma koulutus- haluttomuuteen

Tutkimuksen empiirisen osan keskiössä ovat kysymykset matalasti koulutettujen aikuisopiskelijoiden ja työnhakijoiden opiskelumotivaation ongelmien taustoista. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden keskuudessa monien sisäinen opiskelumotivaatio vaikutti sammuneen muun muassa koulussa koettujen epäonnistumisten, opintojen keskeytymisten ja lukuisten työllisyyskursien läpikäymisen myötä. Ulkoisista motivaatiotekijöistä työllistyminen näyttäytyi vahvimpana, mutta työllistymismahdollisuuksia pidettiin kuitenkin heikkoina. Koulutukseen liittyvien ennakkoluulojen ja negatiivisten asenteiden taustalla oli joidenkin kohdalla tiedon puutetta. Heillä ei ollut tietoa aikuiskoulutuksen eri toteutusmuodoista ja koulutuksen muuttumisesta opiskelija- ja työelämälähtöisemmäksi. Monet olivat myös hämmentyneitä työvoimahallinnon rinnalle tulleesta moniammatillisesta yhteistyöstä ja ohjauskulttuurin muutoksesta. Hei eivät ikään kuin löytäneet omaa paikkaansa ja tapaansa osallistua ohjausprosesseihin.

Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa motivaatiota eri näkökulmista. Mukaan valitut tutkimukset ja teoreettiset näkökulmat ovat avanneet ja selkiyttäneet oppimistukikeskustyössä esiin nousseita asioita ja kysymyksiä sekä vahvistaneet tämän tutkimuksen empiiristä osaa.

## 4.1 TEOREETTISIA NÄKÖKULMIA MOTIVAATIOON

Motivaation tarkasteluun on olemassa monia eri näkökulmia ja teorioita, eikä motivaatiokäsitteeseen ole tarkasti määriteltävissä. Peltonen ja Ruohotie muistuttavat motivaatiotermin käyttöön liittyvistä, inhimilliseen elämään ja käyttäytymiseen kytkeytyvistä haasteista. Oppilaiden käyttäytymistä ja oppimista ei voida selittää yksinomaan motivaation ja siihen liittyvien näkökulmien kautta. Motivaatio ei myöskään ole konkreettisesti havaittavissa ja mitattavissa oleva ilmiö vaan ”käsitteellinen skeema”. (Peltonen ja Ruohotie 1992, 18.)

Motivaatioteorioihin sisältyy erilaisia motivaation selitysmalleja. Kausaalinen selitys kuvaa eri tapahtumista ja asioista juontavia seuraamuksia motivaatioon. Intentionaalinen malli painottaa ihmisen tavoitteita ja niihin pyrkimisen tarvetta, jolloin yksilö voi esimerkiksi tavoitella henkilökohtaisia etuja ja saavutuksia tai pyrkiä tuottamaan yhteisölleen hyvää. Perustarpeista lähtevä määrittely luo tarpeiden hierarkioita ja pitää biologisia perustarpeita ensisijaisina ja niiden toteutumisen myötä yksilö pystyy keskittymään toissi-

jaisempiin, sosiaalisiin ja kognitiivisiin päämääriinsä. Tarveteorioissa (mm. Maslow 1954, McGregor 1966, McClelland 1976, Aldefer 1969) yksilöllä nähdään olevan tarve saavuttaa tasapainotila, joka ohjaa toiminnan suuntaa sekä siihen sitoutumista. Tarpeet voivat liittyä muun muassa yksilön toimeentuloon, liittymisen tarpeisiin tai kasvutarpeisiin. (Peltonen & Ruohotie 1992, 49–81.)

Tässä tutkimuksessa ei tarkastella matalasti kouluttautuneiden aikuisten koulutus-halukkuutta ja oppimiseen liittyvää motivaatiota kausaaliteorioiden näkökulmasta, vaan sosiaalipedagogien ajattelun mukaisesti yksilö huomioidaan kokonaisvaltaisesti omassa elämäntilanteessaan, jolloin yksilöä ympäröivällä yhteisöllä on yhteys kunkin yksilön elämänmerkityksen kokemiseen, kuten myös eri asioista motivoitumiseen. Sosiaalipeda-gogista ajattelua ja toimintaa ei ole juurikaan analysoitu ja kuvattu motivaatio-käsitettä käyttäen. Tarkastelen tässä tutkimuskontekstissa matalasti kouluttautuneiden aikuisten oppimiseen liittyvää motivaatiota kuitenkin odotusarvoteorioihin, minä-pystyvyyteen, itsemääräämisteroriaan sekä Maslown tarvehierarkiaan viitaten. Useimmat oppimistu-kikeskuksen asiakkaat, kuten myös tutkimukseen osallistuneet henkilöt tiedostivat, että heidän tulisi päästä mukaan työelämään, mutta samalla se tarkoittaisi kouluttautumista ja tämä ajatus turhautti heitä. Monet eivät luottaneet omaan oppimiskykynsä ja aiempi-en oppimiskokemusten perusteella he pelkäsivät epäonnistumisia ja oppimiseen liittyviä vaikeuksia.

Odotusarveteorioissa (ks. Lawler 1973, Vroom 1964, Chung 1977) motivaation voimakkuuden todetaan olevan yhteydessä suoritusten kautta saatavaan hyötyyn sekä palkkioiden arvostukseen ja houkuttelevuuteen. Motivoitumisella on siis yhteys siihen, kuinka yksilö suhtautuu ja luottaa omiin kykyihinsä sekä mahdollisuuksiinsa vaikuttaa asioihin. Esimerkiksi oppija tai työntekijä havainnoi ja tulkitsee oppimiseen liittyvien tehtävien vaativuutta, tulosten saavuttamisen todennäköisyyttä sekä palkkioiden arvoa suhteessa omiin tarpeisiinsa. Työelämää koskevissa motivaatiotutkimuksissa on havaittu, että ulkoisten palkkioiden merkitys kasvaa voimakkaasti, jos työntekijä ei nauti työstään eikä työ palkitse häntä sisäisesti. (Peltonen & Ruohotie 1989, 33–40).

Oppimistukikeskustyön kautta merkitykselliseksi näkökulmaksi nousi asiakkaiden minä-pystyvyyden ja motivaation yhteys. Bandura on kehittänyt sosiaalisen oppimisen teorian yhteydessä odotusarveteorian tyypistä motivaatiotulkintaa – motivaation ja minä-pystyvyyden (self-efficacy) yhteyttä. Hänen mukaansa yksilö motivoituu ja ohjaa toimintaa sen mukaan, kuinka hän olettaa suoriutuvansa asetetuista tehtävistä ja asioista. Minä-pystyvyydellä on yhteys yksilön älyllisiin, motivationaalisiin ja affektiivisiin suorituksiin sekä hänen tekemiinsä valintoihin. Oppimiskontekstissa pystyvyys ilmenee kolmella eri tasolla: yksilön pystyvyyden uskomuksina ja kokemuksina, kouluttajan pystyvyydenkokemuksena suhteessa siihen, kuinka hän kykenee motivoimaan oppilaitaan ja edistämään oppimisprosesseja sekä oppilaitostason uskomuksena kyetä saavuttamaan koulutuksen tavoitteet. (Bandura 1994; 1993, 117) (Ks. luku 4.3)

Decin ja Ryanin kehittämän itsemääräämisteorian (self-determination theory) mukaan pätevyuden ja itsemääräämisen kokemus sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus liittyvät oleellisesti yksilön motivoitumiseen sekä hänen motivaationsa tasoon; ympäristötekijöillä ja yksilön sisäisillä voimavaroilla on suuri merkitys motivaatiolle. Itsemääräämisteoriassa motivaatio jaetaan amotivaatioon, neljään ulkoisen motivaation tasoon (ulkoinen säätely,

sisäistetty säätely, samaistettu säätely, integroitu säätely) ja sisäiseen motivaatioon. Amotivaatio ilmentää tilaa, jossa yksilöltä puuttuu jostakin syystä halu toimia – hän ei näe kykenevänsä suoriutumaan tehtävästä, hän ei arvosta tavoitteita tai kyseistä toimintaa tai hän ei koe tavoitteita omakseen. Kun yksilö sisäistää toiminnan ja sen tavoitteet ja ne tulevat ikään kuin hänen lähelleen, ulkoinen ja sisäinen motivaatio lähenevät. Samalla itsemääräämisen ja autonomian tunne lisääntyvät ja toiminnan kontrolli siirtyy yhä lähemmäksi yksilöä itseään, jopa täysin hänen sisäiseksi prosessikseen. (Ryan & Deci 2000a, 60–63.) Jotta yksilö voi sisäistää toiminnan tavoitteet ja kokea ne arvokkaiksi, tulee oppijayhteisössä vahvistaa yhteisöllisyyttä, joka edistää yksilön sisäisen motivaation heräämistä ja vahvistumista (Ryan & Deci 2000b, 73).

Ryan ja Deci toivat motivaatiokeskusteluun mukaan itsemääräämisteorialle alistaisen kognitiivisen evaluaatioteorian (cognitive evaluation theory), jonka myötä sosiaalisen kontekstin merkitys on noussut voimakkaammin esiin. Sisäiseen motivaatioon voivat vaikuttaa myös yksilön ulkopuolella esiintyvät, yhteisön toimintaan ja rakenteisiin liittyvät tekijät. Yhteisössä yksilön on mahdollista saada arvontoa sekä pätevyyden kokemuksia ja tuntemuksia. Sisäisen motivaation vahvistuminen on siis mahdollista, kun yksilö kokee yhteisössään pystyvyyttä ja samaan aikaan autonomisuutta, mahdollisuutta vaikuttaa ja päättää omista asioistaan. (Ryan & Deci 2000a, 54.)

Itsemääräämisteorian mukaan motivaatio siis kehittyy yksilön halusta ja taipumuksista kehittää autonomiaansa sekä hallita ympäristöään. Kun yksilö tuntee onnistuvansa ja olevansa pätevä suorittaessaan jotakin tehtävää, vahvistuu hänen sisäisen motivaationsa, joka on tärkeässä roolissa kaikessa oppimisessa, kehittymisessä sekä sopeutumisessa erilaisiin tilanteisiin ja ympäristöihin. Yksilön on tärkeää löytää itselleen optimaalisia, vaikeustasoltaan sopivia haasteita ja tehtäviä. Ulkoiset motivaatiotekijät, kuten toisten osoittama arvostus ja hyväksyntä tai kannusteet ja palkkiot vahvistavat pystyvyyden tunnetta ja sen myötä myös sisäistä motivaatiota, mikä ilmenee muun muassa toimintaan sitoutumisena. Ulkoiset tekijät, palkkiot ja ohjaus eivät kuitenkaan saa olla liian kontrolloivia, ahdistavia tai itsenäisyyttä vähentäviä, sillä silloin ne vähentävät yksilön kiinnostusta ja laskevat sisäistä motivaatiota. Ulkoisen motivaation asteet voivat vaihdella ulkoisten vaatimusten täyttämisestä itse sisäistettyyn, jopa integroituun säätelyyn, jolloin koetaan aitoa iloa ja onnistumista ja lähestytään sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 1985, 9, 32–43, 58–63, 120–150, 239–311; Ryan & Deci 2000a; 2000b, 68–76.) Deci ja Falste (1996, 45–55) kuvaavat sisäistä motivaatiota yksilön elinvoimaksi, joka näkyy hänen omistautumisessaan erilaisiin tehtäviin sekä asioiden ja itsensä ylittämisessä.

Maslow'n (1954) luoma tarpeiden hierarkia konkretisoitui oppimistukikeskustyössä useiden eri ohjausprosessien edetessä. Maslow'n luokittelun mukaan fysiologiset perustarpeet, turvallisuuden, rakkauden ja yhteenkuuluvuuden sekä sosiaaliset hyväksynnän tarpeet ovat alemman tason tarpeita. Ylemmän tason kognitiiviset tarpeet liittyvät haluun kehittyä – tarpeeseen toteuttaa itseään, tarpeeseen tietää ja ymmärtää sekä esteettisiin tarpeisiin. Maslow on nähnyt yksilöissä olevan luonnollisen kehittymishalun, kun heidän kehittämiselleen on ensin muodostunut suotuisat olosuhteet. Myös oppimistukikeskustyössä oli havaittavissa, että hierarkian alimman tason tarpeet tuli olla tyydytettynä, ennen kuin aikuiset olivat valmiita tai halukkaita tavoittelemaan ylemmän tason, itsensä toteuttamisen tarpeita.

## 4.2 OPPIMISEN JA MOTIVAATION YHTEYDESTÄ

### 4.2.1 Valmiudet ja motivaatio

Oppimistukikeskustyössä käytettiin matalasti koulutettujen aikuisten oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä ja niitä mahdollistavista tekijöistä termiä opiskeluvalmiudet, johon sisältyi myös näkemys motivaation merkityksellisyydestä oppimiselle. Asiakastyössä nousivat esiin yksilön aiemmat oppimis- ja opiskelukokemukset, opiskelutaidot ja oppimisstrategiat sekä oppimiseen liittyvät mielipiteet, mielikuvat, ennakkoluulot ja asenteet. Myös perhe- ja lähipiirissä vallalla olevilla opiskeluun yhdistyvillä mielipiteillä ja asenteilla havaittiin yhteys yksilön opiskeluvalmiuksiin.

Peltonen ja Ruohotie toteavat yksilön suorituksen määräytyvän hänen motivaatiotasonsa ohella hänen valmiuksistaan. Valmiudet muodostuvat yksilön aiemmin saavuttamista tiedoista ja taidoista sekä asenteista, arvoista, kyvyistä ja luonteenpiirteistä. Valmiustekijät vaikuttavat yksilön käyttäytymisen suuntaan ja ne ovat suhteellisen pysyviä. Valmiudet ovat motivaatioon vaikuttavia henkilökohtaisia suoriutumisedellytyksiä: ”motivaation vaikutukset suoritukseen riippuvat yksilön valmiudesta, ja valmiuden vaikutus suoritukseen riippuu motivaatiosta”. Suoritustaso paranee, kun toinen tekijöistä alkaa vahvistua. (Peltonen ja Ruohotie 1989, 26–28.) Taulukosta 2 ilmenee valmiuksille ja motivaatiolle tunnusomaisia piirteitä.

*Taulukko 2: Valmiudelle ja motivaatiolle tunnusomaisia piirteitä. (Peltonen & Ruohotie 1989, 26)*

<b>VALMIUS</b>	<b>MOTIVAATIO</b>
Valmiuteen vaikuttavat tekijät ovat suhteellisen pysyviä eivätkä ne muutu tilanteesta toiseen	Motivaatio voi vaihdella tilanteesta toiseen.
Valmiustekijät vaikuttavat käyttäytymisen suuntaan mutta eivät viritä käyttäytymistä	Motivaatiotekijät virittävät ja suuntaavat käyttäytymistä
Valmius koostuu kypsyydestä (orgaanisista kasvumuutoksista) ja aikaisemmin opitusta: valmiudessa korostuu siis aikaisempien kokemusten vaikutus ko. hetken käyttäytymiseen.	Motivaatio on riippuvainen ko. hetkellä vallitsevista tekijöistä (tarpeista ja ulkoisista kannusteista).

Peltosen ja Ruohotien (1989, 27) mukaan valmius muodostuu kypsyyden ohella aikaisemmin opitusta; valmiuteen yhdistyvät yksilön kyvyt, luonteenpiirteet, asenteet sekä tiedot ja taidot. Oppimistukikeskustyössä kypsyyden ohella huomio kiinnittyi asiakkaiden metakognitiivisiin, oppimaan oppimisen taitoihin sekä yksilön käyttämiin oppimisstrategioihin. Toiminnassa asiakkaiden valmiuksia pyrittiin vahvistamaan muun muassa

opiskelutaitojen harjaannuttamisella sekä aiempien negatiivisten kokemusten ja ennakkoluulojen työstämisen kautta. Tavoitteena oli käynnistää vähitellen positiivinen kehä, joka edistäisi sekä oppimismotivaation että oppimisvalmiuksien vahvistumista.

#### 4.2.2 Motivaatio ja opiskeltavien asioiden merkityksellisyys

Ryan ja Deci pitävät oppimismotivaation kannalta oleellisena, että yksilö voi kokea tekemisen juuri hänelle merkitykselliseksi ja hänen arkeaan koskettavaksi; tällöin rakentuu aito halu ja kiinnostus toimia sekä ponnistella asioiden eteen. Kyse on niin sanotuista motivaation laatutekijöistä, joihin kuuluvat muun muassa asenteet ja yksilön itse asettamat tavoitteet. Sisäiseen motivoitumiseen liittyy myös positiivista mielialaa, innostusta ja sisäistä halua. Ryan ja Deci tosin toteavat, että lapsuusvuosien jälkeen tulevat yhteisölliset vaatimukset ja tehtävät korostavat ulkoisia motivaatiotekijöitä, mikä usein murentaa ja heikentää sisäisen motivaation asemaa oppimisessa sekä monella muullakin elämänalueella. (Ryan & Deci 2000a, 54, 56, 65.)

Yksilön autonomiaa, pätevyyttä ja yhteenkuuluvuutta tukeva opetus motivoi ja edistää kokonaisvaltaisesti opiskelua; nämä ovat perustarpeita, jotka luovat turvallisen ja kannustavan opiskelun motivaatioilmaston. Ryan havaitsi tutkimuksissaan, että oppilaiden autonomisuutta tukeneiden opettajien oppilaat olivat aktiivisempia, uteliaampia ja rohkeampia ottamaan vastaan haasteita sekä tekemään omia oppimisprojektejaan. Yksilön autonomisuuden tukeminen ja vahvistuminen vaikuttaa laajasti hänen elämänvalintoihinsa sekä rohkeuteensa ja aktiivisuuteensa toteuttaa itseään ja tehdä valintoja omien taipumustensa sekä kiinnostuksensa mukaan. Valinnanvapauden lisääntymisen tunne edistää myös yhteisön tapoihin, sääntöihin ja arvoihin sitoutumista. (Ryan & Deci 2000b, 57; Deci & Ryan 2008, 18.) Koestner ja Zukerman olivat myös havainneet autonomisuuden lisäävän opiskelijoiden luottamusta omiin kykyihinsä. Autonomian lisääntynyttä epäonnistumisilla ei ollut suurta vaikutusta motivaatioon ja yksilön itsetunto sekä yrittämisen rohkeus säilyivät epäonnistumisista huolimatta. (Koestner & Zukerman 1994, 344–345.)

Lukuisissa eri tutkimuksissa on havaittu, että oppimisen kannalta on tärkeää huomioida opiskeltavien asioiden ja kokonaisuuden sekä oppijoiden linkittyminen toisiinsa. Oppimismotivaatio herää, kun opiskeltavat asiat koetaan mielekkäiksi ja omia henkilökohtaisia intressejä koskettaviksi, ja lisäksi opiskelija voi tuntea onnistuvansa sekä edistytvänsä. ”Motivaatio viriää aina viime kädessä yksilön omassa kokemuspöydässä,” mutta edellytyksen motivaation rakentumiselle luo opettaja oman toimintansa kautta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 83.) Sosiaalipedagogisissa periaatteissa pidetään tärkeänä myös asioiden kokonaisvaltaista ja kontekstisidonnaista käsittelemistä. (Ks. Hämäläinen 1999; Hämäläinen & Kurki 1997, 48–49; Kurki 2006b, 117; Stix ja Hrbek 2006, 91.)

Perustarpeet luovat oppimismotivaation perustan. Yksilö hakee tasapainoa toimeentuloonsa, sosiaaliin tarpeisiinsa sekä kasvaakseen että kehittyäkseen. Jos vähemmän konkreettiset kasvun ja kehityksen tarpeet eivät ole saavutettavissa, keskittyy hän konkreettisiin tavoitteisiin, kuten sosiaaliin suhteisiin oppimisen sijaan. (Ruohotie 1998, 51–52; Maslow 1954.) Kannustus ja palkkiot edistävät oppimista, mutta se on tehokkainta, kun oppija todella haluaa saavuttaa kyseisen tiedon ja kokee tarvitsevansa sitä joko sellaisenaan tai sovellettuna omaan tilanteeseensa ja ympäristöönsä. Lisäksi oppijalle on tärkeää, että hän voi käyttää hyväkseen aiempia kokemuksiaan sekä opiskella omaan tahtiinsa ja



omalla tyyllillään. Oleellista on myös oppijan yksilöllinen kohtaaminen ja tilannekohtainen tarpeiden huomioiminen. Tällöin opiskelijan mielestä suuret ja ponnistelua vaativatkaan oppimistavoitteet eivät tunnu mahdottomille saavuttaa. (Rogers 2001, 50.) Lisäksi yksilö voittaa epävarmuutensa ja motivoituu, kun hän saa tehdä ja opiskella itselleen merkityksellisiä asioita. (Pajares 2001, 27–34).

#### **4.2.3 Tilannesidonnaisuutta, tarpeita ja tunteita**

Ruohotie (1998, 41–42) muistuttaa, että motivaatio on luonteeltaan dynaaminen ja se voi olla sidoksissa eri tilanteisiin niin sanottuna tilannemotivaationa. Yleismotivaatio on luonteeltaan asenteen tyylinen ja luo pohjaa tilannekohtaiselle motivaatiolle. Pyrittäessä lisäämään tai vahvistamaan motivaatiota on tärkeää ottaa huomioon nämä erilaiset aspektit. Wiskari toteaa uusien asioiden oppimisen vaativan sekä asennetta että motivaatiota. Yksilölle tulisi rakentua käsitys ja kuva opittavista asioista ja samalla myös käsitys siitä, mitä oppiminen edellyttää häneltä lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. Kokonaisuus koostuu realistisista välivaiheista, jolloin oppimisprosessia voidaan havainnoida ja seurata. (Wiskari 2005, 80.) Oppimistukikeskusasiakkaiden kanssa työskennellessä havaitsi selkeästi, kuinka lyhyen aikavälin tavoitteiden tekeminen ja niiden saavuttaminen motivoivat aikuisopiskelijoita. Opintojen käynnistyttyä ja edettyä suunnilleen puoliväliin alkoi monien mielestä myös koko tutkinnon saavuttaminen näyttää todennäköiselle. Luottamus omaan oppimiskykyyn oli vahvistunut eikä yksittäisiin tilanteisiin tai tehtäviin sidottuja tavoitteita tarvinnut määrittää enää yhdessä.

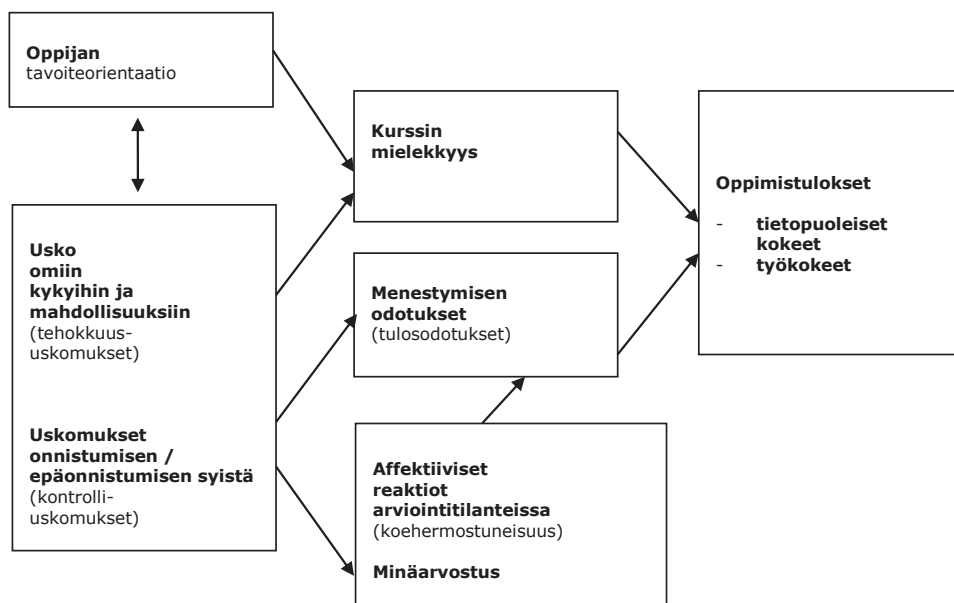
Sullo tarkastelee oppijan motivaatiota voiman, vallan ja vapauden tunteiden näkökulmista. Voiman tunne kehittyi osaamisen, saavutusten ja hallinnankokemusten myötä, ja näitä tarvitaan myös oppimisprosesseissa. Hän kytkee voimantunteeseen vastuullisuuden, jolloin oppilaat saavuttavat oleellisia yhteistyön, yhdessä elämisen ja työelämän taitoja. Ihmisyteen kuuluu oleellisesti myös valinnanvapaus ja suhteellisen laaja itsemääräämisoikeus. Oppilaat, joilla ei ole valinnanvapautta, pyrkivät koko ajan etsimään vapauttaan ja he saattavat tehdä sen häiriköiden ja muiden oppilaiden kustannuksella. Sullo painottaa myös ilon ja mielihyvän kokemuksia – oppiessamme jotakin uutta koemme mielihyvää, mikä motivoi uusiin oppimiskokemuksiin. Motivaatio liittyy yksilön sisäisten kokemusten ja ulkopuolella havaittavan todellisuuden tasapainon tavoitteluun. Jos näiden välillä on suuria eroja tai ristiriitaa, keskittyminen häiriintyy ja sen myötä myös oppiminen vaikeutuu. (Sullo 2007, 7–9, 11–14.) Myös Maehrin (2001, 181–182) motivaatiotarkastelussa valta ja vapaus ovat keskeisessä asemassa. Hänen mukaansa yksilöllä tulee olla aito mahdollisuus valita eri lähestymistapojen ja vaihtoehtojen väliltä omat tavoitteensa sekä toimintansa suunta.

Sullon (2007) tapaan myös Rantala pohtii myös ilon merkitystä opiskelu- ja oppimistapahtumissa ja määrittää ilon positiiviseksi perusasenteeksi. Vaikka kielteisetkin tunteet voivat toimia oppimisen katalysaattoreina, positiivisuus ja iloisuus ovat pidemmälle kantavia voimavaroja. Rantala yhdistää ilon myös itseohjautuvuuteen: kun yksilöllä on mahdollisuus tehdä itsenäisiä valintoja ja päätöksiä, kokee hän opiskelun ja työnsä mielekkäänä ja kannustavana. (Rantala 2008, 92–100.)

Ruohotien mukaan oppimiseen liittyvässä motivaatiotarkastelussa on tärkeää avata

kognitiivisia (havaitseminen, ymmärtäminen, ajattelu, järkeily, päättely), affektiivisia (tunne, mieliala, temperamentti) ja konatiivisia (impulssi, halu, tahto, määrätietoisuus) tekijöitä. Opiskeltavien asioiden merkityksellisyyden tiedostaminen, emootioiden synnyttämän energian hyödyntäminen sekä muutoshalun herääminen oppijassa synnyttävät miellyttävän oppimisprosessin ja tuottavat hyviä oppimistuloksia. Motivaatio, tahto ja asenteet ovat toisilleen lähekkäisiä ilmiöitä, joiden olemuksen ymmärtäminen auttaa sekä kouluttajaa että opiskelijaa oppimisprosessien edistämässä. Motivaatio ilmentää yksilön psyykkistä tilaa, joka syntyy motiivien eli tarpeiden, halujen, viettien ja sisäisten yllykkeiden perustalle. Motivaatio on suhteellisen lyhytaikainen tila ja ilmenee yksilön vireystilana sekä hänen toiminnan suuntana. Kun motivaatio on herännyt, tarvitaan tahtoa viedä asiaa eteenpäin ja saavuttaa asetettu tavoite. Ruohotien mukaan asenteet ja uskomukset ovat suhteellisen pysyviä. Ne kuvaavat yksilön arvostuksia ja mielenkiinnon kohteita, ja niiden vaikutus näkyy etenkin toiminnan laadussa. (Ruohotie 1998, 31–43.)

Ruohotie (1998, 70–73) kuvaa tarkemmin yksilön odotusten, uskomusten ja arvojen yhteyttä motivaatioon Pintrichin luoman motivaation osatekijämallin pohjalta luomassaan muunnelmassa (kuvio 4). Tavoiteorientaation kautta yksilön arvot heijastuvat hänen tavoitteisiinsa sekä asioiden mielekkyydenkokemuksiin. Tehokkuus- ja kontrolliuskomuksissa kuvastuvat yksilön luottamus omiin kykyihin sekä uskomukset onnistumisten ja epäonnistumisten syistä; ne vaikuttavat tavoitteiden asettamiseen, opiskelun mielekkyyden kokemukseen, menestymisen odotuksiin sekä tunteisiin ja itsearvostukseen.



Kuvio 4: Motivaation osatekijät, muunnelma Pintrichin mallista (Ruohotie 1998, 71; Ruohotie 1994 ja 1996)

Oppijan tavoiteorientaatio muodostuu sisäisistä ja ulkoisista vaikuttimista. Vahva sisäinen tavoiteorientaatio näkyy opiskelijan ponnisteluina ja sitoutuneisuutena sekä tuloksellisten oppimisstrategioiden käyttönä. Mielekkyyden kokemus rakentuu opiskelun hyödyllisyydestä sekä kiinnostavuudesta. Jos opiskelija voi vaikuttaa opiskeluunsa sekä koulutukseen, hän on muita motivoituneempi ja saavuttaa hyviä oppimistuloksia. Yksilö pyrkii yleensä vahvistamaan itsearvostustaan ja myönteistä minäkäsitystään ja kehittää tarvittaessa erilaisia selviytymisstrategioita. Kaikki strategiat eivät johda hyviin oppimistuloksiin, vaan jotkut saattavat jopa heikentää niitä. (Ruohotie 1998, 70–73.)

Kuten edellä todettiin, motivaatio liittyy vahvasti myös tunteisiin: yksilö tekee mielellään asioita, joiden parissa voi kokea mielihyvää ja menestymistä ja vastaavasti karttaa mielihäviötä aiheuttavia asioita. Yksilö tavoittelee sisäistä tasapainoa ja hänelle on tärkeää, että hän voi omalla toiminnallaan saavuttaa asioita sekä saa osakseen hyväksyntää ja huolenpitoa. Tämä vahvistaa hänen itsetuntoaan ja saa tulevaisuuden näyttämään valoisalle. Ojanen toteaa myös, että motivaatiolla voidaan tarkoittaa suunnilleen samaa kuin persoonallisuuden piirteillä, joista tarmokkuus ja toimintatarmo ovat lähellä saavuttamisen tarvetta. (Ojanen 1993, 38–42, 76.)

Ginsberg ja Wlodkowski kiinnittävät huomiota sisäisen motivaation ja ympäristössä vallitsevan ilmapiirin yhteyteen. Toinen toistaan kunnioittavassa, aidossa ja avoimessa yhteisössä ei tarvitse pelätä tai varoa toisten negatiivista arvostelua, jolloin itsemääräämisoikeus ja omatoimisuus voivat kehittyä turvallisesti. Heidän mukaansa yhteisöllisyyden tunne nostattaa sisäisen motivaation esiin ja vastaavasti erillisyyden kokemus saa yksilön varomaan, vartioimaan ja peittämään voimavarojaan. Yhteisöllisyys on siis voimaantumisen ydinasioita ja vahvasti yhteydessä motivaatioon. (Ginsberg ja Wlodkowski 2009, 70–85.)

Rueda ja Moll haluavat nostaa yksilön motivaatiota tarkastelevan keskusteluun mukaan vahvemmin sosiokulttuurisen aspektin. Heidän käsityksensä mukaan yksilön kognitiiviset taidot ja hänen sosiokulttuurinen kontekstinsa ovat yhteydessä toisiinsa ja samalla ne muodostavat alustan, jolle motivaatio rakentuu. Yksilön motivaatiota olisikin tarkasteltava enemmän sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden ja tapahtumien kautta. Huomion kohteena ovatkin muun muassa sosiaalinen vuorovaikutus, kulttuurissa vallitsevan tiedon ja käytäntöjen ilmeneminen, yhteisössä käytettyjen merkkien ja symbolien olemus sekä kulttuuriset työkalut ja välineet. Näiden asioiden kautta yksilön motivaatio voidaan nähdä uudessa valossa, mikä on erityisen merkittävää oppimistilanteissa, joissa kaikki oppijat eivät ole motivoituneet. (Rueda ja Moll 1994, 117–122.) Nämä sosiokulttuurisen aspektin myötä esiin nousevat motivaationäkökulmat ovat läheisessä yhteydessä sosiaalipedagogiseen ajatteluun.

### **4.3 MINÄ-PYSTYVYYDEN, ITSETUNNON JA ITSELUOTTAMUKSEN MERKITYKSESTÄ OPPIMISESSÄ**

Tässä tutkimuksessa yksilön minä-pystyvyyttä, itsetuntoa ja itseluottamusta tarkastellaan sosiaalipedagogiikan viitekehyksessä. Sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja käytännössä yksilöllisten kokemusten kuuleminen sekä yksilöiden osallistaminen ovat tärkeitä syr-

jäytymisen ja ulkopuolisuuden tunteen ehkäisemisessä. (Ks. Kurki & Nivala 2006, Ranne 2002.)

Oppimistukikeskustyössä kohtasin tilanteita, joissa yksilön minä-pystyvyyden uskomukset ja kokemus sekä itseluottamus vaikuttivat olevan yhteydessä menneisyyden hahmottamiseen sekä tulevaisuuden suunnitteluhalukkuuteen. Ohjauskeskusteluissa monet totesivat tulevaisuuden suunnittelun vaikeaksi, sillä menneisyys ja aiemmat kokemukset koettiin heikoksi pohjaksi uusille suunnitelmille ja tavoitteille. Bandura toteaa motivaation liittyvän aktiivaatiotason ja näkyvän toiminnan lisäksi yksilön kognitiivisiin prosesseihin muun muassa tulevaisuuden ja toiminnan vaikuttavuuden arvioimisen muodossa. Yksilöt tekevät ja tavoittelevat mielellään asioita, jotka he kokevat hallitsevansa ja joista he uskovat tai tietävät selviytyvänsä. Minä-pystyvyyden uskomukset ja kokemukset vaikuttavat myös siihen, kuinka paljon ja kauan yksilö ponnistelee saavuttaakseen tavoitteen ja kuinka paljon hän kestää epävarmuuden tunnetta sekä epäonnistumisia. Vahvan minä-pystyvyyden uskomuksen omaavat kokevat vaikeat tehtävät haasteina eivätkä ongelmana, joita tulisi pyrkiä välttämään. (Bandura 1997, 191–215; 1994; 1993, 144.)

Peltonen ja Ruohotie viittaavat lukuisiin eri tutkijoiden (Cross 1982, Lehtonen & Tuomisto 1972, Aaltonen & Manninen 1979, Lankinen 1979) tutkimustuloksiin, joissa on havaittu aikuisen itsetunnon, itseluottamuksen ja aiempien oppimiskokemusten kautta syntyneiden ennakkokäsitysten ja asenteiden merkitys oppimiselle. Yksilön motivaatio heijastaa ja ilmentää myös niitä ajatuksia, joita yksilöllä on itsestään sekä käsillä olevasta tehtävästä ja siitä suoriutumisesta. (Peltonen & Ruohotie 1989, 27–32.)

Pystyvyyden ja kykenevyyden kokemukset ovat merkittävä voimavara ja resurssi yksilön kehitysprosesseissa, muutosten kohtaamisessa sekä hänen sopeutumisessaan yhteisönsä. Ne näkyvät myös hänen ajattelussaan joko optimistisuutena tai pessimisminä sekä ympärillä olevien asioiden hahmottamisena mahdollisuuksina tai esteinä. Ne vaikuttavat koko emotionaalisen elämän laatuun ja pystyvyyden tunteen puuttuessa altistavat stressille sekä masennukselle. (Bandura 1982, 192–193; 2005, 3–4.)

Banduran mukaan yksilön minä-pystyvyyden uskomukset ovat yhteydessä hänen valintojen tekoon, yrittämiseen ja toiminnan pitkäjänteisyyteen, ajatusmalleihin ja tunnereaktioihin sekä tulevaisuuden otteeseen. Tästä yhteydestä seuraavan mahdollisen vaikutuksen voimakkuus riippuu monista eri tekijöistä, kuten yksilön suorituskyvyn rajoituksista, aiempien väärinymmärrysten ja -arviointien seurauksista, tilannekohtaisista eroavuuksista, heikosta itsetuntemuksesta ja tavoitteiden epäselvyydestä tai hahmottomuudesta. Yksilön motivaatio ja toiminta ovat vahvasti yhteydessä hänen uskomuksiinsa siitä, mihin hän kykenee ja kuinka hän selviytyy tehtävistään. Itseensä luottava ja minä-pystyvyyttä kokeva yksilö luo aktiivisesti tulevaisuuttaan eikä jää odottamaan asioiden tapahtumista tai etenemistä omalla painollaan. (Bandura 1993, 144–145; 1986.) On myös merkittävää tiedostaa, että yksilöiden minä-pystyvyyden kokemusten myötä myös yhteisöille ja ryhmille kehittyy pystyvyyden ilmapiiri, mikä vaikuttaa siihen, kuinka he uskovat pystyvänsä ratkomaan yhteisössään vallitsevia ongelmia ja parantamaan elämäänsä ja olosuhteitaan. Yhteisöllinen pystyvyyden tunne ja ilmapiiri edistävät myös yksilöiden minä-pystyvyyden kokemusta ja tämä näkyy koko yhteisön hyvinvointina ja tyytyväisyytenä. (Bandura 1994).

Minä-pystyvyyden uskomusten ja kokemuksen kehittymiseksi tarvitaan omia ponnisteluja sekä vahvoja onnistumisen kokemuksia. Lisäksi tarvitaan sosiaalista yhteisöä, jossa saadaan ohjausta ja tukea sekä omia taitoja ja pystyvyyttä voidaan verrata ja suhteuttaa toisten suorituksiin. Psykkiset tekijät ja kokemusten myötä muodostuvat tunteet, tunteukset ja mielentila vaikuttavat voimakkaasti siihen, kuinka yksilö jatkossa toimii ja kuinka hänen pystyvyydenkokemuksensa jatkossa kehittyy. Banduran mukaan pystyvyyden kokemus vaikuttaa voimakkaasti yksilön motivaatioon sekä paineen ja stressin sietoon. Yksilö ohjaa toimintaansa ja motivoituu sen mukaan, kuinka hän voi ennakoita tuloksia ja saavutuksiaan sekä missä määrin hän on valmis ja kykenevä sietämään epävarmuutta ja ahdistusta. Bandura pitää ammatinvalintaa ja uralla kehittymistä yhtenä hyvänä esimerkkinä siitä, kuinka voimakas vaikutus yksilön pystyvyyden kokemuksella on hänen elämäänsä: mitä vahvempi pystyvyyden kokemus on, sitä laajemmiksi yksilö näkee ja rakentaa tulevaisuudenmahdollisuutensa ja sitä paremmin hän haluaa kouluttautua. Aikuiset, joiden minä-pystyvyyden kokemus ja psykososiaaliset kyvyt ovat heikot, kokevat Banduran mukaan nopeita muutoksia ja kehittymistä edellyttävässä yhteiskunnassa usein stressiä ja masennusta. Tämän vuoksi minä-pystyvyyden uskomusten kehittymiseen on tärkeää kiinnittää huomiota yksilön lapsuuden ja nuoruuden aikana sekä perheissä että kouluissa. Myös kaveripiirillä ja luokkatovereilla on suuri merkitys yksilön minä-pystyvyyden uskomusten kehittymiseen sosiaalisen vertaamisen ja itsearvioinnin kehittymisen myötä. Tilanne voi olla erityisen haitallinen, mikäli kouluopetuksessa painottuvat luokka- ja ryhmämuotoinen opetus sekä yhteiset arvioinnit eikä siellä ole tilaa myös yksilöllisille opiskelumenetelmille. (Bandura 1994.)

Nurmi ym. pitävät luottamusta omiin mahdollisuuksiin keskeisenä menestymisen ja pitkäjänteisen toiminnan kulmakivenä. Mikäli luottamus murenee, siitä voi olla laajoja ja kauaskantoisia seurauksia yksilön tulevaisuuteen, jopa syrjäytymistä koulutus- ja työelämästä. Nurmi ym. esittävät toimintamalleja syrjäytymisen ja siitä mahdollisesti käynnistyvän noidankehän pysäyttämiseksi. Oleellista on tukea ja rohkaista nuorta luomaan koulutuksellisia, ammatillisia sekä yleisemminkin aikuisuuteen liittyviä tavoitteita ja päämääriä. Tavoitteena on luoda konkreettisia toimintoja ja polkuja, joilla voidaan palauttaa usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin sekä omaan itseen. Usein on myös tarvetta tukea keskittymistä sekä paneutumista oman toiminnan suunnitteluun sekä toteuttamiseen. Luottamus omiin mahdollisuuksiin lisääntyy myös sen myötä, että nuori oppii erottamaan oman toimintansa yhteydet ja vaikutukset onnistumisiin ja epäonnistumisiin. (Nurmi ym. 1992, 490–491)

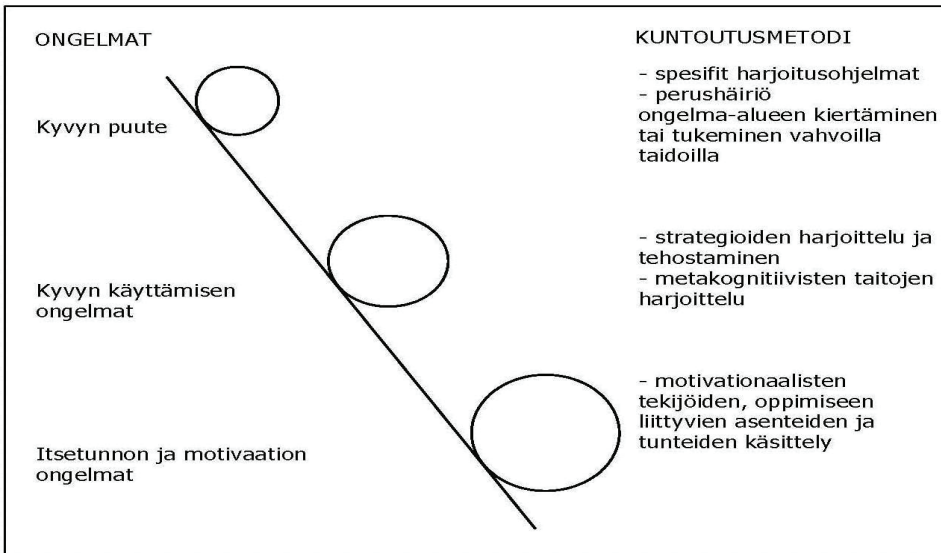
Ajattelu- ja tulkintatapoihin vaikutetaan sekä toiminnallisista että pitkäkestoisin ohjauksellisin keinoin. Toiminnassa keskeistä on luoda realistisia ja onnistumisen mahdollisuudet antavia tehtäviä, joissa voi kokea onnistumisen tunteita, vahvistaa itsetuntoa ja rakentaa minäkuvaa. Ohjauksessa otetaan huomioon nuoren koko elämäntilanne – perheestä ystäviin ja terveydestä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Yhdeksi ratkaisumalliksi tutkijat esittävät myös nuorten ohjaamista lyhyeen psykoterapiaan. (Nurmi ym. 1992, 490–491.)

Mezirow kirjoittaa kriittisestä itsereflektiosta ja perspektiivin muutoksesta, jolloin yksilö tarkastelee ja arvioi omia ongelmanasettamistapojaan sekä merkitysperspektiivejään. Minäkuvalle keskeisiä, itsestään selvinä pidettyjä ja totuttuja käsityksiä analysoidaan ja arvioidaan uudelleen. Reflektoidessa vaihdetaan näkökulmaa ja kyseenalaistetaan itsear-

vioinnin kriteerejä. Minäkuvalle avautuu uusia näköaloja ja laajenemisen mahdollisuuksia. Mezirowin mukaan aikuisiän oppimiskokemuksiin sisältyy aina kriittistä reflektiota ja hän pitää aikuisuutta aiemmin rakentuneiden olettamusten uudelleenarvioinnin aikana. (Mezirow 1995, 8, 28–31)

Keltinkangas-Järvisen mukaan aikuisia voidaan valmentaa ja tukea esimerkiksi työtömyyteen liittyvien kriisien kohtaamisessa, mikä vahvistaa heidän toimintakykyään sekä itseluottamusta. Muiden samassa tilanteessa olevien kanssa käydyt keskustelut poistavat syyllisyyttä ja huonommuuden tuntoa. Aikuista, kuten lasta ja nuortakin helpottaa tieto, että kaikilla on itsetunnon puutteita joillakin osa-alueilla ja siitä huolimatta elämässä voi pärjätä, onnistua ja toteuttaa itseään (Keltinkangas-Järvinen 1994, 225.) Kaikki oppijat ovat erilaisia ja monilla on vielä esiin tulemattomia kykyjä ja osaamista. Henkilökohtaisten erojen ja eroavuuksien ymmärtäminen edistää sekä yksittäisen oppijan että koko ryhmän oppimista vaikuttaen positiivisesti muun muassa opiskeluilmapiiiriin ja yksilöiden osallistumisrohkeuteen. Erityisesti huomiota on kiinnitettävä koetilanteisiin, jotta myös alisuoriutujat voivat saavuttaa kannustavia tuloksia. Mikäli oppilaalla on lukuisia epäonnistumisia ja hän on toistuvasti saanut heikkoja arvosanoja, on positiivinen ja jo opittuja asioita esiin tuova palaute erityisen tärkeää (Ciaccio 2004, 80–86, 95, 113).

Keltomäki (1998, 18) on kuvannut oppimishäiriöisen lapsen kuntoutuksen lumipalloeefktiä, jossa kykyjen puute havaitaan ja analysoidaan sekä siirrytään vaiheittain tukemaan itsetuntoa ja vahvistamaan motivaatiota. Malli on auttanut hahmottamaan myös oppimistukikeskustyössä kohdattuja aikuisten oppimisen haasteita. Mallista löytyy konkreettista tietoa ja tukea kouluttajien sekä ohjaajien työhön. Keltomäki on luonut kuvan Kontiolan (1994) lasten neuropsykologiaa käsittelevän artikkelin pohjalta (kuvio 5).



Kuvio 5: Kuntoutuksen lumipalloeefkti (Keltomäki 1998, 18).

Keltomäen (1998) luomassa kuvassa ilmenee, kuinka erilaisten kykyjen ja taitojen puuttuminen tai niissä harjaannuttamattomuus voivat jossakin vaiheessa olla yhteydessä yksilön itsetuntoon ja motivaation ongelmiin. Oppimistukikeskustyössä ilmeni, ettei opiskelukyvyin ja -valmiuksien kuntoutuksessa riitä vain yksilön taitojen harjaannuttaminen, vaan tarvitaan ympärillä olevan yhteisön tukea. Samaan johtopäätökseen ovat päätyneet Trygg-Jouttijärvi & Kiianmaa (2001) kehittämässään Alis-menetelmässä: alisuoriutumisen voittamiseen ja itsetunnon vahvistamiseen tarvitaan yksilön ympärillä olevan verkoston mukaanottoa sekä vuorovaikutuksen tukemista.

#### **4.4 ALISUORIUTUMISESTA IRTAUTUMINEN JA OSALLISUUDEN VAHVISTUMINEN**

Oppimistukikeskuksen ohjausprosessien edetessä monet asiakkaat kokivat, ettei koulutukseen hakeutuminen olekaan täysin poissuljettu vaihtoehto. Aiempia kokemuksia käsittelemällä ja analysoimalla löydettiin syitä tähänhetkisiin oppimiseen ja koulutukseen mielipiteisiin ja tunteisiin, koulutusasenteisiin ja ennakkoluuloihin. Tämän myötä vaikutti avautuvan tilaa uusille ajatuksille ja suunnitelmille. Luottamuksellisissa ohjauskeskusteluissa pyrittiin tasa-arvoiseen dialogiin, jossa osallisuus ja omiin suunnitelmiin vaikuttaminen olivat keskeisiä elementtejä. (Oppimistukikeskus 2006, 10–20.)

Käsittelem tässä luvussa ensin alisuoriutujien arkeensa kehittämää toimintamalleja sekä erilaisia oppimista sekä koulutushalukkuutta edistäviä ohjaus- ja koulutusikäntöjä ja toimintamalleja. Alisuoriutumisesta irtautumisessa sekä osallisuuden vahvistamisessa nousee keskeiseksi myös itsesäätelytaidon saavuttaminen sekä itseohjautuvuuden lisääntyminen. Monet kehittämistyössä ja tutkimuksissa esiin nousseet periaatteet ja toimintamallit ovat samassa linjassa sosiaalipedagogisten toimintamallien kanssa. Tavoitteena ovat yksilön voimavarojen ja osallisuuden vahvistaminen huomioimalla hänen aiemmat kokemuksensa sekä elämäntilanteensa kokonaisvaltaisesti.

Tutkimusten mukaan alisuoriutujat kehittävät arkeensa erilaisia selviytymisstrategioita, jotta voivat elää ilman jatkuvaa huonommuuden ja epäonnistumisen tunnetta. Uusikylä on viitannut Richertin (1991) alisuoriutumistutkimuksiin, joiden mukaan alisuoriutuja kehittää ulkoisia paineita ja vaatimuksia vastaan ratkaisumallin, jonka mukaan hän reagoi: sopeutuu muiden odotuksiin, vetäytyy odotusten paineesta, luopuu odotuksista ja kapinoo tai ylittää odotukset. Sopeutumalla yksilö välttää ongelmia ja miellyttää odotusten "asettajia". Omat toiveet kielletään, omat arvostukset unohdetaan ja koetaan pelkoa hylätyksi joutumisesta ja paljastetuksi tulemisesta. Yksilö ei koe sisäistä mielihyvää ponnistelusta ja on riippuvainen ulkoisesta vahvistuksesta ja muiden ihailusta. Etenkin miesten on todettu arvioivan itseään ulkoisten statussymbolien avulla. Aikuisena heillä on todettu ns. työholismia: he eivät ole tyytyväisiä aikaansaannoksiinsa, he pyrkivät koko ajan yhä suurempiin saavutuksiin ja heidän ihmissuhteensa perustuvat laskelmointiin ja oman edun tavoitteluun. "Sokea sopeutuminen johtaa emotionaaliseen ja eettiseen alisuoriutumiseen." Vetäytymällä kilpailusta yksilö keventää henkistä painettaan, ehkäisee suoriutumispaineet sekä suojelee itseään pettymyksiltä ja muiden hylkäämiseltä. Tytöille tyyppisempi piirre näkyy myös aikuisuudessa urasta luopumisena ja perheroolin hyväksymisenä. Kapinoiva

yksilö osoittaa riippuvuutta ympäristöstään: ympäristön säännöt ja normit ovat hänelle merkityksellisiä, mutta hän ei kykene sopeutumaan niihin. Epävarmana hän varmuuden vuoksi hylkää normit ennen kuin tulee itse hylätyksi. Ympäristön ihmiset eivät useinkaan ymmärrä, että kyseessä on heihin kohdistuvan rakkauden määrän testaaminen. Lahjakkuuden maksimoimalla vahvan itseluottamuksen omaava yksilö sopeuttaa ympäristönsään ilmeneviä asioita oman valintansa ja mieltymystensä mukaan itselleen. ”Tervein tapa lahjakkaalla on suhteuttaa muiden odotukset omiin arvoihin, osaksi tervettä itsenäistä minäkuva”. (Uusikylä 1994, 154–156.)

Ojanen (1993, 49–50) tarkastelee yksilön saavuttamisen tarpeita Murrayn kehittämän TAT-testin (thematic apperception test) avulla. TAT-testillä on selkeästi osoitettu, että saavuttamisen tarpeen voimakkuudella ja suoritettavien tehtävien vaikeusasteella on yhteys: heikon saavuttamistarpeen omaavat valitsevat liian vaikeita tai liian helppoja tehtäviä (taulukko 3). Saavuttamisen tarpeessa on todettu olevan läsnä kaksi eri näkökulmaa: epäonnistumien pelko ja menestyksen halu. Jos yksilö kokee voimakasta epäonnistumisen pelkoa ja hänen menestyksenhalunsa on vähäinen, hän välttelee asioita ja tilanteita. Jos epäonnistumisen pelko sekä menestyksen halu ovat vähäisiä, käyttäytyy yksilö passiivisesti. Varmistajien on vaikea kestää epäonnistumisia, joten he käyttävät paljon energiaa epäonnistumisen ehkäisyyn. Välttäjät eivät ota mielellään vastaan haasteita, sillä epäonnistumisen pelko on vahvasti läsnä heidän elämässään.

Taulukko 3: Saavuttamisen tarpeen osatekijät (Ojanen 1993, 49).

EPÄONNISTUMISEN PELKO	MENESTYKSEN HALU	
	Voimakas	Vähäinen
Voimakas	VARMISTAJAT	VÄLTÄJÄT
Vähäinen	RISKINOTTAJAT	PASSIIVISET

Myös oppimistukikeskustyössä oli nähtävissä, kuinka osa työttömistä työnhakijoista vältteli erilaisia ohjaustilanteita ja heille esitettyjä koulutus- tai työllistymisajatuksia; he vetäytyivät tai halusivat varmistaa suunnitelmat useaan kertaan mahdollisesti välttääkseen epäonnistumisen tai pettymyksen. Jotkut kritisoiivat ympärillä olevaa yhteiskuntaa tai toisten elämäntapoja, mikä myös saattoi olla osoitus omasta epävarmuudesta ja samanaikaisesta menestyksenhalusta. Monet aikuisopiskelijat aliarvioivat tietonsa ja taitotasonsa ja yllättyivät saadessaan opettajilta ja työharjoitteluihistaan hyviä tai erinomaisia arvosanoja. Hyvät arvosanat vaikuttivat murtavan koulutukseen liittyviä ennakkoluuloja ja negatiivisia asenteita – koulutushaluttomuus ja motivoitumattomuus joutivat ikään kuin uudelleen arvioitaviksi.



#### 4.4.1 Oppimista edistäviä periaatteita ja malleja aikuiskoulutuksessa

Monilla seuraavaksi kuvatuilla oppimista edistäväillä koulutusperiaatteilla ja -käytännöillä on samanlaisia kannustamiseen ja yhteisöllisyyteen liittyviä piirteitä, kuin sosiopedagogiikassa, sosiodynaamisessa ohjauksessa sekä sosiokulttuurisessa innostamisessa. Oppimistukikeskuksen puitteissa tehty aikuiskoulutuksen kehittämistyö oli asiakaslähtöistä ja samanaikaisesti se nojasi vahvasti moniammatilliseen yhteistyöhön, kouluttajien asiantuntijuuden sekä aiempien kehittämiskokemusten hyödyntämiseen. Alisuoriutumisen, aikuisten oppimisen ja koulutusmotivaation teoreettinen tarkastelu ja erilaisten mallien soveltaminen lisääntyivät kehittämistyön edetessä.

Feuerstein on kehittänyt oppimista edistäviä välineitä ja ohjausprosesseja etenkin epäonnistumisia kokeneille, alisuoriutuville ja oppimisvaikeuksista kärsiville oppijoille – sekä aikuisille että lapsille. Hän pitää oleellisena, että oppija voi irrottautua huonon oppijan syyllisyyden taakasta oivaltamalla koulutuksellisten puutteidensa syiden olevan itselle sopimattomissa oppimisstrategioissa tai koulutusprosessin suunnittelussa ja tuen puutteessa. Perustavana oppimiseen motivoivana tekijänä Feuerstein pitää toivoa, joka saa oppijan uskomaan ja luottamaan omien oppimiskykyjensä kehittämiseen. Tämän myötä myös tulevaisuus näyttää paremmalle. Oppimisen tuessa kiinnitetään huomiota oppijan ajatteluun, asenteisiin sekä tunteisiin ja painotetaan puutteiden olevan korjattavissa. Kehittämiensä mallien ja menetelmien tavoitteena Feuerstein pitää erilaisten oppijoiden integroitumista koulutusmaailmaan ja yhteiskuntaan. (Feuerstein 2009.)

Keltomäki on tarkastellut oppimishäiriöisten lasten itsetunnon tukemista. Heidän kuntoutukseensa kehitetyt toimintamallit herättivät pohtimaan, voidaanko niitä soveltaa myös matalasti koulutettujen, heikot oppimisvalmiudet omaavien tai mahdollisesti alisuoriutuvien aikuisten ohjaus- ja koulutuskonteksteihin. Toiminta- ja ohjauspainotteisessa neuropsykologisessa kuntoutuksessa oppija on aktiivinen tiedon löytäjä ja saa onnistumisen kokemuksia myös ohjausprosessin aikana. Keltomäen mukaan itsearviointin opettelu on oleellinen osa yksilön tukemisprosessissa; oleellista on tunnistaa ja luottaa voimavaroihinsa sekä hyväksyä heikkoutensa. Kuntoutus kohdistetaan sekä kognitiivisiin että sosiaalisiiin tekijöihin. Kognitiivisten taitojen osalta huomio keskittyy perushäiriön kuntoutukseen ja opiskelutaidoissa harjaannutetaan erilaisia opiskelustrategioita. Itsetunnon osalta keskitytään käsitykseen itsestä oppijana, aiempiin oppimiskokemuksiin ja motivaatioon ja sosiaalisissa taidoissa vahvistetaan ryhmätöitä ja sosiaalisissa tilanteissa selviytymisen taitoja. Läheisten ja opettajien sietokykyä vahvistetaan tukemalla, opastamalla ja pedagogisia vinkkejä ja toimintamalleja antamalla. Myös oppimiseen, oppimisvaikeuksiin, itsetuntoon sekä minäkuvaan liittyvä tiedotus on oleellinen osa yksilön kuntoutumista. (Keltomäki 1998, 19–20.)

Keltomäki (1998, 20–21) pitää tärkeänä myös vastuun ottamisen opettelua, jolloin yksilö voi kokea olevansa osaava ja vahva, hän oppii luottamaan itseensä. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen kuuluvat olennaisesti itsetuntoa vahvistaviin ja minäkäsitystä rakentaviin prosesseihin. Konkreettinen, yksilöity, oikea-aikainen ja itsearviointitaitoja tukeva palaute motivoi oppijaa. Valleala (2007, 63) muistuttaa myös siitä, että opiskelijoiden tulee olla hyvin tietoisia oppimisen tavoitteista.

ALIS-menetelmässä on kuvattu viisi alisuoriutumisen ulottuvuutta, joita ovat kilpailu, vastuullisuus, suoriutumisen odotukset, riippuvuus ja arvostus. Näihin samoihin seik-

koihin voidaan aikuisten ohjauksessa sekä opetuksessa kiinnittää huomiota. Keskeistä on suorituskeskeisyyden vähentäminen ja itsetunnon tukeminen myös ilman suorituksia ja niihin liittyviä paineita. Vastuunkantoa itseen liittyvissä asioissa tulee vahvistaa vähitellen ja tuetusti. Oppijalähtöisyys mahdollistaa onnistumiskokemukset ja samalla riippuvuus ulkoisesta ohjauksesta voi heiketä. Arvostava ja kunnioittava ilmapiiri lisää luottamusta ja turvallisuudentunnetta oppimistilanteissa. Huomiota kiinnitetään lähellä oleviin ihmisiin, sillä alisuoriutuminen ei ole yksilön ominaisuus, vaan vuorovaikutusprosesseissa oppitu toimintatapa. (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 39; Nuortenkeskus 2008.)

Rimmin mukaan yksilön suoriutuminen ja menestyminen ovat vahvasti yhteydessä kilpailutilanteissa toimimiseen ja selviytymiseen. Alisuoriutajat ovat kilpailutilanteissa usein luovuttajia ja keskeyttäjiä, joten huomiota tulee kiinnittää yrittämisen ja saavutusten välisen yhteyden rakentumiseen. Kilpailutilanteissa opitaan monia asioita itsestä, ikätovereista ja ympärillä olevasta yhteisöstä. Kasvattajien tulee kuitenkin varmistaa, että jokaisen kasvavan yksilön elämässä on runsaasti myös sellaisia asioita, joihin ei liity kilpailua. Tämä tapahtuu varmistamalla, että yksilö saa onnistumisen kokemuksia ja häntä kannustetaan. Myös työelämässä ja aikuiskoulutuksessa esiintyy kilpailua, joten kilpailutilanteiden sietäminen ja niissä toimintakyvyn säilyttäminen ovat tärkeitä jokaisen yksilön valmiuksia ja taitoja. (Rimm 1989, 75–76; 2008b, 124–126.)

Etenkin aikuisten oppimista pidetään sosiaalisena ja tilannesidonnaisena tapahtumana, jossa keskustelut, käytännön tilanteisiin osallistuminen sekä niiden läpikäyminen lisäävät yksilöiden tietoja sekä taitoja. Tämä sosiokonstruktivistinen näkemys oppimisesta on nostanut oppimiskontekstit ja niissä vallitsevan vuorovaikutuksen aikuiskoulutuskeskustelujen ja -tutkimuksen keskiöön. Samanaikaisesti aikuiskasvatuksen kentässä mietitään ja arvioidaan kulttuuristen ja yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutusta oppimiseen ja etenkin elinikäiseen oppimiseen. (Valleala 2007, 80–84.) Seikkula (2006) on todennut yksilön käsitys todellisuudesta muodostuu usein rajapinnoilla, sisäisen ja ulkoisen olemisen sekä elämismaailman kohtaamisessa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Sosiokonstruktivistisessa mallissa opettajan tehtävänä on luoda hyvät opiskeluolosuhteet, joissa oppija rakentaa eli konstruoi tietoa sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa vahvistaen omaa oppimistaan ja oppimisprosessejaan yhteisön tuella. Tavoitteena on kokea oppiminen mielekkääksi ja samalla vahvistaa oppimismotivaatiota. Yhteistoiminnallinen oppiminen tukee kaiken ikäisten oppimista mahdollistaen ryhmäkeskustelut, toinen toisiltaan oppimisen sekä oppimista tukevan ryhmähengen muodostumisen. Aikuisten kaipaama toisten kokemuksista oppiminen sekä opittavien asioiden konkretisoituminen mahdollistuvat hyvin yhteistoiminnallisten menetelmien myötä. (Kauppila 2007, 48, 149–153.)

Kauppila (2007, 123–126) ohjaa opettajia kiinnittämään huomiota kannustamiseen, opiskelijalähtöisyyteen sekä yhteisöllisyyteen. Hänen mukaansa on tärkeää osoittaa opiskeltavien asioiden merkitys ja mielekkyys oppijan itsensä kannalta sekä ottaa opiskelijoiden näkemykset ja aiemmat kokemukset huomioon koko koulutusprosessin ajan – samoin myös fyysiset, psyykkiset, emotionaaliset ja älylliset tarpeet. Opiskelun tavoitteiden määrittäminen sekä opiskelun aikatauluttaminen yhdessä opiskelijoiden kanssa lisää motivaatiota ja sitouttaa opiskeluun. Kannustus ja yhteistoiminnallisesti suoritettavat tehtävät rakentavat yhteishenkeä ja luovat ryhmään positiivista suorituspainetta. Epävarma oppija

tarvitsee positiivista palautetta ja tukea tehtävien loppuun saattamiseksi, mikä vahvistaa hänen suoritusmotivaatiansa. Edistäessään heikon ja alisuoriutuvan oppijan oppimisprosesseja opettaja ottaa useita erilaisia rooleja: opettaa, suunnittelee, tukee ja ohjaa – unohtamatta tutkivaa työnotetta sekä omaa kehittymistään.

Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppimismyönteinen asennoituminen, opiskelumotivaatio, yrittäminen ja opiskelun taidot vahvistuvat onnistumiskokemusten myötä. Asenteiden ja kykyjen välillä vallitsee vuorovaikutus: asenteilla ja tavoitteiden sisäistämällä on yhteys ja niihin vaikuttavat aiemmat kokemukset sekä yksilölliset taipumukset (Peltonen & Ruohotie 1992, 39). Oppimistukikeskuksen asiakkaiden koulutusasenteet olivat usein negatiivisesti sävyttyneitä. Aikuiset pitivät koulutusta omalla kohdallaan ”turhana yrityksenä”, sillä he kokivat opiskeluvalmiutensa liian heikoksi tai eivät arvostaneet koulutusta ammattitaidon hankkimisen välineenä.

Monet tutkijat ovat samaa mieltä myös siitä, että aiempien negatiivisten oppimis- ja koulutuskokemusten työstämisen kautta avautuu tilaa oppimiselle sekä rohkaistutaan kouluttautumaan, jolloin omat voimavarareservit pääsevät käyttöön. Dominicé on kehittänyt koulutuksellinen elämänkerta -menetelmän (educational biography), jolla voidaan työstää kouluvuosilta jääneitä ylitsepääsemättömiä ja kipeitä opiskelumuistoja. Menetelmän avulla aiempia kokemuksia käsitellään yksilöllisesti antaen sanat ja nimet kokemuksille sekä jakaen niihin liittyviä tunteita. Keskusteluissa konkretisoidaan ja havaitaan, kuinka paljon on opittu, mikä vahvistaa itsetuntoa ja poistaa negatiivisia asenteita oppimista ja koulutusta kohtaan. Koulutuksellinen elämänkertatyöskentely perustuu luottamukseen, toisten kunnioittamiseen sekä kulttuuristen erojen tiedostamiseen, ymmärtämiseen ja huomioimiseen. (Dominicé 2000, 8–11.) Dominicé (1995, 219–232) toteaa koulutuksellisen elämänkertatyöskentelyn osoittavan kouluttajille aikuisoppimisen monimutkaisuuden. Koulutuksen tulisi kytkeytyä oppijoiden omaan aktiivisuuteen ja elämäkokonaisuuteen. Jokainen oppija omaksuu oppittavat asiat omalla tavallaan ja omalla aikataulullaan. Dominicén kuvaamassa työskentelyssä on sosiaalipedagogiikan ja sosiodynaamisen ohjauksen kanssa yhteneviä toimintaperiaatteita ja osallistavia sekä yksilölähtöisiä ja yksilöä arvostavia toimintamalleja.

Yksilöillä on luontaisesti tarve tulla hyväksytyksi ja kuulua johonkin yhteisöön tai ryhmään. Sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen ja verkostojen luominen ympärille vahvistavat yksilön itsetuntoa, edistävät oppimista ja suoriutumista sekä purkavat ja ennaltaehkäisevät alisuoriutumista. Koulunkäynnin ja opiskelun aloitusvaiheessa on tärkeää tunnistaa yksilöt, joilla ei ole juurikaan sosiaalisia verkostoja. Turvallisuudentunteen, rohkeuden ja yrittämisen halun vahvistuminen luovat hyvät edellytykset oppimiselle. (mm. McGraw 1992, 327.) Maslow kuvaa epävarmaa ja itsensä turvattomaksi kokevaa aikuista pelokkaan lapsen kaltaiseksi – hänellä on voimakas tarve järjestykseen ja asioiden vakauteen, hän karttaa muutoksia ja ennakoimattomia tilanteita. Perustarpeiden ollessa tyydytettyinä alkaa kaivata tunneyhteyttä toisiin ihmisiin. Maslow puhuu rakkaudesta tarkoittaen sillä ihmisten välistä syvää hyväksyntää, ymmärrystä ja toinen toisistaan välittämistä. Tällainen tunnekokemus luo rauhallisen ja turvallisen ilmapiirin sekä otollisen tilan oppimiselle. (Goble 2004, 52–54.) Myös Ruohotie pitää opiskelijoiden keskinäisiä verkostoja ja toverisuhteita tärkeinä opiskelumotivaation vahvistajina. Vuorovaikutuksen toimivuus ja työrauha luovat hyvät edellytykset oppimiselle ja sisäisen motivaation vahvistumiselle.

Lisäksi heikosti menestyville ja heikommin motivoituneille oppilaille koulun ulkopuolinen, ystävien ja läheisten kannustus on erittäin tärkeää. (Peltonen & Ruohotie 1992, 86–89.)

Osaamisen ja lahjakkuuden esiin tuleminen edellyttävät usein ympärillä olevien läheisten ja opettajien kannustusta, ohjausta, tukea ja joskus myös konkreettista avustamista. Kaikkien erityistä tukea ja ohjausta tarvitsevien oppilaiden – lahjakkaiden, alisuoriutuvien sekä oppimisvaikeuksisten – tueksi tulee olla yksilöllisiä toimintamalleja, käytäntöjä ja palveluja. Toimintakulttuurissa tulee huomioida akateemisten seikkojen lisäksi emotionaaliset ja sosiaaliset aspektit, jotka mahdollistavat kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen. (Yewchuk 2005.) Keenin mukaan vaihtoehtoisia ja ongelmalähtöisiä opiskelutapoja sekä -konteksteja tarjoava opetus edistää oppimista. Samoin keskustelua, argumentointia, väittelyä ja mielikuvituksen käyttöä edellyttävä ja toteuttava opetus motivoi ja aktivoi oppijaa. Opetusjärjestelyjen joustavuus ja yksilölliset opiskelun variointimahdollisuudet antavat tilaa lahjakkuuden ja omien voimavarojen esiin pääsulle sekä opiskeluun sitoutumiselle ja siitä nauttimiselle. (Keen 2001.)

Prashnig (2000, 145–149) on tuonut esiin Dunn ja Dunnin (1978) tutkimustuloksia siitä, kuinka alisuoriutumista voidaan poistaa oppimistilanteissa: kaikenikäiset oppijat hyötyvät vaihtelevista opetusmenetelmistä sekä monipuolisista oppimateriaaleista ja oppimisympäristöistä. Opiskelijoiden tasa-arvoinen kohtaaminen, ajatusten ja mielipiteiden kunnioittaminen sekä kiinnostuksenkohteiden arvostaminen lisäävät opiskelumotivaatiota. Uusikylän mukaan oppijan tulee saada tietoa parhaista puolistaan ja oppia hyväksymään heikkoutensa. Jos yksilölle asetetaan vaatimuksia, joiden saavuttamisesta hän ei saa tyydytystä, se rajoittaa hänen luovaa potentiaaliaan ja rohkeus yrittämiseen heikkenee. Merkittävää on myös se, että jotkut yksilöt mukautuvat ympäristön heihin kohdistamiin mataliin odotuksiin, jolloin potentiaalisia voimavaroja sekä ominaisuuksia jää käyttämättä. (Uusikylä 1994, 153.)

Oppilaan on tärkeä oivaltaa, kuinka hän voi vaikuttaa oppimiseensa ja millaiset vaikutukset omalla määrätietoisella työllä on oppimistuloksiin. Oppimisstrategioihin perehtyminen sekä omien kykyjen realistinen ja positiivinen hahmottaminen edistävät oppimista. Opiskelijan tulee osata vaihtaa oppimisstrategioitaan tilanteiden mukaan, jotta hän voi opiskella tehokkaasti. Itsehallinta- ja itsesäätelystrategioita tunteva ja hyödyntävä opiskelija kykenee paremmin hallitsemaan ajankäyttöään ja suunnittelemaan opiskeluaan tavoitteiden suuntaisesti, mikä vahvistaa hänen motivaatioperustansa. (Peltonen & Ruohotie 1992, 77, 117–118.)

Erilaisten oppimisstrategioiden hallitseminen auttaa valitsemaan kulloiseenkin tilanteeseen tuloksellimmat työskentelytavat. Yksinkertaisissa, muistamista vaativissa tehtävissä voidaan käyttää erilaisia järjestykseen ja luettelointiin perustuvia tekniikoita tai mielikuvia ja mielleyhtymiä. Monimutkaisemmissa tehtävissä auttaa oppimateriaalin työstäminen muun muassa alleviivauksin ja marginaalimerkinnöin, sanallisesti kuvaillen ja yhteenvetoja tehden. Myös tekstien jäsentäminen ja erilaisten hierarkioiden rakentaminen auttaa hahmottamaan, muistamaan ja soveltamaan opiskeltua. Kysymysten tekeminen sekä keskustelu auttavat asioiden ymmärtämistä ja laajempaa hahmottamista. Myös oppimisympäristöön liittyvät valinnat ovat osa oppimisstrategista ajattelua, niin sanottuja affektiivisia strategioita; rauhallinen ja rentoutunut ilmapiiri edistää oppimista ja vähentää jännitystä etenkin koe- ja tenttitilanteissa. (Ruohotie 1998, 85–86.)

Aikuiskoulutuksessa käytetään oppimisen, osaamisen ja toiminnan reflektointia, mikä tukee opittujen asioiden tunnistamista, jäsentymistä, konstruomista ja yhdistämistä aiempiin tietorakenteisiin. Reflektointi edistää uusien tietorakenteiden kehittymistä ja mahdollistaa "emootioiden ja sosiaalisten odotusten purkamisen ja uudelleen muokkaamisen". Reflektointi voi olla osa opetusta, palautteenantoa ja arviointia. Reflektoinnissa yhdistyvät tietojen, taitojen, kokemusten, arvojen ja asenteiden työstäminen. Reflektointi on aktiivista ja prosessoivaa ajattelua, jonka myötä asioita voidaan tarkastella eri näkökulmista; oma osaaminen ja vielä opiskelua vaativat asiat opitaan tunnistamaan. (Poikela 2005b, 25, 26.)

Opetukseen, ohjaukseen ja neuvontaan liittyvät ongelmat ovat usein monimutkaisia ja vaikeasti ratkaistavia, joten niiden ratkomiseen tarvitaan eri tahojen asiantuntemusta ja kokemusta. (Onnismaa 2007, 110–111.) Terveysten- ja hyvinvoinnin laitoksella kehitetyt ennakointidialogit voisivat olla sovellettavissa myös matalasti koulutettujen aikuisten koulutus- ja työllistymishaasteiden ratkaisemiseksi. Monille pitkään työttömänä olleille aikuisille on muodostunut lukuisia eri asiakkuuksia ja asiat pirstoutuvat eri sektoreiden parissa asioinniksi. – "Mitä enemmän vedetään rajoja, sitä tarpeellisemmaksi tulee rajojen ylittäminen. Rajojen ylittäminen taas edellyttää kurottautumista toisia kohti, dialogisuutta." (Eriksson, Arnkil & Rautava 2006, 11–12.)

Moniammatillinen yhteistyö on oppimistukikeskuksessa saamieni kokemusten mukaan yksi avain alisuoriutumisen kehän voittamiseen ja uusien, yksilöllisten mahdollisuuksien avautumiseen. Tiedostamalla alisuoriutujan itselleen kehittämän selviytymisstrategian kouluttaja voi tukea oppijaa tavoitteiden määrittelyssä, mitoittamisessa sekä opiskelusuunnitelman teossa. Tärkeää on mahdollistaa ja varmistaa onnistumisen kokemukset sekä monipuolistaa käyttäytymis- ja toimintamalleja erilaisissa oppimistilanteissa. Tavoitteena tulee olla myös itsesäätelykyvyn vahvistuminen, jolloin omia oppimisprosesseja sekä kokemuksia osataan analysoida ja käyttää oman toiminnan ohjaamisessa. Oppimismotivaatio vahvistuu, kun oppijalla on käsitys kyvystään selviytyä ja se näkyy aktiivisuutena, ahkeruutena sekä sitoutumisena myös haastavampien tehtävien tekemiseen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 69.)

#### **4.4.2 Itsesäätely ja itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa**

Oppimistukikeskustyössä matalasti koulutettujen aikuisten itsesäätelyn taidot todettiin asiakkaiden kanssa yhdessä tärkeiksi oppimisen sekä koulutus- ja työelämän kannalta katsottuna. Niitä pyrittiin tukemaan sosiodynaamisen ohjauksen voimavaraistavalla, asiakas- ja tilannelähtöisellä sekä sosiokulttuurisen innostamisen luovalla, rohkaisevalla ja yksilön vahvuuksia esiin nostavalla työotteella. (Ks. Hämäläinen 1997, Kurki 1998, Kurki 1999, Hämäläinen & Kurki 1997, Hämäläinen & Kurki 1998, Lautamatti 2004, Nivala 2007.)

Aikuisopiskelijoiden ajatellaan yleensä olevan autonomiaa ja itseohjautuvia, omin ponnisteluin pärjääviä ja opinnoissaan eteneviä oppijoita. Itseohjautuvuutta pidetään aikuiselle ominaisena ja tyypillisenä ominaisuutena. Ruohotie toteaa, että autonomiseksi oppijaksi kehittyminen tapahtuu prosessissa, johon liittyy kokeiluja, yrityksiä ja erehdyksiä. Oppijan on tärkeää saada tukea ja palautetta, jotta hän voi kehittää omia oppimisstrategioitaan. Autonomisuus saavutetaan itseohjautuvuuden taitojen kehityttyä. Opiskelijalla on sekä sosiaalisia että metakognitiivisia taitoja, joiden myötä hän kykenee yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja oman sekä yhteisön toimintojen reflektointiin. (Ruohotie 1998, 26–28.)

Myös Turpeinen toteaa, että itsesäätely ja itseohjautuvuus liitetään usein aikuiskoulutukseen ja työelämässä vaadittaviin ominaisuuksiin sekä toimintamalleihin. Hänen mukaansa kummankaan käsitteen tarkka ja lopullinen määrittely ei ole mahdollista, vaan parhaimmillaan niitä voidaan kuvata sekä määrittellä kulloiseenkin kontekstiin liittäen. Opiskelu- ja asiantuntijuuskonteksteissa keskeistä on itsenäinen, suunnitelmallinen ja vastuullinen toiminta, omatoimisuus oppimisessa sekä työn kehittämisen ja ongelmanratkaisukyky. (Turpeinen 2005, 66–67.) Paane-Tiainen (2000, 119) määrittelee itseohjautuvuuden oppimisprosessin kehittyneimmäksi vaiheeksi ja pitää sitä elinikäisen oppimisen keskeisenä välineenä; opiskelija ottaa vastuun oppimisestaan ja koko koulutusprosessista. Itseohjautuvuus voi toteutua ympäristöissä, joissa voi osallistua ja joissa on tilaa kehittyä sekä muuttaa toimintatapoja. Itseohjautuvuus ja humanistinen ihmiskäsitys yhdistettynä luo ajatuksen siitä, että tavoitteena on pakotteista vapautuminen sekä oman ajattelun ja toiminnan itsenäisyys (Koro 1993, 30).

Itseohjautuvuudella on vahva kytkentä humanistiseen ihmiskäsitykseen ja demokraattisen koulutuksen ihmiskuvaan, jossa itseohjautuvuus nähdään kokonaisena toimivan ihmisen yhtenä keskeisenä ominaisuutena. - - Itseohjautuvuus ja siihen liittyvä vastuullisuus omassa oppimisessa ovat kaikkia aikuisia koskevia ominaisuuksina myyttejä. (Koro 1993, 21, 31.)

Koro (1999, 8–21) on tarkastellut itseohjautuvuutta sekä käsitteenä että ilmiönä ja toteaa näihin liittyvän keskustelun olevan kovin yksilöpainotteista ja unohtavan opiskelijayhteisön sekä ympäristön näkökulmat. Oppijaa tarkasteltaessa itseohjautuvuutta lähestytään termein itseohjautuvuus sekä itseohjautuvuusvalmius; valmiuskeskustelussa pohditaan, kuuluuko itseohjautuvuus kaikkien aikuisten ominaisuuksiin. Koulutusprosesseista ja -käytännöistä puhuttaessa käytetään termiä itseohjattu oppiminen. Koro haluaa romuttaa myytit, että itseohjautuvuus liittyisi vain yksin toteutuvaan oppimiseen ja sitä voitaisiin toteuttaa vain joissakin koulutuksen toteutusmalleissa tai menetelmä- ja opetustapasidonnaisesti. Erilaiset ryhmätyöt ja yhteistoiminnallisuus edellyttävät yksilövastuiden hoitamista ja samalla mahdollistavat kokemusten ja näkemysten peilaamisen toisten kokemuksiin sekä toisten kokemusten kautta oppimisen. Itseohjautuvan oppimisen lisääntyminen liittyy 1990-luvun työttömyyden ja koulutustarpeen haasteisiin, jolloin tarvittiin monipuolisempia ja vaihtoehtoisia oppimisympäristöjä sekä tapoja opiskella ja kouluttautua. Koro haluaa myös muistuttaa, ettei itseohjautuva oppija ole työelämässä välttämättä itseohjautuva.

Koro on koonnut eri tutkijoiden (Guglielmino 1977, Rogers 1983, Skager 1984, Varila 1997, Boud 1998, Koro 1993) itseohjautuvuuteen liittämiä ominaisuuksia ja piirteitä. Useimmin ilmiöön kytketään oma-aloitteisuus ja itsenäisyys. Myös sisäinen motivaatio, oppimishalukkuus sekä oppimisen innostavuus ovat mukana lähes kaikissa määrittelyissä sekä sisäinen arviointi, vastuullisuus ja kriittisyys omaa toimintaa kohtaan. Kolme tutkijaa viidestä nostaa esiin myös suunnitelmallisuuden ja tulevaisuuteen suuntautuneisuuden. Boud on tuonut edellä kuvattujen piirteiden rinnalle myös kyvyn tehdä yhteistyötä. (Koro 1993, 31–32.) Näkemykseni on, että itseohjautuvuus on myönteinen, yksilön sisäistä moti-

vaatiota sekä itsetuntoa vahvistava ominaisuus, mutta sen kehittyminen vaatii aikaa, tukea ja kannustavia opetuksen ja ohjauksen käytäntöjä. (Koro 1993, 41; 1999, 11).

Aikuisen kyky itseohjautuvuuteen on yhteydessä hänen koulutukseen hakeutumiseensa sekä koulutuksellisiin valintoihinsa. Itseohjautuva oppija lähtee rohkeammin opiskelemaan ja tekee koulutukselliset valinnat enemmän kiinnostuksensa kuin koulutuksen keston tai muiden koulutuksen toteutukseen liittyvien seikkojen mukaan. (Turpeinen 2005, 41.) Vanhalakka-Ruohon (2005, 30) näkemyksen mukaan itseohjautuvuuden korostus näkyy yhä suurempina yksilöön kohdistuvina odotuksina: on kyettävä yhä luovempiin, joustavampiin ja monitasoisempiin työtehtäviin sekä oltava valmis jatkuviin muutoksiin.

Jarvisin mukaan itsesäätelyn taidon saavuttanut oppija voi toimia itseohjautuvasti ja ottaa enemmän vastuuta oppimisestaan. Osallisuuden tunne vahvistaa opiskelijan sitoutumista ja hyvinvointia. Itseohjautuvuus ei tarkoita totaalista yksin opiskelua. Kouluttajan tulee tuntea vastuunsa ja tietää, miten itseohjautuva oppiminen tapahtuu. Itseohjautuva oppiminen ei tarkoita, että ohjausta ei olisi saatavilla. Opettaja on tietoinen meneillään olevista oppimisprosesseista ja opiskelija vastuussa käyttämistään oppimis- ja opiskelutavoista. Opettajalta ei kumota vastuuta kokonaistilanteesta; toisaalta tällainen koulutustapa voi olla vaativampi ja aikaavievämpiä, kuin yhdessä opiskelu. (Jarvis 1997, 99–106.) Parhaimmillaan itseohjautuvuus häivyttää oppijan ja opettajan roolit ja oppiminen tapahtuu opiskelijan tavoitteiden vahvan tiedostamisen suuntaamana. Seurauksena on konstruktivistista oppimista aidoimmillaan ja prosessin ohjaamiseen osallistuvat sekä oppija itse, että kouluttaja tuoden omia näkökulmiaan ja tietojaan vahvistamaan prosessia. (Jarvis 1992, 132–133.)

Myös Kolkkan mukaan opetuksessa on vallalla odotus ja vaatimus itseohjautuvuudesta sekä metakognitiivisten taitojen kehittamisestä. Jos oppija jätetään yhä varhaisemmassa vaiheessa itsenäisesti valitsemaan oppimiseensa ja koulutukseensa liittyviä seikkoja, vaarana ovat epäonnistumiset ja omiin kykyihin luottamuksen mureneminen. Etenkin nuoret, joilta puuttuu läheisten tuki ja ohjaus, saattavat päätyä alisuoriutumaan koulutusvalinnoissaan sekä opiskelussaan. Yleensä vanhemmat, jotka ovat itse kouluttautuneet, kiinnittävät huomiota lastensa valintoihin ja osallistuvat eri vaihtoehtojen kartoitukseen. He myös kannustavat rohkeasti valitsemaan haasteellisempia ja pidempiä koulutusuria, kuin kouluttautumattomien lasten vanhemmat. (Kolkka 1996, 99–106.)

Etäopiskelu sekä itseohjautuvuutta ja itsenäisyyttä edellyttävät opiskelumuodot ovat lisääntyneet aikuiskoulutuksessa voimakkaasti. Tämänsuuntainen kehitys ei muuta pelkästään opettajan roolia vaan myös opettajuuden syvempää olemusta ja eettistä vastuuta. Opiskelijoilla tulisi olla käytettävissään tukea ja ohjausta, mutta käytännössä sen mahdollisuudet ja määrä vaihtelevat suuresti eri oppilaitoksilla. Osa aikuisopiskelijoista kaipaa myös perinteistä opettajuutta: opettaja määrittelee, mitä tehdään, ja opiskelija toimii mahdollisimman tarkasti saamiensa ohjeiden mukaan. Osa opiskelijoista tarvitsee oppiakseen hierarkkisen järjestelmän ja selkeät käyttäytymismallit sekä oppilaitoksella että työharjoittelupaikoilla. Vastuu oppimisesta saatetaan antaa työpaikalla ohjaajalle ja häneltä edellytetään tiivistä mukanaoloa eri tilanteissa. (Huuhka, Saukkonen & Seppälä 2005, 58–59.)

#### 4.4.3 Motivaatio, sosiaalipedagogiikka, sosiodynaaminen ohjaus ja sosiokulttuurinen innostaminen

Sosiaalipedagogisissa toimintakäytännöissä on monia motivaatioon ja motivointiin yhdistettäviä ja sovellettavia malleja. Keskeistä on se, ettei oppivaa yksilöä jätetä yksin vastaamaan oppimisestaan ja koulutusprosessista, vaan mahdollinen tuki ja ohjaus liittyvät sekä yksilön opiskelunvalmiuksiin että ympärillä olevaan yhteisöön. Oppimistukikeskuksen joidenkin asiakkaiden sosiaaliset verkostot olivat vähäisiä ja ryhmätilanteissa he vetäytyivät sivuun.

Sosiaalipedagogiikassa korostuu yksilön ja yhteisön vuorovaikutus sekä yhdessä ja yhteisöllisesti voimaantuminen (ks. Hämäläinen 1997, Hämäläinen & Kurki 1997, Kurki 1998, Hämäläinen & Kurki 1998, Kurki 1999, Nivala 2007). Oppimiseen liittyvässä motivaatiossa puolestaan keskeisiä elementtejä ovat minä-pystyvyys, itsesääätely, sisäinen ja ulkoinen motivaatio, yksilön opiskelunvalmiudet sekä tyytyväisyys vallitseviin toimintoihin, tilanteisiin ja olosuhteisiin (ks. Deci & Ryan 1985, Peltonen & Ruohotie 1989, 1992, Deci & Falste 1996, Ruohotie 1998, Ryan & Deci 2000a).

Sosiodynaamisessa ohjauksessa ja sosiokulttuurisessa innostamisessa opiskelijaa rohkaistaan tarkastelemaan sekä vahvistamaan omia oppimisvalmiuksiaan ja edistetään turvallisuuden ja luottamuksen ilmapiirin kehittymistä opiskelijayhteisöön sekä muihin oppijan kohtaamiin oppimisympäristöihin. (Ks. Kurki 1998, 1999, 2006b, Peavy 1999, 2001, Spangar 2006). Lautamatti (2004) toteaa, että sosiodynaamisessa ohjauksessa voidaan käyttää ryhmämuotoista toimintaa pedagogisena resurssina. Vertaisryhmässä voidaan jakaa kokemuksia, yksilöiden itsetuntemus vahvistuu ja ohjaajan rooli heikkenee. Yhteisöllisyyden ja reflektoinnin myötä pyritään siihen, että opiskelija saa työvälineitä opiskeluunsa ja voimaantuu.

Sosiokulttuurisen innostamisen ja sosiaalipedagogiikan suhteesta ei ole yksiselitteistä määrittelyä, mutta innostamisen tiedeperustan nähdään olevan sosiaalipedagogiikassa. 1900-luvun yhteiskuntien kriisit ovat vaikuttaneet sosiokulttuurisen innostamisen (animation socioculturelle) syntyyn, kun demokraattiset arvot olivat vaarassa murentua ja yhteisöllinen vastuuntunto haluttiin palauttaa. Innostamista voidaan pitää yhtenä sosiaalipedagogiikan soveltamisalueena. Puhutaan myös spontaanisuuden pedagogiikasta, jonka taustalla on luottamus yksilön ominaisuuksiin. Yksilöstä on löydettävissä voimavarat oman kehittymisensä edistämiseen herkistymisen, tietoisuuden heräämisen, motivoitumisen, sosiaalisen luovuuden sekä vuorovaikutuksen ja dialogin kautta (Kurki 1998, 12–13; 1999, 54–59, 65.) Fermonso (1994, Kurjen 1998, 54 mukaan) toteaa sosiokulttuurisen innostamisen olevan yhteiskuntaa parantavaa kasvatusta, asennoitumista ja muutosta, jossa on mukana ammatillinen kutsumus sekä sitoutuminen; yksilötasolla tavoitteena on ehkäistä syrjäytymistä ja tukea yksilön kokonaiskehitystä kohti osallisuutta ja yhteisöllisyyttä.

Innostava, rohkaiseva ja avoin vuorovaikutus, ympäristö sekä menetelmät kutsuvat mukaan kehittymään ja oppimaan. Ne antavat tilaa yksilöllisyydelle ja luovuudelle. Sosiokulttuurisen innostamisen toimintaperiaatteet vahvistavat ohjaustyön asiakaslähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä, joiden yhteisvaikutuksesta voimaantuminen voi tapahtua. Innostamisen käsite pohjautuu latinankieliseen sanaan anima, joka tarkoittaa elämää ja elähdyttämistä – ikään kuin elämän ja hengen antamista. (Kurki 1998, 15).



Sosiokulttuurisessa innostamisessa sovelletaan sosiaalipedagogista ajattelua sekä sen toimintamalleja, joihin kuuluvat reflektointi ja arviointi. Sosiokulttuurisen innostamisen lähtökohtana ovat ihmisen arki ja elämäntilanne, jotka analysoidaan, tulkitaan ja ymmärretään. Tavoitteena on aikaansaada muutos ja voimaantuminen etenkin syrjäytyneessä asemassa olevien ihmisten arkeen. Muutos ei tapahdu suoraviivaisesti, vaan monien eri taitojen ja elämän osa-alueiden kautta. Oppimisen kyky on oleellinen osa tätä muutosprosessia, jolloin yksilö oppii ja rohkaistuu ajattelemaan, toimimaan, luomaan ja rakentamaan uutta omaan elämänpäiriinsä – ”ihminen on enemmän ja elää enemmän”. Kokemukset työssä, koulutuksessa, vapaa-ajalla ja eri aktiviteeteissa reflektoidaan ja niistä saadaan uusia näkökulmia itsetuntemuksen ja yhteisöllisyyden rakentamiseen. (Kurki 1999, 57–59; 2006b, 82, 153–155.)

Kurki on kuvannut sosiokulttuurisen innostamisen peruselementtejä, joiden avulla kouluttajat voivat arvioida omaa toimintaansa. Oppimistapahtumassa oleellista on vuorovaikutus sekä se, että oppijat kokevat osallisuutta ja yhteisöllisyyttä – ”innostaminen on kollektiivinen prosessi”. Sosiaalisen liikkeen aikaan saaminen vahvistaa sekä yksilöä että yhteisöä. Tavoitteena on osallistumisen, osallisuuden ja sosiaalisuuden muutos, jolloin jokainen yksilö tiedostaa oman tehtävänsä ja voimavaransa yhteisöllisyyden rakentamisessa. Kasvatuksen myötä aktiivisuus ja osallisuus juurtuvat yhteisön arkeen, mikä näkyy muutoksina yksilöiden asenteissa sekä ihmisten välisissä suhteissa. Tämä purkaa hierarkioita, lisää autonomiaa ja luovuutta sekä motivoi yksilöitä sekä ryhmiä ”kasvattamaan” itseään. Kulttuurinen demokratisaatio ja demokratia tarkoittavat yksilöiden ja ryhmien osallistumista oman elämänsä, olosuhteidensa ja elämänpäiriinsä luomiseen; innostajat toimivat kehitystyössä katalysaattoreita. Syntyy autonomisia sosiaalisia ryhmiä ja ryhmäprosesseja, jolloin ryhmäidentiteetti vahvistuu ja yksilötason osallisuudenkokemukset lisääntyvät. Sosiaaliset käytännöt lisäävät ja vahvistavat yksilöiden aloitteellisuutta, osallistumista. Sosiaalinen interventio on yksi sosiaalisen työn menetelmä, jonka myötä yksilö havaitsee ja tiedostaa ongelmansa tai tarpeensa ja lähtee ratkaisemaan tilannetta yhteisön tuella ja vuorovaikutuksessa. Innostamisen resurssit ja toimintaperiaatteet perustuvat suunnitelmalliseen ja päämäärätietoiseen työskentelyyn, jossa voimavaroina ovat yksilö itse ja hänen ympärillään oleva yhteisö. Kommunikaation järjestelmä muodostuu yksilöiden ja ryhmien keskuuteen rakentuvasta horisontaalisesta vuorovaikutusverkostosta. Asioita tarkasteltaessa on tärkeää hahmottaa ja pitää mielessä kokonaisuus ja huomioida toimintaan mahdollisesti vaikuttavat muut tekijät. (Kurki 1999, 60–62, 65.)

Sosiokulttuurinen innostaminen koostuu kasvatuksellisista, sosiaalisista ja kulttuurisista tekijöistä. Kasvatuksellisella toiminnalla pyritään vahvistamaan persoonallisuutta, kannustamaan ja motivoimaan sekä herättämään vastuuntuntoa itsestä ja yhteisön jäsenistä. Sosiaalinen aspekti vahvistaa yksilön kasvua ja kehitystä yhteisönsä aktiivisena osana. Kulttuurin ulottuvuus tuo toimintaan mukaan ihmisten elinympäristön ja elämäntavan, jossa ovat mukana menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Yksilön aktiivisuus, luovuus ja osallisuus itseensä kohdistuvassa päätöksenteossa kytkeytyvät kulttuuriseen olemukseen ja yhteisö voi tukea tässä kokonaisuudessa jäseniään. Sosiokulttuurisessa innostamisessa keskeistä ovat osallistavuus ja vuorovaikutuksen lisääminen sekä vuorovaikutuksessa vahvistuminen. (Kurki 2006a, 80–82.)

Sosiokulttuurisen innostamisen tavoitteena on luoda ihmisissä ja yhteisöissä erilaisia ”onnistumisen projekteja” etenkin vähemmän suotuisissa olosuhteissa elävien keskuuteen. Työ on tavoitteellista ja siinä autetaan ihmisiä toteuttamaan itseään ja ”elämään täydesti kaikilla olemassaolon tasoilla - - elähdyttää ihmisen herkistymisen ja itsetoteutuksen prosessia.” Innostamisella tavoitellaan yksilön aktivoitumista sekä itsensä että yhteisönsä kehittämiseen. (Kurki 1998, 14.) Oppilaitoskontekstissa on tärkeää, että oppijat voivat osallistua kaikkiin koulutusprosessin vaiheisiin, alkaen suunnittelusta ja päättyen palautteenantoon sekä arviointiin (Kurki 2006a, 79).

Syrjäytymisuhan piirissä elävien tai jo syrjäytyneiden kanssa tehtävä työ haastaa työntekijän ihmissuhdetaidot, itsetuntemuksen, persoonallisuuden sekä voimavarat monipuoliseen prosessiin. Innostajan tehtävänä on toimia erilaisten onnistumisen projektien ”teknisenä tuottajana” sekä yksilöiden ja ryhmän elämisen helpottajana organisoiden ja luoden vuorovaikutusmahdollisuuksia. Lisäksi hän selkiyttää osallistujien tunteita ja tuntemuksia vapauttaen ja innostaen keskustelemaan. Kurki on kuvannut sosiokulttuurisen innostajan ominaisuuksia, joita ovat luovuus, optimistisuus ja kyky sietää paineita menettämättä innostavaa toimintaotetta. Lisäksi hänellä on hyvä itsetuntemus ja hän on halukas kehittymään ja kehittämään itseään. Hänellä on myös kyky kannustaa ja herättää uskoa sekä yksilöihin että yhteisöihin. Hänellä on dynaaminen ote toimintaan ja hän kykenee yhteistyöhön erilaisten ihmisten kanssa. (Kurki 1998, 20–21; 1999, 67–68.)

Sosiokulttuurisessa innostamisessa on keskeistä yhteisöllisyys ja osallistuminen, herkistyminen ja dialogi sekä luovuus ja toimintaan sitoutuminen. Innostamisessa on vahva optimistinen asenteellinen lataus, joka ulottuu ammatilliselle, persoonalliselle ja henkilökohtaiselle tasolle. Yksilöä pyritään aktivoimaan omassa todellisuudessaan, jotta hän kehittää ja pohtii arkielämänsä ongelmiin tai muutosta tarvitseviin tilanteisiin erilaisia ratkaisumalleja ja vaihtoehtoja – jos yksilö ei itse osallistu ja sitoudu toimintaan, ”kyse on jostakin muusta kuin sosiokulttuurisesta innostamisesta”. (Kurki 1999, 15, 61, 65.)

Työvoimahallinnon asiakkaiden tai aikuisopiskelijoiden kanssa ollaan usein tilanteissa, joihin ei ole valmiita ratkaisumalleja, vaan ne rakentuvat yksilö- ja tilannekohtaisesti. Oppijoilla on erilaisia mielenkiinnon kohteita, vahvuuksia sekä oppimisen ja opiskelun haasteita, joihin tulisi löytää ratkaisuja ja toimintamalleja. Kehittämistyön tavoitteena on luoda toimintakäytäntö, jota voidaan soveltaa muissakin vastaaventyyppisissä tilanteissa. Vaikka ratkaisut ovat yksilölähtöisiä ja yksilöllisiä, samanaikaisesti rakennetaan yhteisöllisyyttä, jossa tuetaan kaikkia samantyyppisissä tilanteissa olevia asiakkaita.



# *5 Yhteenvetoa teoriataustasta – kohti tutkimuksen empiiristä toteutusta*

Yhteiskunnan ja työelämän muutosten seurauksena koko väestön koulutuksessa ovat aikuiskoulutus ja elinikäinen oppiminen korostuneet. Erityisesti tämä koskee aikuisia, joilta puuttuu ammatillinen koulutus tai se on vanhentunut. He ovat erityisen vaikeassa työmarkkina-asemassa ja samalla syrjäytymisvaarassa. Joissakin tutkimuksissa (Collin & Paloniemi 2007, Tossavainen & Hulkari 2010) ja työvoimapalveluissa tehtyjen havaintojen mukaan matalasti koulutettujen työttömien työnhakijoiden koulutushalukkuudessa ja opiskeluvaikeuksissa on ongelmia. Tälle kohderyhmälle sopivien koulutusjärjestelyjen kehittelyä on toteutettu mm. tämän tutkimuksen taustana olleessa oppimistukikeskushankkeessa, jossa ratkaisumallia ongelmiin etsittiin muun muassa sosiaalipedagogisesta ajattelusta.

Matalasti koulutetut ovat elinikäisen oppimisen näkökulmista tarkasteltaessa kiinnostava ryhmä. Kiinnittyminen työelämään olisi heille syrjäytymiseltä suojaava välttämättömyys, mutta heidän kouluttautumisen taustalla on erilaisia esteitä, eikä heidän koulutushalukkuutensa herättämiseen ole itsestään selviä keinoja. Ammattien ja työn muutosten on katsottu edellyttävän yksilöiltä jatkuvaa osaamisen ja tietojen päivittämistä ja usein myös niiden huomattavaakin laajentamista sekä uusien toimintamallien omaksumista. (Ks. Vanttaja & Järvinen 2006, Rinne 2010, Europe 2020.) Toisaalta kuitenkin elinikäisessä oppimisessä on nähty myös haasteita ja siihen on osoitettu kritiikkiä. On kysytty, onko kaikilla valmiuksia elinikäiseen oppimiseen, keiden ehdoilla ja resursseilla oppiminen toteutuu ja mikä vaikutus jatkuvalla oppimisen vaatimuksella on yksilöön. (Ks. Värri 2002, Collin 2003, Ahl 2006, Onnismaa 2007, Valleala 2007, Rinne 1999.) Elinikäisen oppimisen käsite ja sen yhteyteen kytkeytyvät sisällöt muotoutuvat edelleen ja nykyään huomiota kohdistetaan enenevässä määrin yksilöön oppijana sekä hänen ympärillään oleviin oppimis- ja työyhteisöihin. Työelämän rooli on vahvistunut ja yhteistyö aikuiskoulutuksen kanssa on tiivistynyt sekä saanut uusia muotoja. (Ks. Hukka 2001, Tuomi-Gröhn 2001, Pohjonen 2005, Poikela 2005b.)

Vähän koulutettujen aikuisten oppimisen tarkastelussa haasteena on oppimaan oppimisen valmiuksien ja erilaisten oppimisstrategioiden tunnistaminen ja kehittäminen. Opiskelijoiden ja kouluttajien oppimiskäsitykset eivät välttämättä vastaa toisiaan. Sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppijan aktiivista asemaa ja kyseisille yksilöille soveltuvien oppimisstrategioiden käyttöä sekä oppimisen sosiaalista kontekstia. Myös opittujen tietojen ja taitojen sovellettavuutta sekä siirtymistä uusiin yhteyksiin pidetään tärkeänä.

Aikuiskasvatustutkimuksen piirissä on arveltu, että aikuisen oppimisen ehdot, oppimisen ohjaaminen sekä itse oppiminen ja opiskelu ovat jääneet koulutuspuitteiden sekä yhteiskunnallisten kysymysten tarkastelun varjoon. (Pantzar 2007, 46; Valleala 2007, 55–56). Tässä tutkimuksessa huomion kohteena ovat juuri matalasti koulutettujen aikuisten oppimiskokemukset, opiskelunvalmiudet ja oppiminen. Kuitenkin sosiaalipedagoginen ajattelu hahmottaa yksilön kokonaisvaltaista kehitystä yhteisöllisessä kontekstissa, joten koulutuspuitteitakaan ei voida sivuuttaa. Niitä ei voida sivuuttaa siitäkään syystä, että työvoimakoulutus tapahtuu osittain työpaikoilla.

Koulutushaluttomuus viittaa motivaatio-ongelmiin, joiden taustana voi olla monitahoinen alisuoriutumisen kierre. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että opiskelija ei ole syystä tai toisesta saanut lahjakkuuspotentiaaliaan täysin käyttöönsä ja epäonnistumiset ikään kuin ruokkivat lisää epäonnistumisia. Aikuisten alisuoriutujien kierre on yleensä kehittynyt pitkän ajan kuluessa, usein lapsuudesta alkaen ja on voinut myös johtaa ns. opittuun avuttomuuteen eli sellaiseen oppimiseen, joka pikemminkin heikentää kuin voimaannuttaa oppijaa. Alisuoriutumiseen liittyy myös itsetunto-ongelmia.

Kohderyhmän motivaatio-ongelmia voidaan tarkastella useammasta motivaatioteoreettisesta näkökulmasta. Kuten edellä on kerrottu, Noste-ohjelmassa kouluttautumisen havaittiin olevan luontevaa sisäisen opiskelumotivaation ja kehittymishalun sekä hyvät opiskelunvalmiudet omaaville työntekijöille. Vähän koulutettujen ja ikääntyneiden motivoiminen oli haasteellista, elleivät koulutuksen hyödyt olleet konkreettisina nähtävissä. (Tossavainen & Hulkari 2010, 40–47). Vastaavasti oppimistukikeskuksen asiakkaiden taustana olivat usein epäonnistumiset heille keskeisimmän tavoitteen, työllistymisen toteutumisessa ja epäluottamus työllistymismahdollisuuksiin tulevaisuudessa oli myös ilmeinen. Ulkoisen palkkion epävarmuus ei kuitenkaan yksin näyttäisi selittävän näiden opiskelijoiden motivaatio-ongelmia, vaan alisuoriutumiskierteestä aiheutuvan elämäntilanteen ja itsetunto-ongelmien merkitys on myös tunnistettava.

Yksilön suoritukset määräytyvät hänen opiskelunvalmiuksistaan, minä-pystyvyyden kokemuksestaan, motivaatiostaan sekä usein myös tyytyväisyydestä vallitsevaan tilanteeseen. Motivaatiota tarkastellaan usein sisäisenä ja ulkoisena motivaationa, vaikka niiden erottaminen toisistaan ei ole yksiselitteistä. Oppimishalu ja -motivaatio heräävät, kun yksilö kokee asian tai tehtävän mielekkääksi, näkee siinä onnistumisenmahdollisuuksia, voi vaikuttaa opiskeluunsa sekä luottaa ympärillään olevaan oppijayhteisöön – kokee tilanteen turvalliseksi ja tiedostaa saavansa tarvitessaan tukea. Onnistumiset ja mielihyvää tuottava toiminta käynnistävät myönteisen, motivaatiota vahvistavan kehämäisen prosessin. Oppimismotivaatiossa heijastuvat yksilön minä-pystyvyyden kokeminen sekä hänen itseluottamuksensa ja itsetuntonsa, jotka ovat yhteydessä myös itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden kokemiseen. (Ks. Madsen & Egidius 1981, Peltonen & Ruohotie 1989, 1991, 1992, Deci & Ryan 1985, Jarvis 1992, 1997, Koro 1999, Bandura 1986, 1997, Ryan & Deci 2000a, 2000b, Maehr 2001, Pajares 2001.)

Oppimistukikeskus-hankkeessa keskeistä oli dialogisen suhteen rakentaminen asiakaisiin käyttäen hyväksi sosiaalipedagogiikkaan ja siihen läheisesti liittyviin sosiodynamiikan ohjauksen ja sosiokulttuurisen innostamisen toimintamalleja ja menetelmiä. Sosiaalipedagogisten toimintamallien tavoitteena on yksilöiden identiteetin rakentaminen, omatoimisuuteen ja yhteisvastuuseen kasvaminen sekä kokemus jokaisen yksilön tarpeel-

lisuudesta ja omaan elämäänsä vaikuttamisesta. Asiakkaat ja tutkimukseen osallistuneet henkilöt pyrittiin kohtaamaan tasa-arvoisen vuorovaikutuksen ja dialogisuuden periaattein. Ohjausprosesseissa yritettiin tukea sosiokulttuurista integraatiota ja rakentaa pohjaa oppimiselle, koulutukselle sekä tulevaisuuden työnhakuun. Tavoitteena oli kuulluksi tulemisen, osallisuuden ja luottamuksen kokemus sekä esiin tulevien asioiden ja tapahtumisen kunnioittaminen (Ks. mm. Hämäläinen 1999, Kurki & Nivala 2006, Nivala 2007.)

Aikuiskasvatustutkimuksen kentässä on havaittu muiden tieteenalojen kiinnostus aikuisen oppimisen ja kehittymisen edellytysten tutkimiseen ja samalla aikuiskasvatuksen tutkimuskohteet ovat muuttuneet ja moninaistuneet kattaen aiempaa enemmän vuorovaikutuksen, kommunikaation ja sosiaalisten käytäntöjen tutkimusta. (Salo 2011, 35–37.) Tämä tutkimus on yksi osoitus tästä aikuiskasvatustutkimuksen moninaistumisesta ja samalla erään heterogeenisen aikuisryhmän, matalasti koulutettujen aikuisten äänen ja kokemuksen mukaanotto aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Tutkimuksen empiirinen aineisto on peräisin oppimistukikeskuksen asiakkaiden kanssa tehdyistä puolistrukturoiduista haastatteluista, jotka samalla pohjustivat ohjaussuhdetta. Näissä dialogeissa käytiin läpi tutkimukseen osallistuvien oppimiseen ja opiskeluun liittyviä kokemuksia ja toiveita, ja siten myös heidät osallistettiin oman koulutuksensa suunnitteluun.

Seuraavissa luvuissa esiteltävän empiirisen tutkimuksen tavoite on ollut siis pyrkiä ymmärtämään matalasti koulutettujen aikuisten opiskeluvalmiuksiin, koulutushaluttomuuteen ja opiskelumotivaation puuttumiseen yhteydessä olevia tekijöitä heidän omien kokemustensa ja ohjaustyössä tehtyjen havaintojen pohjalta. Tutkimuksen rajauksesta, ongelmista ja toteutuksesta tarkemmin seuraavassa luvussa 6.



# 6 *Empiirisen tutkimuksen tavoite ja toteutus*

Esitän tässä luvussa tutkimukseni empiirisen osuuden tavoitteen sekä sen toteutuksen itsenäisenä väitöskirjatutkimuksena Etelä-Savossa vuosina 2003–2006 toteutetun Aikuisten oppimisvalmiuksien kehittämishankkeen, oppimistukikeskustoiminnan rinnalla. Oppimistukikeskustoiminnan tavoitteina oli kehittää aikuiskoulutukseen liittyviä ohjausjärjestelmiä palvelemaan nimenomaan heikot opiskeluvälmiudet omaavia työvoimahallinnon asiakkaita ja aikuisopiskelijoita; oma roolini oli toimia matalasti koulutettujen aikuisten ohjaajana sekä kehittämishankkeen projektipäällikkönä samalla, kun tein itsenäistä tutkimustyötäni. Sosiaalipedagogisiin toimintamalleihin perehtyminen ja niiden soveltaminen olivat osa aikuiskoulutuksen sekä siihen liittyvän neuvonnan ja ohjauksen kehittämistyötä. (Ks. tarkemmin luku 2.1). Empiirinen tutkimus rajautuu oppimistukikeskuksen asiakkaiden koulutushaluttomuudeksi ja alisuoriutumiseksi nimettyjen ilmiöiden selvittelyyn heille merkityksellisten taustakokemusten ja opiskelun voimavarojen tarkastelun kautta.

## 6.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Laadullisessa, etnografiaan perustuvassa tutkimuksessani tavoitteena on kuvata matalasti koulutettujen työttömien työnhakijoiden ja aikuisopiskelijoiden kokemuksia, mielikuvia ja asenteita oppimisesta sekä kouluttautumisesta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan edellä kuvattujen aikuisten oppimismotivaatiota, siihen kytkeytyviä tekijöitä ja niiden merkityksiä aikuisopiskelijoiden kokemusmaailmassa. Tavoitteena on saavuttaa tietoa matalasti koulutettujen henkilöiden kokemusten kautta ja tuoda heidän äänensä mukaan aikuiskoulutuksen sekä työnhakijoiden ohjauksen ja koulutuksen kehittämiseen.

Tutkimuskysymysten kautta saatavalla tiedolla on tavoitteena päästä myös syvällisempiin tulkintoihin ja vuoropuheluun aikuisten oppimista käsittelevien tutkimusten kanssa. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään yhä monipuolisemmin ja syvällisemmin aikuisten opiskelukokemuksia ja -motivaatiota sekä koulutus- ja ohjausprosesseja oppilaitoksissa, työyhteisöissä ja työvoimahallinnon eri palvelupisteissä (ks. Räsänen 2005, 90). Tutkimuksessa saavutettavan tiedon käyttöalueita ovat muun muassa ammatillinen aikuiskoulutus, työpaikkaohjaajien ja -kouluttajien koulutus sekä työvoimahallinnon ja oppilaitosten henkilöstökoulutus. Tutkimustyön sivutavoitteena on ollut myös oman ammatillisen kasvuni ja ammatillisten opetus- ja ohjausvalmiuksieni edistäminen.

Tutkimuskysymykset, kuten myös tutkimushaastattelujen runko kehittyivät ALISA-hankkeen sekä oppimistukikeskustoiminnan ensimmäisen vuoden kokemusten pohjalta. Kehittämistyössä tuli esiin kysymyksiä ja asioita, joiden yhteyttä ja merkitystä matalasti



koulutettujen aikuisten oppimiseen halusin selvittää lisää. Tutkimuskysymykset täsmennyivät tutkimushaastattelujen käynnistyessä seuraavaan muotoon:

1. Millaisia kokemuksia matalasti koulutetuilla aikuisilla on oppimisesta ja opiskelusta?
2. Millaiset eri tekijät ovat merkityksellisiä matalasti koulutettujen aikuisten oppimiselle ja opiskelulle?
3. Miten matalasti koulutettujen aikuisten oppimista ja opiskelua voitaisiin tukea heidän omien kokemustensa valossa?
4. Miten matalasti koulutettujen aikuisten oppimiseen ja opiskeluun liittyvää motivaatiota voitaisiin vahvistaa heidän omien kokemustensa valossa?

Esitin tutkimuskysymykset aineistonkeruun yhteydessä haastattelemilleni henkilöille sekä opiskelijaryhmille, joilta keräsin kirjallisen aineiston. Lisäksi avasin ja jäsenin tutkimuskysymyksiä (liite 4) kysyen oppilaitoksen, perheen ja läheisten, työ- ja harjoitteluyhteisöjen sekä työvoimahallinnon roolia heidän oppimiselleen. Informantit saivat vapaasti kuvata myös muiden asiaan liittyvien tahojen roolia ja merkitystä oppimiselleen. Käytin aineistonkeruussa apuna seuraavia vastaamiseen aktiivisia ja haastattelua virittäviä apukysymyksiä (liite 3):

- Mitkä koulutuskäytännöt ja -tyylit sopivat sinulle parhaiten?
- Miten opit varmimmin ja parhaiten?
- Mitä koulutuksessa pitäisi huomioida, kun aikuinen tulee opiskelemaan?
- Millaisia kokemuksia, tunteita, kysymyksiä, jne. sinulla on oppimisen ja koulutuksen suhteen?
- Mitä kouluttajien olisi tärkeä tietää opiskelijasta ja opiskelijaryhmästä?
- Mitä muuta haluat kertoa?

Grönfors (2008, 33) on todennut, että tutkimusongelma tulee esittää mahdollisimman myönteisesti kannustavan ja luottamuksellisen asetelman luomiseksi. Olen pyrkinyt tekemään Grönforsin kuvaamalla tavalla saavuttaakseni aidon, rehellisen ja luottamuksellisen suhteen informanttien kanssa ja siten lisätä tutkimukseni luotettavuutta. Tavoitteenani on ollut tuoda matalasti koulutettujen aikuisten kokemukset ja ääni kuuluviin sekä samalla saada tietoa omaan ohjaustyöhöni sekä matalasti koulutetuille suunnattujen koulutuspalvelujen kehittämiseen.

Pohdin oppimistukikeskustyötä tehdessäni ja tutkimuskysymyksiä laatiessani, millaisia taustatietoja tulen keräämään tutkimukseen osallistuvilta. Kun kyseessä olivat matalasti koulutetut, useimmiten koulutushaluttomat ja heikot opiskeluvalmiudet omaavat aikuiset, halusin kohdistaa tutkimuksen juuri heidän omiin kokemuksiinsa. Aiemman koulumenestyksen, aiempien tutkintojen tai kurssien määrän tai harjoittelu- ja työkokemuksen kysyminen ei olisi mielestäni edistänyt tutkimukseni tavoitteita, vaan olisi mahdollisesti luonut kuilua välillemme ja heikentänyt täten tutkimusaineistoni luotettavuutta. Tiedostan kyllä, että monipuolisten taustatietojen keräämisellä olisi saatu lisäaineistoa tutkintojen sekä tutkimusten johtopäätösten tekoon.

## 6.2 MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT JA RATKAISUT

Olen valinnut tutkimukseeni fenomenologis-hermeneuttisen metodin ja etnografistyyppisen tutkimusasetelman. Olen pyrkinyt tavoittamaan luontevan, ymmärtämiseen pyrkivän ja luotettavan suhteen tutkittavien kanssa, mikä edesauttaa aineiston luotettavaa analyysia ja tulkintaa. (Ks. Grönfors 2008, 4–6.) Kuvaan tässä luvussa aluksi kvalitatiivista tutkimusta yleisesti ja sen puitteissa tekemiäni valintoja, ja sen jälkeen fenomenologiaa, hermeneutiikkaa sekä etnografista tutkimusasetelmaa yhdistäen ne omaan tutkimustyöhöni.

Tutkimusmenetelmän ja analyysin tulee palvella tutkimuskysymyksiä eli sitä, mitä ollaan etsimässä. Tutkijan on pidettävä luotettavuusnäkökohdat mielessään kaikkia valintojaan ja linjauksiaan tehtäessä. Analysointivaiheessa oleellista on erottaa olennainen, löytää ilmiöiden välisiä yhteyksiä, erottaa näkökulmia, kysymyksiä ja tutkimustuloksia. Tutkijan tulee tavoitella tutkimansa ymmärrystä, arkitietoa, sen merkityksiä ja tulkintoja, sillä sieltä nousee tutkimuksen menetelmällinen toteutus. Ymmärrys rakentuu muun muassa ajattelun, jäsentelyn, näkökulmien vaihtamisen ja päättelyn kautta. Näille tulee löytää aikaa, jotta tieteellinen ajattelu voi rakentua. (Pihlaja 2001, 14, 17–19, 56–57.) Olen kerännyt aineistoni haastatteluin ja avoimin kyselyin. Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruussa mennään yleensä lähelle tutkittavaa kohdetta ja tavoitellaan tutkittavien näkökulmaa kokonaisuudessaan. (Anttila 2005, 87.)

Gadamer käsittelee tieteen ja filosofian totuutta todeten sen olevan peittelemättömyyttä ja esille laittamista; tutkija välittää muiden nähtävälle totuuden sellaisena, kuin se on hänelle ilmennyt. Pyrkimykseni on ollut kuvata kohderyhmäni kokemuksia ja ajatuksia totuudellisesti oman ymmärrykseni mukaan samalla pyrkien tiedostamaan oman rajallisuuteni tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kokemusten ymmärtämisessä, tiedon muodostamisessa. Gadamer kuvaa tutkijan ymmärryksen muodostumista hänen ja tutkittavan horisonttien sulautumisena – ”tulkitsijan horisontti laajentuu tekstin horisontilla ja tekstin horisontti sulautuu tulkitsijan horisonttiin” (Gadamer 2005a, 12–16, 64). Omassa tutkimusprosessissani horisonttien sulautumisessa on varmasti eroja sen mukaan, kuinka pitkään kukin tutkimukseen osallistunut oli mukana oppimistukikeskuksen toiminnassa. Opiskelijaryhmien kirjallisesti tuottamat aineistot olivat tiiviisti toteavaa tekstiä, minkä puitteissa koko tulkinta toteutuu.

Laadullisessa tutkimuksessa kohteena on yleensä ihminen, hänen kokemuksensa ja koko elämismaailmansa merkityksineen, toimintoineen ja päämäärineen, jossa myös tutkija on osallisena; tutkijan osallisuus mahdollistaa ”laatujen ymmärtämisen”. (Varto 1992b, 23–27, 116.) Laadullista tutkimusaineistoa kiinnitetään huomiota sisältöyhteyteen, ilmiön tarkoitukseen sekä tilanteisiin ja prosesseihin, joissa ilmiö esiintyy. Konteksti kuvataan tarkkaan, sillä sen ymmärtäminen on merkityksellistä myöhemmille tulkinnoille – jopa avainasemassa. (Varto 1992b, 26–27; Anttila 2005, 173–175, 277.) Tutkimukseeni liittyen on oleellista muistaa, että kaikki tutkimushaastatteluihin osallistuneet olivat Oppimistukikeskuksen asiakkaita. Heille oli yhteistä matala koulutustaso ja useimmat olivat haluttomia kouluttautumaan tai kokivat sen ahdistavaksi.

Empiirisen tutkimuksen aineisto kytketään siis kontekstiinsa eli niihin tapahtumiin, ilmiöihin ja tilanteisiin, joista se on peräisin. (Pihlaja 2001, 39.) Laadullisessa tutkimuk-

nessa ei kuitenkaan tehdä päätelmiä yleistettävyyttä tavoitellen, vaikka tarkka yksittäisten tapausten tarkastelu tuo esiin ilmiön kannalta merkittäviä ja yleisemmälläkin tasolla toistuvia tekijöitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 169). Jos tutkija pyrkii yleistämiseen, edellyttää tämä häneltä aineiston syvää tuntemusta ja perusteltua tulkintaa. Laadulliseen tutkimukseen liittyy oleellisesti koskettavuus, joka ei saa hävitä tulkinna ja mahdollisten yleistysten myötä. (Moilanen & Räihä 2001, 63.) Tämän tutkimuksen ensisijainen tavoite ei ole tulosten yleistäminen, vaan matalasti koulutettujen aikuisten oppimiseen ja opiskeluun liittyvien tekijöiden monipuolinen ja syvälinen kuvaaminen.

Tutkimusaineistoani voidaan kuvata tutkijakohtaiseksi ja sen tarkastelu tapahtuu subjektiivisista lähtökohdistani käsin. Grönfors (2008, 105–106) on viitannut Bruyn (1996; 1970) laadullisen tiedon merkittävyyttä tarkastelemaan näkökohtiin, joita käsittelen nyt omaan tutkimukseeni soveltaen. Tavoitteenani on ollut yhteisymmärrys tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kanssa heidän oppimiseen ja koulutukseen liittyvistä kokemuksistaan ja näkemyksistään. Haastatteluaineiston osalta luotettavuutta on lisännyt mahdollisuus tutkimushaastatteluja pidempään ja monipuolisempaan yhteistyöhön ja ohjausprosessiin haastateltavien kanssa. Bruyn mukaan tällainen asetelma mahdollistaa todellisen ja merkittävän tiedon saavuttamisen. Kyselylomakkeilla kerätty haastatteluaineistoa täydentävä kirjallinen aineisto on erilaista edellä kuvattuun nähden, sillä olen ollut vähän tekemisissä kyseisten opiskelijaryhmien kanssa. Haastatteluja täydentävä kirjallinen aineisto (N=68) on toiminut tutkimuksen vertailuaineistona. Molemmissa aineistoissa nousevat esiin samat aikuisten oppimiselle ja opiskelulle merkitykselliset seikat, joskin haastatteluaineisto on syvällisempää ja siinä asioiden taustat tulevat kirjallista aineistoa vahvemmin esiin. (Ks. Grönfors & Douglas 2008, 107.)

Seuraava Kiviniemen kiteyttämä näkemys laadullisen tutkimuksen luonteesta kuvaa hyvin myös tätä tutkimusprosessia. Hänen mukaansa laadullinen tutkimus on vähitellen tapahtuva tutkittavan ilmiön käsitteellistämisen prosessi, jossa tutkija suhteuttaa kaikki vaiheet keräämäänsä aineiston varaan ja jättää tutkimussuunnitelman joustavaksi varaten näin tilaa aineistolle. Analysointi- sekä tulkintavaihe toteutuvat hermeneutiikan mukaisesti jatkuvassa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Aiemmat ja meneillään olevat aihepiirin tutkimukset ovat tutkijalle olemassa, mutta niiden merkitys vahvistuu tulkinna edetessä ja arviointivaiheessa. (Kiviniemi 2001, 72.)

### **6.2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote**

Valitsin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen matalasti koulutettujen aikuisten oppimis- ja opiskelukokemusten sekä niihin liittyvien tekijöiden tutkimiseen, sillä sitä pidetään juuri kokemusten ja ilmiöiden tutkimiseen soveltuvana metodina. Fenomenologiassa on perimmältään pyrkimyksenä tuottaa tuoretta ja elävää filosofiaa konkreettisista arjen asioista ja ongelmista – ”tiede saavuttaa lopulta kokonaisuuden vasta kun mukana ovat myös subjektiiviset asiantilat: tunteet, aistimukset jne.”. Tutkittavana ei ole muuttumaton ja paikallaan olevainen, vaan asioiden muodostumisen prosessi, jossa ennakkokäsitykset ja valmiit identiteetit poistetaan voimasta. (Himanka 1995, 9–16.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavana ovat siis ihmisen kokemukset hänen omassa todellisuudessaan, hänen henkilökohtaisessa elämänympäristössään. Kokemukset rakentuvat tärkeistä asioista ja tapahtumista, joille annetaan merkityksiä ja fenomenologisen tutkimuksen kohde

ovat nuo merkitykset. (Grönfors 2008, 10; Laine 2001, 27.) Tutkimuksen käytössä ovat sekä tutkittavan kohteen että tutkijan käsitteet, joiden varassa vuorovaikutus toteutuu ja tavoiteltava yhteisymmärrys rakentuu (Ks. Turunen 1995, 103).

Perttula (2000, 428–429) kuvaa fenomenologiaa ”monimuotoiseksi ajattelutavaksi”, jossa kaiken lähtökohtana on päämäärän asettava ja metodin avulla tutkittava ilmiö. Tieteellisyuden saavuttamiseksi metodilla tulee päästä kiinni tutkittavaan ilmiöön. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on oleellista kiinnittää huomiota koko tutkimusprosessiin, mikä haastaa tutkijan jatkuvaan ja monimuotoiseen ajattelu- sekä reflektointiprosessiin. (Perttula 1995b, 43). Fenomenologinen metodi on koko tutkimusprosessin ajan toteutuvaa ”olemisen taitoa” ja aineistonkeruun osalta se tarkoittaa läsnäoloa, kuuntelemista ja aitoa asioiden tilan kuulemistä. (Perttula 2000, 440.) Perttula ja Latomaa (2005, 13) pitävät tärkeänä, että tutkija on kiireetön ja avoin erilaisille tuntemuksille ja ponnistelee saavuttaakseen tutkittavan todellisuuden ymmärtämisen.

Husserlin (Grönfors 2008, 9 mukaan) fenomenologisen sosiaalifilosofian mukaan todellista maailmaa voi ymmärtää yksilön kokemusten kautta. Tällöin tutkittavien henkilökohtainen viitekehys sekä heitä ympäröivän yhteisön tiedostaminen nousevat tärkeään asemaan koko tutkimuksen kannalta. Myös Laine on painottanut fenomenologian yhteisöllisyyttä, jolloin merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Tämän mukaisesti konteksti nousee merkittävään osaan tutkimuksessa sekä tulosten muodostamisessa ja arvioinnissa. (Laine 2001, 27–28.) Anttila on todennut fenomenologisessa tutkimuksessa oivallettavan asioista uusia seikkoja sekä asteita, joita kuvaillaan mahdollisimman aineistolähtöisesti arkikielellä. Yleistämisen mahdollisuudet tulee etsiä analysoiden laatua ilmentäviä kohtia ja matkata kohti yhteyksien ja merkityssuhteiden rakentamista. (Anttila 2005, 329–331.)

Hermeneutiikassa puolestaan on oleellista tutkimustekstin syvälinen ymmärtäminen, sen tulkinta etsien ymmärrystä kulloisessakin sosiaalisessa ja kulttuurisessa todellisuudessa. Tutkijan ymmärrys muodostuu hänen esiymmärryksestään lähtien – ”hermeneuttiseen ymmärtämiseen pyrkivät tutkimus on vuoropuhelua tutkijan ja tutkimuksen kohteen välillä - - luo mahdollisuuden ymmärryksen laajentumiseen”. (Oravakangas 2009, 264–270.) Vuoropuhelu ja aineiston tulkinta käynnistyivät jo aineistonkeruun aikana ja jatkuivat pian sen jälkeen haastattelutekstien ja opiskelijoilta kirjallisesti koottujen aineistojen puhtaaksikirjoitusvaiheessa. Haastattelutilanteet sinällään olivat jo ymmärrystäni laajentavia; vaikka minulla oli Oppimistukikeskustuksen kautta kokemusta matalasti koulutettujen aikuisten opiskeluvaiheista, tuli haastattelujen myötä esiin monia ennestään kohtaamattomiani asioita ja monien aiemmin tietoisuudessani olleiden asioiden merkityksellisyys tuli uuteen valoon. Tutkijan asemassani minun ei tarvinnut kritisoida tai muutoin vastustaa esiin nousevia asioita, teemoja ja kokonaisuuksia, kuten opettajan roolissa olisin saattanut tehdä. Lomakkeilla kerätyn aineiston tulkinta käynnistyi lomakkeiden puhtaaksikirjoitusvaiheessa.

Tavoitteenani on ollut kuvata mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti matalasti koulutettujen aikuisten koulutukseen liittyviä kokemuksia, motivaatiota, ajatuksia ja toiveita. Olen tavoitellut fenomenologis-hermeneuttisella metodilla uusien ja mahdollisesti vähemmän huomiota saaneiden näkökulmien ja tekijöiden esiin saamista. Aineiston analysoinnin edetessä tavoitteenani on ollut vuorovaikutuksen synnyttäminen aineiston

sekä itseni välille, jota tutkimushaastattelutilanteet kokemuksiini mukaan edesauttoivat. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen mukaisesti tarkastelen tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia heidän omassa todellisuudessaan ja pyrin paljastamaan oleellisia aikuisten oppimiseen, opiskelunvalmiuksiin ja opiskelumotivaatioon sekä mahdolliseen alisuoriutumiseen liittyviä seikkoja.

Oppimistukikeskustyön aikana matalasti koulutettujen aikuisten oppiminen ja heidän kouluttautumiseen liittyvät seikat ovat ilmiönä tulleet aidosti lähelleni: työ on sisältänyt oppimisen ongelmien, ilojen ja epäonnistumisten kuuntelemista ja työstämistä sekä eteenpäin ohjausta ja tukemista. Tutkimukselleni on siten ollut luonteenomaista tutkijan läheinen sijoittuminen suhteessa tiedonantajiin ja aikuiskoulutusilmiöön. Etnografistyyppinen tutkimusasetelma on tukenut oppimistukikeskustyötäni sekä tutkimusprosessiani; olen saanut syvällisemmän käsityksen matalasti koulutettujen aikuisten oppimiseen yhteydessä olevista ja merkityksellisistä tekijöistä.

## 6.2.2 Etnografistyyppinen tutkimusasetelma

Tutkimukseni etnografistyyppinen asetelma liittyi asemaani oppimistukikeskustyössä. Tutkin kohdettani ohjaus- ja opetustoiminnan yhteydessä sekä oppimisyhteisöissä, joissa olen itse ollut aktiivisesti osallisena oppimistukikeskuksen asiakkaiden ohjaajana sekä kehittämishankkeesta vastaavana projektipäällikkönä. Kun tutkija on osallisena jossakin ryhmässä ja kuuluu jollakin tapaa joukkoon, on mahdollista tehdä etnografista tutkimusta. (Metsämuuronen 2003, 171.)

Etnografiassa ei pyritä löytämään lopullisia totuuksia, vaan tavoitellaan merkitysten laajempaa ja syvällisempää ymmärtämistä. Tämä tapahtuu yhdistäen tutkijan ja tutkittavien näkökulmia tutkijan teoreettiseen tietämykseen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 68.) Denscombe (1998, 74) on todennut etnografisen tutkimuksen vievän tutkijan pintaa syvemmälle, jolloin kyse ei ole vain aineiston reflektoinnista, vaan kokonaisuuden laajemmasta hahmottamisesta ja ymmärtämisestä. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijalta vaaditaan myös omaa aktiivisuutta ja henkilökohtaista otetta aineistoon, mikä tässä tutkimusprosessissa on toteutunut sen ensimmäisinä vuosina; esiin nousseet asiat vaativat erilaisten koulutuksellisten mahdollisuuksien kartoitusta, selvitystyötä sekä uudenlaisten toimintamallien kehittämistä. Olen voinut tavoitella ja saavuttaa aineiston syvää tuntemusta pitkään jatkuneiden, jopa kolmivuotisten, ohjausprosessien myötä. Tutkimuksen alkuvaiheissa jaoimme haastateltavien kanssa vallitsevaa todellisuutta, olimme ikään kuin saman prosessin sisällä omine rooleinemme ja tehtävinemme; haastateltava rakensi omaa polkuaan ja minä ohjasin häntä – etsimme omista lähtökohdistamme käsin uusia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja.

Etnografistyyppisen tutkimusasetelman myötä osallisuuteni asiakkaiden ohjausprosessissa sekä aikuiskoulutuksen kehittämistyössä on vaikuttanut todellisuuskäsitykseni. Todellisuus, johon tutkimus liittyy, on osittain konstruoitu ja luotu yhdessä tutkimukseen osallistuneiden asiakkaiden ja yhteistyötahojen kanssa. Aineiston analyysissä olen käyttänyt etnografiselle tutkimusotteelle tyypillistä oman ja tutkittavien näkökulmien yhdistämistä – kuitenkin varoen liiallista subjektiivisuutta pitämällä tutkimuskysymykset ja aineiston esillä tematisointeja tehdessä. Metsämuuronen (2003, 174) varoittaa etnografisen

tutkimuksen tekijää vääristymille herkistymisestä ja epärehellisestä tulkinnasta. Vaikka tavoitteeni on olla rehellinen ja itsekriittinen, koen etnografisen tutkimuksen kritiikin aiheelliseksi. Kun pidän tutkimaani teemaa tärkeänä, minun on kiinnitettävä erityistä huomiota tulkintojen ja johtopäätösten totuudellisuuteen sekä luotettavuuteen.

### 6.3. TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO

Kuvaan tässä luvussa aluksi tutkimukseni kohdejoukkoa kokonaisuudessaan. Sen jälkeen kerron seitsemältä aikuisopiskelijaryhmältä (N=68) kirjallisesti kootusta aineistosta ja lopuksi haastatteluihin osallistuneista (N=28) työttömistä työnhakijoista sekä aikuisopiskelijoista.

Tutkimuksen kohdejoukon valinta matalasti koulutetuista oppimistukikeskuksen asiakkaista sopi mielestäni hyvin tuottamaan tietoa valitsemiini tutkimuskysymyksiin. Jo vuoden 2003 ALISA-hankkeen aikana muodostui näkemys, että matalasti koulutettujen aikuisten kokemukset, toiveet ja näkemykset tulee saada heidän itse kertominaan mukaan aikuiskoulutuksen sekä siihen yhteydessä olevan moniammatillisen verkostoyhteistyön kehittämiseen.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat jollakin tavalla mukana oppimistukikeskuksen toiminnassa – joko hankkeen yksilöasiakkaina tai hankkeeseen osallistuvien opiskelijaryhmien opiskelijoina. Tutkimuksen osallistuneet olivat iältään noin 17–55-vuotiaita, matalasti tai vähän koulutettuja työttömiä työnhakijoita sekä ammatillista perustutkintoa suorittavia aikuisopiskelijoita. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista (80 %) oli naisia. Miehet osallistuvat yleensä aikuiskoulutukseen naisia vähemmän, joten heitä oli vähemmän myös ohjaustoiminnan asiakkaina. Kokemukseni mukaan naiset olivat myös miehiä kiinnostuneempia ja aktiivisempia osallistumaan aikuiskoulutuksen kehittämiseen. Tutkimuksen kohdejoukossa ovat vahvasti edustettuina sosiaali- ja terveysala sekä puhdistuspalveluala. Tutkimukseen olisi ollut mielenkiintoista saada mukaan enemmän rakennus- ja metallialasta kiinnostuneita työnhakijoita sekä niillä aloilla opiskelevia aikuisopiskelijoita. Täten tutkimuksen kohderyhmä olisi edustanut tällä hetkellä kaikkia keskeisimpiä ja eniten aikuiskoulutusta tarjoavia aloja; samalla tutkimusaineistoon olisi saatu prosentuaalisesti suunnilleen sama osuus miehiä ja naisia.

Tutkimukseen osallistuneiden työttömien työnhakijoiden kanssa oli keskusteltu oppimistukikeskustoiminnan puitteissa muun muassa ammatinvalintaan ja koulutusvaihtoehtoihin liittyvistä asioista. Yleensä he olisivat halunneet työllistyä ilman opiskelua eli koulun penkille lähtöä. Moni ajatteli olevansa liian vanha koulutukseen tai liian huono oppimaan. Monilla oli myös negatiivisia koulu- ja opiskelumuistoja. Heillä oli heikkoa koulumenestystä, nöyryyttäviä oppimiskokemuksia sekä keskeytyneitä kursseja tai koulutuksia. Osa oli kokenut kiusaamista koulussa tai työelämässä, jotkut jopa molemmissa.

Tutkimuksen kirjallisesti tuotettu aineisto on koottu sellaisista aikuisopiskelijaryhmistä, joiden kanssa tehtiin oppimistukikeskusyhteistyötä. Kysyin ryhmien vastuukouluttajilta, haluavatko he mukaan oppimistukikeskustoimintaan sekä sen puitteissa tapahtuvaan tutkimuksen tiedonkeruuseen. Tutkimukseen koottu ja minun siitä laatimani tiivistelmät palveli kunkin ryhmän opettajia omassa työssään. Tutkimukseen osallistui sosiaali- ja

terveysalan, puhdistuspalvelualan, rakennusalan ja taloushallinnon opiskelijaryhmiä. Opiskelijoille kerrottiin, että heidän on mahdollista käyttää hankkeen ohjauspalvelua opiskelunsa tueksi, mikä tarkoitti muun muassa opiskelu-, luku- ja vastaustekniikoihin tutustumista ja niiden harjaannuttamista sekä tukea sähköisessä tiedonhaussa

Opiskelijoiden kirjallisesti tuottama aineisto: 7 opiskelijaryhmää ja kunkin vastaajamäärät

- Ryhmä 1, oppisopimuskoulutus, 11 vastausta: lähihoitajakoulutus
- Ryhmä 2, oppisopimuskoulutus, 10 vastausta: lähihoitajakoulutus
- Ryhmä 3, työvoimakoulutus, 10 vastausta: puhdistuspalvelualan perustutkinto
- Ryhmä 4, työvoimakoulutus, 11 vastausta: lähihoitajakoulutus
- Ryhmä 5, työvoimakoulutus, 10 vastausta: puhdistuspalvelualan perustutkinto
- Ryhmä 6, työvoimakoulutus, 8 vastausta: rakennusalan perustutkinto
- Ryhmä 7, työvoimakoulutus, 8 vastausta: taloushallinnon ammattitutkinto

Opiskelijat (N=68) kirjoittivat oppimis- ja opiskelukokemuksistaan, koulutukseen liittyvistä toiveista ja peloista sekä omista oppimis- ja opiskelutavoistaan. Kirjallisesti kootuissa aineistoissa ei ollut kirjoittajien nimiä, joten tarkkaa sukupuolijakaumaa ei ole tiedossani. Arvioin miesvastaajien määrän olleen reilut kymmenen yhteensä 68 vastauksesta.

Taulukosta 4 ilmenee tutkimukseen haastateltujen tarkempi kuvaus. Haastatteluihin (N=28) osallistui 16 työtöntä työnhakijaa sekä 12 aikuisopiskelijaa, jotka suorittivat ammatillisia opintoja joko oppisopimus- ja työvoimakoulutuksena tai omaehtoisena koulutuksena. Suurin osa haastatelluista oli naisia (n=23) ja reilu viidesosa (n=5) miehiä. Haastatteluihin osallistuneista opiskelijoista neljä oli opiskelijana tutkimukseen osallistuneissa opiskelijaryhmissä ja loput kahdeksan olivat muista opiskelijaryhmistä. Nämä muiden ryhmien opiskelijat olivat ensin oppimistukikeskuksen yksilöasiakkaina, jossa heille löydettiin sopivat koulutukset. Koulutuksen alettua ohjaussuhde oppimistukikeskukseen säilyi ja siten tutkimushaastatteluihinkin osallistuminen oli luontevaa. Näiden opiskelijoiden kanssa keskusteltiin opiskeluaikaan liittyvistä paineista sekä perehdyttiin erilaisiin luku- ja muistiinpanotekniikoihin sekä esseiden ja oppimistehtävien laatimiseen.

*Taulukko 4: Tutkimukseen haastatellut aikuisopiskelijat ja työttömät työnhakijat*

Haastattelut (N = 28)	Työtön työnhakija	Oppisopimus-koulutus	Työvoimakoulutus	Omaehtoinen koulutus	Yhteensä
Miehiä	2		1	2	5
Naisia	14	4	5		23
Yhteensä	16	4	6	2	28

Suurin osa haastatelluista oli työttömiä työnhakijoita, joilta puuttui ammatillinen koulutus. Heidän kohdallaan ohjausprosessin tavoitteena oli löytää polkuja koulutus- ja työelä-

mään koulutuksen tai työharjoittelujen kautta – useimmat olivat kiinnostuneita oppisopimuskoulutuksesta sen työelämäpainottuneisuuden vuoksi.

Moni haastateltu tiedosti, että heidän työllistymisensä oli vaikeaa vähäisen tai vanhentuneen koulutuksen vuoksi, mutta samalla heillä oli oppimiseen ja koulutukseen liittyviä pelkoja, negatiivisia kokemuksia ja asenteita, jopa koulutusvastaisuutta. Useimmat olivat ohjautuneet oppimistukikeskuksen palvelujen piiriin työvoimatoimiston, terveydenhuollon, työvoiman palvelukeskuksen tai muiden koulutuksen ja työllistymisen kehittämishankkeiden kautta. Useimmilla oli pitkä aika edellisistä opinnoista. Monilla opiskelijoilla oli pieniä lapsia tai ikääntyneet vanhemmat, joiden sairastelut ja asioiden hoitaminen aiheuttivat poissaoloja ja yleisemminkin huolta.

Koin, että etenkin haastatteluaineiston kokoamisessa oli oleellista asiakkaiden halu ja kiinnostus osallistua tutkimukseeni ja sen myötä aikuiskoulutuksen kehittämiseen. Lisäksi luottamuksellisen ilmapiirin syntyminen oli tärkeää, sillä tutkimusaihe kosketti henkilökohtaisia kokemuksia, mielipiteitä, asenteita ja arvoja. Seuraava tilannekuvaus ilmentää hyvin sitä, mitä tutkimukseen osallistuminen saattoi merkitä haastatelluille.

Istuin autossani erään paikallisen ruokakaupan edessä. Haastatteluun osallistunut työnhakija koputti autoni ikkunaan ja kysyi reippaalla äänensävyllä: ”Joko olet vienyt sitä kertomaani juttua eteenpäin (viitaten työvoimahallintoon ja oppilaitoksiin)?” Vastasin hänelle, että kyllä kertomasi asiat lähtevät heti eteenpäin – on monia tilanteita ja porukoita, joissa niistä on ollut ja tulee olemaan evästä meille kaikille.

Tutkimuksen luonteeseen liittyy eri vaiheissaan eettisesti pohdittavia seikkoja, jotka olen ottanut huomioon tutkimusaineistoa kerätessä sekä analysointi- ja raportointivaiheessa. Haastateltavien henkilöllisyys ei paljastu missä tutkimuksen vaiheessa ja tähän olen kiinnittänyt erityisesti huomiota valitessani haastatteluista otteita tutkimusraporttiin.

## 6.4 TUTKIMUSAINIESTON KERUU

Kerron tässä luvussa ensin yleistä tutkimusaineistoni keruusta sekä seitsemältä opiskelijaryhmältä kirjallisesti kerätyn aineiston kokoamisesta (N=68). Sen jälkeen esitän, mitä eri tutkijat ovat todenneet haastattelusta aineistonkeruumenetelmänä ja lopuksi kerron tämän tutkimuksen haastattelujen (N=28) toteutuksesta. Pidän haastatteluaineistoa tutkimukseni pääaineistona ja sen vuoksi keskityn enemmän siitä kertomiseen.

Tutkimusaineisto on kerätty Etelä-Savossa, vuosina 2004–2006 teemahaastatteluilla ja opiskelijaryhmiltä koulutuskokemuksia kokoavilla lomakkeilla (liite 5). Ratkaistessani tutkimusaineiston keruutapaa huomioin tutkimuksen tavoitteet ja kohdejoukon sekä arvioin, kuinka saan luotettavaa tietoa tutkimuksen käyttöön. Pohdin, voisiko oppimistukikeskuksen yksilöasiakkailta kerätä aineiston kokonaan tai edes osittain kirjoitelmien muodossa, haastatteluja täydentäen. Työssäni olin havainnut, etteivät nämä aikuiset pitäneet itseään kirjoittaja- ja lukijatyyppinä ja kirjoittaminen eri yhteyksissä oli heille vaikeaa. Tämän vuoksi päättelin, ettei kokemuksista kirjoittaminen tule kyseeseen. Lisäksi oletan,



etten olisi saanut motivoitua työttömiä työnhakijoita kirjoittamisprosessiin ja tutkimusaineisto olisi jäänyt täten oleellisesti suppeammaksi. Pidän haastattelutilanteen etuna myös sitä, että saatoin luontevasti tehdä lisäkysymyksiä ja motivoida kannustavin ja kiinnostusta osoittavin kommentein haastateltavia kertomaan itselleen merkityksellisistä asioista. Haastatteluaineistosta muodostui siis tutkimukseni pääaineisto, sillä se sisältää runsaasti ja monipuolisesti matalasti koulutettujen aikuisten kertomia kokemuksia ja näkemyksiä oppimisestaan sekä opiskelusta. Halusin kuitenkin täydentää aineistoa kooten kirjallista aineistoa opiskelijaryhmiltä, joiden kanssa tein yhteistyötä. Täydentävässä aineistossa on runsaasti mainintoja siitä, kuinka matalasti koulutetut aikuiset kokivat oppivansa parhaiten.

Opiskelijaryhmiltä kirjallisesti kootut aineistot on kerätty syksyn 2004 ja alkuvuoden 2006 välisenä aikana. Ne täydentävät tutkimukseni haastatteluaineistoa ja olivat samalla oppimistukikeskustyötä oppilaitosten ja kouluttajien kanssa. Lomakkeella (liite 5) oli muutamia kysymyksiä ja lisäksi oli mahdollisuus kirjoittaa muista oppimiseen ja opiskeluun vaikuttavista asioista. Sovimme etukäteen kouluttajien kanssa kyselyjen tekemisestä opiskelijaryhmissä. Tavatessani opiskelijaryhmän kerroin heille oppimistukikeskuksen toiminnasta sekä aikuiskoulutuksen kehittämisestä hankkeen ja tutkimuksen keinoin. Kyselyyn vastaaminen ja lomakkeiden palauttaminen olivat opiskelijoille vapaaehtoista. Kerroin opiskelijoille lomakkeiden jatkokäsittelystä ja siitä, että vain minä näen vastauslomakkeet ja kokoan opettajille aineistoista yksittäiset vastaukset häivyttävät yhteenvedot. Vain muutamat opiskelijat jättivät palauttamatta lomakkeet ja useat pitivät asioiden kysymistä hyvänä. He odottivat vastaamisensa vaikuttavan konkreettisesti ja mahdollisimman pian meneillään olevaan koulutukseensa. Toimitin vastausten yhteenvedot kunkin ryhmän opettajien käyttöön muutaman päivän kuluessa vastaamisesta; sain kuulla opettajilta, että aineistoja oli käytetty opetuksen ja koulutuskokonaisuuden kehittämiseen.

Perttula (2000, 440–441) on todennut fenomenologisella metodilla toteutettavan tutkimuksen aineiston hankintatilanteesta, että siinä osallistujan tulee voida olla avoin ja rehellinen. Tutkijalla on aktiivinen tilanteen edistäjän rooli, mutta vuorovaikutus tutkijan ja osallistujien välillä on tasapuolista ja toinen toistaan kunnioittavaa (Perttula 2005, 155). Perttulan toteamus kuvaa hyvin aineistonkeruuseen liittyviä asenteitani sekä tavoitettani. Pyrin luomaan luottamuksellisen ja avoimen haastattelutilanteen, jossa saattoi rauhassa ja turvallisesti kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Samoin kirjallisesti koottujen aineistojen keruutilanteessa pyrin olemaan avoin, välitön ja annoin mahdollisuuden keskustella sekä esittää kysymyksiä ennen ja jälkeen kirjallisen tuottamisen. Kaikissa ryhmissä heräsin tutkimusaiheeseen liittyvää keskustelua, johon myös osa ryhmien kouluttajista osallistui.

Havaintojeni ja kokemani mukaan tutkimukseen osallistuneet aikuiset luottivat minuun, eivätkä he jännittäneet kirjoitus- ja haastattelutilanteita, mikä mahdollisti avoimen ja rehellisen asioista kuvailemisen. Haastattelujen päätyttyä useimmat totesivat haastattelutilanteen yllättävän leppoisaksi ja helpoksi tilanteeksi, jossa aika oli kulunut nopeasti. Muutamat halusivat palata tutkimusteemaan ja täydentää kertomaansa aineistoa jälkikäteen puhelimitse tai uudessa tapaamisessa. Mielestäni tämä osoittaa haastateltavien aitoa ja rehellistä osallistumista ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. Koska keräsin aineiston juuri tätä tutkimusta varten ja oppimistukikeskustyötä tukien, saatoin keskittyä parhaalla

mahdollisella tavalla tutkimusaiheeseen. Laadullisessa tutkimuksessa suositellaan käytettäväksi monikanavaista aineistonkeruuta, jotta aineistosta saadaan mahdollisimman tuudenmukaista sekä tutkimukseen moniaistimuksellisuutta (Anttila 2005, 277–287.)

Tutkimusaineiston kokoaminen teemahaastatteluilla ja aineistoa täydentävillä kirjoitetuilla aineistoilla toimi kokemukseni mukaan hyvin. (Ks. tutkimuksen luotettavuudesta luvussa 9.1) Tutkimuskysymykset avautuivat ja hahmottuivat helposti haastatteluille, mikä saattoi havaita tutkimukseen osallistuneiden aktiivisesta kerronnasta, asioiden monipuolisesta käsittelystä ja haastattelutilanteen myönteisestä ilmapiiristä.

### **Haastatteluaineiston keruu**

Valmistautuessani haastatteluaineiston keruuseen otin huomioon eri tutkijoiden näemyksiä haastattelumenetelmän soveltuvuudesta laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Perttula ja Lomaa (2005, 13) ovat todenneet, että tutkittavien tulee voida kertoa sekä kuvata kokemuksiaan todenmukaisesti. Tämän mahdollistivat haastateltavien pidempiaikainen tunteminen, vapaaehtoisuuteen perustuva oppimiskeskityksen asiakassuhde sekä vapaaehtoisuus osallistua tutkimukseen. Haastateltavat saivat etukäteen tietää tutkimuskysymykset, joten se pystyivät valmistautumaan mieltien, pohtien ja muistellen oppimiseen ja opiskeluun liittyviä kokemuksiaan ja asioita. Tuomen ja Sarajärven (2002, 81) mukaan dialogisessa haastattelutilanteessa sekä haastattelijalla että haastateltavalla on aktiivinen rooli. Dialoginen haastattelutilanne on luontevaa vuorovaikutusta ja sopi tutkimukseni kohdejoukolle. Monille oppimiseen ja koulutukseen liittyvät teemat olivat jollakin tapaa arkoja aiheita, ja monet myös jännittivät vieraita tilanteita.

Fenomenologisessa tutkimuksessa avointa, luonnollista ja keskustelunomaista haastattelua pidetään toimivana aineistonkeruumenetelmänä. Haastattelukysymysten tulee olla mahdollisimman avoimia ja vain vähän vastauksia ohjaavia. Tutkijan tulee pohtia, millaiset kysymykset avaavat kokemuksista keskustelun, jotta niiden tunteisiin ja mielikuviiin liittyvät tekijät pääsevät esiin. Huomiota tulee kiinnittää myös, kuinka erottaa yhteisössä rakentuneet käsitykset asioista suhteessa yksilön kokemuksiin. Käsitykset eivät aina ohjaa meidän omaa toimintaamme, vaan ne jäävät abstraktimmalle tasolle ja sen vuoksi niiden erottaminen subjektiivisista kokemuksista on tärkeää. Konkreettisesti asioista puhuminen antaa parhaiten kuvan kokemuksista, eikä vertauksiakaan pidä välttää. Tutkijan tulee osoittaa tutkittaville, että hän on aidosti kiinnostunut tutkimuksen kohdejoukosta ja heidän kauttaan saavutettavasta tiedosta. (Laine 2001, 35–37.)

Denscombe (1998, 111) pitää haastattelua erityisen sopivana aineistonkeruumenetelmänä, kun tarvitaan yksityiskohtaista informaatiota ja mikäli on perusteltua käyttää suhteellisen pientä informanttien määrää. Haastattelu sopii emotionaalisesti arkojen, heikosti tiedotettujen ja harvoin keskusteltavien aiheiden yhteydessä (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35). Tutkimuksen luotettavuus- ja eettisyysnäkökohtiin liittyen kerroin kaikille tutkimukseen osallistuneille etukäteen tutkimuskysymykset, tutkimuksen tavoitteista ja kokonaistutkimuksesta sekä sen, ettei tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys tule esiin missään vaiheessa. (Ks. Grönfors 2008, 44).

Tamminen on todennut, että tutkimuksen tavoitellessa haastateltavien subjektiivisia kokemuksia ja todellisuutta on haastattelijalla lähinnä katalysaattori. Vaikka haastateltaville mahdollistetaan vapaa kertominen, ohjaa tutkija keskustelua pysymään tutkimusteemas-

sa. Jos tutkija tuntee haastateltavat etukäteen, on hänen valmistauduttava huolella haastattelutilanteeseen, jotta hänen omat ennakkokäsitykset ja -tulkinat eivät ohjaa ja määritä liikaa haastattelussa esiin nousevia asioita ja aiheita. (Tamminen 1993, 99; Tuomi & Sarajärvi 2002, 78)

Dialogiseen haastatteluluotteeseen voidaan suhtautua myös kriittisesti, sillä siinä haastattelija voi alitajuisesti ja tiedostamattaan ohjata haastateltavan kertomaa. Tärkeää on pitäytyä ennakkoon valmistellussa aihekonseptissa ja tiedostaa oma jäävi paikkansa keskustelun kulussa. Tutkimusaineisto tuottaa enemmän uusia mielenkiintoisia ja yllättäviäkin näkökulmia, kun haastattelija ei luo polkua ja ajatuskuluja haastattelulle. (Tuomi ym. 2008, 81.) Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 29) muistuttavat haastattelututkimuksen tekijää siitä, että tutkimuksen luotettavuutta arvioidessaan hänen tulee kiinnittää huomiota haastattelun vuorovaikutuksellisuuteen. Haastattelijalla on mahdollisuus vaikuttaa haastattelun kulkuun ja esiin nouseviin seikkoihin, mikä jää monissa tutkimuksissa huomiotta ja arvioimatta tutkimusprosessin ja tulosten kannalta.

Haastattelutilanteeseen valmistauduttaessa tulee arvioida ja päättää, kuinka aineisto kerätään ja tallennetaan. Nykyaikana on mahdollisuus käyttää sekä kuvan että äänen samanaikaista tallennusta sekä asioiden käsin kirjaamista haastattelun lomassa. Grönfors (1982, 132–133) toteaa, että muistiinpanojen tekeminen haastattelutilanteessa voi häiritä luonnollista tilannetta. Joskus se ei ole hänen mielestään edes suositeltavaa, etenkin jos aineistonkeruutilanne perustuu luonnolliseen kenttätilanteeseen ja vuorovaikutukseen. Päädyin tallentamaan tutkimusaineiston haastattelutilanteessa käsin kirjaten ja haastattelun jälkeen havaintojani lisäten. Palaan myös tähän valintaan arvioidessani tutkimuksen luotettavuutta luvussa 9.1.

Tein tutkimushaastattelut vuoden 2005 keväällä ja syksyllä. Haastattelutilanteet käynnistyivät tutkimuskysymysten kertaamisella ja apupapereissa olevien kysymysten ja kuvioiden lyhyellä läpikäynnillä. Sen jälkeen haastateltavat alkoivat kertoa kokemuksistaan, ajatuksistaan ja toiveistaan ja minä kirjoitin heidän kertomansa ylös. Jotta minulle jäi aikaa esittää lyhyitä lisäkysymyksiä ja ottaa katsekontaktia, en kirjoittanut ylös omia kommenttejani. Haastattelutilanteessa, kuten myös kaikissa oppimistukikeskuksen asiakastapaamisissakin, oleellista oli luonteva kanssakäyminen, tasa-arvoisuus ja vapaa reagointi toinen toisensa esittämiin asioihin. Oppimistukikeskustapaamisissa käsitellyt ja sovitut asiat kirjattiin muistiin. Tämän tutun käytännön mukaisesti kirjoitin myös tutkimushaastattelut käsin muistiin haastattelutilanteissa, sillä tietokoneen tai nauhurin käyttö olisi saattanut vaikuttaa negatiivisesti haastatteluilmapiiriin; useille haastateltaville teknistynyt maailma tietokoneineen, sähköposteineen ja yleisöpäätteineen oli ahdistava ilmiö. He kokivat tietonsa ja taitonsa heikoiksi ja jotkut häpesivät osaamattomuuttaan. En halunnut vahvistaa näitä kokemuksia ja luoda heille eriarvoisuuden tunnetta.

Kun haastateltavat näkivät kertomiensa asioiden kirjoittamisen, he pystyivät ajattelemaan asioita eteenpäin ja suunnittelemaan kertomaansa. Kirjoitettuun tekstiin oli helppo palata. Muutamat pyysivätkin minua välillä lukemaan, mitä olin kirjoittanut, jotta he saavat jostakin uudesta tai hetki sitten vilahtaneesta ajatuksestaan taas kiinni. Haastattelutilanteiden jälkeen kirjoitin ylös havaintojani ja kokemuksia tilanteista: ilmapiiristä, haastattelun kestosta ja muista mahdollisista huomiota herättäneistä ja merkittäviksi kokemistani seikoista – esimerkiksi joidenkin asioiden herättämistä suuttumuksen ja ärtyneisyyden

ilmauksista. Alkuperäiset, käsin kirjoitetut tekstit ovat tutkijan hallussa, ja niistä on näyte tutkimusraportin liitteissä. (Liite 7). Arvioin myös tätä aineiston tallennustapaa luotettavuuden näkökulmasta luvussa 9.1.

Käytin teemahaastattelujen tukena kolmea apupaperia, joiden tavoite oli selvittää haastateltavalle tutkimuksen tavoitetta ja antaa lähtökohtia haastattelulle sekä haastateltavan omalle kerronnalle. (Liitteet 3, 4, 5). Kokemukseni on, että teemahaastattelun tueksi valitut kysymykset käynnistivät ja jäsensivät hyvin haastateltujen kerrontaa. Tukikysymykset muotoutuivat oppimistukikeskustuksessa saamieni kokemusten sekä oman kiinnostukseni pohjalta. Kysymysten avulla oli helppo kytkeä mukaan erilaisia näkökulmia, kokemuksia ja tapahtumia koulutus- ja työelämästä, ohjaus- ja neuvontatilanteista sekä omasta henkilökohtaisesta elämästä. Päädyin apulomakkeiden käyttöön asiakaskokemukseni myötä: monilla oli epävarmuutta ilmaista itseään ja he kaipasivat usein ohjauskeskusteluihinkin tueksi piirrosta, kuvaa tai ao. tilanteesta kirjoitettua tekstiä. Tämä osoittautui hyväksi menettelytavaksi; sopiessamme haastatteluaikaa muutamat haastateltavat ottivat apulomakkeet mukaansa, jotta saattoivat pohtia asioita jo etukäteen.

Tutkimushaastattelut toteutettiin haastateltujen ehdottamissa ja päättämässä paikoissa – kirjastossa, kahviloiden hiljaisissa nurkkauksissa, oppilaitoksella ja yksi haastateltavan kotona. Useimmiten olimme tavanneet samoissa paikoissa myös oppimistukikeskustojen puitteissa. Työvoimatoimistoista ja oppilaitoksilta olisi löytynyt tilat kaikille haastatetuille, mutta monet kokivat ne ahdistaviksi paikoiksi. Denscombe (1998, 121) toteaa, että haastattelijan tulee valmistautua tilanteeseen tilanvarausta myöten. Tämän tutkimuksen muutamia haastattelupaikkoja voidaan tarkastella kriittisestikin, sillä ne erosivat toisistaan haastateltavien valinnanvapauden vuoksi. Huomio kiinnittyy etenkin yleisissä kahvioissa toteutettuihin haastatteluihin, joskin kyseiset ajankohdat olivat hiljaisia ja haastatteluympäristöksi valittiin tilan rauhallinen nurkkaus. Kokemani mukaan valittu ympäristö oli haastatelluille luonteva, turvallinen ja rauhoittava. Myös yksi kotiympäristössä toteutunut haastattelu poikkeaa muista tilanteista. Haastattelupaikkoihin liittyvä valinnaisuus ja tilanteiden kokonaistoteutus ei mielestäni heikennä tutkimuksen luotettavuutta. Näkemykseni on, että haastatelluista oli helpompaa käsitellä vaikeita tai ahdistavia oppimis- tai koulutuskokemuksiaan itselle luontevassa ympäristössä. Selkeät tutkimuskysymykset ja apulomakkeella olevat lisäkysymykset ohjasivat aineistonkeruuta kokemukseni mukaan siten, ettei haastattelupaikalla ollut vaikutusta esiin nousseisiin asioihin tai kerronnan määrään.

Haastattelujen kestot vaihtelivat vajaasta tunnista lähes kolmeen tuntiin: kaksi haastattelua kesti hieman alle tunnin, suurin osa noin puolitoista tuntia ja kolme oli lähes kolmetuntisia. Neljä haastateltua halusi täydentää haastattelua soittaen myöhemmin puhelimitse, ja kahden kanssa sovittiin uusi tapaaminen. Haastattelutilanne oli nostanut heidän mieleensä muistoja ja mielikuvia tapahtumista, joista he halusivat kertoa lisää. Haastattelut halusivat, että saan mahdollisimman monipuolisen ja kokonaisvaltaisen kuvan heidän tilanteistaan ja oppimiselleen merkityksellisistä asioista.

Tutkimukseen osallistuneet olivat oppimistukikeskustoiminnan puitteissa juuri minun asiakkaitani, joten kiinnitin erityistä huomiota omaan rooliini haastattelujen toteuttajana. Tutkimushaastattelujen tavoitteena oli informaation kerääminen ja se oli ennalta sovittua, suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa – ei keskustelua mistä tahansa asiakkuussuhteen liittyvästä muusta aiheesta. Tutkijana annoin runsaasti tilaa haastateltaville, vaikka

haastattelut etenivät minun ehdoillani ja tutkimusteemasta kiinni pitäen. Hirsjärvi ym. (1982, 25) ja Denscombe (1998, 110) kiinnittävät huomiota keskustelun ja haastattelun eroon: haastattelun keskustelunomaisuutta pidetään yksinkertaisena ja helppona tilanteena, jolloin haastattelijä voi tuodittautua virheelliseen varmuuden tunteeseen ja epäönistua saavuttamaan tutkimuksen kannalta merkittävää aineistoa, ellei hänellä ole selvää suunnitelmaa tilanteeseen.

## 6.5 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

Kuvaan tässä luvussa soveltamiani laadullisen tutkimuksen analysoinnin periaatteita ja kerron samalla, kuinka oma analysointini ja tulkintani ovat edenneet. Tarkastelen analysointi- ja tulkintaprosessiani useiden eri tutkijoiden kuvaamien mallien ja käytäntöjen valossa, sillä tein tätä vaihetta pitkään lukien välillä tutkijoiden näkemyksiä erilaisista laadullisen tutkimuksen analysointimahdollisuuksista. Tavoitteeni on ollut rehellisesti ja aidosti tuoda esiin ja kuvata matalasti koulutettujen aikuisten itse kertomiaan, oppimiseen ja koulutukseen liittyviä kokemuksia sekä opiskeluvaikeuksia ja oppimismotivaatiota.

Käytin analyysia tehdessäni aineistosta puhtaaksikirjoittamaani, tulostettua paperiversiota sekä tietokoneelle tallennettua versiota. Analysoin aineistoa Microsoft Officen mahdollisuuksia käyttäen: värejä, marginaalimerkintöjä sekä aineiston käsittelemistä ja uudelleen kokoamista leikkeinä. Analysointivaiheessa merkittävänä tukena olivat sekä hanke- että tutkimustyössä tekemäni muistiinpanot. Ne sisälsivät asiakas kohtaamisissa sekä moniammatillisessa yhteistyössämme tekemiäni havaintoja, kokemuksia sekä minulle esitettyjä ja itse pohtimiani kysymyksiä.

Olen tutustunut ATLAS-tietokoneohjelmaan, mutta päätin analysoida tutkimusaineistoni tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmia ja muokkaustoimintoja käyttäen. Päädyin tähän, sillä aineistoni analyysi alkoi heti haastattelutilanteissa ja jatkoin sitä välittömästi puhtaaksikirjoitusvaiheessa. Alustava ja suuntaa-antava teemoittelu oli käynnistynyt jo aikuiskoulutuksen kehittämistyön aikana ja jatkui tutkimushaastattelun kysymyksiä ja aiheita valmistellessani. Tietokoneohjelmaan aineiston vieminen ei tuntunut tässä yhteydessä välttämättömälle vaihtoehdolle. Olisin käyttänyt tietokoneohjelmia, mikäli en olisi tuntenut haastateltavia etukäteen, tutkimusteema olisi ollut minulle vieraampi tai jos aineisto olisi ollut huomattavasti laajempi. Rantala (2008, 87) toteaa, että tietokoneohjelmilla voidaan saavuttaa laadullisen aineiston parempi hallinta, mikä pitää paikkansa etenkin laajoissa ja tutkijalle tuntemattomammassa aineistoissa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analysointi käynnistyy jo sen keruuvaiheessa, jolloin tapahtuu tutkimuksen käsitteiden ja määritteiden valintaa sekä tutkimuksen suunnittamista kohti tavoitettaan (Grönfors 2008, 85; Kiviniemi 2001, 77). Grönforsin mukaan laadullisen aineiston ”analysoinnissa yhdistyvät analyysi ja synteesi - - aineisto hajotetaan käsitteelliseksi osiksi ja synteessin avulla näin saadut osat kootaan uudelleen tieteelliseksi johtopäätöksiksi”. Kyseessä on siis aineiston tarkastelua käsitteellisellä tasolla, abstrahointia – ei vain mekaanista käsittelyä. Abstrahoinnissa on oleellista, että se on kurinalaista ja tutkijalla on selkeästi osoitettava yhteys tutkimustehtävään. Kvalitatiivisen tutkimuksen päättely tapahtuu sekä induktiivista että deduktiivista logiikkaa käyttäen. (Grönfors 2008, 85–86).

Myös tämän tutkimuksen aineiston analysointi käynnistyi jo sen keruuvaiheessa ja jatkui saumattomasti puhtaaksikirjoitusten kautta etenevään abstrahointiin. Analysointia kuvaa hyvin Grönforsin (2008, 85–86) esittämä abstrahointimalli sekä deduktiivisen ja induktiivisen logiikan rinnakkainen käyttö. Tutkimustehtävän valinta aikuiskoulutuksen kehittämistyön viitekehyksessä on ollut deduktiivisen päättelyn tulosta, ja tarkempien tutkimuskysymysten muodostaminen on tapahtunut suurelta osin induktiivisen päättelyn kautta. Tutkimuskontekstin ja -tehtävän vahva tunteminen on mahdollistanut tutkimusaineiston analysoinniksi abstrahoinnin. Empiiristen kuvausten rinnalla ja sen jälkeen olen tavoitellut empiirisen aineiston, valitsemieni käsitteiden sekä teoreettisen viitekehysten ja johtopäätösten yhteen saattamista; tavoitteena on ollut monipuolisen ja empiirisiä yleistyksiä sisältävän kokonaisuuden rakentaminen.

Grönfors on kuvannut laadullisen aineiston analysointia kolmivaiheisena prosessina: luodaan abstrakti mielikuva tutkimuksen kohderyhmästä sekä tutkimusaineiston lähestymisstrategioista, järjestetään tutkimusaineisto ja tarkastellaan sitä yksityiskohtaisesti ja lopuksi tehdään tilannekohtainen analyysi yhdistäen kokemusperäinen ja käsitteellinen aineisto loogiseksi kokonaisuudeksi. (Grönfors 2008, 85–86). Nämä analysointiprosessin vaiheet ovat selkeästi nähtävissä tutkimuksessani. 1) Tutkimuksen kohderyhmä on ollut määritettyä tutkimuksen alusta saakka: matalasti koulutetut aikuiset, joista osa on opiskelijoita ja osa työttömänä työnhakijoita. 2) Tutkimusaineiston yksityiskohtainen tarkastelu käynnistyi käsikirjoitettujen haastatteluaineistojen sekä lomakkeiden puhtaaksikirjoituksessa. Yksityiskohtaista tarkastelua tapahtui koko tutkimusprosessin ajan, aina luotettavuuden arviointiin saakka. 3) Tilannekohtainen analyysi oli tutkimuksessani aineistolähtöistä teemoittelua sekä induktiivisen päättelyn kautta kokonaisuuden luomista.

Seuraavassa kuvaus siitä, kuinka olen soveltanut myös Perttulan (1995a, 5–19; 2000, 433–441) fenomenologisen psykologian analyysivaiheita oman aineistoni analyysissä. Ensisijaisesti olen käyttänyt Perttulan vuoden 1995 artikkeleita kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta, mutta peilannut analyysia myös vuoden 2000 artikkeliin ”Kokemukselta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilu”.

- Tutkimusaineistoon tutustuminen ja kokonaisnäkömyksen hahmottaminen ovat käynnistyneet jo haastatteluvaiheessa ja syvällisyyttä siihen on tuonut informanttien aiempi tunteminen. Tavoitteenani on ollut saavuttaa tutkittavien kokemus mahdollisimman alkuperäisenä ja luonnollisena. Luonnollisesta asenteestani, etukäteen ilmiöön liittyneistä merkityssuhteista sulkeistava prosessi osoittautui haasteelliseksi, sillä omat kokemukseni ja alisuoriutumisteeman kautta syntynyt käsitykseni olivat kaiken aikaa ajatusteni taustalla.

- Lukiessani tutkimusaineistoa jaoin sitä aiempien kokemusteni, intuition sekä viitekehukseen valittujen teemojen mukaan merkitysyksiköihin. Merkitysyksiköitä nousi esiin suuri määrä, ja useimmat niistä liittyivät lapsuuden ja nuoruuden aikaisiin oppimis- ja koulukokemuksiin, perheen ja lähipiiriin tapahtumiin ja asenteisiin, työharjoittelukokemuksiin sekä asiointikokemuksiin eri virastoissa. Aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen perusolettamukset olivat läsnä, mutta yksityiskohtaisempia sisällöllisiä olettamuksiani pyrin rajaamaan. Tavoitellessani aineistolähtöisyyttä reflektoin tutkittavien kokemuksia, omia kokemuksiani sekä yhteistä ohjausprosessiamme.

- Merkitysyksiköiden muuntamista abstraktiotasolle, yleiselle ja mahdollisimman yksiselitteiselle kielelle tapahtui paljon jo oppimistukikeskustoiminnan kuluessa. Yleisempää kieltä tarvittiin hanketoimijoiden kanssa käydyissä keskusteluissa, moniammatillisissa yhteistyöverkostoissa sekä opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien koulutuksissa.
- Merkitysyksiköistä rakennetaan merkitysverkosto, jolloin esiin nousevat asiat asettuvat sisällölliseen yhteyteen. Tutkijan tulee hahmottaa merkitysisältöjen paikka ja osallisuus suhteessa kokonaisuuteen. Kun analysoin tutkimusaineistoa, kokoavaksi teemaksi ja näkökulmaksi muodostui aikuisten käsitys itsestään oppijana. Sen rinnalle nousivat koulutukseen liittyvät asenteet. Merkitysyksiköt, aineistosta nousseet merkitykset ikään kuin kiinnittyivät kokonaisuuteen informanttien itsetunnon, minäkuvan ja koulutusasenteiden kautta.
- Analyysissa rakentunut yleinen merkityskokonaisuus tuo esiin aikuisten oppimisen kannalta keskeisen sisällön, mutta säilyttää samanaikaisesti yhteyden yksilökohtaisiin kokemuksiin. Yksilökohtaisuuden määrää tulee arvioida koko tutkimusprosessin ajan, sillä juuri niiden kautta voidaan löytää ja tuoda esiin uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Asioiden esittämien voi edellyttää tarkkaa kuvausta ja merkityskokonaisuudesta esiin nostamista. Omassa tutkimuksessani tällaiseksi osoittautui esimerkiksi opettajien oman toiminnan lähtökohtien määrittäminen, ei vain opiskelijan tai opiskelijaryhmän lähtötilanteen selvittäminen. Toinen erottuvampi merkitysyksikkö liittyi kysymykseen, millaisia odotuksia aikuiskouluttajat itse asettavat koulutuksille ja kuinka nämä odotukset kytkeytyvät heidän omaan opetustyöhönsä.

Analyysointia on tukenut myös Eskolan esittämä lumipallotekniikka-malli teemahaastattelulla kerätyn aineiston analysoinnista. Lumipallotekniikalla ”haastatteluista pyritetään lisää massaa” kovan ytimen ympärille ottaen mukaan tutkijan analyysin myötä muodostunut näkemys ja tieto asioista. (Eskola 2001, 143–153.) Lumipallotekniikka on mielestäni toiminut hyvin, sillä palattuani tutkimuksen eri vaiheissa tutkimusaineistoon olen löytänyt sieltä uusia asioita ja näkökulmia asioihin.

### **Hermeneuttinen tulkinta ja fenomenologinen menetelmä**

Tutkimukseni hermeneuttinen tulkinta pohjaa Gadamerin filosofiseen hermeneutiikkaan. Hermeneutiikassa lähtökohtana on kieli ja tutkijan tavoite on ymmärtää ja tulkita sen sisällä olevaa tutkittavan ajattelua ja puhetta. Tutkijan omat kokemukset, ajatukset ja ennakkoletukset ovat läsnä koko tutkimusprosessin ajan ja vaikuttavat vahvasti myös aineiston tulkintaan. (Oravakangas 2009, 264.)

Heidegger (Backman 2010, 71–72 mukaan) kuvaa fenomenologisen menetelmän analyysia ymmärrettäväksi saattamiseksi, jossa konkreettiset mielekkyytilanteet tulkitaan kielellisesti. Onnistunut ja syvälinen tulkintaprosessi perustuu tutkijan oman käsitteistön ja kontekstin vahvaan tiedostamiseen – oman tulkintatilanteen ymmärtämiseen, mikä mahdollistaa hermeneuttisen kehän kulkemisen ja esirakenteiden avaamisen tulkinnan syvälistämiseksi. Gadamer (2005b, 214) määrittää hermeneutiikkaa juuri ymmärtämi-

sen taidoksi. Ja ymmärtäminen mahdollistuu hermeneutiikan dialogisuuden periaatteen olemuksesta, jossa tiedon lähtökohtana on tutkijan ja tutkittavan maailman yhteen kietoutuminen (Oesch 2005, 29). Betti (2005, 109) on todennut Gadamerin muistuttavan hermeneuttisesta säännöstä eli siitä, että ”kokonainen on aina ymmärrettävä yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisesta” ja ajallinen etäisyys vaikuttaa hermeneuttisen tuottavasti tässä prosessoinnissa: ymmärrystä kapeuttavat ennakkoluulot pääsevät väistymään taka-alalle ja sitä edistävät voivat nousta esiin.

Fenomenologiaa on kritisoitu siitä, että se on liiaksi kiinni tutkijassa ja hänen varassaan. Tieto muodostuu pohtimalla ja kyselemällä yhä uudestaan aineistolta asioista, ilmiöistä ja kokemuksista. Fenomenologisesti suuntautuneessa tutkimuksessa korostuu saadun tiedon henkilökohtainen viitekehys. (Anttila 2005, 332–333.) Tutkimuksessani vuorovai-  
kutuksen merkitys korostuu, sillä tutkimukseen osallistuneet olivat minulle oppimistu-  
kikeskustyöstä tuttuja ja ohjaussuhde jatkui myös tutkimushaastattelujen jälkeen. Jotta en  
jäisi liiaksi vain omien ajatusteni ja tulkintojeni varaan, saatoin peilata näkemyksiäni ja  
kokemaani hanketyöryhmässämme.

Hermeneuttinen ote laajentaa tutkijan näköaloja antamalla tilaa ja avaamalla tutkimus-  
teemaan liittyviä kysymyksiä – tutkija ”joutuu refleктоimaan omaa ajatteluaan, tulee tietoi-  
seksi vaikutushistoriastaan ja saa siten uuden laajemman horisontin” (Oravakangas 2009,  
270). Hermeneuttinen tulkinta mahdollistaa aikuisten kertomien asioiden ja kokemusten  
tulkinnan, ymmärtämisen ja merkitysten annon tapahtuneille asioille kehämäisesti tarkas-  
tellen yksityiskohtia kokonaisuuden osina sekä itse kokonaisuuteen vaikuttavina tekijöinä.  
Laine toteaa, että tutkijan tulee pitää keräämäänsä aineistoa keskustelukumppanina, jonka  
kanssa käydään avointa, omasta katsantokannasta vapautuvaa, tutkimuksellista dialogia.  
Aineisto ei ole vain analysoitava tietovarasto. Aineistonkeruun ja alkuvaiheen välittömistä  
tulkinnoista pyritään vapautumaan kriittisellä ja reflektiivisellä asenteella: joka lukukerral-  
la aineistoa katsotaan eri asenteella ja uusin silmin, jolloin voidaan havaita aiemmin esiin  
nousemattomia merkityksiä ja ilmaisuja. Analyysin ja tulkinnan edetessä tavoitellaan to-  
dennäköisintä ja uskottavinta tulkintaa ilmiöstä. (Laine 2001, 34–35; Anttila 2005, 278–281,  
336.)

Aineiston keruun aikana tapahtunut analysointi yhdistyi havainnointiin, omien poh-  
dintoihin ja muistiinpanojen tekoon sekä alustavien teemojen muodostamiseen. Palasin  
tutkimuksen ja analysoinnin edetessä useita kertoja aineiston pariin havaiten ja oivaltaen  
siitä uusia asioita sekä aiemmin havaitsemistani erilaisia näkökulmia ja vivahteita.

Gadamer (2005a, 114–117) kirjoittaa tutkijan ennakkoluuloista, joiden ei pidä ajatella  
olevan virheellisiä tai vain vääristävän totuutta – ”tämä ei tarkoita, että meidät olisi aidattu  
ennakkoluulojen muurin sisälle ja päästäisimme portista sisään vain asioita, jotka eivät  
sano mitään uutta”. Ennakkoluulomme voivat siis luoda tutkimusta tehdessämme hyvän  
ja vastaanottavaisen pohjan uusille asioille, asioiden uudelleenlaiselle näkemiselle ja kuule-  
miselle. Varto (1992b, 59–65) antaa hermeneuttiseen tulkintaan ja ymmärtämiseen ohjeet,  
joita olen soveltanut lukiessani aineistoa ja tehdessäni analyysiä. Tavoitteena on ymmärtää  
toisen elämismaailmaa ja säilyttää tutkittavan merkitysyhteydet. Tutkittavat piirteet säi-  
lytetään kontekstissaan ja kuvataan siinä ja kokonaisuudesta lähtevä näkökulma on ainut  
mahdollinen. Tunnustetaan, että tutkija tulkitsee tutkittavaa keskellä omaa elämäänsä; ei  
ole olemassa objektiivista tasoa, jolla tutkimuskohdetta voisi ymmärtää. Raportoinnissa



tuodaan esiin tutkijan lukutapa sekä tematisointi ja erotetaan se tutkimuskohteesta sekä raportoidaan näiden suhteesta.

Varto kirjoittaa myös ”hermeneuttisesta ongelmasta” käsitellessään aineiston tulkintaa ja ymmärtämistä. Haasteelliseksi nousee se, että tulkinnassa joudumme lähtemään omista kokemuksistamme ja kuinka voimme ymmärtää asiat kokemustemme kautta. Teemme tulkintaa kohteesta, joka on toisen ihmisen elämismaailmaa. Varto varoittaa tutkijaa lukemasta aineistoa, kuin se olisi omaa elämäämme ja omasta maailmastamme syntynyttä. Tämä viittaa siihen, että tutkijan on tunnettava mahdollisimman hyvin konteksti, johon aineisto ja haastateltavan elämäntilanne liittyvät. (Varto 1992b, 58–59.)

Kuten aiemmin olen jo todennut, tässä tutkimuksessa elämis- ja kokemusmaailma, jota pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan, on osin luotu ja rakennettu ohjausprosessien kuluessa. Etenkin pitkään jatkuneiden ohjausprosessien yhteydessä on mahdotonta täysin erottaa omaa osuuttani siitä kokemusmaailmasta, jota olen tutkimassa. Tavoitteeni on kuitenkin havaita ja löytää tutkimukseen osallistuneiden näkökulmat ja asioille antamat merkitykset. Tässä edesauttaa se, että aineiston lopullisessa tulkintavaiheessa en ollut enää ohjaussuhteessa haastateltujen kanssa.

Oppimistukikeskustoiminnan päätyttyä sain etäisyyttä aineistonkeruuvaiheeseen, mitä pidän hyvänä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Analyysin eteneminen ja etäisyyden saaminen motivoivat aineiston luentaan ja tarkasteluun yhä uudelleen. Tutkimusaineistosta ei noussut esiin kaikkia niitä näkökohtia, jotka ovat tulleet tietooni muiden oppimistukikeskuksen asiakkaiden ohjaustilanteissa sekä opiskelijaryhmissä. Olen tuonut kyseisiä seikkoja esiin etenkin tutkimuksen viitekehyksessä sekä pohdintaa ja johtopäätöksiä -lukuissa.

Samalla kun olen pyrkinyt ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltujen kokemusmaailmaa, koen itseymmärrykseni lisääntyneen. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote on ohjannut ja opettanut toisten kokemusten havainnoimista, ymmärtämistä, tulkintaa sekä huomioonottamista. Tutkijana en tavoittele lopullista tietoa aikuisten oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, vaan tuon esiin erilaisia tutkimuskontekstiin liittyviä ja merkitykselliseksi koettuja tekijöitä. Ymmärrän, että toisten kokemusten ja niiden merkitysten täydellinen ymmärtäminen ei ole mahdollista. Osa tekijöistä on vahvasti yksilö- ja kontekstisidonnaisia, mutta osa kuvaa laajemminkin aikuisten oppimisprosesseja ja aikuiskoulutusta.

## **6.6 ANALYYSIN MYÖTÄ RAKENTUNEET TEEMAT JA TUTKIMUSTULOSTEN ESITTÄMINEN**

Tutkimustehtäväni oli tuottaa tietoa matalasti koulutettujen aikuisten oppimiselle ja koulutukselle merkityksellisistä tekijöistä; mitä eri tekijöitä oppimiseen ja opiskeluun liittyy sekä millaiset tekijät tukevat aikuisen oppimista, opiskelumotivaatiota ja kouluttautumista. Analyysiprosessissa tutkimusaineistossa nousivat esiin seuraavat teemat:

- aiemmat oppimiskokemukset ja käsitys itsestä oppijana
- perhe ja lähipiiri: käyttäytyminen, asenteet ja arvot, elämäntilanteet sekä
- kokonaisvaltaisesti elämän olosuhteet
- kouluttajat sekä koulutuksen organisointi ja käytännön toteutus

- opiskelijatoverit ja opiskeluilmapiiri
- työyhteisöt ja työpaikkaohjaajat harjoittelupaikoilla
- koulutukseen liittyvät ohjaus- ja neuvontapalvelut

Teemojen ja niistä rakentuneiden kokonaisuuksien muodostamisen jälkeen valitsin asioiden esitysjärjestyksen. Valintaan vaikuttivat eri asioiden esiintymisen määrät haastatteluaineistossa, hanketyön kautta muodostuneet käsitykset aikuisten oppimiselle merkityksellisistä ja siihen liittyvistä tekijöistä sekä teoreettiseen viitekehykseen valitut teemat. Tutkimustuloksissa käsitellen ensin teemat, jotka ovat tutkittavien mukaan vaikuttaneet voimakkaasti heidän opiskeluhaluuteensa ja -motivaatioonsa sekä kuvaan itsestään oppijana: aiemmat oppimiskokemukset, käsitys itsestä oppijana ja perhe. Seuraavaksi käsitellen teemat, jotka kuvaavat enemmän niin sanottuja ulkoisia tekijöitä: opiskelutoverit, kouluttajat, koulutuksen toteutus, työyhteisöt harjoittelupaikkoina sekä ohjaus- ja neuvontapalvelut.

Analyysoinnin edetessä olen koonnut haastatteluaineistosta otteita, jotka kuvaavat esiin nousseita asioita ja havainnollistavat kunkin teeman erilaisia näkökulmia ja ulottuvuuksia. Seuraavissa kappaleissa ilmenee, kuinka aineistonäytteet ovat merkitty lyhentein tutkimusraporttiin.

Tutkimuksessa haastatelluista käytetään juoksevaa numerointia sekä koodeja sukupuolen (N/M) ja opiskelu- tai työnhakutilanteen mukaan (o/t). Naiset (n=23) ja miehet (n=5) on numeroitu omin juoksevin numeroin. Esimerkkejä haastateltavien merkitsemisestä tutkimustulosten esittelyssä:

- N1, opisk. = nainen, haastateltava 1, opiskelija
- M2, työtön = mies, haastateltava 2, työtön työnhakija.

Opiskelijaryhmät on numeroitu (1–6). Lisäksi aineistonäytteessä ilmoitetaan ryhmän koulutusmuoto ja koulutusala. Esimerkkejä:

- puhdistuspalvelualan perustutkinto, oppisopimuskoulutus = Ryhmä 3, oppisop., puhdistusala
- lähihoitajakoulutus, työvoimakoulutus = Ryhmä 4, työvoimakoul., lähihoitaja
- rakennusalan perustutkinto, työvoimakoulutus = Ryhmä 6, työvoimakoul., rakennusala

Haastattelujen aineistonäytteissä käytän ajatusviivaa (–), kun kerrontaan on tullut pieniä taukoja ja kahta tavuviivaa peräkkäin (–) kun olen jättänyt näytteestä kyseiseen asiaan tai teemaan liittymättömän osan pois.

Olen tehnyt jokaisen tulososion loppuun lyhyet yhteenvedot keskeisistä tuloksista ja muutamia viittauksia muihin samaa teemaa käsitteleviin aineistoihin. Laajempi tutkimustulosten yhteenvedo ja pohdinta ovat luvussa 8. Tutkimustulosten sekä koko tutkimusprosessin luotettavuutta on tarkastelu luvussa 9.1.



# 7 Tutkimuksen tulokset

Esitän tässä luvussa tutkimustulokset teemoittain, ja taulukosta 4 ilmenee tiivistetysti kunkin teeman sisältö. Kunkin teeman jälkeen käyn lyhyesti vuoropuhelua aiempien tutkimusten kanssa, ja lisäksi teen yhteenvetoa ja johtopäätöksiä kyseisestä teemasta. Tutkimustulosten jälkeen (luvussa 8) teen yhteenvetoa ja käsitelen aikuisten oppimista, aikuiskoulutusta ja elinikäistä oppimista omaa tutkimustani laajemmassa kontekstissa. Kytken tuloksissa esiin nousseita asioita oppimistukikeskustoimintaan sekä aiempiin tutkimuksiin.

## 7.1 TUTKIMUKSESSA ESIIN NOUSSEITA NÄKÖKULMIA JA TEEMOJA

Tutkimuksessa käy ilmi, että matalasti koulutettujen aikuisten oppimiseen, opiskelumotiivaatioon ja opiskeluvalmiuksiin liittyy monia eri näkökulmia ja merkityksellisiä tekijöitä sekä tapahtumia. Voimakkaimmin nousevat esiin aiemmat oppimiskokemukset ja niiden myötä muodostunut käsitys itsestä oppijana. Monet tutkimukseen osallistuneet katsovat aikuiskoulutusta jopa vuosikymmeniä sitten tapahtuneiden asioiden ja kokemusten kautta.

Haastatellut liittivät aiempiin oppimiskokemuksiinsa myös työyhteisöissä suorittamansa harjoittelujaksot. Harjoittelu saattoi olla osa koulutusta tai työvoimahallinnon kautta toteutunutta työelämäjaksoa. Työyhteisöissä, kuten myös opiskelijaryhmissä valitsevalla ilmapiirillä oli yhteys opiskelumotiivaatioon ja opiskelunajan vastoinikäymistä selviytymiseen. Työyhteisöjen asennoituminen aikuisopiskelijoihin ja harjoittelijoihin vaihteli kannustuksesta kateellisuuden ja nöyryytyksen kokemuksiin. Aikuisopiskelijoilla oli monia odotuksia työelämän, oppilaitosten sekä työvoimahallinnon yhteistyölle, jotta opiskelun voisi kokea mielekkäänä.

Aikuisopiskelijan käytettävissä oleviin voimavaroihin ja koulutukseen sitoutumiseen vaikuttivat voimakkaasti oma elämäntilanne sekä perheen ja läheisten elämäntilanteet. Kouluttajien ja koulutuksen organisoinnin merkitys korostuivat, jos opiskelun kanssa samaan aikaan sijoittui vaikeita henkilökohtaisia elämäntilanteita ja kriisejä. Kouluttajien toimintatavat ja asenteet nousivat erityisen merkittäviksi tekijöiksi oppimisvaikeuksista tai opiskelutaitojen harjaantumattomuudesta kärsivien opiskelijoiden keskuudessa.

Suraavassa taulukossa 5 ilmenevät teemoittain tutkimukseen osallistuneiden aikuisten oppimiselleen ja opiskeluhaluudelleen merkityksellisenä pitämät asiat.

Taulukko 5: Tutkimuksen tulokset: matalasti koulutettujen aikuisen oppimiseen ja kouluttautumiseen liittyviä tekijöitä ja näkökulmia.

LUKU ja TEEMAT	TEKIJÄT JA NÄKÖKULMAT
(7.2) Aikaisempien koulu- ja oppimiskokemusten sekä elämäntilanteiden merkityksestä	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lapsuuden ja nuoruuden koulukokemukset: opettajat, oppilastoverit, perhe</li> <li>- Elämäntilanteet, kiusaamiskokemuksia, opintojen keskeytymistä</li> <li>- Käsitys itsestä oppijana</li> </ul>
(7.3) Kokemuksia ja käsityksiä omista opiskeluvalmiuksista sekä itsestä oppijana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opiskeluvalmiudet puutteelliset – huono oppija</li> <li>- Oppimisen haasteita ja vaikeuksia: lukeminen, kirjoittaminen, kokeet ja tentit, esiintymisjännitys, muuta</li> <li>- Oma oppimistyyli ja -strategiat</li> <li>- Arviointi- ja palautekäytännöt</li> <li>- Itseohjautuvuus ja itsenäinen opiskelu</li> </ul>
(7.4) Matalasti koulutetun aikuisopiskelijan voimavarat ja opiskeluun liittyvät odotukset	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perhe ja läheiset</li> <li>- Opiskelijatoverit</li> <li>- Kouluttajat</li> <li>- Opiskeluilmapiiri</li> </ul>
(7.5) Kouluttajan moninainen rooli	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opettaminen</li> <li>- Ohjaaminen</li> <li>- Vuorovaikutus ja dialogi</li> <li>- Kannustaminen</li> <li>- Luottamus, tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus</li> </ul>
(7.6) Työyhteisöjen ja työpaikkaohjaajien rooli aikuiskoulutusprosesseissa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Harjoittelukäytännöt ja niiden kehittäminen</li> <li>- Työyhteisön voimavarat ja harjoittelijoiden ohjaaminen</li> </ul>
(7.7) Koulutuspoluille ohjaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ohjausote - kannustavuutta ja luovuutta</li> </ul>

Tutkimuksessa nousi esiin kysymyksiä myös aikuiskouluttajille ja erilaisille ohjaaville viiranomaistahoille. Aikuisopiskelijat pohtivat, millaisia odotuksia aikuiskouluttajilla itsellään on lähtiessään koulutuksiin. Entä millaiset seikat tukevat opettajien omaa oppimista ja poikkeavatko opettajien koulutusodotukset heidän odotuksistaan? Ohjauspalveluihin

liittyvät kysymykset, haasteet ja pohdinnat käsittelivät ohjaajan ja ohjattavan yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa, asiakkaiden kunnioitusta, vuorovaikutusta, luottamuksellisuutta sekä ohjaustilanteessa vallitsevaa ilmapiiriä.

## **7.2 AIKAISEMPIEN KOULU- JA OPPIMISKOKEMUSTEN SEKÄ ELÄMÄNTILANTEIDEN MERKITYKSESTÄ**

Tutkimukseen osallistuneista henkilöistä suurin osa oli käynyt kansa- tai peruskoulua 7–20 vuotta sitten. Sen jälkeen useimmilla oli lukuisia kokemuksia lyhytkestoisista ammatillisista tai valmentavista työllisyyskursseista; monilla ei ollut suoritettuna ammatillista tutkintoa. Lapsuuden ja nuoruuden kouluvuosien kokemukset muistuiivat helposti mieleen ja painoivat mielessä viimeaikaisia opiskelukokemuksia enemmän.

Mulle oli suuri askel lähteä kouluu, kun lopetin vuonna -66 kansakoulun. Alku tuntu pelottavalta, että pärjäänkö – jotkut aineet menee niin kiivaaseen tahtiin. (N 8, opisk.)

Omat koulumuistot koskee ja koskettaa ja lamaannuttaa minua. Olin kerran kurssilla ja mieleen tuli sellanen koulumuisto, että mun piti kävellä ulos – ihmettelin, kun se muisto tuli pintaan. (N 16, työtön)

Viimeksi opiskelin noin 10 vuotta sitten ja se oli ihan mukavaa oppia uutta. Aluksi itse halusin lähteä innoissaan tähän koulutukseen, mutta alkoi vähän pelottaa, kun opiskelujakso lähestyy. Mutta mukava oli ensimmäinen jakso ja tästä se lähtee. (Ryhmä 1, oppisopimusk., lähihoit.)

Haastatellut vertasivat usein tämänhetkistä opiskeluaan ja opettajiaan vuosien, jopa vuosikymmenien takaiseen koulunkäyntiinsä. Joidenkin mielestä opetus oli muuttunut opiskelijalähtöisempään ja miellyttävämpään suuntaan, kun taas joidenkin mielestä mikään ei ole muuttunut; opetus oli edelleen opettajajohtoista ja pääpaino tuntui olevan opettamisessa, opettajan kuuntelemisessa ja tehtävien teossa eikä niinkään opiskelijan oppimisessa.

Koulunkäyntiin liittyvät muistot ja niistä kertominen sai muutamissa haastatelluissa aikaan voimakkaita reaktioita: vihastumista, ärtymystä, silmät kostuivat kyynelistä ja jopa itkuun purskahtamista. Useiden haastateltujen äänenpainoissa, kerrontatavassa, ilmeissä ja eleissä oli mukana tunnetta, kun he kertoivat aiemmista oppimiskokemuksistaan – samoin kun he kuvasivat itseään oppijoina tai kertoivat koulutukseen liittyneistä esiintymistilanteista tai kokemastaan kiusaamisesta.

Oppimiseen ja osaamiseen liittyvät kokemukset olivat alkaneet karttua varhain lapsuus- ja nuoruusvuosien aikana. Niihin liitettiin muitakin, kuin kouluun liittyviä näkökulmia: vanhempien, isovanhempien, sisarusten ja jopa kummien kommentteja ja tekemisiä. Monet muistivat, kuinka heitä oli verrattu toisiin oppilaisiin tai sisaruksiinsa, mikä ei ollut yleensä tuntunut hyvälle.

Mutta lapsuus se ratkasee paljon. Mummo sano mua aina laiskaks, kun mä nyhjäsini jossakin lukea. Ei sen nähän voinut sit ennää lukea ja vanhemmatkin sano, ettei kukkaan voi kirjoja rueta syömään, niistä ei oo elättäjäks. Piti hävetä, kun olisin mielummin lukenu, kun tehny mittään muuta. (N 24, työtön.)

Vieläkin yritän näyttää äidille ja veljelle, että olen parempi kuin he ajattelevat. (Ryhmä 5, työvoimakoul., puhd.palv.)

Vanhempien vertailevat kommentit lastensa erilaisuudesta, ominaisuuksista, paremmuudesta ja huonommuudesta olivat painuneet syvälle haastateltujen mieliin. Yksi haastateltu koki olleensa perheessä se huonoin kaikissa asioissa – hidas, huolimaton, laiska, riitaisa ja tuppisuu. Joillekin negatiiviset muistot arvostelusta ja vertailusta antoivat voimia ja saivat yrittämään kovasti; sanotut ja lyödyt leimat haluttiin osoittaa vääriksi. Mutta joillekin arvostelut ja mitätöiminen olivat olleet elämän aikana yrittämisen ja viitsimisen esteitä, oli turha edes yrittää muuttaa mainettaan.

Mä oon kouluvammanen. Isä viesti, että susta ei tule mitään. On todella syvässä lapsen sielussa ja elämässä. Kun katsoo peiliin, näkee omat haavat ja puutteet ja harmi, kun lapsi on imenyt ja omaksunut sen. Jos kasvaa kalliolla, tulee kippura ja vammanen. Missä ne juuret ovat? Yksikin ihminen, terve ja turvallinen riittää. Uuelleenrakentaminen ja tervehyttäminen vie hurjan kauan aikaa ja vaatii turvallisuutta. Miten hurjan tärkeitä on lapsuuden vuodet! (N 21, työtön)

Ja mulla on mielessä vieläkin se, kun kummitäti vertas ja vertaa varmaan vieläkin mua muitten kummityttöihin. Hänen kummitytöstään ei kuulemma tule mitään eikä ole mihinkään. Mutta kun mä valmistun, pidän juhlat, mutta se ei tule saamaan kutsua. (N 23, opisk.)

Toisten ajatuksilla on alikselle (=heikosti suoriutuvalle ja alisuoriutujalle) suuri merkitys. (N 18, opisk.)

Se on vuoan niin, että kun yks paha asia tapahtuu, nousee ne kaikki entisetkin mieleen – tulee monta muuta pahaa asiaa mieleen taas. (N 7, opisk.)

Lapsuudesta oli hyvä muisto kirjaesitelmästä – sen sisällöstä piti kertoa ja minä kerroin sen vertauksena ja ope luki aineen luokan edessä, aineesta sain 9. - - Mutta jotain siinä tapahtu, kun mulle jäi tunne, ettei ope uskonut, että mä kirjoitin sen. Sen jälkeen en koskaan enää kirjoittanut sillä tapaa, eli sanojen takaa, takaa sen ajatuksen, joka siinä tekstissä on – tunne, että minä en ole tehnyt sitä, että tähänkin hyvään muistoon liittyy jotain pahaa. (M 2, työtön)

Muutamissa haastatteluissa nousi esiin myös opettajien erilainen suhtautuminen ja asennoituminen eri oppilaisiin. Toisia oppilaita oli pidetty parempina ja heidän tekemisensä huomattiin ja palkittiin. Jotkut jäivät vaille opettajien huomiota ja toiset huomattiin vain negatiivisissa yhteyksissä. Jotkut opettajat olivat arvioineet ja arvostelleet oppilasta koko koululuokan kuullen. Oppilaita myös verrattiin sisaruksiin, oppilaan vanhempiin ja luokan muihin oppilaisiin. Tällaista tapaa pidettiin erityisen pahana, epäoikeudenmukaisena ja epäammattillisena toimintana. Kokemukset olivat painuneet syvälle mustiin jopa yksittäisestä tapahtumasta lähtien.

Kyllä peruskoulussakin oli ja sattui vaikka mitä. Hirveitä oli ne opettajien heitot, kun myö oltiin vielä ihan lapsia. Ei varmaan ikinä pysty unohtamaan niitä. (M 2, työtön)

Etenkin aikuisopiskelijaryhmien kirjoittamissa aineistoissa ilmenee, etteivät tutkimukseen osallistuneet saaneet kouluaikoinaan tukea ja kannustusta koulunkäyntiin. Joidenkin perhetilanne oli ollut rikkonainen tai jollakin tapaa kriisissä, minkä vuoksi lapsen oli täytynyt selviytyä yksin koulunkäynnistään. Myöskään epäonnistumisten hetkellä ei tullut lohdutusta, kannustusta ja jaloilleen nostamista. Joidenkin lähipiirissä pidettiin tärkeänä siirtymä nopeasti työelämään, sillä työntekeä oli koulunkäyntiä arvokkaampaa ja tärkeämpää. Muutamat tosin totesivat, että jos tukea olikin saatu, siitä ei ole enää mitään muistikuvaa.

Lähipiiristä ei ole paljon tukea herunut. (N 17, opisk.)

Elämäntilanteissa tapahtuneet muutokset, vaikeat perhetilanteet tai muut koulunkäyntiä vaikeuttaneet tapahtumat eivät aina tulleet opettajien tietoon. Jotkut olivat kokeneet, etteivät opettajat asettaneet heidän osaamiselleen odotuksia tai heidän onnistumisiansa ei huomioitu samalla tavoin kuin joidenkin toisten oppilaiden. Erityisen haavoittaviksi oli koettu tilanteet, joissa opettaja oli jollakin tapaa osoittanut, ettei oppilaasta ole koulunkäviäjäksi tai jokin oppiaine meni niin huonosti, ettei opiskelu tulisi jatkossakaan onnistumaan.

Mulla on ihan risanen koulupohja, kun me muutettiin monta kertaa alasteen aikana – eikä mihinkään kouluun tullut sellasta otetta silloin. Tuntuu, että opettajatkaan ei välittäneet, kun näkivät varmaan ne muutot mun pape-reista – oltiin vähän kiertolaisia eikä ne panostaneet sellasiin. (N 12, opisk.)

Ope suuttui. Ope sanoi kaikkien kuullen: hyvin tehty peruskoulutasolle – se oli paha. Jätin sen koulun kesken yhden vuoden jälkeen – ehkä just sen takia. Pahin oli se ryhmän kuullen heitto. (M 2, työtön)

Multa kysyttiin vain, mikä sulla on – en voinut sanoa väkivallasta (kotona). Oli lintsasta, nöyryyttäviä kokemuksia, selkäsaunoja, koulun vaihtoa – kukaan ei ymmärtänyt. Oma outous vain selkiytyi. (N 21, työtön)



Olin kouluaikaan pieni heikko tyttö, jolla oli vahvempi kaksosveli. Ope heitti mua ties minne ja pelko ja kauhu opettajia kohtaan alkoi ihan pienenä lapsena. Veljee ne ei uskaltanu ihan sillee, kun varmaan huomais, että takas tulee. Mulla ei ollu mitään arvoa - sen kyllä sai tuntee. (N 16, opisk.)

Nykyisin lasten asema luokkayhteisössä koettiin yleensä erilaiseksi kuin se oli ollut omina kouluaikoina: opettaja oli tuolloin voimakas auktoriteetti, joka saattoi lyödä oppilaaseen vahvan leiman ja määrittä tämän paikan kouluyhteisön silmissä. Vaikka monet olivat kokeneet opettajansa etäisiksi, olivat opettajien sanomiset vaikuttaneet heihin voimakkaasti. Hyvät ja huonot oppilaat olivat joidenkin haastateltujen mukaan erottuneet koululuokissa selvästi, eivätkä kaikki opettajat pyrkineet tasoittamaan tilannetta tukemalla heikommin menestyviä oppilaitaan.

Niin se on aina ollu, että toiset pääsee kun koira veräjämästä ja toiset otetaan silmätiikuiksi – sellaseks kun pääsee, on turha tehdä enää mitään. Saat olla rauhassa, kun et vaan tee mitään. (N2, työtön)

Nuoruusvuosina muodostunut käsitys itsestä oppijana oli kulkenut tiukasti mukana aikuisten asenteissa ja muistoissa. Aiemmat kokemukset ja niiden pohjalle rakentuneet käsitykset olivat vaikuttaneet moniin myöhempiin valintoihin ja tilanteisiin – muun muassa siihen, että he olivat aikuisina vältelleet kurseille ja koulutuksiin lähtemistä. Haastatte- luissa syntyi käsitys, ettei negatiivisesta oppijakuvasta irti pääsemiseen riitä pelkästään opettajien vakuuttelut tai onnistumisenkokemukset, vaan tarvitaan useita keskusteluja, asioiden käsitteellistämistä sekä tapahtumien analysointia – pohdintaa siitä, mitkä eri tekijät ovat olleet yhteydessä oppimiseen ja koulussa menestymiseen.

Muistot kouluajalta ei hyvät ja ne vaikuttaa koko ajan vieläkin elämään – tulee tunne, että en opiskele enää koskaan! (M 2, työtön)

Kyllä mä nyt alan uskoa, että ne lapsuuden asiat on vuan puhuttava jonkin kanssa, jos niistä sitten jotenkin piäsis – ei niitä halluis enää mieltä ja aatel- la ja pääsis niistä etten päin – että jokkiin onnistuis. (N 1, työtön)

Lapsuuden jutut tuntuu nousevan aina uudelleen esiin ja nyt on hyvä, jos niitä pääsee kertomaan psykologille, jos ne vaikka siitä helpottais. Ne vuan aina tullee etteen – ei sitä varmaan kukkaan ymmärrä. - - Ja ei niitä voi mennä opettajille puhumaan ja onhan niillä niin kiire ja kaikkee paljon teke- mistä. Ja niillä on varmaan samanlaiset työpaineet kuin kaikilla muillakin nykyään ja eikä ne varmaan niille mitenkään kuulu. (N 1, työtön)

Mulla tää matikka on ollut tosi vaikeeta aina ja nyt se suututtaa, kun ei tiedä miks se on niin – onko jotakin jäänyt oppimatta ihan silloin alussa vai mistä se johtuu, olen valmis selvittämään tämän ja ihan suututtaa, kun ei jatkoa voi ees aatella ennen kuin tämä selviää jotenkin. (N 2, opisk.)

Omat vaikeudet ja kouluvuosien ikävät kokemukset olivat opettaneet joitakin haastateltuja ymmärtämään ja tukemaan omia lapsiaan koulunkäynnissä. Heidän mielestään oli tärkeää kuunnella lasta sekä uskoa ja luottaa häneen. Kun lapsi kertoo koulunkäyntiin liittyvistä vaikeuksista tai koulukiusaamisesta, ei asioita saa mitätöidä tai suhtautua epäilevästi lapsen kertomaan ja kokemuksiin. Asioihin pitää tarttua ja ne pitää selvittää.

Nyt omien lasten kohalla tajuaa sen, että pittää vaan jaksaa olla mukana, vaikka ei oikeesti enää kiinnostas koko koulu. (N 9, opisk.)

Muutamat haastatellut olivat siis huolissaan, etteivät heidän lapsuutensa-aikaiset ikävät tapahtumat toistuisi omien lasten kohdalla: ettei lasta syytetä mitä moninaisimpien ongelmien aiheuttamisesta, eikä heidän kertomaansa pidä heti ja asioita selvittämättä kyseenalaistaa. Jotkin haastatelluista olivat kokeneet lapsuudessaan kodin, koulun tai molempien taholta totaalista kuuntelemattomuutta ja useista eri asioista syyllistämistä.

### **7.2.1. Vaikeita elämäntilanteita, kiusaamiskokemuksia ja opintojen keskeytyksiä**

Osalla tutkimukseen osallistuneista oli lapsuus- ja nuoruusvuosiensa aikana erilaisia vaikeita elämäntilanteita: esimerkiksi vanhemman vakava sairastuminen tai kuolema, vanhempien avioero tai jatkuvaa riitelyä perheessä. Kun vaikea elämäntilanne oli osunut nuoren jatkosuunnitelmien teon kannalta tärkeään ajankohtaan, esimerkiksi lukion päätösvaiheeseen tai jatko-opintojen hakuajankohtaan, olivat muutamat haastatellut jääneet yksin. He eivät saaneet tukea, neuvontaa ja kannustusta kodin eikä oppilaitosten taholta. Jotkut olivat jääneet koulutukseen liittyvän ohjauksen ulkopuolelle useiksi vuosiksi ja jotkut olivat menneet sisään niihin oppilaitoksiin ja koulutusaloille, joille oli jäänyt vapaita koulutuspaikkoja. Kukaan ei ollut perehtynyt nuoren koulutussuunnitelmaan ja ammatinvalintaan, vaan hän koki jääneensä ajelehtimaan mahdollisten sattumien varaan. Joskus sattuma oli johtanut sopivaan koulutukseen ja ammattiin, mutta joidenkin kohdalla se oli tarkoittanut turhautumista ja koulutusten keskeytyksiä.

Äiti kuoli silloin keväällä (= ylioppilaskirjoitusten jälkeen) ja menin syksyllä vaan amiskaan, kun oli niitä vapaita paikkoja. Mutta en päivääkään oo sitten tehny niitä kokin töitä enkä haluakkaan. Ei musta oo siihen. Ja työkkärrissä ne aina tarjoo niitä sijaisuuksia tai harjottelua päiväkodeista ja vaikka mistä. (N 6, työtön)

Kun päädyttiin koulutusosalalle, joka ei kiinnostanut, jäi opiskelumotivaatio ja sen myötä myös oppimistulokset ja arvosanat alhaisiksi. Jos koulutus jaksettiin käydä loppuun, työllistyminen ei kiinnostanut, vaan jäätiin mieluummin työttömäksi. Joskus haluttiin työllistyä muihin kuin koulutusta vastaaviin tehtäviin. Tällaisessa tilanteessa tuli työvoimahallinnon kanssa väärinymmärryksiä, kun työttömälle tarjottiin ensisijaisesti koulutusalaan vastaavia työtehtäviä tai alan lisäkoulutusta. Kaikki asiakkaat eivät ilmaisseet, että olivat kouluttautuneet väärälle alalle; kyseiselle alalle jatkosuunnitelmien teko tuntui turhautta-

valle ja vaikealle. Haastatelluilla oli mielikuva, että työvoimahallinnon näkökulmasta ammattialan vaihto olisi näyttänyt resurssien ja voimavarojen tuhlaamiselle.

Kouluaikana koettu kiusaaminen oli jättänyt voimakkaan muiston ja vaikutti koulutushalukkuuteen vielä vuosikymmenienkin jälkeen. Tutkimushaastatteluissa kiusatuksi tulemisen saattoi havaita jo asiakkaan ilmeistä, eleistä, puheen temposta ja äänensävyistä; kerronta hidastui miettimisen ja ajattelemisen myötä. Joidenkin kohdalla äänensävyssä oli suuttumusta ja vihaa oppilastovereita sekä opettajia kohtaan, ja joidenkin olemuksessa oli myös surullisuutta. Kiusatuksi tuleminen koettiin noloksi ja hävettäväksi, ja erityisesti silloin, jos se kohdistui koko perheeseen – sisarusten koulumenestykseen tai vanhempien työhön ja varallisuuteen. Huonommuuden leima oli tällöin henkilökohtaista kokemusta suurempi ja raskaampi. Muutamat kiusaamista kokeneet olivat olleet koti-ihmisiä jo kouluajoistaan lähtien, sillä siellä saattoi olla rauhassa ja kenenkään arvostelematta.

Kiusaaminen – on jätetty ulkopuolelle, et ole kelvannut mihinkään ja kotona on hyvä olla. Menee alitajuntaan ”kotona on kaikki hyvin”. (N 18, opisk.)

Kun mua kiusattiin, ei opet kyllä puuttuneetkaan, mutta en kyllä osannu pyytääkään apua. Vieläkin tulee unia, etten koskaan valmistu ja muut on jo menneet – tuskainen tunne, etten pääse koulusta ikinä pois. Muutamia unia on ollu – mielenkiintoisia, miten ne vieläkin jyllää. (M 2, työtön)

Koulukiusaamista kokeneet aikuiset muistivat tapahtumat ja niihin liittyvät tunnetilat tarkasti ja elävästi. Kiusaamiskokemukset olivat joillekin suurin yksittäinen este koulutukseen lähdölle. Kiusatuksi tulemisen kokemuksia oli tutkimukseen osallistuneilla ja oppimistukikeskuksen asiakkaila.

Eriytyisen vaikeaksi koettiin tilanteet, jossa opettaja tiesi kiusaamisesta, muttei puuttunut siihen. Joillakin oli kokemuksia siitä, että opettaja oli jollakin tavalla mukana kiusaamisessa. Jotkut kokivat tullessaan kiusatuksi ja eristetyiksi myös työelämässä, etenkin ollessaan työharjoitteluissa. Heidän mielestään ammattitaidottomat jäävät harjoittelujaksolla usein työyhteisöjen ulkopuolelle. Tämän vuoksi aikuiskoulutuksiinkin liittyvät harjoittelujaksot saatettiin kokea ahdistaviksi.

Opiskelija ei vain siivooja! - - Työpaikoille opiskelija pitäs ottaa vastaan kulkakimpaleena eikä ristinä. Kohtelun oltava joka päivä asiallista – ei pompotelua: ”ota sinä tämä opiskelija – enkä ota, ota sinä”. Opiskelijaa haluttava neuvoa. - - Tuleeko sijaiset useammin ja helpommin kiusatuiks – kyllä tulee! (N 23, opisk.)

Tutkimuksessa kävi ilmi, että aikuisopiskelijaryhmissäkin koetaan kiusaamista eikä kiusaamisesta keskusteleminen ole yleensä helppoa. Joidenkin oli helppo kertoa koulu- tai työelämässä kokemastaan kiusaamisesta, mutta toisille niistä puhuminen oli vaikeaa ja ahdistavaa. Useimmiten näistä kokemuksista olikin vaiettu. Kiusaamiskokemukset olivat vaikuttaneet opiskeluhalukkuuteen ja oppimiseen muun muassa turvallisuuden- ja luottamuksentunteiden kautta. Työyhteisöissä ollessaan kiusatut olivat usein vetäytyneet omiin

oloihinsa eikä heitä usein pyydettykään yhteisiin kahvi- tai ruokailutilanteisiin. Kiusaaminen oli tehnyt araksi ja tukahduttanut oma-aloitteellisuutta sekä osallistumisaktiivisuutta.

Joillakin tutkimukseen osallistuneilla oli takanaan keskeytyneitä opintoja ja kursseja, jotka painoivat heidän mielessään. Keskeyttäminen vaikutti olevan arvostus- ja arvovaltatappio suhteessa itseensä: en saavuttanut asiaa, johon itse lähdin mukaan, kun taas toiset kävivät opinnot loppuun ja saivat todistukset. Keskeyttäjä koki häpeää ja pohti, mitä opiskelijatoverit ja läheiset hänestä ajattelivat. Keskeytyksistä ei yleensä ollut keskusteltu opettajien kanssa ja paluu kyseiseen oppilaitokseen tuntui vaikealle. Opintojen mahdollinen jatkaminen toisessa oppilaitoksessakin tuntui myös vaikealle ajatukselle. Keskeytyksen jälkeen opiskelijan mieltä oli jäänyt painamaan ajatus, että keskeyttämisestä olisi kannattanut keskustella jonkin opettajan tai opinto-ohjaajan kanssa.

Se koulutus toisti samaa koulunkäyntiä kuin lapsuudessa. Olin opettajien epäsuosiossa, mutta opiskelukaverit ei sentään kiusannu. Opettajien kans oli ristiriitaa, jätin opiskelun kesken. Mutta vuoden päästä menin takas ja sain just ja just suoritettua. (M 2, työtön)

Monta kertaa tullut keskeytys mieleen - - eka vuonna lopetin joka perjantai opiskelun ja ilmestyin kuitenkin maanantaina ja nyt vain kerran kuukaudessa ja nyt tein paperin opolle, että laita nimi alle, etten ossaa ja opi mitään, niin minä lopetan – mutta ei laittanut nimeä vaan nauro. (N 8, opisk.)

Kun ei kerran ole mahdollisuuksia pärjätä eikä anneta yrittää tai selittää, saa mun puolesta olla sit. (M 2, työtön)

Joskus keskeyttämisen syyn nähtiin olevan itsessä ja omassa elämäntilanteessa, jolloin keskeytys oli harkittua ja siitä oli helpompi keskustella vielä jälkikäteenkin. Mutta jos keskeyttämisten taustalla oli ristiriitoja ja eriäviä näkemyksiä opettajien kanssa. Vääryyden tai epäasiallisuuden kokemukset esimerkiksi arviointitilanteissa murensivat koulutuksen arvostusta ja saivat pohtimaan keskeyttämistä. Miesten haastatteluissa keskeyttämisiin liittyvät asiat tulivat useammin ja voimakkaammin esiin kuin naisten haastatteluissa.

Koulutukseen ohjaus- ja hakeutumisprosessin luonteella oli ollut vaikutusta opiskeluun sitoutumiseen ja ristiriitaisuuksien sietoon. Keskeytyskynnys madaltui, mikäli ohjausprosessiin oli liittynyt pakonomaisuutta ja esimerkiksi työvoimaetuuksiin liittyvää karenssiuhkaa. Joskus asiakas joutui valitsemaan koulutuksen tai karenssin väliltä ja koulutukseen lähtemällä turvattiin oma ja perheen toimeentulo. Tällaisessa tilanteessa opiskelumotivaatio jäi heikoksi ja asennoituminen koulutukseen oli negatiivisesti sävytynyttä.

Ohjaus- ja neuvontatilanteissa koettu pakonomaisuus madalsi koulutushalukkuutta ja heikensi opiskelumotivaatiota, vaikka koulutusala oli kiinnostuttu opintojen edetessä. Jotkut halusivat suorittaa kurssit ja opinnot loppuun, vaikka niihin oli liittynyt pakonomaisuutta.

Molemmille kursseille on ollut pakko mennä – et saa rahaa, jos et mee minnekkään. Sellanen on tosi paha alotus. (N 11, työtön)

Jos kouluun on pakko lähteä – jos alkuun on jo pakko, menee hyvässäkin koulutuksessa kauan, ennen kuin se tuntuu ihan ok:lle. (M 1, opisk.)

En oo ikinä keskeyttänyt mitään, jos meen vaikka pakostakin. Oon kyllä loppuun, vaikka mikä olis. Enkä oo yhtään töistäkään pois, varmaan liikunta-harrastukset auttaa siinä, että jaksaa ja pysyy terveenä. Kun vaan alotan jonkun asian, niin lopetan myös. Sisukas ja sen luonteinen, että teen loppuun saakka. Se on kyllä joka paikassa ittestä kiinni, miten menee tykkään, että asiat tehdään loppuun. (N 11, työtön)

Olen meinannut muutaman kerran lopettaa, mutta keskustelujen ja yhteisten suunnitelmien jälkeen jatkanut opintoja. (N 19, opisk.)

Haastatteluissa syntyi käsitys, että aiemmin opintonsa keskeyttäneet asennoituivat koulutukseen hakeutumiseen muita vastustelevammin ja kriittisemmin. Vaikutti sille, että he olivat valmiita jatkossakin keskeyttämään opiskelun tai kurssin kohdatessaan pettymyksiä tai vaikeuksia; keskeytys olisi ennestään tuttu selviytymiskeino ja vaihtoehto ja täten aiempia helpompaa. Joillekin vaikutti rakentuneen itsestään käsitys keskeyttäjänsä ja luuserina, mikä madalsi mahdollisesti keskeytyskynnystä ja hanskojen tiskiin heittämistä.

## **7.2.2 Oppimis- ja koulukokemukset sekä elämäntilannetekijät – yhteenvedoa ja pohdintaa**

Tutkimuksessa ilmenee, että aiemmat oppimiskokemukset ja koulunkäyntiin liittyvät muistot ovat merkittäviä oppimiseen, oppimismotivaatioon ja koulutusasenteisiin liittyviä tekijöitä. Tutkimus vahvistaa monissa aiemmissa tutkimuksissa esiin nousseita oppimiselle merkityksellisiä lapsuuden ja nuoruuden kokemuksia. Ruohotie (1998, 14) toteaa, että ”oppija on oman historiansa ja toimintaympäristönsä vanki”. Hänen mukaansa aiempien kokemusten painolastista vapautuminen edellyttää kokemusten ja kokonaisuuksien tiedostamista sekä niiden kriittistä arviointia. Tutkimusaineistosta muodostuu käsitys, että lapsuudessa tapahtuneet negatiiviset tai nöyryyttävät oppimis- ja koulukokemukset olivat kiinnittyneet syvemmälle ja tiukempaan yksilön muistiin ja itsetuntoon kuin aikuisuudessa koetut vastaaventyypiset tapahtumat.

Lapsuuden- ja nuoruudenaikaisista ikävistä koulukokemuksista ei useinkaan haluttu puhua aikuiskoulutuksessa tai kurseilla. Tapahtunutta pidettiin jollakin tapaa hävettävänä ja nöyryyttävänä asiana. Toisaalta useilla haastatelluilla oli mielikuva, ettei kukaan ole ennen tätä tutkimusta ollut kiinnostunut heidän aiemmista oppimiskokemuksistaan; tutkimushaastattelu oli ensimmäinen kerta, kun he kertoivat kokemuksistaan. Joku totesi, ettei näistä asioista ole ”koskaan kysyttykään” (N 2, opisk.) tai ei näitä ”kukaan halua kertoa missään työkkärissä tai kurssilla” (N 11, työtön).

Rogers pitää tärkeänä, että aikuiskoulutuksessa paneudutaan poistamaan aiemmin syntyneitä oppimista haittaavia mielikuvia ja tekijöitä maksimoiden oppimista edistävät seikat. Tällöin aikuiskouluttaja kiinnittää huomiota ja reagoi opetuksessaan oppijan mahdolliseen jännittämiseen, oppimiselle asetettuihin toiveisiin ja negatiivisiin koulumuistoi-

hin, opetukselle asetettuihin odotuksiin sekä opiskeltavien tietojen aiheuttamiin sisäisiin konflikteihin. Lisäksi Rogers painottaa jatkuvan, tavoitteisiin suuntaavan palautteen merkitystä oppimiselle. Parhaimmillaan palaute on tulevaisuuteen suuntaavaa, rakentavaa sekä saavutukset ja onnistumisen tai epäonnistumisen syyt esiin nostavaa. Suorituksen jälkeen mahdollisimman pian saatu palaute mahdollistaa oppimistapahtuman mieleen palauttamisen, reflektoinnin sekä kokemuksen hyödyntämisen jatkossa. (Rogers 2001, 15–49, 54–70; 2004, 56–59.)

Muutamien haastateltujen mielestä ikävien ja mieltä painaneiden asioiden kertominen tutkimushaastattelun yhteydessä helpotti heidän oloaan. Monet pitivät tärkeänä, että tällaisia keskusteluja voisi käydä jonkin niin sanotusti ulkopuolisen, mutta kuitenkin koulutusmaailmaa tunnevan henkilön kanssa. Kaikki opiskelijat eivät olleet halukkaita kertomaan opettajille aiemmista kokemuksistaan, sillä he pelkäsivät niiden vaikuttavan opettajien suhtautumiseen ja jatkossa saamiinsa arvosanoihin. Jotkut ajattelivat oppimisen olevan opettajille itselleen helppoa, joten heiltä ei oletettavasti saisi ymmärrystä ja tukea.

Myös Jarvisin mukaan on tärkeää, että aikuiskoulutuksessa on alettu keskustella aiemmista oppimiskokemuksista ja epäonnistumisesta sekä muutoin ikävät asiat tuodaan esiin syyllistämättä niistä oppijaa. Koulutuksen keskiössä ei olekaan opettaminen, vaan nimenomaan oppiminen ja siihen liittyvät yksilölliset sekä sosiaaliset kokemukset ja tilanteet. Jarvis määrittelee oppimisen koko yksilön tiedoissa, tunteissa ja käytännöissä näkyviksi myönteisiksi muutoksiksi. Saadaksemme aikaan hyviä oppimistuloksia, meidän onkin pyrittävä ymmärtämään yksilöä kokonaisvaltaisesti hänen aiemmat oppimis- ja elämäkokemukset mukaan lukien – hahmottaen kouluttajien, opiskelutovereiden ja muiden oppimisprosesseihin liittyvien yhteisöjen merkityksellisyyden. (Jarvis 2009, 21–25, 32.)

Oppimistukikeskustyössä sekä tässä tutkimuksessa kohdattiin henkilöitä, joilla oli käynnistynyt erilaisten pätkittäisten elämänvaiheiden sarja: työllisyyskurssi, tulokseton työnhaku, työttömyyttä ja uusien suunnitelmien tekoa sekä jälleen uusi kurssi. Poikela pitääkin monien kouluttajien haasteena opiskelijoiden epäonnistumiskierteiden katkaisemisen ja joissakin tapauksissa myös aiemmin opitun poisoppimisen. Tarvitaan luottamuksellista ilmapiiriä, kannustusta, tukea ja paljon onnistumisenkokemuksia. Pelko epäonnistumisesta heikentää oppimista. Joissakin tilanteissa tarvitaan myös aiemmin opitun poisoppimista, ennen kuin uuden oppiminen mahdollistuu. Opiskelijaa on tuettava tutustumaan omaan oppimiseensa, sen tiedolliseen käsittelyyn sekä jäsentämiseen. (Poikela 2005a, 44–45.)

Tutkimuksessa tuli esiin monia toinen toiseensa kietoutuvia, epämiellyttäviä koulutuksen kokemuksia ja muistoja. On vaikeaa arvioida tarkasti yksittäisten tekijöiden yhteyttä myöhempään opiskelumotivaatioon, koulutusasenteisiin tai oppimiseen, mutta yhteys tuntuu löytyvän ja se on suhteellisen merkityksellinen. Tunnetasolle rakentuneet muistot ja mielikuvat ohjaavat koulutukseen liittyvää ajattelua, keskusteluja sekä päätöksentekoa. Lisäksi niillä on yhteys vielä opintojenkin alettua opiskelumotivaatioon ja opintoihin sitoutumiseen; monet näkevät ympärillään enemmän epäonnistumisen kuin onnistumisen mahdollisuuksia. Välttääkseen epämiellyttäviä kokemuksia opiskelija ottaa käyttöön toimintatapoja, joista voidaan puhua alisuoriutujen selviytymisstrategioina (ks. luku 4.4). Mikäli luottamus omaan oppimiskykyyn on heikko, tarvitaan rohkaisua, tukea sekä onnistumisen kokemuksia, mikä edellyttää opetuksen ja koko koulutusprosessin vahvaa peda-

gogista suunnittelua. Monien tutkijoiden tapaan Burden (2000, 7) on todennut aidon välittämisen ja kiinnostuksen osoittamisen opiskelijoita kohtaan motivoivan ja kannustavan heitä, ja täten luovan hyvät edellytykset oppimiselle.

Tutkimus vahvisti oppimistukikeskustyksessä havaittua ja todettua, että aiempien oppimiskokemusten painolastin ja tulevaisuuden esteiden poistamiseen on tärkeää löytää aikaa ja erilaisia menetelmiä. Sosiaalipedagogisten, luottamukseen ja turvallisuuteen sekä kannustavuuteen perustuvien kasvatus- ja ohjausprosessien tavoitteena on yksilön voimaantuminen sekä osallisuuden vahvistumisen omassa elämässään sekä ympärillään olevissa yhteisöissä. Yhtenä lähestymismallina ja lähtökohtana voidaan käyttää sosiodynaamisessa ohjauksessa käytettävää elämänkentän kartoitusta, jossa aiemmat kokemukset saatetaan kirjalliseen ja mahdollisesti myös kuvitettuun, yhdessä tarkasteltavaan muotoon. Epävarmoiksi itsensä kokeville oppijoille suunnitellaan tehtäviä ja projekteja, joissa he saavat tarvittaessa tukea ja onnistuvat. Toiminta suunnitellaan ja toteutetaan siten, että se tukee samalla yksilöä ja yhteisöä rakentaen yhteisöön psykososiaalisen tuen verkostoa. (Ks. Hämäläinen 1997, Hämäläinen & Kurki 1997, Kurki 1998, 1999, Peavy 1999, 2001, Lautamatti 2004, Spangar 2006, Nivala 2007.)

### **7.3 KOKEMUKSIA JA KÄSITYKSIÄ OMISTA OPISKELUVALMIUKSISTA SEKÄ ITSESTÄ OPPIJANA**

Tutkimukseen osallistuneista useilla, etenkin työttömällä työnhakijoilla oli omasta mielestään heikot ja puutteelliset opiskeluvalmiudet; he ovat mielestään heikkoja oppijoita eivätkä opi, vaikka kuinka lukisivat tai yrittäisivät. Heillä oli mielestään huonot edellytykset opiskeluun, koska opiskelu oli aiemminkin ollut heille vaikeaa. Nykyään opiskelun oletettiin muuttuneen aiempaa vaativammaksi, työläemmäksi ja nopeatempoisemmaksi. Opiskeluun liittyvät pelot liittyivät kokonaisten kirjojen lukemiseen, tentteihin ja kokeisiin, kirjallisten oppimistehtävien määrään ja laajuuteen sekä vieraiden kielten, tietotekniikan ja matematiikan opiskeluun. Moni oletti, että opiskelussa ilmenevät ongelmat johtavat ajan myötä hylätyihin suorituksiin, opiskelumotivaation katoamiseen, keskittymisen ongelmiin ja mahdollisesti opiskelun keskeytymiseen.

Mä vaan jotenkin väitän, että mulla on jokin oppimisongelma. Millä tavalla mun tyhmään päähän jää ne asiat? Mulla on paljon puutteita peruskoulusta, eli ihan nollapohjalta lähetään. Olen miettinyt numeroiden korotusta, mutta en millään haluais sinne peruskoulujuttuun. Mutta pärjäänkö opinnoissa? (N 4, työtön)

Suurin pulma oppimisessa ja koulussa on se, kun en jaksa keskittyä pitkään samaan juttuun ja jos en ymmärrä siitä muutenkaan mittään. (N 1, työtön)

Uuden oppimisen, osaamattomuuden pelko on suuri - - Ajatus kouluun lähdistä vieras, jokin muu muoto kiinnostaa enemmän - - Sanat koulu ja kurssi tyrmäävät. (N 18, opisk.)

Mulla on sellanen vika, että kun saan koepaperin etteen, tulee muuri etteen – en saa paperille mittään – hättäännyn, tiedän kyllä asiat, mutta en osaa kirjoittaa niitä paperille. Puhua kyllä ne ossaisin. Nyt sain tehtävän kottiin ja se tuntuu onnistuvan. Luokassa tulee paniikki ja olis päästävä nopeasti pois. (N 8, opisk.)

Haastatteluissa tulee esiin, että itsensä huonoksi oppijaksi kokeva aikuinen on herkkä toisten kertomille opiskelutarinoille. Tarinoissa opiskelu voi olla hirveää ja suuritöistä, oppisällöt ja tehtävät vaikeita, lukemisen määrä suurta – siis kaikin puolin raskasta ja työlästä. Perheelle, harrastuksille ja ystäville ei tarinoiden mukaan jää juurikaan aikaa. Koulutuksiin liittyvä käsitteistö sekä toimintatavat ovat työnhakijoille vieraita ja lisäävät osaamattomuuden sekä epävarmuuden tunnetta. Mutta löytyy myös kokemuksia, joissa opiskelu on avannut uusia mahdollisuuksia työelämään, vahvistanut itsetuntoa ja palauttanut luottamuksen omaan oppimiskykyyn. Työvoima- ja oppisopimuskoulutusten lisääntyminen on tuonut opiskelun kaikkien aikuisten lähipiiriin, ja opiskeluun liittyvät tarinat ovat useimpien aikuisten kuultavissa.

Ei tartte kun vähän jututtaa niitä siellä koulutuksessa olevia, niin tajuaa millaista se on – ei itsestä olis varmaan enää alottamaan. Ja miten hirveesti ainakin tällä alalla se teettää töitä. Niil ei ainakaan oo vapaa-ajan ongelmia tai mitään muutakaan. Kun vaan saa sit kans töitä, ettei oo ihan turhaa. (M 2, työtön)

Mulla on huono itsetunto ja se on varmaan joskus polettu lyttyyn. Kun saan jonkin onnistumaan, jokin kasvaa mun sisällä, et mäkin onnistun ja itsetunto kasvaa. Olen melkein helvetissä käynyt ja sieltä rämpinyt ite ylös – asioilla on näköjään tapana järjestyä. Haluisin, että aina näkis jotain onnistumisia. (N 4, työtön)

Muutamit aikuisopiskelijat käyttivät erityisen paljon aikaa ja voimavaroja oppimistehtäviensä tekoon; he käyttivät lähes kaiken vapaa-aikansa opiskeluun ja tehtävien tekoon. Opiskelijoilla oli tunne, että vain tällä tavoin opiskellen he ylttäisivät hyväksytyihin arvosanoihin. Käytännössä he saivat hyviä ja erinomaisia arvosanoja, mutta luottamus omaan opiskelu- ja oppimiskykyyn ei ollut vielä vahvistunut.

Mähän olen opso ja ei pitäis olla kovin hyvä näissä koulujutuissa, mutta ihan hyviä numeroita oon saanu ihan yksinkin tekemistäni jutuista. Mulla on ollu tosi vähän apuja, mutta silti. (N 10, opisk.)

Meillä menee viikonloput ja etenkin lasten nukutuksen jälkeen yöt näihin tehtäviin. - - Tähän asti huonoin numero on 3 ja se oli liian hyvä – olin ihan poikki kun tein sitä. Se oli näyttö. Mutta muut onkin sit siitä ylöspäin. (N 12, opisk.)



### 7.3.1 Oppimisessa ja opiskelussa koettuja haasteita ja vaikeuksia

Monet tutkimukseen osallistuneet aikuisopiskelijat olivat olleet etenkin opintojen alkuvaiheessa epävarmoja omista opiskeluvalmiuksistaan ja jännittivät opiskelua erilaisine tehtävineen, tentteineen ja näyttöineen. Aiempiin koulukokemuksiin liittyen heillä oli oletuksia, missä tehtävissä ja oppiaineissa tulee olemaan vaikeuksia – matematiikka, kielet ja pidempien kirjallisten tehtävien tuottaminen. Monille aikuisopiskelijoille myös itsenäinen tiedonhaku oli uusi ja haasteellinen asia nykyisessä laajuudessaan..

Oletko huomannut oppimiseen liittyviä vaikeuksia? Jos olet, niin millaisia?

- Matematiikan tehtävät tuottavat hankaluuksia.
- Mitä näytöt pitää sisällään? Ihan uusi asia. Lääkelaskut hirvittää? En ole matematiikassa kovin välkky. Tukiopetusta kuulemma saa, onneksi!
- Kuullunymmärtäminen hidasta. Asia selviää vähän myöhäjunassa jollain lailla.
- Kuullun ymmärtäminen on hidasta, kertomalla esimerkkejä ymmärrän paremmin.

(Ryhmä 1, oppisopimuskoul., lähihoitajat)

Oletko huomannut oppimiseen liittyviä vaikeuksia? Jos olet, niin millaisia?

- Pelkkä kirjojen tuijottelu tai niiden pänttäminen ei onnistu enkä jaksa siihen hirveesti keskittyäkään.
- Yritän liikaa, en ota rennosti. Jos kahdeksan tuntia yhtä ja samaa, en jaksa pinnistellä koko ajan terävänä. Minun täytyisi saada ajatella välillä omiani.
- Siitä on niin kauan etten oikein tiedä, epäilen että keskittymiskyky ja muisti ovat huonontuneet. Jonkinlainen jännittäminen häiritsee.

(Ryhmä 7, työvoimakoul., taloushallinto)

Haastattelutilanteissa syntyi käsitys, että opiskeluun liittyvät negatiiviset mielikuvat hallitsivat etenkin oppimistukikeskuksen asiakkaina olleiden aikuisten opiskelua pitkään – he olivat ikään kuin mielikuviansa vankeina. Joidenkin kokemat pelot ja jännitys olivat vähentyneet oleellisesti opintojen etenemisen ja onnistumisenkokemusten myötä. Heidän mielestään oppimiseen ja oppimisvaikeuksiin liittyvistä asioista tulisi keskustella opiskelijaryhmissä, jotta opiskelija huomaisi myös muiden kärsivän samantyyppisistä asioista. Mahdollisista vaihtoehdoista ja joustavista suoritustavoista toivottiin tiedotusta pitkän opiskeluprosessia, eikä vain opintojen alkuvaiheessa. Aikuisopiskelijat toivovat, että kouluttajat oppisivat tunnistamaan heidän oppimisvaikeuksiaan ja osaisivat tukea ainakin kirjoittamisen ja lukemisen vaikeuksista kärsivää opiskelijaa.

Mitä sitä hyödyttää puhua erilaisista oppijoista, kun ei tehdä mitään eri tavalla, eikä oo mitään mistä sais valita. Eikä oo koulun puolelta tullut mitään apua tai tukke, kun kieliin. Kun on sanonu, ettei jottain ossaa – yritin niitä lääkelaskujakin – mutta ei kellään opettajalla ollu kuulemma aikaa ja mahdollisuutta antaa opetusta, kun kaikilla oli työtä aamusta iltaa. (N 19, opisk.)

Oppimisen vaikeudet tuntuivat korostuvan, jos opiskelijaryhmästä puuttui työrauha tai siellä oli ilmapiiriongelmiä. Jos opiskelu ja oppiminen koettiin vaikeaksi, haluttiin tunneille työrauhaa ja mahdollisuutta keskittyä opetukseen. Moni oli huomannut oppivansa kuunnellen, kysellen ja mahdollisesti asioihin kantaa ottaen. Muutamat perheelliset opiskelijat toivoivat erityisen paljon oppitunneille opiskelurauhaa, sillä kotona lukeminen ja keskittyminen mahdollistui vasta iltayöstä, jolloin väsymys painoi ja ajatukset eivät pysyneet opiskeltavissa aiheissa.

Jotkut haastatellut kertoivat avoimesti omista oppimisvaikeuksistaan ja kokivat puhumisen helpottavan oloaan. Osa haastatelluista ei tiennyt kärsivänsä luki-vaikeudesta tai muista oppimisen ongelmista, mutta pohti niiden mahdollisuutta, kun opiskelu tuntui vaikealle. Muutamat kiinnostuivat oppimistukikeskustoiminnan ja tutkimushaastattelujen myötä selvittämään mahdollisia oppimisvaikeuksiaan. Oppimiseen ja oppimisvaikeuksiin liittyvän tiedon sekä avoimen keskustelun lisääntyneitä asioita alkoivat kiinnostaa ja rohkeus selvittää omia vaikeuksiakin oli lisääntynyt. Kaikki tutkimukseen osallistuneet eivät enää pelänneet tuki- tai lisäopetuksen tarpeensa ilmaisemista; kouluaikaan oli ollut noloa ja hävettävää joutua tukiopetukseen.

Muutamat haastatellut olivat huomanneet oppimisvaikeutensa vaivaavan myös työpaikoilla ja työharjoitteluissa. Esimerkiksi uusien työtehtävien sekä uusien tietokoneohjelmien ja toimistolaitteiden käytön oppiminen tapahtui hitaasti tai tuntui vaikealle. Erityisen hankalaksi koettiin tilanteet, joissa työtehtäviin täytyi perehtyä itsenäisesti kirjallisten ohjeiden avulla. Jos työyhteisöön tai uusiin asioihin perehtyminen tapahtui suhteellisen nopeaan tahtiin ja vielä ryhmämuotoisesti, seurasi tästä epävarma olo. Mikäli ei ollut työtovereita, joilta saattoi kysyä asioista yhä uudelleen, alkoivat uudet asiat tuntua ahdistavilta ja niihin liittyvät tilanteet painostavilta.

Minä kerron työpaikallakin avoimesti lukihäiriöstäni ja kerron myös, mikä auttaa: käydään rauhallisesti asiat läpi, että saan ne kirjoitettua – mulla on huono lähimuisti. (N 10, opisk.)

Tietokoneiden käytön koettiin tulleen pakolliseksi osaksi aikuiskoulutusta, sillä sitä edellytettiin oppimistehtävien teossa, tiedonhaussa sekä viestinnässä ja tiedotuksessa. Moni koki tietokoneen hankaloittavan ja hidastavan opiskeluaan, koska sitä ei osattu ennestään käyttää eikä kaikilla ollut kotonaan tietokonetta. Joidenkin perheiden ainut tietokone oli lasten ja nuorison käytössä ja sen ottaminen osittain omaan käyttöön tuntui vaikealle. Kaikkien perheiden tietokoneissa ei ollut nettiyhteyttä, sillä se olisi ollut heille liian kallis ylläpidettävä.

Seuraavissa neljässä alaluvussa kuvaan yksityiskohtaisemmin tutkimukseen osallistuneiden esiin tuomia oppimisen ja opiskelun haasteita; ne liittyvät lukemiseen ja kirjoittamiseen, tentti- ja koe- ja esiintymistilanteisiin sekä muihin opiskeluun myötä ilmeneviin paineisiin.

### **Lukemisen ja kirjoittamisen haasteet**

Kirjoittamiseen ja luetun ymmärtämiseen liittyvät pelot ja vaikeudet olivat yleisiä etenkin

työttömien työnhakijoiden keskuudessa. Monilla oli tunne, etteivät he voi selviytyä koulutuksen liittyvistä tehtävistä ja tenteistä.

Luki-häiriö on niin suuri ongelma, se on itelle, perheelle ja läheisille ja näkyy kovasti vuorovaikutuksessa. Jotkut ärsyyntyvät mun tarkennuksista, ja nyt mä osaan sanoa niille, että mulla on lukihäiriö ja mun pitää tarkentaa asioita.

Miehille tämä lukihäiriö on varmasti vielä tuhoisampaa – itsemurhat ja kaikki. Niillä on vaan tunne, että en ymmärrä, en pärjää ja menesty. Työttömäksi kun jää, ei saa enää töitä. Työttömyys on täystuho tällaiselle aikuiselle.

En ole edes hankkinut ajokorttia. Olen karttanut sitä, kun tiedän, että siinä tulee vaikeuksia. Mulla tää lukivaikeus on tosiaan ollut niin kipee asia – häpeän sitä vieläkin. - - Olen luopunut elämässä monesta asiasta ja ottanut luovuttajan roolin ja nyt olen usein harmistunut siitä. (N 16, työtön)

Luettavan materiaalin määrä ja muistiin painaminen huolestuttivat ja jotkut pohtivat myös luetun ymmärtämistaitoaan etenkin tilanteissa, joissa teksti sisältäisi paljon uutta ammattisanastoa. Jotkut olettivat, ettei heidän kirjoittamastaan tekstistä saa selvää, ja lisäksi kirjoittaminen on erittäin hidasta ja työlästä – etenkin, jos se pitää tehdä tietokoneella.

Joskus tulee eteen tilanne, että ei ymmärrä mitä tehtävässä haetaan, eli lukemisen ymmärtäminen on joskus hankalaa. Opettajan olisi hyvä selostaa, mitä kysymys tarkoittaa. (Ryhmä 1, oppisopimuskoul., lähihoit.)

Mulla oli varmaan ja todennäköisesti jokin oppimishäiriö tai joku voi olla: kun joskus tosissaan yritin lukea, niin se ei mennyt päähän – mutta kukaan ei puuttunut ja huomannut. Olen pahoillani, kun kukaan ei jelpinyt. Kävin tukiopetuksessa, mutta kukaan ei uskonut tai tosissaan tarttunut – mutta nyt uskon, että saan apua. (N 4, työtön)

Muutamat tutkimukseen osallistuneet arvelivat kärsineensä lukihäiriöstä koko kouluajan ja kokivat, ettei se ole iän myötä poistunut. He pohtivat, kuinka monilla koulutuksesta ja työelämästä syrjäytyneillä on kouluaikoinaan ollut vaikeuksia juuri lukemisessa ja kirjoittamisessa –niitä sellaisia on varmaan paljon” (N 16, työtön).

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutensa tiedostava aikuisopiskelija toivoi opetukselta kytkentöjä käytännön työelämään, konkreettisia esimerkkejä sekä opetusta tukevia opetusohjelmia. Aikuisopiskeluryhmissä myös luentokeskustelut koettiin hyviksi opetusmenetelmiksi.

Parhaiten oppii ryhmätöitä tehden, keskustellen, konkreettisesti tekemällä – jotkut asiat ulkoa opetelle. Käytännön työn ja esimerkin kautta. Oppitunnilla havainnot ja esimerkit ovat tärkeitä. (Ryhmä 1, oppisopimuskoul., lähihoit.)

Tuntuu, että oppis enemmän mitä enemmän olis aikaa keskusteluun. Tuntuu, että opettajatkin oppis varmaan niistä, kun eivät niin paljon enää ole siellä työpaikoilla ja jos ovat joskus olleet jossain, niin sit tietää mitä muualakin tehhään, kun kaikissa paikoissa on kuitenkin ihan erilaisiakin töitä ja tehhään niitä eri tavallakin. (N 12, opisk.)

Joillekin haastatelluille oli jäänyt lapsuusvuosilta mieleen kokemus, että koulussa ja oppimisessa arvostettiin sekä painotettiin vain lukuaineita ja kirjallista tuottamista. Muilla taitoalueilla mahdollisesti osaava ja taitava oppija ei päässyt osoittamaan osaamistaan ja hänen onnistumisenkokemuksensa jäivät vähäisiksi. Koulu-aika oli itsetuntoa murentavaa ja oppimiseen liittyvät negatiiviset kokemukset ja tuntemukset painuivat syvälle mieleen.

Tunne lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudesta oli vaikuttanut moniin elämän osa-alueisiin ja etenkin koulutushalukkuuteen ja -asenteisiin. Lukivaikeuden vuoksi oppiminen oli tuntunut aina työläälle tai mahdottomalle ponnisteluista huolimatta. Lapsuudessa kokeiden ja todistusten arvosanat olivat jääneet luokan keskiarvojen alapuolelle, ja heikolla koulumenestyksellä oli vaikutuksia myös kaverisuhteisiin. Paremmiin menestyvät oppilaat muodostivat omia porukoitaan ja heikommat keksivät muuta tekemistä. Kun sai heikon oppilaan leiman, oli siitä vaikea päästä eroon: opettajat ja vanhemmat eivät odottaneet ihmeitä ja itsekin oli lakannut tavoittelemasta hyviä arvosanoja. Opettajien odotukset heikompia oppijoita kohtaan olivat olleet matalammat, ja täten tukeakin oli tarjottu vähemmän.

Ryhmämuotoinen ja dialogisuuteen perustuva opiskelu antoi turvaa ja rohkeutta lukivaikeuksista kärsiville opiskelijoille. Oppimisen ja onnistumisen kokemusten myötä lukivaikeus saattoi menettää otettaan opiskelijan ajatuksissa, jolloin hän osallistui rohkeammin myös kirjalliseen tuottamiseen ja perehtyi asioihin myös kirjoitetun tekstin kautta.

### **Tentti- ja koepelko**

Kokeisiin valmistautuminen ja etenkin kokonaisten tenttikirjojen lukeminen jännittivät ja ahdistavat monia tutkimukseen osallistuneita aikuisopiskelijoita sekä koulutusta harkitsevia työnhakijoita. Haasteeksi koettiin tekstin ymmärtäminen sekä muistiinpanaminen, tenttimateriaalin sekä rauhallisen lukuajankohdan löytäminen perhe-elämän lomasta. Erityisen vaikeiksi koettiin tilanteet, joissa opiskelijan tuli itsenäisesti perehtyä joihinkin asiasisältöihin; pelkona oli asioiden oppimattomuus tai totaalinen väärinymmärtäminen. Muutamilla ilmeni jopa paniikkia tenttejä ja kirjallisuuteen liittyviä tehtäviä kohtaan.

Opiskelijat toivoivat, että ensimmäisiin tentteihin valmistaudutaan yhdessä opetellen ja harjoitellen erilaisia muistiinpano- ja muistiinpanamistekniikoita. Koulutusten en alussa oli lyhyesti käsitelty näitä asioita, mutta niihin käytettyä aikaa pidettiin riittämättömänä ja ajankohtaa osittain liian aikaisena.

Kun tiijän, että torstaina on koe, niin halusin lopettaa opiskelun alkuvuikolla. Ope kuttui minut yleiseen tenttiin, mutta ei se onnistu sielläkään – en jaksa enää itkeä tään koulun kans. (N 8, opisk.)

Tulikin vaikeutta matematiikan ja atk:n kanssa: harjoiteltiin yhdessä molempia ja matematiikka meni erinomaisesti toisella yrittämällä läpi. Eka kerralla oli kova koekammo ja ajatukset meni ihan jumiin paperin saatua eteen. (N 12, opisk.)

Opiskelijat tiesivät joissakin oppilaitoksissa tarjolla olevista vaihtoehdoista tentti- sekä näyttökäytännöistä ja heidän mielestään niitä tulisi olla tarjolla kaikissa oppilaitoksissa. Opiskelijoilla olisi mahdollisuus valita kahden tai kolmen eri tenttimuodon joukosta omaan tilanteeseensa sopivin, tai eri tenttitapoja käytettäisiin vuorotellen – ei aina samaa kirjallista tenttikäytäntöä toteuttaen.

Parhaina käytäntöinä pidettiin pari- ja ryhmätenttejä, joissa sai keskustella. Tenttitilanteessa saattoi täten kerrata ja jopa oppia uuttakin. Hyviä kokemuksia oli myös kotitenteistä ja tenteistä, joissa sai pitää esillä lunttilappua, muistiinpanoja tai jopa tentittävää teosta. Jotkut olivat jännittäneet näitäkin tenttimuotoja, sillä käytännöt olivat tuntemattomia, mutta jännitys helpotti ensimmäisen kokemuksen jälkeen. Opiskelijat olivat positiivisesti yllättyneitä kotitenttien mielekkyydestä ja niiden suorittaminen tuntui jopa mukavalle. Muutamat totesivat, etteivät ne tuntuneet lainkaan tenteille. Tällaisiin tentteihin luettiin ja valmistauduttiin mielellään.

Ryhmätentit jännittävät ensimmäisillä kerroilla, sillä ne ovat jotakin ennen kokemattonta. Ryhmätenteissä todettiin yleensä opitun muilta monia epäselviksi jääneitä asioita. Ryhmätenttiin pidettiin erityisen tärkeänä valmistautua hyvin, jotta muu ryhmä ei joudu kärsimään jonkun heikommasta osaamisesta. Jos joku tuli tenttiin valmistautumatta, sitä pidettiin epäreiluna ja oltiin sitä mieltä, että opettajien tulisi puuttua asiaan. Joissakin ryhmätenteissä opiskelijat arvioivat kukin omaa osallistumistaan sanallisesti tai arvosanat antaen, mikä koettiin vaikeaksi mutta hyväksi ja arvioinnin oikeudenmukaisuutta lisääväksi tehtäväksi.

Ryhmätentit ja tehtävät – ja niissä oppii paljon. Mitä kokemuksia on itellä. Se on sellasta aikuismaista koulussaoloa, eikä laiteta ite paperille vaan kirjottamaan. (N 12, opisk.)

Jotkut haastatellut olivat saaneet täydentää kirjoittamaansa tenttiä suullisesti, ja he kokivat tämän hyväksi, mutta jossakin määrin myös hämmentäväksi mahdollisuudeksi. Myös kokonaan suullisesti suoritettut tehtävät ja tentit koettiin miellyttäväksi vaihtoehdoiksi ja niitä toivottiin lisää ainakin pidempikestoisiin koulutuksiin.

### **Esiintymisjännitys**

Joillekin haastatelluista kouluaikojen esiintymistilanteet olivat jääneet erityisen hyvin muistiin; useille ne aiheuttivat ahdistusta ja pelkoa. Joillekin lapsuuden aikana mieleen tallentunut ahdistus ja epäonnistumisen pelko olivat niin voimakkaita, että opiskelemaan hakeutuminen tuntui lähes mahdottomalle. He olivat kuulleet, että aikuisopiskeluun liittyy paljon ryhmätöiden ja esitelmien tekoa sekä niiden esittämistä.

Hirveetä on, kun pitää pitää esitelmiä luokan edessä! Ei ainakaan paljoa – vaan esimerkiksi, jos pitää esittää, niin omalle pienelle ryhmälle, kaks – kolme henkeä. (N 6, työtön)

Aikuisopiskelijat olivat etsineet hyväksyttävää ja kunniallista tapaa välttyä esiintymiseltä. Jotkut jännittivät kovasti myös omalta paikaltaan pidettäviä puheenvuoroja ja esittäytymisiä. Tällaiset opiskelijat olivat yrittäneet valita ryhmätöissä sellaisia tehtäviä ja vastuualueita, joihin ei kuulunut esittäminen. Joskus jännittäjä jäi pois koulusta juuri esityspäivänä – hän itse tai hänen lapsensa oli niin sanotusti sairastunut yllättäen. Poisjäämisestä oli seurannut kurja ja syyllinen olo. Kuitenkin kotiin jääminen ja poissaolon syystä valehtelemisen tuntuivat sillä hetkellä pienemmälle pahalle, kuin paniikin kokeminen koululla. Moni toivoi, ettei asiasta nousisi kohua tai jälkikysymyksiä. Jännittäjä oli kehittänyt itselleen selviytymiskeinoja, jotka eivät poistaneet itse ongelmaa. Joissakin tapauksissa tilanne oli johtanut lähes umpikujaan ja koko opiskelu tuntui vastenmieliselle – opiskelun keskeyttäminen oli lähellä. Jotkut opiskelijat olivat joko itse tai kavereiden kannustamana päättäneet kertoa esiintymispelostaan ja jännittämisestä.

Olen miettinyt – mulle on helpompi, kun mun paniikki ja jännitys tiedetään. Mulle se sopii, kun alkuun vie paljon voimavaroja muutenkin uudet jutut. Oikeestaan mikä juttu tahansa, ei tarte olla vieraita ihmisiä, jos ne tietää musta, voin olla rento ja vapaa. Heti jos vieraampia, tulee jännitys ja pelko ja sit se häpee. Tiettyyn rajaan asti haluaisin ja olen valmis kertomaan – moni varmaan kärsii ties mistä. Vaatii hurjasti luottamista ja rehellisyyttä kertoa ryhmässä. On varmasti ihmisiä, jotka ei halua puhua asioistaan ja se on ihan tärkeä niin. (N 4, työtön)

Kun opiskelija oli kertonut jännittämisestään opettajille ja ryhmätovereille, suhtauduttiin siihen asiaa vähätellen ja pienennellen. Jännittäjästä tuntui, etteivät toiset ymmärtäneet hänen ahdistustaan. He yrittivät rohkaista häntä sanomalla, ettei kannata tai tarvitse jännittää, mutta jännittäjälle syntyi vaikutelma, ettei muilla ollut näin lapsellista ongelmaa.

Joillakin oli kokemus, että jotkut muutkin kärsivät esiintymisjännityksestä. Joissakin opiskelijaryhmissä oli keskusteltu jännittämisestä ja ymmärretty sen vakavuus; tällöin opiskelija sai osakseen tukea ja myötätuntoa ja jännittäminen saattoi ajan myötä vähentyä. Kouluttajille esiintymisjännityksestä ei aina kerrottu, sillä jännittäminen koettiin jollakin tapaa hävettäväksi piirteeksi ja toisaalta opettajia pidettiin hyvinä ja jännittämättöminä esiintyjinä. Joskus myös arveltiin, että esiintymisjännityksen paljastuminen voisi heikentää omia tai ryhmätyötilanteessa koko ryhmän arvosanoja.

Kouluttajat olivat suhtautuneet esiintymistilanteisiin ja esittämistehtäviin sekä niistä poissaolemisiin eri tavoin. Joidenkin kouluttajien mielestä työelämässä edellytetään kaikilta esiintymistä ja he vaativat sitä myös kaikilta opiskelijoilta. Jotkut opettajat eivät kiinnittäneet huomiota ryhmien tekemiin työnjakoihin, vaan ryhmä sai päättää keskenään esittämistavan ja esittäjät. Oli myös opettajia, joiden mielestä oli luonnollista etsiä vaihtoehtoisia opiskelutapoja esiintymistä pelkääville. Tehdäänhän erilaisia yksilöllisiä ratkaisuja muistakin syistä. Jotkut opettajat olivat järjestäneet pientyhmälle oman esittämistilanteen, jossa

muut opiskelijat eivät olleet paikalla. Yhdellä haastateltavalla oli myös kokemus siitä, että hän sai esittää oman työnsä opettajalle kahdenkeskisessä tapaamisessa, mikä tuntui opiskelijasta erityisen hyvälle hänen tilanteessaan.

Tutkimuksessa esiin nousevien seikkojen valossa esiintymisjännitystä voidaan olettaa olevan kaikissa aikuiskoulutusryhmissä. Opettajien erilainen suhtautuminen ja erilaiset toimintatavat jännittämiseen liittyvissä asioissa hämmentävät opiskelijoita, mutta etenkin arat, esiintymistä pelkäävät ja mahdollisesti kiusatut aikuiset eivät rohkene ottaa asiaa puheeksi. Opettajilla ajatellaan olevan oikeus ja valta päättää opetuksessa käyttämistään toimintatavoista, vaikka ne tuntuivat opiskelijasta käsittämättömälle tai kohtuuttomalle.

### **Erlaisia oppimisen ja opiskelun paineita**

Joskus aikuisopiskelija ei palauttanut annettua tehtävää määräajassa, sillä hän ei ollut vielä tyytyväinen suoritukseensa, vaan halusi työstää sitä edelleen. Jotkut olivat jättäneet osallistumatta ensimmäiseen tenttikertaan, sillä he eivät olleet mielestään valmistautuneet vielä kyllin hyvin. Usealle haastatellulle oli tärkeää tunne siitä, että hän oli tehnyt kaiken mahdollisen kyseisen suorituksen eteen. Taustalla oli jännitystä ja pelkoa epäonnistumisesta.

Minä olen nähin opettajien antamiin tehtäviin antanut kaikkeni, sen enempään en pysty, olen todella aivan puhki, minä olen yrittänyt. (N 7, opisk.)

Kun tiijän, että torstaina on koe, niin halusin lopettaa opiskelun alkuviikolla. Ope kuttui minut yleiseen tenttiin, mutta ei se onnistu sielläkään. En jaksa ennää itkeä tään koulun kans. (N 8, opsisk.)

Onhan nää näytöt pelkoja vai mörköjä. Jo sana näyttö on mörkö ollu meille kaikille. Sitten hirveet paineet on kaikilla, vaikka ne opet sannoo, että se on tavallista työtä. Mutta paperille semmosen kirjottaminen, joka ei paperityötä tee ja oo tehnyt, niin se paperille laitto on hirveetä. Ne, jotka on tehnyt paperitöitä aiemmin, niille se on kuulemma helppoa, mutta muut jutut niille on taas ihan vaikeita. (N 12, opisk.)

Monilla aikuisopiskelijoilla ei ollut käsitystä, mitä oppimistehtäviin, tentteihin ja näyttöihin liittyvät tehtävät käytännössä tarkoittavat. Tenttimuodoista keskusteltaessa ilmeni, että monet pelkäsivät ryhmä- ja paritenttejä, sillä niissä kunkin osaaminen tai osaamattomuus paljastui opiskelijatovereille. Lisäksi oman osaamattomuuden pelättiin heikentävän muiden arvosanoja ja sen myötä haittaavan omaa asemaa tai hyväksymistä ryhmässä. Ne olivat myös tenttimuotoina ennestään tuntemattomia, mikä lisäsi niihin liittyvää epävarmuuden tunnetta.

Useimmat haastatellut pitivät tärkeänä, että oppimistehtävät ja tentit annetaan opiskelijoille tiedoksi mahdollisimman varhain, jotta niihin ehtii valmistautua konkreettisesti sekä henkisesti. Joissakin oppilaitoksissa käytäntönä oli ilmoittaa kaikki oppimistehtävät, tehtävien palautusajankohdat, tenttipäivämäärät ja tentittävät aineistot opiskelijoille opintojakson- tai kokonaisuuden alussa. Opiskelija sai tiedot kirjallisesti ja asiat käytiin opiskelijaryhmän kanssa läpi. Mikäli ryhmästä nousi perusteltu muutosesitys, se otettiin

mahdollisuuksien mukaan huomioon, ja mikäli muutos ei ollut mahdollinen, perusteltiin se opiskelijoille.

Tehtävien tekoon ei saa tulla yllättäviä viimeisen päivän ohjeita ja tenttejä ei saa unohtaa ilmoittaa ja kertoa päivää ennen – edellisenä päivänä ilmoitettua. Ja tenttialueelta pitäis tulla tehtävät – ei ohi sen! (N 13, opisk.)

Nykyään koulutukseen liittyvät tehtävät pitää kirjoittaa tietokoneella. Monilla haastatelluilla aikuisopiskelijoilla tietotekniset taidot olivat alkaneet kehittyä vasta opintojen aloituksen myötä. Kun tehtävien tekeminen – tehtävänannon ymmärtäminen, vastausten etsiminen ja muotoileminen – oli muutoinkin uutta, koettiin tietokoneella kirjoittaminen raskaaksi lisäkuormaksi. Joillekin oli tullut tunne, että varsinainen ammattialan osaaminen oli epäolennaisempaa ja arvioinnin painopiste olikin raporttien ulkoasussa ja muodossa.

Ammatillista tutkintoa suorittavat kritisoivat tietoteknisen osaamisen painoarvoa, sillä kaikilla työpaikoilla tietokoneet eivät olleet kaikkien ammattiryhmien ja työntekijän käytettävissä. Jossakin määrin ymmärrettävänä pidettiin sitä, etteivät opiskelijat saaneet käyttää työyhteisön tietokoneita. Tietoteknisen osaamisen painottaminen oppimistehtävissä tuntui turhauttavalle ja laski motivaatiota. Tietotekniset taidot eivät säilyneet, jos niitä ei päässyt harjoittamaan lähes päivittäin. Taidot unohtuivat jo viikkoja kestävien harjoittelujaksojen aikana, mikäli kotona ei ollut tietokonetta.

Mennee vähän koulutuksen maine, kun se on niin hienoo, että papereilla sitä tehään ja raportoiijaan hirveesti – eikö se työ ole tärkeintä ja sen tosisaan harjoittelu monen monta kertaa. Toiset vettää niitten papereitten ansiosta viitosia, kun toiset ohjaajat (=kouluttajat) pittää niitä nimen ommaan tärkeinä. Ei kaikkee voi paperilla näyttää tai se on sit ihan jottain muuta, kun näitteen potilaitten ja asiakkaitten kans olemista. (N 19, opisk.)

Opiskelijoista tuntui, että kouluttajien oli vaikea uskoa ja ymmärtää, kuinka haasteellista raporttien ja tehtävien kirjoittaminen tietokoneella oli ja kuinka suuria eroja opiskelijoiden tietoteknisissä taidoissa saattoi olla. Opiskelijat olivat pohtineet, pitääkö heidän tietoteknisten taitojensa olla opettajien taitoja paremmat, sillä opettajien antamat oppimistehtävät olivat joskus kovin sekavia eikä niitä ollut tehty kirjallisen työn ohjeiden mukaisesti. Opiskelijat toivoivat omien lähtökohtiensa huomioon ottamista ja yhdenvertaisuutta kouluttajien kanssa.

Opiskelijat olivat kehittäneet erilaisia tapoja selviytyä kirjallisista tehtävistä: he olivat pyytäneet apua läheisiltään tai jopa maksaneet tuttavilleen puhtaaksikirjoitustyöstä. Aikuisopiskelijat eivät halunneet paljastaa kouluttajille selviytymisstrategiaansa, sillä heidän kokemusten mukaan tehtävien ulkoasulla oli vaikutusta arvosanoihin.

Opiskeluun liittyi paljon tehtäviä, joista useimmat edellyttivät itseohjautuvuutta ja itsenäistä tiedonhankintaa. Useimmiten tehtävät oli suunniteltu ja annettu opiskelijoille kysymättä heiltä niihin mielipidettä. Monet tehtävät edellyttivät yhteydenottoja ja haastatteluja työpaikoilla, mikä kuormitti työyhteisöjä. Kun tehtäviä ei ollut suunniteltu ja sovitettu työpaikkojen kanssa, joutuivat opiskelijat ottamaan vastaan työyhteisöistä tulevan



kritiikin ja välittämään sen oppilaitokselle. Joskus palaute otettiin hyvin vastaan, mutta joskus se sivuutettiin eikä tehtävänantoon tullut vaihtoehtoja. Tällainen turhautti ja suuttutti opiskelijoita, sillä he joutuivat työelämän ja oppilaitoksen väliin vailla kummankaan osapuolen tukea ja ohjausta.

Myö ei muka ymmärretä, eikä meitä kuunnella ollenkaan – ei perusteluita tällaselle tehtävälle. -- Ryhmä on ihan ymmällään. (N 18, opisk.)

Kuulluksi tuleminen näissä tehtävissä: opet tunkee meitä työelämään tekemään tehtäviä ja haastattelemaan, mutta työelämä ei halua meitä ottaa enää vastaan – mutta opet ei kuuntele meitä ja kentiltä tuotua palautetta. Työelämä ja KELAKin polttaa proput opiskelijoiden kanssa – tarjos tulevansa paikalle kertomaan mieluummin. Vietiin viesti opeille, mutta ne ei usko. Noloa jo oppilaitoksen puolesta. Opet ei ota palautetta, kun myö ollaan pahasia opiskelijoita. Opet antaa tehtävän ja sehän on pakko tehdä. (N 13, opisk.)

Joskus aikuisopiskelija joutui perehtymään laajoihin aihealueisiin vähäisillä pohjatiedolla ja olemattomalla asioihin perehdytyksellä. Laajasta tehtävästä ei pystynyt oppimaan, kun ei ollut taustatietoja tai konkreettisia esimerkkejä, joihin uuden asian olisi voinut liittää. Opiskelijat toivoivat, että tehtäviä annettaessa varmistetaan opiskelijoiden aiemmat tiedot ja turvataan tehtäviin liittyvä ohjaus. Tällöin oppimiselle olisi edes kohtuulliset edellytykset.

On opeja, jotka pitää vähän tunteja esim. 7 h ja antaa sit kaks isoa tehtävää – järki kätteen, että mikä on suhteessa ite opetettuun. (N 12, opisk.)

Näyttötutkintojärjestelmään liittyvä kritiikki oli runsasta esimerkiksi terveysalalla: näyttöön liittyvät tehtävät olivat laajoja, arviointikriteerit kohdistuivat samanaikaisesti moniin eri asioihin ja osaamisen esiintuomisen näyttöaika oli opiskelijoiden mielestä kohtuuttoman lyhyt. Tavoitteiden ja arvioitavien seikkojen määrä oli liian suuri näytölle varattuun aikaan nähden. Monista haastatelluista näyttötehtävät tuntuivat erittäin vaikeilta ja ohjaus niihin koettiin vähäiseksi. Myös työpaikoilla hämmästeltiin näyttöjen laajuutta suhteessa näyttöajanjaksoon sekä opiskelijan aiempaan alan kokemukseen.

Näytössä tällä alalla aivan kohtuuton määrä tavaraa – ei voi näyttää viikon aikana. Jos ottaa tavoitteeksi jonkun numeron, ottaa joka palleriosta kirjoitukseen jotakin – ja jos ei ole mittään näyttömahdollisuutta tietyistä asioista, niin ei se onnistu. Onko se sit opiskelijan vika ja numerossa alennus? Epäsuhta eri aloilla on ihan selvä näytön määrissä ja miten hirveesti pittää näyttää eri asioita. (N 12, opisk.)

Opiskelijat keskustelivat harjoittelu- ja näyttöpaikoilla opiskelustaan. Heiltä kyseltiin tutkintoon ja näyttöihin liittyvistä asioista joskus erittäin kriittiseenkin sävyyn. Jotkut opiskelijat kokivat, etteivät he osaa vastata kysymyksiin ja osallistua keskusteluun.

Työpaikoilla kyllä ihmetellään näitä näyttöpapereita ja mitä kaikkee pitäis muka pystyä näyttämään, ennen kun on riittävän hyvä. Ei kuulemma ammattilainenkään ennätä näin hirveesti viikon aikana kaikkee tekemään. Pitäs niitten suunnittelijoitten tulla ite kokkeilemaan tai sit vaan uskoa, kun sanotaan miten mahotonta tämä on. (N 19, opisk.)

Opiskelijat kokivat, että opettajien olisi pitänyt keskustella opiskelijoiden kanssa monipuolisemmin suoritettavista opinnoista ja tutkinnosta kokonaisuudessaan. Jos opiskelijat olisivat tunteneet tutkintonsa paremmin, olisivat he voineet osallistua harjoittelujaksoilla keskusteluihin.

### **7.3.2 Oman oppimistyylin ja -strategian löytäminen**

Osa haastatelluista, etenkin opiskelijat, tiedostivat, kuinka he oppivat parhaiten uusia asioita. Oman oppimistyylin tiedostaminen ja oppimisstrategioiden hallitseminen auttoivat suunnittelemaan opiskelua, mikä ennaltaehkäisi stressiä ja lisäsi paineiden sietokykyä. Opiskelija luotti itseensä eikä käyttänyt voimavarojaan vertailemiseen ja toisten oppimisstrategioiden jäljittelyyn. Vaikka opiskelija olisi löytänyt oman tapansa omaksua uutta opittavaa ainesta, ei se auta häntä, ellei kouluttaja anna tilaa eri tavoin oppimiselle. Opetus eteni välillä liian nopeasti asiasta toiseen eikä kysymyksille tai keskustelulle ollut aikaa.

Kun opittavaa tulee hirveen paljon – mielellään oppis vaikka vähemmän ja hyvin, kuin hirveesti ja ei mittään jää muistiin. Kun opettajille sanotaan, että ei keritä omaksua, ope ei kuuntele yhtään! Menee aivan omaa latuaan – välillä vauhti on niin kova, ettei kerkee nähdä mikä oleellista ja epäoleellista. (N 9, opisk.)

Vaikka luen viis kuukautta yhtä kirjaa, en opi – mutta käytännössä opin – suuresti ihmettelen, että olen näin pitkällä tässä koulussa. (N 8, opisk.)

Tutkimuksessa tuli esiin, että opetus on usein opettajajohtoista ja joidenkin opettajien tunneilla keskusteluja käydään harvoin tai ei ollenkaan. Suuri osa tunneista saatettiin käyttää tekstin kopioimiseen kalvoilta, mikä oli monille opiskelijoille kiusallinen ja hermostuttava tilanne: he eivät ehtineet kirjoittaa muistiinpanoja ja samalla olisi pitänyt kuunnella mahdollisia käytännön esimerkkejä tai opiskelijoille esitettyjä kysymyksiä. Jotkut opiskelijat ihmettelivät, kykenisivätkö kouluttajat itse oppimaan tällaisessa opetuksessa ja mitä reaktioita ryhmässä syntyisi.

Toivoisin, että jokainen oppilas otettaisiin huomioon yksilönä, koska kaikki eivät opi yhtä nopeasti ja tarvittaessa saisi yksilöllistä tukiopetusta ja mielestäni olisi myös hyvä, jos aikuisopiskelijana saisi tukea ja kannustusta opiskeluun, kun tulee vaikeita asioita eteen. (Ryhmä 1, oppisopimuskoul., lähihoit.)

Omista opiskelutaidoistaan epävarmat opiskelijat olivat pyrkinneet ottamaan toisista mallia ja ahdistuneet, kun oppimista ei tapahtunut. Esimerkkinä tästä on opiskelija, joka kirjoitti kaiken ylös muiden mallin mukaan eikä keskittynyt kuuntelemaan opettajaa. Kuitenkin hän kertoi muistavansa parhaiten opettajien kertomia juttuja ja harmitteli, ettei muistiinpanoja kirjoittaessaan pystynyt kuuntelemaan niitä. Haastatteluissa tuli ilmi, että opiskelijat, joilla ei ollut käsitystä itselleen sopivasta opiskelutyylistä, pitivät itseään muita huonompina oppijoina. Jotkut opiskelijat pohtivat, voisiko kyse olla myös opetuksen ja opettamisen ongelmista – eikä niinkään heidän huonosta oppimiskyvystä.

Yks ope on hyvä, että sen tunnilla oppii, kun on hyviä esimerkkejä. Sillon oppii kaikkein parhaiten, vaikka tulis kirjastakkiin samalla kertaa. Kun opetustapa ei olis niin opettajamainen vaan enempi puhuva ja keskustelua. Jos ei esimerkkejä, ei opi mitään. (N 12, opisk.)

Etenkin oppisopimuskoulutuksessa olevat opiskelijat totesivat oppivansa parhaiten käytännönläheisten harjoitusten ja esimerkkien kautta. Oppimistyyleissä painottui visuaalinen sekä kinesteettinen oppiminen. Toiset halusivat nähdä useita käytännön esimerkkejä ja harjoitella sen jälkeen joko opettajien tai työpaikkaohjaajien ohjauksessa. Opiskelijat pitivät tärkeänä työelämän ja käytännön näkymisen ja kuulumisen opetuksen rinnalla, jolloin myös luetut asiat olisi helpompi sisäistää. Usein asiat haluttiin hahmottaa ja ymmärtää kokonaisvaltaisesti.

Vertaukset rikastuttaa asioita ja mielikuvitusta – niistä saa yllättävän paljon ideoita, kun jaksaa rueta miettimään, että näin tai entä jos oliskin näin. Asioita kannattaa katkoa eri näkökulmista, ei kaikki pyöri oman navan ympärillä. (M 1, opisk.)

Osa opiskelijoista oli opiskelun edetessä havainnut, että lukeminen ja kirjoittaminen vahvistavat ja täydentävät oppimista; asiat jäsenyvät ja niitä saattoi kerrata tai soveltaa ajatuksissaan erilaisiin tilanteisiin. Toiveena oli, että luettavan aineiston ja kirjoitettavien tehtävien määrää vähennettäisiin, jotta ehtisi paremmin sisäistää asiat. Suuri työ määrä aiheutti ahdistusta, minkä oli havaittu vaikeuttavan keskittymistä sekä vapaa-ajalla opiskelusta irrottautumista.

Seuraavat oppimistyyliä ja -strategioita kuvaavat koosteet on poimittu aikuisopiskelijaryhmien täyttämiltä lomakkeilta (lähihoitajakoulutus, rakennusala, puhdistuspalveluala). Kysymyksenä oli: miten olet huomannut oppivasi parhaiten?

- Lähihoitajaopiskelijat:

Luentotyyppisillä tunneilla, kirjoittamalla muistiinpanoja. En tykkää ryhmätöistä, opin parhaiten yksin. Opin parhaiten tekemällä mindmapin tai painamalla mieleen ydinsanoja asiakokonaisuuksista. Tunneilla on mukava kuunnella, mutta kaikista parhaiten opin yksin. Aktiivisesti olemalla tunnilla mukana, kirjaamalla itse ylös koko ajan luennolla ja havaintoesimerkein, opin myös itse tekemällä parhaiten. Kuuntelemalla ja käytännön kautta.

Ryhmätyöt. Uusien jo käytyjen asioiden kertaus aina jakson lopulla. Ker-  
tauksella. Muistiinpanojen avulla. Työn avulla. Tekemällä asioista paperille  
tiivistelmän. (Ryhmä 2, oppisopimuskoul, lähihoit.)

- Rakennusalan opiskelijat:

Pidän kirjoittamisesta ja kirjoitan mielelläni mm. opettajan luennoimia asioi-  
ta muistiin. Sanomalla useamman kerran, koska se menee kuitenkin toises-  
ta korvasta ulos. En luota itseeni niin paljon että täytyy aina varmistaa että  
kuulinko oikein. Uudet asiat eivät jää ihan helposti mieleen, opetus ei saisi  
olla liian nopeatahtista. (Ryhmä 6, työvoimakoul., rakennusala)

- Puhdistuspalvelualan opiskelijat:

Käytännössä ja vähän opastamalla jos en ymmärrä. Minulle on tärkeää tehdä  
muistiinpanoja, asiat jää kirjoittamalla paremmin mieleen. Toiset asiat taas  
oppii parhaiten käytännön harjoittelulla esim. opettaja näyttää jonkin asian.  
Parempi kuin pelkkä luento. Käytännön esimerkit tekevät monta kertaa asi-  
an myös paljon kiinnostavammaksi. Lukemalla paljon muistiinpanoja. Itse  
tekemällä jos vain on mahdollista. Virheiden kautta mutta se ei ole aina  
miellyttävä oppimistapa. Hyvä ja pätevä opettaja kaiken a ja o. Normaalisti  
kuuntelemalla, tekemällä tehtäviä ja aihe mitä osaan, matematiikka vaikeaa.  
Tekemällä / kokeilemalla. Asiat ei jää päähän pelkästään lukemalla. Käy-  
tännön työ opettaa parhaiten, ja opiskelu täydentää oppimista. Katsomalla,  
matkimalla, tekemällä. Kuuntelemalla ja itse kirjoittamalla. Selittämällä ja  
käytännön harjoittelulla. (Ryhmä 3, työvoimakoul., puhdistuspalv.)

Aikuisopiskelijat muistuttivat, että opiskelun alkuvaiheessa oli tärkeää luoda positiivinen  
ja mielenkiinnon herättävä kuva aiheesta ja ammattialasta. Kaikilla opiskelijoilla ei ollut  
aiempaa kokemusta alasta tai heidän koulutushalukkuutensa oli ollut heikko. Käytäntöön  
liittyvät esimerkit, ammattiin liittyvät tarinat ja värikkäät yksityiskohdat synnyttivät tai  
herättivät hiipuneen kiinnostuksen.

Varsinkin alussa on tärkeää mielenkiinnon herättäminen. Se vaikuttaa aika  
paljon. Oon havainnu ensimmäisen kuvan vaikuttavan paljon: mukavaa,  
mielenkiintoista, tylsää vai pitkäväteistä. Pitää osata värittää sitä tylsempää  
hommaa, jos porukka nuokkuu: voi väliin soveltaa ja improvisoida – kuten  
käytännössä näyttää, miten se toimii. Kannattaa antaa mielenkiintoinen ja  
positiivinen kuva aiheesta. (M 1, opisk.)

Kun opiskelijat tulivat tietoisiksi eri tavoista oppia ja sisäistää asioita, he toivoivat opet-  
tajien käyttävän vaihtelevia opetusmenetelmiä. Jotkut opiskelijat totesivatkin, että ”taitaa  
suutarin lapset olla täälläkin ilman kenkiä” (N 13, opisk.). Haastatellut kokivat ja olivat  
havainneet myös käytännössä, että eri opettajien opetuksessa oli suuria eroja: jotkut eivät  
huomioineet opiskelijoiden tai opiskelijaryhmien eroja millään tavalla ja toiset muunsivat  
opetustaan ryhmän ja tilanteen mukaan.

Aikuisopiskelijoilta välittyi kokemus, että heidän opiskelutaitonsa kehittyvät, kun kouluttajat käyttävät opetuksessaan erilaisia menetelmiä, työtapoja ja välineitä. Muun muassa väittelyt, keskustelut, toinen toisensa opettaminen ja kokemusta omaavien haastatteleminen, hyvin pohjustetut opetusvideot ja rooliharjoitukset koettiin opettavina ja motivoivina opiskelutapoina.

En ollut kuullu ennen näistä tavoista – tehtiin niitä testejä ja se oli mielenkiinnostista. Mä oon ihan selvästi sellanen, että pitää päästä tekemään – muuten on turha, jos ei pääse ite tekemään – ei jää mieleen. (N 8, opisk.)

Meillä on monta, jotka vois ihan hyvin vaikka opettaa, kun ne on olleet monessa työpaikassa. Niitten kans on hyvä jutella ja oppii vaikka miten paljon. (R6, työvoimak. rakennusala)

Niistä esimerkeistä oppii paljon ja kun vaan saa jutella siellä työ- ja harjoittelupaikois. - - Meillä pitäis olla koulullakin enempi aikaa puhumiseen. Ja ryhmätyötkin pitäis käsitellä paljon paremmin, ei jää vain meidän esitysten varaan – mennään liian kiirellää seuraavaan asiaan. (N 3, opisk.)

Opiskelijat kokivat oppivansa erityisen hyvin, kun oppimisympäristöt vaihtuivat luokan ulkopuolelle ja nähdessään asioiden tekemisen käytännössä, kysellessään työntekijöiltä sekä tehdessään itse opiskeltavia asioita. Yhä enemmän haluttaisiin kuulla opiskeltavan alan työntekijöiden, asiakkaiden ja tulevien yhteistyökumppaneiden näkemyksiä ammatin keskeisistä, opeteltavista asioista.

Tutkimukseen osallistuneet aikuisopiskelijat olivat kiinnostuneita keskustelemaan ja kuulemaan lisää erilaisista oppimisstrategioista ja -tyyleistä. Monet kaipasivat opetukseen monipuolisuutta ja muutamat kehottivat opettajia kouluttautumaan näissä asioissa.

### **7.3.3 Arviointi- ja palautekäytännöt**

Tutkimuksessa käy ilmi, että monet aikuisopiskelijat pelkäävät tai arastelevat koulutukseen liittyviä palaute- ja arviointitilanteista. He eivät useinkaan näytä jännitystä tai tunteitaan, mutta ottavat arvioinnin henkilökohtaisesti ja vakavasti. Monella oli ikäviä muistoja kouluarvosteluista. Kuva itsestä osajana ja oppijana oli hauras ja edelleen haavoittuvainen.

Opiskelijat pitivät tärkeänä, että arviointikriteerit ja -käytännöt ovat tasa-arvoisia, yhteisiä ja kannustavia kaikkia opiskelijoita kohtaan. Epäoikeudenmukaisuuden kokemus liittyi sekä opettajien että työpaikkaohjaajien arviointikäytäntöihin. Arviointikriteerejä sovellettiin eri tavoin sekä oppilaitoksilla että harjoittelupaikoilla. Useat oppilaitokset olivat lähettäneet työyhteisöille yhtenäiset harjoittelujen arviointikriteerit sekä ohjeet palautteenannosta ja arvioinnista.

Kun tulee arviointi, kriteeri ei sais olla, että ope ei ole perehtynyt papereihin sanoen ”olisit saanut paremman, jos olisin ehtinyt perehtyä näihin papereihin”. Ei se opiskelijan vika ole, kun olet saanut paperit aikanaan – jo 5 viikkoa sitten! (N 8, opisk.)

TO-jaksojen paikoissa eroja. Toisissa vaadittiin paljon, toisissa pääsi helpolla. Näin saadut arvosanat eivät ole vertailukelpoisia. - - Työpaikan ohjaajat kaikki koulutukseen ennen ohjausta. Oma ohjaajani ei esim. ollut ohjauksessa. (Ryhmä 4, työvoimakoul., lähihoit.)

Joskus arvioinnissa oli tapahtunut jotakin sellaista, mikä tuntui opiskelijasta epäoikeudenmukaiselle. Vaikka opiskelijalla oli oikeus valittaa saamastaan arvosanasta, jätti hän sen tekemättä peläten valituksen vaikuttavan seuraavien tehtävien, tenttien tai harjoittelujen arviointeihin.

Monet aikuisopiskelijat toivoivat opettajien kiinnittävän enemmän huomiota arviointi- ja palautekäytäntöihin. Aiheesta haluttiin keskustella yhdessä opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Arvosanoja pidettiin tärkeänä työnsaannin kannalta.

Viime tenttiin stressattiin hirveesti ja muutama teki tenttiä muutaman minuutin ja tänään kerrottiin, että kaikki pääsi läpi. Olen tosi pettynyt näistä arvioinneista. (N 14, opisk.)

Opiskelijat pitävät yleensä tärkeänä, että he saavat selkeän ja konkreettisen palautteen tekemistään tehtävistä ja tenteistä. Palaute auttaa konkreettisesti heikon itsetunnon ja heikot opiskeluvälit omaavaa opiskelijaa. Ensimmäisten oppimistehtävien teko oli ollut vaikeaa, mutta palautteiden ansiosta tekeminen oli muuttunut sujuvammaksi. Jotkut opiskelijat toivovat lisää suullisia palautekeskusteluja, joissa käytäisiin läpi arviointikriteerejä sekä nähtäisiin esimerkkejä hyvistä tehtävistä ja tenttivastauksista; opiskelija saisi rohkaisua ja ideoita seuraavien oppimistehtäviensä tekoon.

Ja kun opettajat laittaa niihin meidän tehtäviin palautetta, se on meille hirveen tärkeää. Mutta sen sois olevan käsialaltaan ymmärrettävää - - en viitti mennä sen kiireisen open luo kysymään. Pitäs olla tässäkin tasapuolista, että olis sellasella käsialalla kirjoitettu, että sais selvää - kun meidänkin pittää kirjoittaa hirveen tarkasti ohjeiden mukkaan. Se open palaute on niin ootettu, kuin joulu lapselle. Tasa-arvoisuus ja -puolisuus pienissä asioissa riittäis meille. (N 7, opisk.)

Arviointi oli koettu epäoikeudenmukaiseksi etenkin silloin, kun saman ryhmän opiskelijoilla oli eri arvioijat, jotka sovelsivat arviointikriteerejä eri tavoin. Kaikkien arviointiin osallistuvien odotettiin ja oletettiin sitoutuvan samoihin kriteereihin, ja kriteereiden tuli olla myös opiskelijoiden tiedossa. Työharjoitteluissa, näyttötehtävissä ja näytöissä tulivat esiin työelämän arviointikäytännöt ja -kriteerit, jotka vaihtelivat tutkimuksen mukaan suuresti. Arviointikriteerejä sovellettiin eri tiukkuusasteella, mikä tuntui opiskelijoista epäoikeudenmukaiselle.

Arvostelut tuli mieleen - ne olis semmoset, että kaikilla on samanlaiset. Toiset opet on paljon tiukempia ja ne vaatii paljon enemmän, kun toiset: ihan samalla työllä voi saada eri opelta 3 tai toiselta 5. Ottas sama ope sit kai-

kilta vastaan tehtävät tai näytöt. – Tentissäkin joillakin opettajilla on todella vaikeet kysymykset ja tehtävät. Ja se on ihan kummallista, että toisilla väärä vastaus vähentää numeroa. Se oli aika paha! Kaikilla opettajilla olis sitten sama systeemi. Minusta semmonen ei ole oikein – nyt tuntuu, ettei uskalla kirjoittaa joillekin mittään. Open pitäis perustella ja selittää, miks sellanen arvostelutapa ja mihin sitä nyt tarvitaan. (N 12, opisk.)

Havaitessaan kouluttajakohtaisia arviointi- ja painotuseroja opiskelijat toivoivat saavansa itselleen kannustavia ja ei tiukassa maineessa olevia tehtävien ja näyttöjen vastaanottajia. Tiukkana pidetyt arvioijat sovelsivat arviointikriteerejä opiskelijoiden kokeman mukaan vaatvimman mukaan sekä käytännön että kirjallisten tehtävien osalta. Aikuisopiskelija, jolla oli tavoitteena ammattitaidon saavuttaminen, toivoi arvioinnissa painottuvan käytännön työskentelyn ja ammattiosaamisen. eikä kirjallisten tehtävien osuuden, niiden muodon ja oikeakielisyyden. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan arviointiin liittyvissä painotuksissa on suuria arvioitsijakohtaisia eroja.

Hirveä paine kaikilla näistä näyttötöistä ja -papereista. Toisella näytön vastaanottaja on niin tarkka, ihan hirveen tiukka piposta. Myö sanotaan, että jos sen kynsistä pääsee läpi, niin ihme on, Se on aina vaan vaatimassa ja vaatimassa ihan kohtuuttoman paljon. Ei varmasti ole ittekkään tehnyt niin hirveesti, mutta nyt on niin tärkeenä näyttöjen kans. Kyllä myö ihmetellään. Opettajien pitäis puuttua ja sanna siihen rajat. (N 12, opisk.)

Opiskelijat pohtivat, mikä on arvioinnin ja palautteiden lopullinen tarkoitus ja tavoite aikuiskoulutuksessa. Oppilaitoksilla puhuttiin rakentavasta ja kannustavasta palautteesta, mutta keskustelu jäi usein pinnalliseksi ja konkretisoitumatta. Palaute- ja arviointitilanteet olivat arkoja paikkoja opiskelijalle: hän oli tehnyt parhaansa ja koki ulkopuolisen arvostelut rankoiksi. Arviointikäytännöistä ja -kriteereistä tulisi käydä monipuolisempaa ja perusteellisempaa keskustelua, jotta opiskelijat voivat kokea sen oppimista ja ammatillista kasvua palvelevaksi sekä oikeudenmukaiseksi.

Arvioinnissa vain painetaan alas, mojitetaan. (N 22, opisk.)

Mitä opettajat itte kestäis, kun arvioijaan – niitten pitäis saaha itekii tuntee tämä arviointi ja mieltää mitä opiskelijat kokee – varmasti pitää palautteitten olla reiluja ja kohtuullista niille itelleenki. (N 7, opisk.)

Arviointi- ja palautekäytäntöjen kehittämiseksi esitettiin opetushenkilöstölle koulutusta, jossa heidän työntekoaan arvioitaisiin yhtä perusteellisesti. Opiskelijoiden antamat palautteet käytäisiin tarkkaan läpi, ja kukin opettaja reflektoisi omaa toimintaansa tiimeissä ja yksittäin esimiehensä kanssa. Jokaiselle kouluttajalle tai työpaikkaohjaajalle sovittaisiin kehittämiskohteet, joihin palataan seuraavien opiskelijapalautteiden kokoamisen jälkeen. Opiskelijat olettivat, että arviointikriteereihin, niiden soveltamiseen sekä arvioinnin toteutukseen saataisiin täten yhteneväisyyttä ja realistisuutta sekä paljon puhuttua kannustavuutta.

### 7.3.4 Itseohjautuvuus ja itsenäinen opiskelu

Useimmat tutkimukseen osallistuneet aikuisopiskelijat kohtasivat opinnoissaan uutena asiana itsenäisen opiskelun. He ihmettelivät, kuinka paljon sitä käytetään myös opiskeluun tottumattomien aikuisten kanssa. Monilla oli edessään runsaasti itsenäistä tiedonhakua, asioihin perehtymistä sekä laajojen kirjallisten oppimistehtävien tekemistä. Tutkimusjoukon aikuiset kaipasivat enemmän tukea ja ohjausta itsenäisesti suoritettaviin tehtäviin. Tuen tulisi olla saatavilla osana normaalia opetusta, sillä opiskelijat eivät halunneet leimautua erityisoppilaisiksi. He tiedostivat, että itseohjautuvaksi oppijaksi kehittyminen edellyttää ohjausta ja konkreettista harjoittelua.

Tukiopetuksia pitäis olla ihan helposti saatavilla. Kaikki ei oo aiemmin tällaisilla tavoilla töitä tehnyt eikä työssään tietokoneita käyttänyt. Ystävät tärkeitä auttamassa ihan näissä koneasioissa ja kielissä ja niissä lääkelaskuisakin – miehen kans yömyöhään laskettiin ja harjoteltiin – ihme, että sekkiin jakso. (N 12, opisk.)

Sekä työttömät työnhakijat että aikuisopiskelijat olivat kiinnostuneita oppisopimuskoulutuksesta, sillä useimmat heistä kokivat oppivansa parhaiten työn äärellä ja tekemällä. He eivät olleet tietoisia siitä, kuinka suurta omatoimisuutta ja itsenäisyyttä oppisopimusopiskelussa tarvitaan – ainakin joillakin koulutusaloilla. Muutamat tutkimukseen osallistuneet ja monet Oppimistukikeskuksen asiakkaina hakeutuneet eivät selviytyneet oppilaitokselta annetuista, itsenäisesti suoritettavista oppimistehtävistä. Tehtävät edellyttivät monipuolisten tietolähteiden käyttöä ja laajaa asioihin tutustumista. Oppisopimuskoulutus edellytti heiltä suhteellisen hyviä opiskelutaitoja, omatoimisuutta, itseohjautuvuutta sekä aktiivisuutta.

Jotkut oppisopimusopiskelijat olivat hämmentyneitä, kuinka itsenäisesti ja yksin heidän tuli suoriutua esimerkiksi näyttötutkimuksen suunnitelmista, raporteista ja itsearviointeista. Opiskelijat kokivat, että juuri he tarvitsisivat tukea, sillä heidän heikkoutensa on aina ollut kirjallinen tuottaminen, paperilla asioiden suunnittelu ja raportointi.

Mikä tässä kaikessa on yllättäny, että on näin hirveesti näitä isoja tehtäviä. Kotona näitä sit' tehään ja ihmetellään – ei voi mitään sanoa. Ei ne kuuntele, kun oot aloittanu, piti tietää mihin lähtee. (N 12, opisk.)

Jälkiviisaasti opiskelijat totesivat, että heille olisi pitänyt kertoa opiskelun luonteesta perusteellisemmin jo koulutusvaihtoehtoja pohdittaessa. Olisi pitänyt keskustella siitä, olisiko tämä heille sopivin vaihtoehto ja voisiko oppilaitos tukea enemmän oppimistehtävien ja näyttösuunnitelmien teossa. Jotkut oppisopimusopiskelijat kokivat, että heitä oli kadepditu opiskelun itsenäisyyden ja työpainotteisuuden vuoksi. Tämä tuntui opiskelijoista kohtuuttomalle: ”Teet sekä työtä että opintoja ja opiskelu on erittäin yksinäistä ja ryhmän tuki vähässä” (N 10, opisk.).

Tutkimuksessa tuli esiin, että paineiden kasautuminen sekä osaamattomuuden tunne aiheuttivat levottomuutta, epävarmuutta, turhautumista sekä joskus myös riitoja opiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijaryhmässä saattoi havaita klikkiytymistä ja toisten syrjään



jättämistä. Vaikutti sille, että omatoimiset ja itsenäiseen opiskeluun kykenevät opiskelijat saivat muita enemmän valtaa päättää koko ryhmää koskevista asioista; esimerkkeinä mainittiin opintokäyntien tai luokkaretkien suunnittelu.

### **7.3.5 Matalasti koulutettujen aikuisten opiskeluvalmiuksista – yhteenvetoa ja pohdintaa**

Sekä oppimistukikeskustyössä saadut kokemukset, että tämän tutkimuksen kohderyhmän kertomukset osoittavat, että matalasti koulutettujen aikuisten käsitykset itsestään oppijoina ovat usein negatiivissävytteisiä ja vailla minä-pystyvyyden uskomuksia. Monet tutkimukseen osallistuneet kokivat opiskeluvalmiuksiensa olevan puutteellisia ja nykyajan vaatimuksiin nähden heikot. Taustalta löytyi monia elämänsä eri vaiheisiin liittyneitä tapahtumia ja tekijöitä. Käsitys itsestä huonona oppijana oli useiden haastateltujen kohdalla osasyynä ammatillisesta koulutuksesta pois jättäytymiseen ja sen myötä myös työelämästä syrjäytymiseen.

Monien tutkimukseen osallistuneiden mieltä painoivat oppimiseen liittyvät aiemmat epäonnistumiset, heikot kouluarvosanat ja monenlaiset muut negatiiviset kokemukset mukaan lukien opettajien taholta saadut palautteet ja kohtelu sekä opiskelutovereiden kautta tullut sanallinen ja sanaton palaute. Kuten Keltinkangas-Järvinen (1994, 123; 2000, 113–115) ja Talib (2002, 56) toteavat, on koulussa rakentuneella käsityksellä itsestä oppijana kauaskantoisia vaikutuksia yksilön myöhempään oppimiseen ja kouluttautumiseen. Opetukseen ja oppimiseen liittyvä toivottomuus ja ennakkoluulot ovat usein yhteydessä Talibin sanoin ”täyttyttämiin unelmiin, tallottuihin toiveisiin ja todellisuuden raadollisuuteen”.

Koska monet tilannekohtaiset kokemukset voivat vääristää yksilön käsitystä omista taidoista, oppimiskyvystä ja kehittymismahdollisuuksista, tarvittaisiin vahvistavia ja uudistavia kokemuksia, jotta itseluottamus voisi vahvistua ja jatkossa uskaltauduttaisiin vastaavanlaisiin tilanteisiin. (Paane-Tiainen 2000, 23–24.) Haastatteluissa tuli esiin monia yksilöistä itsestään riippumattomia tilanteita sekä vaiheita, joiden vuoksi koulunkäynti ja opiskelu olivat vaikeutuneet ja joissakin tapauksissa myös keskeytyneet kokonaan. Opiskeluvalmiudet, kuten myös minä-pystyvyyden kokemukset ja itsetunto eivät olleet täten päässeet kehittymään, kuten muilla samanikäisillä keskimäärin. Pitkälle koulutukseen ja elämään vaikuttava epäonnistumisen kokemus oli saattanut tapahtua koulussa, kotona tai ohjaavissa palveluissa, ja sen aiheuttaja oli voinut olla täysin yksilön ulkopuolella oleva tekijä. Tapahtumat olivat jääneet yleensä käsittelemättä perhepiirissä tai koulussa, joten ne jäivät painamaan mieltä sekä heikentämään opiskeluun liittyviä mielikuvia ja asenteita. Monien kohdalla asiat tulivat ensimmäistä kertaa esiin oppimistukikeskuksen ohjausprosessissa; niistä keskusteltiin ja niitä työstettiin muun muassa ajatuskartoin ja kirjaamalla ylös. Käsittelyn jälkeen monet totesivat aiempien kokemusten kautta syntyneen painolastin vähitellen keventyneen opiskelusuunnitelmien tieltä.

Tutkimushavaintojen perusteella oppimiseen ja etenkin osaamattomuuteen ja oppimisvaikeuksiin liittyvistä henkilökohtaisista kokemuksista tai tunteista ei ole helppo puhua ensimmäisissä ohjaustapaamisissa tai kiireen vallitessa. Aikuiskoulutuksen sekä siihen liittyvän ohjaustoiminnan haasteeksi muodostuukin pitkäkestoisen, luottamuksellisen ja kannustavan ohjaussuhteen ja ilmapiirin saavuttaminen, sillä yksilöohjaukseen ja pitkä-

kestosiin ohjausprosesseihin ei yleensä ole aikaa eikä resursseja. Kivi toteaa, että oppilijan aiemmista oppimiskokemuksista juontava jännitys ja ahdistus estävät konkreettisesti oppimista. Ne aiheuttavat jo fysiologisesti aivoihin tilan, joka ei ole otollinen oppimiselle. Kiven mukaan opettajan tulisi puuttua tilanteeseen, jos hän havaitsee oppijalle rakentuneen heikon kuvan itsestään oppijana. (Kivi 2000, 43, 49.)

Monet tutkijat (ks. Bandura 1993,1994, 1997, Keltomäki 1998, Keltinkangas-Järvinen 1994, Ryan & Deci 2000a, 2000b) ovat todenneet yksilön oppimismotivaation sekä itsetunnon ja minä-pystyvyyden uskomusten olevan yhteydessä toisiinsa. Myös tässä tutkimuksessa nousee esiin viitteitä siitä, että matalasti koulutettujen aikuisten opiskelunvalmiudet ovat yhteydessä heidän itsetuntoonsa sekä minä-pystyvyyden uskomuksiinsa. Heikko itsetunto ja vähäinen itseluottamus altistavat alisuoriutumisen, jolloin toiminta ja sen tulokset jäävät todellisen osaamistason alapuolelle. Tällä on kehämäisesti yhteys jälleen minä-pystyvyyden kokemiseen ja itsetuntoon. Tämän kehämäisesti toimivan ilmiön vuoksi on tärkeää pyrkiä ennaltaehkäisemään alisuoriutumisen käynnistymistä ja puuttua siihen mahdollisimman varhain. Tämän tutkimuksen kohdejoukkoa ajatellen tämä tarkoittaa opiskelunvalmiuksiin ja mahdolliseen alisuoriutumiseen huomion kiinnittämistä työ- ja elinkeinohallinnon ohjauspalveluissa sekä etenkin ohjaavissa koulutuksissa ja ammatillisen aikuiskoulutuksen alkuvaiheissa. Tämän tutkimuksen sekä oppimistukikeskus-toiminnan kokemusten perusteella voidaan mielestäni ehdottaa aikuisille alisuoriutujille soveltuvien ohjaus- ja opetusmenetelmien edelleen kehittämistä ja tutkimista.

Monet tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat itseohjautuvuutensa ja itsesäätelyn taitonsa heikoiksi. He odottivat kouluttajien ohjaavan ja aikatauluttavan opiskelua suhteellisen tarkasti. Samalla kuitenkin koulutukselta odotettiin joustavuutta ja vaihtoehtoisuutta, jotka olisivat edellyttäneet kokemuksen mukaan suurempaa vastuun ottoa opiskelusta sekä itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuuden ja itsesäätelyn valmiudet ovat oleellisia opiskelumotivaation synnyssä sekä sen ylläpitämisessä. (Ks. Ryan & Deci 1985, 2000a, 2000b.) Oppimistukikeskustyössä kävi ajoittain ilmi, että yksilön itseohjautuvuus vaihteli eri toimintaympäristöissä ja saattoi kehittyä suhteellisen nopeasti oppilaitoksen ja opetuskäytäntöjen tultua tutuksi. Myös kannustava opiskeluilmapiiiri edesauttaa itseohjautuvuuden kehittymistä (ks. Koro 1999, 18–21).

Monilla tutkimuksen aikuisopiskelijoilla oli vähän tietoa opiskelutyyleistä ja erilaisista tavoista opiskella. He pitäytyvät usein kouluvuosina omaksumissaan opiskelustrategioissa, joissa painottui tekstin lukeminen moneen kertaan ja asioiden ulkomuistiin tallentaminen. Usealla haastattelulla oli käsitys, että oppimista saavutetaan eniten lukemalla ja opettelemalla asiat ulkoa. Kirjoittaminen ja kokeisiin vastaaminen olivat useille ainoat tiedossa olevat tavat osoittaa osaamistaan. Muiden muassa Sallila esittää, että aikuiskoulutuksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota oppimaan oppimisen taitojen kehittymiseen. Hänen mielestään tämä koskee nimenomaan puutteellisen oppimiskyvyn omaavia aikuisia, joista useimmilla on vaikeuksia sijoittua työelämään. Opiskelija, joka on löytänyt omat tapansa oppia ja saavuttanut niillä hyviä oppimistuloksia, luottaa kykyihinsä työ- ja koulutusmaailmassa. Hän on saavuttanut valmiudet elinikäiseen oppimiseen eivätkä työhön liittyvät muutoksen ja uuden oppimisen tarve kuormita häntä, vaan uskoo selviytyvänsä niistä. (Sallila 2002, 5.) (Ks. myös luku 2.1.3, s. 20) Voitaneen myös olettaa, että oman koulutuksensa aikana erilaisiin oppimismenetelmiin ja -ympäristöihin tutustunut työntekijä osaa ohjata ja tukea alalle koulutautuvia opiskelijoita yksilöllisesti.

Aiemmat palaute- ja arviointikokemukset olivat useilla opiskelijoilla hyvin muistissa. Ne vaikuttivat heidän oppijakuvaansa ja käsitykseensä itsestä oppijana. He pitivät erittäin tärkeänä paitsi palautteen saamista, myös sitä, että palautekäytännöt sekä arviointitilanteet olivat oikeudenmukaisia ja luottamuksellisia. Kuten Rogers toteaa, palautteen anto voi epäonnistua, jos se annetaan väärin tai sitä annetaan liian vähän. Mikäli oppija ei saa palautetta lainkaan, on hänen vaikea kehittyä ja saavuttaa koulutukselle sekä omalle oppimiselleen asettamia tavoitteita. Suorituksen jälkeen mahdollisimman pian saatu palaute mahdollistaa oppimista tapahtuman mieleen palauttamisen ja sen myötä reflektoinnin ja kokemuksen hyödyntämisen jatkossa. Palautteen tulee aina sisältää onnistuneiden asioiden näkemistä ja tunnustusta. Rakentava palaute kohdistuu tekemiseen ja tuo esiin sekä onnistumisen ja epäonnistumisen syitä, jolloin asioihin voi saada otteen ja niitä voi jatkossa kehittää edelleen. Kritiikin antamisen Rogers kuvaa yksisuuntaiseksi, taaksepäin suuntautuneeksi, kärkeväksi ja oppijaa väheksyväksi arvosteluksi. (Rogers 2001, 54–70.)

Tutkimuksen kohderyhmän esiin tuomien asioiden valossa voidaan todeta, että heidän opiskeluvaikeuksensa olivat puutteellisia ja aiemmat oppimiskokemuksensa liittyivät vahvasti tutkimuksen toteutusaikana vallinneeseen opiskeluhaluttomuuteen ja vähäiseen oppimismotivaatioon. Taustalla oli hyvin erilaisia kielteisiä oppimis- ja koulutustapahtumia sekä koulutuksessa ja opetuksessa olleita puutteita ja epäoikeudenmukaisuuksia – osaltaan tämän vuoksi opiskeluvaikeudet eivät ole päässeet kehittymään optimaalisesti. Jatkossa olisi syytä tutkia erikseen matalasti koulutettujen aikuisopiskelijoiden ja työttömien työnhakijoiden opiskelukokemuksia suhteessa heidän opiskeluvaikeuksiinsa – millaisia eri tekijöitä mahdolliseen opiskeluhaluttomuuteen, heikkoihin minä-pystyvyyden uskomuksiin ja matalaan oppimismotivaatioon liittyy.

## **7.4 MATALASTI KOULUTETUN AIKUISOPISKELIJAN VOIMAVARAT JA OPISKELUUN LIITTYVÄT ODOTUKSET**

Useimmat aikuisopiskelijat kokivat perheeltä ja läheisiltä saamansa tuen erittäin tärkeäksi opiskelumotivaation ja voiman lähteeksi, mutta huomasivat toisaalta kuormittavansa läheisiään tuomalla opiskelupaineet kotiin. Opiskelumotivaatio oli yhteydessä perheen opiskelua kohtaan osoittamaan kiinnostukseen ja arvostukseen sekä hyötynäkökohtien kokemiseen. Joissakin tapauksissa perhe kritisoi ja syytti koulutusta perhe-elämän sujuvuuden ja arkirutiinien rikkomisesta. Joskus puoliso oli kokenut jäävänsä opiskelun ja opiskelutovereiden varjoon. Muutamat perheettömät opiskelijat ystäväystyivät opiskelutovereiden kanssa ja saivat heiltä tukea sekä opiskeluun että henkilökohtaisiin ongelmiinsa ja elämäntilanteisiinsa.

Epävarmoiksi ja huonoiksi oppijoiksi itsensä kokevat käyttivät keskimääräistä enemmän aikaa oppimistehtävien tekoon ja tentteihin lukuun. Perhe-elämä ja ystävät jäivät opiskelun varjoon tai opiskelu oli sillä hetkellä elämän tärkein asia. Kokemukseni on, että monilla opiskelijoilla oli jatkuva riittämättömyyden tunne ja pelko epäonnistumisista: menevätkö tentit ja näytöt läpi, palautuvatko oppimistehtävät täydennettäväksi tai pysyvätkö he ryhmän mukana ja annetuissa aikatauluissa. Opiskelu vaikutti olevan heille kokonaisvaltaisesti kuormittavaa, jopa stressaavaa aikaa.

Jos edellisistä opiskeluista oli kulunut pitkä aika, jopa kymmeniä vuosia, oli opiskelumaailmaan siirtyminen suuri askel aikuiselle sekä hänen läheisilleen. Ohessa hieman yli 50-vuotiaan opiskelijan kerrontaa opiskelun alkutunnelmista:

Tuli viikon päästä kirje ja sitten se alkoi ja haastatteluun. Valmistauduin vastailemaan kaikenlaiseen ja paljon, mutta ne vaan kysyi, että onko tiedot paikallaan. Otti mun paperit ja sanoi, että huomenna kouluun! Tulet tänne koululle, ja siinä se oli! Hyppäsin autoon ja ajoin mökille, pääsin kouluun! Heti seuraavana aamuna alkaa! Ja ajoin myös äitin luo kertomaan ja menin mummon kans repun oston. (N 8, opisk.)

Perheen ja ystävien ohella opiskelijatoverit koettiin usein opiskelun voimavaraksi. Opiskelijaryhmässä vallitseva ilmapiiri vaikutti oppilaitoksella viihtymiseen, opiskelun ja ryhmätöiden sujumiseen. Joskus ryhmähenki oli huono, mikä aiheutti klikkiytymistä ja jopa riitoja. Joillakin opiskelijoilla oli muodostunut erityisen hyvä, kannustava ja voimaannuttava suhde myös kouluttajiin. Osa opettajista jäi opiskelijoille etäisiksi, kun taas jotkut opettajat loivat mukavan ja avoimen vuorovaikutuksen opiskelijoiden kesken. Tällaisten opettajien opetus oli usein keskustelevaa ja opiskelijoiden aiemmista kokemuksista ammentavaa.

Aikuisopiskelijat odottivat kouluttajilta aikuismaista ja inhimillistä kohtelua sekä vuorovaikutusta. Koulutusjärjestelyiltä odotettiin joustavuutta ja etenkin tiedotukseen toivottiin lisää täsmällisyyttä ja selkeyttä. Aikuisopiskelija odotti olevansa tervetullut työelämän harjoittelujaksoille ja halusi olla työyhteisölle avuksi, ja samalla toivoi saavansa olla myös oppijan roolissa. Aikuisopiskelua edelsi useimmiten ohjaus- ja neuvontaprosessi, jolta monet olisivat toivoneet enemmän yhdenvertaisuutta ja dialogisuutta sekä normaalia toinen toisensa kunnioitusta.

#### **7.4.1 Perheen ja läheisten tuen merkitys aikuisopiskelijalle**

Tutkimuksessa tuli selkeästi ilmi, että perheellä ja läheisillä oli suuri merkitys aikuisten opiskeluun ja opintojen etenemiseen. Läheisten myönteinen asennoituminen, yhdessä asioista sopiminen ja kannustavat sanat tukivat jaksamista ja rohkaisivat. Aina tilanne ei kuitenkaan ollut tällainen, vaan lähipiiri saattoi ”vetää maton jalkojen alta” (N 23, opisk.).

Mistä voimaa opiskeluun – no tärkein on oma perhe – sitten ystävät – ja tietenkin kovasti myös koulukaverit. Moni sanoo, että lopetan, mutta kaverit sanoo, ettet lopeta. Kyllä pitää olla koko perheen mukana, että tästä mitään tulee. Illasta toinen nukuttaa lapset, että saa jäähä kokkeeseen lukemaan. Olis ihan tööt, jos pitäis kaikki työt ja kotihommat tehdä ite. (N 12, opisk.)

Mistä saa voimat opiskeluun – parisuhde on tosi tärkeä. Meillä se on parantunut opiskelun aikana – toinen on erittäin tärkeä. Tämä yhteinen yritys ei toimi, jos toinen ei ole tukemassa. Pitää saada sano ‘nyt en jaksa’ ja pitää vaan saada olla. Mulla on oma määrä resursseja – en ole täydellinen. (N 15, opisk.)

Siks jaksan varmaan loppuun, että mulla on se perhe ja siellä se huumori on tallella. (N 7, opisk.)

Aikuisen opiskelu oli käynnistänyt monissa perheissä uudenlaisen elämänvaiheen. Totutu arjen työnjako, vastuut ja velvollisuudet sekä taloudelliset mahdollisuudet ja kantokyky olivat joutuneet koetukselle. Myös opiskelijan ja perheen tukiverkostot olivat tulleet näkyviksi, ja niiden kestävyys on koeteltu. Sukulaisia olisi tarvittu lastenhoitajaksi aiempaa enemmän. Läheiset joutuivat myös kuuntelemaan väsyneen opiskelijan valituksia, mikä oli alkanut ajan myötä kuormittaa ihmissuhteita. Joillekin opiskelijoille ja heidän perheilleen tilanne oli ollut erityisen vaikea ja johtanut ihmissuhteiden ja elämäntilanteiden kriisiytymiseen, jopa avioeroon.

Muutamien aikuisopiskelijoiden perheissä paineet lisääntyivät ja siellä riideltiin tai pidettiin mykkäkoulua aiempaa enemmän. Opiskelun myötä perheenjäsenten työnjaosta sekä vastuualueista jouduttiin keskustelemaan ja sopimaan uusia käytäntöjä. Joku joutui joustamaan omista vapauksistaan auton yhteiskäytön myötä ja toisen täytyi ottaa osaa kodin siivoukseen, pyykkihuoltoon sekä ruuanlaittoon. Vanhemman opiskelu siirsi tehtäviä ja vastuita lapsille, ja puoliso joutui hoitamaan enemmän lasten hoitoon ja koulunkäyntiin liittyviä asioita. Joskus opiskelevaa aikuista syytettiin omien töidensä siirtämisestä muille ja opiskelua kritisoitiin sanoen "se näyttää olevan ainut ja tärkein asia maailmassa" (N 9, opisk.).

Kotoa tulee yllytystä mennä ja tehdä, mutta kotitöitä ei kyllä silloin kuitenkaan ite tehdä. En tiijä auttaako sellanen tuki oikeesti, kun ei auteta kotihommissa. (N 11, työtön)

Joissakin tapauksissa kaikki perheenjäsenet eivät pitäneet koulutuksen jälkeistä työnhaakua ja mahdollista työllistymistä positiivisena asiana. Aikuisopiskelijalla oli tunne, että hänen pitäisi pysyä tulevaisuudessa kotona tekemässä kotitöitä ja auttamassa esimerkiksi lapsia koulutehtävissään. Jotkut pohtivat, että kielteisyys taustalla saattoi olla myös mustasukkaisuutta tai taloudellista hallitsemista ja vallankäyttöä.

Joskus opiskelu oli yhdistänyt ja lähentänyt perheenjäseniä: yhteisistä asioista keskusteltiin aiempaa enemmän ja lapset auttoivat vanhempaansa opiskelutehtävissä. Lapset olivat tehneet Internetin avulla tiedonhakuja ja opettaneet vanhemmalleen tietokoneen käyttöä. Lapset olivat toimineet myös tehtävien puhtaaksikirjoittajina. Opiskeleva vanhempi alkoi nähdä lapsensa tietokoneen käytön uudessa, positiivisemmassa valossa, ja hän oli kiitollinen saamastaan avusta sekä ylpeä lastensa taidoista. Muutamat totesivat ymmärtävänsä nyt paremmin, että koulunkäynti on rankkaa ja paljon voimia vievää, joten koululainen tarvitsee lepoa ja vaihtelua, eikä aina vain läksyjen tai kotitöiden tekoa. Opiskelun lomassa aikuiset eivät jaksaneet itsekään hoitaa kotitöitä. Lapset ja vanhemmat tasa-arvoistuivat ja heillä oli uusia yhteisiä keskustelunaiheita. Jotkut olivat pohtineet, kuinka opiskeleva vanhempi näyttää lapselleen hyvää esimerkkiä ja motivoi tätä opiskelemaan; opiskelemalla voi saavuttaa paremmat edellytykset oman elämänsä hallintaan ja työnhaakuun.

Poikakin on kovasti mukana asiassa ja nyt sen tyttökaveri auttaa näissä viimesissä puhtaaskirjotuksissa. Poika monesti vitsailee, kun äiti lukkee ja varsinkin tietokoneen äärellä sitä naurattaa, kun siellä on niitä minun tehtäviä vähän joka paikassa kuulemma. Mulle on vaan tärkeitä, että ne on johonkiin tallentuneet. (N 19, opisk.)

Iloitsen koulunkäynnistä – pitää se myöntää, vaikka joskus tuntuukin vaikeelle. Mies sanoo mulle aina, että jos koulussa tuntuu pahalle, tule kottiin. Jos ei oo hyvä olla, puhtaalla omalla tunnolla saa tulla kottiin. Pittää olla turvapaikka, mihin tulla oli mikä tahansa. (N 8, opisk.)

Kun perheissä keskusteltiin ja sovittiin opiskeluun liittyvistä asioista, ei opiskelevan vanhemman tarvinnut kantaa huonoa omaatuntoa perheensä laiminlyönnistä. Perheessä ymmärrettiin koulutuksen kautta saatavat hyödyt, etenkin rahatilanteen paraneminen, ja täten oltiin valmiimpia tukemaan opiskelijaa ja osallistumaan kotitöihin. Perheen tuki ja osallistuminen joko opiskelutehtävissä tai kotitöissä auttamiseen lisäsi vanhemman opiskelumotivaatiota.

Miehen kans todettiin, että opiskelu vie liikaa aikaa ja vapaa-ajan, mutta keestetään kun se on kuitenkin väli aikaista: jos koulu on käytävä, niin se on sitten käytävä. Mies sano, että kannustan, kuuntelen murheet ja yritän ymmärtää – tärkeätähan se on, että tiijetään, missä mennään. Se, että jaksetaan, on se kotikieli ja huumori. Osaan laittaa asiat leikiksi tiukan paikan tullen, meillä on niin hulvatonta huumoria ja siitä saatu paljon voimaa tähän opiskeluun. Kyllä opiskelussakin on tosiasiat tunnustettava ja niihin sopeuduttava: jos koulutus puuttuu johonkin asiaan tai alalle, niin se on hankittava. Mies totesi mulle, että olet ahkera opiskelija – olet luonnonlahjakkuus hoitoalalle, osaat ottaa ihmisen tarpeet huomioon. (N 7, opisk.)

Osa aikuisopiskelijoista piti itseään rohkeana ja päättäväisenä, koska he rajasivat opiskeluun käyttämänsä aikaa ja halusivat viettää aikaa myös perheensä kanssa. He suunnittelivat opiskeluun tarvitsemansa ajan, eivätkä oppimistehtävistä saadut arvosanat olleet heille perhettä tärkeämpiä. Aikaa varattiin myös muille läheisille ja ystäville. Opiskelija tiedosti oman ja perheen jaksamisen sekä hyvinvoinnin merkityksen opiskelujensa sujumiselle; kokonaisuus tuli pitää tasapainossa etenkin pitkäkestoisten opiskeluprosessien aikana.

Jotta jaksais opinnoissa, toi on aika tärkeitä, että lepää ja harrastaa ulkoilua. Liikaa ei pidä tehdä koulun kans, taivaita ei pidä lähteä hakemaan ja hioimaan. Laitan omat mielipiteet tehtäviin ja sillä ok. (N 9, opisk.)

Kun voi välillä levätä kunnolla ja harrastaa itsehoitoa. Luovuus herää levollisen ja levänneen olon jälkeen. (N 17, opisk.)

Muutamien haastateltujen kohdalla perheen suhtautuminen opiskeluun oli muuttunut opintojen edetessä: alkuvaiheen kriittisyys muuttui kiinnostukseksi ja kannustukseksi. Mutta joidenkin kohdalla hyvässä yhteishengessä alkaneet opinnot muuttuivatkin syntipukiksi ja opiskelua pidettiin monien riitojen ja ongelmien syynä.

Tyttökin oli kirjottanut päiväkirjaansa, että äitikin vaan opiskelee – kaipaa äidin seuraa selvästi. Ja nyt se sitten tulee viereen, 14 v, nukkumaan – kaippaa kovasti. Tehtävät painaa aina takaraivossa, eikä ole henkisesti vireänä kotona perheen kanssa. (N 9, opisk.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että perhe ja läheiset saattoivat olla suuri voimavara epävarmalle ja alisuorittamiseen taipuvalle aikuisopiskelijalle. Opiskelumotivaatioon sekä jaksamiseen vaikutti perheen asennoituminen sekä käytännön asioiden järjestäytyminen. Parhaimmillaan opiskelu yhdisti perhettä ja vahvisti luottamusta tulevaisuuteen. Opiskelu saattoi myös kannustaa lapsia ja puolisoa opiskelemaan ja elinikäisen oppimisen mahdollisuudet näyttäytyivät konkreettisina koko perheelle. Perhetilanteet saattoivat kuitenkin myös kuormittaa aikuisopiskelijaa sekä henkisesti että konkreettisesti arjen tasolla. Sosiodynaamisen ohjauksen keinoin tapahtuva kokonaisvaltainen yksilön elämäntilanteen hahmottaminen ja opiskelun kytkeminen osaksi tätä kokonaisuutta voisi ennaltaehkäistä liiallista kuormitusta. Ohjauksessa tavoiteltava yksilöllisyys voi myös auttaa edessä olevien kiireiden ja opiskeluvaiheiden joustavaa aikatauluttamista sekä vaihtoehtoisten suoritustapojen löytämistä. (Ks. Peavy 1999; 2004; 2005)

#### **7.4.2 Opiskelijatoverit, kouluttajat ja opiskeluilmapiiiri**

Opiskelukaverit ja hyvä opiskeluilmapiiiri olivat useimmille opiskelijoille tärkeitä oppimisen ja opiskelun tukia sekä motivaation suuntaajia. Etenkin pitkään työttömänä ja kotona olleille opiskelutovereista oli tullut ystäviä, joiden vuoksi halusi tulla koululle. Opiskelukaverit kannustivat henkisesti tai auttoivat konkreettisesti oppimistehtävien teossa ja tentteihin valmistautumisessa.

Ryhmästä olis hirveen tärkeitä, se että kunnioitetaan toisia. Erilaisuutta on aina ja niin saa ollakin. Meillä on hirveen hyvä ryhmä. (N 12, opisk.)

Hyvää opiskeluilmapiiiriä kuvattiin avoimeksi, rehelliseksi ja luottamukselliseksi, jolloin kukin saattoi olla omana itsenään. Ryhmässä voitiin olla eri mieltä asioista, mutta ketään tai kenenkään mielipiteitä ei saanut arvostella ja mitätöidä. Jos ryhmässä ei olisi tilaa erilaisuudelle, ei siellä rakentuisi luottamusta. Myös kunkin yksityisyyden kunnioittaminen ja kuulluksi tuleminen koettiin yhteistyön peruspilareiksi. Kannustava, luottamuksellinen ja toinen toistaan kunnioittava ilmapiiri auttoi yli epäonnistumisten ja vaikeiden tehtävien – myös henkilökohtaisten ongelmien – eikä opintojen keskeyttämistä tarvinnut harkita.

Koululla on välillä hyvä henki, mutta nyt se on menny. On niin kovat paineet, ettei jaksakaan yhtään kuunnella toisten narinaa, kun niillä on rahatilannekin ihan toinen – kun mun pitää yksin rahottaa koko huusholli ja pojan koulunkäyntikin. (N 19, opisk.)

Opiskelutaidoistaan epävarmat opiskelijat kokivat, että he miettivät muita useammin opintojen keskeyttämistä. Tietoisuus siitä, että opiskelutoverit "eivät anna keskeyttää – tulevat hakemaan vaikka kotoa" (N 8, opisk.), auttoi jaksamaan ja jatkamaan. Myös opiskelumotivaatio vahvistui, kun tunsivat olevansa opiskelutovereilleen ja heidän jaksamiselleen merkityksellinen ystävä. Jotkut kokivat, että poissaoloista oli tärkeintä ilmoittaa ensin opiskelutovereille ja sen jälkeen oppilaitokselle. Opiskelijaryhmä tai sen sisällä olevat pienemmät kaveriporukat kannattelivat ja pitivät mukana epävarmempia opiskelijoita.

Ensimmäisenä vuonna päätettiin osan opettajien ja opiskelijoiden kesken, että kaveria ei jätetä. Autetaan toinen toisiamme. Toiset auttaa kirjallisissa ja mulla on antaa tämä työkokemus. (N 8, opisk.)

Opiskelijaryhmä oli joillekin opintojen tärkein, kantavin ja voimaannuttavin tekijä. Kaikilla opiskelijoilla ei ollut kannustavaa perhettä tai ystäviä, ja tällöin opiskelutoverit olivat erityisen merkittävässä asemassa. Jotkut kokivat, ettei tutkinnon loppuun suorittaminen olisi ollut mahdollista ilman ryhmän kannustavaa ja auttavaa otetta. Opettajien ohjaus ja lisätuki eivät poistaneet vertaistuen merkitystä.

Ainut aito puhekaveri on toinen oppisopimusopiskelija. Ihmiset on varmaan niin loppuun palaneita, että "mitä sinäkin siinä kyselet". (N 10, opisk.)

Paljon on luokkakavereita, ei kaikki, jotka kannustaa, pitää pään veen pinnalla. Mieskin sano, ettei kannata tässä vaiheessa lopettaa, mitä se taas hoki ensimmäisen vuoden, että mitä tuo opiskelu kannattaa. Nyt sisulla läpi harmaan kiven. (N 8, opisk.)

Opiskeluilmapiiristä vastuunkantajiksi nimettiin kouluttajat, mutta sen luomiseen ja ylläpitoon tulisi kaikkien osallistua. Se, millainen ilmapiiri opiskelijaryhmässä vallitsi, oli monesta eri tekijästä kiinni: ryhmän koosta, opiskelijoiden ikä- ja sukupuolijakaumasta sekä työ- ja elämäkokemuksesta. Esiin nousi myös ryhmän lähtötaso: mikäli koulutukseen oli ollut paljon hakijoita, ajateltiin ryhmän lähtötason olevan kova. Etenkin alkuvaiheessa jännitettiin, millaiset omat tiedot, taidot ja valmiudet ovat suhteessa muihin.

Opiskelijaryhmissä oli havaittu, että yhdessä suunnitellut ja annetut koulutuspalautteet tulevat paremmin kuulluiksi; ne saavat paremmin aikaan muutoksia kuin yksittäin kirjatut mielipiteet. Opiskelijoilla oli kokemuksia tilanteista, joissa he olivat joutuneet ikään kuin oppositioon ja vastakkainasetteluun opettajien kanssa. Tällöin oli erityisen tärkeää koota opiskelijat yhteen ja suunnitella palautteet ja mielipiteiden ilmaisu porukassa. Muutoin niitä ei kuunneltaisi tai niillä ei ainakaan olisi toivottua vaikutusta.

Opiskelijaryhmästä sen verran, että kannattaa ryhmän pitää puolensa opettajien suhteen. Opet voisi meitä pommittaa miten vaan. (N 15, opisk.)

Muutamit haastatellut nostivat esiin opiskelijaryhmissä esiintyvän häiritsevän käyttäytymisen. Opetukseen ei pystynyt keskittymään joidenkin äänekkään taustakeskustelun



vuoksi. Myös tunneilta myöhästeleminen tai kesken tunnin luokasta poistuminen koettiin häiritsevänä.

Miks ei puututa niihin, jotka vaan häiritsee tunteja? Mikä niillä oikeen on? Eikö ne osaa vai kehtaa yrittää? Miks ne on sitten tänne tullu? Kyllä opejen pitäis musta ottaa selvää, mikä niillä on. (N 9, opisk.)

Opiskelijat pohtivat, oliko häiritsijöillä oppimisen ongelmia, opiskelumotivaation puutetta, vai oliko se vain huonoa käytöstä. Opiskelijat olivat odottaneet, että opettajat olisivat puuttuneet asiaan joko ryhmän tai häiritsevien opiskelijoiden kanssa keskustellen. Monet haastatellut käsittelivät ryhmätyöskentelyä monipuolisesti eri näkökulmista, joten kuvaan asiaa tarkemmin seuraavissa kolmessa alaluvussa – ryhmähengestä huolehtiminen, ryhmätyöskentelyä kohtuullisessa määrin ja opiskelupaineiden purkua ryhmissä.

### **Ryhmähengen huoltoa koko koulutuksen ajan**

Koulutukset sekä kurssit alkavat usein ryhmään tutustumisella eli niin kutsutuilla ryhmäytymisharjoituksilla. Yleensä harjoituksia oli vain opintojen alussa, mutta hyvän ryhmähengen kehittämiseen nähtiin menevän paljon enemmän aikaa. Myös yhteishengen huoltamiseen ja ylläpitoon toivottiin aikaa ja keskittymistä. Opiskelijoiden mielestä ryhmän toimivuuteen ja hyvään ilmapiiriin kannattaisi panostaa enemmän, sillä se antaa voimia opiskeluun pitää yllä työ- ja opiskelurauhaa. Jos opiskelija oli jäänyt ryhmän ulkopuolelle heti opintojen alkuvaiheessa, koki hän keskeyttämisen muita helpommaksi ja keskeyttämisvaara kasvoi opiskelun vaikeutuessa.

Joihinkin opiskelijaryhmiin oli muodostunut klikeiksi nimitettyjä tiiviitä pienryhmiä, jotka aiheuttivat viihtymättömyyttä ja yhteistyöongelmia. Joidenkin mielestä klikeissä tavoiteltiin omaa etua jopa arveluttavilla keinoilla, muun muassa tenttikirjoja ryhmän jäsenille panttaamalla. Klikkien ulkopuolella olevat kokivat olonsa hankalaksi ja jotkut jopa yksinäiseksi.

Meillä on tällä hetkellä huono ryhmähenki. Tietty porukka hyvä, mutta aina osa jää pois. Mä ajattelen, että tää on vaan väliaikasta ja meen niin. Ryhmähenki on ollut huono alusta saakka, eikä kukaan ope ole puuttunu siihen. Pitäis olla yksi ryhmän ohjaaja koko opiskelun ajan, että olis voitu käsitellä asioita ja palautteetkin olis varmaan silloin menneet eteenpäin. Aikuisetkin tarttee ohjausta, nyt ne jätetään usein aivan oman onnensa nojaan. Joku itseohjautuvuuden vääräys on menossa. (N 15, opisk.)

Ryhmäjaot mennee villin lännen mukaan ja atk-taidot on yksi tärkeimmistä jakoperusteista – ja sit opet kiittellee hienoja kansilehtiä ja asetteluja. Julkista kiitosta meille muille ei ole tullut! Mikä sinänsä lähihoitajan työtä ajateltuna on yllättävää ja mielenkiintoista arvottamista. (N 7, opisk.)

Jotkut mainitsivat myös kiusaamisesta, joka tapahtui sosiaalisesti eristämällä, sanallisesti sekä ilmein ja elein toisen kommentteja mitätöiden. Kiusaaminen saattoi kohdistua opis-

kelijan persoonallisuudenpiirteisiin, opiskelutapoihin, työkokemukseen, mielipiteisiin, asenteisiin sekä arvoihin.

Muutamissa ryhmissä oli kehittynyt myös kilpailuasetelmia muun muassa harjoittelu-paikkojen jakamisessa ja valinnassa. Moni opiskelija pyrki löytämään harjoittelujen kautta tulevan työpaikkansa – ”on kisa harkkapaikoista ja parhaat viedään ensimmäisenä” (N 15, opisk.). Kisaa käydään joskus myös arvosanoista ja täten pyritään vahvistamaan omaa asemaa työnhakutilanteissa. Pienellä paikkakunnalla työllistymistavoite voi tehdä jännitettä opiskeluun ja ryhmän ilmapiiriin.

Ryhmässämme on nyt todella suuri kilpailuhenki meneillään, mutta on sel-  
lanen peli, ettei opet sitä huomaa – nyt on tosissaan viitoshaku (=arvosanan  
5) eri keinoin käytössä - - Huumoriakin pitäisi jostain repiä ja huumori on  
ryhmästä kadonnut. Alkuun meillä oli tosi hauskaa ryhmässä, mutta nyt on  
ihan toinen juttu – vinoilua ja kilpailua on nyt jäljellä – ei jaksa yhdistyä nyt  
tulleitten uusien kans, kun voimat on tosi tarkkaan käytössä ja pinteellä. (N  
7, opisk.)

Ryhmästä voi olla hyviä tai huonoja puolia – mutta mulle enemmän huono-  
joja. Ensinkin tarkkailen niitä muita, vaikka ei sille vaikutakaan – toiseksi  
jos siellä on yksikin manipuloija, se rikkoo sen koko elämän. (M 2, työtön)

Opiskelijaryhmän ilmapiiri sai muotonsa ja luonteensa nopeasti koulutuksen alettua. Mi-  
käli kouluttajat eivät kiinnittäneet huomiota ryhmän yhteistoimintaan, yhteishengen luo-  
miseen ja kaikkien osallisuuteen, saattoivat heikommin motivoituneet ja sitoutuneet kes-  
keyttää opiskelunsa, tai heidän opintonsa eivät edenneet ryhmän aikataulussa.

Yks poju on meillä ongelma – myöhästelee. On siitä sanottu, mutta ei se  
muutu. Ainanen eri ajassa kulkeminen häiritsee muuta ryhmää. Ja ryhmä-  
tentissä on väärin, kun muut ollaan tunneilla ja tehään muistiinpanot. Ei  
sillä ole muistiinpanoja eikä ole tehnyt mittään tenttiin tullessan, eikä pyyt-  
täny keltään muistiinpanojakaan, niin mistä se olis luku. Onko se oikein  
semmonen, että myö muut se lasketaan läpi. Ja en ainakaan työkaveriks sitä  
halua, mutta miehillä taitaa olla helppo päästä näihin hommiin, vaikka ei  
tosissaan oo ollu tunneilla ja tekemässä mittään harjoituksia. - - Nyt on siihen  
vähän puututtu ja kysely, mutta opettajat kattoo ja oottaa hirveen pitkään  
– eivät tosiaan välitä onko tunneilla mukana ja oppimassa, antavat liian hel-  
posti vaan olla ja kattovat sormien läpi – vai eikö ne uskalla puuttua. Mutta  
mitä pelättävää niillä siinä on – ei mittään. (N 12, opisk.)

Nuoret on helposti päällepäsmäreitä ja luulevat saavansa tehdä mitä haluaa  
– olis tehtävä kertalaakista sopimus, että tunnilla kuunnellaan – helpommin  
oppii, kun saa kuunnella ja tehdä muistiinpanoja. Opet ovat arkoja puuttu-  
maan pulisemiseen ja tehdä selväksi, mitä tehdään tunnilla ja mitä ei tehdä  
– periks ei anneta, vaikka aikuiseksi ollaan tulossa. - - Nuorille pitäis selittää,

mitä on kuuntelemisen taito, ei ne saa työpaikallakaan meuhkata – se on jalo taito, ei vaadi paljon, mutta taitoa kuitenkin. (N 8, opisk.)

Aikuisopiskelijat olettivat, etteivät kiireiset tai muutoin väsyneet kouluttajat aina huomaneet ryhmissä vallinnutta huonoa ilmapiiriä, kiusaamista tai voimakasta kilpailuhenkeä, jopa ”kyynärpäiden käyttöä” (N 15, opisk.). Vaikka jotkut kouluttajat näyttivät huomaneen ongelmat, he eivät puuttuneet niihin. Jotkut opiskelijat olivat kertoneet opettajille ryhmän huonosta ilmapiiristä ja työrauhaongelmista, mutta opettaja jätti vastuun opiskelijaryhmälle – aikuisten tulee selvittää asiat keskenään. Muutamat totesivat, etteivät halunneet puuttua kiusaamiseen ja häirintään millään tapaa, sillä tilanne voisi pahentua ja opiskelu käydä entistäkin vaikeammaksi.

### **Ryhmätyöskentelyä harkiten ja kohtuullisessa määrin**

Monet aikuisopiskelijat kokivat, että koulutuksessa käytetään liian paljon ryhmä- ja tii-mityöskentelyä. Useissa ryhmissä olikin pyydetty ryhmätehtävien tilalle yksilötehtäviä. Opiskelijoiden olisi helpompi sovittaa yksilötehtävät omaan henkilökohtaiseen elämäntilanteeseensa, sillä ryhmätyöskentely edellytti yhteisten kokoontumis- ja työskentelyaikojen löytämistä. Mikäli ryhmätyöt tehtiin koulupäivien ulkopuolisena aikana, olivat vahvoilla ne opiskelijat, joilla oli käytettävissään hyvät tietotekniset taidot, koneet ja yhteydet. He saattoivat työskennellä muun muassa sähköpostien ja nettipuhelujen välityksellä sekä tehdä sähköisiä aineistohakua. Joillakin aikuisopiskelijoilla oli kokemusta, että pienryhmät muodostuvat tietokoneellisista ja tietokoneettomista. Tietokoneettomat kokivat muutoinkin olevansa hitaampia opiskelussaan ja heille ryhmätyöskentely oli työläämpää ja kalliimpaa, sillä he kokoontuivat kirjastoon tai oppilaitoksille ja käyttivät matkapuhelimiaan asioista sopimiseen ja joskus jopa työskentelyyn.

Opiskelijat toivoivat, että kouluttaja olisi ollut tavoitettavissa ryhmätyöskentelyn aikana. Ryhmissä ei aina päästy yksimielisyyteen työskentelytavoista, työnjaosta, aikataulutuksesta tai lopullisen työn muodosta, jolloin opettajan tuki ja ohjeet olisivat helpottaneet työn etenemistä. Aikuisopiskelijat kaipasivat lisäohjausta myös ryhmätöissä edellytettyyn tiedonhankintaan sekä käytettävien lähteiden laadun arviointiin.

Ne vaan jätti meijät sinne luokkaan tekemään tai osa liukeni jonnekin. Ne joilla ei oo tietokoneita, jäätiin aina koululle ja siitä ei meinannu tulla mittään. Yks haluaa lähtee heti ja pitäs vaan sopia mitä jokkainen tekkee, vaikka ei kunnolla oo päätetty, mitä lähetään ees tekemään. Pitäs opettajien jähäh ees vähäks aikaa sinne tai että vois mennä vielä kysymään. No ei niistä meinannu tulla välillä mittään ja se purkaminen ja esittäminen oli ihan samanlaista – ei tietä, mitä kaikkee pittää sanna ja onko se juttu luettava. Opet vois osallistua siihenkiin enemmän auttaen tai neuvoen. Jos kerran sanna, ei niitä muista ja kaikki ei oo aina ees paikalla. Mikä merkitys se ol näillä mejän töillä vai tehtiinkö me vaan opettajien hommat. Ne sanna vaan, että hyvä ja antaa sit numerot ja myökö siinä opetettiin tosiamme ja opet vaan istu. (N 23, työtön)

Useimmat opiskelijat toivoivat kouluttajien roolin selkiyttämistä ja vahvistamista ryhmätyöprosesseissa; käytännöt eivät olleet toimivia ja oppimista tukevia. Opiskelijoille annettiin tehtävät ja sen jälkeen kouluttajat jättivät ryhmät toimimaan itsenäisesti. Opiskelijoilla ei ollut mahdollisuutta kysyä opettajilta neuvoa tai pyytää tarkennuksia annettuun tehtävään. Aikuisopiskelijoiden mielestä kouluttajien olisi pitänyt osallistua aktiivisemmin myös ryhmätöiden esittämistilanteisiin, ei vain palautteen antamiseen ja lopputuloksen arviointiin. Kouluttajien tehtäviksi nähtiin esiin nousseiden asioiden kytkemistä aiemmin opiskeltuun, toisten ryhmien esityksiin työelämään ja tuleviin opetussisältöihin.

Jotkut opiskelijat toivoivat enemmän yksilötehtäviä, sillä he halusivat tuoda esiin omaa henkilökohtaista osaamistaan sekä alaan liittyviä mielipiteitään ja kokemuksiaan. Näitä ei ryhmätöissä voinut aina tuoda esiin, tai niitä ei hyväksytty esitettäväksi ryhmän tuotoksissa. Ryhmätöissä ei myöskään pystynyt riittävästi käyttämään omaa työskentelytyyliään tai asioiden esittämistapaa. Jotkut opiskelijat totesivat yksilöllisten palautteiden ja arviointien kannustavan opiskelijoita ryhmäpalautteita paremmin.

Ryhmätyöskentelyssä nähtiin myös etuja: epävarmemmat opiskelijat saivat ryhmän tukea ja harjoitusta tehtävien tekoon sekä kokivat onnistuvansa tehtävissään. Ryhmätyön aikana sekä esityksissä kuullut opiskelijatovereiden kokemukset koettiin opettavaisina ja mielenkiintoisina esimerkkeinä. Opiskelijalle avautui uusia näkökulmia käsiteltäviin asioihin. Käytännön esimerkeistä saattoi oppia työelämässä käytettyjä työtapoja ja sitä, kuinka kannattaa tai ei kannata toimia.

### **Opiskelupaineiden purkua työnohjauksellisissa keskusteluissa**

Aikuisopiskelijat toivoivat opiskelun oheen säännöllisiä, esimerkiksi kuukausittaisia, niin sanottuja työnohjauksellisia keskusteluita. Esittäessään tätä he viittasivat hyviin kokemuksiinsa työnohjauksesta. Keskustelujen tavoitteena olisi opiskeluun liittyvien paineiden ja ongelmien purkaminen. Mikäli koulutukseen liittyviä paineita ja epäselvyyksiä ei käyty läpi oppilaitoksella, purettiin niitä perheenjäsenten ja läheisten kanssa kotona. Ajan myötä läheiset kuormittuivat ja hermostuivat, kun eivät voineet korjata tilanteita. Opiskelemaan lähteminen oli muutoinkin ollut perhetilanteita ja ihmissuhteita kuormittavaa. Esiin nousi myös näkemys, että keskusteluissa opiskelija voisi saada vertaistukea vaikeiksi kokemissaan asioissa. Ongelmat asettuisivat paremmin oikeisiin mittasuhteisiin, kun huomaisi muidenkin pohtivan samoja asioita.

Olen monta kertaa purkanut opiskeluvaivoja ja kiukkuja kotona ja opiskelukavereiden kans, mutta kotonakin aletaan hermostua ja väsyä tähän valitukseen: sanovat, että niille opettajille sun pitää marista, eikä meille – ei jaksaa enää kotona kuunnella. Tuntuu, että jollekin sitä pitää saada puhua, että jaksaa loppuun saakka – nyt on olo niin täysi. (N 14, opisk.)

Paineita aiheuttivat oppimistehtävät, tentit, epäselvyydet opetusjärjestelyissä, erilaiset harjoittelukäytännöt, huono opiskeluilmapiiri ja henkilökohtaiset elämäntilanteet. Oppilaitoksilla ei yleensä ollut mahdollisuutta ongelmallisiksi koettujen asioiden työstämiseen ja avoimeen keskusteluun. Opiskelijoiden mielestä opettajien, tai mieluiten ryhmän vastuupettajan, tulisi käydä säännöllisesti purkukeskusteluita opiskeluryhmän kanssa. Opiskeli-

jat olettivat, että ongelmat ratkeaisivat tai helpottuisivat keskustelujen myötä, eikä perhettä tulisi kuormitettua opiskeluasioilla.

Tunnekuohuja on opiskelun aikaan tullut tosi paljon ja monenlaisia. Turhautumista opetuksen suhteen, istutaan ja kuunnellaan kiltisti, kun saa päivärahan. Ei motivoi tämä pintaliito ja kertaus. Nytkin on hutera olo lähteä kentälle, kun pinta-asioita vaan tullut eteen. Olis varmaan voitu käydä kentillä heti jakson alussa ja hakea sieltä näkemystä ja suunnat, mitä pitää jakson aikana opettaa ja miten, niin olis ollut hyötyä varmasti enemmän ja motivaatio olis tullut kohalleen ja halu yrittää ottaa asioista paljon selvää. (N 15, opisk.)

Pidempikestoisten koulutusten kuluessa opiskelijaryhmissä sekä opettajien kanssa oli tapahtunut väärinymmärryksiä sekä loukkaavia kommentteja, joita sanottiin ”heitoiksi”. Keskusteluissa ongelmat olisi voitu avata, pyytää mahdollisesti anteeksi tapahtunutta ja sopia, kuinka kyseiset ongelmat voidaan jatkossa välttää. Ilmapiiriongelmiin käsittelemisen ja ratkomisen taitoa pidettiin tärkeänä työelämän kannalta, ja siihen tarvittaisiin harjaantumista. Keskustelujen yhdeksi kestoteemaksi esitettiin ilmapiirikysymyksiä. Keskustelukulttuurin käynnistymisen nähtiin myös ennaltaehkäisevän ongelmien syntymistä – vastuullisuus omista sanomisista ja tekemisistä kasvaisi. Haastatellut kokivat, että ratkottomat erimielisyydet voivat muodostua oppimisen, osallistumisen ja yhteistoiminnan esteiksi sekä koulutuksen aikana että myöhemmin työelämässä.

Yhtenä keskustelujen etuna pidettiin myös säännöllistä koulutuspalautteiden antomahdollisuutta. Palautejärjestelmät koettiin puutteellisiksi: palautteenkeruu ei vaikuttanut suunnitellulle ja kehittämissuunnitelmista tai -toimista ei annettu opiskelijoille tietoa. Etenkin opintojen alkuvaiheessa opiskelijat odottivat palautteillaan olevan vaikutusta, mutta turhautuivat niiden antamiseen, kun muutoksia ei tapahtunutkaan.

Kun ei oteta palautetta, niin tekee mieli laittaa ulkopuolisille ja mitä se taas saa aikaan. Asioille ei tule perustelua ja sekös aikuista ärsyttää. Pitäis opettajien kaivaa meistä se palaute ja lähteä siitä liikkeelle. Tuntuu, että ai niin, myö ollaan vaan sellasta työvoimapolitiista koulutusta. (N 13, opisk.)

Säännöllisiä, työnohjauksellisia keskusteluja esittäessään opiskelijat pohtivat, mistä löytyisi aika ja henkilöstö kyseisen toiminnan pyörittämiseen. Opettajat olivat kiireisiä ja vähäisistä resursseista käytiin keskustelua myös opiskelijoiden kanssa. Kuitenkin koulutuskokonaisuuden kannalta keskustelutoimintaan resursointia pidettiin kokeilemisen arvoisena. Keskeisimmät edut olisivat nähtävissä yksittäisten opiskelijoiden tyytyväisyytenä, vastuullisempana yhteistoimintana sekä koulutukseen sitoutumisena. Sosiodynamisessa ohjauksessa paneudutaan juuri arjessa kohdattujen konkreettisten vaikeuksien ratkaisemiseen, joten sekä kouluttajat että opiskelijat voivat saada tukea näistä ohjausmalleista. (Ks. Peavy 1999; 2004; 2005.)

### **7.4.3 Aikuisopiskelijan voimavaroja ja odotuksia – yhteenvetoa ja pohdintaa**

Perhe ja läheiset ovat suurimmalle osalle opiskelijoista tärkein opiskelua tukeva voimavara. Kun perheessä löydetään ja pidetään esillä opiskelun tuomia hyötyjä, tuetaan opiskelua.

kelijaa antamalla hänelle aikaa oppimistehtävistä ja tenteistä suoriutumiseen sekä ollaan valmiita tekemään hänen aiemmin hoitamiaan arjen töitä. Kun perhe ja läheiset ovat kiinnostuneita koulutuksesta, kannustaa ja motivoi se aikuisopiskelijaa.

Sullo toteaa oppijan etsivän tasapainoa sisäisten kokemustensa ja ympäröivän todellisuuden välille. Myös aikuisopiskelija pyrkii löytämään tasapainoa elämänsä eri osa-alueiden välille ja kokonaisuuden koossa pitämiseksi. Opiskeluun tarvittava energia voi tulla yksilön sisältä, mutta monet ulkopuolella olevat tekijät voivat vahvistaa tai heikentää sitä. Sullo kannustaa opettajia keskustelemaan opiskelijoiden kanssa motivaatioon liittyvistä ja siihen mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä. Opettajan kannattaa olla utelias ja havainnoida oppijoiden innostuneisuutta ja sitoutuneisuutta, jotta hän voi kehittää omia työskentelytapojaan motivoivammiksi; opiskelijoiden ollessa levottomia tai osallistumattomia opetusta on syytä muuttaa kertovasta ja toteavasta puheesta kohti kysyvämpiä ja avoimempia toimintamalleja. (Sullo 2007, 7–14, 119–120, 130.)

Sekä tutkimushaastattelussa että oppimistukikeskustelyssä aikuiset pohtivat, kuinka oppilaitos ja perhe voisivat lähentyä tai tutustua toisiinsa. Ajatuksena oli, etteivät oppilaitos ja opiskelu jäisi perheelle tuntemattomaksi ja yksinomaan kuormittavaksi asiaksi. Myös oppilaitoksella olisi tärkeää ymmärtää, millainen voimavara perhe ja läheiset ovat aikuisopiskelijoille. Yhteistyöideoiksi nousi esimerkiksi ehdotus, että joitakin oppimistehtäviä tehtäisiin perheen, lasten, puolison tai muiden läheisten kanssa. Myös henkilökoh- taisten opiskelusuunnitelmien teossa perheillä nähtiin olevan yhteistyön paikka: voisiko osan suunnitelmaa tehdä kotona opiskelijälähtöisyyden sijaan perhelähtöisesti.

Tutkimuksessa ei tullut esiin tilanteita, joissa opiskelijaryhmässä ilmenneitä yhteistyö- tai ilmapiiriongelmiä olisi ratkottu yhdessä kouluttajien tai ryhmävastaavan kanssa. Ilmapiirin rakentamiseen ja ylläpitoon kannattaa kuitenkin käyttää aikaa ja etsiä erilaisia toimintamalleja, sillä tutkimukseen osallistuneiden mukaan hyvä ilmapiiri on sekä opiskelijoiden että kouluttajien voimavara. Kiven (2000, 55) mukaan opiskelijaryhmässä negatiiviseksi muodostunut tunnelma ja ilmapiiri vaikeuttavat ja estävät oppimista sekä aiempien kokemusten kytkemistä oppimistapahtumaan. Oppilaitoskonteksteissa sosiaalipedagoginen työote lisää avoimuutta ja vuorovaikutusta opettajien ja opiskelijoiden keskuuteen. Toinen toisensa tunteminen sekä opiskelu- ja elämäntilanteiden ymmärtäminen lisäävät luottamusta ja turvallisuudentunnetta, mikä helpottaa ongelmien ratkaisua, uusien asioiden kohtaamista, oppimista sekä opiskeluun liittyvien valintojen tekoa. (Kurki 2006b, 94.) Sosiaalipedagogiikassa pyritään antamaan yhteisön jäsenille kasvatuksellista tukea oman paikan ja yhteishengen rakentamiseen. (Ks. Kurki & Nivala 2006; Hämäläinen 1998; Hämäläinen & Kurki 1997.) Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijaryhmissä tämä olisi voinut tarkoittaa esimerkiksi työnohjausmallia soveltavia keskusteluja, ongelmien tarkastelua sosiokulttuurisen innostamisen luovin ottein tai roolipelitoiminnan avulla.

Ryhmätyöskentelyyn liittyvien kokemusten käsittely antaa uusia näkökulmia opetuksen pedagogiseen toteuttamiseen ja ryhmien yhteistoimintaan. Rogers (2001, 97) kehottaa opettajaa miettimään tarkasti, milloin käytetään ryhmätyöskentelyä ja kuinka siitä saadaan toimivaa ja oppimistavoitteita palvelevaa. Tutkimukseni myötä olen yhä vahvemmin samaa mieltä Rogersin kanssa, ettei ryhmätyöskentely ole nopeasti suunniteltu ja helppo opetustilanne, vaan se edellyttää opettajalta hyvää ennakkovalmistautumista, tarvittaessa myös työskentelyn ohjaamista sekä lopussa työn esitykseen, yhteenvetoon ja pohdintoihin osallistumista.

Kansanen (2004, 55) toteaa, että onnistuneessa oppimistilanteessa opiskelijoilla on aito mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa asioihin. Sekä tähän tutkimukseen osallistuneet että oppimistukikeskuksen asiakkaat yleisemminkin toivat selkeästi esiin, että he haluavat olla osallisina ja aidosti huomioituna kaikissa heidän elämäänsä vaikuttavissa suunnittelu- ja päätöksentekoprosesseissa. Toisekseen aikuisopiskelijat odottavat voivansa antaa palautetta koko koulutuksen ajan siten, että siitä seuraa myös välittömiä muutoksia puutteellisesti tai heikosti toimiviin käytäntöihin. Laki ammatillisesta koulutuksesta antaa selkeät ohjeet koulutustoiminnan kehittämiseksi yhdessä opiskelijoiden kanssa. Lain hengen noudattaminen tekee koulutusprosesseista opiskelijalähtöisiä, avoimeen ja jatkuvaan vuorovaikutukseen perustuvia.

Koulutuksen järjestäjän tulee varata opiskelijoille mahdollisuus osallistua koulutuksen kehittämiseen sekä kuulla opiskelijoita ennen opintoihin ja muihin opiskelijoiden asemaan olennaisesti vaikuttavien päätösten tekemistä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. 36§ Opiskelijoiden kuuleminen)

Parhaimmillaan aikuisen osallisuus toteutuu tasavertaisessa vuorovaikutuksessa, dialogisissa, minkä rakentumiseen ja luomiseen voidaan käyttää muun muassa sosiaalipedagogiikan sekä sosiodynaamisen ohjauksen toimintamalleja ja menetelmiä. Onnismaa (2007, 47) toteaa, kuinka dialogin myötä yksittäisissä tilanteissa voidaan nähdä enemmän mahdollisuuksia ja kokonaisuudessa lupaavuutta; vallitseva tilanne ja tulevaisuus näyttäytyvät positiivisemmassa valossa. Tutkimuksessa nousee esiin, että aikuiskouluttajien tulee oivaltaa ja huomioda aikuisopiskelijaryhmien muodostuvan yksilöistä, joilla on mitä erilaisimpia odotuksia, aiempia kokemuksia sekä elämäntilanteita eletävänä. Jotta opiskelija jaksaa keskittyä opiskeluun, tulee hänellä olla aikaa ja mahdollisuuksia myös kerätä voimavaroja ja rentoutua.

Raudaskoski on nostanut esiin opiskeluun ja yhteisöllisyyteen liittyviä haasteita. Näitä samoja asioita ja ilmiöitä nousi esiin oppimistukikeskustuksessa sekä tässä tutkimuksessa. Sosiaalisen toiminnan puitteet: tarvitaan aikaa tutustua toinen toisiinsa, ryhmä ei saa olla kovin suuri ja lisäksi fyysisen tilan täytyy olla sopivankokoinen sekä järjestetty ryhmäytymistä edistäväksi. Kyvyttömyys kommunikoida: kaikkien sosiaaliset kyvyt ja kokonaisilmaisu ilmeineen ja eleineen ei ole kehittynyt samalla tavalla, joten vuorovaikutuksessa ja toinen toisensa ymmärtämisessä saattaa ilmetä haasteita. Laskelmoiva ja harhauttava kielenkäyttö: jotkut opiskeluyhteisön jäsenet saattavat pyrkiä manipuloimaan ryhmän jäseniä puolelleen tai hajottamaan muuten yhteisöllisyyden saavuttaakseen joitakin omia päämääriään, mikä voi hämmäntää koko yhteisöä ja vaikeuttaa mm. luottamuksen rakentumista. Kilpailuasetelmat oppimisen esteenä: pelko siitä, että omaa osaamista tai taitoja käytetään loukkaavasti tai toista kunnioittamatta hyväksi, tyrehtyttää yhteistyöhalukkuuden ja asiantuntijuuden yhdessä kehittämisen.

Hyviksi koetuissa ohjausprosesseissa on mahdollisuus käsitellä aikuisen elämäntilanteisiin, oppimisvalmiuksiin ja henkilökohtaisiin ongelmiin liittyviä kysymyksiä, jolloin opiskelija saa myös psykososiaalista tukea. (Raudaskoski 1999, 32–37.) Aikuiskouluttajat

ovat nostaneet näitä samoja asioita esiin Pajarisen ym. (2004, 80–81) aikuisten ohjaukseen liittyvässä tutkimuksessa. Myös aikuisopiskelijoiden keskinäistä vertaistukea pidettiin merkittävänä ohjauksen välineenä ja opiskelun edistäjänä, jolloin aiempi elämäkokemus sekä tiedot ja taidot saadaan mukaan oppimisprosesseihin. Kouluttajat olivat havainneet yhteisöllisyyden ja ryhmäytämisen tukevan merkittävästi opiskelua. (Pajarinen ym. 2004, 80–81.)

Tutkimukseen osallistuneet löysivät ja nimesivät helposti asioita, joista saavat voimavaroja opiskeluunsa ja yleensäkin elämäänsä. Minulle välittyi kuitenkin käsitys, ettei näistä voimavaroista ja yksilöllisistä tukiverkostoista ollut keskusteltu oppilaitoksilla tai työvoimamahallinnon ohjauspalveluissa. Tutkimus herätti pohtimaan, voisiko matalasti koulutettujen aikuisten voimavaroista käytävä kiinnostunut sekä kunnioitettava keskustelu poistaa opiskeluun liittyvää stressiä, vastustusta ja ahdistusta sekä samalla toimia mallina yhdestä työhyvinvointia ylläpitävästä toiminnosta.

## **7.5 KOULUTUKSEEN LIITTYVIÄ ODOTUKSIA**

Käsittelen tässä luvussa tutkimukseen osallistuneiden matalasti koulutettujen aikuisten kokemuksia kouluttajien toiminnasta sekä heidän toimintaansa suunnattuja toiveita ja odotuksia. Muutamat toivoivat selkeää opettajajohtoisuutta ja koulutussisällöissä pitäytymistä, mutta suurin osa odotti koulutuksen muuttuvan aiempaa vuorovaikutteisemmaksi, joustavammaksi ja opiskelijoiden opiskeluvalmiudet ja elämäntilanteet huomioivaksi.

### **7.5.1 Kouluttaja monenlaisten odotusten kentässä**

Tutkimukseen osallistuneiden mielestä hyvä opettaja kannusti, rohkaisi oppimaan ja ylläpiti opiskelumotivaatiota. Hän oli kiinnostunut opiskelijoiden kokemuksista, taidoista ja tiedoista ja sitoi niitä opetuksensa sisältöihin. Hän oli myös kiinnostunut siitä työelämästä ja sen tulevaisuudesta, johon opiskelijat olivat kouluttautumassa.

Parivuotisissa tietokoneopinnoissa olin itse asiassa hyvä, ainakin opet kehu. -- Opettaminen, sehän on sitä, että pannaan tien alkuun ja annetaan paa-luja ja annetaan mennä sinne. (M 2, työtön)

Mua vois motivoida, jos saisin tehdä niin kuin haluan -- Mulla innostus läh-tee siitä, että se on tärkeitä itelle ja ympäristölle ja on riittävän haastavaa. Täällä vaihtoehtoja ja valinnanvaraa on vähän, mutta se on aika samana py-syvä -- Mä oon niin eri viivalla toisiin nähden. On ehkä yks opintokokonai-suus, jossa mä olin innokas. (M 3, opisk.)

Opettaja sai olla opettaja, mutta hänen toivottiin suhtautuvan tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti kaikkiin opiskelijoihin. Aikuisia tulisi kohdella aikuismaisesti, luottaen ja arvostaen heidän valintojaan. Aikuiset arvostivat kouluttajaa, joka ei asettunut asiantunti-juudellaan ja tiedoillaan opiskelijoiden yläpuolelle, vaan antoi osaamisensa opiskelijoiden



käyttöön ja työsti asioita opiskelijoiden kanssa omasta tehtävästään käsin. Useimmat eivät pitäneet opettajia kaiken osaavina ja tietävinä, eivätkä odottaneet sitä opettajuudelta.

Aikuiskouluttajien roolia ja tehtäviä ei pidetty helppoina tai yksiselitteisinä. Opiskelijoiden erilaisia koulutustaustoja ja aiempia oppimiskokemuksia pidettiin haasteina, joihin kaikilla kouluttajilla ei tuntunut olevan keinoa vastata. Opiskelijat olivat tulleet koulutukseen myös erilaisin odotuksin: osa odotti vahvaa opettajajohtoisuutta sekä ohjausta, toiset yhteissuunnittelua ja dialogisuutta, osa henkilökohtaista kohtaamista kouluttajien kanssa ja joillekin sopivat omatoimisuuteen sekä itseohjautuvuuteen perustuvat työtavat.

Meitä on niin hirveen erilaisia ja ei varmasti oo helppoo opeillekkaan. Kaikki haluaa omanlaistaan ja vaikee ajatella kenen mukkaan mennään. Onko teillä tähän minkä verran ohjeita tai koulutusta. En ainakaan osais lähteä neuvomaan, mutta yrittäisin alkuun ainakin jutella opiskelijoitten kans. Kyllä myös sit ymmärretään ja uskotaan, miten pitää mennä. (N 23, opisk.)

Kun on näin erilaisia porukassa, pitää jonkun tietää mitä tehään ja se joku saa kyllä olla opettaja. Pahin on kun ne (=opettajat) tunnin alussa rupee kyselemään ja äänekkäät ottaa sit puhevallan ja toiset vaan kuuntelee ja ihmettelee, ei me olla tultu niitä kuunteleen. Ope vaan alottais tunnin ja se saa vetää sen. (N 12, opisk.)

Millaisia toiveita, odotuksia ja kysymyksiä sinulla on opiskeluun liittyen?

- Opiskelussa olisi vaihtelua välillä ihan muuta kuin itse aihetta.
- Haluan saada tulevasta koulutuksesta syvennetyt tiedot.
- Toivon, että opiskelu olisi joustavaa, jotta voisin välillä tehdä esim. päivän tai parin sijaisuuksia, jos sellasia satun saamaan.
- Toivoisin, että opiskelussa huomioidaan asioita, jotka ovat työelämässä etusijalla.
- HOJKS heti alkuun ja opetus johdonmukaista ja selkeää.
- Vaikka tekeminen jännittääkin, on se tehokkain tapa.

(Ryhmä 7, työvoimakoul., taloushallinto)

Aikuiskouluttajan tehtävänä pidettiin sekä opettamista että ohjaamista. Ohjaamisnäkökulma korostui niiden kommentteissa, jotka olivat osallistuneet monille eri kursseille ja koulutusrupeamiin. Ohjaamiseksi koettiin opiskelijoiden kanssa keskusteleminen ja heidän kuunteleminen. Opettajalla ei tällöin ollut valmiita vastauksia opiskelijoiden kysymyksiin eikä kaikkiin työelämää koskeviin asioihin. Etenkin koulutuksen alkuvaiheessa tutkimukseen osallistuneet opiskelijat odottivat kouluttajilta vahvaa ohjausta ja tavoitteenasettelua. Koulutuksen edetessä oltiin valmiimpia ryhmä- ja opiskelijalähtöiseen sekä itsenäiseen opiskeluun.

Niillä kursseilla on ollu hyviä – onko ne opettajia vai mitä, mutta eivät osanneet ja tunteneet koko juttua. Niitten kans voi ihan jutella ja tosissaan ajatella omia asioitaan joista on lopulta vaan se hyöty. Mitä vanhempi porukka sen enempi pitää olla just sellasta. (N 13, opisk.)

Yksi haastateltu vertasi opettajan roolia orkesterin kapellimestariin. Kouluttaja voi olla yksi orkesterin jäsen ja sieltä käsin ohjata esitystä. Kouluttaja voi valita paikkansa myös orkesterin ulkopuolelta, mistä hän johtaa sekä tarkkailee esitystä. Tarkalle kuuntelijalle välittyy viesti kapellimestarin valitsemasta paikasta – asenteesta ja roolista. Haastateltavan mukaan orkesteri yltyy parempiin tuloksiin, kun kapellimestari kuuluu joukkoon ja tuntee soittajat yhteisön sisältä päin. Kun kouluttaja on vahvasti läsnä aikuisopiskelijaryhmässä, voidaan saavuttaa syvällisiä ja mukaansa tempaavia oppimiskokemuksia sekä syvällisempiä oppimisprosesseja.

Toinen kapellimestari sulautui joukkoon, en muista edes oliko sitä. Mutta toisessa muistan, miten kapellimestari teki töitä ja se erottui porukasta ja niiden soitto ei ollut niin syvää. Innostus tulee vapaudesta, muuten laahaava tunne. Niin sen pitäis olla, vapaata yhdessä tekemistä. Kuunnellaan toista ja tuotetaan yhdessä. (M 2, työtön)

Joskus kouluttajat olivat eksyneet tehtävästään ja lähteneet kisaamaan tai kiistelemään opiskelijoiden kanssa. Opiskelijalla oli tunne, että hänellä oli asioista enemmän tietoa eikä kouluttaja osannut vastata hänen kysymyksiinsä, vaan naamioi tämän kääntymällä opiskelijaa vastaan. Opettajan tiedot olivat opiskelijan tietoja suppeammat tai työelämäkokemukset olivat vähäisempiä, mitä kouluttaja ei halunnut tunnustaa opiskelijaryhmän edessä. Opettajalla vaikutti olevan periaate, että kouluttaja tietää ja osaa opiskelijaa paremmin ja enemmän. Kouluttaja pyrki mitätöimään opiskelijan esittämiä näkökantoja ja asettamaan opiskelijan itsensä alapuolelle. ”Tässä kisassa opiskelija häviää aina” (M 3, opisk.).

Siihen asti meni hyvin, kun myötäiltiin opettajia. Mutta kun ruvettiin kyselemään ja olemaan puhuvia päitä, meihin asenne muuttui. Tuntuu, että häiritäänkö myö opetusta ja opettajia kysellen ja omia käsityksiä kertoen ja työelämän terveisiä tuoden. (N 13, opisk.)

Aikuisopiskelijoiden oli vaikea hyväksyä kouluttajan ylimielistä, opiskelijoiden tietoja ja kokemusta vähättelevää otetta. Opiskelijat pitivät väittelyä ja perustelujen pyytämistä hyvänä asioiden opetus- ja käsittelytapana, mutta siihen ei saanut liittyä opiskelijan nolaamista ja naurunalaiseksi saattamista – opiskelijaryhmän edessä tällainen tekee lähtemättömän jäljen. Kun tunneilla oli muodostunut tällainen asetelma, opiskelijoiden mielestä asiaan olisi pitänyt palata heti seuraavalla tauolla tai mahdollisimman pian tuntien jälkeen.

Joskus opiskelijalle oli tullut tunne, että hän oli opettajan epäsuosiossa, jolloin oli vaikeaa ottaa yhteyttä opettajaan missään tilanteessa. Epäsuosion ja vaikeuksiensa keskellä oleva opiskelija koki opintojen keskeyttämisen helpotukseksi sekä itselleen sekä opettajalle.

Joittenki kans on niin, että ei kannata sanoa ja tietääkään paljo mitään, palautteen kestokyky on näillä olematon. Jos joutuu alkuvaiheessa hankaluuksiin voi olla paras jättää sikseen ainakin mä nään niin, muute tulee pikä ja hankala olla. (M 3, opisk.)

Tutkimukseen osallistuneiden mielestä hyvä kouluttaja oli kiinnostunut opiskelijoiden kokemuksista, kysymyksistä sekä eriävistä näkökannoista. Jotkut kouluttajat olivat vaatineet ponnekkaasti perusteluja opiskelijoiden esittämille eriävillä mielipiteillä, jolloin arimmat opiskelijat eivät enää osallistuneet keskusteluihin. Joillakin heistä saattoi olla kysymyksiä tai eriäviä mielipiteitä, mutta ei mielestään riittävän laajoja tietoja tai alan työkokemusta, jotta olisivat osanneet vastata opettajan vastakysymyksiin.

### 7.5.2 Luottamus ja henkilökemiat opiskeluyhteisössä

Tutkimuksessa tuli esiin, että toinen toiseensa luottaminen oli yksi tärkeimmistä oppimisesta ja motivaatiota ylläpitävistä asioista. Erityisen tärkeää oli luottamuksen rakentuminen opettajan ja opiskelijan välille. Lisäksi merkittävää oli, kuinka kouluttaja suhtautui opiskelijaryhmään kokonaisuudessaan: annettiinko vastuuta ja luotettiin aikuisten esittämiin toiveisiin ja tekemiin valintoihin. Kun opiskelija ja ryhmä kokivat saavansa vastuuta, heidän näkemyksiään haluttiin kuulla ja palautteisiin reagoitiin, nousi koko ryhmän opiskelumotivaatio, aktiivisuus sekä sitoutuneisuus.

Jos meitä pidetään ihan lapsina eikä luoteta on kaikki ihan turhaa. Ei siinä kukkaan viitti mittään tehä vaan ootetaan sit ja puhukoon ne opettajat, kun kerran tietävät. Joillakin ei tosiaan tunnu olevan käsitystä, että aikuiset ei oo niin kuin ne nuoret – ne vaan tulee sieltä ryhmästä ja jatkaa sillä samalla kaavalla. Samat tehtävät ja vahtimiset, kun niitten nuorempien kans – tuntuu ihan uskomattomalle. Näkkeehän, että myö ollaan enemmän kun kaksikymmentä vuotta vanhempia eikä mittään lapsia. Mulla innostus lähtee siitä, että se on tärkeetä ittelle ja ympäristölle ja on riittävän haastavaa. (M 3, opisk.)

Jos opiskelijat kokivat luottamuksen puuttuvan kokonaan tai sen rikkoutuneen, olivat he varautuneita ja halusivat säilyttää välimatkan suhteessa opettajaan. Vuorovaikutus jäi vi-rallisen tuntuseksi ja osittain myös teennäiseksi. Haastatellut kertoivat, kuinka he olivat epäluottamuksen ilmaannuttua lakanneet yrittämästä ja päätyneet näkemykseni mukaan alisuorittajiksi. He lakkasivat ponnistelemasta ja tekivät vain pakolliset tehtävät ja nekin mahdollisimman vähällä työmäärällä. Opiskelija ei enää ajatellut opiskelevansa itsensä takia ja kartuttaakseen omaa osaamistaan. Alisuorittamalla hän koki voivansa ikään kuin kostaa opettajalle hänen väärin toimimisensa tai hänen epäasialliset heittonsa.

Muutamat kertoivat, että heidät oli nolattu tai heitä oli nöyryytetty ryhmän edessä. Joitakin oli syytetty asioista, jotka eivät pitäneet paikkaansa. Opiskelijat muistivat nämä tapahtumat pitkään, ja jotkut olivat tehneet niistä omia johtopäätöksiään: en koskaan enää luota kouluttajiin, en aloita enää opiskelua, en kerro itsestäni tai en osallistu ja ole aktiivisen tunneilla.

Olkaa aktiivisia ja oma-aloitteisia, rakentakaa ittellenne verkostoja. No minä olen niitä rakentanut ja käyttänyt oppimisessani ja tehtävien teossa. No sain kokeesta 5 ja ope sano muiden opettajien ja opiskelukavereiden kuullen, että ”ootko tehnyt tämän ite”. Oli tosi nöyryyttävää (.. purskahtaa itkuun) ja mis-

tä tämä tällänen epäluottamus nousi. Olen ollut aina erittäin rehellinen ja en todella ole semmosta ikinä käyttänyt, että toisilla olisin teettänyt tehtäviä. - - Eikö olis opettajan ammattitaitoa osata pyytää anteeksi ja olla myös nöyrä, jos ne on tehnyt virheen ja tullu sanomaan opiskelijalle näin, niin myöntäis sen. Hirveen pahalle tuntui, kun oli muitakin opettajia ja minut kyseenalais-tettiin ja kaikki kääntö kattomaan. Tuntu, että pistän hanskat tiskiinkin, nyt loppu opiskelu minun kohalta. - - Olis tullu kahen kesken kysymään, että mistä näin hyvä tulos tuli ja olis juteltu kaksin, niin olisin kertonut koko työnteon tarkkaan. Mutta nyt menin ihan lukkoon, en osannu sanoa mitään. Yritin kyllä jo käyvä sen opettajan luona, mutta oli niin kiire, ettei ehtiny selvittämään, miks se mua epäilee. Tuntuu, että mitä sitä tointaa jatkossa mitään yrittää, kun tulee näin nöyryytetyks, eikä uskota ihmiseen. (N 7, opisk.)

Mulla on lääkelaskut tekemättä ja syinä on: ei motivoi – matikka on mulle vaikeeta – ope on nöyryyttänyt niin kovasti, että olen mahdollisimman vähän tekemisissä sen kanssa – olen kait alun perin suuttanut open ja se on pari kertaa raivostunut minuun – aika ilkeä heitto oli verrata ala-asteen matikkaan, kun en osannut ja päässy läpi. (M 3, opisk.)

Erityisen kipeiksi koettiin tapahtumat, joissa opiskelijaryhmä oli ollut kuulemassa esitetyt epäilyt, palautteet tai arvioinnit. Opiskelija koki menettäneensä kasvonsa ja luottamuksensa myös ryhmän silmissä, ja sillä oli vaikutuksia opintojen loppuun saakka. Hänen oli vaikea mennä ryhmätöihin mukaan, ja sittemmin hän valitsi mieluummin yksilötehtäviä. Kun opiskelija koki opettajan loukanneen tai nöyryyttäneen häntä, hänen oli vaikea mennä kyseisen opettajan tunneille; opiskelija pohti, millä verukkeella hän voisi olla pois tunneilta.

Joskus kouluttajien ja opiskelijoiden välille oli kasvanut näkymätön muuri, joka esti luottamuksen ja avoimen vuorovaikutuksen kehittymisen. Haastatellut kertoivat henkilö-kemioista ja niiden toimimattomuudesta. Taustalla saattoi olla aiempia yhteentörmäyksiä kyseisen kouluttajan kanssa tai ristiriidat rakentuivat vähitellen koulutuksen aikana. Toimimaton vuorovaikutus ja muuri ilmenivät opiskelijoiden passiivisuutena, kriittisyytenä sekä ilmapiiriin kireytenä – tunnelma oli raskas ja ahdistava. Jotkut opiskelijat ajattelivat ongelman olevan opettajan omassa opiskelumennisyydessä, asenteissa tai ammattitaidossa.

Open olis tärkeitä, että olis kaatanu vaikka opiskelunsa aikana oman roskakorinsa, ennen kuin alkaa opettamaan. Kun ymmärtää itseensä, osaa olla hyvä ja parempi opekin. Kun tulee ymmärrys ittestä, kykenee jonkinlaiseen yhteistyöhön.

Monet opet ja ohjaajat eivät ole tyhjennelleet omia roskakorejaan. Jos ohjaajalle tulee olo, että toi ärsyttää, pitäis heti rueta ajattelemaan, että mikähän meillä kummallakin on tässä taustalla. Jos tietää, alkaa ymmärtää ja voi ajatus kuitenkin kulkea ja voi oppia. Tunteita ei tartte poistaa, mutta ne saa näkyä jollakin tajunnan tasolla. Tunteet vaikuttaa kuitenkin koko ajan. (M 2, työtön)

Palaute- ja arviointitilanteissa oli joskus päädytty hankaliin tilanteisiin: opiskelija ei ollut hyväksynyt häneen kohdistunutta kritiikkiä eli niellyt mukisematta saamaansa arvostelua, vaan oli pyrkinyt puolustautumaan ja perustelemaan toimintaansa. Opiskelija koki, että häneen kohdistettiin kritiikkiä asioista, jotka johtuivat huonosta opetuksesta tai ohjauksesta. Tämä oli johtanut väittelyyn ja epäasiallisen sävyiseen, syyttelevään keskusteluun. Opiskelijoiden mielestä useat opettajat ja harjoitteluohjaajat kestivät heikosti toimintansa kriittistä tarkastelua, palautetta ja arviointia.

### 7.5.3 Odotuksena tasa-arvoinen kohtaaminen ja dialogisuus

Aikuisopiskelijat vertasivat omaa asemaansa ja heihin kohdistuvia odotuksia opettajien toimintaan. He odottivat olevansa tasa-arvoisia aikuisia eri oppimisympäristöissä, niin oppilaitoksella kuin työharjoittelussa. Kouluttajien ja ohjaajien odotettiin myös itse toimivan antamiensa ohjeiden ja opiskelijoilta edellytettyjen työskentelytapojen mukaisesti: sitoutuneesti, suunnitelmallisesti, vastuullisesti, yksilöt ja opiskelijaryhmä huomioiden.

Opettajillakin pitäis olla työt suunniteltuna, kun tulevat meitä opettamaan, mutta kun isketään opiskelijalle eteen aivan keskeneräistä. (N 9, opisk.)

Kulkee ihan miten sattuu, ei tule tunneille ja muut (=opettajat) tuo vaan meille tehtäviä. Se että se on taas pois, jos olis tiijetty etukäteen, olis antanut tehtävät etukäteen. Ja myö aikuiset istuttiin ja ooteltiin. Hirveesti vaatii meiltä, mutta ite kulkee miten sattuu – ei sitä aikuiset oota ja ei se tunnu oikeelle. Ei tykätty yhtään, että sillai tehään ja meijän pitää ootella ja kysellä opettajien ja sit tehtävien perään ja mitä myö tehään, olisko jotain tälle ajalle? (N 12, opisk.)

Aikuisopiskelijoiden oli vaikea löytää perusteluita sille, että heiltä odotettiin erilaista käyttäytymistä ja toimintaotetta, kuin kouluttajilla itsellään oli. Usein mainittiin luottamuksen ja tasa-arvon puutteista: kouluttajat eivät usko tai luota aikuisten kertomaan tai perusteluihin esimerkiksi poissaolo- tai myöhästymistilanteissa. Kouluttajat saattoivat myöhästyä tunneilta paljon tai eivät saapuneet niille lainkaan; opiskelijoille ei ilmoitettu tapahtumien syitä. Tieto opetuksen peruuntumisesta ei aina saavuttanut opiskelijoita, vaan he odottivat opettajaa joskus jopa tunnin luokan ulkopuolella. Kouluttajat eivät yleensä pyytäneet anteeksi tiedottamiseen liittyviä puutteita, yllättäviä poissaolojaan ja aikataulumuutoksia; haastatellut viittasivat muualla työelämässä edellytettäviin ilmoittamis- ja tiedotuskäytäntöihin.

Aikuista nöyryyttävää ja vielä hirmuset sepustukset pitää näistä tehdä. Ja se, että jos myöhästyt 5 minuuttia tunnilta, niin ovi menee lukkoon. Tehään se sama myös sille opelle – mutta muut opet tulloo millon vaan, myöhästelee tai eivät tule ilmoittamaan, että tunteja ei olekaan. Ja myö vaan ootetaan kiltisti. Myö opiskelijat hoidetaan opettajien aikataulut, mutta raskasta on – kyllä niillä on kalenterit, mutta ne eivät toimi. (N 14, opisk.)

Muutamat opiskelijat toivat esiin, että koulutuksessa usein painotettu pitkäjänteinen ja suunnitelmallinen yhteistyö ei toiminut kouluttajien kesken tai siinä oli puutteita. Tämä herätti opiskelijoiden keskuudessa kriittisiä kannanottoja ja keskustelua. Kouluttajien keskinäisen yhteistyön ongelmat tuntuivat konkreettisesti: opiskelijat saivat ristiriitaisia ohjeita ja opettajillakin tuntui olevan eri käsityksiä ja epätietoisuutta aikatauluista, sovitusta asioista ja noudatettavista määräyksistä. Esimerkkeinä mainittiin muun muassa seuraaviin asioihin liittyvät ohjeet: tehtävien palautusajankohdat, sairaspöytäkirjoihin liittyvät korvaavat tehtävät ja korvauskäytännöt, opetuksen henkilökohtaistaminen sekä tehtävien ja näyttöjen arviointikriteerit ja -tavat.

Ryhmä on ihan ymmällään, on kuin lapsia, eivät uskalla kysyä opettajilta mittään. Lukkarit on koko ajan rempallaan, tenttiajat yhtä sotkua ja puuroa. Meidän pitää seurata, missä mennään, kun opet ei ole ajan tasalla. Opiskelijoiden varmistettava koko ajan tehtäviä, mitä tehhään silloin ja silloin. Ei mitään tietoa ajoissa ja mukana on näitä pitkämatkalaisiakin. (N 14, opisk.)

Opeille ei pysty sanomaan, mikä on harmi sinänsä. Nyt on tullut klikki – ei ole minkäänlaista juttelun ja keskustelun kulttuuria. (N 13, opisk.)

Kouluttajien yhteistyön puuttuminen ja ongelmat ilmenivät myös opetuksen sisältöjen päällekkäisyytenä, yllättävinä lukujärjestysmuutoksina, sovittujen asioiden unohtamisena, opiskelijapalautteiden mitätöimisestä, ohittamisena ja käyttämättömyytenä, pinnallisena vuorovaikutuksena, sopimuksiin sitoutumattomuutena sekä koulutusprosessin epäyhtenäisyytenä ja pirstaleisuutena.

Aikuisopiskelijat olivat pohtineet ratkaisuja tiedonkulun ja tiedottamisen ongelmiin. Hyvää tiedotusta ja tiedonkulkua pidettiin tärkeänä kaikilla työelämäsektoreilla, ja niitä haluttaisiin kehittää myös oppilaitoksissa. Moni aikuisopiskelija totesi, ettei työelämässä voi toimia samanlaisilla säännöillä ja otteella, kuin oppilaitoksissa tehdään. Sitä eivät hyväksyisi työnantajat, työtoverit, yhteistyökumppanit eivätkä asiakkaat.

Kyllä näitä tapoja on jo olemassa, että koulullakin hommat luistaa, mutta eikö täällä oo kuultu niistä. Meillä kertovat, että oli ollut kummit työelämästä ja luokallakin omat emännät. Niitten kautta tieto kulki ettei kaikkien tarte kysellä. Ja ne laitto suoraan opettajille postia, ettei kaikki kysele ja ihmettele. Mutta onko se meidän se pistettävä pystyyn, eikö luulis koulun tekevän sen. (N 7, opisk.)

Opiskelijat pitivät hyvänä joissakin oppilaitoksissa toteutettavaa vastuupettajakäytäntöä ja kurssin emäntä ja isäntä -toimintaa. He kehittivät käytäntöä ajatuksissaan seuraavalla tavalla.

- Koulutuksella olisi vastuupettaja tai opettajapari, jotka ovat mukana opiskelijavalinnoissa ja seuraisivat ryhmää valmistumiseen saakka.
- Kaikki opettajat tuntisivat koko koulutusprosessin.

- Opiskelijaryhmässä toimisivat emäntä ja isäntä, joiden vastuu-aika voisi olla viikon, kuukauden, lukukauden tai jopa koko koulutuksen ajan.
- Emäntien ja isäntien tarkempi tehtäväkuva ja vastuu-aika sovittaisiin ryhmäkohtaisesti.
- Koulutusprosessista vastaavat opettajat ja opiskelijat toimisivat samoilla periaatteilla, kuin erilaisten työryhmien tai tiimien vetäjät työyhteisöissä.

Muutamien asiaa erityisesti pohtineiden aikuisopiskelijoiden (N 7 opisk., N 8 opisk., N 9 opisk.) mielestä tällainen toimintamalli tukisi yksittäisen opiskelijan ja opiskelijaryhmän opiskelua, opettajien työtä ja yhtenäistää koulutusprosessia.

Dialogi ei aina toiminut etenkin ongelmallisiksi koetuissa tilanteissa. Aikuisopiskelijat eivät ottaneet ongelmia puheeksi, ellei tilanne johtanut täydelliseen turhautumiseen ja luottamuspulaan. Muutamat tutkimukseen osallistuneet kokivat opiskelijoiden ja kouluttajien välillä olevan kuilun, jolloin aikuisopiskelijat eivät pitäneet itseään tasavertaisena aikuisina oppilaitosyhteisössä. Oppilaitosyhteisössä ilmenevistä ongelmista keskusteltiin yleensä vain opiskelijatovereiden, perheenjäsenten ja tuttavien kanssa.

Yhtenä kuilun ja epätasa-arvon aiheuttajana pidettiin opettajien käyttämää ammattikieltä ja -terminologiaa: pitkään opiskelumaailmasta pois olleet aikuiset kohtasivat samalla kertaa sekä koulutettavan ammattialan että koulutuselämän uudet sanastot. Monet kokivat olonsa tyhmäksi ja vain rohkeimmat uskalsivat kysellä termien suomennosten perään. Muutamat opettajat selittivät käsitteitä tuntiensa alussa, mutta useimmat tuntuivat olettavan opiskelijoiden tietävän ne entuudestaan tai oppivan ne heti ensimmäisen kerran kuultuaan. Opiskelijat kokivat tilanteen kiusalliseksi, jotkut jopa nöyryyttäväksi ja heitä alistavaksi.

Ammattikieli näillä opettajilla! Se on niitten omaa ammattikieltä, ei sen ammatin, mihin myö kouluttauvuutaan. Ja ne sanastot, mikä onkaan asiakkaan oikeus? On aika mahotonta, kun meille sanotaan, että hakekee apteekista kirja, jotta saatte suomennokset. Opet puhuu sellasta ammattikieltä, että paljon menee läpi ja ohi. Eikö niihin ole suomalaisia selityksiä? Antasvat aina tuntien alkuun meille sanastot, että vois seurata ja oppia, eikä huomio menis niitten sanojen ihmettelyyn ja muistelemiseen. Tuntien aluks voitais käyvä sen päivän ja asian sanalistat yhdessä läpi – mutta nyt ohjataan vaan kirjastoon, jossa ei riitä lainakappaleita kuin parille opiskelijalle! (N 7, opisk.)

Muutamat haastatellut olivat havainneet joidenkin opettajien kiinnittävän huomiota hyvään vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin heti alusta lähtien. Haastatellut kertoivat kouluttajista, jotka olivat läsnä opetuksessa ikään kuin yhtenä osallistujana – aktiivisina, pohtivina ja opiskelijoiden näkemyksistä kiinnostuneina keskustelijoina. Miellyttävät ja tulokselliset opiskelutilanteet sisälsivät yhteistoimintaa, vuorovaikutusta sekä yksittäisten opiskelijoiden ja ryhmän kokemusten reflektointia.

#### 7.5.4 Aikuiskoulutuksen ja opetuksen käytännöistä – yhteenvetoa ja pohdintaa

Aikuiskoulutuksen maineen tai kunnian tekee opettajat. Opettajasta tulee ilmapiiri, miten hän rakentaa sen. Opettajan tulee sopeutua opiskelijajoukon erilaisuuteen. Opettaja ei saa ruveta huutamaan – open vastuulla on vahvistaa ja avata ammattiin kiinnostusta. Mutta hän voi sammuttaa sen monella eri tavalla: ei halua enää koskaan alalle. (Ryhmä 5, työvoimakoul. puhdistuspalv.)

Tutkimukseen osallistuneet aikuisopiskelijat pitivät kouluttajien tehtäviä vaativana, sillä heidän odotettiin hallitsevan hyvin koulutusalan sisällöt sekä opetustehtävänsä. Opettajien tuli olla kahden erilaisen ammatin asiantuntijoita ja osaajia. Opiskelijoista oli tärkeää, että kouluttaja hallitsi hyvin koulutettavan ammattialan konkretiaa, arkea ja käytäntöjä sekä osasi ohjata ja motivoida opiskelijaa tulevalle ammattialalle. Lukkarinen kannustaa opettajia lähtemään mukaan kehittämisen- ja kehittymisprosesseihin, joissa opettajan rooli muuttuu ohjaajaksi ja kanssakulkijaksi. Opettajan tulee ottaa vastuuta myös tulevaisuuden ammattilaisista, eikä valmentaa opiskelijaa vain tämän päivän työelämätarpeisiin. (Lukkarinen 2001, 86–91.)

Tämän tutkimuksen mukaan toimivan ohjaussuhteen syntyminen edellytti kouluttajan ja opiskelijoiden halua sekä valmiutta avoimeen vuorovaikutukseen sekä yhteisiin koulutus- ja oppimisprosesseihin. Useimmista haastatteluista välittyi näkemys, että kannustava opettaja lähtee rohkeasti opettamaan ja oppimaan yhdessä ryhmän kanssa sekä osin myös ryhmän avulla. Hänen tunneillaan on tilaa luovuudelle, ideoinnille ja keskustelulle sekä myös tietämättömyydelle ja myöhemmin asioista selvää ottamiselle. Hän on taitava tekemään yhteenvetoa ja kytkemään erilaisia ryhmästä nousevia asioita käsiteltävään aihekokonaisuuteen. Hänellä ei ole tarkkaan rajattua mielipidettä ja tulkintaa aiheesta, vaan avoin, vastaanottava ja kehittävä ote asiaan.

Kertoessaan opetuksen tai ohjauksen ongelmista haastatellut puhuivat usein henkilökemioista ja niiden toimimattomuudesta; ongelmia ilmeni oppilaitoksilla, harjoittelupaikoilla sekä työvoimahallinnossa ja erilaisissa virastoissa asioitaessa. Oppimistukikeskukseen asiakkaiden sekä haastateltujen kanssa havaittiin, että henkilökemioiden avaaminen konkreettiseksi tilannekuvauksiksi oli yksi keino ongelmien välttämiseksi ja toimintojen parantamiseksi. Tilanteita analysoimalla löydettiin tekijöitä ja tapahtumaketjuja, jotka olivat laukaisseet vuorovaikutuksen ongelmia. Usein kyse oli tunne- ja asennetason kokemuksista. Oppimistukikeskustyössä nousi esiin persoonallisuudenpiirteitä, erilaisia temperamentteja, opittuja ja totuttuja käyttäytymis- ja vuorovaikutustapoja sekä erilaisia tapoja hahmottaa tilanteita ja asioita.

Opettajan persoonalla sekä vuorovaikutus- ja opetustaidoilla oli suuri merkitys opiskelijaryhmissä ilmeneviin ongelmiin, ryhmän hyvinvointiin sekä oppimistuloksiin. Kouluttajan aktiivisuus ja tunnetilat välittyivät oppijoille ja näkyivät koko ryhmän olemuksessa. Rohkaiseva, ystävällinen, ryhmän kanssa päätösvaltaa jakava ja ymmärtäväinen opettaja paransi ryhmän ja yksilöiden luovuutta, tehokkuutta ja aloitteellisuutta. Dominoiva opettaja herätti vihamielisyyttä tai sai oppijat alistumaan ja passivoitumaan. Dominoivuus ei kuitenkaan tarkoittanut asiapainotteisuutta ja opettajajohtoisuutta, vaan opiskelijoiden



toiveiden ja tarpeiden huomioimattomuutta. Opettajan ei pidä uppoutua liiaksi itsensä ja ryhmän suhteeseen, vaan opiskelijaryhmää tulee tukea myös keskinäiseen vuorovaikutukseen, yhdessä oppimiseen sekä viihtymiseen. Ryhmän tuella yksilöt voivat yltää sellaisiin oppimistuloksiin, joita he eivät voisi saavuttaa yksin opiskellen. Opettajan rooli ei ole vain opettaa ja ohjata oppijaa, vaan luoda innostavia, turvallisia ja hyvin toimivia oppimisympäristöjä sekä -tilanteita. Aidolla kiinnostuneisuudella oppijoiden kokemuksista sekä aidolla läsnäolollaan opettaja auttaa opiskelijoita jaksamaan stressaavissa tilanteissa ja sitoutumaan opintoihin. (Ks. Rogers 2001, 73–79, 103–105.) Sosiaalipedagogisissa kasvatuskäytännöissä sekä sosiodynaamisessa ohjauksessa painotetaan yksilöiden sekä koko yhteisön sosiaalista kehitystä, yhteisvastuullisuutta ja huolenpitoa (Ks. Kurki 2006b).

Aikuisopiskelijoille tehdään oppilaitoksilla yhä enemmän henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia, mutta niiden hyödyntäminen ja toteuttaminen koulutuksessa vaihtelee vielä suuresti. Myös opettajien keskinäinen yhteistyö sekä moniammatillinen verkostotyö työelämän ja työvoimahallinnon kanssa ovat lisääntymässä. Niissä käsitellään oppimista ja koulutusta laajempia teemoja, kuten opiskelun ja muiden aikuisuuteen liittyvien tehtävien ja roolien yhteensovittamista. Osa kouluttajista kokee laajentuneen ja monipuolistuneen tehtäväkuvansa kuormittavana, joten tarvitaan ajallista resurssia työn suunnitteluun sekä verkostotyöhön ja lisäksi tarvitaan koulutusta aikuisten opiskelunvalmiuksiin liittyvistä tekijöistä ja niiden tukemisesta.

Hyvässä oppimisympäristössä on opiskelijoiden mielestä tilaa tasa-arvoiselle dialogille ja opiskelijoiden kokemuksille, kysymyksille ja kriittiselle asioiden tarkastelulle. Siellä on myös yksilöllisyyden ja erilaisen oppimistyylin mahdollistavaa vaihtoehtoisuutta. Opiskelijoiden kokemuksista ja opettajan esittämistä teoreettisista malleista keskustellen löydetään tuleviin työtehtäviin ja ammattialaan erilaisia näkökulmia ja uusia työtapoja. Himanen puhuu rikastuttavasta vuorovaikutuksesta, jossa opettaja tunnustaa jokaisen opiskelijan arvokkuuden, auttaa häntä käyttämään omaa potentiaaliaan mahdollisimman hyvin, ja oppijayhteisö antaa arvoa jokaisen jäsenen mukana ololle. Tällainen vuorovaikutus on opiskelijaa voimakkaasti motivoivaa, avaa mahdollisuuksia ja rohkaisee luovuuteen. (Himanen 2007.)

Sosiaalipedagogiikkaan liittyy kunnioittava ja arvostava toinen toisensa kohtaaminen sekä vuorovaikutus, mitä tutkimukseen osallistuneet aikuiset odottivat sekä opettajilta että opiskelutovereilta. Kaikkien opiskelijoiden tulee voida kokea itsensä hyväksytyksi ja tasa-arvoiseksi opiskeluryhmänsä ja oppilaitosyhteisönsä jäseneksi. Samaan aikaan, kun ryhmässä koettu yhteisöllisyys on tärkeää, on kullakin opiskelijalla oltava mahdollisuus yksilölliseen tukeen ja ohjaukseen sekä tarvittaessa myös sosiaalisen kehityksensä tukeen. Dialogisuuteen perustuvia opetus- ja ohjausmenetelmiä pidettiin motivoivina ja voimaannuttavina, sillä ne antoivat tilaa opiskelijoiden kokemuksille, kysymyksille sekä pohdinoille ja niiden kautta oppimiselle. (Ks. Hämäläinen & Kurki 1997, 48–49; Kurki 2006b, 117; Stix ja Hrbek 2006, 91.)

Aikuisopiskelijaryhmissä tuntui lähes aina olevan mukana myös sellaisia opiskelijoita, jotka pitivät keskustelemaa opiskelua tehottomana ja he kaipasivat vahvaa opettajajohtoisuutta. He olivat tulleet oppimaan ja heidän mielestään opettajan tehtävä oli tuoda heidän eteensä mahdollisimman paljon asiaa. Dialogisuuteen perustuva opiskelu saattoi jopa häiritä heidän oppimistaan, kokonaisuuksien hahmottamista sekä asioiden jäsentymistä ja

mieleenpainumista. Tämän kokemuksen mukaan olisikin mielenkiintoista tutkia laajemminkin matalasti koulutettujen aikuisten suhtautumista dialogisiin opetusmenetelmiin sekä niiden avulla oppimiseen.

## **7.6 TYÖYHTEISÖJEN JA TYÖPAIKKAOHJAAJIEN ROOLI AIKUISKOULUTUSPROSESSISSA**

Työelämässä suoritettavat harjoittelut ja oppimistehtävät liittyvät oleellisesti aikuiskoulutukseen. Tarkastelen tässä luvussa sekä työttömien työnhakijoiden että aikuisopiskelijoiden työyhteisökokemuksia oppimisen, opetuksen ja ohjauksen näkökulmista. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli ollut erimittaisia harjoittelujaksoja, joista oppilaitoksilla ja työvoimahallinnossa käytetään erilaisia nimityksiä. Käytän tuloksia esitellessäni pääasiasa käsitteitä harjoittelu ja harjoittelija, mutta aikuisopiskelijoiden kokemuksia kuvatessani myös opiskelu ja opiskelija käsitteitä, jotka ilmaisevat tarkemmin asiaan liittyvän kontekstin. Kuvatessani työyhteisöihin liittyviä yleisiä ohjaustilanteita, käytän käsitettä ohjaus ja harjoittelun ohjaaja; oppisopimusopiskelijoiden kohdalla käsitteenä on työpaikkakouluttaja.

Harjoittelupaikoilla oppimiseen hyvin paljon vaikuttaa se, millanen ohjaaja on. Hyvä ohjaaja neuvoo ja siltä saa kysyä, ei tarte pelätä että onko tyhmiä kysymyksiä. Kertaustakin tuli hyvin työpaikalla – ensin asiat oli tai tehty koululla ja niitä oli hyvä nähä työssä, siinä oppi tosiaan hyvin koko asian ja varmasti muistaa seuraavallakin kerralla. (N 12, opisk.)

Me olemme oppimassa ja näin ollen sen palautteen saaminen opiskelijalle olisi tärkeää jotta hän tietäisi missä mennään – heikkoudet et (= &) vahvuudet. Kukaan ei halua olla se riippakivi jalassa jolle on pakko työn ohessa opettaakin jotain. Työyhteisö ja työntekijät joka ottaa opiskelijan vastaan, kantaisivat myös vastuun siitä, että opiskelija todella oppii sen mitä tarvitseekin tietää. Ja paneutuvat myös näyttökokeen mukanaan tuomiin kirjallisiin tehtäviin. Harjoittelija otetaan yleensä mielellään vastaan työpaikoilla, kunhan siitä ei koidu itselleen mitään ylimääräistä tehtävää! (Ryhmä 4, työvoimakoul., lähihoit.)

Työttömät työnhakijat sekä aikuisopiskelijat pitivät työelämässä tapahtuvaa harjoittelua ja oppimista yleensä motivoivana, vaikka siihen saattoi liittyä negatiivisiakin kokemuksia ja tuntemuksia. Onnistuneille harjoittelujaksoille oli tyypillistä työyhteisöjen sitoutuneisuus harjoittelijoiden ohjaukseen, kannustaminen sekä tasa-arvoinen kohtelu ja kohtaaminen. Se, ”kuinka paljon harjoittelusta saa irti” (N 20, työtön), riippui sekä opiskelijasta että työyhteisöstä. Oppimisen kannalta merkittävänä pidettiin työpaikan ilmapiiriä ja henkilöstön suhtautumista harjoittelijoihin.

### 7.6.1 Harjoittelukäytännöt ja niiden kehittäminen

Joillekin haastatelluille harjoittelut olivat jännittävä askel takaisin työelämään pitkän työttömyyden tai kotona olon jälkeen. He pelkäsivät olevansa hidasteena, rasitteena ja lisätyölistäjänä muutoinkin kiireisessä työelämässä. Vaikka harjoittelupaikkavalinta olisi onnistunut ja ala kiinnostava, oli alussa vaikeuksia osallistua työhön tai pyytää perehdytystä ja ohjausta. Työyhteisöön tutustuminen ja omatoimiseksi kehittyminen vaativat useimpien haastateltujen mukaan yllättävän paljon aikaa. Oleellisten asioiden havaitseminen ja niiden erottaminen kokonaisuudesta eivät heti onnistuneet.

Todella paljon merkitsee vastaanotto sekä opettajan taholta että työpaikalla. Työharjoitteluun mennessä voisi ohjaajat ehkä enemmän neuvoa kädestä pitäen, kun joka paikassa tahtoo olla eri tavat. (Ryhmä 5, työvoimakoul., puhdistuspalv.)

Moni harjoittelija oli pyrkinyt alkuvaiheessa luomaan kokonaiskäsitystä työyhteisöstä eikä osannut kysyä yksityiskohdista, kun ohjaaja tarjosi siihen tilaisuutta. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että oppilaitoksella valmistaudutaan hyvin kunkin opiskelijan harjoittelujaksoon, yhdessä opettajien ja työelämässä nimetyn ohjaajan kanssa.

Työpaikat ja harjoittelu – pelko kun meen uuteen paikkaan, jännitän että osaanko. Mulle on tärkeätä, että osaan. Häpeää, jos nolaa ittensä täysin, vaikka niistähän sitä oppii. (N 4, työtön)

Aikuisopiskelijat olivat useimmiten tyytyväisiä oppilaitoksella tehtyyn ennakkoperehdytykseen ja valmistautumiseen; harjoittelun tavoitteet ja oppimistehtävät käytiin yhdessä läpi ja lisäksi tutustuttiin työyhteisölle lähetettyihin ennakkomateriaaleihin. Joissakin oppilaitoksissa opettaja ja opiskelija pitivät yhteisen lähtök keskustelun, jossa opiskelija saattoi kertoa henkilökohtaisista, harjoitteluun mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä sekä aiemmista harjoittelukokemuksistaan. Harjoittelupaikoille lähetettävään ennakkomateriaaliin saatettiin liittää opiskelijan kirjoittama itsensä esittely, minkä merkityksen muutamat totesivat oivaltaneensa vasta harjoittelussa vähän aikaa oltuaan. Joissakin oppilaitoksissa oli käytäntö, että opiskelijat kävivät tutustumassa työyhteisöön etukäteen. Tavoitteet täsmen-tyivät työpaikoilla opiskelija- ja työpaikkakohtaisiksi. Joillakin työpaikoilla oli perehdytty tarkkaan oppilaitokselta lähetettyyn ennakkomateriaaliin ja opiskelijoiden perehdytys- ja ohjausprosessit oli valmisteltu hyvin. Tällaista opiskelijat olisivat toivoneet kaikilta työpaikoilta, mutta ymmärsivät myös työelämässä vallitsevat erot: henkilöstömäärät ja muutkin resurssit toiminnan pyörittämiseen vaihtelevat suuresti.

On niin hirveen erilaisia tapoja tässä harjoittelussa ja tämä koulun malli on vielä ihan erilainen. Niillä kurseilla ei ollu näitä esittelyjä ja menttiin aika kylmiltään sinne vaan. On tää kyllä paljon parempi, mutta välillä aika raskasta. Tavoitteet ensi hirvitti, mutta ne pitäis olla kaikissa harjoittelussa, vaikka menis työkkärinkin kautta. (N 14, opisk.)

Jotkut opiskelijat olivat kokeneet harjoittelun alkuvaiheen erityisen vaikeaksi, kun heidän tuloonsa ei ollut työpaikalla valmistauduttu. Oppilaitokselta lähetetyt materiaalit eivät taivoittaneet ohjaajaa eikä koko työyhteisö ollut tietoinen harjoittelijan tulosta. Opiskelijat arvelivat, että työyhteisössä oltiin väsyneitä opiskelijoiden ohjaamiseen sekä opiskelijoiden suureen määrään, sillä ohjaus kuormittaa ennestäänkin kiireistä arkea ja opiskelijoita tulee liian usein. Kaikki harjoittelijat eivät kokeneet olevansa tervetulleita työyhteisöihin. Asenteet heitä ja yleisemminkin harjoittelijoita kohtaan tuntuivat olevan negatiivisia.

Ohjaustahan ei enää työpaikoilla saa – kyllästyvät, kun aina uudet ja uudet opiskelijat. Eivät ne enää jaksu. (N 9, opisk.)

Harjoittelijoiden ohjaus – opettajien pitää valvoa tätä ja ottaa opiskelijat pois, jos vain opiskelija saa kulkea työntekijän selän takana laahaten, tekemättä mitään ja saamatta henkilökohtaista ohjausta. Ohjaajalla pitää olla tatti työhön ja opiskelijaan samaan aikaan. (N 7, opisk.)

Työpanos kyllä kelpaa, mutta kun on kirjallisten arviointien ja palaverien aika, on harjoittelija vain lisäämässä työtaakkaa. Työpaikkojen ohjaajat eivät yleensä käy INFOSSA. Siitä johtuen näyttökokeiden arviointi on mielestäni eriarvoista opiskelijoiden kesken. INFO-tilaisuus pakolliseksi -> tasa-arvoinen arviointi. (Ryhmä 4, työvoimakoul., lähihoit.)

Opiskelijoiden näkemys oli, että työpaikoille halutaan oma-aloitteisia, itsenäisiä, ammattialaa tuntevia ja työkokemusta omaavia harjoittelijoita. Tällöin harjoittelija saataisiin mahdollisimman nopeasti mukaan työvahvuuteen. Tämä olisi koettu hyväksyttäväksi, jos ohjaajat olisivat antaneet tällaisillekin opiskelijoille oppimisen mahdollisuuksia. Usein kävi kuitenkin niin, että jotakin jo osaavat ja oma-aloitteiset opiskelijat jäivät vaille ohjausta ja uusia oppimiskokemuksia; heistä tuli edullisia työntekijöitä.

Vaikka opiskelijalla on työkokemusta kuinka kauan, ei pidä elätellä luuloja, että se tietää. Tämä on viesti opettajille ja harjoittelupaikkoihin: ei kannata tuudittautua, että pitäis osata. Meidän pitää saaha heittäytyä opiskelijan rooliin, mutta työpaikalla ei saa opetusta ja ohjausta – pitävät ittestään selvänä, että opiskelijan pitäis tietää. Mutta silti on se varmistettava, eikä siinä tilanteessa rueta arvostelevaan. (N 8, opisk.)

Monet työharjoittelussa olleet kokivat jääneensä liian pian selviytymään töistä yksin. Perehdytys oli puutteellista tai vähäistä, eivätkä ohjaajat aina selvittäneet harjoittelijoiden tietojen ja osaamisen tasoa. Harjoittelijoilla oli tunne, että aikuisuuden varjolla heidät jätettiin liian nopeasti selviytymään ja vastaamaan vaikeistakin työtehtävistä. Jotkut olivat pohtineet omaa työturvallisuuttaan aggressiivisten asiakkaiden tai suurten työkoneiden äärelä. Jotkut olivat pelänneet potilasturvallisuudenkin vaarantuvan heidän epävarmuutensa ja taitamattomuutensa vuoksi. Haastatellut kokivat joutuneensa tilanteisiin, joissa tiedot ja taidot olivat loppuneet kesken: he eivät osanneet toimia asiakasta, asiakkaan omaisia

tai työtovereita tyydyttävällä tavalla. Virheiden sattua heidän oli vaikea puolustautua, koska eivät olleet kieltäytyneet annetusta tehtävästä, tilanteesta tai vastuusta. Etenkin harjoitteluissa olleet opiskelijat yrittivät selviytyä annetuista tehtävistä, sillä he olisivat kieltäytymisen heikentävän harjoittelupalautetta ja arvosanoja.

Työpaikalla minut on otettu ihan työntekijäksi, ei opiskelijaksi. Ei oteta huomioon, että olen opiskelija – sanotaan vaan, että ”koetahan nyt vaan”. Yritähän vaan jaksaa – ei saa apua, eikä ohjausta. Minua ei oo ohjattu, teen vaan töitä ja palautetta en oo saanut yhtään. Kuitenkin työssäoppimisessa pitäis saada palautetta joka viikko. On niin kova työvoimapula, ettei sitä ohjausta anneta. (N 10, opisk.)

Tutkimuksessa käy ilmi, että ohjaajat ja työtiimit sitoutuivat vaihtelevasti ja erilaisin tavoin harjoittelijoiden ohjaamiseen. Joillakin työpaikoilla harjoittelijat, etenkin opiskelijat, miellettiin tuleviksi työtovereiksi ja heidän ohjaukseensa käytettiin aikaa. Vastaavasti joillakin työpaikoilla harjoittelija huomasi tullessaan työyhteisölle yllätyksenä ja monien työkiireiden keskelle. Tieto harjoittelijan tulosta ei ollut saavuttanut työyhteisöä, joten kukaan ei ollut varautunut perehdyttämään ja ohjaamaan harjoittelijaa. Aloitustilanne oli kiusallinen kaikille osapuolille ja harjoittelija koki olevansa rasite. Lunastaakseen paikkansa harjoittelija yritti oppia edes joitakin työtehtäviä nopeasti helpottaakseen työyhteisön painetta ja kiirettä.

Työssäoppimisjaksot eivät saisi olla kiireaikana, työhön ohjaus jää toissijaiseksi. Työpaikan henkilökunnan tulisi olla motivoituneita ottamaan vastaan opiskelija. Yleensä sitä on vain rasitteena ja työtä lisäämässä vakituiselle henkilökunnalle. (Ryhmä 4, työvoimakoul., lähihoit.)

Koulutuksessa pitäis kyllä kiinnittää huomiota siihen, ei vain minun huomio, että kun otetaan opiskelijaa töihin vastaan, niin se on ihan kohta täyspäiväinen työntekijä. Ne ei osaa oikeesti tehdä sitä työtä, mutta sitä vaan ootetaan – koululla opiskelija saa evästyksen harjoitteluajalle, mutta ei kauaa saa olla se, käytetään vaan työntekijänä.

Kun pääsee hyvään alkuun, se muuttuu työsuhteeksi ja loppuu oppimisen mahdollisuus – ei voi mennä sanomaan työntekijöille tai ohjaajalle, kun tulee muita erimielisyyksiä ja väärinymmärryksiä. (N 7, opisk.)

Harjoittelijat kokivat joskus, etteivät he olleet tervetulleita työyhteisöön. Syyksi selvisi joskus se, että harjoittelija oli määrätty kyseiseen työpisteeseen henkilöstöä kuulematta ja joillakin työntekijöillä oli negatiivinen asenne koulutusta kohtaan. Kaikki työntekijät eivät arvostaneet koulutusta, vaan pitivät työssä oppimista parhaana ammattitaidon hankkimisen muotona todeten, että ”kyllä työ tekijäänsä neuvoo”. Jotkut opiskelijat arvelivat, että ohjaaja saattoi olla heille kateellinen koulutuksen myötä saavutetuista tiedoista, taidoista ja koko tutkinnosta.

Kun kysyin työpaikalla, että onko teidän pakko ottaa opiskelijoita, ne sano "on, ne vaan tulee ylhäältä ohjattuina" – työporukka ei saa yhtään vaikuttaa opiskelijamäärään ja tahtiin, jolla harjoittelijoita tulee. (N 9, opisk.)

Työpaikoilla taidetaan olla kateellisia toisten tuoreesta koulutuksesta ja ammattitaidosta, pelätäänkö oman aseman menettämistä tai jotain kilpailua esimerkiksi kilpailevan yrityksen perustamisen muodossa. (N 3, opisk.)

Jotkut haastatelluista olivat kokeneet, että työpaikoilla heidän odotettiin oppivan uusia asioita nopeammin ja vähemmällä perehdytyksellä kuin nuorten harjoittelijoiden. He olivat nähneet, kuinka nuoria neuvottiin ja opastettiin samoissa tehtävissä monta eri kertaa; mutta heille sanottiin tai välittyi tunne, että asiat tulisi oppia yhdellä neuvomisella. Tämä kokemus oli yleisempää kuin se, että opiskelijaa oli pidetty osaamattomana, kokemattomana tai sopimattomana kyseisiin työtehtäviin.

Töissäkin oon huomannu tai niissä harjotteluissa, että kun ei heti parilla kerralla opi, niin ei ne jaksa montaa kertaa neuvoo ja pittäähän niitten tehdä ne omat työnsäkin minun lisäksi. Ruppee tuntumaan, ettei minusta oo tälle alalle tai ainakaan näihin töihin, vaikka on ne voinu itekkii sillo alussa, kaksikymmentä vuotta sitten olla ihan yhtä uusia ja vaikeeta ne työt. Sillon ei varmaan ollu kyllä näin kiire tai tiiä vaikka olis ollukin, kun nyt on näitä kaikkia konneita paljon enemmän. (N 1, työtön)

Sekä tutkimukseen osallistuneiden että oppimistukikeskuksen asiakkaiden joukossa oli henkilöitä, jotka olivat vaihtamassa alaa kouluttautuen uuteen ammattiin. Koulutusalan vaihdon syyt olivat joko terveydellisiä tai alavalintaan liittyviä – "aikanaan tuli lähdettyä väärälle alalle" (N 21, opisk.). Joissakin työyhteisöissä alan vaihtoa pidettiin positiivisena, esimerkillisenä ja rohkeana ratkaisuna. Tällöin opiskelijan kokemuksista ja aiemmasta koulutuksesta oltiin kiinnostuneita. Joissakin työyhteisöissä ammattialan vaihto herätti epäilyjä ja opiskelijan päätöstä ihmeteltiin tai se kyseenalaistettiin. Opiskelijat toivoivat työyhteisöiltä asiallista suhtautumista myös alaa vaihtavia harjoittelijoita kohtaan.

Harjoittelupaikoilla jaksetaan ihmetellä, kun vaihat alempaan ammattiin ja työhön, kun sulla jo on. Harjoittelupaikoilla eniten tulee ihmettelyä, että miksi oot vaihtanu alaa ja tälläselle alalle. En aina kyllä halua tuntemattomille tehdä selvitystä ja taitavat tehdä sen aivan itse. Joskus joillekin voi kertoa ja onhan nämä niitä oman elämän asioita – ne ymmärtää, mitä ymmärtää, jos ite ei ole samoja kokemuksia. (N 9, opisk.)

Joskus opiskelijan ja työyhteisön välille syntyi erimielisyyttä siitä, onko työyhteisö ohjannut riittävästi opiskelijaa. Harjoittelijat toivoivat saavansa palautetta ja ohjausta riippumatta siitä, onko heillä aiempaa kokemusta alalta. Kaikki ohjaajat eivät pitäneet säännöllisiä ohjauskeskusteluja, vaikka oppilaitoksen kanssa oli sovittu näin. He perustelivat niiden

pois jättämisen työkiireillä tai harjoittelijan aiemmalla työkokemuksella tai jopa aikuisuudella – ”Kyllä sinä nämä osaat, mikä minä oon sinua neuvomaan” (N 20, työtön).

Kun harjoittelun aikana ilmeni ongelmia ja opettaja kutsuttiin paikalle, opiskelija odotti saavansa tukea opettajalta tai tulevana edes kuulluksi. Opiskelijalle yllätykseksi opettaja ei kuunnellut opiskelijan näkemyksiä tai perusteluja tekemisilleen, vaan meni ikään kuin työyhteisön puolelle. Opiskelija piti tällaista menettelyä epäoikeudenmukaisena ja tapahtuma varjosti seuraavaakin harjoittelujaksoa. Hänelle muodostui pelko siitä, tuleeko taas jotakin sanomista tai ongelmia.

Jos työpaikalla ilmenee harjoittelupulmia, on kuultava myös opiskelijaa. Opettaja on helposti yhtä pataa ohjaajien ja työpaikan kanssa, mutta opiskelijaan suhtaututtan epäillen tai ohittaen opiskelijan näkemykset asiasta. (N 8, opisk.)

Monilla haastatelluilla oli kokemuksia sekä työvoimahallinnon että oppilaitosten kautta tapahtuvista harjoiteluista. Työvoimahallinnon kautta harjoitellessaan jotkut olivat havainneet työyhteisöissä ennakkoluuloja ja asenneongelmia. Heillä oli kokemus, että työvoimahallinnon kautta tullessiin harjoittelijoihin suhtauduttiin negatiivisemmin kuin oppilaitoksilta tuleviin opiskelijoihin. Oppilaitosten kautta tulevat harjoittelijat saivat enemmän perehdytystä, ohjausta ja neuvontaa sekä asiallisempaa kohtelua. Kun oppilaitos osallistui harjoittelijan ohjaukseen, selkiytyivät tavoitteet ja niiden toteutumista seurattiin ja arvioitiin, mikä sitoutti kaikkia osapuolia ja vaikutti harjoittelijan saamaan kohteluun.

Työpaikoilla on vähän hankalaa, kun työllistämistuella tullessiin suhtaudutaan aika ikävästi, ei siitä oikein tykätä, että niitä tulee töihin. (N 9, opisk.)

Harjoitteluisa heti kun ilmaistaan työvoimapoliittinen, niin ahaa – mitenkähän tämä, onko ollenkaan sopiva. Kohtelu tulee kuin B-luokan makkaralle. – Leimaavia sanoja paljon työvoimapoliittisissa kuvioissa! (N 22, työtön)

Työpaikoilla tapahtuvaa harjoittelua esitettiin kehitettäväksi yhdessä opiskelijoiden, oppilaitosten, työyhteisöjen sekä työvoimahallinnon kanssa. Toimintaan tulisi saada enemmän suunnitelmallisuutta, pitkäjänteisyyttä sekä tasaisempaa laatua. Kunkin tahon olisi tärkeää tuntea toisensa toimintaa ja pohtia ohjauksenkäytäntöjä aikuisopiskelijoiden näkökulmasta huomioiden heidän aiemmat opiskelu- ja harjoittelukokemuksensa sekä koulutustasonsa.

## **7.6.2 Työyhteisön voimavarat ja harjoittelijoiden ohjaaminen**

Aikuisopiskelijat kokivat ohjaajien jaksamisen, asenteiden sekä ohjaus- ja vuorovaikutustaitojen vaikuttavan paljon siihen, kuinka paljon he pystyivät oppimaan harjoittelujaksoillaan. Työyhteisön ja ohjaajan ohjausote eli muun muassa ajankäyttö ja asennoituminen ohjaustehtävään vaikuttivat opiskelijan oppimismotivaatioon sekä rohkeuteen kysellä ja harjoitella erilaisia työtehtäviä. Lisäksi se vaikutti työyhteisössä viihtymiseen. Kun ohjaaja antoi opiskelijalle säännöllisesti uusia tehtäviä ja samalla tuki häntä, oppimista tapahtui vielä jakson viimeisinäkin päivinä. Joskus ohjaaja lopetti ohjaamisen harjoittelun alkuvai-

heessa, kun oli havainnut opiskelijan pääsevän työhön käsiksi ja pärjäävän jollakin tapaa. Opiskelija koki uusien oppimismahdollisuuksien loppuneen, ja harjoittelu muuttui alkuvaiheessa opittujen asioiden kertaamiseksi ja työnteoksi.

Tämä harjoittelun työouhu vaivaa koko koulutuksen ajan – jossain vaiheessa harjoittelu aina muuttuu ja oppiminen ja uusien asioiden tuleminen reilusti hidastuu. Enää ei näytetä ja anneta uusia asioita etteen, vaan tehään ja jatketaan niitä, mitä on opittu ja siellä töissä on vuan tarkeeta. (N 7, opisk.)

Muutamat opiskelijat kokivat, että oppilaitoksen pitäisi tukea enemmän harjoittelujen ohjaajia, sillä he tekevät paljon ja tärkeää opetustyötä. Useimmat työntekijät olivat näyttäneet arvostavansa koulutusta ja olivat mielellään yhteistyössä opettajien kanssa. Kouluttajien antama palaute motivoi työntekijöitä heidän ohjaustyössään sekä oman työyhteisönsä toimintojen kehittämisessä.

Työntekijät kaipaavat kannustusta omaan työhönsä esimiehiltään ja oppilaitoksilta. Opettajatkin vois tsempata, kannustaa ja antaa palautetta ohjaajille ja työpaikoille. Kuka sitä jaksaa, jos kukaan ei kannusta. Annettais aina positiivista, muuten uupuu – yhteistyötähän se opiskelijan ohjaaminen on koulun ja työpaikan kanssa. (N 9, opisk.)

Opiskelijoiden kokemuksen mukaan työntekijät ja harjoittelujen ohjaajat kaipasivat lisää yhteistyötä oppilaitosten kanssa. Jossain määrin harjoitteluyhteistyötä toivottiin myös työvoimahallinnon kanssa. Opiskelijat näkivät yhteistyöstä olevan hyötyä sekä työpaikalle että oppilaitokselle: työyhteisöt saisivat tietoa erilaisista työmenetelmistä sekä uusista tutkimuksista ja oppilaitos voisi tiedottaa lisä- ja täydennyskoulutuksistaan. Lisäksi voitaisiin keskustella ammatissa ja työtehtävissä tapahtuneista muutoksista sekä niihin liittyvistä lisäkoulutustarpeista. Kouluttajat saisivat reaaliaikaista tietoa työelämän haasteista, joihin voitaisiin etsiä vastauksia esimerkiksi opiskelijoiden tekemien opinnäytetöiden, kehittämistehtävien tai projektien muodossa.

Koululta ootetaan tosi paljon tietoa ja neuvoja – eivät varmaan ymmärrä täällä koululla. Sit kaikkea työasioita ja koulutuksesta tarvitaan ja halutaankin selvästi puhua. Pitäis vaan olla enemmän yhteistyötä. Nyt sen on tosiaan nähny, miten paljon pitäis olla tekemisissä ja jos nää työpaikat joutuu niin paljon opettamaan ja ohjaamaan. (N 23, opisk.)

Joillakin aloilla vallitsee käytäntö, että oppilaitokset maksavat työpaikoille ja yrityksille opiskelijoiden ohjauksesta palkkiota. Ohjaajat olivat toivoneet saavansa palkkiot työyhteisön käyttöön, mikä olisi motivoinut harjoittelijoiden ohjaustoiminnan kehittämiseen. Opiskelijoiden ohjaus oli koettu yleensä mielenkiintoiseksi ja omaa ammattitaitoa ylläpitäväksi, mutta myös voimavaroja ja aikaa vieväksi. Opiskelijan tehtäviin tai näyttösuunnitelmiin perehtyminen oli joskus jäänyt työvuorojen ulkopuoliseen aikaan, jolloin ohjauspalkkion saaminen kannustaisi ohjaajaa myös näihin tehtäviin.



Työpaikoilla ohjaajat puhuu, että opettajien pitäis olla täällä kentillä ja osata täältä työstäkin asioita. Koululta pitäis mennä työpaikkoja ja ohjaajia vastaan. Jos ne yritykset saa ohjauksesta rahaa, sen pitäis mennä ohjaaville tiimeille ja osastoille: saivat jotakin kivaa ja mukavaa sillä rahalla. Ovat aivan väsyneitä – raha kyllä tsemppaa, uskokaa pois – tuntuu, että ohjaustyötä arvostetaan, jos siitä sais rahaa. (N 9, opisk.)

Harjoitteluaika koettiin erityisen raskaaksi, jos työpaikan ilmapiiri oli huono ja henkilöstövaihdoksia tapahtui usein. Joissakin työyhteisöissä oli klikkejä ja tiedonkulun ongelmia. Harjoittelijaa saatettiin pitää ulkopuolisena, jolle oli helppo kertoa omat näkemykset tilanteesta: arvioitiin ja kritisoitiin työtovereiden toimintaperiaatteita, taitoja tai -tapoja. Riitautuneissa työyhteisöissä harjoittelija oli joutunut valitsemaan puolen, johon liittyi. Puolueettomaksi oli vaikea jäädä, sillä silloin jäisi koko työyhteisön ulkopuolelle.

Jos on todella riitaisa tilanne työyhteisössä tai muuta häikkää, ei sinne saa laittaa tai antaa opiskelijaa – menee opiskelun maine ja arvostus ja saadaan väärä kuva koko ammattikunnasta ja alasta. (N 1, opisk.)

Pomona tekisin kirjallisesti periaatteita ja asioihin puututaan – hämmästelen, kun opiskelijoiden läsnä ollessa nokitaan selän takana toista. Opiskelijalla hauras ja hankala olo. Sanatonta viestintää käytetään paljon ja opiskelijoiden nähden – häjysti! (M 3, opisk.)

Tutkimuksessa käy ilmi, että työyhteisöjen voimavarat ja mahdollisuudet ottaa vastaan harjoittelijoita vaihtelivat suuresti. Tilanteisiin vaikuttivat henkilöstömuutokset, johtamis- ja henkilöstön kuulemiskäytännöt, sairauslomien ja muiden toimivapaiden määrät sekä työyhteisön ilmapiiri sekä koko työyhteisön toimivuus ja hyvinvointi. Opiskelijoiden mielestä oppilaitoksilla ja työyhteisöillä tulisi olla sopimus, ettei harjoittelijoita laiteta ja oteta vastaan, mikäli työyhteisön tilanne on erityisen epävaka. Opiskelijat ehdottivat, että tästä käytännöstä tulisi sopia kirjallisesti harjoittelusopimuksissa ja tilanteita tulisi suunnitelmallisesti seurata. Asiaa pidettiin tärkeänä, sillä harjoittelulla oli opiskelijoiden mielestä selkeä yhteys saavutettuihin tietoihin ja taitoihin sekä ammattitaitoon laajemminkin.

### **7.6.3 Työelämän rooli aikuisten koulutuksessa ja oppimisessa – yhteenvetoa ja pohdintaa**

Tutkimukseen osallistuneet aikuiset odottivat, että opiskelu on työelämälähtöistä ja sisältää paljon konkreettista harjoittelua. Työpaikoilla voi heidän mielestään oppia monipuolisesti eri asioita, jos perehdytys ja ohjaus toimivat. Hyvää ohjaajaa kuvattiin kannustavaksi ja opiskelijan oppimisesta sekä kokemuksista kiinnostuneeksi. Ohjaaja voi sytyttää omalla aktiivisuudellaan ja esimerkillään kipinän myös seuraaviin koulutuksiin ja jatkuvaan ammattitaidon ylläpitoon, työelämäaikaiseen tai jopa elinikäiseen oppimiseen. Aikuiskoulutuksen parissa toimivien henkilöiden toivottiin myös itse sitoutuvan oman osaamisensa kehittämiseen. (Ks. Vanttaja & Järvinen 2006, 27.)

Lukkarinen on tutkinut ammatillisen koulutuksen harjoittelukäytäntöjä ja koonnut suomalaisten tutkijoiden näkemyksiä harjoitteluun liittyvistä ongelmista. Hän on havainnut, ettei harjoittelussa ole useinkaan mahdollisuutta työelämässä olevien käytäntöjen ylittämiseen ja uuden luomiseen. Opiskelija jää yksin halutessaan kokeilla tai kehittää jotakin uutta – opiskelija nähdään ohjauksen ja arvioinnin kohteena, mikä ei tue hänen kokonaisvaltaista työn hahmottamista ja oppimista. (Lukkarinen 2001, 67–68.) Lukkarisen tutkimustulokset ovat samansuuntaisia tämän tutkimuksen sekä oppimistukikeskustuksen kautta saamiensa kokemusten kanssa. Monet kokivat jääneensä vähälle perehdytykselle ja ohjaukselle, etenkin jos heillä oli aiempaa alan työ- tai harjoittelukokemusta. Opiskelijat kokivat ohjauksen vähenevän pian sen jälkeen, kun he olivat oppineet suorittamaan muutamia tai useimpia perustyötoimintoja – heistä tuli suhteellisen itsenäisesti toimivaa työvoimaa.

Koulutukselta ja työelämältä toivottiin tiiviimpää ja monipuolisempaa yhteistyötä. Harjoitteluohjaajien toivottiin osallistuvan opettajien rinnalla tai pareina myös oppilaitoksilla järjestettävään opetukseen. Tällöin myös opettajat saivat ajankohtaista tietoa siitä, mitä työelämässä oli meneillään ja kuinka sitä oltiin kehittämässä. Vastaavasti myös opettajien toivottiin olevan enemmän työpaikoilla tutustumassa arkeen ja yhteistyöverkostoihin sekä käytettyihin työmenetelmiin ja välineisiin. Tutkimuksessa ilmeni, etteivät kaikki aikuisopiskelijat luottaneet opettajien työelämäntuntemukseen. Muutamat opiskelijat olivat havainneet opettajilla vanhentuneita ja puutteellisia tietoja tai jopa virheellisiä käsityksiä työelämässä tehtävistä asioista. Moniin tässä tutkimuksessa ilmenneisiin sekä aiemminkin esiin nousseisiin koulutuksen ja työelämän yhteistyön haasteisiin voidaan etsiä ratkaisua oppimiskumppanuus-mallilla. Siinä yhdessä tiedostettu tai toisen osapuolen havaitsema reaalin muutostarve otetaan yhteiseen käsittelyyn käyttäen monipuolista asiantuntijuutta sekä ammattialojen rajat ylittävää dialogia ja yhteistyötä. Työelämän jatkuva ja osin kiihtyväkin muutos luo kaikille osapuolille oppimistarpeen, mikä luo tasa-arvoisen lähtöasetelman uusien toimintatapojen kehittämisyyhteistyölle. Oppimiskumppanuudessa on tärkeää, että yhdessä sovitut toimintaa määrittävät säännöt mahdollistavat joustavan, malleille osapuolille tilaa ja tukea antavan yhteistoiminnan. (Hukka 2001, 229–230.)

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli kokemusta työpaikoilla tapahtuneesta harjoittelusta joko oppilaitosten tai työvoimahallinnon kautta toteutettuna. Osalla oli myönteisiä ja suhteellisen asiallisia kokemuksia, mutta muutamat eivät halunneet mennä enää harjoitteluun, ellei siihen liittynyt ohjausta ja ulkopuolista, esimerkiksi oppilaitoksen tekemää seurantaa. Kun työelämää tarkastellaan yhtenä oppimisympäristönä, on tutkimuksen mukaan tärkeää kiinnittää huomiota sen ohjauksellisiin valmiuksiin, perehdytys- ja ohjausresursseihin sekä ohjaus- ja koulutusasenteisiin. Mäkinen (2007, 89, 101) pitää tärkeänä, että työyhteisöstä löytyy henkilökohtaisen ohjauksen ammattitaitoa ja että ammattitaidon arviointitapoja monipuolistetaan. Samat asiat nousivat esiin myös tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijoiden sekä työttömien työnhakijoiden toteamina. E erityisen tärkeänä pidettiin ohjauksen sekä arviointi- ja palautekäytäntöjen yhtenäisyyttä ja oikeudenmukaisuutta kaikkien harjoittelijoiden kohdalla; ei erilaista suhtautumista ja ohjausta sen mukaan, mistä harjoittelija tulee – oppilaitokselta vai työ- ja elinkeinohallinnon kautta. Pasanen on tutkinut työssä oppimisen ohjausta ja toteaa ohjauksellisen ja neuvottelevan työtavan haastavan työelämän ja eri oppimisympäristöjen toimintajärjestelmät. Työyhteisöissä tu-

lee olla oppimisen mahdollistava ja sitä tukeva maaperä sekä kehittymisen foorumeja ja toimintamalleja. (Pasanen 2004, 154–155.) Tässä tutkimuksessa nousi esiin näkemys, että monissa työyhteisöissä ei ole oppimista ja kehittymistä tukevaa toimintakulttuuria, vaan yksilöt jäävät yksin oppimisvaateiden ja -tavoitteidensa kanssa.

Työpaikkaohjaajien toteuttamasta opetuksesta käytetään yleisesti käsitettä ohjaaminen. Tutkimuksen mukaan ohjaamistoiminnan avaaminen konkreettiseksi toiminnaksi tukee ohjaustyön arviointia ja kehittämistä. Ojanen (2006, 25) kuvaa ohjaustapahtumaa työn positiiviseksi kehittämiseksi, jossa oleelliseksi nousevat taidot hallita työssä kohdattavia haasteita ja ongelmia. Marsick on tutkinut työpaikoilla tapahtuvaa toimintaoppimista eli työn kautta ja työssä tapahtuvaa oppimista. Hän on havainnut, ettei reflektointia hyödynnetä optimaalisesti työssä oppimisessa eikä sitä useinkaan oivalleta työelämän uudistavaksi voimavaraksi. Samaan aikaan lähes kaikki työntekijät joutuvat kyseenalaistamaan omia työn suorittamistapojaan sekä etsimään uusia toimintamalleja joko organisaation tai asiakkaiden vaatimuksesta. Työntekijöillä tulisi olla omasta kokemuksesta viriäviä kehittämisen ja oppimisen taitoja. Toimintaoppiminen rakentuu työn oikeiden ongelmien ja haasteiden äärelle; työyhteisö pureutuu asioihin ja laajentaa näkökulmia yhteisissä reflektiota-paamisissa. Yhteisen reflektoinnin jälkeen kukin työntekijä tarkastelee työtään, suhteuttaa ja soveltaa pohdintoja sekä sovittuja toimenpiteitä omaan työkontekstiinsa. (Marsick 1995, 41–53.) Tätä toimintamallia voidaan hyvin soveltaa aikuiskoulutukseen ja siihen liittyvien harjoittelujaksojen ohjaamiseen.

Lempinen toteaa hyvällä työpaikalla olevan oppimista tukevan, kannustavan ja luottamusta herättävän ilmapiirin. Vaikka työyhteisöt painivat kiireen ja opiskelijoiden ohjausajan löytämisen paineessa, koko työyhteisö ja ammattikäytänteiden kehittäminen hyötyvät opiskelijoista. Yksilöllisyyden korostumisen sijaan kannattaa painottaa yhdessä oppimista, jakamista sekä myös epäonnistumisen sallimista ja näistäkin kokemuksista oppimista. (Lempinen 2010, 149.)

Useat tutkimukseen osallistuneet toivoivat, että harjoittelijat otettaisiin vastaan mahdollisina tulevina työtovereina ja heidän osaamisena kehittymistä haluttaisiin tukea. Tällainen suhtautuminen vahvistaisi opiskelumotivaatiota ja rakentaisi ammatti-identiteettiä. Haastateltujen näkemys oli, että koulutuksesta hyötyy aikanaan myös työelämä, ei vain opiskelija. Mayon mukaan suurin osa aikuisten oppimisesta tulee kokemuksesta ja kokeilujen kautta. Organisaatiossa tulisikin vallita oppimista tukeva kulttuuri koko organisaation tasolla, tiimeissä, työryhmissä sekä yksilöiden toiminnassa ja käyttäytymisessä. Parhaimmillaan harjoittelija saa olla kuin aikuinen, käyttää omia kokemuksiaan ja kertoa mielipiteitään, osallistua pohdintoihin ja työn kehittämiseen muiden työntekijöiden rinnalla – kuitenkin säilyttäen opiskelijan roolin, joka antaa mahdollisuuden kysyä, oppia ja kokeilla asioita. (Mayo 2001, 169–170.)

## **7.7 KOULUTUSPOLUILLE OHJAAMINEN**

Tarkastelen tässä luvussa työttömien työnhakijoiden ja aikuisopiskelijoiden kokemuksia koulutukseen liittyvistä ohjaus- ja neuvontapalveluista. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli runsaasti kokemuksia erilaisista ohjaustilanteista työvoimatoimistoissa ja työvoi-

man palvelukeskuksissa, oppilaitoksilla, kansaneläkelaitoksella sekä terveydenhuollon piirissä. Tutkimukseen osallistujat toivoivat ja odottivat, että kaikkia asiakkaita palvellaan kunnioittavasti, tasa-arvoisesti sekä kannustavasti. Sen myötä ihminen aktivoituu ja saa otetta oman elämänsä suunnitteluun.

Oma tahto kun löytyy, väyliä kyllä löydetään. (N 22, työtön)

### 7.7.1 Kannustava ja luova ohjausote

Etenkin pitkään työttömänä olleet henkilöt kokivat ohjaus- ja neuvontapalvelujen muuttuneen niin paljon, etteivät he pysyneet mukana kehityksessä. Työelämävalmiuksien kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi oli kehitetty monia erilaisia vaihtoehtoja ja koulutustarjonnassa oli kursseja opiskeluvaihtoehtojen parantamiseksi. Myös ohjauksen ja neuvonnan käsitteistön todettiin laajentuneen nopeassa tahdissa. Vaikka konkreettisen ohjauksen lisäksi oli saatavilla kirjallista opasmateriaalia, oli asioiden ja käsitteistön ymmärtäminen haasteellista. Muutamat haastatellut kertoivat ohjaustilanteista, joissa he eivät ymmärtäneet puoliakaan heille kerrotusta – ”oli todella tyhmä olo kun lähti pois” (N 22, työtön).

Useat työttömät työnhakijat kertoivat huonommuuden- ja alemmuudentunteista asioissaan eri virastoissa. Asiointitilanne tuntui vaikealle, kun heillä – kouluttamattomilla ja työttömillä – oli vastassaan koulutettu ja työssä oleva virkailija. Samassa yhteydessä nousi esiin asiointikielen vaikeus ja ulkopuolisuuden kokemus. Aina ei edes osattu kysyä lisää, kun alkukin oli ymmärretty heikosti tai siitä oltiin epävarmoja. Joskus asiakas halusi nopeasti pois asiointitilanteesta, sillä hän häpesi esimerkiksi huonoja ja vanhoja vaatteitaan tai nuhjaantunutta olemustaan.

Se on tätä ihmisen hyppyyttämistä ventovieraille – kerro se nöyryyttävä tarina taas hänelle. (N 23, opisk.)

Asetelma on todella vaikea. Henkilöstön pitää osata asettua asiakkaan asemaan tai edes rinnalle! On sivistyssanoja, kieli aivan outoa, ei tule kuulluksi ja eivät ymmärrä. (N 18, opisk.)

Toimistojen kynnykset ovat aika korkeita. Tarvitsisi aivan arkisen, tasaver-  
taisen ihmisen kanssa juttelua. Vertaistoiminta auttaa. (N 21, työtön)

Ohjaus- ja neuvontapalvelujen kokoaminen työvoiman palvelukeskuksiin oli vähentänyt kulkemista eri virastojen välillä. Haastatellut pitivät tätä kehityssuuntaa hyvänä, joskin he epäilivät, onko ohjaajien mahdollista hallita näin laajoja asiakokonaisuuksia.

Yhtenäkin päivänä kävin kolmessa eri virastossa ja siinä se päivä meni. Lap-  
puun tuli taas kerran vaan ”työtön”, mutta ihan täys työ se kierros oli. Joka  
paikassa puhutaan ja puhutaan – tuntuu ihan hullulle. Elä vaan kysy multa,  
että mitä siitä sitten tuli – ei varmaan mitään sen kummempaa. (N 22, työtön)

Joillakin oli kokemuksia kannustavasta, heidän elämäntilanteensa kokonaisuutena huomioidusta ohjauksesta ja he arvostivat tätä paljon. Kun asiakas pystyi luottamaan ohjaajaansa ja koki häntä arvostettavan, oli hän halukas osallistumaan itseään koskevien suunnitelmien tekoon. Ohjaajilta odotettiin laajoja ja monipuolisia tietoja koulutus- ja työelämästä sekä herkkyyttä kuulla asiakkaan elämäntilanne kokonaisuudessaan unohtamatta perhetilannetta tai terveydentilaa.

Työ, koulutus ja ihmissuhteet, ne tukevat toinen toisiaan. Huomioitava kaikki ja rakennettava ja hoidettava kaikkia osa-alueita. (N 23, työtön)

Terveysasioihin syytä kiinnittää huomiota. Sairauden tai muun sellaisen löytyminen keventää rasittunutta itsetuntoa. (N 18, opisk.)

Haastatellut pitivät ohjaajien ja ohjauksen haasteena tilanteita, joissa pitkään kotona ollut työnhakija on menettänyt otteen itsestään ja samalla taidon päättää asioistaan. Tällöinkin ohjaajalta toivottiin pitkämielisyyttä, eri vaihtoehtojen kartoittamista ja niiden selkeää, mahdollisimman konkreettista esittelemistä asiakkaalle.

Pätkätyöt ja kotona olijat – kun sulla ei oo vakivirkkaa, ammatti vanhenee ja et pääse lisä- ja täydennyskoulutukseen. Kun olet ollut pitkään kotona, et enää osaa päättää asioistasi. On annettava vaihtoehdot, joista työnhakija päättää tai on päätettävä. (N 18, opisk.)

Paljon eri virastoissa asioivat työttömät työnhakijat kiinnittivät huomiota, kuinka heihin suhtaudutaan, asennoidutaan ja kuinka heitä palvellaan. Joillakin heistä oli kokemus, ettei pitkäaikaistyötöntä palvella yhtä hyvin, asiallisesti ja kohteliaasti kuin työssä olevaa työnhakijaa. Työttömät olivat löytäneet mielessään tähän mahdollisen syynkin: virkailijat turhautuvat, kun heidän työllistymisensä ei etene sopivien koulutusten tai työpaikkojen puuttuessa. He toivoivat kuitenkin kaikille tasa-arvoista neuvontaa sekä kohtelua. Negatiivisten kokemusten toistuttua oli kynnys asiointiin noussut niin suureksi, että oltiin valmiita jopa luopumaan päivärahasta.

Aiemmin päätin, etten enää mene siihen virastoon enää, kun oli niin suuri kynnys. Olen tullut ronkeliksi, en mene sinne, minne en halua – paikkoihin, joissa minua on kohdeltu epäasiallisesti eikä asioihin paneuduta. Tuntuu, että siellä yritetään päästä asiakkaasta eroon – mulla ei edes kohtaamisesta mielikuvia. (M 2, työtön)

Työkkärin viranomaisilla on aina käytössään uhka karensista. On erittäin voimakas kokemus – nöyryyttävää. Ei uskalla sanoa mitään, olevinaan oloa, hymistelyä ja muodollista. Realistinen ajattelu ei mahdollista, siellä ei järkeillä ja pohdita saatikka kysellä asiakkaan asioita, mahdollisuuksia. (N 18, opisk.)

Kukaan ei edes reagoi sinuun, kun menet sinne sisään – ei tervehditä, eikä mitään. Onko niillä liikaa töitä, kun pitää pyytää anteeksi olemassaoloon? (N+M 23, opisk.)

Ohjaus- ja neuvontapalvelua tekevien työntekijöiden haasteeksi koettiin tilanteet, joissa ei löytynyt ratkaisuja: tilanne junnasi paikallaan ja työttömyys oli jatkunut jo vuosia. Haastatellut olettivat, että heidän itsensä ohella myös työvoimaneuvojat olivat menettäneet toivonsa eikä uusia mahdollisuuksia enää odotettu, tunnistettu tai löydetty. Tällaisiin tilanteisiin ehdotettiin työvoimaneuvojan vaihtoa, jotta toivottomuuden painolastista voitaisiin päästä eroon. Joskus uusi alku olikin käynnistynyt uusien ohjaajien tai neuvojen sekä yhteistyöverkostojen kautta. Monet haastatellut toivovat ohjaus- ja neuvontatilanteisiin enemmän luovuutta, ja aivan uusien, jopa yllätyksellistenkin vaihtoehtojen miettimistä. Työttömyyden pitkittyessä usko muutokseen oli hävinnyt, mutta asiakaspalvelijoiden toivottiin kuitenkin kannustavan ja jatkavan vaihtoehtojen etsimistä. Asiakkaan koko lähiyhteisö saattoi luopua tilanteen korjaantumisen toivosta, vaikka uudet ehdotukset ja avaukset olivat ainut tie muutokseen.

Toinen on työtä ottavanaan ja toinen sitä antavanaan. Jossain vaiheessa tulee se surkea olo. (N 22, työtön)

Työkkärissäkin pyöriminen alkaa ihan hävetee, kun aina vaan pyörii siellä ja hakkee töitä tai miettii harjottelupaikkoja tai yrittää hakee niille kurseille. Tajuan olla ihan toivoton tapaus ja eihän nekää jaksaa aina vaan yrittää löytää jotain ja jotain – kyllä sen ymmärtää. (N 1, työtön)

Muutamit haastatellut kyseenalaistivat ja kritisoivat viranomaisten käyttämiä menetelmiä, osaamista ja koulutusta sekä sosiaalisia taitoja. Heidän mielestään motivointiin, vuorovaikutukseen ja voimaannuttamiseen liittyvien työmenetelmien sekä toimintakulttuurin hallitseminen olisi tärkeää kaikessa asiakastyössä, myös työvoimahallinnossa ja sosiaali-toimissa.

Psykologista tsemppaamista, rohkeutta kokeilla jotain uutta. Ahaa-elämysten tukemista! Ei uskalla kysyä kaikkea ja poikkeavaa, sillä on tunne, että joutuu suurennuslasin alle. Tsemppausapua! (N+M 23, opisk.)

Kun joku ees joskus tsemppais. (M 4, työtön)

Kyllä ne asiakkaat huomaavat asiantuntevan, asiallisen, arvostavan, tsemppaavan käytöksen. Miten asiat kerrotaan ja välitetään. Yleiset asiakastyön periaatteet, lähtökohdat, asiallisuus. (N 24, työtön)

Joillakin oli myös kokemuksia, että miehet ja naiset saavat osakseen erilaista ohjausta ja neuvontaa. Naisia pidettiin avoimempina ja keskusteluvampina, joten heille löytyi paremmin eri koulutus- ja harjoitteluvaihtoehtoja. Muutamit naispuoliset haastatellut olettivat,

että miehillä on samanlaiset koulutuskysymyksiin liittyvät huolet ja negatiiviset asenteet kuin naisillakin, mutta miehet eivät ehkä tuo niitä ohjaustilanteissa esiin. Työpaikan ja työssäkäynnin oletettiin olevan miesten elämälle ja hyvinvoinnille tärkeämpää ja merkityksellisempää kuin naisille – työttömyys nöyryyttävämpää miehille ja ikärasismi miehillä voimakkaampaa (N 18, opisk.).

Useat työttömät työnhakijat pitivät nöyryyttävänä ja leimaavana työttömyyspäivärahan hakemiseen liittyvää kirjaamiskäytäntöä, jossa heidän tulee toistaa sanaa työtön. Tämän käytännön todettiin vievän lopullisesti uskon, motivaation ja itsetunnon hakea työtä. Työtön-sanan tilalle ehdotettiin aktiivisempaa ja aktivoivampaa työnhakija-sanaa.

Työtön, työtön, työtön, ... nöyryyttävä sana. Sen alkaa jo uskoa itsekin eikä se siitä miksikään muutu. Tuntuu ainakin ihan mahdottomalle, kun sitä on toistanut ties kuinka kauan. (N 23, opisk.)

Toinen leimaavaksi koettu termi liittyi työttömien yhdistystoimintaan. Haastatellut kysyivät, miksi yhdistyksen nimi oli työttömien yhdistys. Yhdistyksen jäsenyyden myötä tullut työttömän leima tuntui aiempaa lopullisemmalta. Vaikka yhdistys toimi aktiivisesti, sen koettiin säilövän ja ylläpitävän työttömyyttä. Jotkut kertoivat, etteivät halua kuulua kyseistä nimeä kantavaan yhdistykseen. Yhdistyksen nimeksi ehdotettiin esimerkiksi Etelä-Savon työnhakijat tai jonkin paikkakunnan nimi yhdistettynä työnhakija -termiin.

### **7.7.2 Ohjauspalvelujen haasteet – yhteenvetoa ja pohdintaa**

Tutkimuksen mukaan hyvissä ja onnistuneissa ohjaus- ja neuvontaprosesseissa korostui luottamuksen sekä hyvän vuorovaikutuksen saavuttaminen. Oppimistukikeskustyössä työelämän koulutukselliset tarpeet ja työelämän kysyntälähtöisyys näyttäytyivät erilaisina maakunnan eri alueilla. Joillakin alueilla oli tarvetta sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten koulutukselle, jollakin elintarviketuotantoon tai metalli- ja rakennusaloille. Nämä työelämästä nousevat, koulutusaloittaiset tarpeet eivät aina kohdanneet koulutukseen hakevien aikuisten mielenkiinnonkohteiden kanssa, joten koulutukseen ohjauksessa saattoi ilmetä painostamisen tunnetta.

Tutkimuksen mukaan on kuitenkin tärkeää, että kouluttautumisen- ja työllistymissuunnitelmia laadittaessa asiakkaalla on mahdollisuus suunnata häntä kiinnostavalle koulutuslalle sekä kertoa aiemmista koulutukseen ja oppimiseen liittyvistä negatiivisista kokemuksistaan, ennakkoluuloistaan ja asenteistaan sekä peloistaan. Aiemmat oppimiskokemukset olivat yhteydessä ja loivat lähtökohtia opiskeluhaluuteen ja oppimismotivaatioon – yleisemmin niiden puuttumiseen. Monien pitkään työttömänä olleiden ja kouluttamattomien omanarvontunto ja minä-pätevyyden kokemus olivat heikkoja, joten asiallinen, kannustava ja kunnioittava kohtaaminen ohjaustilanteissa olivat ensiarvoisen merkityksellisiä askelia kohti koulutus- ja työelämää. (Ks. Vehviläinen 2001.) Toinen toistaan kunnioittava dialogi luo mahdollisuuden avoimeen ja rehelliseen asioiden tarkasteluun sekä uusien suunnitelmien tekoon. Sosiodynaamisessa ohjauksessa prosessiin liittyy myös emotionaalista vuorovaikutusta, välittämistä ja toivoa; elämä rakentuu vähitellen, eläen ja sopivinta reittiä etsien. (Ks. Peavy 1999, 18–25, 88–89, 159.) Spangar (2006, 139–142) painottaa sosiodynaamisen ohjauksen prosessissa paitsi inhimillistä vuorovaikutusta ja

dialogisuutta myös sisäistä hiljaisuutta, jossa mahdollistuu kuunteleminen ja asiakkaan vilpittön kuuleminen.

Tapaninen on tarkastellut työttömien työnhakijoiden ohjausta ja todennut tilanteeseen liittyvän sekä liiallista optimismia että pessimismia. Ohjausprosessissa ei voida luoda yksilölle työpaikkaa, mutta ohjauksen myötä mahdollisuudet ja kyvyt työllistyä paranevat. Tapanisen mukaan pitkään työttömänä olleen työnhakijan ohjaus- ja koulutusprosesseissa korostuu psykologisen tuen tarve, jolla voidaan ylittää epäonnistumiseen liittyvä voimakas pelko. (Tapaninen 2000, 24–26, 30.) Tämä johtopäätös sopii hyvin myös tähän tutkimukseen ja oppimistukikeskustoiminnan kokemuksiin. Sekä työttömien työnhakijoiden että matalasti koulutettujen aikuisopiskelijoiden käsitys omasta oppimiskyvystä oli suhteellisen heikko, mikä teki heistä arkoja työhön- ja koulutukseenhakutilanteissa. Työelämän ajateltiin vaativan muun muassa hyviä tietoteknisiä taitoja sekä jossakin määrin myös kielitaitoa, ja näiden taitojen saavuttaminen tuntui monesta tutkimukseen osallistuneesta lähes mahdottomalle.

Jossain määrin tässä tutkimuksessa ja etenkin oppimistukikeskustyössä nousi esiin naisten ja miesten erot ohjaustilanteissa. Vaikka tässä tutkimuksessa ei tehty varsinaista sukupuolten välistä vertailua, miehet tuntuivat kaipaavan työ- ja elinkeinotoimen ohjaustehtäviin enemmän miespuolisia virkailijoita, sillä heidän kanssaan olisi helpompi keskustella niin sanotuista miesten työaloista ja -tehtävistä. Myös naisten kommenteista kävi ilmi, että asioiden kertominen samaa sukupuolta olevalle virkailijalle tai neuvojalle oli luontevampaa ja realistisia vaihtoehtoja tuntui löytyvän paremmin. Luottamuksellisen ja avoimen asiakassuhteen luominen näytti siis joissakin tapauksissa olevan helpompaa samaa sukupuolta olevan työntekijän kanssa.

Puhakka on todennut työmarkkinoilla vallitsevan jaottelun miesten ja naisten aloihin heikentävän työmarkkinoiden toimivuutta. Ammatinvalintaa eivät ohjaakaan yksilön kyvyt ja lahjakkuus, vaan voimakkaampana ovat sosiaalinen paine ja sopivuus omalle sukupuolelle. Yksilöiden osaamisen parempi hyödyntäminen lisäisi motivaatiota, luovuuden ja innovatiivisuuden esiin pääsyä ja samalla tehostaisi työn tuottavuutta. Puhakka toteaa, että yksilöllisten ominaisuuksien ja tarpeiden ymmärtäminen lisää myös yhteisöllistä hyvinvointia. (Puhakka 2003, 41.) Sama ilmiö oli tuli esiin oppimistukikeskustyössä. Aikuiset olivat arkoja valitsemaan ammattialoja ja koulutuksia, jotka eivät olleet heidän sukupuolelleen perinteisiä aloja. Myös työelämässä havaittiin olevan asenteellisuutta. Metallialalta kirkon alalle siirtynyttä miestä pidettiin ihmeenä ja hänen motiivejaan kyseltiin osin epäasiallisestikin kommentoiden. Samoin nainen, joka siirtyi tietotekniikan parista metallialalle, sai osakseen paljon epäilyjä ja arvioivia kommentteja. Tutkimuksen myötä heräsi ajatus, että työelämässä vallitseva asenteellisuus voi estää matalasti koulutettujen, oppimiskyvystään epävarmojen ja heikon itsetunnon omaavien työntekijöiden uusille ammattialoilta hakeutumisen.

Kun ohjaus- ja neuvontapalvelut keskitetään suurempiin, laajaa ja monipuolista asiantuntemusta vaativiin palvelupisteisiin, nähtiin tärkeäksi kouluttaa henkilöstöä ja saattaa heidät hyvään yhteistyöhön keskenään. Epävarmaksi itsensä kokeva työnhakija ei halunnut olla viestikapula, joka kiersi aina uudelle asiakaspalvelijalle kertomaan aiemmissa ohjaustilanteissa ja palvelupisteissä keskustellusta ja suunnitellusta. Koulutuksellisten



asioiden ohjaamisen koettiin edellyttävän asiakasneuvojilta vahvaa työ- ja koulutuselämän tuntemusta sekä monipuolisia yhteistyöverkostoja.

Onnismaa on kuvannut aikuisten ohjausta identiteettineuvotteluksi. Kun ohjattavan itsetunto on heikko eikä hän luota omaan kykyihinsä, pyritään ohjauksellisin keinoin vahvistamaan toimintakykyä ja rakentamaan luottamusta. Oleellista on rakentaa päämäärät ja luoda sekä tunnistaa valmiudet, joilla päämäärät toteutetaan. (Onnismaa 2007, 69.) Spangar kuvaa osuvasti tavoiteltavan ohjaussuhteen olemusta: ”Ohjauksen sijoittuminen asiakkaan elämänkokonaisuuteen on samalla neuvottelua asiakkaan ratkaisujen sijoittumisesta hänen elämänsä aikajanelle, sekä siitä milloin on ratkaisujen toteuttamisen aika” (Spangar 2000, 18). Niin tämä tutkimus kuin oppimistukikeskustoimintakin osoittivat, että tuloksellisissa ja opiskelumotivaatiota lisäävissä ohjausprosesseissa perehdytään hyvin asiakkaan lähtökohtatilanteeseen. Koulutukseen liittyvien suunnitelmien teossa kartoitetaan monipuolisesti asiakkaan opiskelunvalmiuksia ja ohjauksen perusvireenä on kannustavuus ja myönteisyys. (Ks. Peavy 1999; 2001, Kurki 1998, 2006b.)

# 8 Aikuiset opin poluilla – yhteenvedoa ja täydentäviä näkökohtia

Käsittelen tässä luvussa tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia tehden yhteenvedoa ja täydentäen esiin tuomiani asioita viittekehyksessä esitettyjen teorioiden avulla. Ensimmäisessä luvussa on tiivis kuvaus tutkimuksen tavoitteesta, käytetystä menetelmästä sekä keskeisimmistä tuloksista. Luvussa 8.2 tarkastelen matalasti koulutetun aikuisen oppijaksi voimaantumista ja oppimiseen sekä opiskeluun liittyvän motivaation vahvistamista. Nostan esiin koulutus- ja ohjauskäytäntöjen kannustavuuden sekä sovittamisen yhteen aikuisen elämäntilanteen kanssa. Kuvaan myös koulutuksen ja työelämän yhteistyötä ja lopuksi pohdin, voiko elinikäisen oppimisvalmiuden saavuttaa vielä aikuisena.

## **8.1. MATALASTI KOULUTETTUJEN AIKUISTEN OPPIJOIKSI VOIMAANTUMINEN**

Tutkimukseni aihe liittyy matalasti koulutettujen aikuisten opiskelunvalmiuksiin ja aikuis-koulutuksen kehittämiseen sekä kehittämistyön puitteissa Etelä-Savossa toteutettuun oppimistukikeskustoimintaan (ks. luku 2.1). Oppimistukikeskushankkeen taustalla olivat työvoimahallinnossa havaittu matalasti koulutettujen työttömien työnhakijoiden koulutautumishaluttomuus ja opiskelumotivaation puute. Työvoimahallinnossa oltiin kiinnostuneita kouluttautumishaluttomuuden taustalla olevista ja siihen liittyvistä tekijöistä sekä keinoista tukea tällaisten työnhakijoiden koulutukseen osallistumista.

Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa matalasti koulutettujen aikuisten oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä kokemuksista sekä heidän oppimiselleen merkityksellisistä tekijöistä – millaisia oppimiskokemuksia heillä on ja mitkä tekijät ovat yhteydessä heidän oppimis- ja opiskelumotivaatioonsa. Samalla tavoitteena on ollut löytää keinoja ja menetelmiä, joilla voidaan tukea aikuisten opiskelua sekä vahvistaa heidän oppimismotivaatiotaan.

Etnografistyyppinen tutkimusasetelma on vaikuttanut siihen, että olen tuonut tutkimusraportin eri vaiheessa esiin myös omia kokemuksiani matalasti koulutettujen aikuisten ohjaamisesta ja opettamisesta. Fenomenologisen metodin mukaisesti olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseen osallistuneiden aikuisten kokemuksia, näkemyksiä ja toiveita sekä asioille antamia merkityksiä mahdollisimman ennakkoluulottomasti ja aineistolähtöisesti.

Hermeneutiikan mukaisesti olen pyrkinyt ymmärtämään tutkittavien kokemuksia tavoitellen tutkittavien ja yhteisen ”mielenmaailmamme” esiin tuomista. (Ks. Husserl 1995, 62–78; Varto 1992a, 55–60; Perttula 2000; Perttula 1995b, 43, 440; Kari 1995, 121–124.)

Tutkimusaineistosta nousee esiin monia eri tekijöitä, joilla on merkitystä matalasti koulutettujen aikuisten oppimiseen, opiskeluun sekä oppimismotivaatioon. Opiskeluvalmiuskäsitteessä yhdistyvät oppimiseen ja opiskeluun liittyvät aiemmat kokemukset, opiskelutaidot, motivaatio, asenteet ja ennakkoluulot sekä perhe- ja elämäntilannetekijöitä. Joillekin tutkimukseen osallistuneille aikuiskoulutus näyttäytyi positiivisena mahdollisuutena ja toisille ahdistavana, turhauttavana ja arkielämästä irrallisena saarekkeena. Tutkimuksen aineistonkeruun aikaan opiskelijoina olleet aikuiset kokivat työttömiä useammin koulutuksen tuottavan heille arkeen tulevien haasteiden ohella myös myönteisiä asioita: arkielämässään käyttökelpoisia ja tarpeellisia tietoja ja taitoja, ammattiosaamista, uusia ystäviä sekä vaihtelua arkeen. Työttömät työnhakijat halusivat hankkia osaamista ja ammattitaitoa pääasiassa työpaikoilla joko harjoittelujen tai oppisopimuskoulutuksen kautta.

Alisuoriutumisen näkökulma on ollut mukana tutkimuksessani aivan alusta saakka. Joillakin tutkimukseen osallistuneilla ja monilla oppimistukikeskuksen asiakkailta saattoi havaita olevan käytössään Richertin (1991, Uusikylän 1994 mukaan) kuvaaman kaltaisia arjen selviytymisstrategioita. Joidenkin kohdalla tämä tarkoittaa ympäristöön sopeutumista ja samalla omien toiveiden kieltämistä, joidenkin kohdalla toiminnasta vetäytymistä epäonnistumisen pelossa ja joillakin se on kapinointia ympäristön sääntöjä ja normeja kohtaan. Jotkut voivat tehdä valintaa omien mieltymysten ja taitojen mukaan muut asiat ulkoistaen. Nämä erilaiset käyttäytymismallit toimivat ikään kuin suoja mekanismeina, jotta epäonnistumiset ja huonommuuden tunne eivät satuta ja hallitse jatkuvasti heidän arkielämäänsä. Erilaisten selviytymisstrategioiden on havaittu olevan yhteydessä alisuoriutumiseen, eli omien kykyjen ja osaamisen käyttämättömyyteen ja kaventumiseen sekä osattomuuden kokemuksiin. (Ks. Rimm 1989, Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, Reis 2004, Uusikylä 1994).

### **8.1.1 Motivaatio ja minä-pystyvyys**

Tutkimukseen osallistuneiden aikuisten oppimisen, motivaation ja oppijaksi voimaantumisen tarkasteluun sopii erityisen hyvin Ryanin ja Decin (1985) kehittämä itsemääräämisen motivaatioteoria, sillä autenttisten kokemusteni mukaan tutkimukseen osallistuneet sekä oppimistukikeskuksen asiakkaat halusivat kokea pätevyyttä, itsenäisyyttä sekä hyväksyntää erilaisissa asiakkuuksissaan ja omissa yhteisöissään. He kaipasivat osakseen arvostusta, asiallista ja aikuismaista kohtaamista sekä kohtelua – ei niinkään ulkoisia palkkioita tai muita kannustimia. He halusivat päättää omista asioistaan ja vaikuttaa itseään koskevien suunnitelmien tekoon työvoimahallinnossa sekä aikuiskoulutuksessa. Vuorovaikutus- ja yhteistyötilanteilla vaikutti olevan suuri merkitys heidän sisäiselle motivaatiolleen sekä sosiaaliselle omanarvontunnon. Opiskelijatovereiden merkitys opiskelumotivaatiolle ja oppimiselle oli suuri, mutta kilpailullisista tekijöistä tai muutoin persoonallisuuksien erilaisuudesta johtuen se ei ollut aina opiskelua tukevaa. Monet eri tekijät vaikuttivat siihen, missä vaiheessa ja kuinka suureksi opiskelija koki opiskelunaikaiset paineet. Se, muo-

dostuiko kuormitus kohtuuttomaksi, riippui muun muassa perhe- ja elämäntilanteista, sosiaalisista taidoista, opiskeluvälmiuksista sekä opiskeluyhteisössä ja lähipiirissä vallalla olevista mielipiteistä ja asenteista.

Itsemääräämisen motivaatioteoriassa oleelliseksi nousee kolmen perustarpeen tyydyttäminen. Jotta yksilö haluaa ja uskaltaa toimia, tulee hänellä olla mahdollisuus kokea pätevyyttä, itsemääräämisoikeutta ja autonomiaa sekä yhteisönsä hyväksyntää ja tukea. Tällöin hän rohkaistuu toimimaan oman kiinnostuksensa ja henkilökohtaisesti merkitykselliseksi pitämiensä tavoitteiden suuntaisesti. Yksilön voimaantuminen ja omanarvontunto kehittyvät onnistumisten ja yhteisössä koetun hyväksynnän myötä. Jos yksilön sisäinen motivaatio on jäänyt heikoksi muun muassa aiempien epäonnistumisten ja pettymysten vuoksi, on tärkeää tukea hänen autonomiaansa muun muassa oppimistaitojen harjaannuttamisen ja yhteisöllisten onnistumiskokemusten kautta. Kognitiivisen evaluaatioteorian mukaisesti yksilön motivoituminen on vahvasti yhteydessä sellaisiin ulkoisiin tekijöihin ja tapahtumiin, jotka vaikuttavat hänen itsemääräämisensä ja pätevyytensä kokemiseen. Kontrollioiva ja arvosteleva eli niin sanottu ei-motivoiva (amotivating) palaute saa yksilön kokemaan, ettei hänen oma kontrolli ja toiminnan arviointi toimi, mikä heikentää nopeasti hänen sisäistä motivaatiotaan. Arvottomuuden kokemukset, itsemääräämisoikeuden puuttuminen ja pätevyyden kokemusten puuttuminen altistavat yksilöt masentuneisuudelle ja syrjäänvetäytymiselle. (Ryan & Deci 1985; 2000a; 2000b; 2008.)

Sosiodynaamisen ohjauksen dialogisuus ja sosiokulttuurisen innostamisen kautta löytyvä luovuus, rohkeus ja kannustavuus johtavat onnistumisiin ja ”onnistumisen projektien” kautta voimaantumiseen. Opiskelu-, harjoittelu- ja lähiyhteisöjen kannustava ilmaisi sekä palaute rohkaisevat osallistumaan sekä tuomaan aiemman osaamisen oman ja ryhmän oppimisen voimavaraksi. (Ks. Peavy 1999; Spangar 2000, 2006; Kurki 1998, 2006a, 2006b; Lautamatti 2004, 2006; Säljö 1999; Hoskins 2006.)

Myös Ruohotien (1998, 70–73) motivaatiotarkastelussa käyttämä Motivaation osatekiöt -mallin muunnos (Pintrich 1988) soveltuu tässä tutkimuksessa esiin nousseiden motivaationäkökulmien kuvaamiseen (ks. luku 4.2.3). Tavoiteorientaation näkökulmasta tarkasteltuna tutkimukseen osallistuneiden koulutuksellisissa tavoitteissa oli suuria eroja. Joillekin koulutus oli pakon sanelema ja viimeinen vaihtoehto ennen työvoimaetuuksiin liittyvää karenssia. Joillekin koulutuksella oli välineellinen arvo tutkintotodistuksen saavuttamiseksi ja jotkut kokivat opiskelun mielekkääksi, joskin haasteelliseksi vaiheeksi elämässään. Koulutukseen liittyvä tavoitteenasettelu oli tutkimukseen osallistuneille pelkkää oppimista ja opiskeluympäristöä laajempi kokonaisuus kattaen oman henkilökohtaisen elämän sekä perhe- ja työllisyystilanteet. Usein tavoitteenasettelussa heijastuivat aiemmat oppimis- ja elämäkokemukset, jotka tuntuivat jarruttavan monien tutkimukseen osallistuneiden opiskelupäämäärien asettamista. Mielekkyydenkokemuksen syntyminen oli yhteydessä koulutuksen toteutustapaan, omiin opiskeluvälmiuksiin sekä mahdollisuuteen vaikuttaa opiskeluun. Opiskelun odotettiin olevan vahvasti sidoksissa kyseiseen ammattiin sekä mahdollistavan työn äärellä oppimisen. Aikataulujen ja suoritustapojen toivottiin joustavan omien välmöisyyden ja elämäntilanteiden mukaan. Tehokkuususkomukset eli usko omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin vaihteli tutkimukseen osallistuneiden keskuudessa suuresti. Joillakin tutkimukseen osallistuneilla minä-pystyvyyden uskomukset olivat erityisen heikot eivätkä he nähneet tulevaisuudessaan juurikaan uusia polkuja

tai mahdollisuuksia. Opiskelussa selviytymisen ja menestymisen oletettiin usein olevan samansuuntaista kuin se oli ollut lapsuudessa ja nuoruudessa eli epävarmaa ja heikkoa tasoa. Kontrolliuskomuksia eli uskomuksia epäonnistumisten syistä tuli esiin pääasiassa haastatteluaineistossa. Osa oli pohtinut syitä jo tutkimushaastattelua aiemminkin ja heille syyt näyttäytyivät monien asioiden, ihmisten ja yhteensattumien summana. Kaikki eivät kokeneet olevansa yksin vastuussa vallitsevasta tilanteestaan, kouluttautumattomuudestaan ja työttömyydestään. Mutta muutamat totesivat käsittelevänsä oppimiseensa liittyviä asioita ensimmäistä kertaa tutkimushaastattelutilanteessa. He pitivät haastatteluun osallistumistaan menneisyyden painolastia keventävänä ja oloaan helpottavana. Mielestäni on oletettavaa, että käsittelemätön menneisyyden painolasti oli vaikuttanut heidän tavoitteiden asetteluunsa sekä itsearvostukseensa monessa eri elämänvaiheessa. Tulosodotukset vaihtelivat sen mukaan, missä määrin epäonnistumisten syitä oli aiemmin hahmotettu ja työstetty. Autenttinen kokemukseni oli, että asioita työstäneet yksilöt pystyivät ja rohkenivat odottaa onnistuvansa ja menestyvänsä aiemmista kokemuksistaan huolimatta. Mutta ensimmäistä kertaa kokemuksistaan kertovat ikään kuin ihmettelivät ja katselivat itseään sekä kokemaansa uusista näkökulmista – usko menestymisen mahdollisuuksiin sai uusia rakennusaineita, joskin niiden käyttöönotto vaatii varmasti vielä aikaa ja jatkotyöstämistä. Affektiiviset reaktiot palautetilanteissa nousivat myös esiin: palaute- ja arviointitilanteisiin liittyi monia tunnepitoisia ja itsearvostukseen liittyviä kokemuksia. Epäoikeudenmukaiseksi koettu arviointi ja arvostelu olivat jättäneet voimakkaita muistoja, kouluttautumishaluttomuutta ja jopa vihaa ja suuttumusta opettajia ja koulutusta kohtaan. Osa haastatelluista ikään kuin mitätöi saamansa arvostelun väheksyen niiden antajia ihmisinä sekä opettajakunnan edustajina. Joihinkin haastateltuihin vaikutti jääneen leima, ettei heistä ole opiskelijoiksi tai jotkut oppiaineet tulevat olemaan heille aina täysin ylivoimaisia.

Motivaation osatekijöiden mallissa ei tarkastella opiskelijaryhmään, opiskeluyhteisöön sekä eri oppimisympäristöihin liittyviä tekijöitä ja sen vuoksi aiemmin käsittelemäni Ryanin ja Decin (1985) itsemääräämisen motivaatioteoria sopii täydentämään edellä kuvattua motivaatiotekijöiden tarkastelua.

Motivaation ohella yksilön minä-pystyvyyden uskomukset sekä kokeminen nousevat tässä tutkimuksessa esiin merkittävänä opiskeluhaluksiuteen ja -motivaatioon liittyvinä tekijöinä. Moni tutkimukseen osallistunut koki, ettei hän kykene selviytymään opiskelusta tehtävineen ja tentteineen etenäkään silloin, jos se tapahtuu oppilaitoksella eikä työpaikolla. Myös kurssien tai opiskelun keskeyttäminen oli noussut esiin tilanteissa, joissa asiat koettiin hankaliksi tai vaikeiksi. Banduran (1994) mukaan minä-pystyvyyden kokemus vaikuttaa yksilön motivoitumiseen, innovatiivisuuteen, tavoitteenasetteluun, yrittämiseen ja toimintaan panostamisen määrään, toiminnan pitkäjänteisyyteen sekä epävarmuuden sietokykyyn.

Bandura (1994; 1982, 130–131) toteaa minä-pystyvyyden tunteen peruslähtökohdiksi onnistumisen- ja selviytymiskokemukset sekä lapsuuden ja nuoruuden aikaiset yhteisössä vallinneet, kannustavat tai esteitä asettaneet kasvatuskäytännöt. Epäonnistumiset ovat hänen mukaansa erityisen vahingollisia vaiheessa, jossa pystyvyydenkokemusta ei ole vielä kehittynyt tai se on vasta kehittymässä, eli lapsuuden ja nuoruuden aikana. Toinen pystyvyydenkokomusta heikentävä tekijä on, jos yksilö oppii saavuttamaan tuloksia nopeasti ja vähillä ponnistuksilla, jolloin suhteellisen vähäisetkin vastoinkäymiset voivat

masentaa ja lamaanuttaa hänet. Ohjaaja tai kouluttaja, joka haluaa vahvistaa yksilöiden minä-pystyvyyttä, luo heille tilanteita ja ympäristöjä, jotka mahdollistavat kunkin onnistumisen kokemukset yksilön omista lähtökohdistaan. Suoritusten, saavutusten ja menestymisen arviointi tapahtuu suhteessa yksilöön itseensä eikä niinkään muihin ohjattaviin tai opiskelijoihin. Minä-pystyvyyden uskomusten vahvistuessa epävarmaksi aiemmin itsensä tuntenut yksilö rohkaistuu asettamaan itselleen tavoitteita ja jaksaa ponnistella pidempään saavuttaakseen ne; samalla myös hänen motivaationsa vahvistuu, mikä näyttäytyy jatkossa yhä intensiivisempänä asioihin paneutumisenä sekä haasteellisempien päämäärien asettamisena. (Bandura 1989, 729–735.) Minä-pystyvyyden uskomusten rinnalla on osoittautunut tärkeäksi tukea yksilön itseohjautuvuuteen liittyvää pystyvyyden ja kyvykkyyden tuntemusta, sillä sen on havaittu olevan yhteydessä koulutukseen osallistumiseen ja koulutuksesta syrjäytymiseen (Bandura, Caprara, Fida, Vecchione, Bove, Vecchio & Barbaranelli 2008, 532.)

Tutkimuksen mukaan matalasti koulutettujen aikuisten minä-pystyvyyden uskomukset voivat olla vähäiset, mikä osaltaan vaikuttaa heidän opiskeluhaluukkuuteen, oppimismotivaatioon sekä opiskeluun sitoutumiseen. Minä-pystyvyyden vahvistuminen edellyttää opiskeluvalmiudet huomioivaa opetusta sekä opinnoissa onnistumista ja menestymistä. Kaikille opiskelijoille tarjolla oleva opiskelun tuki rohkaisee opiskelijaa ja auttaa vaikeiden tehtävien sekä elämäntilanteiden kohdatessa. Myös kannustavat palaute- ja arviointikäytännöt motivoivat ja vahvistavat pystyvyyden kokemusta. Monet tutkimukseen osallistuneet aikuisopiskelijat toivoivat mahdollisuutta keskustella opintoihin sisältyvistä arviointi- ja palautekäytännöistä heti opintojen alkuvaiheessa; tenttien, tehtävien ja näyttöjen arviointikriteerit haluttiin tietää mahdollisimman varhain. Mikäli arviointi koettiin epäoikeudenmukaiseksi eikä siitä päässyt keskustelemaan asiallisesti opettajan tai ohjaajan kanssa, heikkeni opiskelumotivaatio ja joissakin tapauksissa koko koulutuksen mielekkyys kyseenalaistui.

Aiempien oppimis- ja opiskelukokemusten merkitys opiskeluhaluukkuudelle, oppimismotivaatiolle sekä minä-pystyvyyden ja omanarvonkokemuksille osoittautui suureksi. Monilla oli lapsuuden- ja nuoruudenaikaisia kokemuksia, jotka ahdistivat ja koskettivat vielä aikuisenakin. Keltinkangas-Järvinen toteaa, että joillekin yksilöille uudet tilanteet ja toimintaympäristöt voivat nostattaa ja herättää niin voimakkaita menneisyyteen liittyviä negatiivisia tunteita, ettei oppiminen tai tilanteisiin osallistuminen ole mahdollista. (Keltinkangas-Järvinen 2008, 57–60.) Edellä kuvattu kävi ilmi esimerkiksi valittaessa tutkimushaastattelupaikkaa ja sovittaessa oppimistukikeskustapaamisia. Muutamat ilmoittivat olevansa ”allergisia” oppilaitoksille ja muutamat ilmoittivat työvoimatoimiston kynnyksen tulleen niin korkeaksi, joten he eivät halunneet mennä kyseisiin paikkoihin oman sanomansa mukaan vapaaehtoisesti.

Sosiodynaaminen ohjaus luo aiempiin ohjaus- ja oppimiskokemuksiin uutta tarkastelunäkökulmaa ja uusia välineitä asioiden ja kokemusten käsittelyyn. Peavyn (2000, 30–31) mukaan menneisyys on merkittävä osa yksilön elämää, mutta ohjauksen näkökulmasta sitä voidaan pitää jopa illuusiona. Hänen mielestään yksilö ei saa ryhtyä määrittelemään itseään muistoissa ja mielikuvissa olevien negatiivisten seikkojen valossa, sillä monien kohdalla sieltä löytyy loukkaantumisia ja koettuja vääryyksiä sekä epäonnistumisia. Hän varoittaa ”muistetun elämän” nykyhetkeä lamaanuttavasta vaikutuksesta. Tutkimus-

haastattelussa sekä oppimistukikeskustyksessä oli tilanteita, joissa menneisyyden painolasti oli tiukasti kiinni ihmisen koko olemuksessa, ajatuksissa ja muistikuvissa. Se oli ikään kuin lukinnut heidän ulottuviltaan pois koulutukselliset tulevaisuudensuunnitelmat.

Alisuoriutumiseen liittyen on syytä muistaa, että vaikka alisuoriutuja ei pidä koulutautumisajatuksesta, saattaa hän olla kiinnostunut jostakin ammatista tai koulutuksessa opiskeltavasta sisällöstä esimerkiksi omien harrastustensa kautta, mutta tämä ei tule aina ohjaus- ja koulutusprosesseissa esiin. Sosiokulttuurisen innostamisen ja sosiodynaamisen ohjauksen luovat, yhteisölliset, kannustavat ja osallistavat menetelmät voivat luoda yhteyden yksilön kiinnostuksenkohteiden ja koulutuksen välille ja vahvistaa täten hänen itsetuntoaan sekä opiskelumotivaatiotansa. Sekä ohjaus- että koulutusprosesseissa on oleellista opettaa opiskelija näkemään tekemistensä, ponnistelujensa ja aktiivisuutensa yhteys suoriutuksiin ja niiden onnistumiseen. Samoin on tärkeää kokeilla erilaisia opiskelustrategioita, jotta aiemmin toimimattomat voidaan korvata juuri tälle yksilölle ja kyseisiin tilanteisiin sopivilla menetelmillä. Monilla alisuoriutumiseen taipuvaisilla yksilöillä tämän yhteyden havaitseminen on puutteellista tai muutoin estynyttä. Monilla on myös voimakas epäonnistumisen pelko, joten kannustus ja tukeminen ovat ensiarvoisessa asemassa autettaessa alisuoriutujaa eroon aiempien kokemusten ja muistikuvien myötä rakentuneista peloista ja ennakkoluuloista. (Ks. Rimm 1989, 77–79; Nurmi ym. 1992, 490–491; Onatsu-Arvilommi 2003, 1; Aho 1992, 87–105.)

Sosiaalinen ulottuvuus ja tasa-arvoinen vuorovaikutus siinä oleellisena osana näyttäytyivät tässä tutkimuksessa myös merkittävänä oppimiseen, osallistumiseen ja koulutukseen sitoutumiseen liittyvinä tekijöinä. Kyse oli opettajien, opiskelijaryhmän, perheen ja läheisten sekä harjoittelu- ja työtovereiden yksittäisistä sekä yhteisestä asenteista ja vaikutuksesta. Oleelliseksi kysymykseksi nousi, olivatko ilmapiiri ja käytännöt osallistavia, rohkaisevia ja kaikkia mukaan kutsuvia. Sosiaaliset tekijät ja yhteistyökäytännöt olivat yhteydessä tutkimukseen osallistuneiden henkisiin oppimisen esteisiin eli pelkoihin ja arkuuteen oppimistilanteissa. Kauppilan (2007, 149–153) mukaan hyvät sosiaaliset olosuhteet edistävät oppimista, motivaatiota ja itseohjautuvuuttakin. Opiskelijaryhmä luo parhaimmillaan oppijoille mielekkyyden ja turvallisuuden tunnetta (Paane-Tiainen 2000, 38–42).

Tässä tutkimuksessa sekä oppimistukikeskustyksessä kävi ilmi, että matalasti koulutettujen aikuisten opiskeluvalmiuksia ja oppimismotivaatiota voidaan vahvistaa. Kannustavuus, opiskelija- ja tilannelähtöisyys sekä oikeudenmukaisuus luovat hyvät lähtökohdat tutkimuksen kohderyhmään kuuluvien aikuisten opiskelulle. Hyvää opettajaa kuvattiin aidoksi, luotettavaksi ja tasavertaiseksi aikuiseksi, joka hallitsi hyvin ja konkreettisesti oman alansa tiedot ja taidot. Hyvä opetus kuvattiin käytännönläheiseksi, opiskelijoiden kokemuksille ja kysymyksille tilaa antavaksi sekä yhteisellä kielellä tapahtuvaksi; kouluttaja kunnioitti opiskelijoiden näkemyksiä ja oli kiinnostunut oppimaan opiskelijoiden kokemuksista. Opiskelijoiden mielestä myös kouluttajat voivat oppia monenlaista työ- ja elämäkokemusta omaavilta aikuisopiskelijoilta – koulutus ja oppiminen ovat kokemusten ja tiedonvaihtoa sekä toinen toisiltaan oppimista. Monet tutkimukseen osallistuneet kuvailivat myös sitä, kuinka hyvä opettaja ei toimi. Erityisen loukkaaviksi kuvattiin tilanteet, joissa kouluttaja oli negatiivisin sanoin arvostellut opiskelijaa tai hänen tekemiään oppimistehtäviä opiskelijaryhmän kuullen. Tällaiset tilanteet yllättivät opiskelijat ja tuntuivat nöyryyttäviltä; opiskelijat eivät olleet tottuneet esittämään opettajille vastaväitteitä.

Seuraava Prattin kuvaus hyvästä ja tehokkaasta opettajasta ilmentää hyvin myös tähän tutkimukseen osallistuneiden näkemyksiä oppimista edistävistä ja siihen motivoivasta opetuksesta. Hyvä opettaja on ikään kuin siltojen rakentaja opiskelijan ajattelumallien ja laajempien tavoiteltavien ja käytännössä eteen tulevien mallien välille. Tällainen opettaja kunnioittaa opiskelijan tiedonkäsitystä sekä ajattelu- ja hahmottamistapoja sekä esittelee ja sitoo uuden aineksen yhdessä opiskelijan kanssa hänen aiempaan tietämyksensä ja käsitteistöönsä. Aloittelevan opettajan yleinen taipumus on osoittaa tietämyksensä ja tarjota enemmän vastauksia, kuin asettaa kysymyksiä. Jos koulutuksessa on tavoitteena myös tukea opiskelijan varmuutta ja henkilökohtaista riittävydentunnetta, täytyy heidän osaa- misensa ja menestymisensä linkittää panostukseen ja kykyihin enemmän kuin opettajan antamaan tukeen tai olosuhteisiin. (Pratt 1998, 47–49.)

Monet tutkimukseen osallistuneet ja heikot opiskeluvälmiudet omaavat aikuiset tarvit- sivat tukea opiskeluun sekä tietoa erilaisista tavoista oppia ja opiskella. Moni oppimisen vaikeuksista kärsinyt ei ollut tullut ajatelleeksi, että opiskelussa edellytettyä ja käyttökel- poista tietoa voidaan saavuttaa monin eri tavoin ja nämä tavat voivat täydentää luennoilla ja lukemalla opiskeltua. Esimerkkeinä näistä tavoista olivat muun muassa työntekijöiden kanssa keskustelu ja heidän haastattelemisensa, ammattilehtien selailu ja lukeminen sekä alaa käsittelevien televisio-ohjelmien katsominen. Roesner (2000, 44) pitää tärkeänä, että opettaja välittää opiskelijoille tiedon siitä, millaisia eri menetelmiä ja opiskelustrategioi- ta kyseisen asian oppimiseen voidaan käyttää. Oppimismotivaation kannalta on myös oleellista osoittaa opiskeltavan asian yhteys ja merkityksellisyys opiskeltavassa kokonai- suudessa sekä laajemmin elämässä, esimerkiksi työelämän tarpeisiin suhteuttaen. Myös opiskelijaryhmän yhteisöllisyyden ja positiivisen vuorovaikutuksen luomiseen on tärkeää kiinnittää huomiota koko koulutuksen ajan. Tutkimuksen mukaan aikuisopiskelijoiden motivaatiota voitiin tukea joustavilla ja vaihtoehtoisuutta sisältävillä opetus- ja opis- kelukäytännöillä. Riikonen toteaa, kuinka ”voiman, innostuksen ja mielekkyyden lähtei- siin liittyy monenlaisia mysterejä”. Koulutuksessa ei ole löydettävissä yhtä, kaikkia mo- tivoivaa ja kaikille sopivaa toimintamallia tai pedagogista käytäntöä. (Riikonen 2000, 46.)

Tutkimukseen osallistuneet aikuiset toivovat osakseen inhimillistä, kannustavampaa ja luovempaa kohtaamista, ohjausta sekä opetusta. Sosiodynaamisessa ohjauksessa käyte- tään mahdollisuuksia korostavaa ja kuvailevaa sanastoa sekä luotetaan taitojen ja kykyjen kehittymiseen sekä oivalluksiin ja luovuuteen. Ohjauksen voimavarana ovat kokemukset ja tieto, jotka virtaavat molempiin suuntiin ohjaajan ja asiakkaan välillä, sekä luottamus muutosten mahdollisuuteen, jolloin kumpikin osapuoli tuo tilanteeseen oman panoksensa ja keskustelu avaa uudet näköalat ja mahdollisuudet. Yksilön motivaation ja sitoutumi- sen kannalta tarkasteltuna sosiodynaamisen ohjauksen yksi keskeinen periaate on, että asiantuntija-asemassa oleva ohjaaja tai kouluttaja ei korosta omaa asioiden hallintaansa ja asiantuntijuuttaan, tilanteen virallista luonnetta ja yleisiin toimintatapoihin nojaamista; opiskelijaa tai ohjaukseen tullutta yksilöä ei aseteta alemmalle tasolle, sillä se etäännyttää ja vieraannuttaa hänet kyseisestä tilanteesta että omista asioistaan. (Peavy 2006, 30–46.)

Hämäläinen ja Kurki (1997, 10–15) painottavat pedagogisten toimintaperiaatteiden ohella inhimillisen kasvun mahdollisuuksiin sitoutumista. Ohjauksessa ja koulutuksessa on oleellista kiinnittää huomiota myös yksilöiden vuorovaikutustaitojen vahvistumiseen sekä ihmissuhdeverkostojen rakentamiseen. Kivi pitää puolestaan tärkeänä, että koulut-



tajat tiedostavat omat opettamiseen ja oppimiseen liittyvät käsityksensä, arvonsa ja asenteensa, sillä ne vaikuttavat heidän havainnointiinsa ja opiskelijan käyttäytymisen tulkinnaan, jotka puolestaan heijastuvat opiskelijan käsitykseen itsestään oppijana sekä hänen oppimismotivaatioonsa. "Vähintä, mihin jokaisen opettajan tulisi panostaa, olisi optimistisen oppimiskäsityksen luominen omille oppilailleen." (Kivi 2000, 49, 53.) Myös opiskelijan pedagogisen ajattelun tukeminen muun muassa opetussuunnitelman tavoitteita avaten on todettu edistävän opiskelumotivaation kehittymistä (Byman & Kansanen 2008, 617).

Tutkimus herätti pohtimaan, missä määrin aikuiskouluttajat ja koulutukseen ohjaavat tahot tuntevat sosiaalipedagogiikan kasvatusta- ja ohjausperiaatteita sekä erilaisia käytäntöjä. Oppimistukikeskustoiminnassa toteutunut sosiodynaaminen ohjaustapa auttoi opiskelijoita avaamaan ja tiedostamaan omia kielteisiä kokemuksiaan ja käynnistämään parempien, itselleen sopivampien vaihtoehtojen pohdinnan. Samalla sosiodynaamista ohjausta antava työntekijä joutui myös itse tiedostamaan etenkin matalasti koulutetuille aikuisille suunnattujen, työvoimapolitiittisen koulutuksen heikkouksia asiakkaidensa kannalta.

### 8.1.2 Työelämän ja koulutuksen vuorovaikutus

Työttömyydestä kärsivissä maakunnissa, kuten tämän tutkimuksen toteutusalueella Etelä-Savossa, pyritään tavoitteellisesti nostamaan työhakijoiden osaamistasoa ja ammattitaitoa. Suunnittelu ja toteutus tehdään yhä enemmän koulutusorganisaatioiden, työ- ja elinkeinohallinnon, erilaisten kehittämishankkeiden sekä työelämän kanssa yhteistyönä. Työvoimahallinnon kanssa tehdyssä yhteistyössä tuli esiin, että työnhakijoilla tulisi olla valmiuksia sekä motivaatiota osaamisensa uudistamiseen ja laajentamiseen. Aikuiskoulutuksessa tähän haasteeseen pyritään vastaamaan erilaisin muuntokoulutuksin, joilla työntekijöiden ammatillisia valmiuksia laajennetaan ja kohdennetaan työelämätarpeiden mukaan. (Salo 2007.) Työelämässä puhutaan yhä enemmän työn rajanylityksistä, joissa korostuvat moniammatillisuus ja ammattialat ylittävä yhteistyö. Tämä kehityssuunta asettaa sekä työelämälle itselleen että aikuiskoulutukselle ja sitä tutkiville tieteenaloille uusia haasteita, mutta samalla se avaa uusia tarkastelunäkökuulia ja laajentuneita mahdollisuuksia. (Toiviainen & Hänninen 2006, 9–21.)

Tutkimukseen osallistuneet aikuisopiskelijat pitivät oppilaitosten ja työelämän monipuolista ja jatkuvaa yhteistyötä tärkeänä, opiskeluun mielekkyyttä tuovana ja motivoivana elementtinä. Lisäksi he toivoivat oman elämän- ja työkokemuksensa huomioon ottamista ja hyödyntämistä koulutusprosesseissa. Lähes kaikki totesivat oppivansa parhaiten tekemällä ja työn äärellä – katsoen, kokeillen, työtä tehden, ongelmia työntekijöiden kanssa ratkoen ja työstä keskustellen. Heron on todennut oppijan reflektiivisten ja metakognitiivisten taitojen kehittymisen mahdollistavan itsenäisen oppimisen myös arkipäivän tapahtumista. Nämä taidot omaava yksilö kykenee suunnittelemaan opiskeluaan ja työtään, ja samalla hän näkee niissä tapahtuvan kehityksen. Heron pitää hyvänä tilannetta, jossa työ ja oppiminen kulkevat yhdessä, toinen toistaan tukien ja edistäen. (Heron 2009, 146.) Useimmat tähän tutkimukseen osallistuneet halusivat oppia työtä tekemällä, mutta samalla he ilmaisivat tarpeen oppimistaan tukevaan ohjaukseen. Myös Kegan pitää aikuisen hyviä metakognitiivisia taitoja tärkeänä työllisyyden ja työtehtävien kannalta. Koulutuksen muutos etenee tiedollisesta ja muodollisesta (informational) oppimisesta kohti muutosvoi-

maista (transformational) oppimista, jolloin työelämän aiemmat rakenteet, osaamisvaatimukset ja käytännöt eivät ole turvassa, vaan oppimisen myötä niitä muovataan ja opittua sovelletaan kokonaisvaltaisesti osaamisen sekä rakenteiden osalta. Nykyajan työntekijöiden tulee olla rohkeita ja kyetä analysoimaan vallitsevia käytäntöjä sekä kokonaisuuksia. Myös tulevaisuusperspektiivi on otettava huomioon. Kegan esittää, että opettajien tulee löytää menetelmät, joilla hän rohkaisee ja tukee oppijan itseluottamusta, itsetuntoa sekä motivaatiota. (Kegan 2009, 42–43.)

Muutamat tutkimukseen osallistuneista suorittivat oppisopimusmuotoisia opintoja, joista myös työttömät työnhakijat olivat kiinnostuneita. Syyksi oppisopimuskoulutuksen kiinnostavuuteen todettiin opiskelun työpainotteisuus ja opiskeluajalta saatava palkka. Jotkut oppisopimusopiskelijat pohtivat tosin että, voivatko he tutustua koulutuksensa aikana myös muihin työpaikkoihin ja onko yhdessä työyhteisössä saavutettu osaaminen sovellettavissa ja tutkinto pätevä muissa saman alan työpaikoissa. Rinne ja Vanttaja (1999, 136) tarkastelevat sitä, onko koulutuksen ja työn kautta saatavan osaamisen ja ammattitaidon suhde mitoitettu oikein, sillä tilastokeskuksen tutkimusten mukaan työkokemuksella on koulutusta suurempi merkitys työtaitojen saavuttamisessa. Toisaalta Rinne (1999, 106) pohtii missä määrin oppimista voidaan siirtää oppilaitoksilta työpaikoille vaarantamatta taito-tiedon kaventumista yrityskohtaiseksi, jolloin sen siirrettävyys työmarkkinoilla toiseen kohtaan vaikeutuu. Myös Collin pohtii työssä oppimisen olemusta ja pitää hyvänä, että työpaikoilla tapahtuvaa oppimista on alettu tarkastella kokonaisvaltaisena prosessina – ”työssä oppimista tulisi pitää yksilöllisen ja sosiaalisen toimijuuden yhteenkietoutumana”. Työpaikoilla tapahtuva tavoitteellinen ja tilannekohtainen ohjaus sekä formaalin koulutuksen yhdistäminen työssä oppimisen rinnalle on työelämässä jatkuvasti yhä tärkeämpää. (Collin 2007, 147–148.)

Yhtenä vastauksena yksilöille ja organisaatioille nousevaan kehittymishaasteeseen voidaan ottaa Engeströmin esittämä yhteiskehittelyn malli, joka perustuu Victorin ja Bonyntonin (1998) kuvaamiin työn kehitystyyppeihin. Kyseessä on sellaisten töiden, palvelujen ja toimintojen kehittäminen, joiden ei oleteta koskaan tulevan valmiiksi. Toimintojen kehittämiseen kytetään mukaan eri taustoja ja intressejä edustavia toimijoita, ja samalla sitoudutaan pitkäjänteiseen yhteistyöhön. Engeström nimittää toimintaa neuvottelevaksi solmutyöskentelyksi, jossa pääpaino on yhdessä määritetyn ongelman ratkaisemisessa. Kullakin taholla tulee olla valmiudet ylittää aiempia ajattelu- ja toimintamallejaan sekä luopua määräämisvallasta ja kontrolloivasta asemastaan. Työelämän ja aikuiskoulutuksen yhteistyötä voitaisiin kehittää Engeströmin esittämien mallien pohjalta. Tällöin opiskelijat pääsisivät seuraamaan, ja jopa osaksi työn ja toimintojen pitkäjänteistä kehittämistä. (Engeström 2004, 80–87.)

Tutkimuksen myötä vahvistui näkemys, että aikuiskoulutuksessa sekä työelämässä tulee edistää aikuisten yksilöllisiä ja yhteisöllisiä reflektointitaitoja sekä reflektion kautta tapahtuvaa oppimista. Aikuiskouluttajien lisäksi tämä edellyttää työyhteisöjen, etenkin harjoittelunohjaajien perehtymistä reflektion käyttöön ja sen tuomiin mahdollisuuksiin. Tavoitteena on koulutusalaan kiinnostunut oppija ja työntekijä, joka on myös rohkea, yhteistyökykyinen eikä pelkää erilaisuutta tai muutosta. Reflektointitaidon saavutettuaan huonona oppijana itseään pitänyt aikuinen voi löytää toimivan tavan oppia uusia asioita sekä laajentaa ajatteluaan ja tarkastella oppimiskokemuksiaan, tekojaan ja tunteitaan (Oja-

nen 2006, 80). Koulutuskäytännöissä tämä tarkoittaa opiskelijoiden kanssa keskustelua, kysymisen opettelua sekä yhdessä pohtimista ja päättelyä. Opintokäynnit ja työelämässä suoritettavat oppimis- ja haastattelutehtävät tuovat uusia näkökulmia opiskelijaryhmän keskusteluun. Myös kyseisen ammattialan lehtien ja erilaisten artikkeleiden käyttö toimii reflektoinnin tukena ja samalla harjaantuu myös lukemisen avulla tapahtuva opiskelukyky. Lukemista karttanut ja heikkona lukijana itseään pitänyt voi rohkaistua seuraamaan alan kehitystä ammattilehtien tai mahdollisesti myös ammattikirjallisuuden kautta. Reflektion tavoitteena ei ole yhden tai oikean toimintamallin etsiminen ja hahmottaminen, vaan konkreettisesti asioiden moninaisuuden ymmärtäminen. Reflektion myötä työtehtäviin, asioihin ja toimintamalleihin saadaan konkreettisempi ote, jolloin niitä on helpompi oppia, sisäistää ja mahdollisesti myös kehittää.

Muutamissa tutkimushaastatteluissa oppilaitosten käytäntöjä verrattiin työelämän toimintamalleihin ja pelisääntöihin. Opiskelutyytyväisyys ja työtyytyväisyys vaikuttivat olevan näiden aikuisopiskelijoiden ajattelussa ikään kuin rinnakkaisia ilmiöitä. Tyytymättömyys koulutukseen ja ohjaukseen harjoittelupaikoilla aiheutti turhautumista ja sen myötä muun muassa alisuorittamista eli mennään sieltä missä aita on matalin sekä poissaoloja ja jopa kurssien tai opiskelun keskeytyksiä. Peltosen ja Ruohotien mukaan koulutukseen liittyvän tyytymättömyyden on todettu altistavan välinpitämättömyydelle, poissaoloille ja keskeytyksille. Työelämässä turhautuminen voi johtaa muun muassa eristäytymiseen poissaolojen ja keskeytysten muodossa, psyykkisiin reaktioihin välinpitämättömyytenä, haluttomuutena ja huomioimattomuutena sekä aggressiivisuutena esimerkiksi vastustamisena tai vahingontekoina. (Peltonen & Ruohotie 1991; 1992; 1989.) Monet tutkimukseen osallistuneet toivat ilmi, että aikuiskoulutusta ja työelämää voitaisiin kehittää samanlaisiin asioihin huomiota kiinnittäen.

## **8.2 ELINIKÄISEN OPPIMISEN VALMIUDEN SAAVUTTAMINEN AIKUISENA**

Tämän tutkimuksen lähtökohdat liittyvät työvoimahallinnon kiinnostukseen löytää syitä työttömien työnhakijoiden koulutushaluttomuuteen sekä siihen, kuinka matalasti koulutettuja aikuisia voidaan tukea ja motivoida kouluttautumaan, päivittämään ja laajentamaan osaamisensa työelämän tarpeen ja edellytysten mukaisiksi – kohti elinikäisen oppimisen valmiuksia. Läpi työelämän kestävät oppimisodotukset ja elinikäisen oppimisen näkemykset ovat nostattaneet myös arvioivaa ja kriittistä keskustelua aiheesta.

Tieto on valtaa. Jos haluaa olla niitä, jotka vaikuttavat tulevaisuuteen mieluummin kuin joutuvat olosuhteiden uhriksi, on pysyttävä mukana. (Hagemann 1991, 26.)

Useimmilla tutkimukseen osallistuneilla sekä oppimistukikeskuksen asiakkailla ei ollut halua, kiinnostusta tai motivaatiota jatkuvaan eli elinikäiseen opiskeluun ja oppimiseen. Tutkimushetkellä heidän opiskelumotivaationsa ei ollut sisäinen, vaan monet kokivat opiskelun välttämättömänä tai pakollisena, jotta voisivat säilyttää työvoimaetuutensa tai pääs-

tä mukaan työelämään. Kuitenkin opiskelun alettua joidenkin kiinnostus ja motivaatio alkoivat vahvistua, sillä opiskelusta sekä niihin liittyneistä harjoitteluista saadut palautteet ja arvosanat olivatkin yllättävän hyviä: "Koulu on mennyt ihan hyvin – ala on oikea, mutta mietin, että olisiko pitänyt opiskella ihan kolmen vuoden kautta" (N 15, opisk.). Muutami- en käsitys itsestä oppijana parani, mikä sai heidät pohtimaan opiskelun jatkamista vielä kyseisen kurssin tai tutkinnon suorittamisen jälkeenkin.

Tutkimuksen mukaan elinikäinen oppimishalu voi syntyä vielä aikuiskoulutuksenkin myötä, myönteisten ja rohkaisevien oppimiskokemusten kautta. Lisäksi näyttää sille, että tavoitellessa opiskelumuotoisuutta ja hyviä opiskelunvalmiuksia opiskelijalla tulee olla mahdollisuus hyödyntää aiemmin oppimaansa sekä kokemaansa ja lisäksi uusien asioiden tulee linkittyä työtehtäviin ja ammattiin. Oppimisprosesseissa yksilön tulee voida hyö- dyntää aiempia tietojaan ja uusien asioiden tulee linkittyä aiemmin opittuun tai koettuun. Vaikka lapsuuden ja nuoruuden aikaiset oppimiskokemukset rakentavat pohjan aikuisuu- den opiskelunvalmiuksille ja samalla myös elinikäiselle oppimiselle, ei mahdollisten epäon- nistumisten ja kouluaikana kertyneiden painolastien tarvitse antaa sulkea aikuisena oppi- misen mahdollisuuksia. Myös lähiyhteisön koulutukseen liittyvät asenteet ja arvostukset vaikuttavat voimakkaasti elinikäisen oppimishalun kehittymiseen, mutta tarvittaessa nii- denkin vaikutusta voidaan vähentää asioiden käsittelemisen ja omien opiskelunvalmiuksien ja etenkin metakognitiivisten taitojen harjaannuttamisen myötä. Jarvis (1992, 11–19) toteaa, että heti syntymästä lähtien alamme omaksua arvoja, asenteita ja toimintakulttuuria, jotka vaikuttavat kehittymiseemme, elämänsuunnitelmiiimme sekä elämänkulumme rakentu- miseen, ja koulutus sekä työelämään valmistautuminen ovat keskeisiä elämänkulun osia.

Elinikäistä oppimista tarkastellaan usein koulutuksen ja työelämän strategisista sekä toiminnallisista lähtökohdista lähtien. Euroopan komission elinikäistä oppimista käsitte- levässä muistiossa painotetaan oppimisen ja koulutuksen olevan osa kaikkia merkittäviä elämään liittyviä aktiviteetteja. Elinikäinen oppiminen tulee siis ymmärtää virallisen ja kaikkien epävirallisten oppimis- ja kouluttautumisväylien yhteistyönä, toinen toisestaan synergiaetua hakien. (Euroopan unionin neuvosto 2002.) Oppimistilanteet ja -ympäristöt ovat monipuolistumassa ja huomiota kiinnitetään yhä enemmän koulutukseen osallistu- misen edellytyksiin ja opiskelunvalmiuksiin. Elinikäinen oppiminen, samoin kuin työelä- mä ovat keskeisiä näkökulmia ja osatekijöitä koulutusjärjestelmien kehittämisessä ja uu- dellenorganisoinnissa. (Alheit 2009, 116–120.)

Turpeinen (2005, 90) kuten myös monet muut tutkijat (ks. Montgomery 2009, Rinne 1999, Frilander 2006) pitävät elinikäisen oppimisajattelun riskinä sen kuormittavuutta: jat- kuvat muutokset ja niihin sopeutumisen sekä työelämässä että laajemmin yhteiskunnassa vaativat yksilöltä ponnisteluja ja jatkuvaa ajan hermolla pysymistä. Myös tämän tutkimuk- sen valossa elinikäisen oppimisen vaatimukseen ja siitä käytävään, lähes yksinäisesti ylis- tävään ja kaikilta yksilöiltä opiskelua odottavaan keskusteluun on suhtauduttava varauk- sella. Keskustelussa on tuotava esiin elinikäisen oppimisvaateen mahdollisesti aiheuttama jatkuva riittämättömyyden ja syyllisyyden tunne sekä muut henkilökohtaiseen elämään liittyvät kuormitustekijät. Alisuoriutumista tutkinut Montgomery toteaa, että rohkais- tessamme oppijaa elinikäiseen oppimiseen, saattavat oppilaitosten tavoitteenasettelut ja arviointikäytännöt kääntyä tavoitettamme vastaan. Jos opiskelija ei menesty tai hän epä- onnistuu ja tilanne tulee koko opiskeluyhteisön tietoon, tämä nöyryyttää ja etäännyttää

opiskelijaa. Montgomery muistuttaa, että oppilaitoksilla tulee kiinnittää näihin asioihin huomiota muun muassa turvaamalla opiskelijaa koskevien tietojen ja arviointien luottamuksellisuus ja yksityisyys. (Montgomery 2009, 9.)

Myös Frilander (2006, 56–57) on analysoinut elinikäisen oppimisen ympärillä käytävää keskustelua ja tunnistanut siinä ”mustavalkoista retoriikkaa”. Hän varoittaa päätyvästä liian nopeisiin koulutuksen ja kasvatuksen muutoksiin, joilla voidaan murentaa ja viime kädessä heikentää yksilöiden kehitymisvalmiuksia. Sekä oppimistukikeskustyöni että tämän tutkimuksenkin mukaan vaara on ilmeinen, jos unohtamme elinikäisen oppimisen asiakkaan eli ihmisen, hänen elämäntilanteensa ja lähiyhteisönsä. Kriittisesti tarkastellen elinikäiseen oppimiseen liittyy jatkuvaa riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunnetta, sekä painetta käyttää myös vapaa-aikaa ammatilliseen kouluttautumiseen ja taitojen ylläpitoon. Kun kouluttautumissuunnitelmat laaditaan aikuisen kanssa yhdessä, hänen toimintakykynsä, elämäntilanteensa sekä tavoiteltavan ammatin taito-tietovaatimukset yhteen sovittaen, on tilanne opiskelulle otollinen eikä opiskelu muodostu kohtuuttomaksi rasitteeksi. Suunnitelmaan voidaan tehdä myös tilaa henkilö- ja perhekohtaisille asioille sekä jaksamista edistäville tukitoimille. Sivonen on todennut opiskelun, työn, perheen ja vapaa-ajan yhteensovittamisen tärkeäksi laadittaessa aikuisopiskelijalle henkilökohtaistamissuunnitelmaa. Muutoin arkipäivän tekijät voivat muodostua ylitsepääsemättömiksi opiskelun esteiksi, tulevaisuudennäkymän sumentajaksi ja motivaation sammuttajiksi. (Sivonen 2007, 218.)

Ahl toteaa, että elinikäistä oppimista ja yksilön sitoutumista siihen pidetään nykyään monen yhteiskunnallisesti merkittävän ja kiireesti ratkaistavan ongelman ratkaisuna. Hän haluaa kääntää huomiota yksilöstä ja hänen motivaatiostaan kohti ympärillä olevaa yhteisöä sekä niihin henkilöihin ja rakenteisiin, jotka määrittelevät, tarkastelevat ja arvioivat toisten motivaatiota. Etenkin aikuisten motivaatiota tulee tarkastella prosesseihin osallistuvien henkilöiden ja asianosaistahojen suhteena. Ahl näkee tämän uudenlaisen, monista aiemmista teorioista poikkeavan motivaation tarkastelunäkökulman erityisen merkitykselliseksi matalasti koulutetuille henkilöille ja heidän oppimiselleen. He eivät olekaan tarkastelun ja ongelman keskipisteessä, vaan ongelmat ovat heidän ympärillään vallitsevissa rakenteissa ja käytännöissä. (Ahl 2006, 385, 402.) Ajatellessani tutkimukseeni osallistuneita aikuisia sekä oppimistukikeskuksen asiakkaita, tämä Ahlin esittämä tarkastelumalli tuntui toimivalle, mahdollisuuksia lisäävälle ja voimavaroja avaavalle. Sen avulla voidaan löytää uusia ja kannustavampia yhteistyömalleja koulutukseen, ohjaus- ja neuvontapalveluihin sekä kouluttautumisesta kiinnostuneisiin työyhteisöihin. Toisaalta näyttää sille, että lähes tyttäen sosiaalipedagogiikkaa, jossa yhteisöllisyys, osallisuus, tasa-arvoinen vuorovaikutus sekä asiakaslähtöisyys ovat keskeisiä toiminnan lähtökohtia ja voimavaroja.

Tutkimukseen osallistuneille ei esitetty suoraan kysymystä siitä, mitä he ajattelevat elinikäisestä oppimisesta. Tutkimushaastatteluja tehdessäni sekä aineistoa analysoidessani, minulle muodostui käsitys, että koko työelämäni läpi jatkuva koulutusajatus ei kiinnostaisi ja houkuttelisi heitä. Toisaalta työn äärellä ja työyhteisön tuella tapahtuva oppimisen ja ammattitaidon kehittäminen tuntuu soveltuvan matalasti koulutetuille aikuisille. Mikäli elinikäisen oppimisen ajatukset ja odotukset voivat konkretisoitua monenlaisissa konteksteissa sekä yksilö- ja työyhteisölähtöisesti, en näe mitään syytä, etteivät myös tutkimukseeni osallistuneet aikuiset kiinnostuisi uusista asioista ja itsensä kehittämisestä.

# 9 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusteemoja

On luonnollisesti tärkeää, että tutkimuksen tuloksiin ja analyysiin voidaan luottaa. Keski-tyt ensimmäisessä alaluvussa kuvaamaan ja arvioimaan tutkimustani laadullisen tutkimuksen luotettavuusnäkökohtien kannalta. Toisessa alaluvussa tarkastelen tutkimusprosessiani kokonaisuutena ja sitä, millainen oppimiskokemus se on ollut minulle. Viimeisessä luvussa esitän tutkimukseni myötä heränneitä jatkotutkimusteemoja yhdistäen esitykseni muutama aiempiin tutkimuksiin ja asiantuntijoiden näkemyksiin.

## 9.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimukseni on kohdistunut matalasti koulutettujen työttömien työnhakijoiden sekä aikuisopiskelijoiden oppimis- ja opiskelukokemuksiin, heidän opiskelunvalmiuksiinsa ja oppimiseen liittyvään motivaatioon. Kokemuksia tutkittaessa luotettavuuden arviointi kohdistetaan koko tutkimusprosessiin, kaikkiin sen vaiheisiin ja tutkijan valintoihin, minä pyrin tekemään tässä luvussa. Sisäinen validiteetti ilmenee käsitteiden ja teoreettisten johtopäätösten tarkastelussa ja ulkoinen validiteettitarkastelu kohdistuu teoreettiseen osuuteen, empiiriseen aineistoon sekä tutkimuksen johtopäätöksiin. Tutkimusraportissa on tärkeää kuvata tutkittavien kokemukset sekä se, miten tutkija liittyy niihin ja kietoutuu kokonaisuuteen. Raportissa on tärkeää kuvata mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteutus, selostaa saadun materiaalin tarkistus sekä arvioida tutkijan ja eri organisatoristen seikkojen vaikutuksia tutkimustuloksiin. Aineiston merkittävyys yhdistettynä yhteiskunnalliseen paikkaan, aineiston riittävyys, analyysin kattavuus ja arvioitavuus sekä toistettavuus ovat keskeisiä seikkoja laadullista tutkimusta arvioitaessa. (Grönfors 2008, 104–107; Perttula 1995b, 39; Mäkelä 1990, 47–48; Metsämuuronen 2003, 35.)

Oppimistukikeskushankkeen myötä olin kietoutunut aikuisten oppimisilmiöihin ohjaajan, verkostotoimijan ja projektipäällikön tehtäväkuvien kautta. Tutkimusaineiston analysointiprosessi käynnistyi jo aineistonkeruun yhteydessä ja alustavia tuloksia on esitelty useissa seminaareissa aikuiskouluttajille, työvoimaneuvojille sekä työelämän työpaikkaohjaajille. Seminaarien yhteydessä käydyissä keskusteluissa olen voinut pohtia ja arvioida tutkimustulosten luotettavuutta sekä uskottavuutta. Olen kokenut, että tuloksia on pidetty uskottavina ja niitä on voitu käyttää aikuiskoulutuksen sekä siihen liittyvien ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittämisessä. Luotettavuutta olisi voinut arvioida ja lisätä esitelmällä analyysiä, tulkintaa sekä tuloksia myös tutkimuksen kohderyhmään kuuluville aikuisopiskelijoille, oppimistukikeskuksen asiakkaille sekä tutkimukseen osallistuneille,

mutta työtehtävieni muuttumisen ja tutkimusprosessin aikataulujen vuoksi tämä ei ollut mahdollista.

Mäkelä toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa huomio kohdistuu vahvasti tutkijan päättelyyn, siihen kuinka lukijan on mahdollista seurata tutkijan päättelyä. Lukijan tulee pystyä joko hyväksymään tutkijan tulkinat tai olemaan niistä eri mieltä. (Mäkelä 1990, 53, 57.) Olen kuvannut analyysia ja tulkinnan tekoa mahdollisimman tarkasti tutkimuksen menetelmällisiä lähtökohtia ja ratkaisuja kuvaavassa luvussa 6.2. Lisäksi tulkintaa voi arvioida haastattelunäytteisiin tutustumalla. Olen kokenut päättelyn jossakin määrin haasteelliseksi, koska olin kiinteästi mukana oppimistukikeskustyössä eikä kaikkia yksityiskohtia ollut helppo tiedostaa tai havaita.

Aineiston analysoinnissa sekä tulkintojen teossa olen kiinnittänyt huomiota aineistolähtöisyyteen. Hermeneuttista kehää kierrettäessä tulkintoihin vaikuttavat helposti myös muut asiakastyössä saadut kokemukset. Tulososiossa (luvussa 7) esitän aineistolähtöiset tutkimustulokset teemoittain ja kunkin teeman jälkeen on lyhyt yhteenveto ja vuoropuhelua aiempien tutkimusten sekä teorioiden kanssa. Aineistolähtöisyys on tuotu esiin tutkimushaastatteluista poimituilla haastattelunäytteillä. Varto muistuttaa, että tutkimustulosten ja tutkijan tekemien päätelmien tulee perustua täysin tutkimusaineistoon. (Varto 1992, 103). Tutkimukseni etnografistyyppinen asetelma on tuonut päättelyprosessin aineistolähtöisyyteen haastetta, mutta olen pyrkinyt tietoisesti erottamaan oppimistukikeskustyössä kokemani asiat haastatteluaineistosta mainiten niistä tutkimusraportissani.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta ja uskottavuutta parantaa vastaavien ilmiöiden ja selitysten löytäminen toisista tutkimuksista (Moilanen & Räihä 2001, 59). Tämän tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset ovat samansuuntaisia useiden samanaikaisesti toteutettujen aikuiskoulutuksen kehittämishankkeiden johtopäätösten ja tulosten kanssa (liite 1). Lisäksi Suomen Eurodelfoi-tutkimuksen pohjalta käydyt aikuiskoulutuksen asiantuntijakeskustelut ja niistä tehdyt johtopäätökset ovat samansuuntaisia tutkimustulosteni kanssa: koulutusprosessien tulee olla opiskelijalähtöisempiä ja joustavampia sekä aikuiskoulutuksen tulee vahvistaa yhteistyötään työelämän kanssa (Tissari 2002). Myös Illeris (2006; 2009) on saanut tanskalaisissa aikuisten oppimisvalmiuksia sekä opiskelumotivaatiota käsittelevissä tutkimuksissaan samansuuntaisia tuloksia: aikuisten oppiminen ja opiskelumotivaatio ovat vahvasti yhteydessä heidän aiempiin oppimiskokemuksiinsa ja oppijakuvaansa. Tämän tutkimuksen ominaispiirre on, että se nostaa monipuolisesti ja suhteellisen syvällisesti esiin matalasti koulutettujen aikuisten omat kokemukset ja näkemykset heille soveltuvasta koulutuksesta ja siihen liittyvistä ohjauspalveluista.

Tutkimuksen tavoitteena ei ollut tuottaa yleistettävää tietoa tutkimuksen kohderyhmään kuuluvien aikuisten oppimiskokemuksista, opiskeluhalukkuudesta ja oppimiseen liittyvistä motivaatiotekijöistä, mutta tutkimustuloksia voidaan käyttää peilinä muiden matalasti koulutettujen aikuisten ja opiskelijaryhmien kokemuksia tutkittaessa. Maassamme on monia maakuntia, joissa sekä työnhakijoiden että työntekijöiden koulutustaso on alhainen. Kuten jo aiemminkin totesin, seminaariyhteyksissä tutkimuksen esiin nostamia näkökulmia ja teemoja on pidetty tärkeinä ja merkittävinä aikuiskoulutuksen kehittämistyön kannalta. Tutkimustulokset ovat omalta osaltaan vahvistaneet käsitystä, että aikuisopiskelijoille tulee järjestää oppimista ja opiskelua tukevia ohjaus- ja neuvontapalveluja. Lisäksi tarvitaan avoimuutta, luovuutta, dialogisuutta, opintojen henkilökohtaistamista

sekä valinnaisuutta ja joustavuutta opiskelu- ja suoritustapoihin. Pidän tutkimusaihetta yhteiskunnallisesti merkittävänä, sillä matalasti koulutettujen ja ammatillisesti kouluttamattomien on vaikea työllistyä vahvaa ammattitaitoa, muutosvalmiutta sekä elinikäistä oppimista korostavassa työelämässä. Jotta työelämässä kyetään vastaamaan asiakkaiden ja muuttuvien markkinoiden tarpeisiin, edellytetään työntekijöiltä hyviä oppimisvalmiuksia sekä jatkuvaa uusiin asioihin perehtymistä. Vallalla oleva kehitys haastaa myös työelämän ottamaan enemmän osaa ja kantamaan vastuuta koulutuksesta, työntekijöiden ammattitaidosta sekä työelämävalmiuksien ylläpidosta.

Anttilan (2005, 267, 277) mukaan tutkijan elämäntapa, omat lähtökohdat ja mielenkiinnon kohteet vaikuttavat koko tutkimusprosessiin ja samalla myös tutkimuksen tuloksiin. Anttila huomauttaa, että vahvasti aiheessa sisällä olevan tutkijan ennakkokäsitykset voivat estää joidenkin seikkojen havaitsemisen. Oma mielenkiintoni aikuisten oppimisvalmiuksiin ja niiden vahvistamiseen on rakentunut reilun kymmenen vuoden kuluessa opettaja- ja kehittämistyökokemukseni myötä. Tutkijana olen tavoitellut rehellisyyttä ja avoimuutta arvioidessani omia lähtökohtiani, jotta ne eivät heikentäisi tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuuden seuranta ja arviointia on tapahtunut myös oppimistukikeskustoimijoiden yhteistyöverkostoissa. Toin tutkimushaastatteluissa esiin nousseita näkökulmia mukaan toimintamallien kehittämistyöhön sekä pitämiemme henkilöstökoulutusten sisällöiksi. Kiviniemi (2001, 69) toteaa, että tutkimusprosessissa tutkijan tulee havaita oman tietoisuutensa kehittyminen, mikä antaisi mahdollisuuksia tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. Tutkimustyö on opettanut minulle paljon aikuiskouluttajan työstä sekä tutkivasta työotteesta, aikuisten koulutukseen ohjauksesta sekä moniammatillisten verkostojen yhteistyöstä. Erityisen merkittäväksi koen opiskelijälähtöisyyden, dialogisuuden ja tasa-arvoisuuden näkökulmien voimakkaan esiin nousemisen ja niihin liittyvän tietoisuuteni sekä ymmärrykseni lisääntymisen.

Fenomenologisessa tutkimuksessa rakennetaan merkityksiä ja merkityskokonaisuuksia ja vastataan haasteeseen, kuinka voimme ymmärtää toista ihmistä, hänen sanomaansa ja tulkita sitä oikein. Elämä ja oleminen ovat monimerkityksistä, ja tämän vuoksi on suuri mahdollisuus virhetulkintoille. Tutkijan tulkinta ei aina vastaakaan esimerkiksi haastattelun itseymmärrystä. Yhteisölliset tiedostetut ja tiedostamattomat merkitykset vaikuttavat yksilöllisiin kokemuksiimme ja niille antamiimme merkityksiin. Moilanen ja Räihä pitävät ilmeisenä, että tiedostamaton merkityksimaailma nostaa esiin oivalluksia, kysymyksiä ja myös voimattomuuden tunteita. Joskus tutkija voi vaistota, kuinka hänelle ei haluta kertoa kaikkia asiaan liittyviä seikkoja ja tämä tekee tulkintaan aukkoja ja haavoittuvuutta. Tämän tiedostaessaan tutkijan tulee pohtia kriittisesti ja eettisesti, kuinka pitkälle meneviä tulkintoja voidaan tehdä. (Moilanen & Räihä 2001, 46–48.)

Tässä tutkimuksessa merkitysten ja merkityskokonaisuuksien rakentaminen ovat olleet pitkäkestoinen prosessi ja ne ovat sijoittuneet hanketyön rinnalle. Merkitysten oikeellisuutta olen voinut arvioida keskustellessani samassa hankkeessa työtätekevien kanssa sekä laajemmissa aikuiskouluttajien yhteistyöverkostoissa. Tavoitteeni on ollut, että tulkitsemisen ja kirjoitan tutkimukseeni vain sellaisia teemoja ja aiheita, joissa ei olisi vaaraa virhetulkintoihin. Tämän suhteen en voi täysin arvioida onnistumistani, vaan sen voisivat tehdä muut hanketyöryhmämme jäsenet.



Tutkijan tulee pohtia, onko hän aineistolähtöisessä teemoittelussaan onnistunut löytämään keskeiset merkitykset, jopa rivien välissäkin olevat. Toinen vaihtoehto on lähteä liikkeelle tutkijan kysymysten kautta, jolloin keskeiseksi nousevat asioille annetut merkitykset. Teemoittamisessa on tärkeää pysyä uskollisena tekstile ja varoa liian kokonaisvaltaisen tarinan luomista tutkittavasta. Tutkijan tulee pysyä kriittisenä omille tulkinnoilleen ja etsiä tulkinnan kanssa ristiriidassa olevia seikkoja. Tulkintojen paikkansapitävyyden arvioinnissa ja seuraamisessa olisi avuksi toinen henkilö, joka tutustuisi aineistoon ja tulkintoihin. (Moilanen & Rähkä 2001, 53–55.) Koska olen varonut liian kokonaisvaltaisen tarinan luomista, huomaan tulkintojen ajoittain jäävän yksittäisiksi toteamuksiksi, joiden kytkeminen kokonaisuuteen on ollut haasteellista. Esiin nousee monessa eri tasossa olevia merkityksiä, joiden toisiinsa kytkeminen tai rinnastaminen edellyttää tarkkuutta, vastuullisuutta sekä myös kriittisyyttä.

Perttula (1995a, 43–46) on kehittänyt fenomenologisen tutkimuksen spesifejä luotettavuuskriteerejä, joita peilaan seuraavissa kappaleissa omaan tutkimukseeni. Huomiota kiinnitetään tutkimusprosessiin, tavoiteltavaan tietoon, metodeihin sekä tutkijan vastuullisuuteen ja tutkijayhteisön merkitykseen. Tutkimusprosessini johdonmukaisuutta on edistänyt se, että tutkittavalla ilmiöllä eli aikuisten oppimisella ja aineistonkeruukontekstilla on kiinteä yhteys oppimiseen ja oppimiskokemuksiin. Teoreettinen lähestymistapa – oppiminen ja motivaatio, alisuoriutuminen ja sosiaalipedagogiikka – on tarkkaan harkittu, ja näkökulmat ovat nousseet esiin aikuiskoulutuksen kehittämistyön aikana. Tutkimuksen raportoinnissa olen tavoitellut aineistolähtöistä esittämistapaa, mikä näkyy muun muassa tulosten teemoittelussa ja aineistolainauksen käytössä. Tutkijan on myös tärkeää reflektoida omaa tutkimusprosessiaan ja kuvata se raportissaan. Tavoitteenani on ollut, että lukija voi seurata tutkimusraportissa tutkimusprosessin etenemistä ja erityisesti analyysin suorittamista sekä tulosten muodostamista. Aineistonäytteet tukevat myös tätä luotettavuusnäkökulmaa.

Tutkimusprosessini on ollut vahvasti aineistolähtöinen ja se on ohjannut myös teoreettista lähestymistapaa, aineiston analyysia ja tulkintaa sekä tutkimuksesta seuraavia johdopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita. Sieltä nousee teemoja myös aikuiskoulutuksen laajempaan tarkasteluun ja kehittämistoimintaan. Perttula painottaa myös tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuutta, mikä toteutuu tässäkin tutkimuksessa: tutkimusprosessi on ollut sidoksissa tutkimustilanteeseen ja aikuiskoulutuksen sekä siihen liittyvän ohjauksen kehittämisprosesseihin oppimistukikeskushankkeen kautta. Rohkenen lähteä siitä oletuksesta, että tutkimuksessa esiin nousevat asiat ovat totta ja läsnä tutkimushaastatteluihin osallistuneiden elämässä sekä ohjausprosessissa. Yksilökohtaisuus on tutkimusprosessissa mukana tulkintojen tekoon saakka. Aineistolainaukset välittävät lukijalle yksilöiden kokemia merkityksiä, jotta hän voi arvioida tekemiäni tulkintoja ja tulosten luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa kiinnitetään huomiota myös tavoiteltavan tiedon laatuun. Tavoittelen tutkimuksessani tietoa aikuisten opiskelunvalmiuksiin sekä oppimisen liittyvistä tekijöistä – matalasti koulutettujen aikuisten kokemusten ominaislaadun ja keskinäisten erojen ymmärtämisen mahdollistavaa tietoa, joka syventäisi ja monipuolistaisi näkemyksiä työvoimakoulutukseen osallistuvista opiskelijoista ja työttömistä työnhakijoista erityisesti koulutushaluttomuuteen liittyvien tekijöiden osalta. Laadulliseen tutkimukseen soveltuvien metodien yhdistäminen lisää myös tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusprosessini suunnitteluvaiheessa pohdin, millaisilla metodeilla saavutan aikuisten oppimiseen ja oppimiskokemuksiin liittyvää tietoa. Useiden eri metodien, esimerkiksi toimintatutkimus sekä kehittävä työntutkimus, yhdistäminen olisi varmasti lisännyt tutkimuksen luotettavuutta ja antanut lisätietoa tutkitusta aiheesta. Omien voimavarojeni puitteissa päädyin fenomenologis-hermeneuttiseen metodiin, jossa oli etnografistyyppinen tutkimusasetelma. (Ks. Perttula 1995a, 43–46.)

Kun tutkija saa olla mukana tutkijayhteisössä ja käydä sekä tutkimusmetodologiaan että aiheeseen liittyvää keskustelua muiden tutkijoiden kanssa, pidetään tätä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Kun tein tutkimustani oppimistukikeskushankkeen rinnalla, koin työtoverini ja verkostomme jäsenet ikään kuin tutkijayhteisökseni. Toin tutkimuksessa esiin nousseita aiheita kehittämistyöhömmä ja sain välittömästi palautetta tekemistäni tulkinnoista. Käytin tutkimustietoa myös yksittäisten asiakkaiden ohjausprosesseissa, mikä näkyi muun muassa entistä kannustavampana, rohkeampana ja luovempaan ohjausotteena. Perttula kirjoittaa myös tutkimuksen subjektisuudesta: ”tutkija on tajuunallisena olentona tutkimustyönsä subjekti”, minkä vuoksi tutkijan tulee kuvata omaa osallisuuttaan ja kytkeytymistäni tutkimuskokonaisuuteen. Olen pyrkinyt refleктоimaan ja analysoimaan tutkimusraportin eri luvuissa kytköstäni tutkimusteemaan sekä aikuis-koulutuksen ja ohjauksen kehittämisprosesseihin. Olen kokenut tämän haasteelliseksi – kuinka erottaa juuri tutkimusprosessiin liittyvät ja muut oppimistukikeskustoiminnassa vaikuttaneet tekijät. Koska tutkijana en kykene välittämään lukijalle kaikkia tutkimuksellisia yksityiskohtia, olen pyrkinyt toimimaan vastuullisesti kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa. Olen palannut tutkimusaineistoon lukuisia kertoja tutkimusprosessin eri vaiheissa. Lisäksi olen pyrkinyt valitsemaan raporttiin tutkimustulosten luotettavuutta tukevia aineistonäytteitä. (Ks. Perttula 1995a, 43–46.)

”Fenomenologian näkökulmasta elämismaailma, maailma jossa ihmisen arkipäiväsään elää, on täydempi ja alkuperäisempi kuin tutkimuksen käsitys siitä” (Perttula 1995a, 45). Tutkijana olen kunnioittanut saamaani tutkimusaineistoa ja pyrkinyt välittämään siinä saamaani tietoa kaikkien työnhakijoiden ja aikuisopiskelijoiden eduksi. Kuitenkin suhtaudun nöyrästi tekemääni tutkimuksen analyysiin sekä tulkintaan. En oleta, että olisin tuonut esiin kaikki haastattelemini henkilöiden tai laajemmin aikuisten oppimiseen liittyvät tekijät. Käsittelen vielä seuraavassa alaluvussa tarkemmin tutkimusaineiston kokoamista luotettavuuden arviointia tehden.

### **Tutkimusaineiston kokoaminen – arviointia ja pohdintaa**

Tutkimukseni pääaineisto muodostui haastatteluista (N=28), jota täydensi seitsemältä aikuisopiskelijaryhmältä (N=68) kirjallisesti koottu aineisto. Arvioin tässä luvussa haastatteluaineiston keruuta ja sen luotettavuutta kirjallisesti koottua aineistoa enemmän, sillä se oli runsaampi ja sisälsi paljon erilaisia oppimiseen sekä opiskeluun liittyviä ja merkityksellisiä kuvattuja näkökulmia. Viittaan myös tutkimusraportissani useammin haastatteluihin, kuin kirjallisesti koottuun aineistoon.

Tutkimusaineisto on kerätty syksyn 2004 ja alkuvuoden 2006 välisenä aikana, joten se on tutkimuksen valmistumisajankohtana noin viisi vuotta vanhaa. Voidaan kysyä, ovatko tutkimustulokset vielä ajankohtaisia vai onko aikuiskoulutussektorilla tapahtunut oleellisia muutoksia. Olen seurannut aikuiskasvatuksesta käytävää keskustelua, siitä tehtyjä lin-

jauksia sekä aikuiskasvatustutkimusta ja näkemykseni on, että tutkimustulokset ovat vielä ajankohtaisia, vaikka oppilaitosten, työelämän ja työ- ja elinkeinohallinnon keskuudessa on tehty ja tehdään koko ajan paljon aikuiskoulutuksen kehittämistyötä. Uskon kuitenkin, että kehittämistyö on eri vaiheissaan eri maakunnissa ja aina tarvitaan muistutusta ja matalasti koulutettujen aikuisten äänen esiintuomista.

Suurin osa kaikista tutkimukseen osallistuneista (80 %) oli naisia. Miesten suurempi osuus olisi lisännyt tutkimuksen edustavuutta ja mahdollistanut eri sukupuolten esiin tuomien asioiden ja merkityksellisten näkökulmien vertailun. Tutkimuksesta nousi näkemys, että jatkossa on tärkeää tutkia lisää etenkin miesten opiskeluvalmiuksia, oppimismotivaatiota ja koulutushalukkuutta sekä niihin liittyviä tekijöitä. Naiset osallistuvat miehiä enemmän koulutuksiin, joten heidän osaltaan tietoa on saatavissa esimerkiksi NOSTE-hankkeeseen liittyneissä selvityksissä ja tutkimuksissa. (Pakaste 2010, 297–302.) Mielestäni aikuiskoulutuksen ja siihen liittyvän ohjauksen kehittämistyöhön täytyy saada mukaan vahvemmin aikuisten, ja etenkin matalasti koulutettujen aikuisten itse kertomia ja kuvaamia näkökulmia.

Haastateltujen kokonaismäärään (N=28) voidaan esittää kritiikkiä, sillä aiheen moniulotteisuuden ja henkilökohtaisuuden vuoksi ei voida täysin ennustaa, milloin uusia näkökulmia ei enää ollut saavutettavissa lisäämällä haastateltavien määrää. Perustelen haastateltavien suhteellisen pientä määrää sillä, että käytettävissä oli myös opiskelijaryhmissä tuotettua kirjallista materiaalia, mikä lisäsi tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yhteismäärän noin sataan. On kuitenkin huomioitava, että tilanne jossa opiskelijaryhmät tuottivat aineiston erosi haastattelusta, sillä he kirjoittivat kokemuksistaan ja käytettävissä ollut aika oli rajallinen, noin yksi oppitunti. Luokkatilanteissa huomio saattoi kiinnittyä myös muihin seikkoihin, kuin vain tutkimuksen teemaan. Toisaalta, vapaaehtoisesti aiheesta kirjoittaneiden aikuisopiskelijoiden voidaan olettaa olleen kiinnostuneita aikuis-koulutuksen kehittämisestä ja kirjoittaneen heille merkityksellisistä asioista.

Tutkimuksen tavoitteen ollessa monipuolisen ja syvenevän käsityksen saavuttaminen, ei informanttien määrä nouse keskeiseksi luotettavuuden arvioinnin kriteeriksi. Kuitenkin on todettava, että etenkin haastattelujen suurempi määrä ja monipuolisten taustatietojen keruu olisivat mahdollistaneet tutkimuksen tuloksin ja johtopäätösten teossa erilaisia vertailuja ja mahdollisesti myös tulkintojen runsaata ja monitasoisempia johtopäätöksiä. Tein kuitenkin tietoisesti valinnan, että en kysy esimerkiksi aiemmasta koulu- ja opiskelumenestyksestä, suoritettujen tutkintojen ja kurssien määrästä tai harjoittelu- ja työkokemuksen määrästä. Oppimistukikeskustyössä, jo ennen tutkimuksen aineistonkeruusta päättämistä, koin vahvasti matalasti koulutettujen aikuisten omanarvontunnon heikkouden ja monet muut häpeän tunteet. Täten en halunnut koota heiltä tietoja, jotka jälleen kerran olisivat muistuttaneet heille kipeistä ja alemmuudentunteita herättävistä asioista. Nämä seikat olivat tulleet esiin jo lukuisia kertoja esimerkiksi ammatinvalinnanohjauksessa ja koulutuksiin hakutilanteissa.

Haastatteluaineiston keruumenetelmää sekä -tilannetta päättäessäni pohdin perusteellisesti myös aineiston tallentamistapaa, tapahtuisiko se videokuvauksena, nauhurilla nauhoittaen vai käsin ylöskirjaamalla. Päädyin haastattelutilanteessa aineiston käsin kirjaamiseen. Grönfors (2008, 64, 81) on käyttänyt tutkimuksissaan käsin kirjaamista silloin, kun haastateltava saattaisi varoa nauhuriin puhumista tai se vaikuttaisi hänen käyttäytymi-

seensä. Laineen (2001, 35) mukaan haastattelua tukisi esimerkiksi videointi. Näkemykseni on, että teknisillä tallennusvälineillä olisi saavutettu lisäinformaatiota tilanteesta ja mahdollisesti myös aiheesta, mutta samalla aitouden, luottamuksellisuuden ja kunnioituksen tunne olisi mielestäni heikentynyt. Monille haastatelluille oli ominaista jännittäminen ja teknisten välineiden, etenkin tietotekniikan vieroksuminen ja sen äärellä osaamattomuuden ja huonommuuden kokeminen. Anttila (2005, 188) pitää perusteltuna sekä nauhurin että videonauhurin käyttöä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruussa, mutta painottaa myös tilanteen tavanomaisuuden ja autenttisuuden merkitystä.

Haastatteluaineistossa ei ole litteroituna minun kommenttejani eikä kysymyksiäni, minkä vaikutuksia tutkimuksen luotettavuuteen on myös syytä arvioida. Päädyin tähän käytäntöön, jotta minulle jäi haastattelutilanteessa aikaa ottaa katsekontaktia, seurata ilmeitä ja eleitä, tukea aiheessa pysymistä ja kannustaa haastateltavan kerrontaa. Lisäksi kritiikkiä voidaan esittää tutkijan näkymättömiksi jääviin ja mahdollisesti liian ohjaaviin kommentteihin. Tiedostin jo etukäteen, että minun tulee olla puolueeton ja neutraali, eikä osoittaa omia ajatuksiani ja asenteitani haastateltavan kertomiin asioihin. Lisäksi pyrin pitäytymään kaikille mahdollisimman samanlaisiin ja lomakkeillakin esitettyihin kysymyksin. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 30) ovat todenneet, etteivät tutkijan kommentteista seuraava keskustelu ja vastaus ole yksin haastateltavan itsenäinen tuotos. Heidän mukaansa haastattelijan kysymyksillä ja kommentteilla voi olla haastateltavan tuottamiin merkityksiin suurikin vaikutus.

Valmistauduin huolella kuhunkin haastattelutilanteeseen. Kerroin haastateltaville etukäteen tutkimukseni tavoitteista ja kysyin heitä mukaan tutkimushaastatteluihin, sovimme haastatteluajankohdat ja annoin haastateltaville kirjallista, tutkimuskysymykset sisältävää oheismateriaalia (liitteet 3, 4, 5). Tutkimusteemat ja -kysymykset nousivat kehittämisverkostoissa ja asiakkaiden ohjaustyössä saamieni kokemusten pohjalta. Kokemukseni oli, että kysymysmuodossa esitetyt teemat aktivoivat asioiden kerrontaan ja antoivat tilaa ajattelulle. (Ks. Tamminen 1993, 99; Tuomi & Sarajärvi 2002, 78) Hirsjärvi ja Hurme (1982, 16) mainitsevat haastattelujen yhteydessä käytettävien lomakkeiden ja lukivaikuiden yhteydestä: joillakin haastatelluilla voi olla vaikeuksia lukea haastatteluun liittyviä kysymyksiä lukivaikuiden tai vähäisen koulutustason vuoksi. Tämä näkökohta oli syytä ottaa huomioon myös tässä tutkimuksessa ja se toteutui lomakkeiden lyhyissä ja selkeissä kysymyksissä sekä niitä tukevassa kuviossa sekä haastattelutilanteessa kysymysten suullisessa esittämisessä. Vaikka oheismateriaalit toimivat mielestäni hyvin ja tutkimustani palvellin, olisi niitä voinut muotoilla ja selkiyttää visuaalisesti paremmiksi.

Oheismateriaali tutkimuskysymyksineen oli esillä kaikissa haastattelutilanteissa, niitä katseltiin yhdessä haastattelujen alkuvaiheissa ja niihin palattiin haastattelujen edetessä. Kokemukseni mukaan kirjallinen materiaali jäntevöitti haastattelutilannetta. Lomakkeeseen paluu esti haastattelutilanteen muuttumisen yleisemmäksi keskusteluksi kaikista mahdollisista asiakkuuteen liittyvistä aiheista. Minulle välittyi tunne, että kirjallinen materiaali tuki ja kannusti haastateltuja monipuoliseen ja rohkeaan kerrontaan. Haastatellut olivat pohtineet oppimiseen ja opiskeluun liittyviä asioita ja valmistautuneet etukäteen haastattelutilanteeseen.

Haastattelujen tueksi laaditut lomakkeet osoittivat mielestäni haastatelluille, että kysymyksessä ei ole mikään tahansa keskustelu, vaan haastatellut ovat tärkeässä asemassa antaes-

saan kokemuksensa tutkimuksen käyttöön. Myös haastattelujen ylöskirjaaminen osoitti haastatelluille, kuinka tärkeänä pidän heidän kertomaansa. Useiden haastateltujen olemuksesta, ilmeistä ja eleistä saattoi päätellä, että he nauttivat tutkimushaastatteluun osallistumisesta. Haastattelujen lopuksi monet sanoivat olevansa tyytyväisiä, kun heitä kuunneltiin, heidän ajatuksistaan oltiin kiinnostuneita ja niitä haluttiin tallentaa; eikä heidän esittämiään näkökantoja kritisoitu tai selitetty pois. Perttula (2005, 156) pitää tärkeänä, että haastattelutilanteessa haastateltaville välittyy kokemus, että heidän kertomansa asiat ovat tutkijalle merkityksellisiä ja tutkija luottaa heidän kertomaansa. Denscombe (1998, 136.) pitää tällaista kiinnostunutta ja aitoa haastattelutilannetta laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä elementtinä.

Minulle jäi tunne, että kaikki tutkimukseen osallistuneet suhtautuivat avoimesti, luotettavasti sekä innostuneesti tutkimuksen aineiston tuottamiseen, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Opiskelijaryhmiltä kootut kokemukset ja näkemykset vaihtelivat runsaasta kerronnasta lyhyisiin, ranskalaisin viivoin tehtyihin merkintöihin. Kaikki haastatteluihin osallistuneet kertoivat tarkasti ja runsaasti tutkimustehtäviin liittyvistä kysymyksistä ja muutamien haastateltujen mukaan asioista kertominen helpotti heidän oloaan ja oli jopa terapeutin: ”kun sain kerrankin puhuttua ja purettua näitä asioita. - - En ole koskaan ennen kertonut näistä, johan helpotti. - - Ihan jännitti tulla tähän, mutta kylläpä helpotti.” (N 8, opisk.) Arvioitaessa tutkimukseen osallistuneiden antaman kirjallisen materiaalin ja haastattelujen kerronnan todenperäisyyttä jääme keskinäisen luottamuksen ja haastattelutilanteessa tehtyjen havaintojen varaan. Etenkin, kun kyseessä on ajatuksiin, tunteisiin ja kokemuksiin liittyvät aiheet, joudun luottamaan sekä haastateltavaan että omaan tulkintatilanteen avoimuudesta ja rehellisyydestä.

Tutkimusaineistonkeruu on toteutettu suunnitelmallisesti ja luotettavuusnäkökohdat mahdollisimman hyvin ja monipuolisesti huomioon ottaen. Mielestäni tutkimusaineistoa voidaan pitää luotettavana ja siitä voidaan tehdä analyysia ja tulkintaa sekä päätyä luotettaviin tuloksiin ja johtopäätöksiin.

## **9.2 TUTKIJAN OMA NÄKEMYKSELLISYYS TUTKITTAVAAN AIHEESEEN**

Tarkastelen tässä luvussa tutkimusprosessiani kokonaisuutena ja sitä, millainen oppimiskokemus se on ollut minulle. Tutkimusteema on haastanut minut pohtimaan myös itseäni oppijana ja opiskelijana sekä sitä, millaiset eri seikat ovat vaikuttaneet omaan opiskeluuni ja tutkimukseni tekemiseen. Tutkimuksen tekeminen on ollut minulle arkiajattelusta irtautuvaa, syvällistä ja luovaa asioiden tarkastelua. Se on ollut myös jatkuvaa kysymysten tekemistä, omien ja yleisesti käytössä olevien opetus- ja ohjauskäytäntöjen kyseenalaistamista, perustelujen sekä olennaisten asioiden etsimistä sekä, päätelmien ja tulkintojen muotoilemista. Tämän prosessin myötä minun on ollut mahdollista kehittyä tieteellisen ajattelun taidossa ja samalla selvittää aikuisten oppimista laaja-alaisemmin ja syvemmin. (Ks. Pihlaja 2004, 20–27.)

Vaikka tieteellisen tiedon tuottaminen on usein alakohtaista, ei asioiden tarkastelu toisten tieteenalojen kautta vähennä mielestäni tutkimuksen arvoa; päinvastoin, se voi antaa tilaa uusille tulkinnoille ja jatkotutkimusnäköymille erilaisia näkökulmia ja syvyyttä. Tämä

johtopäätökseni on syntynyt toimittuani monissa eri alojen edustajista koostuvissa, moniammatillisissa työryhmissä sekä oppimistukikeskustyössä kohdatessani monenlaisia elämäntilanteita ja kokemuksia omaavia asiakkaita. Kasvatustieteilijälle ja työhistoriansa opettajana toimineelle ovat työ- ja elinkeinohallinnon, sosiaalitoimen, terveydenhuollon ja seurakuntatyön ammattilaiset avanneet uusia näkökulmia ja laajentaneet teoreettisia tarkastelukulmia. Koen tästä olleen hyötyä opetus- ja ohjaustyössä sekä tutkimuksen teossa.

Räsänen (2005, 97) toteaa laadullisen analyysin uskottavuuden riippuvan suuresti tutkijan kyvyistä ja luovuudesta. Tutkimustyöni on haastanut minut oppimaan ja kehittymään, perehtymään ja reflektomaan sekä kyseenalaistamaan ajatteluni ja omaa toimintaani. Luovuuden esiin pääseminen vaatii aikaa ja suvantovaiheita, joita on ollut haasteellista löytää työn ja perhe-elämän lomasta. Tutkimustyön ajoittuminen useiden vuosien ajalle sekä laaja-alainen moniammatillinen yhteistyöverkosto ovat positiivisesti pakottaneet ja mahdollistaneet luovien prosessien liikkeellelähdon. Keskeinen pohdintojeni ja reflektoinnin teema on ollut opettajuus – mikä onkaan opettajan työn tärkein tavoite ja millä menetelmillä sekä millaisella työorientaatiolla se saavutetaan.

Ihmisiä ja heidän kokemuksiaan tutkittaessa on eettisiin kysymyksiin kiinnitettävä erityistä huomiota. Tutkijalla on tutkittaviin suhteutettuna kokonaisnäkemys, vastuu ja hallinta prosessista. Tutkittavat eivät voi ennakoida kaikkia niitä seurauksia, joita tutkimukseen osallistumisella ja tutkimuksen valmistumisella voi olla. Kaiken aikaa tulee muistaa, että tutkimustyö ei saa vaikeuttaa tutkittavien elämää tai loukata heidän yksityisyyttään. (Alasuutari 2005, 18.) Olen pitänyt nämä seikat mielessäni koko tutkimustyön ajan. Tässä tutkimuksessa mukana olleet aikuisopiskelijat ovat saaneet opintonsa päätökseen vuoden 2008 loppuun mennessä, joten tutkimuksen valmistuttua he eivät voi joutua oppilaitosten mahdollisen kritisoinnin tai palautteen kohteeksi.

Myös Anttila nostaa esiin laadullisen tutkimuksen eettisesti kriittisiä pisteitä: kuinka tasapainoillaan luottamuksellisuuden ja loukkaamattomuuden kanssa. Tutkimuksen tavoite on kuvata, analysoida ja tulkita rehellisesti tutkimusaihetta kunnioittaen haastatteluvien ja aineiston esiin tuomia asioita. Tutkijan tulee noudattaa tutkimusetiikkaa ja olla vaikenematta mistään tuloksista ja olla painottamatta tuloksia omien tai muiden tahojen tarkoituksien mukaan. (Anttila 2005, 186.) Olen kiinnittänyt tutkimusprosessissani huomiota juuri näihin Anttilan toteamiin seikkoihin, jotta informanteille ei missään vaiheessa koidu haittaa tutkimukseen osallistumisesta, mutta samalla tutkimus tuottaa luotettavaa, tutkimustehtäviin vastaavaa tietoa. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys on suojattu antamalla heille kirjain- ja numerotunnukset, eikä erityisen henkilökohtaisia ja tunnistettavia haastattelukohtia ole käytetty tulosten esittelyssä. Aikuiskouluttajiin ja asiakaspalvelijoihin liittyvät haastattelunäytteet kuvaavat kokemuksia ja käytäntöjä, eikä tavoite ole paikantaa niitä henkilöihin, oppilaitoksiin tai paikkakuntiin. Esiin nousseet teemat ovat tulleet esiin eri puolilla maakuntaa.

Eco kirjoittaa tieteellisestä nöyryydestä ja ylpeydestä, joiden on syytä olla läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Nöyryyttä tulee tuntee suhteessa informanteihin, tutkimusaineistoon ja sen kontekstiin sekä metodologiseen ja teemaa käsittelevään kirjallisuuteen. Ylpeys liittyy omaan tuottamiseen, pohdintoihin ja reflektointiin. Tutkijan tulee selvittää muiden käsityksiä tutkimastaan aiheesta, määrittää oletukset ja ongelmat ja kertoa rohkeasti tutkimuksessaan esiin tulevat asiat ja omat mielipiteensä. (Eco 1995, 180–181.) Tut-

kijana tiedostan, että harvoin löydetään poikkeuksellista ja ennestään tuntematonta tietoa. Tavoitteeni on ollut matalasti koulutettujen aikuisten äänen esiin tuominen ja sen myötä täydentää, tukea ja vahvistaa aiemmin saatuja tutkimustuloksia – mahdollisesti myös riikastaa ja arvioida niitä. Tutkijana kunnioitan sitä tieteellisen tiedon lähtöajatus, että uusi tieto rakentuu vanhalle perustalle (ks. Metsämuuronen 2000, 7–8).

Tämä tutkimusprosessi on ollut myös oman aikuiskoulutuksen käyttöteoriani rakentamista, jossa keskeisessä asemassa ovat ohjauskokemukseni, keräämäni tutkimusaineisto sekä kokoamani teoreettinen viitekehys. Ojasen (2006, 86–91) kuvaus yksilön omasta käyttöteoriasta tuntuu osuvalle ja tukee omaa ammatillista ajattelua. Osin tiedostamattomalla tasolla toimiva opettajuuden säännöstöni auttaa minua ymmärtämään omaa toimintaani sekä käyttäytymistäni aikuiskouluttajana.

Jos olisin voinut tehdä tutkimukseni lyhyemmässä ajassa ja intensiivisemmin siihen uppoutuen, olisin keskittynyt painokkaammin viitekehysten ja tutkimustulosteni keskinäiseen vuorovaikutukseen ja toisiinsa pelaamiseen. Lisäksi olisin pyrkinyt monipuolisempiin arviointeihin, analysointeihin sekä tavoitellut aiemman ja nyt saavuttamani tiedon uusia sovelluksia ja synteesejä. Tämä olisi vahvistanut tutkimuksen sidoksellisuutta. Myös tutkimusraportin kirjoittaminen on ollut minulle suuri haaste. Olen kokenut sen äärellä samanlaisia riittämättömyyden tunteita kuin monet tutkimukseen haastattelemani aikuisopiskelijatkin olivat kokeneet. Tutkimusprosessi kokonaisuudessaan on ollut minulle suuri, työ- ja perhe-elämän rinnalla kulkenut inhimillisiä voimavarojani mitannut haaste.

Tutkimustyötä tehdessä oli huojentavaa löytää Aaltolan ja Syrjälän (1999, 11) kirjoittama toteamus, että tieteessä ja tutkimuksen teossa on aina mukana myös inhimillinen aspekti. Kun tuli hetkiä, jolloin kysyin itseltäni kriittisesti, mitä olenkaan tekemässä ja miksi, oli hyvä muistaa tekevänsä jotakin inhimillistä.

### **9.3 JATKOTUTKIMUSTEEMOJA – ALISUORIUTUMISESTA ELINIKÄISEEN OPPIMISEEN**

Tässä tutkimuksessa selvitettiin matalasti koulutettujen aikuisopiskelijoiden sekä töttömiä työnhakijoiden oppimiseen, opiskeluun ja opiskelunvalmiuksiin liittyviä tekijöitä - mikä tukee ja edistää oppimista ja oppimismotivaatiota, ja millaiset tekijät saavat opiskelun tuntumaan vaikealle ja vastenmieliselle. Oleellista on ollut tuoda esiin juuri matalasti koulutettujen aikuisten omaa ääntä, heidän kokemuksensa, toiveensa ja odotuksensa. Jo tutkimuksenteon alkuvaiheessa syntyi käsitys, että samaa teemaa tulisi tutkia myös aikuisopiskelijoiden keskuudessa: millaisia oletuksia ja kokemuksia heillä on matalasti koulutettujen aikuisten oppimisesta, opiskelunvalmiuksista ja oppimismotivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Haastattelujen tekovaiheessa tuli tunne, että kouluttajat eivät tiedosta tämän tutkimuksen kohderyhmään kuuluneiden aikuisten oppimiselle ja opiskelulle merkityksellisiä seikkoja. Tutkimus osoittaa, että kouluttajien sekä ohjaajien on tärkeää tiedostaa ja huomioida aikuisopiskelijoiden lähtökohdat ja odotukset, heidän opiskeluun ja oppimiseen liittyvät ja vaikuttavat tekijät.

Tämä tutkimus herätti myös kysymyksen, millaisena aikuiskouluttajat kokevat tehtävänsä: mitä he pitävät tärkeimpänä tavoitteenaan sekä miten se heidän mielestään ja ko-

kemustensa mukaan saavutetaan. Avataanko opetussuunnitelmaa, sen tavoitteita ja käytännön toteutusta yhdessä opiskelijoiden kanssa? (Ks. Byman & Kansanen 2008, 603–621.) Onko aikuiskouluttajan tehtävänä opettaminen ja opiskelijan suoritusten arvioiminen vai oppimisen mahdollistaminen ja tukeminen sekä oppimiseen motivoiminen? Entä aikuisten opiskeluvalmiuksien tukeminen ja vahvistaminen – kuuluuko se aikuiskoulutuksen tehtäviin?

Tutkimus vahvistaa näkemystä, että parhaimmillaan aikuiskoulutusprosessissa on kyse kokonaisvaltaisesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä oppilaitosten, työ- ja elinkeinohallinnon sekä työelämän kanssa. Opetuksen rinnalle oleellisiksi nousevat ohjaukset, ohjauksessa vallitseva ilmapiiri ja vuorovaikutus sekä aiempien oppimis- ja koulutuskemusten huomioiminen. Tutkimushaastatteluja tehdessäni ja oppimistukikeskuksen asiakkaita kohdatessani koin, että työvoimaneuvojat ja kouluttajat eivät havaitse, tiedosta tai usko matalasti koulutettujen työnhakijoiden ja aikuisopiskelijoiden koulutukseen liittyviä pelkoja, vaikeuksia ja esteitä. Olisikin tärkeää selvittää, mitä työ- ja elinkeinohallinnossa ohjaustyötä tekevät tietävät, ajattelevat ja olettavat kyseisten aikuisten oppimisesta, oppimiseen liittyvistä kokemuksista ja asenteista sekä oppimisvalmiuksiin liittyvistä tekijöistä. Samalla olisi syytä selvittää, millaisia oppimiskokemuksia ohjaajilla itsellään on, kuinka he kokevat oppivansa parhaiten ja mitä he itse odottavat koulutukselta ja niihin liittyvältä ohjaukselta. Näillä kokemuksilla voi olla yhteyttä heidän asennoitumiseensa esimerkiksi asiakkaiden koulutushaluttomuuteen sekä ohjaustilanteisiin, minkä tiedostaminen voisi vaikuttaa jatkossa heidän työskentelytyyliinsä.

Peavy (2004, 46) on kuvannut aikuisten ohjausta bricolage-tyyppiseksi toiminnaksi, jossa ohjaaja on joka paikan höylä ja käyttää kaikkea näkemäänsä, kokemaansa, kuulemaansa ja havaitsemaansa ohjausprosessissa. Ohjaus on monella tasolla arjessa etenevä prosessi, jossa teoreettiset mallit täydentävät arkitietoa. Tässä bricolage-ohjausmallissa on yhteisiä piirteitä sosiokulttuurisen innostamisen kanssa. Olisi mielenkiintoista kuulla aikuisopiskelijoiden näkemyksiä tällaisista ohjausmalleista, nähdäänkö niiden palvelevan aikuisopiskelijoita ja elinikäisen oppimisen odotusta.

Tutkimustyöni ja aikuiskoulutuksen kehittämistehtävät ovat osoittaneet minulle, että aikuisten alisuoriutumisen määrittely ja tutkimus edistävät matalasti koulutettujen aikuisten käyttämättömien voimavarojen esiin saattamista. Jatkotutkimuksen myötä voitaisiin kehittää ohjaus- ja koulutuskäytäntöjä, jotka vahvistavat nimenomaan tämän tutkimuksen kohderyhmän omanarvontuntoa ja rohkaisevat heitä elämäkokemuksensa, taitojensa sekä tietojensa esiin tuomiseen. Sosiaalipedagoginen tarkastelunäkökulma sopii ohjaustyössä saamieni kokemusten mukaan hyvin aikuisten alisuoriutumista selvittäviin tutkimuksiin. Sen menetelmien yhdistäminen aikuiskasvatukseen olisi tutkimuksellisesti kiinnostavaa; esimerkiksi kuinka sosiodynaamista ohjausta sovelletaan ja voitaisiin soveltaa yhä laajemmalla mittakaavalla aikuiskoulutuksessa ja siihen liittyvissä ohjausprosesseissa.

Tämä tutkimus nostaa jossakin määrin esiin matalasti koulutettujen aikuisten oppimismotivaatioon liittyviä tekijöitä, mutta niihin liittyvää tutkimusta tarvitaan mielestäni lisää. Työelämässä tapahtuvat muutokset edellyttävät jatkuvaa uusien tietojen ja taitojen oppimista, joten oppimis- ja opiskelumotivaatio voidaan katsoa yhdeksi merkittäväksi työelämävalmiudeksi ja työllisyyden turvaajaksi. Myös aikuisopiskelijoiden viihtymiseen ja tyytyväisyyteen liittyvillä tutkimuksilla voidaan saavuttaa merkittävää tietoa aikuiskoulu-



tuksen organisoinnin ja pedagogisen toteutuksen kehittämiseksi. Ruohotien mukaan koulussa viihtymättömyys ja tyytymättömyys opiskeluolosuhteisiin ovat yhteydessä opiskelumuotivaatioon. Hyvät ja lahjakkaat oppilaat kokevat muita herkemmin tyytymättömyyttä. Tyytymättömyyden merkkejä ovat muun muassa poissaolot, välinpitämättömyys sekä huolimattomuus, ja nämä ovat yhteydessä motivaation laskemiseen; tyytymättömät opiskelijat altistuvat alisuoriutumiselle. (Ruohotie 1998, 48–49.) Katz ja Assor (2007, 429–437) ovat motivaatiotutkimuksissaan osoittaneet, että valinnaisuus voi lisätä etenkin itseohjautuvien opiskelijoiden motivaatiota, mutta toisaalta jättää valintojen tekoon tottumattoman opiskelijan liian yksin, hämmennyksen ja epätietoisuuden valtaan. Tämä ilmiö tuli eteen myös tähän tutkimukseen osallistuneiden aikuisopiskelijoiden keskuudessa.

Matalasti koulutettujen aikuisten omanarvontuntoon sekä itsetuntoon liittyvillä tutkimuksilla saavutetaan tärkeää tietoa muun muassa aikuiskoulutuksen sekä työ- ja elinkeinohallinnon ohjauspalvelujen käyttöön. Tämän tutkimuksen myötä tutkimusteemoiksi nousee muun muassa seuraavat: millaisena matalasti koulutetut aikuiset pitävät itsetuntoaan, omanarvontuntoaan ja minä-pystyvyyttään sekä kuinka he kannustavat ja motivoivat itseään koulutuksen pariin. Jos nämä aikuiset määrittävät itsetuntonsa ja oppijakuvansa heikoksi, olisi tärkeää selvittää, kuinka heitä voidaan tällaisessa tilanteessa tukea. Keltinkangas-Järvinen toteaa itsetunnon olevan ihmisen keskeinen voimavara ja muistuttaa, että se voi vahvistua vielä aikuisuudessakin. Hän kannustaa kaikkia aikuisia positiivisuuteen ja päättäväisyyteen sekä pitämään itseään riittävän hyvänä. (Keltinkangas-Järvinen 1994, 242–243.) Itsetuntoon liittyvänä tutkimusteemana nousee esiin myös aikuiskoulutuksen palaute- ja arviointikäytännöt oppilaitoksilla sekä työelämässä: millaiset käytännöt edistävät oppimista, oppimismotivaatiota sekä myönteistä oppijakuvaa ja itsetuntoa. Tutkimuksen tavoitteeksi sopisi kannustavampien ja rohkaisevampien toimintamallein kehittäminen ja testaaminen yhdessä aikuisopiskelijoiden kanssa.

Keltinkangas-Järvisen pitkään tutkima temperamenttiteema alkoi kiinnostaa minua tutkimukseni edetessä. Keltinkangas-Järvinen toteaa temperamenttitutkijoiden vakuuttuneen siitä, että yksilön tapa suhtautua uusiin asioihin ja ihmisiin on synnynnäinen ja temperamentti ohjaa sitä: yksilö joko lähestyy tai välttelee uutta tilannetta. (Keltinkangas-Järvinen 2008, 51–52.) Olisi mielenkiintoista selvittää matalasti koulutettujen aikuisopiskelijoiden temperamenttien eli toimintatyylien eroja ja yhdistää näkökulma työelämässä tapahtuvaan uusien asioiden ja toimintamallien oppimiseen. Temperamentteihin liittyvät tekijät saattavat avata ja selittää myös opiskelijaryhmiin kehittyvää ilmapiiriä ja siinä mahdollisesti ilmeneviä ongelmia.

Suomalaisissa aikuiskoulutuksen linjauksissa ja lainsäädännössä todetaan, että aikuiskoulutuksen tulee tehdä yhä tiiviimpää yhteistyötä yritysten ja työelämän kanssa. Jotta tämä toteutuu kaikkia osapuolia hyödyntäen, olisi syytä tutkia millaiset valmiudet eri tahoilla on moniammatilliseen ja toimialarajat ylittävään yhteistyöhön sekä mitä yhteistyöltä odotetaan ja mikä sen tavoite. Lukkarisella (2001, 94) on kokemuksia siitä, että työelämä on valmiimpi koulutuksen kanssa tehtävään aitoon ja tuloksia aikaan saavaan kehittämis-toimintaan kuin oppilaitokset. Hän pohtii, mikä oppilaitosten toiminnassa estää todellisen yhteistyön; myös tämä tutkimus herättää samansuuntaisia kysymyksiä ja tutkimuksen aiheita.

Työelämän näkökulmasta tarkasteltuna tarvitaan lisää tutkimusta työnteon ohella opiskelevien aikuisten, etenkin matalasti koulutettujen, aiemmista oppimis- ja koulutuskokemuksista sekä koulutushalukkuutta ja opiskelumotivaatiota vahvistavista tekijöistä. Tutkimusten tavoitteena olisi löytää sekä yksilöä että työelämää palvelevia, elinikäistä oppimista vahvistavia koulutusmalleja ja -käytäntöjä. Toisaalta olisi tärkeää tutkia, kuinka työntekijät kokevat jatkuvan oppimisen vaatimuksen ja osaamisena sekä taitojensa päivittämisen – onko löydettävissä yksilön kannalta hyviä, liiaksi kuormittamattomia toimintamalleja ja vaihtoehtoja. Tässä tutkimuksessa ammattitutkinnon ja opiskelutodistuksen saavuttaminen eivät nousseet merkittäviksi aikuisen opiskelumotivaatioon ja oppimiseen vaikuttaviksi tekijöiksi, mutta oletan tutkinnon saavuttamisen merkityksen näyttäytyvän kyseisille henkilöille muutamien työvuosien jälkeen. Siis myös tämä olisi kiinnostava tutkimusteema.

Työelämän ja yritysten näkökulmasta katsottuna elinikäinen oppiminen näyttäytyy tärkeänä yhteiskunnan kehittymisen ja hyvinvoinnin mahdollistajana. Elinikäisen oppimisen teemasta heräsi tutkimusprosessin aikana monia eri tutkimusaiheita: työnantajien, organisaatiojohdon sekä työntekijöiden näkemyksiä elinikäisen oppimisen merkityksestä, sen toimivista toteutusmuodoista sekä yhteydestä organisaation visioon ja strategiaan. Tavoitteena olisi tehdä näkyväksi ja konkretisoida yrityksessä ja organisaatiossa koulutukseen liittyvät asenteet, suunnitelmat ja satsaukset organisaation eri tasoilla.

Elinikäisen oppimisen odotuksia ja sitä, mistä ja kenen tarpeista nämä odotukset nousevat on tarkasteltu myös kriittisesti. (Ks. Turpeinen 2005, Ahl 2006.) Mikäli elinikäinen oppiminen ei ole vain ajassa oleva ja ohi menevä ilmiö, on tärkeää arvioida elinikäisen oppimisen käsitteen määrittelyä vahvemmin itsensä oppijoiden näkökulmasta käsin. Lisäksi on tärkeää etsiä elinikäiseen oppimiseen kannustavia ja vetovoimaisia opetusmenetelmiä sekä ammatillisten tutkintojen ja näyttöjen suoritusapoja. Myös Rinne ja Salmi herättävät meidät pohtimaan, onko yksilöllä muita vaihtoehtoja, kuin sitoutua elinikäiseen oppimiseen – onko opiskelu ja kouluttautuminen yhteiskunnallinen ”pelastusohjelmamme”. Elinikäisen oppimisen kriittinen ja laaja-alainen tutkiminen ovat tärkeitä, jotta löydetään tasapaino yksilöiden ja työelämävaatimusten välille. Työntekijöiden kokonaisvaltainen toimintakyky ja hyvinvointi ovat viimekädessä kaikkien työyhteisöjen tärkein voimavara. (Rinne & Salmi 1998, 158, 172.)

Tutkimuksen loppuvaiheessa kiinnostuin Ruohotien (1998, 14) toteamuksesta, että ”oppiminen ei välttämättä merkitse muutosta”; onkin saatettu havaita, että ympärillä tapahtuvista muutoksista selvittää parhaiten vahvistamalla vallitsevia toimintamalleja ja korostamalla hyvin toimivia rutiineja. Muutoksia ja jatkuvaa kehittämistä korostavassa työelämässä olisi syytä tutkia myös tätä ajattelu- ja toimintalinjaa. Tutkimus voisi kohdistua sekä työntekijöiden että organisaation johdon näkemyksiin ja näiden vertailemiseen. Organisaation toiminnan kannalta oleellista lienee, että sekä henkilöstöllä että yrityksen johdolla on samansuuntaisia visioita ja yhteinen näkemys tulevaisuuden visioista ja sen saavuttamiseen tarvittavista toimista.

Tuomi-Gröhn (2001, 8–12) pohtii, miksi ja mihin suuntaan työssäoppimista pitää kehittää. Hänen mukaansa suunnan tulee olla kohti oppilaitosten ja työelämän toimintajärjestelmien kehittämistä, pois oppija- ja yksilökeskeisyydestä. Kun on käynyt selväksi, että työtehtävien muutokset edellyttävät jatkuvaa osaamisen päivittämistä, on työssäoppi-

sen painoarvon lisääminen myös taloudellisesti kannattava suuntaus. Mielestäni olisikin syytä selvittää työyhteisöissä tapahtuvan uudistavan oppimisen sekä työssäoppimisen taloudellisia vaikutuksia ja käyttää saatuja tietoja esimerkiksi Hukan (2001, 227) esittämien oppimiskumppanuus-mallien kehittämisessä.

Toivon, että tutkimukseni rohkaisee ja kannustaa aikuiskouluttajia sekä ohjaus- ja neuvontapalveluissa toimivia dialogisiin ja tasa-arvoisiin kohtaamisiin sekä ohjaus- ja koulutusprosesseihin matalasti koulutettujen aikuisten kansa. Lisäksi toivon, että yhä useampi aikuiskoulutuksen äärellä toimiva pyrkii saavuttamaan työssään tutkivan ja kehittävän työotteen. Oma kokemukseni on, että tutkimustyö motivoi ja innostaa oman työnteon sekä sen taustalla vaikuttavien ajatusten ja asenteiden arvioimiseen sekä kehittämiseen.

# Lähdeluettelo

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999 Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, Hannu L. T. & Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) Siinä tutkija missä tekijä – toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena Kustannus, 11.
- Ahl, H. 2006. Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25, Issue 4, 385–402. <http://web.ebscohost.com/joccat.joensuu.fi>, 400–402. (Luettu 7.11.2009)
- Aho, S. 1992. Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukiossa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:154, 2–116.
- Alasuutari, P. 2005. Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa P. Räsänen, A-H. Anttila & H. Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. PS-kustannus. Juva, 18–19.
- Alheit, P. 2009. Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 116–120.
- Antikainen, A. 2010. Onko aikuiskasvatustutkimus käännekohdassa? *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 2/2010, Vol. 30. Forssa: Auranen. 130–136.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisu, Teos, Tekeminen ja Tutkiva Toiminta. *Artefakta* 16. Tallinna: AS Pakett. 87, 173–495.
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale. *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 71–72.
- Bandura, A. 1982. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. Reprinted from *American Psychologist*, Vol. 37, No. 2, February 1982. Printed in U.S.A. 122–147. <http://des.emory.edu/mfp/Bandura1982AP.pdf> (Luettu 4.4. 2011)
- Bandura, A. 1986. Self-efficacy Beliefs in Human Functioning. *Social Foundations of Thought and Action*. <http://des.emory.edu/mfp/effpassages.html> (Luettu 4.4. 2011)
- Bandura, A. 1989. Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*, September 1989. Vol. 25, No. 5, 729–735. ©1989 by the American Psychological Association, Inc. <http://des.emory.edu/mfp/Bandura-1989DP.html> (Luettu 3.4. 2011)
- Bandura, A. 1993. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2) 117–148. Copyright © 1993, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <http://carmine.se.edu/cvonbergen/Perceived%20Self-Efficacy%20in%20Cognitive%20Development%20and%20Functioning.pdf> (Luettu 5.4. 2011)
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.],

- Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998). <http://des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> (Luettu 4.4. 2011)
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 1997. Vol. 84, No. 2, 191–215. <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1977PR.pdf> (Luettu 4.4. 2011)
- Bandura, A. 2005. Adolescent Development from an Agentic Perspective. Self-Efficacy Beliefs of Adolocents. Copyright © 2005 by Information Age Publishing. <http://des.emory.edu/mfp/001-BanduraAdoEd2006.pdf>, 1–43. (Luettu 5.4. 2011)
- Bandura, A. Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Bove, G. D., Vecchio, G. M. & Barbaranelli, G. 2008. Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2008, Vol. 100, No. 3, 525–534. Copyright 2000 by the American Psychological Association. <http://des.emory.edu/mfp/Bandura2008JEP.pdf> (Luettu 5.4. 2011)
- Betti, E. 2005. Hermeneutiikka hengentieteiden yleisenä menetelmäoppina. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Suom. Jarkko S. Tuusvuori. Tampere: Vastapaino, 108–111.
- Brophy, J. 2004. *Motivating students to learn*. USA: New York, Routledge, Lawrence Erlbaum, 3–145.
- Burden, P. R. 2000. *Powerful classroom management strategies: motivating students to learn*, USA: Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company, 1–20.
- Butler-Por, N. 1987. *Underachievers in School: Issues and Intervention*. New York: John Wiley & Sons, hardcover.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa. Teoksessa P Kansanen & K Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Opetus 2000. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 25–35.
- Byman, R. & Kansanen, P. 2008. Pedagogical Thinking in a Student's Mind: A conceptual clarification on the basis of self-determination and volition theories. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 52, No. 6, December 2008, pp. 603–621. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830802497224#preview> (Luettu 10.7.2011)
- Ciaccio, J. 2004. *Totally positive teaching. A Five-Stage Approach to Energizing Students and Teachers*. USA: Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development. 3–113.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatustieteenä ja toimintakenttänä*. Juva: WS Bookwell, 129–148.
- Collin, K. & Paloniemi, S. 2007. *Aikuiskasvatustieteenä ja toimintakenttänä*. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatustieteenä ja toimintakenttänä*. Juva: WS Bookwell, 9.
- Crawford, A. Saul, W. & Mathews, S. R. 2005 *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. Publisher: International Debate Education Association, 1–14. <http://site.ebrary.com/joecat.joensuu.fi:8080/lib/joensuu/docDetail.action?docID=10106713&p00=motivation> (Luettu 13.10. 2009)

- Deci, E. L. & Flaste, R. 1996. Why We Do What We Do. Understanding Self-Motivation. Printed in the United States of America, 45–55.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press, 9–311.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Facilitating Optimal Motivation ja Psychological Well-Being Across Life's Domains. Canadian Psychology 2008. Vol. 49. No. 1, 14–23. [http://blog.roodo.com/personality\\_psy\\_ntu/cf67575f.pdf](http://blog.roodo.com/personality_psy_ntu/cf67575f.pdf) (Luettu 8.2. 2011)
- Denscombe, M. 1998. Good Research Guide for small-scale social research projects. Great Britain: Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn. 69–136, 210–214.
- Dominicé, P. 1995. Koulutuselämäkertojen laatiminen ryhmäreflektion välineenä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor, 219–232.
- Dominicé, P. 2000. Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company, xiv–xix, 4–188.
- Eco, U. 1995. Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkielma tehdään. Tampere: Tammer-Paino Oy. Suomentanut Pia Mänttari alkuteoksesta: "Come si fa una tesi di laurea. Milan, 1977, 163–181.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Osuuskunta Vastapaino. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 17–99.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaivat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS Kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy. 138–153.
- Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf> (Luettu 4.10. 2010)
- Euroopan unionin neuvosto. 2002. Päätöslauselma Elinikäisestä oppimisesta. Annettu 27 päivänä kesäkuuta 2002. (2002/C 163/01). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:FI:PDF> (Luettu 12.4.2007)
- Feuerstein, R. 2009. Improving Thinking Skills and Problem Solving for All Learners. <http://www.feuersteintraining.co.uk/> (Luettu 9.9. 2009)
- Ford, D. Y. & Thomas, A. 1997. Underachievement Among Gifted Minority Students: Problems and Promises. The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (ERIC EC) The Council for Exceptional Children. 1110 N. Glebe Rd. Arlington, VA 22201–5704. Toll Free: 1.800.328.0272. Internet: <http://ericec.org>. (Luettu 22.07. 2007)
- Forsynth, D. R. 1990. An attributional analysis of student's reactions to success and failure. Teoksessa R. S. Feldman (toim.) The Social psychology of education: current research and theory. Cambridge University Press, 18, 31–32.
- Fouarge, D. Schils, T. & de Grip, A. 2010. Why do Low-Educated Workers Invest Less in Further Training? Discussion Paper No. 5180. September 2010. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor. Germany: Bonn, 2–8.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. J. Kuortti. Osuuskunta Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 75–79, 97–98.
- Frilander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E.

- Olkinuora, Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. PS-kustannus. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 56–57.
- Gadamer H-G, 2005a. Hermeneutiikka – Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino. 64 – 117.
- Gadamer, H.-G. 2005b. Vastauksia kritiikkeihin. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Suom. Jarkko S. Tuusvuori. Tampere:Vastapaino, 211–238.
- Ginsberg, M. B. & Wlodkowski, R. J. 2009. Diversity & Motivation. Culturally Responsive Teaching in College. Second Edition. USA: HB-Printing, 70–85.
- Goble, F. G. 2004. The Thirth Force. The Psychology of Abraham Maslow. Zobra Press, 52–54.
- Gorard, S. & Smith, E. 2004. What is 'underachievement' at school? Cardiff University of Social Sciences, UK. Schoola Leadership & Management. Vol 24, No. 2, May 2004, 205–219.
- Granott, N. 1998. We Learn, Therefore We Develop: Learning Versus Development – Or Developing Learning. Teoksessa M. C. Smith & T. Pourchot (toim.) Adult learning and development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 14–15.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY, 22, 132–194.
- Grönfors, M. 2008. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. [http://homepage.mac.com/vilka/Kirjat/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](http://homepage.mac.com/vilka/Kirjat/Laadullisen_tutkimuksen.pdf) (Luettu 10.11.2009)
- Grönroos, M. G. 2006. Mahdollisuuden aika – kohti virtuaalista organisaatiota. Tampere: Tammer-Paino Oy, 150–152.
- Haapasalo, S. & Salomäki, J. 2000. ”On kuin kivi olisi vierähtänyt sydämeltä” Kokemuksia aikuisten erilaisten oppijoiden ryhmäkuntoutuksesta. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 64/2000. Helsinki: Yliopistopaino, 3.
- Hagemann, G. 1991. Motivoinnin taito. Weilin+Göös. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 17–20.
- Hakkarainen, K. Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY. Porvoo: WS Bookwell Oy, 24–63.
- Harinen, P. 2005. Työelämän rakenteista ja ohjauksen mahdollisuuksista. Teoksessa M. Vanhalakka–Ruoho (toim.) Työelämäohjauksen mahdollisuuksia ja toimivia käytäntöjä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 93/2005, 16–19.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2002. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 278–285.
- Heron, J 2009. Life cycles and learning cycles. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 146.
- Herrmann, F.-W. 1998. Fenomenologian käsite Heideggerilla ja Husserlilla. Teoksessa A. Haapala (toim.) Heidegger. Ristiriitojen filosofi. Gaudeamus. Helsinki: Yliopistopaino, 105.
- Himanen, P. 2007. Rikastava vuorovaikutus opettajan työssä. AMK-opettajat työelämän kehittämishankkeiden ohjaajina -seminaari. Helsinki: Haaga-Helia-ammattikorkeakoulu. 9.11.2007.

- Himanka, J. 1995. Johdanto, Husserlin fenomenologia. Teoksessa E. Husserl. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Suom. Juha Himanka, Janita Hämäläinen, Hannu Sivenius. Helsinki:Loki-Kirjat, 9–17.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino 1988, 15–35, 117–123.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 21, 169.
- Hoskins, M., L. 2006. Teoksessa R., V. Peavy. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Suomentanut Petri Auvinen. Psykologien Kustannus Oy. Helsinki: Helsingin painotuote Oy, 11.
- Hukka, K. 2001. Oppimiskumppanuus – uudenlaisen yhteistoiminnan mahdollisuus oppilaitoksen ja työelämän välillä. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 227–230.
- Hurttu, M. 1999. En ole tyhmä – olen alisuoriutuja. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutti, 3–37.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Suom. Juha Himanka, Janita Hämäläinen, Hannu Sivenius. Helsinki:Loki-Kirjat.
- Huuhka, P., Saukkonen K. & Seppälä T. 2005. Oppisopimuskoulutuksen rajapinnat, oppilaitoksen ja työpaikan yhteistyö. Teoksessa T. Seppälä (toim.) Aikuisten oppisopimus – osaamista ja kilpailukykyä työpaikoille. Helsinki: Yliopistopaino, 58–59.
- Hämäläinen, J. 1997. Teoksessa J. Hämäläinen & L. Kurki. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY, 50–51.
- Hämäläinen, J. 1998. Sosiaalipedagoginen ajattelu ja toiminta myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Raportissa: Suomalaista sosiaalipedagogiikkaa kehittämässä. Raportti valtakunnallisilta sosiaalipedagogisilta päiviltä Porissa 14.15.11.1997. Suomen Sosiaalipedagoginen Seura ry, 1998, 4–9.
- Hämäläinen, J.1999: Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopion yliopiston opetusjulkaisu ja 1/1999. Kuopio: Kuopion yliopisto, koulutus- ja kehittämiskeskus.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY, 10–130.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. PS-kustannus. Jyväskylä, 13.
- Illeris, K. 2006. Elinikäinen oppiminen ja matalasti koulutetut. Suomentanut Minna Lumirae At the Margins of Adult Educaion, Work and Civil Society -konferenssin alustuksesta Joensuun yliopistossa 19.–22.5. 2005. Aikuiskasvatus 1. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 1/2006, Vol. 26, 4–6.
- Illeris, K. 2009. A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 7–17.
- Issakainen, M Kaislasuo, R. Kiviranta, T. Lamppu, V.-M. Malin, P. Poikela, E. Silvennoinen, M. 2004. Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen edellytykset ja käytännöt työssä oppimisen kontekstissa. Opetushallitus. Helsinki 2004: Hakapaino Oy. [http://www.ooph.fi/download/49117\\_aikuisopiskelun\\_henkilokohtaistamisen\\_edellytykset.pdf](http://www.ooph.fi/download/49117_aikuisopiskelun_henkilokohtaistamisen_edellytykset.pdf) (Luettu 15.4.2009)



- Jauhiainen, A. 2010. Koulutusyhteiskunnasta oppimisyhteiskuntaan. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 2/2010, Vol. 30. Forssa: Auranen, 141–144.
- Jarvis, P. 1992. *Paradoxes of Learning on becoming an individual in society*. USA. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 11–19, 112–114, 132–133.
- Jarvis, P. 1997. *Ethics and education for adults in a late modern society*. England and Wales. National Institute of Adult Continuing Education, 78–169.
- Jarvis, P. 2009. Learning to be a person in society. Learning to be me. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 21–32.
- Kaljonen, P. 2005. Ammatillisen kasvun kiintopisteitä etsimässä. Teoksessa K. Ranne, A. Sankari, T. Rouhiainen-Valo & T. Ruusunen. *Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi*. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, Muut julkaisut 1/2005. Kokemäki: SPOY Satakunnan painotuote Oy. Kokemäki, 21–23.
- Kalliopuska, M. 2005. *Psykologian sanasto* Otava. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 130–143.
- Kauppila, J. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 78*. Joensuun yliopisto, 10–35.
- Kauppila, R. 2007. *Ihmisen tapa oppia*. Opetus 2000. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy, 36–153.
- Katz, I. & Assor, A. 2007. When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*, Vol. 19, Issue 4, 429–442. <http://web.ebscohost.com.joecat.joensuu.fi> (Luettu 7.11.2009)
- Keen, D. 2001. Research study, 2001–2002, into Gifted education in the Bay of Plenty, Otago and Southland Regions of New Zealand. Report on year one of the programme, November 2001. Social Studies Department, Dunedin College of Education. <http://www.aare.edu.au/01pap/kee01007.htm> (Luettu 22.9.2007)
- Kegan, R. 2009. What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 42–51.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 1994. *Hyvä itsetunto*. WSOY. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 15–237.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2000. *Tunne itsesi, suomalainen*. WSOY. Toinen painos. Juva: WS Bookwell Oy, 101–122.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2008. *Temperamentti, stressi ja elämänhallinta*. Juva: Bookwell Oy, 51–257.
- Keltomäki, R. 1998. *Kuntoutus, minäkuva ja itsetunto*. Teoksessa Numminen, H. (toim.) *Neuropsykologia oppimisen ongelmien tulkinnaissa. Kehitysvammaliitto – Tutkimus- ja kokeiluyksikkö*. Helsinki: Hakapaino Oy, 14–21.
- Keskinen, E. 1995. *Taitojen oppiminen*. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 79*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 79.
- Kiianmaa, K. & Trygg-Jouttijärvi A.-M. 2001. *Alis – kyvyt käyttöön*. Helsinki: LK-lirjat, Lastenkeskus. 11–21.

- Kilpeläinen, A. 2000. Naiset paikkansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämänkulun rakentajana. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, 44–45.
- Kitola, A. 2002. Yhteisöllisyys ja oppimisen muodot Opettajan työn kehittäminen vapaassa sivistystyössä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 123–126.
- Kivi, T. 1997. Oppimisen ytimessä. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy, 14.
- Kivi, T. 2000. Oppimisen taidot. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy, 41–97.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS Kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy, 69–81.
- Koestner, R. & Zuckerman, M. 1994. Causality Orientations, Failure and Achievement. *Journal of Personality*, Sep; 62 (3), 321–346.
- Kolb, D. A. 1984. *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 21–30.
- Kolkka, M. 1996. Ihmisen oppimisen yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Kontiainen, S. & Manninen, J. 1997. Teoksessa P. Remes, S. Tosse, P. Falkencrone & B. Bergstedt (toim.) 1997. *Social Change and Adult Education Research. Adult Education Research in Nordic Countries 1996*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos, 99–106.
- Kontoniemi, M. 2003. Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni? Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 210. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 15.
- Koro, J. 1993. Iseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline? Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuisen oppimisen uudet muodot*. Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 21–44.
- Koro, J. 1999. Iseohjautuvuuden ja itseohjatun oppimisen vuosikymmen. Teoksessa YLE-Opetuspalvelut. *Kasva aikuinen*. Yleisradio Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 8–21.
- Koski-Heikkinen, A. 2008. Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen. Teoksessa K. Määttä & K. Uusitalo (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Tampere Juvenes Print, 103.
- Kurki, L. 1998. Sosiokulttuurinen innostaminen. Raportissa: Suomalaista sosiaalipedagogiikkaa kehittämässä. Raportti valtakunnallisilta sosiaalipedagogisilta päiviltä Porissa 14.15.11.1997. Suomen Sosiaalipedagoginen Seura ry, 1998, 12–155.
- Kurki, L. 1999. Muutosta osallistumalla. Teoksessa YLE-Opetuspalvelut. *Kasva aikuinen*. Yleisradio Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 54–68.
- Kurki, L. 2006a. Sosiaalikäyttäytymisen koulussa. Teoksessa L. Kurki, P. Nivala & P. Sipilä-Lähdesmäki. *Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa*. FINN LECTURA. Helsinki: Hakapaino Oy, 9–94.
- Kurki, L. 2006b. Kansalainen persoonana yhteisössään. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.) *Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 117–155.

- Kurki, L. & Nivala, E. (toim.) 2006. Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 9–13.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Prometheus. Jyväskylä: Gummerus Oy:n kirjapaino, 107.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 61, 39–42.
- Kuusinen, K.-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 61, 39–42. WSOY:n graafiset laitokset, 191–220.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 61, 39–42. WSOY:n graafiset laitokset, 54–63.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS Kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy, 27–42.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630 15 §. Koulutuksen järjestämisen muoto. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630> (Luettu 15.10. 2007)
- Lambert, P. 2001. Oppimistehtävät kehittävän siirtovaikutuksen tuottajina. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työissä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 96.
- Lautamatti, L. 2004. Yleisten työprosessien sosiodynaaminen ohjaus ryhmässä. Joensuun yliopisto. [http://www.joensuu.fi/hallinto/jopke/dokumentit/ryhmat\\_ja\\_Weng\\_kuvio.pdf](http://www.joensuu.fi/hallinto/jopke/dokumentit/ryhmat_ja_Weng_kuvio.pdf) (Luettu 9.8.2007)
- Lavikainen, H. 2005. Itseraportoitujen koulunkäynti- ja oppimisvaikeuksien yleisyys ja yhteydet lapsuuden ja nuoren aikuisuuden elämäntilanteisiin ja koettuun terveyteen. Pro-gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, terveystieteiden laitos, 1.
- Lempinen, P. 2010. Näkökulmia oppimiseen työpaikoilla. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 2/2010, Vol. 30. Forssa: Auranen, 146–150.
- Lukkarinen, T. 2001. Opettaja muutosagenttina ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työissä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 67–91.
- Madsen, K. B. & Egidius, H. 1981. Oppiminen ja motivaatio. Suom. Aune Laakso. Tampere: Tampere Kirjapaino Oy Tamprint, 8–36.
- Maehr, M.L. 2001 Goal theory is not dead – not yet, anyway: A Reflection on the Special Issue. Educational Psychology Review, Vol. 13, Issue 2, 181–182. <http://web.ebscohost.com/joccat.joensuu.fi> (Luettu 7.11.2009)
- Marsick, V. J. 1995. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor, 41–64.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and Awareness. The Educational Psychology Series. Chalmers University of Technology. Hahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1, 16.

- Maslow, H. A. 1954. *Motivation and Personality*. Third Edition Copyright © 1954, 1987 by Addison-Wesley Educational Publishers Inc. Copyright © 1970 by Abraham H. Maslow. <http://faculty.spokanefalls.edu/InetShare/AutoWebs/kimt/Maslow%20hierarchy.pdf> (Luettu 8. 4.2009)
- Mayo, A. 2001. *The Human value of the enterprise. Valuing PEOPLE as Assets –Monitoring, Measuring, Managing*. British Library Cataloguing in Publication Data. Finland: WS Bookwell, 169–196.
- McGraw, L. L. 1992. Social Capital: A New Concept for Explaining Failure to Achieve. *Journal on Educational and Psynhological consultation*, 3(4), 367–373. Copyright © 1992, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 327.
- Merriam, S. B & Caffarella, R. S. 1991. *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 286–298.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. 1999. *Learning in Adulthood. A Comprehensive guide*. 2. pianos. San Fransisco: Jossey-Sass Publishers, 225.
- Metsämuuronen, J. 2000. Metodologian perusteet ihmistieteissä. *Metodologia-sarja 1*. Viro: Jaabes OU, 7–26.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 35, 160–196.
- Mezirow, J. (toim.) 1995. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor, 8–35.
- Mezirow, J. 2009. An overview on transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists in their own words*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 90–103.
- Miettinen, T. Pulkkinen, S. & Taipale J. 2010. Johdanto. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale. *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 9–22.
- Mikulincer, M. 1994. *Human Learned Helplessness. A Coping Perspective*. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology Series Editor:C.R. Snyder. Bar-Ilan University. Ramat Gan, Israel. New York and London: Plenum Press, 2–255.
- Moilanen, P. & Rähä P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS Kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy, 45–63.
- Montgomery, D. 2009. *Why Do the Gifted and Talent Underachieve? How can Masked and Hidden Talents Be Revealed?* Teoksessa Montgomery, D. (toim.) *Able, gifted and talented underachievers*. 2nd ed. Great Britain: Wiley-Blackwell. <http://web.ebscohost.com.joecat.joensuu.fi>, 6–28. (Luettu 12.6. 2008)
- Mäkelä, K. 1990. *Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet*. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus. Helsinki: Painokaari Oy. 45–57.
- Mäkinen, S. 2007. Tehdastyöläisen puheenvuoro koulutuksesta ja oppimisesta. *Aikuiskasvatus 2. Ihminen työssä ja taloudessa. Aikuiskasvatustieteellinen aikakausilehti*, 2/2007, Vol. 27, 101–102.

- Mönkkönen, K. 1998. Syrjäytymisen liukuhihnalta oman elämänsä käsityöläiseksi. Raportissa: Suomalaista sosiaalipedagogiikkaa kehittämässä. Raportti valtakunnallisilta sosiaalipedagogisilta päiviltä Porissa 14.15.11.1997. Suomen Sosiaalipedagoginen Seura ry, 1998, 26–29.
- Nieminen, J. 2002. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) 2002. Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 95–101.
- Nivala, E. 2007. Sosiaalipedagogiikka nuorten yhteiskunnallisen kasvun tukena. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Vuosikerta 2007. 8. vuosikerta. Suomen sosiaalipedagoginen seura ry. Kuopio: Kopijyvä, 77–96.
- Nuortenkeskus. 2008. Alis–menetelmä. ALIS – Luovuutta ja itsetuntoa opiskeluun [http://www.nuortenkeskus.fi/sivu.php?artikkeli\\_id=35](http://www.nuortenkeskus.fi/sivu.php?artikkeli_id=35) (Luettu 15.2. 2008)
- Nurmi, J-E. Salmela-Aro, K. Anttonen, M. & Kinnunen H. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostukset ja ajattelutavat. Suomen psykologinen seura. Psykologia, 6, 485–492.
- Nyqvist, L. 1998. Sosiaalipedagogiikka ja sosiaalityö. Raportissa: Suomalaista sosiaalipedagogiikkaa kehittämässä. Raportti valtakunnallisilta sosiaalipedagogisilta päiviltä Porissa 14.15.11.1997. Suomen Sosiaalipedagoginen Seura ry, 31.
- Oesch, E. 2005. Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä – ”sydämen sanasta” ymmärtämisen kehälle. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere:Vastapaino, 13–33.
- Ojanen, M. 1993. Itsetuntemusta etsimässä. Psykologian sovelluksia arkielämässä. Tampere: Kirjatoimi, 37–42. Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino, 6–91.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen: ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino, 5–70.
- Olkinuora, E. Rinne, R. Mäkinen, J. Järvinen, T. & Jauhiainen, A. 2008. Promises and risks of the learning society: the meanings of lifelong learning for three Finnish generations. Studies in the Education of Adults, 02660830, Spring2008, Vol. 40, Issue 1.
- Onatsu-Arviolommi, T. 2003. Pupils' Achievement Strategies, Family Background and School Performance. Helsingin yliopisto, Psykologian laitos, Tutkimuksia N:o 23, 1–41.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus, 7–111.
- Opetusministeriö. 2005. Aikuiskoulutusneuvoston tutkimusjaoston raportti. Opetusministeriön julkaisuja 2005:20.2005. Aikuiskoulutuspolitiikkaa ja aikuiskoulutusta käsittelevän tutkimuksen tavoitteet ja nykytila. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisuja 18/2005, 4–5.
- Opetusministeriö. 2007. Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö. Aikuiskoulutuksen haasteita. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=fi) (Luettu 22.9. 2007)
- Opetusministeriö. 2009a. Elinikäisen oppimisen neuvosto aloitti työskentelynsä. Tiedote 1.9.2009. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/06/Elinikaisen\\_oppimisen\\_neuvosto\\_.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/06/Elinikaisen_oppimisen_neuvosto_.html) (Luettu 2.9.2009)

- Opetusministeriö. 2009b. Suomalaiset hankkivat paljon koulutusta OECD:n vertailuraportti: Suomalaiset kouluttautuvat entistä enemmän. Opetusministeriön tiedote 8.9.2009. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/09/Education\\_at\\_a\\_glance.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/09/Education_at_a_glance.html?lang=fi) (Luettu 10.9.2009)
- Opetusministeriö 2009c. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johdoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/akku/?lang=fi> (Luettu 11.9.2009)
- Oppimistukikeskus. 2006. Toimintamalleja aikuisten oppimisvalmiuksien tukemiseen. Aikuisten oppimisvalmiuksien kehittämishanke, Oppimistukikeskus-projekti. ESR-projekti S01432. [http://pieksamaki.diak.fi/files/diak\\_pmk/Raportit/Oppimistukikeskus\\_loppuraportti.pdf](http://pieksamaki.diak.fi/files/diak_pmk/Raportit/Oppimistukikeskus_loppuraportti.pdf)
- Oravakangas, A. 2009. Gadamerin filosofisesta hermeneutiikasta. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 4/2009, Vol. 29. Forssa: Auranen, 264–270.
- Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Oy Edita Ab, 11–119.
- Pajares, F. 2001. Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, Sep/Oct2001, Vol. 95, Issue 1. 27–34. <http://web.ebscohost.com.joecat.joensuu.fi> (Luettu 7.11.2009)
- Pajarinen, M. Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho. M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opin-  
topolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi. Opetushal-  
litus. Helsinki: Yliopistopaino, 15–95.
- Pakaste, M. 2007. Aikuisten ohjaus ja neuvonta valtakunnallisen kehittämisen polttopis-  
teessä. AVO 2007. Ammatillisen ohjauksen vuosikirja. Työministeriö. Helsinki: Edi-  
ta Prima Oy, 80–82.
- Pakaste, M. 2010. Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus? Aikuiskasvatustieteelli-  
nen aikakauslehti, 4/2010, Vol. 30. Forssa:Forssa Print, 297–302.
- Pakkanen, M. 2002. Dialogisuus opettajaksi kasvamisen haasteena. Teoksessa P. Sallila &  
A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Hel-  
sinki. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 241–253.
- Paloniemi, S. 2007. Ikääntyneiden oppiminen ja oppimisen ohjaaminen. Teoksessa K. Col-  
lin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Juva: WS  
Bookwell, 244–253.
- Pantzar, E. 2007. Aikuiskasvatuksen toimintakentät. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi  
(toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Juva: WS Bookwell, 46.
- Pasanen, H. 2004. Työssä oppimisen ohjaus prosessina – ohjaus välitysten ja vuorovaiku-  
tuksen tuottamisena. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Oh-  
jaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Opetus 2000. PS-kustannus.  
Juva: Bookwell Oy, 154–155.
- Pascual-Leone, J. & Irwin, R. R. 1998. Abstraction, the Will, the Self, and Modes of Learning  
in Adulthood. Teoksessa M. C. Smith & T. Pourchot (toim.) Adult learning and de-  
velopment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 32.
- Peavy, R., V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisa-  
dan ohjaustyöhön. Suomentanut Petri Auvinen. Työministeriö. Helsinki: Psykolo-  
gien kustannus Oy, 17–159.

- Peavy, R. V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Opetus 2000. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy, 30–46.
- Peavy, R. V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Suomentanut Petri Auvinen. Psykologien Kustannus Oy. Helsinki: Helsingin painotuote Oy, 22–89.
- Peltonen, M & Ruohotie, P. 1989. Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi. Helsinki: Otava, 19–40.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1991. Ihmisten johtaminen. Aavaranta-sarja n:o 24. Helsinki: Otava, 22–213.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava, 37–122.
- Perttula, J. 1995a. Fenomenologisen psykologian metodi – kohti käsitteellistä selkeyttä. Hoitotiede vol. 7, no 1. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö, 3–11.
- Perttula, J. 1995b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 1. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. 26. vuosikerta. Helsinki: Kirkon kasvatustieteiden keskus, 39–47.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 5. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. 31. vuosikerta. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 428–442.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Dialogia Oy. Helsinki. 1. painos. Tartu 2005, 155–156.
- Perttula, J. & Latomaa T. 2005. Saatteeksi. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Dialogia Oy. Helsinki. 1. painos. Tartu 2005, 13.
- Peterson, C. Maier, S. & Seligman, M. 1993. Learned Helplessness. A Theory for the Age of Personal Control. New York: Oxford University Press, 8–154.
- Pihlaja, J. 2001. Tutkielmaa tekemään. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 10–70.
- Pihlaja, J. 2004. Tutkielman ongelmia ratkaisemaan. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 20–37.
- Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen. Ammatillisen osaamisen perusta. Opetus 2000. PS-kustannus Keuruu: Otavan Kirjapaino, 27–88.
- Poikela, E. (toim.) 2005a. Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 16–45.
- Poikela, E. (toim.) 2005b. Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print, 9–27.
- Polo, S. 2004. Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. Acta Universitatis Tamperensis 1043. Tampereen yliopisto: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 8–130, 164–236.
- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima: opetustyylyt ja oppiminen. Suom. Henna Tossavainen. PS-kustannus. Juva:WS Bookwell Oy, 25–411.
- Pratt, D., D. and Associates. 1998. Five perspectives on teaching in adult and higher education. Florida: Krieger Publishing Company Malabar, 47–49.

- Puhakka, H. 2003. Koulutus, työelämä ja sukupuoli. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Näkymätöntä näkyväksi. Elämänkulku, työura ja sukupuoli tietoinen ohjaus –projektin ydinteemoja. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopisto. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 41.
- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 28–44.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Gaudeamus Helsinki. Tampere: Tammer-Paino Oy, 94–98.
- Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopiston julkaisuja C 189. 2002. Turku: Painosalama Oy, 93–114.
- Ranne, K. 2005. Sosiaalipedagogiikka koulutuksessa ja työelämän kehittämisessä. Teoksessa K. Ranne, A. Sankari, T. Rouhiainen-Valo & T. Ruusunen. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, Muut julkaisut 1/2005. Kokemäki: SPOY Satakunnan painotuote Oy, 15–16.
- Rantala, T. 2008. Iloiten kukin opettakoon. Teoksessa K. Määttä & K. Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Tampere Juvenes Print, 92–100.
- Raudaskoski, P. 1999. Vastavuoroisuus oppimisessa. Teoksessa YLE-Opetuspalvelut. Kasva aikuinen. Yleisradio Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 24–37.
- Reis, S. M. 2004. The Underachievement of Gifted Students. Multiple Frustration and Few Solutions. *Unterwegs - Wege zur Begabungsförderung Begabungssymposium vom 4. - 6. Oktober 2004*. [http://www.popperschule.at/schule/symposium/Symposium\\_Reis1.pdf](http://www.popperschule.at/schule/symposium/Symposium_Reis1.pdf) (Luettu 4.1. 2010)
- Resnick, D. & Goodman M. 1997. Talent speaks in a number of tongues; its arts are many. © 2001 Northwest Regional Educational Laboratory. [http://www.nwrel.org/nwedu/fall\\_97/article6.html](http://www.nwrel.org/nwedu/fall_97/article6.html). (Luettu 22.2.2007)
- Riikonen, E. 2000. Henkinen hyvinvointi, voimanlähteet, kuntoutuminen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Opetus 2000. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy, 45–50.
- Rimm, S. B. 1989 (5th printing). First printing 1986. Underachievement syndrome: Causes and Cures. USA: Watertown: Apple Publishing Company, xii, 2–109.
- Rimm, S. B. 2005. Growing Up too Fast. The Secret World of American's Middle Schoolers. U.S.A. Rodale Inc. 252–253.
- Rimm, S. B. 2006. When Gifted Students Underachieve. What You Can Do About It. Edit. F. A. Karens & K. R. Stephens. U.S.A. Prufrock Press, Inc. 19–28.
- Rimm, S. B. 2008a. How to Parent So Children Will Learn. Strategies for Rising Happy, Achieving Children. U.S.A. Great Potential Press, Inc. 3–6.
- Rimm, S. B. 2008b. Why Bright Kids Get Poor Grades and What Can You Do About It. A Six step Program for Parents and Teachers. 3rd Edition. U.S.A Great Potential Press, Inc. 3–126.



- Ringom, B. 1994. Opi oppimaan. Tuloksellisen aivotyön ja opiskelun opas. Käännös: Torfinn Släen. Helsinki: Kirjapaino TaPo Oy, 17–39.
- Rinne, R. 1999. Koulutususkosta oppimisuskoon. Teoksessa YLE-Opetuspalvelut. Kasva aikuinen. Yleisradio Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 103–107.
- Rinne, R. 2003. Elinikäisen oppimisen retotiikka ja koulutuspolitiikka. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlajuihin oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikerta. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 219–233.
- Rinne, R. 2010. Historiallinen murros ja aikuiskasvatuksen tutkimus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 4/2010, Vol. 30. Forssa:Forssa Print, 250–254.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2006. Ikääntyneet sukupolvet, koulutuksen merkitys ja tietoyhteiskunta. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. PS-kustannus. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 177–193.
- Rinne, R., Mäkinen J., Olkinuora E. & Suikkanen, A. 2006. Linda ja elinikäisen koulutuksen muuttuvat lähtökohdat. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. PS-kustannus. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 19.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Tammer-Paino Oy. 146–172.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999. Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Aikuiskoulutusneuvosto ja Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 1999, 67, 131–137.
- Roesner, J. 2000. Teacher in action. Planning for Motivation and Opportunities to Learn. Teoksessa P. R. Burden Powerful classroom management strategies: motivating students to learn, USA: Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company, 44.
- Rogers, J. 2001. Aikuisoppiminen. Englanninkielinen alkuteos Adults Learning. Suom. Taina Juvala. Tampere: Tammer-Paino Oy 2004.
- Rohwer, W. Jr. Rohwer C. P. & B-Howe, J. R. 1980. Educational Psychology Teaching for Student Diversity. University of California, Berkley. USA, 21.
- Rueda, R. & Moll, L. C. 1994. A Sociocultural Perspective on Motivation. Teoksessa H. F. O’Neil & M. Drillings. Motivation: theory and research. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 117–122.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab, 12–91.
- Ruohotie, P. 2002a. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus. WSOY. Juva: WS Bookwell Oy, 9–85.
- Ruohotie, P. 2002b. Muuttuvan työelämän vaatimukset koulutukselle. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Power point -esitys.  
<http://www.o-ph.fi/attachment.asp?path=1,440,3031,13979,65315,13980,14436,14442>.  
 (Luettu 9.8.2007)
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J & Tiittula, L. Haastattelu. Tutkimus, Tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 29–55.

- Ryan, R. & Deci, E. 2000a. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classis Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67. <http://callais.net/int-rinsic.htm> (Luettu 13.2. 2011)
- Ryan, R. & Deci, E. 2000b. Self-Determintion Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55, 68–78. <http://youblisher.com/p/7435-Self-Determination-Theory/> (Luettu 11.2. 2011)
- Räsänen, J. 1997. Kehityksen ulottuvuuksia. Kehityssuuntautunut oppiminen ja -arviointi. Johtamiskoulutuksen julkaisu. Jyväskylän Yliopiston Täydennyskoulutuskeskus. 8–20, 58–96.
- Räsänen, P. 2005. Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia. Teoksessa P. Räsänen, A.H. Anttila & H. Melin (toim.), *Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat*. PS-kustannus. Juva, 90–97.
- Sallila, P. 2002. Voiko aikuiskoulutuksen linjauksen jättää asiantuntijoiden tehtäväksi? Teoksessa V. Tissari (toim.) *Elinikäisen oppimisen tulevaisuudenkuvia. Aikuiskoulutuksen asiantuntijoiden keskustelua Suomen Eurodelfoitutkimuksen pohjalta*. Helsingin Yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Suomen Eurodelfoitutkimus, Aikuiskoulutuksen tulevaisuus Euroopassa. Saatavana pdf-muodossa: <http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/eurodelfoi/>
- Salo, M. 2007. Tiivistelmä työministeriön julkaisemasta Työvoima 2025 raportista. <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/Tiivistelma.pdf>. (Luettu 16.2.2008)
- Salo, P. 2011. Maailma muuttui – muuttuiko aikuiskasvatus? *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 1/2011. Vol. 31. Forssa: Forssa print Oy, 35–37.
- Savickas, M. L. 1997. Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*. March 1997. Vol. 45, 247–259. <http://www.choixdecariere.com/pdf/5873/Savickas-1997.pdf> (Luettu 15.7.2011)
- Savickas, M. L. 2003. Advancing the career Counseling Profession. Objectives and Strategies for the Next Decade. *The Career Development Quarterly*. September 2003. Vol. 52, 87–96. [http://eec.edc.org/cwis\\_docs/NEWS\\_ARTICLES\\_JOURNALS/Career\\_Development\\_Qrtly/Savickas.pdf](http://eec.edc.org/cwis_docs/NEWS_ARTICLES_JOURNALS/Career_Development_Qrtly/Savickas.pdf) (Luettu 14.7. 2011)
- Savickas, M. L. 2006. Career Construction Theory. [http://www.gtc.edu/High\\_School\\_Corner/forms/Career%20Construction%20Theory.pdf](http://www.gtc.edu/High_School_Corner/forms/Career%20Construction%20Theory.pdf) (Luettu 14.7. 2011)
- Seikkula, J. 2006. Dialogue is the Change. <http://spiritualrecoveries.blogspot.com/2006/05/dr-jaakko-seikkula-dialogue-is-change.html> (Luettu 16.7.2011)
- Silvennoinen, P. 2002. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät ja ohjaava koulutus. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 22: 2. Helsinki: Kansanvalistusseura, 129–131.
- Silvennoinen, P. 2003. Yhteiskunnallisesti huono-osaiset ja oppimisyhteiskunnan haasteet. Sosiaalisen tuen merkitykset aikuisopetuksessa. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikerta. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 194–211.
- Sivonen, A. 2007. Opintojen henkilökohtaistaminen oppisopimuskoulutuksessa. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 3 3/2007, Vol. 27. Forssa: Auranen, 218–221.

- Smith, E. 2005. *Analysing Underachievement in Schools*. Publisher: Continuum International Publishing. LC Call Number: LB1062.6 -- .S65 2005eb, 105–185. <http://site.ebrary.com/joecat.joensuu.fi:8080/lib/joensuu/docDetail.action?docID=10224643&p00=analysg%20underachievement%20%20schools> (Luettu 29.10.2009)
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. *AmmatINVALinnan-ohjaus kehkeytyvänä prosessina*. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Opetus 2000. PS-kustannus. Porvoo: WS Bookwell Oy, 18–22.
- Spangar, T. 2006. *SocioDynamic career counselling. Constructivist practice of wisdom*. Teoksessa M. McMahon & W. Patton (toim.) *Career counseling: constructivist approaches*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 137–142.
- Spangar, T., Arnkil, L. & Vuorinen R. 2007. *Lisääntynyt työvoiman kysyntä, ohjauspalvelut ja niiden arviointi*. AVO 2007. *Ammatillisen ohjauksen vuosikirja*. Työministeriö. Helsinki: Edita Prima Oy, 9–22.
- Spangar, T. & Jokinen, E. 2007. *Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisesta aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamiseen*. AiHe-projektin kokonaisarvioinnin loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki 2006: Hakapaino Oy. [http://www.oph.fi/download/46927\\_LoppuraporttiAIHE2006.pdf](http://www.oph.fi/download/46927_LoppuraporttiAIHE2006.pdf) (Luettu 14.4.2009)
- Spangar, T., Jokinen, E. & Filander, K. 2004. *AiHe – enemmän kuin aihioita aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen*. AiHe-projektin kokonaisarviointi 2003. Helsinki 2004: Hakapaino Oy. [http://www.oph.fi/download/49135\\_enemman\\_kuin\\_aihioita\\_aikuisopiskelun\\_henkilokohtaistamiseen.pdf](http://www.oph.fi/download/49135_enemman_kuin_aihioita_aikuisopiskelun_henkilokohtaistamiseen.pdf) (Luettu 4.5.2009.)
- Steiner, G. 1997. Heidegger. Tampere: Tammer-Paino Oy, 103–110.
- Suikkanen, A. 2003. *Muuttuvan työelämän haasteet aikuiskoulutukselle*. Pääkirjoitus, Kide 7/2003. <http://www.ulapland.fi/files/20031211124732.pdf> (Luettu 7.4.2007)
- Sullo, B. 2007. *Activating the Desire to Learn*. Publisher: Association for Supervision & Curriculum Development, 7–130. <http://site.ebrary.com/joecat.joensuu.fi:8080/lib/joensuu/docDetail.action?docID=10156586&p00=motivation> (Luettu 23.10.2009)
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West Point Oy. 25–68, 102–104.
- Säljö, R. 1999. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Käännös: Ab Transla / Bo Grönholm. Juva: WS Bookwell Oy, 9–72.
- Talib, M.-T. 2002. *Voiko tunteita opettaa?* Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Opetus 2000. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 56–63.
- Tamminen, R. 1993. *Tiedettä tekemään*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 43, 91–99.
- Tapaninen, A. 2000. *Työttömyys ja ohjaus*. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Opetus 2000. PS-kustannus. Porvoo: WS Bookwell Oy, 24–26.
- Tikkamäki, K. 2007. *Työssä oppimisen ja työorganisaatioiden kehittämisen haasteita*. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 3/2007, Vol. 27, 225–226.
- Tikkanen, T. 1998. *Learning and Education of Older Workers. Lifelong learning at the Margin*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 137, 12–15.

- Tilastokeskus. 2009. Aikuisten koulutukseen osallistuminen yleistä Pohjoismaissa. Julkaisu: 24.4.2009. <http://www.stat.fi/til/aku/2006/04> (Luettu 3.11.2010)
- Tissari, V. (toim.) 2002. Elinikäisen oppimisen tulevaisuudenkuvia. Aikuiskoulutuksen asiantuntijoiden keskustelua Suomen Eurodelfoitutkimuksen pohjalta. Helsingin Yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Suomen Eurodelfoitutkimus, Aikuiskoulutuksen tulevaisuus Euroopassa. Saatavana pdf-muodossa: <http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/eurodelfoi/>
- Toiviainen, H. & Hänninen, H. 2006. Työn rajanylitykset oppimisen ja tutkimuksen haasteena. Teoksessa H. Toiviainen & H. Hänninen (toim.) *Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen mahdollisuudet*. PS-kustannus. Juva: Bookwell, 9–21.
- Tossavainen, J. & Hulkari, K. 2010. Vähän koulutetut aikuiset ja Noste – kokemuksia koulutusinnovaatioista. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 1/2010. Vol. 30. Forssa: Auranen, 40–47.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi, 27, 73–137.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Työssäoppiminen ja kehittävä siirovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn raja-vyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 8–15.
- Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, P. 2007. Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa. *Aikuiskasvatus 1. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 1/2007, Vol. 27. Itseänsä kehittävä aikuinen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Forssa: Auranen, 21–23.
- Turpeinen, V. 2005. Oppimisen ekologia, kasvatuksen ekologinen kestävyys. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto 1060. Kasvatustieteiden laitos. Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 34–96.
- Turunen, K. E. 1995. Tieto ja tiede. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 87–126.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy, 60–67.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2011. Työllisyys. <http://www.rakennerahistot.fi/> (Luettu 12.2.2011)
- Työvoimatoimisto. 2008. Aikuiskoulutus Suomessa. [http://www.mol.fi/mol/fi/03\\_tutkimus\\_ja\\_kehittaminen/05\\_hankkeet\\_ja\\_projektit/20\\_aikoo/01\\_tilanne/index.jsp#kappale1](http://www.mol.fi/mol/fi/03_tutkimus_ja_kehittaminen/05_hankkeet_ja_projektit/20_aikoo/01_tilanne/index.jsp#kappale1) (Luettu 4.2.2008)
- Usher, R. 2009. Experience, pedagogy, and social practices. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 174–181.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatust. *Opetus 2000*. Juva: WSOY, 151–218.
- Valleala, U. M. 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppejuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Juva: WS Bookwell, 55–84.

- Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) 2003. Näkymätöntä näkyväksi. Elämänkulku, työura ja sukupuolittietoinen ohjaus -projektin ydinteemoja. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopisto. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 66–78.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2005. Työelämäohjaus toisin toimimisen mahdollistajana. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Työelämäohjauksen mahdollisuuksia ja toimivia käytäntöjä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 93/2005, 30–34.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2006. Aikuisena uuteen ammattiin. 31.08.2006. <http://www.ammattinetti.fi/> (Luettu 15.7.2007)
- Vanttaja, M. & Järvinen T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. PS-kustannus. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 39–40.
- Varila, J. 1997. Tuuliko tuo työmarkkinakelpoisuuden? Tutkimus työmarkkinakelpoisuuden luonnehahmon synnyn ja kehityksen arvoituksesta. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 66. Joensuun yliopisto, 70–128.
- Varto, J. 1992a. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Filosofisia tutkimuksia Tampereen Yliopistosta. Tampere, 55-60.
- Varto, J. 1992b. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä, 27, 51–114.
- Vehviläinen, S. 2001. Evaluative Advice in Educational Counseling: The Use of Disagreement in the “Stepwise Entry” to Advice. Department of Sociology and Social Psychology. University of Tampere. Copyright © 2001, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Research on Language and Social Interaction, 34(3), 371–398. <http://web.ebscohost.com.ezproxy.uef.fi:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e705ecb1-953b-40aa-8f72-4253468697b2%40sessionmgr15&vid=7&hid=14> (Luettu 14.7.2011)
- Vuorinen, R. 2007. Eurooppalainen ohjauspolitiikan verkosto – European Lifelong Policy Network (ELGPN). AVO 2007. Ammatillisen ohjauksen vuosikirja. Työministeriö. Helsinki: Edita Prima Oy, 115–116.
- Vuorinen, R. & Sampson, J. P. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena – strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Opetus 2000. PS-kustannus. Porvoo: WS Bookwell Oy, 53–54.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimana. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 83. 147.
- Värri, V.-M. 2002. Kasvatus ja ‘ajan henki’ – Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. Aikuiskasvatus, 22 (2), 92–104.
- Weiner. B. 2009. The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas Bernard Weiner. Department of Psychology University of California, Los Angeles, 5–19. <http://www.kellogg.northwestern.edu/mors/faculty/seminars/Weiner.pdf> (Luettu 5.7.2011)
- Wenger, E. 2009. A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 210–212.

- Winqvist, L. 2007. Koulutus- ja ammattitietopalvelu. Ammatillisen kehittymisen palvelut 2000-luvulla. Työministeriö. Helsinki: Käpylä Print Oy. [http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/10\\_muut/amke\\_2000\\_luvulla.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/10_muut/amke_2000_luvulla.pdf), 7. (Luettu 15.2.2008)
- Wiskari, J. 2005. Kartta arjen huippusuorituksiin. Helsinki: WSOYpro, WS Bookwell, 80
- Yewchuck, C. 2005. Learning characteristics of gifted students: implications for instruction and guidance. The New Zeland Journal of Gifted Education. Vol. 11/12, No.1. University of Alberta. <http://www.giftedchildren.org.nz/apex/v12art06.php> (Luettu 29.1.2008)
- Ylönen, M. 2008. Aikuiset opintopoluilla – kunnioittavaa vuorovaikutusta, kannustusta sekä joustavuutta? Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaattitutkimus. (Julkaisematon)



# Liitteet

## LIITE 1. Aikuiskoulutuksen kehittämishankkeita. Työvoimatoimisto. 2008.

Lähde:

[http://www.mol.fi/mol/fi/03\\_tutkimus\\_ja\\_kehittaminen/05\\_hankkeet\\_ja\\_projektit/20\\_aikoo/02](http://www.mol.fi/mol/fi/03_tutkimus_ja_kehittaminen/05_hankkeet_ja_projektit/20_aikoo/02) (Luettu 15.2. 2008)

### **Aikuisten osaamiskartoitukset:**

- Osaamiskartoituksen kautta tarvittavan lisäkoulutuksen hankkiminen, Osumaprojekti, ESR
- Osaamiskartoitukset työhallinnossa: Työnhakija-asiakkaalle laadittavan osaamiskartoituksen arviointi ja kehittäminen – työryhmä
- Osaamiskartoitusta kurssimuotoisena siivoojille
- Osaamiskartoitusta kurssimuotoisena rakennusalalle
- Siirrettävien taitojen tunnistaminen ja kehittäminen ohjauksellisissa ryhmissä – projekti
- Tukityön kehittäminen – oppiminen tukityön yhteydessä
- Urakartta, ESR
- Väylä työhön -projekti, ESR

### **Aikuisten koulutukseen ohjaaminen ja motivointi**

- Ammatinvalintapsykologin, työvoimaneuvojan ja asiakkaan yhteistyökokeilu
- Asiakkaan palvelutarpeen arviointi ja ohjauksellisuus asiakaspalvelutyössä
- Kouluttautumisesta kiinnostuneiden ryhmä
- Koulutuksella työammattiin -projekti
- Koulutusneuvonnan ESR -hanke, "Tulevaisuutta koulutusneuvonnalla"
- Koulutusta työelämän tarpeisiin, Ura- ja rekrytointipalvelu Sataura, ESR
- Nelkyt ja risat – työelämään ohjaava kurssi aikuisille
- Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishanke
- Oskarista Osaajaksi -hanke
- Sisua siipiin, vajaakuntoisten työmarkkinoille ohjaaminen ja siihen liittyvä palvelukokonaisuus, ESR
- Työvoimakoulutukseen ohjaamisen käytäntöjen kehittäminen, kolme kohdetta
- Vaihtovalmennus, ESR-tuotekehityshanke
- Yksilölliset kotitehtävät ohjauksen aikana aikuisille

### **Opintojen henkilökohtaistaminen ja tukeminen sekä oppilasvalinnat**

- Ammatista ura (AURA) -projekti, ESR
- Monialakoulutus, kansallinen työvoimakoulutus
- Monta polkua työelämään (MOPO) -projekti, ESR
- Osaamishanke, Kaustisen seutukunta, ESR
- Tempo-projekti, ESR
- Väylä Ammattiin -työvoimakoulutushanke, ESR

### **Aikuisten oppimisedellytykset**

- Aikuisten oppimisvalmiuksien kehittämishanke, oppimistukikeskus, ESR
- Erilaisen oppijan ohjaus ja tuki
- Hyviä käytäntöjä ohjauksellisten ryhmien suunnitteluun ja toteutukseen
- Lukineuvola, EQUAL
- Oppimisvaikeudet ammatinvalinnanohjauksen haasteena
- Oppiva -projekti (oppimisvaikeudet), ESR
- Worth the Work, WtW, ESR



### **Koulutuksen tiedottaminen, sähköiset ohjaus- ja neuvontapalvelut**

- A-URA uranvalintasivusto
- JobCafé – työnhakukeskus, ESR
- Koulutusneuvontaryhmät koulutus- ja ammattitietopalvelun palveluvalikoimaan
- Koulutustorit  
Kemin ja Tornion työvoimatoimistojen yhteinen hanke, ja Rovaniemi (ent. UraNet)
- Näköala-projekti työssä käyville
- Tulevaisuuden työt -multimediahanke, ESR
- Tulevaisuuden työt -tietoaineistohanke, ESR
- "Seitsemän selviytyjää -tositarinoita takaisin työelämään kouluttautuneista" video-ohjelma

## LIITE 2. Oppimistukikeskus 2004-2006

Oppimistukikeskushanke toteutettiin Diakonia-ammattikorkeakoulun koordinoimana, ESR-rahoituksella ja tiiviissä yhteistyössä Etelä-Savon Työvoima- ja elinkeinokeskuksen kanssa. Hanke kuului Työministeriön Aikuisten koulutukseen ohjaaminen ja motivointi -hanketeemaan ja Aikuisten oppimisedellytykset -osakokonaisuuteen. Oppimistukikeskustoiminnan tavoitteina oli kohottaa aikuisten koulutustasoa ja luoda toiminta- ja ohjaukselle aikuisten oppimisvalmiuksien vahvistamiseksi. Koulutuksella tarkoitettiin etenkin ammatillista koulutusta, mutta joidenkin asiakkaiden kohdalla kyseeseen tuli myös yleissivistävän koulutuksen täydentäminen. Työvoimapoliittinen koulutus ja erimittaiset täydennyskoulutukset koskettivat monia kehittämistoiminnan asiakkaita. Heidän kohdallaan tavoitteena oli ammattitutkinnon saavuttaminen, työnhakuvalmiuksien lisääminen sekä työnhaun aktivoiminen.

Aikuiskoulutuksen kehittämishankkeissa käytettiin aikuisen oppimiseen liittyvistä eri tekijöistä ja näkökulmista yleistä käsitettä oppimisvalmius. Käytän tätä samaa käsitettä myös tässä tutkimuksessa kuvaamaan seuraavia eri tekijöitä:

- omanarvontunto ja käsitys itsestä oppijana
- oppimiskyky ja opiskelutaidot
- oppimiseen liittyvät asenteet ja mielikuvat
- opiskeluun ja oppimiseen liittyvä motivaatio
- elämäntilanne, läheiset ja perhe mukaan lukien.

Moniammatillisissa hanketyöryhmissä todettiin, että aikuisen mahdollisuudet ja halu kouluttautua ovat yhteydessä moniin eri tekijöihin. Nämä kaikki tulisi ottaa huomioon koulutukseen liittyvässä ohjauksessa sekä koulutusprosessissa.

Oppimistukikeskustoimintaan osallistuneiden tahojen erilaiset oppilaitoskontekstit, alueelliset toimintaympäristöt ja yhteistyöverkostot olivat kehittämistyön voimavaroja. Hankkeessa mukana olleissa ja yhteistyöhön liittyneissä oppilaitoksissa toteutettiin työvoimakoulutusta, oppisopimuskoulutusta, NOSTE-koulutusta sekä omaehtoista koulutusta, nuoriso- ja aikuiskoulutuksena. Yhteistyöverkoston kiinnittyivät voimakkaasti työvoimatoimistot, työvoiman palvelukeskukset, maakunnan aikuiskoulutusta toteuttavat oppilaitokset, NOSTE-hanke sekä oppisopimustoiminta. (Oppimistukikeskus 2006.)

Oppimistukikeskustoiminnan tavoitteet ja keskeiset teemat (Työvoimatoimisto 2008):

- Kehitetään aikuiskoulutukseen, työhallintoon ja työelämään ohjausjärjestelmiä, jotka palvelevat heikot oppimisvalmiudet omaavia ja ammatillista koulutusta tarvitsevia työnhakijoita.
- Tuetaan aikuisopiskelijoiden ja koulutusta tarvitsevien aikuisten koulutusprosesseja.
- Edistetään koulutusorganisaatioiden, työhallinnon sekä työelämän moniammatillista yhteistyötä.
- Lisätään tieto-taitoa kohdata ja ohjata erilaisia oppijoita työhallinnossa, koulutusorganisaatioissa ja työelämässä.

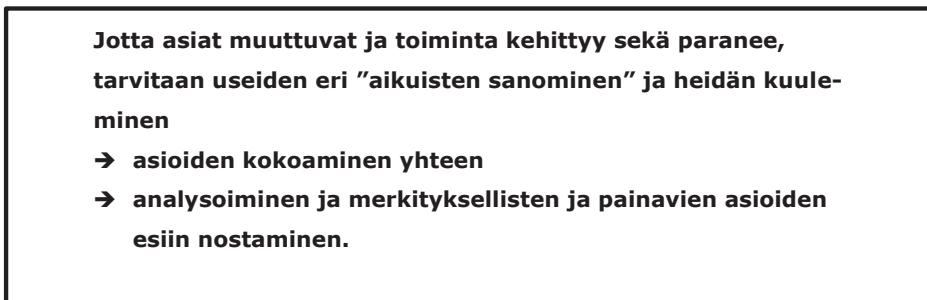
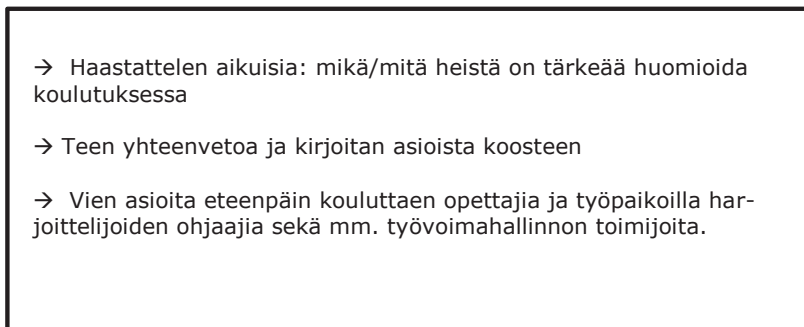
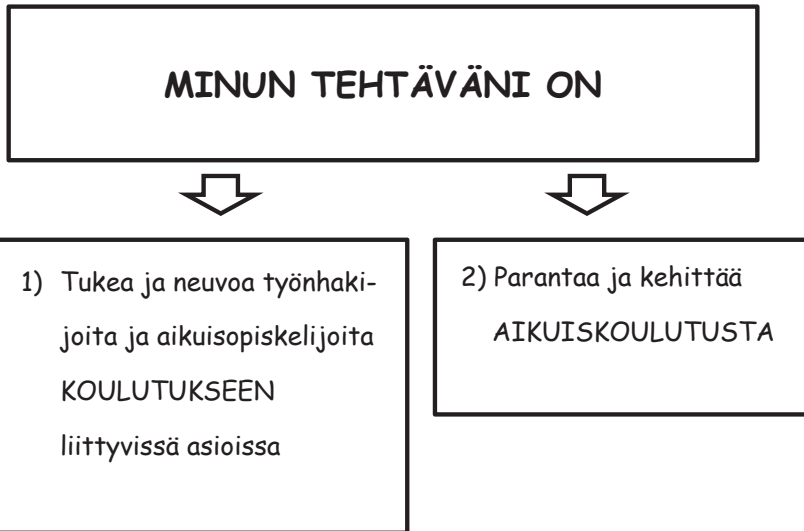
Oppimistukikeskustoiminnan sisältö ja toimenpiteet (Työvoimatoimisto 2008):

- Rakennetaan moniammatillisia yhteistyöverkostoja työhallinnon, koulutusorganisaatioiden ja työelämän keskuuteen.
- Rakennetaan verkostoissa toimintamalleja, jotka palvelevat aikuisopiskelijoita ja koulutukseen ja työhön hakijoita.

- Koulutetaan, konsultoidaan ja tuetaan eri toimijatahoja oppimisvalmiuksiin liittyvissä kysymyksissä.
- Tuetaan sekä aikuisopiskelijaryhmiä että yksittäisiä aikuisopiskelijoita opiskelusaan.
- Kootaan palautetta, ideoita, kysymyksiä ja kokemuksia aikuiskoulutuksesta kaikilta projektiin osallistuvilta tahoilta. Kommentit toimivat rakennusaineena, suunnannäyttäjänä ja motivaation lähteenä kehittämistyössä.
- Toteutetaan oppimisvalmiuksia vahvistavaa koulutusta työnhakijoille.
- Toteutetaan työpaikkaohjaajakoulutusta.

Oppimistukikeskustoiminta muodostui työttömien työnhakijoiden ja aikuisopiskelijoiden kanssa käydyistä ohjaus- ja neuvontakeskusteluista, työvoimahallinnon, työyhteisöjen sekä oppilaitosten kanssa tehdystä yhteistyöstä: keskusteluista, kokeiluista ja kehittämistoimista sekä henkilöstökoulutuksesta.

### LIITE 3. Mitä tutkimustyöllä tavoitellaan hanketoiminnan rinnalla?



#### **LIITE 4. Mistä voimaa opiskeluun?**

### **MISTÄ VOIMAA OPISKELUUN ?**

#### **MISTÄ AIKUISOPISKELIJA SAA VOIMAA JA TUKEA OPISKELUUNSA?**

☺ **MIKÄ AUTTAA JAKSAMAAN JA JATKAMAAN?**

☺ **MIKÄ KAIKKI VAIKUTTAA JA MITEN?**

#### **ENTÄ**

☹ **MIKÄ SAA AIKUISOPISKELIJAN VÄSYMÄÄN AIVAN LOPPUUN?**

☹ **MIKÄ SAA KESKEYTTÄMISAJATUKSET VIRIÄMÄÄN?**

#### **MIKÄ ON KUNKIN OSUUS:**

- **OPPILAITOKSEN**
- **PERHEEN, KODIN, LÄHIPIIRIN**
- **TYÖYHTEISÖN**
- **HARJOITTELUPAIKAN**
- **...**

## LIITE 5. Millaisia tekijöitä oppimiseen liittyy?



- Mitkä koulutustavat ja tyylit sopivat sinulle parhaiten? Miten opit varmimmin ja parhaiten?
- Mitä koulutuksessa pitäisi huomioida, kun aikuinen tulee opiskelemaan?
- Millaisia kokemuksia, tunteita, kysymyksiä, ... .. sinulla on oppimisen ja koulutuksen suhteen?
- Mitä kouluttajien olisi tärkeä tietää opiskelijasta ja opiskelijaryhmästä?
- Mitä muuta haluat kertoa?



**LIITE 7. Näyte tutkimushaastattelujen käsinkirjoitetuista muistiinpanoista (M2, työtön)**

\* oppiminen ei ole oppimista, vaan luonnollista, kun luottamus on syntynyt -  
homma alkaa pelata

? jos miina ei leunnella, menee kaikki hukkaan

? en halua sanoa vastaan, siitä voisi olla mulle haittaa

? autoritaarinen ete ei toimi, (esim. Lähte käytti)

"ei mennä tämän pitommälle" - jos autoritaarinen ope - tulee tunne ettei viiti

\* pyysin ajanvarausta, sillä sitten on joku raja, että homma tulee tehtyä - sitten saa otteen

↳ pääsee kiinni ja sitten se menee itsestään ja kun osaa, niin itsestunto lasua mähän osaan

\* muistot kouluajalta ei hyvät - ja ne vaikuttaa koko ajan - tulee tunne, että en opiskelut enää koskaan

\* kun muu liusattiin - ei apot kyllä auttaneethkaan - mutta en kyllä osan pyytäkään -

tulee unia, etten koskaan valmistu ja muut on jo menneet - tuskainen tunne



- etten pääse kukaan pois ...
- \* muutamia kumia ollut - mielenkiintoista
- \* joskus voisi "kaataa roskakerin" ja katata mitä koulujouissa on
- \* jos kaikki menee oikein, ei ole sana työ - se sulkee kokonaisuuden pois
  - kaikki lomittuu ja ovat yhtä kokonaisuutta - eri roolit sulkee pois
- kokonaisuuden ja luovuuden - henkikyyden
- \* minun kannalta on hyvä, että kiusaan puuduttiiin
- \* iloja koulusta - no ei - muutama kaveri oli, joiden kans kerrottiin vitsejä
- \* lääkäriavajim. toisti saman koulunkäynti kuin lapsuudessa - olin opett. epäsuor. mutta epäsuor. kaverit ei kiusannu
  - opett. kans ristiriitaa - jätin keskee
  - mutta vuoden päästä menin takas ja sain just ja just. suoritettua
- \* perivuotinen tie... olin itseasiassa hyvä ainakin opett. kekkui - mutta kun piti luento itteestä, ope sanoi että hyvä tekijä "peruskoulun tasolle" ja sanoi että opeen tassa ja se suutte - kirjotin kyllä

**PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND  
DISSERTATIONS IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY**

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle*. 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas*. 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In Search of a Postcategorical Utopia. James Baldwin and the Politics of 'Race' and Sexuality*. 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä*. 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist Literary Hypertexts*. 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsitteistä*. 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa*. 2010.
8. Ulla Piela. *Kansanparannuksen kerrotut merkitykset Pohjois-Karjalassa 1800- ja 1900-luvuilla*. 2010.
9. Lea Meriläinen. *Language Transfer in the Written English of Finnish Students*. 2010.
10. Kati Aho-Mustonen. *Group Psychoeducation for Forensic Long-term Patients with Schizophrenia*. 2011.
11. Anne-Maria Nupponen. *»Savon murre» savolaiskorvin. Kansa murteen havainnoijana*. 2011.
12. Teemu Valtonen. *An Insight into Collaborative Learning with ICT: Teachers' and Students' Perspectives*. 2011.
13. Teemu Kakkuri. *Evankelinen liike kirkossa ja yhteiskunnassa 1944-1963. Aktiivinen uudistusliike ja konservatiivinen sopeutuja*. 2011.
14. Riitta Kärkkäinen. *Doing Better? Children's and Their Parents' and Teachers' Perceptions of the Malleability of the Child's Academic Competences*. 2011.
15. Jouko Kiiski. *Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään*. 2011.
16. Liisa Timonen. *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa*. 2011.
17. Matti Vänntinen. *Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*. 2011.
18. Merja Ylönen. *Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä*. 2011.

