

Anita Paananen

"Elämä on ihanaa"

Aikuisopettajan merkittävät oppimiskokemukset

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO
Filosofinen tiedekunta
Aikuiskasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Toukokuu 2013

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty		Osasto – School	
Filosofinen tiedekunta		Kasvatustieteiden ja psykologian osasto	
Tekijät – Author			
Anita Paananen			
Työn nimi – Title			
“Elämä on ihanaa”. Aikuisopettajien merkittävät oppimiskokemukset			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Aikuiskasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	X	15.5.2013
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
Tiivistelmä – Abstract			
<p>Tämän pro gradu –tutkielman tavoitteena oli tutkia aikuisopettajien merkittäviä oppimiskokemuksia. Tutkielman pyrkimyksenä on ymmärtää aikuisopettajien kokemusmaailman rakentumista merkittävien elämään, työhön ja ammatilliseen kasvuun liittyvien oppimiskokemusten kautta.</p> <p>Tutkielman tarkoituksena oli selvittää 1) Millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia aikuisopettajat ovat kokeneet? 2) Millaisiin asiayhteyksiin ja tilanteisiin ne ovat liittyneet? 3) Miten merkittävät oppimiskokemukset ovat vaikuttaneet aikuisopettajien elämään? Keskeistä tutkielmassa on löytää millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia aikuisopettajat ovat kokeneet sekä millaisiin asiayhteyksiin ja tilanteisiin ne liittyvät. Työssä hankittu osaaminen, aiempi työkokemus ja opiskelu sekä elämäntapahtumat ovat muovanneet aikuisopettajien tulkintojaelämästä, opettamisesta ja opettajan työstä.</p> <p>Tutkielma toteutettiin laadullisella tutkimusotteella ja se perustui fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Aineisto kerättiin syvähaastattelulla, jossa haastateltiin neljää aikuisopettajaa. Aineisto analysointiin sisällön analyysillä. Aikuisopettajien oppimista tarkasteltiin Jack Mezirowin uudistavan oppimisen näkökulmasta.</p> <p>Tämän aineiston kautta tuli esille se, että on vaikea erottaa työssä koettuja merkittäviä oppimiskokemuksia muusta yksilön elämän yhteydestä. Tutkielman tulokset osoittivat, että aikuisopettajien merkittävät oppimiskokemukset ovat persoonalliseen kasvuun liittyviä, elämän siirtymävaiheita tai uusien asioiden oppimistapahtumia työssä ja vapaa-aikana.</p>			
Avainsanat – Keywords			
merkittävät oppimiskokemukset, kokemus, oppiminen, aikuisopettajien yhteisöllisyys			

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Philosophical Faculty		Osasto – School School of Educational Sciences and Psychology		
Tekijät – Author Anita Paananen				
Työn nimi – Title “Life is wonderful”. Significant learning experiences of adult teachers				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages	
Adult education	Pro gradu -tutkielma	X	15.5.2013	85 + 7
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä – Abstract				
<p>The purpose of this study is to investigate significant learning experiences of adult educators. The aim of the present paper is to find significant learning experiences of adult educators and to understand growth to profession of adult educator through learning experiences.</p> <p>The purpose of this study is to find out 1) What kind of significant learning experiences have adult educators undergone? 2) In what context have they occurred? 3) How significant learning experiences have influenced to one’s life? An essential point of view is what kind of significant learning experiences, situations and contexts can be found. Earlier work experience, know-how, studying and life experiences have shaped adult educators interpretations of teaching and educators work.</p> <p>The study was qualitative by nature. Four educators were interviewed by deep interview. The data was analysed by content analysis. The philosophical and methodological principles are based on the phenomenological-hermeneutic tradition of science. Learning of adult educators was considered in the view of Jack Mezirows transformative learning.</p> <p>The material of this study indicates that work and learning experiences in work is difficult to separate from one’s other life context. The study shows that significant learning experiences are personal growth experiences, transition periods in one’s life course or some instance of learning new things at work or free time. In this study they can be classified to four groups: personal growth, studying, work and sense of community.</p>				
Avainsanat – Keywords				
significant learning experiences, experience, learning, sense of community of adult educators.				

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KESKEISET KÄSITTEET	4
2.1 Keskeisiä käsitteitä.....	4
2.1.1 Merkittävät oppimiskokemukset.....	4
2.1.2 Elämäkulku ja elämäntapahtumat	7
2.1.3 Kokemus	9
2.1.4 Oppiminen.....	10
2.1.5 Reflektio ja uudistava oppiminen.....	13
2.1.6 Merkityksen ongelma.....	17
2.1.7 Tunteen mukanaolo	19
2.2 Aikaisempia tutkimuksia merkittävistä oppimiskokemuksista.....	21
2.2.1 Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset	21
2.2.2 Sukupolvet, koulutus ja oppiminen.....	24
2.2.3 Aikuisena opettajaksi	25
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	27
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	28
4.1 Tutkimusasetelma	28
4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne.....	30
4.3 Aineiston kerääminen ja käsittely	33
4.3.1. Litterointi	36
4.3.2 Oppimiskokemusten etsiminen	37
4.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	41
5 AIKUISKOULUTTAJAN MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET JA NIIDEN KONTEKSTIT	45
5.1. Merkittävät oppimiskokemukset ja kontekstit	45
5.1.1 Leevi.....	46
5.1.2 Mitro.....	52
5.1.3 Mari	58
5.1.4 Heini.....	63
5.2 Merkittävien oppimiskokemusten kirjo	69

6 LOPUKSI.....	71
6.1 Johtopäätökset.....	75
6.2 Pohdinta	77
LÄHTEET.....	79
LIITTEET (7 kpl)	

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen ammattiaan vaihtaneiden aikuisopettajien merkittäviä oppimiskokemuksia. Millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia elämässä ja työssä on koettu ja miten ne ovat muokanneet kokijaansa positiivisten ja mahdollisesti negatiivisten oppimiskokemusten kautta. Keskeisenä näkökulmana on millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia aikuisopettajat ovat kokeneet sekä millaisiin asiayhteyksiin ja tilanteisiin ne ovat liittyneet. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteina ovat ne oppimiskokemukset, jotka ovat olleet opettajalle hänen oman tulkintansa mukaan merkittäviä elämänkulun ja itsen kehittymisen kannalta.

Kiinnostukseni tutustua ja pohtia aikuisopettajien merkittäviä oppimiskokemuksia saa alkunsa omasta kouluttautumisestani opettajaksi aikuisiällä. Merkittävät oppimiskokemukset käsitteenä ja ilmiönä ovat herättäneet kiinnostukseni opiskeluni myötä.

Tutkittavien aikuisopettajien tarinat elävät. Kertoessaan tutkittava kertoo elämäntapahtumia ja samalla rakentaa elämäntarinaansa koko ajan. Voisi ajatella, että yksi kerronta on kerrontahetken "seisautuskuva" eletystä elämästä. Tutkijan tehtävänä on kuunnella, mitä tutkittavat puhuvat ja koettaa kuulemansa perusteella päästä sisälle tutkittavan elämismaailmaan.

Lähestyn aihetta fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen kautta. Yksilön kokemukset ja hänen niille antamansa merkitykset ovat ainutlaatuisia. Tutkittavien kokemusmaailma, oma koettu todellisuus ja tietoisuus ovat keskeisinä lähtökohtina. Hermeneutiikka liittyy kokemuksen ymmärtämiseen, niin tutkittavan kuin tutkijan. Tutkittavan on kuvattava kokemuksensa kertomalla, ja tätä kuulemaansa kertomusta tutkija tulkitsee omien lähtökohtiensa kautta.

Tässä tutkielmassa tutkitaan aikuisopettajan merkittäviä oppimiskokemuksia. Silkelä (1999) on tutkinut opettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittäviä oppimiskokemuksia. Kauppila (2002) on tutkinut koulutuksen merkitystä elämäntien rakentajana eri sukupolvilla ja siinä yhteydessä merkittävät oppimiskokemukset nousivat esille tutkittavien elämäntien rakentajana. Leivo (2010) on tutkinut aikuisopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia opettajan työn ja opettajan koulutuksen vuorovaikutuksessa. Merkittäviä oppimiskokemuksia ei ole aikaisemmin tutkittu työuraansa vaihtaneiden aikuisopettajien yhteydessä.

Tässä tutkielmassa oppimista tarkastellaan Jack Mezirowin (1990, 1991, 1995) uudistavan oppimisen näkökulmasta. Tutkimusaineisto on kerätty syvähaastattelujen avulla, joihin liittyy elämäntien rakentamisen hahmottaminen piirtämällä. Aineisto koostuu neljän aikuisopettajan haastattelusta. Jokainen haastattelu on erilainen. Jokaisen tutkittavan kertoma kertomus on omanlaisensa. Tutkielman tavoite on saavuttaa jotain keskeistä tutkittavien elämäntien kokemusten merkitysten luonteesta. Näkökulma ottaa huomioon yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden merkitysten rakentumisessa. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote korostaa sitä, miten koettu maailma ja todellisuus ovat aina kokijalleen omakohtaisia. Tutkimusotteen hermeneuttisuus tarkoittaa ymmärtämisen prosessia, joka tulkinnan edetessä jatkuvasti etenee spiraalimaisesti aina vain syvemmälle. Tutkijalla on esiymmärrys, joka selkiytyy ja syvenee tulkinnan edetessä.

Tutkielmassani tarkastelen millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia aikuisopettajat ovat elämässään ja työssään on kokeneet ja millaisiin yhteyksiin ne liittyvät sekä miten ne ovat muokanneet kokijaansa positiivisten ja mahdollisesti negatiivisten oppimiskokemusten kautta. Työssä hankittu osaaminen, aiempi työkokemus ja opettajan pedagogiset opinnot ovat muokanneet aikuisopettajien tulkintoja opettamisesta ja opettajan työstä. Opettajan-

koulutuksen toteuttamisen ja kehittämisen kannalta keskeistä on lisätä siinä toimijoiden ymmärrystä, mitä ja miten aikuisopiskelija oppii opettajan työssä. Parhaimmillaan merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen voi auttaa ymmärtämään sitä, millä tavoin aikuisopiskelijat ja opettajat rakentavat merkityksiä itsestään ja työstään erilaisissa oppimisen ympäristöissä. (Leivo 2010, 51-52.)

Tämän tutkielman tavoitteena on myös ymmärtää aikuisopettajan kokemusmaailman rakentumista merkittävien elämään ja työhön liittyvien oppimiskokemusten kautta. Tutkielman tarkoitus on löytää aikuisopettajan elämäntulkintaa ohjanneita merkittäviä oppimiskokemuksia sekä ymmärtää ja tulkita niitä aikuisopettajan elämän ja uran rakentajina. Kauppilan mukaan yksi tulkinnan perusajatuksia on se, että todellisuus on sosiaalisesti rakentunut. Ihmiset suuntautuvat elämässään merkityksellisiksi toteamiensa asioiden taustoittamina. Elämäntodellisuus rakentuu merkitysten tulkinnoista ja tulkintasäännöistä (Kauppila, 2002, 5.) Tärkeitä tarkasteltavia asioita ovat siis yksilön kokemuksellisuus, merkityssuhteet, oppiminen ja yhteisöllisyys.

Tutkielman alussa tutustutan lukijan teoreettiseen viitekehykseen aiempien tutkimusten kautta. Toisessa luvussa avaan keskeiset käsitteet: merkittävät oppimiskokemukset, elämäntulkinta, kokemus, ajattelu ja oppiminen, pohdin merkityksen ongelmaa sekä tunteen mukanaoloa inhimillisessä kokemuksellisuudessa ja oppimisessa. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimustehtävät. Neljännessä luvussa kerron tutkielman toteuttamisesta ja arvioin tutkielman luotettavuutta. Sen jälkeen kokoan yhteen tutkimustulokset tavoitteena löytää vastaukset tutkimuskysymyksiin. Viimeisessä luvussa esitän johtopäätökset ja pohdin tutkimuksen antamia tuloksia ja tutkimuksen merkitystä sekä sen tarjoamia jatkotutkimuksen mahdollisuuksia.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KESKEISET KÄSITTEET

Tässä luvussa alaluvuittain kerrotaan tutkielman keskeisistä käsitteistä ja esitellään aiempia tutkimuksia merkittävistä oppimiskokemuksista.

2.1 Keskeisiä käsitteitä

Käsitteiden ymmärtäminen eli merkittävien oppimiskokemusten, elämänculun ja elämän tapahtumien, kokemuksen, oppimisen, reflektion ja uudistavan oppimisen, tunteen ja merkityksen läsnäolon sisältöjen hahmottaminen ovat olennaisia tämän tutkielman aihepiiriin sisällyttämiseksi. Seuraavissa alaluvuissa avataan näitä käsitteitä.

2.1.1 Merkittävät oppimiskokemukset

Antikaisen (1991, 302) mukaan merkittävien oppimiskokemusten käsite on alkujaan syntynyt hänen ensimmäisten elämäkertojen alustavassa analyysissä identiteettitutkimuksen tuntemuksen perusteella. Myöhemmin hän havaitsi, että lähestymistavalla on edeltäjänsä tai sukulaisensa elämänculun tutkimuksessa. Antikainen

selventää tarkoitavansa *elämäntapahtumien* (life events) tutkimusta, joka nähdään alan kirjallisuudessa lupaavana lähestymistapana (Sherrod & Brim 1986). Antikainen etsi elämänkerrallisella lähestymistavalla yksilöiden elämänkulusta sellaisia tapahtumia tai kokemuksia, jotka olivat vahvistaneet yksilön myönteistä identiteettikuvaa tai saaneet aikaiseksi uuden kerrostuman identiteettikuvaan. Nämä tunnusmerkit täyttäviä oppimiskokemuksia hän alkoi kutsua merkittäviksi oppimiskokemuksiksi. (Antikainen 1991, 300.)

Ihmisen elämänkerrassa voi ilmetä selviä koulutuksen- ja elämänkulun voimakkaita käännekohtia, joita tutkimuksen alalla kutsutaan merkittäviksi oppimiskokemuksiksi. Merkittävät oppimiskokemukset määritellään suhteessa elämänkulkuun ja identiteettiin. Merkittäviä oppimiskokemuksia ovat sellaiset oppimiskokemukset, jotka ihminen omaa elämänkulkua koskevassa kerronnassaan tunnistaa ohjanneen hänen elämänkulkuaan ja muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 311; Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila 1996, 70.)

Merkittävät oppimiskokemukset ovat erilaisia elämäntapahtumia, jotka ovat erilaisuutensa vuoksi painautuneet mieleen ja saaneet aikaiseksi jonkun muutostapahtuman kokijassaan. Niiden kirjo on laaja, mutta niitä voi kuvailla joidenkin keskeisten ulottuvuuksien avulla. Kokemukset voivat erota kestoltaan ajallisesti selvästi määriteltävistä ja lyhytkestoisista kasautuneisiin, epämääräisempiin pitkäkestoisiin kokemuksiin. Kokemukset voivat erota laatunsa ja jatkuvuutensa suhteen, kuten John Dewey on todennut. Merkittävät oppimiskokemukset eivät välttämättä ole aina myönteisiä. Myös kielteisiltä tai tuskallisilta tuntuneet kokemukset, jotka on työstetty ja joista on selvitty, voivat usein muuttua myöhemmin myönteisiksi kokemuksiksi tai ainakin resursseiksi. (emt., 312 - 313.)

Kokemukset voivat erota myös oppimisen intressin tai alan suhteen. Mezirow (1981) on jaotellut ne Habermasin ajatuksia soveltaen teknisiin, praktisiin ja emansipatorisiin oppimisen lajeihin. Tekniset kokemukset viittaavat oppimisen välineellisiin tarkoituksiin ja praktiset arkielämän käytännön tarkoituksiin liittyviin kokemuksiin. Emansipatorinen intressi viittaa vapauttavaan muutokseen.. (emt. 313; Ahteenmäki-Pelkonen, 1997, 134.)

Jarvis (1987) on luokitellut oppimistilanteet joko yksilölliseksi, epämuodolliseksi (informaaliksi), ei-muodolliseksi (non-formaaliksi) tai muodolliseksi (formaaliksi).

Muodollisuus koskee sitä, miten tilanne on erityisesti organisoitu oppimista varten kuten on tehty oppilaitoksissa. Oppimistilanne vapaan sivistystyön piirissä on ei-muodollista ja työssä tai muuten arjessa tapahtuva oppiminen on epämuodollista oppimista. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 313.)

Antikaisen (1996, 256) mukaan merkittävät oppimiskokemukset voivat erota toisistaan oppimisen myös sisällön suhteen. Näistä voidaan usein puhua oppimiskokemuksina, joiden taustalta tai ympäriltä oppiminen on luettavissa. Vaikka oppiminen tapahtuisi itseksensä pohtimisen tuloksena, niin silti kaikkien merkittävien oppimiskokemusten taustalta löytyvät oppimista tukevat henkilösuhteet ja sosiaaliset suhteet. oppimiskokemuksissa on löydettävissä oppimista tukevat henkilösuhteet ja sosiaaliset suhteet. Symbolisen interaktionismin kielellä puhuttaessa näistä käytetään käsitettä oppimisen merkittävät muut. (Antikainen 1996, 256.)

Merkittävä oppimiskokemus ei aina ole kasvattava, sillä Deweyn (1938, 25) mukaan kokemus voi vahvistaa yksilön totuttua tapaa tai rutiinitoimintaa. Tavallinen inhimillinen kokemus on ei-reflektiivinen, vakiintuneisiin tapoihin liittyvä kokemus.

Antikainen (1996, 254) toteaa, että merkittävän oppimiskokemuksen käsitteeseen ei sisälly sellaista arvottamista, että kyseessä olisi aina myönteinen kokemus. Kokemisen hetkellä kielteiseltä tai tuskalliselta tuntunut kokemus voi myöhemmin työstettynä olla resurssi. Myöskään oppimiskokemusten määrä ei ole ratkaiseva silloin, kun kokemukset ovat intensiteetiltään erilaiset.

Merkittävien oppimiskokemusten kautta yksilö saa voimia selviytyä jatkossa eteen tulevista ongelmista ja kykenee ratkomaan niitä. Tarkastelemalla merkittäviä oppimiskokemuksia saa tarkemman kuvan oppimisesta, sen konteksteista ja sisällöstä. (Kauppila 2002, 59.)

Merkittävät oppimiskokemukset ovat kokijansa elämänkerran käännekohtia, joiden muodostama kokonaisuus jäsentää yksilön elämänkertomusta. Annettuina saadut eli institutionaaliseen elämäntilanteeseen kuuluvat kokemukset saattavat elämäntilannetta kerrottaessa jäädä kertojalta pois. Kertomatta voivat jäädä myös hyvin kipeät ja vielä työstämättömät kokemukset. (Antikainen 1996, 257.)

Tutkimuksella voidaan lähestyä oikeastaan vain niitä oppimiskokemuksia, jotka tutkittavat ovat tiedostaneet ja haluavat niistä kertoa. Kuitenkin ihminen antaa merkityksiä ja oppii asioita tiedostamattaan esimerkiksi kulttuuriinsa yhdistettynä. Suuren osan ajastaan ihminen ajattelee, toimii ja oppii ei-reflektiivisesti. Tällöin puhutaan hiljaisesta oppimisesta. Hiljaisen oppimisen kautta opimme esimerkiksi suhtautumisemme auktoriteetteihin, etnosentrisyyteemme ja stereotyyppisiin uskomuksiin sekä suhtautumisemme eri tilanteissa. (Mezirow 1991, 30).

2.1.2 Elämänkulku ja elämäntapahtumat

Elämänkulkua esittävät mallit ovat kehittyneet elämänsuoranmetaforasta etenevään viivametaforaan. Tämän mukaan sekä universumia että yhteiskuntaa voidaan pitää ajassa kehittyvänä järjestelmänä. (Ilmarinen 2005, 38.) Jokaisella ihmisellä on oma tapansa hahmottaa elämänkulkua; toisilla se on etenevä lineaarinen viiva, mutta joku toinen voi nähdä elämänkulkunsa enemmänkin kuljetun polun mukaisena.

Häyrysen (1985, 95, 99) mukaan elämänsuorassa esittäytyvät aikakausi, yhteiskunnalliset lähtökohtamme ja sukupolvi, johon kuulumme. Elämässä tapahtuvat muutokset kuvastavat persoonallisuutemme kehittymistä. Olemme samalla sekä ympäristövoimien kohteita, objekteja että subjekteja, jotka itse määräävät elämänsä. Näistä näkökulmista ja alati tapahtuvasta historiallisesta muutoksesta syntyy elämänsuoran dynamiikka. Elämää ei tule nähdä jatkumona, vaan se on täynnä katkoksia ja harppauksia eikä mikään vaihe toista sellaisenaan aiempaa vaihetta. Ei ole olemassa mitään yleistä mallia, jolla kehityskulkua kuvattaisiin.

Tuomi näkee, että elämänsuoran näkökulmasta tarkasteltuna mitä tahansa ihmisen kehityksen periodia voidaan parhaiten ymmärtää arvioimalla sitä koko elämän viitekehiksestä. Tarkastelukohteina ovat yksilön ikään liittyvä yksilön sisäinen muutos sekä ikään liittyvät yksilöiden väliset erot. Niin kasvua kuin ikääntymistäkin koskevat kehitysprosessit liittyvät monimutkaisiin ja moniulotteisiin biologisten, historiallisten ja sosiokulttuuristen vaikutusten keskinäisiin suhteisiin. (Tuomi 1999, 53.)

Antikaisen mukaan elämäkulun käsitteellä tarkoitetaan yksilön elämän tarkastelua jatkumona; sellaisten merkittävien elämäntapahtumien kuten syntymän, avioitumisen, äitiyden tai isyyden ja eläkkeellesiirtymisen ketjuna. Lisäksi näihin voidaan sisällyttää esimerkiksi koulun aloitus, työhön siirtyminen, muutto paikkakunnalta toiselle, työpaikan vaihto ym. vastaavat tapahtumat. Elämäkulussa on kyse toisiaan seuraavien elämänjaksojen sarjasta, jossa eri elämäalueita, -piirejä tai -sfäärejä voidaan jäsentää urina tai polkuina. Merkittävät elämäntapahtumat toimivat elämän käännekohtina ja ne usein niiden yhteyteen liittyvät siirtymäpositiosta tai roolista toiseen. (Antikainen 1998, 101).

Elämäkulua tulee tarkastella kolmen eri ulottuvuuden näkökulmasta: biologisesti annettuna, kehitys- ja sosialisatioprosessien sekä sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien näkökulmasta. Nämä määrittelevät yksilön elämän merkitystä, tavoitteita ja tarjolla olevia mahdollisuuksia. Lisäksi Historiallinen konteksti eli elettävä aikakausi vaikuttavat tietyn ikäkohortin ihmisten elämäkokemuksiin.. Elämän vuorovaikutus rakentuu kaikkien näiden keskinäisissä suhteissa. (Antikainen 1997, 112.)

Mooren (2003, 43) mukaan elämäkulun aikana esiintyviä tapahtumia voidaan eritellä henkilön ikään, historialliseen aikaan ja elämän yksilölliseen vaihteluun liittyvinä. Normatiivisia ovat tapahtumat, jotka ovat kaikille yhteisiä, melko selvästi ikään liittyviä tapahtumia esim. koulunkäynti lapsuudessa. Historiallinen aika tuo ihmisen elämään tapahtumia, joiden vaikutus ei ole kaikille samanlainen, vaan niiden vaikutus yksilöön riippuu hänen iästään; esimerkiksi lama-ajan vaikutus elämäkulkuun lapsuusvaiheessa on erilainen kuin työiässä olevalle tai vanhoille. Ei-normatiivisina tapahtumina yksilön elämässä erotetaan yksilölliset tapahtumat kuten sairaudet ja avioero. Jaottelu normatiivisiin ja ei-normatiivisiin elämäntapahtumiin on kuitenkin osoittautunut hankalaksi, koska monet yksilölliset elämäntapahtumatkin ovat vahvasti sosiaalistumisen määrittämiä. Lisäksi ikänormien oletetaan ainakin jossain määrin hajoavan myöhäismodernissa. Jaottelu on silti hyvin käyttökelpoinen kuvaamaan yksilön elämäkulkuun vaikuttavien tekijöiden moninaisuutta.

Alheitin (1995, 58) näkemys on, että koko elämäkulun järjestymisen perusta on muuttumassa. Aiemmin elämäkulun kuvaukset olivat työelämäkeskeisiä ja ne rakennettiin työelämän etenemisen mukaan jakamalla elämä työhön valmistumisvaiheeseen eli nuoruuteen, työssä olon ja työssä etenemisen aikaan eli aikuisuuteen ja työstä luopumiseen eli vanhuuteen. Nyt aktiivisen työajan vaihe elämäkulun keskeisenä määrittäjänä näyttää olevan väistymässä. Työssäoloaika on lyhentynyt ja työuraa keskeyttävät uudet valmistautumisajat. Alheit (emt.) pitää muutosta niin merkittävä, että jatkossa hänen mukaansa elämäkulkua tulkitaan koulutuksellisten tai itsensä toteuttamisen elämäkertojen avulla eikä niinkään työhistorioiden avulla.

2.1.3 Kokemus

Tässä tutkimuksessa kokemus ymmärretään, kuten Silkelä (1999, 5) käsitettä avaa, todellisuutta koskevien tietojen saamisena ja merkityksenantona siten, että aiempiin tietoihin lisätään jotain olennaista ja sen seurauksena kokijan persoonallisuus muuttuu. Kokemukseen sisältyy sisäinen ja ulkoinen ulottuvuus. Sisäinen maailma on suurimmalta osalta vain kokijan, sen sijaan ulkoisen maailman kokija jakaa muiden ihmisten kanssa. Sisäisen maailman ymmärtämisessä kokija turvautuu itseensä, ajatuksiinsa ja kokemustensa tarkasteluun, mutta ulkoisen maailman tarkastelussa kokija joutuu turvautumaan oman kokemuksen ja ympäristön antamaan tietoon. Siten kokemus ei ole vain jotakin, joka tapahtuu kokijassa, vaan se aina liittyy ympäristön tapahtumiin. Täten kokemus on yhteisöllistä, sosiaalisesti jaettua, kieleen ja merkkeihin liittyvien merkitysten välittämää. (Leivo 2010, 63.)

Usein kokemukset ajatellaan ”annettuina” ja ehkä juuri tämä estää tunnistamasta sen, että itse asiassa käytämme termiä lukuisin eri tavoin. Kokemus voidaan ymmärtää eri merkityksin, esimerkiksi, että se on jotain suoraa, tunnetta, tietoa, elämänhistoriaa tai emotionaalinen hetki. Kaikki nämä ymmärrykset viittaavat kuitenkin erityisesti johonkin subjektiiviseen, joka on suhteessa ulkopuoliseen ilmiöön. (Jarvis, Holford & Collin 2003, 53-54.)

Elämäkokemuksen ja oppimisen suhde on samanaikaisesti kiehtova ja monimutkainen. Eräs ajatuksia herättävimmistä havainnoista on peräisin Deweyltä, kun hän teoksessaan *Experience and Education* (1938) tutki kasvatuksen ja persoonallisen kokemuksen orgaanista yhteyttä. Kokemuksien, jotka edistävät kehittymistä ja oppimista, täytyy liittyä mielekkäästi aikaisempiin kokemuksiin. Jokainen kokemus on liikkeellepaneva voima. Kokemuksen arvo voidaan arvioida vain sen tuottaman tuloksen pohjalta. Lisäksi kokemuksen arvoon vaikuttaa yksilön ja ympäristön tapahtumahetken suhde. (Dewey 1938, 31, 41; Merriam & Clark 1993, 129-130.)

Heinämaan (2000, 77 - 78) mukaan Husserl määrittelee kokemuksen jatkuvaksi ja moniulotteiseksi virraksi. Husserl vertaa fenomenologin ja geometrikon kuvauksia esimerkiksi muodosta. Hänen mukaansa geometrikon työ etenee kuvailusta deduktioon, mutta fenomenologin työ on puhtaasti kuvailevaa. Husserl löytää yhteyden fenomenologisen tutkimuksen kohteesta luonnon muotoihin: kokemuksen olemuspiirteet muistuttavat enemmän sellaisia muotoja kuten soikio, aaltoviiva, tai ”sarjakukkanen” kuin geometrikon ajattelemaa täsmällistä suoraa ja kolmiota.

2.1.4 Oppiminen

Aalto ja Sarala (1991, 360-361) määrittelevät oppimisen ihmisen tavoitehakuiseksi prosessiksi, joka suuntaa toimintajärjestelmän kehittämiseen ja elämänhallintaan sosiaalisessa kontekstissa. Onnistuneesti toteutuneessa prosessissa yksilö ja yhteisö kietoutuvat toisiinsa. Lisäksi oppiminen on luonteeltaan aktiivista reflektiivistä toimintaa. Tehokkaalta oppimiselta edellytetään toiminnan tavoitteellisuutta, aktiivisuutta tavoitteen suuntaamalla tavalla ja toiminnan sosiaalisten ehtojen tiedostamista sekä tämän kontekstin muokkaamista mahdollisuuksien rajoissa. Tietoinen oppimistoiminta sisältää tavoitteellisen käsitteellisen tiedonhankinnan ja kehittämisen kohteena olevan toimintajärjestelmän reflektoinnin tätä vasten. Tietoiseen oppimistoimintaan kuuluu myös palautteen hankkiminen omasta toiminnasta, jonka avulla tapahtuu toiminnan reflektointi ja mahdollisesti siitä seuraava toiminnan uudelleen organisointi. Näiden elementtien avulla toimintaa arvioidaan ja tarvittaessa ne johtavat toiminnan uudelleenarviointiin.

Heikkurisen (1994, 30) mukaan oppimisessa on kysymys aivojen kuorikerroksen hermoverkon toiminnassa tapahtuneesta muutoksesta, jonka voi itse elämyksellisesti kokea omien psyykkisten tulkintojen muutoksena. Oppimiseen liittyvät inhimillisen olemuksen kolme järjestelmätasoa: kehollisuus, tajunnallisuus ja ympäristösidonnaisuus. Oppimista koskevilla tarkasteluilla kaikkien näiden järjestelmätasojen on oltava samanaikaisesti voimassa ja vuorovaikutuksessa.

Oppiminen ymmärretään tässä tutkimuksessa läpi elämän jatkuvana prosessina, jossa merkitykset antavat pohjan yksilön kasvuille. Jarvis (1997) näkee oppimisen elämäkerran rakentumisen liikkeelle panevana voimana. Hänen mukaansa oppiminen on yksilöllinen prosessi, jota toinen ihminen ei voi tehdä toisen puolesta ja siten oppiminen on myös yksilöitymisen prosessi. Oppimisen myötä yksilö muuttuu yhä ainutlaatuisemmaksi.

Oppimisessa ja ihmisen kasvussa on useimmiten huomattavasti merkityksellisempää itse tapahtumien sarja kuin yksittäiset tulokset tai tuotokset. Oppiminen on henkilökohtainen yksilön sisäinen tapahtuma, jota tapahtuu kaiken aikaa: ihminen oppii koko ajan ja kaikkialla kaikkea sitä mitä maailmakuvamme ja -käsitteemme sisältävät, tämän lisäksi oppiminen on myös ympäristöön sopeutumista ja se on sidoksissa eri aikakausiin sekä kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin tilanteisiin. Kuitenkaan ei voida tarkasti osoittaa miten ihminen oppii ja milloin oppimista oikeasti tapahtuu. (Mannisenmäki & Manninen 2004, 9-10.)

Suurin osa ihmisen oppimiskokemuksista tapahtuu erilaisissa informaaleissa oppimistilanteissa, ei siis formaalin, muodollisen koulutuksen yhteyksissä. (Merriam & Clark 1993, 129; Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997, 22). Elämäkulkunsa aikana ihmisellä on lukematon määrä oppimiselle otollisia tilanteita, mutta vain tietyistä elämäkokemuksista tietyissä tilanteissa opitaan (Merriam & Clark 1993, 129).

Aikuinen kehittyy vuosien karttuessa, mutta toisella tavalla kuin lapset. Aikuisten yhteydessä puhutaan ikääntymisestä ja jopa hieman negatiiviseen sävyyn. Biologinen ikääntyminen ja sen mukana tulevat psykologiset muutokset eivät ole este oppimiselle, oppiminen vain tapahtuu toisella tavalla kuin nuorempana. Oppimisen syklisyys liittyy

siirtymiin, joita pidetään luonnollisena prosessina yksilön kasvussa. ((Merriam & Caffarella 2006, 93 – 105.)

Mannisenmäki & Manninen (2004, 45) toteavat, että arkipäivän oppimisen edellytys on tietynasteinen tarkoituksellinen reflektio. Satunnaista oppimista tapahtuu tajunnalta piilossa usein muun toiminnan ohessa tai sisällä. Formaalisissa oppimisissa reflektio on läsnä, mutta toimintaa tai opitun testaamista ei tapahdu käytännössä. Oppimista ei tietenkään tapahdu, jos reflektio tai toiminta puuttuvat.

Oppijan aikaisemmalla tietämyksellä ja sen luonteella on hyvin olennainen rooli uuden oppimisessa. Uusien asioiden tarkastelu tapahtuu jo varhaisesta vaiheesta lähtien aiemmin kehittyneiden tiedonrakenteiden ja uskomusjärjestelmien varassa, mutta esimerkiksi tieteellisten käsitteiden oppiminen harvoin onnistuu näin. Ihminen pyrkii näkemään uusissa oppimisen tilanteissa tuttuja piirteitä, eikä ole helposti valmis muuttamaan uskomuksiaan. Oppimisessa on olennaista se, millä tavalla tieto on jäsentynyt muistiimme sisäiseksi malleiksi. (Järvelä, Häkkinen ja Lehtinen 2006, 15-16).

Oppimiskokemuksen ja muun kokemuksen välisen eron voi selkiyttää reflektion kautta. Kun yksilö on selkeästi kyennyt havainnoimaan ajatuksiaan tai käytöksensä muutosta eli kun hän on jollain tasolla reflektoinut kokemustaan, voidaan olettaa, että yksilö on oppinut jotain kokemuksestaan. Kokemuksen reflektointi vasta tuottaa oppimiskokemuksen. Yksilö tulee tietoiseksi oppimisestaan, kun hän tietoisesti pohtii omaa kokemustaan tarkoituksellisen toiminnan tasolla. (Mannisenmäki & Manninen 2004, 45).

Dewey (1938) oivalsi yksilön ja yhteisön suhteen sekä vuorovaikutuksen merkityksen ja tärkeyden oppimisessa. Yksilö on tässä sekä aktiivinen toimija että passiivinen toiminnan kohde. Dewey toi esille kokemuksen käsitteen sekä kasvatuksellisiin arvoihin ja merkityksiin liittyvät vuorovaikutuksen ja jatkuvuuden periaatteet. Häneltä on lähtöisin ajatus, että kokemuksen laatu ja jatkuvuus ovat avaintekijöitä oppimisessa ja inhimillisessä tekemisessä. (Dewey 1938, 27-28, 43.)

Maier-Gutheil & Hof (2011) ovat tutkineet aikuisopettajan ammatillisuuden kehittymistä tarkastelemalla sitä kokemuksellisenä ilmiönä. Ammatilliseen oppimiseen ja osaamiseen kuuluu myös emotionaalinen puoli, joka liittyy lähinnä itseluottamuksen ja varmuuden

tunteisiin. Koska ammatillisen osaamisen kehittyminen on yhteydessä persoonallisuuden kehittymiseen, käsitetään ammatillisuuden olevan oppimisprosessin tulos.

2.1.5 Reflektio ja uudistava oppiminen

Tarve ymmärtää omaa kokemustaan on Mezirowin mukaan ihmisen inhimillisistä tarpeista kaikkein keskeisin. Hän korostaa, että vapaata ja täysimääräistä osallistumista kriittiseen ja reflektiiviseen diskurssiin voidaan pitää perustavana ihmisoikeutena. Reflektiolla Mezirow tarkoittaa totumuksen eli ennako-oletusten pätevyyden kyseenalaistamista. Reflektio voi kohdistua oppimisen sisältöihin, prosessiin tai ennako-oletuksiin. Reflektoidessamme sisältöjä tai prosesseja asetamme aiemmin opitun kriittisen tarkastelun alle merkitysskeemojen valossa. Ennako-olettamuksemme tarkastelu merkitsee kriittistä reflektiota. Siinä kyseenalaistamme vakiintuneet ja tavanomaiset odotustottumuksemme, joilla olemme tulkinneet kohtaamamme maailman ja muita ihmisiä. Kun reflektoinnin kohteena olevat ennako-oletukset koskevat omaa toimintaamme ja ajatteluamme puhutaan kriittisestä itsereflektiosta. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 143; Mezirow 1996, 28 – 29.)

Transformatiivinen oppiminen ja aikuisen oppimisen reflektiivisyys on Mezirowin tunnetuksi tekemää. Brookfield tutki itse-ohjautuvuutta, jossa hän panotti oppijan tiedon kontekstuaalisuutta ja tietoisuutta arvojen kulttuuri sidonnaisuutta, uskomusten ja moraalikoodien merkitystä. Itseohjautuvuus on siis kykyä arvioida edellä mainittuja seikkoja sekä laajentaa merkitysperspektiiviä. (Tennant 2006, 124-125.) Transformatiivisuus viittaa oppimisen ja muutoksen suhteeseen eri elämänvaiheissa tai elämänsä aikana.

Se mitä havaitsemme ja mitä emme havaitse, mitä ajattelemme ja mitä emme, määräytyy hyvin pitkälle viitekehyksenämme toimivista ennako-odotuksista, jotka liittyvät totuttuun. Aikuisen oppimisen luonnetta ei voida ymmärtää ottamatta huomioon tottumusten merkityksenannon osuutta. Habermasin tiedonintressiä koskevan näkemyksen pohjalta Mezirow (1991, 72 – 89, kts. Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 134) jakaa oppimisen kolmeen

lajiin: instrumentaaliseen oppimiseen, kommunikatiiviseen eli dialogiseen oppimiseen ja emansipatoriseen eli transformatiiviseen oppimiseen.

Instrumentaalinen oppiminen on yksinkertaisesti tekemään oppimista. Se on lähinnä syy-seuraus –suhteiden oppimista ja sisältää tehtäväorientoitunutta ongelmanratkaisua. Tästä esimerkkinä Mezirow käyttää golf-lyönnin opettelua. Kommunikatiivisessa oppimisessa opitaan ymmärtämään toisen ihmisen arvoja, tunteita, ihanteita, moraalisia ratkaisuja ja käsitteiden merkityksiä. Pyrimme jakamaan toistemme asiat puheen, kirjoitetun kielen, pelien, elokuvien, television ja taiteen avulla. Merkittävä osa aikuisten oppimisesta kuuluu tähän oppimisen kategoriaan. (Mezirow 1990, 7 – 8; 1991, 18; 1996, 25.) Emansipatorisessa oppimisessa merkitysperspektiivi muuttuu kriittisen reflektion kautta, jolloin aikaisemman oppimisen ennako-oletusten pätevyys kyseenalaistetaan ja tehdään uudelleen arviointi. (Mezirow 1996, 28 – 29.)

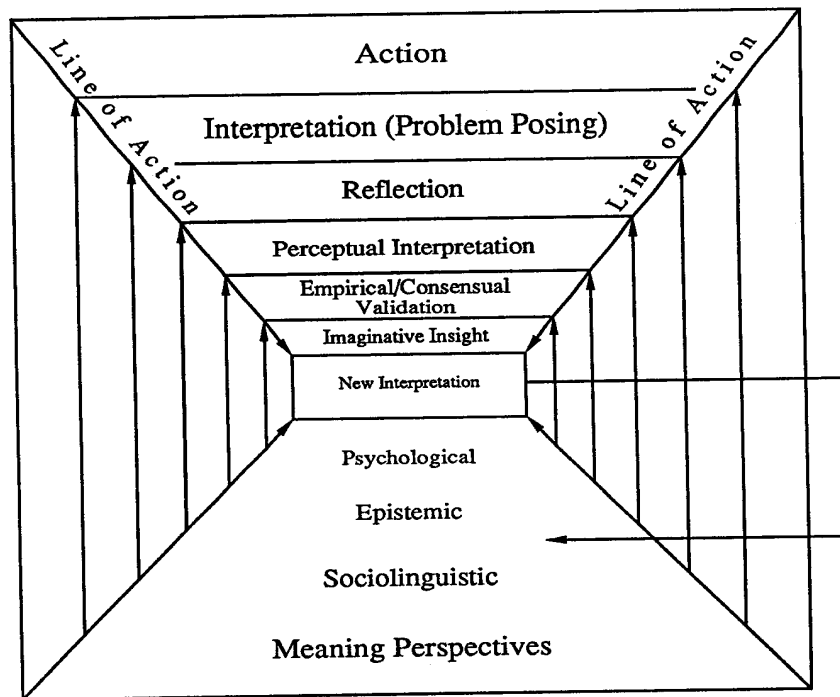
Tässä tutkimuksessa oppimista tarkastellaan Mezirovin ajattelun pohjalta. Taustalla on oletus siitä, että aikuisen kehitys tapahtuu merkitysperspektiivin muutosprosessina eli ongelmanasettelun muutoksina. Merkitysperspektiivi on ikään kuin viitekehys, joka toimii kokemusten tulkintaperusteena. Merkitysperspektiivin muutos voi tapahtua vähitellen, mutta useimmin merkittävässä elämänmuutoksessa. Muutostilanne voi olla haluttu muutos kuten esimerkiksi työ- tai asuinpaikan vaihtaminen tai se voi olla ristiriitoja sisältävä dilemmitilanne kuten esimerkiksi oma vakava sairaus tai läheisen kuolema. Aikuisen kehitys on siis ongelmanasettelun muutoksia, kun taas nuorilla kehitys tapahtuu ikäkauteen liittyvien formaalisten operaatioiden muutoksina. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 123-125.)

Mezirow (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 134) johti oppimisen lajit Habermasin tiedonintresseistä. Habermas tarkastelee validius-vaatimuksia mm. kommunikatiivisen oppijan näkökulmasta. Mezirow käyttää dialogisen oppimisen käsitettä silloin, kun painopiste siirtyy kommunikatiiviseen toimintaan ja osallistumiseen kriittiseen diskurssiin. Tällöin tarkastelun kohteina ovat väitteiden, normien ja arvojen validius ja niiden pätevyden kriteerit. Kriittisen diskurssin tavoitteena on, että osallistujat kykenevät luomaan yhteiset, konsensuaaliset perusteet erilaisten lausumien arviointiin. Mezirowin arviointikriteerien lähtökohtana ovat yksilöiden erilaiset merkitysperspektiivit ja niiden sisältämät kulttuuriset ja psykologiset oletukset. (Ahteenmäki-Pelkonen, 1997, 138-140.)

Tiedon pätevyden arviointiprosessia on kuvattu kuviossa 1. Liikkeen (movement) suunta oppimisen validiteettiprosessissa on oppijan tarkoituksen tai toiminnan sanelemasta tarpeesta kohti ongelmien tunnistamisen kautta tapahtuvaa reflektointia. Osallistumisen kautta saavutetaan yhteisymmärrykseen konsensukseen perustuva tiedon ”voimassaolo” (empirical/consensual validation). Syntynyt oivallus johtaa uuteen tulkintaan ja merkitysperspektiivin muutokseen, mutta myös prosessin jokainen vaihe vaikuttaa perspektiivin muutokseen. (Mezirow 1991,66.)

KUVIO 1: Oppimisen ja tiedon pätevyden arviointiprosessi (Mezirow 1991, 67)

Figure 2. Validation of Learning.



Emansipatorinen eli uudistava oppiminen, joka sisältää merkitysperspektiivin muutoksen on nimenomaan aikuisille ominaista oppimista. Aikuisten kokemukset ovat tämän edellytyksenä ja mahdollistajana. (Ahteenmäki-Pelkonen, 1997, 136). Emansipatorisella eli merkitysperspektiiviä uudistavalla oppimisella Mezirow tarkoittaa itsereflektion kautta tapahtuvaa itsensä ja itsetuntemuksensa kehittämistä, jonka tavoitteena on oman elämän haltuunottaminen (empowerment). Emansipatorisen oppimisen kautta yksilö oivaltaa sen miten hänen aiempi elämänsä vaikuttaa hänen nykyisessä elämäntilanteessa ja sitä

hahmottavassa merkitysperspektiivissä. Hän tulee tietoiseksi aiemmista toimintaperusteistaan ja se auttaa tunnistamaan häntä kahlitsevat voimat, suhteellistamaan niiden merkityksen ja vapautumaan niistä. Itsereflektioiva oppiminen on hyvin lähellä perspektiivin muutos –prosessia. (Ahteenmäki-Pelkonen, 1997, 135-136; Mezirow 1996, 30 -35.)

Aikuisten oppimisessa ja opettajan työssä reflektio on tärkeä uudistavan oppimisen käynnistäjä, sillä juuri reflektiolla on todettu olevan muutosta aikaansaava merkitys. Erkkilä (2009) toteaa, että opetuskulttuuri on muuttumassa opettajan individualistisesta työskentelykulttuurista kollegiaaliseen työskentelykulttuuriin, joka on luonteeltaan yhteistyötä painottavaa toista tukevaa ja arvostavaa. Tässä kulttuurin muutoksessa opettaja joutuu pohtimaan uudelleen omia lähtökohtiaan ja arvostuksiaan, jolloin omat ajatukset saavat syvyyttä ja toisenlaisia viitekehyksiä suhteessa kollegoiden ajatuksiin. (Erkkilä 2009, 288-294.)

Woerkom, Nijhof & Nieuwenhuis (2001) ovat tutkineet kriittisen reflektion merkitystä työikätyöikäisyydessä. Heidän mukaansa kriittinen reflektio on sekä tärkeä informaalinen työskentely muoto että tärkeä kompetenssin näkökohta. Reflektio on mentaalinen toiminto, joka on suuntautunut tutkimaan yksilön omaa käyttäytymistä tietyssä tilanteessa. Reflektion tuloksena yksilö tulee tietoiseksi omaan työskentelyyn kohdistuvista ei-toivottavista asioista kuten kommunikoinnin puutteellisuudesta, virheistä, ongelmista ja motivaation puutteesta. Sen sijaan, että hän kieltäisi nämä ei-toivotut asiat, hän tulkitsee ne positiivisella tavalla esimerkiksi olosuhteiden tai oppimisen parantamisen mahdollisuuksina. Epäonnistumisissa ei ole kyse arvottomuudestamme tai voimattomuudestamme, vaan epäonnistumiset ovat mahdollisuus oppia sen hetkisestä epätarkasta todellisuuden kuvasta. (Woerkom, Nijhof & Nieuwenhuis 2001, 375.)

Mezirowin (1991) mukaan uutta luovaa oppimista esiintyy, kun osataan hyödyntää aiemmin opittua tarkoituksenmukaisella tavalla ja oppimisen kautta syntyy uusi näkökulma. Mezirow (1991,93 – 94) esittää neljä oppimisen tasoa, joissa tarkastelu tapahtuu eri merkitysskeemojen ja -perspektiivin näkökulmasta:

1. oppiminen aikaisempien merkitysskeemojen tasolla
2. uusien merkitysskeemojen oppiminen
3. oppiminen merkitysskeemojen muutoksen kautta

4. oppiminen merkitysperspektiivin muutoksen kautta

Tällä jaottelulla Merzirow pyrkii kuvaamaan oppimisen laajenemista ja syvenemistä merkitysperspektiivin muutoksen kautta. Oppiminen merkitysperspektiivin muutoksen kautta on merkittävin emansipatorisen oppimisen muoto. Tässä oppiminen alkaa, kun kohtaamme kokemuksiä; usein tunnepitoisesti latautuneen tilanteen, joka ei täytäkään odotuksiamme ja sen seurauksena lakkaa merkitsemästä meille, tai me kohtaamme poikkeuksen, jota ei voi ajatella johdonmukaisena olemassa olevan skeeman mukaan tai opettelemalla uusia skeemoja. Selvyys asiaan tulee vain ongelman uudelleen määrittelyn kautta.

Merzirow haluaa painottaa uudistavan oppimisen perusteissaan yhteiskunnallisia tekijöitä. Oppimisessa kuitenkin viime kädessä on kyse hyvin henkilökohtaisesta muutoksesta. Oppiminen on mitä suurimmassa määrin merkitysten antamista, kokemusten ymmärtämistä ja tulkintaa. Koska kokemusten tulkinta on jatkuva prosessi muuttuvassa yhteiskunnassa, myös oppiminen on luonteeltaan uudistavaa ja muuttuvaa. Oppiminen on aiempien tottumusten kriittistä tarkastelua, joka suuntaa ihmisen havaintoja ja ajatuksia uudella tavalla. Uudistava oppiminen on tietoista, intentionaalista oppimista ja se on nähtävä vastakohtana sosialisatiossa tapahtuvalle kriitikittömälle oppimiselle. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 142 – 143.)

2.1.6 Merkityksen ongelma

Alasuutarin (2011, 62-63) mukaan Saussuren kielitieteen ja sen pohjalle perustuvan semiotiikan ideana on väittää, että esimerkiksi puut ovat olemassa meille sen kautta, miten kieli ja kulttuuri erottelevat luontoa merkityksellisiin osiin, joita nimetään omilla termeillään. Havaitsemamme ympäristö voidaan nähdä erilaisina jatkumoina, jota kielisysteemi jakaa merkityksellisiin osiin ja niiden nimeämisessä käytettyjen termien välisiin suhteisiin. Todellisuuden realiteetit ovat olemassa merkitysvälitteisesti eivätkä vain sellaisenaan ihmisten tulkinnoista ja ymmärryksestä riippumatta. Kieli ja sen merkityksenanto muodostavat hermeneuttisen systeemin. Rauhalan (1993, 16) mukaan merkityssuhde on tajunnallinen realiteetti, jonka varassa maailmakuva muodostuu.

Merkityssuhteen ei tarvitse olla kielellinen merkitys, vaan siihen sisältyy elementaarisempi lähtötaso.

Varto (2001) toteaa, että tutkimuskohteesta saatavien mielikuvien kannalta suurin tehtävä olisi selvittää, mitä tarkoitetaan merkityksellä ja miten merkitys syntyy, mutta varsinainen ratkaisu tähän ongelmaan on kuitenkin tietokykymme ulottumattomissa. Merkitykset ovat aina jo läsnä, kun ihminen on läsnä. Kuitenkin se, millaisena tutkimuskohteesta saatava laatu tutkimuksessa esiintyy, on merkitys, jolla on yhteytensä ja rakenteensa. Näillä merkityksillä tutkija operoi ja näitä hän pyrkii määrittelemään, tarkentamaan ja saamaan tutkimustoiminnallisesti järkiperaisiksi ja raportoiduksi niin, että muutkin ymmärtävät mistä tutkimuksessa on kyse. (Varto 2001, 55).

Arkielämässään ihmiset tekevät merkitystulkintoja alituisesti ja tätä pidetään vuorovaikutustilanteiden ominaisena toimintamallina. Havainnoimme muiden tekemisiä ja teemme tulkintamme sekä päätelmämme siitä mitä toiset tarkoittavat tai ajattelevat. (Alasuutari 2011, 73.) Merkitysten tulkinta on kulttuuriin sidottua eikä tutussa toimintaympäristössä tulkinnan ongelmaa esiinny, mutta vieraassa ympäristössä tilanne saattaa olla toinen. Tiedostettujen, yhteisesti ymmärrettyjen merkitysten olemuksien ohella merkityksillä on piileviä olemuksia ja nämä piilevyudet tekevät niistä tutkimuksellisesti kiinnostavia. Lisäksi merkitykset muodostavat merkitysverkkoja, joissa yksittäisten merkitysten yhteys toisiinsa saattaa olla vaikeasti tavoitettavissa. (Moilanen & Rähä 2007, 46.)

Mezirow (1991) hahmottaa merkityksen annossa kaksi ulottuvuutta: merkitysperspektiivit ja merkitysskeemat. Merkitysperspektiivit ovat ihmisen henkilökohtaisia viitekehyksiä, joihin merkitysskeemat sisältyvät. Kun määrittelemme odotuksemme, merkitysperspektiivimme määrää valikoivasti sen mitä opimme ja millä tavalla opimme. Jokainen merkitysperspektiivi sisältää joukon merkitysskeemoja. Merkitysskeemat ovat toisiinsa liittyvien ja totuttujen tapojen mukaisten odotusten muodostamia uskomuksia, jotka ohjaavat toimintaamme. Merkitysperspektiivi on käsitettävä kulttuuristen ja psykologisten oletusten rakennelmana, jonka viitekehysessä yksilö yhdistää ja jäsentää uusia kokemuksia aiempiin. Se suuntaa ja ohjaa yksilön toimintaa kuten oppimista. Paitsi, että merkitysperspektiivit voivat sisältää tiettyjä tapoja ymmärtää ja käyttää tietoa, ne sisältävät tavan käsitellä itseän kohdistuvia tunteita. Yksilöllä on tarve muuttaa tai

uudistaa merkitysperspektiiviä entistä mielekkäämmäksi erilaisten kohdalleen sattuvien elämänvaiheiden tai –tehtävien kautta tai ansiosta. (Mezirow 1991,41- 44, Ahteenmäki-Pelkonen, 1997, 65).

Merkitysperspektiivi toimii kokemuksen tulkintaperusteena. Kokoavana käsitteenä yksilön merkitysperspektiivi sisältää koko elämän ja erityisesti kokemusten tulkinnan sekä toiminnan perusteet. Aikuisen oppiminen ja kasvu tapahtuu juuri merkitysperspektiivin muutosprosessin kautta. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 65, 123 – 125). Kauppilan tutkimuksessa yhteistä sukupolviasemaa voi kuvata Mezirowin määrittelemänä merkitysperspektiivinä, joka ohjaa tietoisuutta, tunteita ja toimintaa. Merkitysperspektiivit toimivat käsitteellisinä koodeina, joiden tehtävänä on muokata, rajoittaa tai vääristää yksilön ajattelua, uskomuksia ja tunteita. Ne konkretisoituvat siinä, mitä, milloin ja miksi opitaan. (Kauppila 2002, 97.)

Varto (2010, 30) näkee merkitykset subjektien välisinä ja subjekteja yhdistävinä vuorovaikutustekijöinä. Eri kulttuuripiireissä elävillä ihmisillä on erilainen elämismailma. Voidaankin sanoa, että näin ollen he elävät erilaisissa todellisuuksissa, koska asioilla on heille erilaiset merkitykset. Merkityksen tulkinta on ongelmallista. Tulkinta on merkityksen etsimistä ja siirtämistä todellisuuteen, siis puheen tai tekstin tulkitsemista uudessa puheessa tai tekstissä. Merkityksen tuottaminen ei kuitenkaan rajoitu luonnollisiin kieliin myös eleet, kuvat, esineet, rakennukset, tanssi ja musiikki voivat merkitä jotain. Todellisuuden ymmärrettävyydellä on rajansa, koska vain kielellisesti ilmaistu on ymmärrettävää sanojen semioottisessa merkityksessä. (Sulkunen & Törrönen, 1997, 47-48).

2.1.7 Tunteen mukanaolo

Luukka (2004) toteaa artikkelissaan, että tunteet (emootiot) ovat osa ihmisen kognitiivista toimintaa, jolloin tunteet toimivat tiedonhankinnan keinoina ihmisen suhteessa itseensä ja tavoitteisiinsa. Tunteet toimivat psyykkisen tasapainon säilyttämisen puolesta. Tunnetila on yksilön arvio hänessä vaikuttavien tunteiden kokonaisuudesta tietyllä hetkellä. Se on kokijan itsensä havaitsema ja liittyy kokijan sisäisen tilan muutokseen. Merkityksellisiä

oppimiskokemuksia voidaan kuvata tunnetiloina erilaisissa asiayhteyksissä. Tunteet ovat merkityksellisiksi koetuissa oppimiskokemuksissa kokemuksen laadun määrittäjiä (Silkelä 1999, 166, 179;Varila1999).

Puolimatka (2004) vahvistaa Luukan näkemystä siitä, että tunteet ovat osa ihmisen tiedollista toimintaa. Tunteet toimivat järjellisen ajattelun perustana. Järki yksin ei kykene muodostamaan kokonaisvaltaista käsitystä todellisuudesta, vaan mukaan tarvitaan tunteiden tulkitsemaa informaatiota, jota sitten järjellä arvioidaan. Oppimisprosessissa tunteiden merkitys tulee esille motivaation virittäjänä, mutta tunteet voivat muodostua myös oppimisen esteiksi.

Heinämaan (2000) mukaan Descartes pitää tunteita mielen ja ruumiin liitokseen perustuvina ajatuksina. Teoriassaan Descartes on jakanut tunteet kuuteen perusemootioon: ihmetys, rakkaus, viha, halu, ilo ja suru. Hän käsittää ihmetyksen ensimmäiseksi tunteeksi, koska me voimme ihmetellä asiaa ”ennen kuin olemme lainkaan perillä siitä (contraître), sopiiko se meille vai ei”. Descartesin mukaan tunteiden yhteinen tehtävä on edistää ihmisen eli mielen ja ruumiin liitoksen pysyvyyttä ja hyvinvointia. (Heinämaa 2000, 52, 54-55).

Sikelä (1999, 71) toteaa, että persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tunnemerkitysten tulkitseminen on vaikeaa siksi, että ihmiset eivät yleensä ilmaise tunteitaan ainoastaan sanoin vaan ne myös välittyvät muiden merkkien avulla. Tällaisia puheen ohessa esille tulevia viestejä ovat tunnesävelet ja -soinnut, merkitsevä äänensävy, paljonpuhuvan hiljaisuus ja paljastava äänen värähdys tai hienoinen vartalon asennon muutos. Paralingvistiset viestit kaikkiaan ovat merkkejä, joilla on aina myös jokin tunnemerkitys.

Koettujen tunteiden myötä ihmisen ajattelun laatu muuttuu. Näin ajatellen tunteet eivät siis pääsääntöisesti ole ajattelu tuote, vaan tunteet tuottavat ja kohdistavat ajattelua. Ajatteluun verrattuna tunteet ovat huomattavan pakottavia ja tiettyssä mielessä passiivisia eikä ihminen voi valita tunteitaan tai ainakin tunteiden valinnan ja tulkinnan mahdollisuus on hyvin rajallinen. (Varila 1999, 92 – 93)

Tunteet voidaan määritellä merkityssuhteiksi, ne tekevät elämän merkitykselliseksi. Tunteissa ovat sisällä yksilön menneet kokemukset, persoonallisuus, intentio, tieto, arvostukset ja maailmankuva. Tunteilla on keskeinen merkitys ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Jokainen kokee ympäröivän maailman omalla tavallaan ja arvottaa asiat omasta kokemusmaailmastaan käsin. Tunteet ovat osa ihmisen kokonaisuutta ja niillä on tärkeä merkitys psyykkiselle ja fyysiselle hyvinvoinnille. Ne ovat sosiaalisen älykkyyden ja emotionaalisen osaamisen perusta. Kokemishetkellä jokin persoonallisesti merkittävän oppimiskokemuksen elämyssisältö ja tunnemerkitus voivat olla kielteisiä, mutta muuttua myönteisiksi myöhemmin vaikkapa henkilön sisäisen kasvukokemuksen seurauksena (Silkelä 1999, 72).

2.2 Aikaisempia tutkimuksia merkittävistä oppimiskokemuksista

Seuraavissa alaluvuissa esitellään kolme aiempaa tutkimusta merkittävistä oppimiskokemuksista.

Tutkimukset edustavat eri näkökantoja: Silkelän (1999) tutkimus käsittelee persoonallisesti merkittäviä oppimiskokemuksia, Kauppilan (2002) tutkimus selvittää merkittäviä oppimiskokemuksia sukupolvien, koulutuksen ja oppimisen kontekstissa. Leivon (2010) tutkimus on näistä tuorein ja se käsittelee aikuisopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia opettajan työn ja opettajan koulutuksen vuorovaikutuksessa.

2.2.1 Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset

Sikelä (1999) on tutkinut luokan opettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittäviä oppimiskokemuksia eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta. Hän tarkastelee väitöskirjansa pohjana olleessa tutkimuksessaan Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaksi opiskelevien elämänkulun ja yliopisto-opiskelun aikana tapahtuneita merkittäviä oppimiskokemuksia. Tutkimus on toteutettu viiden teemahaastattelukierroksen aikana vuosina 1992-1996. Eri teemahaastattelukierroksilla puolistrukturoituihin haastatteluihin osallistui enimmillään 18 ja vähimmillään 8 opiskelijaa.

Silkelän (1999) elämäkerrallinen tutkimus pyrkii selvittämään, mitä luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat, mikä on niiden merkitys ja millaisia ovat persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten elämäkerralliset kontekstit. Hän pyrkii saamaan selville elämäkerrallisten kontekstien tarkastelun avulla opiskelijoiden sisäisen merkityksmaailman, kokemushorisontin ja ne kontekstuaaliset ja situationaaliset tekijät ja merkityssuhteet, joihin liittyen persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset rakentuvat.

Symboliset kasvukokemukset voivat olla merkittäviä oppimiskokemuksia. Symboliset kasvukokemukset ovat niitä elämäkulun merkittäviä hetkiä, jolloin ihminen tulee tietoiseksi jonkin kokemuksen symbolisista merkityksistä ja jolloin omat asenteet ja vanhat tietorakenteet muuttuvat. Symboli voi olla mikä tahansa asia, jonka avulla ihminen saa aikaan uuden abstraktion mielessään eli symbolit kokemuksessa eivät esitä sovittuja sisältöjä vaan merkitsevät joitakin uusia merkityksiä. Symbolisen kasvukokemuksen kautta henkilö tulee ymmärtämisen kautta tietoiseksi itsestään ja ympäröivästä todellisuudesta uudella kenties syvemmällä tavalla. Se muuttaa ihmisen omia asenteita ja vanhoja tietorakenteita. (Silkelä 1999, 124.)

Merkittävät oppimiskokemukset voivat olla huippu-, laakso- ja tasankokokemuksia. Huippukokemukset ovat voimakkaita tunnekokemuksia, ihmisen elämäkulun kaikkein ihanimpia ja eniten tyydytystä tuovia hetkiä. Ne voivat olla odottamattomia, harvinaisia tai erittäin harvinaisia mystisiä tai ekstaattisia kokemuksia. Opettajaksi opiskelevien aineistosta löytyi vain muutama huippukokemus. Voi olla niin, että persoonallisesti merkittävä huippukokemus latistuu ja pirstoutuu, jos se kerrotaan, tai sitten kokemus on niin vahva, että sitä on vaikea pukea sanoiksi. Huippukokemuksiin liittyy flow-mielentila. Tällöin henkilö on niin keskittynyt tekemiseensä, ettei mikään muu kokemuksen aikana tunnu merkitsevän mitään. Kyseessä on autoteelinen kokemus, jossa itse kokemus sinänsä on jo päämäärä. (emt., 129 - 130.)

Merkittävät oppimiskokemukset voivat olla myös tasankokokemuksia eli eräänlaisia sisäisen tasapainon kokemuksia. Tasankokokemus on äärikokemukseen verrattuna paljon huomaamattomampi, vähemmän ravisteleva, arkisempi, tavanomaisempi ja vaatimattomampi harmonian ja yhtenäisyyden kokemus. Silkelän aineistossa esiintyvät monet oppimiskokemukset voidaan luokitella tasankokokemuksiin. Elämäkulun

pahimmat, traagisimmat, epämiellyttävimmät ja tuskallisimmat kokemukset ovat laaksokokemuksia. Kielteinen oppimiskokemus voi olla laaksokokemus samoin läheisen ihmisen menetys, jokin elämäntragedia tai loppuun palaminen. (emt., 130-131.)

Merkittävä oppimiskokemus voi olla kokemishetkellä hyvinkin negatiivinen, mutta muuttuu pidemmän tarkastelujakson myötä positiiviseksi voimavaraksi. Silkelän (1999, 72) mukaan koetun persoonallisesti merkittävän oppimiskokemuksen elämyssisältö ja tunne merkitys kokemishetkellä voi olla kielteinen, mutta muuttua myöhemmin myönteiseksi esimerkiksi henkilön sisäisen kasvukokemuksen seurauksena. Tällöin tutkijalle voi tuottaa vaikeuksia arvioida mitä kokemuksen tunneavaruuden osaa haastateltava ilmaisee haastattelutilanteessa hänen kertoessaan kokemuksen emotionaalisesta merkityksestä.

Elämänkulun ydinepisodit ja siirtymävaiheet ovat merkittäviä oppimiskokemuksia. Monet elämänkulun ydinepisodit vahvistavat ihmisen identiteetin jatkuvuutta, jotkut puolestaan merkitsevät identiteetin muutosta. Elämänkulun siirtymät ja kriittiset vaiheet ovat ihmisen elämässä muutosten ja valintojen tekemisen aikaa. Silkelän aineistossa ne liittyivät opiskelijoiden itsenäistymis- ja aikuistumisprosessiin, elämänarvojen ja itselle tärkeiden asioiden ja tavoitteiden pohtimiseen. (Sikkelä 1999, 132-134.)

Merkittävä oppimiskokemus voi olla myös ns. hiljentymiskokemus, jolloin ihminen etsii vastauksia erilaisiin omaan identiteettiin tai minuuteen liittyviin kysymyksiin. Myös oivaltamiselämys ns. ahaa-elämys voi olla merkittävä oppimiskokemus. Oivaltaminen on ongelmanratkaisun vaihe tai se voi olla jatkuva tila jossakin luovassa toiminnassa tai välähdyksenomainen elämyksellinen tajuamisen kokemus. Merkittävä oppimiskokemus voi suuntautua tulevaisuuteen. Tällöin kokemus jatkuu edelleen ja kyseessä onkin jatkuva merkityksellinen oppimisprosessi. (emt., 137.)

Sikkelän (1999, 139, 145) mukaan koulu- ja opiskeluajan lisäksi muutamat opiskelijoiden merkittävistä oppimiskokemuksista olivat tapahtuneet vapaa-aikana ja työssä; ne olivat siten osa merkittävää arkipäiväistä oppimista. Opiskelijat kokivat opiskeluajan merkittävämpinä oppimiskokemuksina opetusharjoittelujaksot. Näiden aikana ja ansiosta he kokivat ammatti-identiteettinsä vahvistuneen sekä itsenäisyyden että vastuullisuuden

lisääntyneen. Vapaa-ajan merkittävänä oppimiskokemuksina koettiin onnistuminen urheilutai musiikkiharrastuksessa.

Sikkelän (1999) tutkimuksessa korostuu vahva persoonallinen orientaatio ja sillä on teoreettisia yhtymäkohtia humanistiseen psykologiaan. Humanistisen psykologian näkökulman mukaan kokemusten merkitysten, ihmisarvon ja yksilöllisyyden ohella on painotettava yksilön henkilökohtaista tahtoa persoonalliseen kasvuun ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Sikkelä 1999, 2).

2.2.2 Sukupolvet, koulutus ja oppiminen

Kauppilan väitöskirja perustuu vuosina 1995-2002 osana laajempaa tutkimusprojektia kirjoitettuihin artikkeleihin. Kauppila tarkasteli väitöskirjassaan mm. koulutuksen merkitystä elämänkulun rakentajana eri sukupolvilla. Hän otti tarkastelun alle kolme kokemuksellisesti selvästi eri sukupolvea: 1) sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi, johon kuuluvat ennen vuotta 1935 syntyneet, 2) rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi, johon kuuluvat vuosina 1936-1955 syntyneet ja 3) hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi, johon kuuluvat 1956 ja sen jälkeen syntyneet henkilöt. Hänen tutkimusaineistonsa koostui 120 elämäkerrallisesta haastattelusta. Haastattelussa haastateltava kertoi elämätarinansa, jota täydennettiin identiteettiä ja koulutusta koskevalla teemahaastattelulla. Ensimmäisen elämäkertaja teemahaastattelun jälkeen vielä poimittiin erikseen haastateltujen merkittävät oppimiskokemukset.

Kauppila (2002, 58) kertoi tutkimuksensa perusteella merkittäviä oppimiskokemuksia olevan kaikilla ihmisillä. Tutkimuksessa merkittävien oppimiskokemusten lukumäärät vaihtelivat henkilöillä kahdesta kymmeneen. Elämäkertomusten perusteella merkittäviksi oppimiskokemuksiksi määriteltiin tapahtumat, jotka olivat ohjanneet haastateltavan elämäntulkua ja muuttaneet tai vahvistaneet hänen identiteettiään. Kokemuksen keston suhteen löytyi kahdenlaisia merkittäviä oppimiskokemuksia: selvästi määriteltäviä tapahtumia ja epämääräisempiä kasautuneita kokemuksia, kuten itsetunnon kehittyminen tiettyjen tapahtumien tuloksena.

Kauppila totesi, että käsittelemänsä aineiston perusteella näyttävät koulutuksen kannalta muistetut merkittävät kokemukset olevan peräisin nuoruudesta ja varhaisaikuisuudesta, ei lapsuudesta. Nuoruusiässä yksilön sisäisten voimien kasvaminen ja yksilöllisyyden tunteen voimistuminen saavat ihmisen etsimään omaa itseään, elämänfilosofiaansa, ammattia, elämäntapaa ja elämänmuotoa, joka veisi hänet tyydytystä tuottavaan tulevaisuuteen. Varhaisaikuisuus on toinen merkittävä ajankohta, johon kertomukset koulutuksen merkityksestä kaikissa sukupolvissa ankkuroituvat. Nuori aikuinen pyrkii etsimään oman paikkansa maailmassa. Hän myös kykenee liittämään ja jakamaan itsensä toisten ihmisen kanssa pelkäämättä uhkaa omalle identiteetille. (emt., 58-60).

Kokemusten laatu ja jatkuvuus ovat keskeisiä tekijöitä oppimisessa ja inhimillisessä kehityksessä. Merkittävän oppimiskokemuksen antamalla voimalla yksilö selviytyy jatkossa eteen tulevista ongelmista ja kykenee ratkaisemaan niitä. Vanhimman sukupolven merkittävät oppimiskokemukset olivat ”elämän pakkorako” –tilanteita, joissa edellytettiin uutta ajattelu- ja toimintatapaa. Näissä haasteltavat olivat kokeneet tilanteen haasteena ja valinnan mahdollisuuksia sisältävänä. Nuorilla sukupolvilla ensimmäinen tyypillinen konteksti oli harrastus ja seuraava itsen määrittely sekä identiteetin etsintä. (emt., 58 - 59.)

2.2.3 Aikuisena opettajaksi

Leivo (2010) on tutkinut väitöskirjassaan ”Aikuisena opettajaksi” aikuisopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia opettajan työn ja opettajan koulutuksen vuorovaikutuksessa. Leivon mielenkiinto aikuisopiskelijoiden merkittäviin oppimiskokemuksiin opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa heräsi hänen oman työuransa kautta. Hän työskenteli luokanopettajana ja erityisopettajana sekä pitkän uran opettajankouluttajana luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Nykyisin luokanopettajien aikuiskoulutukseen tulevilla opiskelijoilla on elämäkokemusta, aiempia opintoja ja työkokemusta opettajana. Moni on saanut työkokemusta myös muualta kuin opettajan tehtävissä. Nämä lähtökohdat huomioiden on tärkeää ymmärtää opettajankoulutuksen uudet aikuispedagogiset haasteet ja on tarpeen hankkia jatkuvasti uutta ymmärrystä aikuisen oppimisesta sekä opettajankoulutuksen ja opettajan työn

välisistä kytkennöistä. Huomattavaa on, että aikuisopiskelijan merkityksellinen oppiminen opettajankoulutuksessa on yhteydessä hänen aiempiin kokemuksiinsa (Leivo 2010, 12-13).

Leivon tutkimuksen ensimmäisen kohderyhmän muodostivat luokanopettajien aikuiskoulutuksessa tammikuussa 2007 opintonsa aloittaneet 39 aikuisopiskelijaa. Tutkimuksen toisessa kohderyhmässä olivat aineiston keruuvaiheessa jo kentälle siirtyneet vuosikurssien 2004-2006 21 opiskelijaa ja 2005-2007 22 opiskelijaa. Yhteensä osallistujia oli 82, joista 71 naista ja 11 miestä. Tutkimusaineiston muodostivat opiskelijoiden kirjoitelmat ja haastattelut. (emt., 68-71.)

Leivon tutkimuksessa aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset tiivistyivät viiteen merkityskokonaisuuteen: persoonallinen kasvu, yhteistyön ja tuen yhteydet, näkökulmat opettajan työhön, pedagogiset ja didaktiset tiedot ja taidot ja koulu työyhteisönä. Persoonallisen kasvun merkityskokonaisuus muodostuu itseymmärryksestä, itseluottamuksesta, reflektiivisyydestä ja tunnetyöstä. Yhteistyön ja tuen yhteydet sisältävät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, kollegat, vanhemmat ja verkostot sekä moniammatillisuuden. Näkökulmissa opettajan työhön nousivat esille työn eettisyys, luonne ja arki. Pedagogisissa ja didaktisissa tiedoissa ja taidoissa tulivat esille oppilaantuntemus, yksilöllistäminen ja eriyttäminen, opetussuunnitelma ja praktinen tieto. Koulutyöyhteisönä sisälsi sosiaaliset suhteet ja ilmapiirin, työssä pärjäämisen sekä erilaiset koulukulttuurit. (emt., 92-93.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Opinnäytetyössäni selvitän, mitä aikuisopettajien merkittävät oppimiskokemukset ovat elämän- kulun ja työuran aikana. Tutkimuksessani pyrin löytämään aikuisopettajien merkittäviä oppimiskokemuksia ja ymmärtämään aikuisopettajan ammattiin kasvua oppimiskokemusten kautta. Haastattelun avulla etsin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia aikuisopettajat ovat kokeneet?
2. Millaisiin asiayhteyksiin ja tilanteisiin ne ovat liittyneet?
3. Miten merkittävät oppimiskokemukset ovat vaikuttaneet kokijansa elämään?

Merkittävien oppimiskokemusten selvittäminen perustuu informanttien muistamiseen ja muistoihin merkittävistä tapahtumista, ihmisistä ja asioista sekä asiayhteyksistä heidän elämässään. Helpommin muistetaan ne asiat, jotka ovat tapahtuneet lähimenneisydessä sekä sellaiset asiat, jotka ovat subjektiivisella merkityksellä tai muuten jotenkin määränneet yksilön elämäntapaa. Ihmisen muisti on rajallinen ja informantilla on valta valita tiettyjä elämäntapahtumia muististaan. (Silkelä 1999, 48.) Tutkittava tekee myös valinnan mitä ja miten kertoo tai jättää kertomatta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Tässä luvussa esitellään tutkimusasetelma, kerrotaan fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusperinteestä, kuvataan aineiston kerääminen ja käsittely sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta. Alaluvun 4.3 alaluvuissa selvitetään litterointi ja merkittävien oppimiskokemusten käsittelyä.

4.1 Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelma kertoo sen, miten tutkimuskysymyksiin on tarkoitus kerätä aineistoa tiettyjen menetelmien avulla. Tutkimusmenetelmäksi valitsin syvähaastattelun. Koska haluan saada vastaajien omia ajatuksia, mielipiteitä, tunteita ja käsityksiä esille, soveltuu syvähaastattelu menetelmäksi paremmin kuin esimerkiksi strukturoitu haastattelu, jossa tutkija on ennalta määritellyt kysymysten ja väitteiden muodon ja esittämisjärjestyskin on täysin määrätty (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, 197). Haastattelujen (liitteet 1 ja 3) lisäksi käytin apuna elämäkulkujanaa. Pyysin tutkittavia tekemään piirrostehtävän (liite 2), jossa he kuvaavat elämäkulkua janalla tai viivalla. Kuvaajan muodon piirtäjä sai määrätä itse. Pyysin miettimään, merkitsemään ja nimeämään janalle tärkeät tai merkittäväksi koetut tapahtumat elämässäsi ja niihin mahdollisesti liittyvät henkilöt. Jana voi olla henkilöillä erilainen: suoraviivainen jana tai trendiviiva, jyrkästi suuntaa vaihtava jana,

kaarevasti kulkeva jana tai vaikkapa polveileva elämänpolku kuvattuna jatkuvalla viivalla. Informantit itse merkitsevät janalle tärkeät elämäkokemukset ja käännekohtat. Elämäkulkujan voi aloittaa haluamastaan kohdasta elämäkulkua, myös lapsuuden voi halutessaan ottaa mukaan janalle.

Oman elämän kuvaaminen janan avulla ja janan avaaminen puheessa tuo haastattelutilanteeseen elämäkerrallisen ulottuvuuden. Muistinvaraisessa kerronnassa ei kuitenkaan voida päästä tarkkaan elämän todellisuuden kuvaamiseen vaan tutkittava kertoo tapahtuman sellaisena kuin sen kerrontahetkellä muistaa. Tutkija muodostaa kerronnan edetessä oman kuvansa tapahtumasta, jota hän pyrkii täydentämään esittämällä haastattelukysymyksiään juuri niihin kerronnassa esille tulleisiin asioihin, joista on kiinnostunut omaan tutkimukseensa liittyen.

Haastattelutilanne koetaan tiiviinä vuorovaikutustilanteena, johon on tultu tai ryhdytty tutkijan aloitteesta. Tutkimushaastattelussa on osallistujaroolit: haastattelija on tietämätön osapuoli ja tieto on haastateltavalla. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22-23.) Tutkijana asetin haastateluille päämäärät sekä tavoitteet. Oman tutkijan etuni ja tiedon intressini vuoksi esitin kysymyksiä ja tein aloitteita, kannustaen haastateltavaa vastaamaan, ohjasin keskustelua sekä fokuosoin sitä tiettyihin teemoihin.

Haastattelutilanteessa haastattelijalla tulee olla hyvä tilannetaju ja hänen on oltava täysin mukana kertojan ”tunnelmassa”. Hänen tulisi nopeasti kyetä esittämään tuntemuksensa käsiteltävinä olevista aiheista ja teemoista, jotta hän pystyy keskustelemaan tasaveroisemmin haastateltavan kanssa ja kenties saamaan haastateltava ”luovuttamaan” hallussaan oleva tieto mukaan keskusteluun. Kielellisen ja henkisen ulottuvuuden lisäksi haastattelussa on myös näkyvä fyysinen ulottuvuus. Haastattelutilanteen vuorovaikutus on hyvin kokonaisvaltainen, sillä ulkonäön ja käyttäytymisen kertoma ei kielellinen viesti täydentää kasvokkain tapahtuvaa haastattelua. (emt. 103 – 104.)

Ruusuvoori & Tiittula (2005, 24) ohjeistavat, että arkikeskustelun sääntöjä noudattaen haastattelutilanne on aloitettava ja lopetettava erityisillä toimilla yhteisen maaperän luomiseksi. Näin toimin myös omalla kohdallani. Ennen haastattelun aloittamista kerroin kuka olen ja mihin tarkoitukseen haastattelua teen. Kävin läpi luottamuksellisuuskysymykset ja kertosin pääpiirteissään tutkimukseni aihepiirin. Lisäksi

keskustelimme aiheen ulkopuolisistakin asioista ennen kuin aloitimme haastattelukeskustelun, joka yleensä alkoi elämänkulkujan tarkastelulla.

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne

Opinnäytetyöni on laadullinen tutkimus ja se perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Tutkimuksen teon kannalta sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä keskeiseksi nousevia käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Ymmärtäminen ja tulkinta toimivat tietoa antavina kysymyksinä. Fenomenologisen merkitysteorian perusoletus on, että ihmisen toiminta on pääasiallisesti intentionaalista eli johonkin suuntautunutta ja että ihmisen suhde todellisuuteen on täynnä merkityksiä. Se todellisuus, joka merkitysten kautta meille avautuu, ei ole meissä synnynnäisesti, vaan lähteenä on yhteisö, johon jokainen kasvaa ja johon hänet kasvatetaan. (Tuomi&Sarajärvi 2012, 34, Laine 2001, 26.)

Raatikaisen (2004, 100) mukaan fenomenologisen filosofian luoja pidetään saksalaista Edmund Husserlia (1859-1938). Husserlin fenomenologia on puhtaasti järkeen pohjautuva, havainnosta riippumaton lähestymistapa, joka pyrkii löytämään tutkittavasta ilmiöstä joitakin perustavia, välttämättömiä totuuksia. Jotta tähän päästäisiin, fenomenologia pyrkii ”sulkeistamaan” luonnolliseen ilmiöön kohdistuvat satunnaiset ennakko-oletukset. Tämän filosofian mukaan on siis olemassa ihmismielestä riippumattoman ulkoinen todellisuus.

Fenomenologiassa tutkitaan yksilön kokemuksia ja sitä miten asiat ilmenevät. Laineen (2001, 26) mukaan kokemus käsitetään hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa eli maailmaan, jossa hän elää. Yksilön suhde toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon ilmenee hänen kokemuksissaan ja tämä kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Esimerkiksi opettajan opettajuus on suhdetta oppilaisiin ja kouluinstituution eri osapuoliin. Tuota suhdetta selvittämällä on mahdollista saada selville kulloisenkin opettajuuden luonne.

Fenomenologinen tutkimus on siitä erikoinen tutkimus, että siinä ei käytetä ns. teoreettisia viitekehyksiä ohjaamaan tutkimusta ennalta määritettyyn teoreettiseen malliin.

Määrätynlaiset paradigmat kuitenkin ohjaavat myös fenomenologia. Fenomenologin on hyväksyttävä joitakin teoreettisia lähtökohtia, jotka koskettavat tutkimuskohdetta, kuten ihmiskäsitys sekä käsitys kokemuksesta ja merkityksistä. Fenomenologisessa tutkimuksessa näihin joudutaan ottamaan kantaa. (Laine 2001, 33.)

Laine (2001, 29) määrittelee hermeneutiikan teoriaksi ja yleisimmin ymmärrettynä teoriaksi ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Sen avulla koetetaan etsiä tulkinnalle mahdollisia sääntöjä, joita noudattaen voidaan puhua vääristä tai oikeammista tulkinnoista. Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen nimenomaan tulkinnan tarpeen myötä. Tavallisesti tutkimusaineisto kootaan haastattelemalla toisia ihmisiä. Haastateltava kertoo kokemuksensa kyseisestä asiasta ja tutkija pyrkii löytämään haastatellun ilmaisuista mahdollisimman oikean tulkinnan. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikoinnin kautta luotuun maailmaan, jossa kaikkein hallitsevimpana ovat kielelliset ilmaisut, mutta myös kaikki ”kehon kieli” (liikkeet, ilmeet, eleet jne.) on hermeneuttisen tutkimuksen kohde.

Heideggerin mukaan ihmisen perustava olemisen tapa on elää tai olla on ymmärtäminen. Ihminen ymmärtää ja tulkitsee olemuksellisesti ja jatkuvasti sekä itseään että maailmaansa ja ymmärtää ne aina jollain erityisellä tavalla. Tähän tulkintaan sisältyy aina monenlaisia ennako-oletuksia tai taustalla olevia uskomuksia. Ihminen tulkitsee aina itseään ja elämäänsä suhteessa ympäröivään maailmaan jossain ”valossa” eikä tulkinta tule tehdyksi aina oikein. (Raatikainen 2004, 95.)

Gadamerille oli keskeistä hermeneutiikan tai ymmärtämisen universaalisuus, mutta ei ainoastaan ihmistieteisiin rajoittuvana vaan koskien myös luonnontieteitä. Ihmisen historiallisuus on hänen ajattelunsa tärkeä teema. Hänen mukaansa ihmisen kuuluminen johonkin perinteeseen on ymmärtämisen välttämätön ehto eikä perinteestä voi irrottautua kokonaan, sillä ihmisen vaikutushistoria eli aiempien tulkintojen kokonaisuus määrää ihmisen olemista. (emt., 96.)

Gadamer on korostanut, että hermeneuttisessa tutkimuksessa ei pyritä yksittäistapauksista yleistämällä löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia eli se ei etene induktiivisesti yksittäistapauksista yleiseen. Jokaisella yksilöllisellä erilaisuudella on merkityksensä.

Hermeneutiikassa ollaan kiinnostuneita ainutkertaisesta ja ainutlaatuisuudesta, jollaisia me ihmiset olemme. (Laine 2001, 28.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa metodissa ihminen on tutkijana ja tutkimuskohteena. Metodi tarkoittaa tässä yhteydessä ajattelutapaa ja tutkimusotetta, ei teknisesti säännönmukaista aineiston käsittelytapaa. Metodi asettaa tutkijalle vaatimuksen jatkuvaan perusteiden pohtimiseen ja kriittisyyteen tutkimuksen eri vaiheissa esiin nousevista ongelmista. Näitä tutkimuksen perustana olevia tärkeimpiä filosofisia ongelmia ovat ihmiskäsitys, eli millainen ihminen on tutkimuskohteena ja tiedonkäsitys eli miten tuollaisesta kohteesta voidaan saada tietoa ja millaista se on luonteeltaan. (Laine 2001, 31-33.)

Kakkori (2009) on kritisoinut hermeneuttis-fenomenologista tutkimusotetta sen sisäisestä problematiikasta. Hänen mielestään tämä tutkimusote jää usein heikosti määritellyksi ja moniselitteiseksi johtuen fenomenologian ja hermeneutiikan erilaisista filosofisista ajattelusuunnista. Hän toteaa lisäksi, että fenomenologia määritellään yleisellä tasolla tutkimukseksi ilmiöiden olemuksista ja hermeneutiikka taas tulkinnan opiksi: fenomenologian päämääränä ja pyrkimyksenä on löytää asioiden olemus, kun taas hermeneutiikan mukaan asiat ovat mitä ovat kielen ja tulkinnan kautta. Kakkori painottaa, että niin fenomenologialla kuin hermeneutiikalla on paljon annettavaa tutkimukselle. Kriittisestä kannastaan huolimatta hän ei kuitenkaan kiellä yhdistelmän käyttämistä, vaan toteaa, että näiden yhdistelmän käyttämisessä on tunnistettava niiden välinen jännite, jotta tutkimuksen taso säilyisi ja kehittyisi edelleen. (Kakkori 2009.)

Tuomi & Sarajärvi (2012, 34-35) toteavat, että arkielämässä olemme jatkuvasti kokemusten, ilmaisujen ja niiden ymmärtämisen sisällä ja toimimme luontaisen ymmärryksemme varassa. Hermeneuttisessa kirjallisuudessa puhutaan esiymmärryksestä. Esiymmärryksellä tutkimuksen yhteydessä kaiken ymmärtämisen perustana on jo aiemmin ymmärretty. Tutkija luontaisesti tulkitsee ja ymmärtää tutkimuskohteen oman ymmärryksensä ja merkitysperspektiivinsä taustoittamana ja rajoissa myös ennen tutkimusta. Merkitysten tutkimuksessa kohde ei ole ulkoinen tai outo tai tutkijan merkity maailmalle vieras. Pikemminkin jonkinlainen esituntemus on merkitysten ymmärtämisen edellytys. Merkitysten tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä tekemään jo tunnettua tiedetyksi ja itsestään selvyyttä tai koettua tiedostetuksi.

4.3 Aineiston kerääminen ja analyysi

Aineiston keräämisen toteutin syvähaastattelulla. Syvähaastattelu, jossa tutkittavia haastateltiin kaksi kertaa, tuotti rikasta aineistoa. Aineisto koostui neljän aikuisopettajan haastattelusta. He ovat vaihtaneet pitkän työuran jostakin toisesta ammatista aikuisopettajan ammattiin. Oppilaitoksen koulutuspäällikkö teki valinnan vapaaehtoisesti ilmoittautuneista haastatteluohjelmista, koska hän parhaiten tuntee opettajayhteisönsä opettajat ja tietää jonkin verran heidän taustoistaan. Tärkeänä pidin sitä, että haastateltaville olisi ehtinyt kertyä monipuolista työ- ja elämäkokemusta, jolloin myös merkittävien oppimiskokemusten kertyminen on todennäköisempää. Muita erityisiä kriteerejä en asettanut, vaan tarkoituksena oli saada tutkittavaksi henkilöitä, joilla on elämänperspektiiviä ja kykyä havainnoida elämäänsä ja itseään.

Toteutin kaksi haastattelukierrosta helmi-huhtikuussa 2013. Ensimmäinen haastattelu kullakin tutkittavalla kesti 35 - 80 min riippuen siitä miten nopeasti pääsimme lähestymään aihetta tai millainen aikataulu haastateltavalla oli. Toisessa haastattelussa kävin tutkittavan kanssa läpi laatimani listan hänen merkittävistä oppikokemuksistaan lähinnä kartoittaakseni olinko ymmärtänyt asiat oikein. Samalla myös oli tilaisuus tehdä vielä muutamia tarkentavia kysymyksiä. Nämä haastattelut olivat lyhyempiä vaihdellen kestoltaan 25 - 60 minuuttiin. Ennen haastatteluja tutustuin menetelmäkirjallisuuteen haastattelujen tekemisestä. Pyrin litteroimaan kunkin haastattelun heti ennen seuraavan tekemistä, jotta voin keskittyä täysin aina uuteen haastatteluun.

Ennen haastattelua olin lähettänyt tutkittaville elämänkulkuajan piirtämistehtävän sekä haastattelukysymysrunгон. Nämä mahdollistivat tutkittavan ennakkovalmistautumisen ja haastattelussa päästiinkin nopeasti asiaan. Elämänkulkuajanalle tutkittavat hahmottelivat elämänkulkuaan sen muotoisena kuin itse sen näkivät. Janalleen kaikki tutkittavat olivatkin merkinneet elämänsä tärkeimmät vaiheet ja tapahtumat. Alkukeskustelujen jälkeen haastattelut alkoivat elämänkulkuajan tarkastelulla, jolloin pyysin tutkittavaa "avaamaan" piirrostaan minulle ja kertomaan mitä janalle oli merkitty. Piirretty jana toimi tutkittavan elämänkertomuksen runkona ja sen pohjalta tapahtui itse haastattelu haastattelukysymysten runkoon nojaten.

TAULUKKO 1: TUTKIMUKSEN INFORMANTIT

	Koodinimi	Työkokemus kaikkiaan	Työkokemus opetustyössä	Aiempiä ammatteja
Haastateltava 1	Leevi	29 vuotta	26 vuotta	amm.val.psykologi, opinto-ohjaaja
Haastateltava 2	Mitro	33 vuotta	22 vuotta	hitsaaja, nuoriso-ohjaaja
Haastateltava 3	Mari	36 vuotta	20 vuotta	sosiaalityöntekijä, mielenterveystyöntekijä
Haastateltava 4	Heini	22 vuotta	5 vuotta	sosiaalityöntekijä, tutkijasosiaalityöntekijä, osastopäällikkö

Ensimmäinen haastateltavani Leevi oli valmistautunut hyvin haastatteluun, jonka tein hänen kotonaan.. Leevi oli vuolas haastateltava alkujännityksestään vapauduttuaan, kerrottavaa riitti ja tein vain muutamia tarkentavia kysymyksiä. Vanhan maalaistalon suuren tuvan takan räiskeessä pöydän kahta puolta istuessamme haastatteluun ja tarinointiin olisi voinut käyttää loputtomasti aikaa. Hänen toinen haastattelu tapahtui työhuoneessa ammattikorkeakoululla myöhään iltapäivällä. Myös tämä haastattelu tuotti lisääaineistoa, ja siinä nousi esille yksi uusi merkittäväksi oppikokemukseksi luokiteltava kokemus. Toisen haastattelu perusteella pystyinkin tarkentamaan listaukseni merkittävistä oppimiskokemuksista.

Mitron haastattelu tapahtui työaikana koululla haastateltavan työhuoneessa. Hänellä oli kiireinen aikataulu, jonka hän mainitsikin ennen haastattelun aloittamista. Hän oli piirtänyt elämänkulkujana keskittyen pääasiassa koulutus- ja työelämään. Mitron ensimmäinen haastattelu oli lyhyin vieden aikaa vain noin 35 minuuttia. Mitron toinen haastattelu toteutui myös oppilaitoksella hänen työhuoneessaan. Haastattelu kesti puolisen tuntia. Esitin hänelle tulkitsemani merkittävät oppimiskokemukset eikä hänellä ollut niihin lisättävää.

Kolmantena haastateltavana oli Mari. Myös hänen haastattelunsa tein hänen työpaikallaan, jossa otimme käyttöömme vapaana olevan luokkahuoneen. Haastattelun aikana tapahtui yksi keskeytys, kun joku kävi koputtelemassa luokan lukittua ovea, ja nousin kurkkaamaan kuka oven takana oli. Mari oli valmistautunut erittäin hyvin haastatteluun, joten kertominen ja kysymyksiin vastaaminen sujui suurempia miettimättä. Tauotusten aikana

sain esitettyä tarkentavat kysymykset. Lopuksi kiitin häntä erityisesti tästä loistavasti mietitystä ja mutkattomasta elämänkulun kuvaamisesta.

Marin toinen haastattelu tapahtui oppilaitoksella hänen työhuoneessaan. Aluksi keskustelimme kaikenlaista varsinaisen asian ulkopuolisista aiheista ja vähitellen siirryimme haastattelun aiheeseen. Kävin läpi laatimani listan Marin merkittävistä oppimiskokemuksista ja pyysin häntä täydentämään tai korjaamaan listaa ja ymmärtämään. Tarkensin myös näihin kokemuksiin liittyvät tunnetilat ja henkilöt. Edelliseen haastatteluun palatessamme Mari muisti sosiaalialan opintoihin liittyvän työharjoittelun. Keskustelimme tuosta kokemuksesta ja päädyimme lisäämään sen hänen merkittäviin oppimiskokemuksiin. Toinen haastattelu kesti noin 40 minuuttia.

Heiniä haastattelin ensimmäisen kerran hänen valitsemassaan harrastukseen liittyvässä kodikkaassa tilassa. Haastatteluhetken aloitimme rauhallisesti nauttimalla aamukahvit keskustellen siinä lomassa päivän puheenaiheista. Myös tämä haastateltavani oli valmistautunut oikein hyvin haastatteluun todeten, että hän hyödynsi tässä erästä aikaisempaa saman tyylistä tehtävää. Ehkä juuri Heinille esitin eniten kysymyksiä, sillä hänen hyvin jäsennehtyyn kerrontaan oli helppo heittää tarkentavat kysymykset. Heini oli haastateltavistani nuorin. Heinin toinen haastattelupaikka oli hänen toimistossaan oppilaitoksella. Hän kertoi pohtineensa ensimmäistä haastattelua ja halusi oma-aloitteisesti nyt lisätä ja tarkentaa muutamia haastattelussa esille ottamia asioita. Toinen haastattelu kesti lähes tunnin. Myöhemmin varmensin hänen merkittävät oppimiskokemuksensa vielä sähköpostitse, sillä elämäntapahtumiin liittyvää materiaalia kertyi paljon, enkä luottanut täysin omaan tulkintaani hänen merkittävien oppimiskokemustensa kohdalla.

Kaikkien tutkittavien kanssa sovittiin, että jos haastattelussa tulee esille eettisesti arkoja asioita, niin tallennin suljetaan sitä koskevien puheenvuorojen ajaksi. Tulkinnat merkittävistä oppimiskokemuksista tehtiin tutkittavien kanssa yhdessä ja tulkinnat ovat heidän hyväksymänsä.

Haastateltavat olivat lähes samanikäisiä henkilöitä: kolme oli syntynyt 50 -luvulla ja yksi 60 -luvulla. Miehiä ja naisia aineistossani oli saman verran. Mutta edellä kerrottu vain taustatiedoksi, sillä iällä ja sukupuolella ei ole merkitystä tässä tutkielmassa.

Tämän tutkimuksen aineistoa on analysoitu seuraavien Merriam & Clarkin (1993, 129) luokittelemien kriteereiden valossa: Ollakseen kokijalleen merkityksellinen oppimiskokemuksen täytyy (1) koskettaa kokijaa persoonallisesti, joko johtaen taitojen, itsetunnon tai elämän perspektiivin laajenemiseen tai nopeuttaa siirtymää ja (2) sen täytyy olla kokijan subjektiivisesti arvostama. Näihin kysymyksiin vastaamisella kunkin kerrotun oppimiskokemuksen kohdalla pyrittiin arvioimaan ja ymmärtämään kokemuksen merkitys kokijalleen. Kaikista löydetyistä merkittävistä oppimiskokemuksista muodostettiin kokonaisuus eli tämä oli tutkielman synteesivaihe. Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2004, 214 - 215) mukaan synteesivaiheessa kootaan yhteen pääseikat ja johtopäätösten tulee perustua laadittuihin synteeseihin.

4.3.1. Litterointi

Äänitallenneaineiston käsittelyn yksi lähestymisvaihe on litterointi. Litterointi on tärkeä osa aineistoon tutustumista. Litteroinnin tarkkuustaso on syytä määrittää suhteessa tutkimusintressiin ja analyysin tarkkuustasoon. (Ruusuvuori, Nikander&Hyvärinen 2010, 13-14). Litteroinnissa jo tapahtuu aineiston alustavaa analysointia, vaikka se ei vielä ole varsinainen analysointivaihe. Tämän haastattelun aineistot litteroitiin kokonaisuudessaan, sillä molempien haastattelukierrosten rönsyilevät haastattelukeskustelut sivusivat tutkittavia asioita muutoinkin kuin asianomaisen haastattelukysymyksen kohdalla.

Tallennetun vuorovaikutuksen muuttaminen täydelliseksi tekstiksi on mahdotonta, sillä ihmisen havaintokyky on rajallinen ja havaitseminen valikoivaa, jolloin litteroitu teksti on jo kertaalleen tulkittua aineistoa. Litteraatio on keskustelun analyysissa ennen kaikkea muistamisen ja yksityiskohtien havaitsemisen apuväline, sillä ensisijainen analysoitava aineisto on aina tallenne itse keskustelusta. (emt. 275). Haastattelussa tuotettua sisältöä analysoidaan osittain samanaikaisesti kuin aineistoa kerätään ja litteroidaan. Litteroitu teksti on luettava ja tulee luetuksi analysoinnin aikana useampaan kertaan ja vasta sitten löytyvät tulkinnat ja selitykset eli tässä käytännössä toteutuu hermeneuttinen kehä.

Fenomenologiselle tutkimukselle ominaista on vaiheittainen eteneminen. Askelittain edetään porras portaalta selvittäen aiempi vaihe ennen seuraavaa vaihetta.

Tutkimusaineiston ensimmäisessä työstövaiheessa pyritään kuvaukseen siitä, mitä aineistossa on sanottu kuvaten haastatellun kertomus kokemuksistaan mahdollisimman alkuperäisesti. Tässä vaiheessa tutkija selkeästi irrottautuu ennakoasetuksista ja pyrkii näkemään tutkittavan avoimesti. Tutkijan olisi pyrittävä ennakkoluulottomaan havainnoimiseen, jossa ilmiön pitäisi päästä itse antautumaan tutkijalle sellaisena kuin se alkuperäisenä on. Fenomenologisen tutkimuksen mukaista on, että tutkija oivaltavan havainnoimisen kautta tutkii ilmiötä sellaisena kuin se hänelle ilmenee. (Varto 1992, 86.)

Kuten haastattelua tehtäessäkin tutkija on kaikissa jatkovaiheissa myös aina tutkimuksen toinen vaikuttava osapuoli. Tutkijan olisi kyettävä näkemään jo ensimmäisessä kuvausvaiheessa, mikä aineistossa kuuluu tutkimuksen piiriin ja mikä ei ole kannalta olennaista. Kuitenkaan olennaisuus ei paljastu tutkijalle heti vaan vasta kun ymmärrämme paremmin ilmaisujen merkityksiä tutkittavan omasta näkökulmasta. (Laine 2001, 38.)

Gadamer (2004, 34) toteaa, että tulkitsija, joka haluaa ymmärtää tekstiä, antaa tekstin sanoa hänelle vapaaehtoisesti jotain. Hermeneuttisesti kouliintunut tietoisuus on alusta alkaen vastaanottavainen tekstin toiseudelle, mutta vastaanottavaisuus ei edellytä neutraaliutta tarkasteltujen asioiden suhteen, vaan on tulkitsijan oltava tietoinen omista ennakkonäkemyksistä ja ennakkoluuloista ja osattava erottaa ne tekstin näkemyksistä. Gadamerin ohjetta noudattaen luin litteroimalla aikaan saatua tekstiä useamman kerran ja koetin antaa tutkittavieni äänen nousta esille tekstistä. Lukiessani pohdin tutkittavieni yksin ja erikseen lausuttua sanomaa tai oikeastaan koetin selventää itselleni mitä he minulle oikein kertovat.

4.3.2 Oppimiskokemusten analysointi

Litteroinnin jälkeen luin läpi kirjoitetun aineiston läpi useamman kerran ennen varsinaisen analysoinnin aloittamista, toki hienoista analysointia alleviivauksin tein myös aineistoa lukiessani. Lukemisen kautta sain kokonais käsityksen aineistosta ja se oli samalla yksi vaihe kohti varsinaista analysointiajattelua. Pyrkii lukemaan ilman ennakkokäsityksiä sekä pyrin saamaan kiinni haastateltujen alkuperäisestä kokemuksesta kuuntelemalla alkuperäistä kerrontaa haastattelun tallenteilta. Vähitellen aineistosta alkoivat nousta

merkityksiä sisältävät osat, esimerkiksi tietyt lauseet tai useamman lauseen kokonaisuudet ja niiden sisältämä ajatus. Sisällön analyysia tein myös osittain samanaikaisesti aineiston keräämisen yhteydessä ja litteroidessani tallenteita. Tallenteiden litteroinnista tuli yhteensä noin 70 sivua tekstiä.

Antikaisen (1996, 252) mukaan merkittäviä oppimiskokemuksia ovat sellaiset oppimiskokemukset, jotka elämäkertomuksen perusteella näyttävät ohjanneen haastateltavan elämäntulkua ja/tai muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään. Antikainen tarkentaa määritelmää viitaten sanaan ”näyttävät”, sillä alustavassa tulkinnassa on kyse tutkijan tulkinnasta, jota on jatko-haastattelun ja edelleen tulkinnan avulla tarkennettava.

Oppimiskokemusten etsintä haastatteluaineistosta tapahtui edellä kerrotun pohjalta: poimin merkittävän oppimiskokemuksen tunnusmerkit täyttävät oppimiskokemukset jokaisesta haastattelusta tehdystä litteroinnista. Luetteloin ne, ja esitin luettelon jatko-haastattelun alussa haastateltavalle. Jatko-haastattelussa haastateltava ratkaisi, että juuri nämä oppimiskokemukset voi määritellä hänen kohdallaan merkittäviksi. Tässä yhteydessä hänellä oli myös mahdollisuus korjata luetteloa mahdollisilla lisäyksillä tai poisjättämisillä. Seuraavilla Leevin elämäntulkun liittyvillä esimerkeillä havainnollistan karsintaa, jota tein haasteltavien tarinoissa ilmenevistä oppimiskokemuksista.

Haastattelija: Tosiaan sen viimekertaisen haastattelun pohjalta keräsin tähän tulkitsemiani merkittäviä oppimiskokemuksia ja merkittäviä henkilöitä, oppimisen sisältöjä ja sitten näitä positiivisia ja negatiivisia tunnetiloja ja merkittäviä muutoskohtia sekä suhteen muuttumista itseen ja muihin ihmisiin. Lähetääkö käymään läpi näitä?

Leevi: Nmm.

Tässä välissä kysyin vielä harrastuksista, koska ne jäivät ensimmäisessä haastattelussa käsittelemättä. Harrastuksista ei näyttäisi tälle haastateltavalle nousevan esille merkittäviä oppimiskokemuksia. Tämän jälkeen kävimme läpi listaamani merkittävät henkilöt, jotka ovat vaikuttaneet Leevin valintoihin ja päätöksiin.

Haastattelija: Merkittäviä oppimiskokemuksia keräsin tähän aika paljon. Sano, jos jotain jätetään pois tai haluat jotain lisättävän.

Leevi: Pannaanko ne jonkinlaiseen tärkeysjärjestykseen?

Haastattelija: Ei tarvii laittaa tärkeysjärjestykseen, eivätkä nämä olekaan missään sellaisessa järjestyksessä. Tämän ensimmäisen koulupäivän kouluun lähtö: otin sen, koska kuvasit niin tarkasti. Onko se sellainen mielestäsi merkittävä oppimiskokemus?

Leevi: Joo se on jäänyt mieleen, mutta olen lukenut jostain, että se on aika yleinen asia, että ihmiset muistaa ensimmäisen koulupäivän. Se on niin suuri...ensimmäisiä suuria muutoksia ja usein jo odotettukin asia. No se jännitti tietysti kovasti, mutta ei siinä muuta...

Tulkinta: Ensimmäisen koulupäivän kouluunlähtöepisodi ei ollut merkittävä oppimiskokemus, vaikka se kosketti asianomaista persoonallisesti ja oli kokijan subjektiivisesti arvostama, mutta ei varsinaisesti johtanut taitojen tai itsetunnon laajenemiseen.

Haastattelija: No sitten on tämä ehdot kolmannelta luokalta. Ja päätös siinä, että ei ikinä enää ehtoja. Olisko tämä semmonen merkittävä oppimiskokemus?

Leevi: Kyllä. Ja sen takiahan kai sitä koulussa koko ikänsä on saanu olla.

Haastattelija: Negatiivinen kokemus kääntyi positiiviseksi oppimiskokemukseksi?

Leevi: Tavallaan ... joo...

Tulkinta: Tämä on tulkittavissa merkittäväksi oppimiskokemukseksi, koska 1) kosketti kokijaa persoonallisesti ja johti taitojen ja itsetunnon laajenemiseen sekä 2) oli kokijan subjektiivisesti arvostama. Kokija ymmärrys koulun käynnin vaativuudesta laajeni ja asiaa koskeva oma päätös muutti kokijan asennetta koulunkäyntiä kohtaan.

Litteroidusta aineistosta vasta useamman lukukerran jälkeen löytyivät tulkinnat ja selitykset eli tässä käytännössä toteutui hermeneuttinen kehä. Varton (1996, 69) mukaan hermeneuttisella kehällä kuvataan tapaamme ymmärtää. Puhutaan kehästä, koska ymmärtäminen aina lähtee tietyistä lähtökohdista ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja

ymmärtämiseen. Hermeneuttinen kehä ei ole umpeutuva kehä. Varto puhuu hermeneuttisen filosofian projektista tulkinnan yhteydessä. Jokainen uusi lukukerta antaa uuden tuntuman tekstiin ja vie lähemmäs tutkimuskohteen mieltä, avaa kohdetta sen olennaisten todellistumisten suuntaan ja kerii auki koko ajan minua itseäni, syventäen itseymmärrystäni. Tutkijan tulee ymmärtää tutkimuskohteen ja oman lukutavan erottaminen ja ymmärtää sekä muistaa, että on myös muita lukutapoja. (Varto 1996, 69.)

Tein kunkin tutkittavan haastatteluista ja elämänkulkujanan esityksistä tiivistelmän, johon otin mukaan haastattelujen perusteella haastateltavan kanssa yhdessä merkityksellisiksi oppimiskokemuksiksi tulkitut kokemukset. Seuraavaksi muodostin jokaiselle taulukot, johon merkitsin poimimani merkittävät oppimiskokemukset ja sen, mitä niistä on opittu. Jokaisen tulkitsemani merkittävän oppimiskokemuksen kohdalla vielä kysyin: Mitä on opittu? Mikä tunne tai tunnetila kokemukseen liittyi? Lisäksi tarkastelin mihin Mezirowin oppimisen lajiin ja tasoon merkittävä oppimiskokemus on luokiteltavissa. Tarkastelin myös keitä merkittäviä henkilöitä tutkittavat olivat liittäneet merkittävien oppimiskokemusten yhteyteen sekä missä yhteydessä merkittäviä oppimiskokemuksia on tapahtunut. Nämä taulukot lähetin vielä haastatelluille kommentoitavaksi ennen kuin totesin tulkintani merkittävistä oppimiskokemuksista lopulliseksi. Lopuksi piirsin tutkielmaa varten hyvin pelkistetyn tulkintani tutkittavan elämänkulkujanasta havainnollistamaan merkittävien oppimiskokemusten sijoittumista tutkittavan elämänkulkuun.

Laadin ensiksi jokaisen tutkittavan merkittävistä oppimiskokemuksista matriisin (kts. liitteet). Tämän jälkeen yhdistin kaikkien tutkittavien matriisit, ja sen pohjalta ryhdyin luokittelemaan ja teemoittamaan aineistoa. Matriisi toimi kokoavana työkaluna eri informanttien merkittäviä oppimiskokemuksia tarkasteltaessa. Matriisin avulla oli helpompaa löytää merkittävien oppimiskokemusten yhteisiä tekijöitä, samankaltaisuutta yms.

4.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan tutkittavien todellista elämää syvähaastatteluin selvitettyjen merkittävien oppimiskokemusten kautta. Alasuutari (2011, 84-85) toteaa, että kvalitatiiviselle aineistolle on ominaista sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Vaikka kvalitatiivinen aineisto on moniulotteinen kuin elämä itse, se ei tarkoita että aineisto koostuisi autenttisista tilanteista tai dokumenteista. Haastattelumenetelmälläkin aineiston tuottamisen tilanteet voivat olla nimenomaan tutkimusta varten järjestettyjä ja aineisto sitten koostuu raporteista, jotka dokumentoivat kyseiset tilanteet mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Näin ollen aineistoa ei siis kerätä tietyissä tilanteissa, vaan aineisto koostuu dokumentoiduista tilanteista.

Tämä tutkielma toteutettiin laadullisella tutkimusorientaatiolla, joten sen arvioinnissa on käytettävä laadullisen tutkimuksen arviointikriteereitä. Laitisen (1998) mukaan Suomessa ei ole määritelty yhtä yleisesti hyväksyttyä kriteeristöä laadullisen tutkimuksen arvioimiseksi. Denzinin ja Lincolnin (1994) sekä Hammersleyn (1992) mukaan suhtautuminen laadullisen tutkimuksen kriteereihin on ollut perinteisesti ongelmallista. Positivistisen lähestymistavan edustajat näkevät, että samoja kriteereitä voidaan soveltaa kaikkeen tutkimukseen eikä laadullinen tutkimusote oikeuttaisi poikkeamaan näistä kriteereistä: Positivistisen näkökulman mukaan siis laadullista tutkimusta voidaan arvioida sisäisen validiteetin, ulkoisen validiteetin, reliabiliteetin ja objektiivisuuden suhteen. Jälkipositivistisen näkökulman mukaan laadullista tutkimusta täytyy arvioida omien laadulliselle tutkimukselle kehitettyjen kriteereiden mukaan, koska kyseessä on vaihtoehtoinen paradigma kvantitatiiviselle tutkimukselle. Postmodernistit esittävät, että laadullisen tutkimuksen luonteesta johtuen ei voi olla yleispäteviä kriteereitä sen tuotosten arvioimiseksi. Absurdiltakin vaikuttava tutkimus voi ollatieteellisesti arvokas, mikäli se herättää keskustelua ja kiinnostusta. (Laitinen 1998, 213-214.)

Tätä tutkielmaa on seuraavassa arvioitu Mäkelän (1990) esiintuomien arviointikriteerien varassa. Jäljempänä esitetyt arviointikriteerit on tarkoitettu selvästi rajattuun aineistoon, jossa aineistoa käsitellään autonomisina kulttuurituotteina. Aineistoa voi käsitellä autonomisena kulttuurituotteena, tekstinä tai puhuntana riippumatta siitä, onko teksti syntynyt tutkijan aloitteesta kuten haastatteluissa tai hänestä riippumatta kuten esim.

luokkahuonepuhe. Laadullisen tutkimuksen arviointikriteereinä voidaan mainita ainakin aineiston merkittävyys sekä yhteiskunnallinen ja kulttuurinen paikka, aineiston riittävyys, analyysin kattavuus sekä analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. (Mäkelä 1990, 47.)

Ensiksi tarkastellaan tutkimuksen yhteiskunnallista ja kulttuurista paikkaa: Tutkimuksen avulla tehdään tutuksi käsitettä, joka on keskeinen tutkittaessa aikuisten oppimista. Merkittävien oppimiskokemusten tutkimisesta saatua tietoa voidaan käyttää aikuisopettajien koulutuksen kehittämisessä. Lisäksi Silkelä (1999, iv) toteaa, että tutkittavalle merkittävien oppimiskokemusten reflektointi on elämäkulun jäsentämisen lisäksi myös semioottista terapiaa. Yhteiskunnallinen ja kulttuurinen sija tutkimukselle on olemassa.

Sikelä (1999, 188 – 189) perustelee merkittävien oppimiskokemusten tutkimista sillä, että se on osa opettajaksi kasvamista ja ihmisen elämän kehittymisen sekä muuttumisen tutkimusta. Läheisesti tähän liittyy kysymys siitä, millaisten yhteiskunnallisten voimien vaikutusten alaisina rakennamme elämäämme omilla teoillamme ja valinnoillamme. Merkittävien oppimiskokemusten tutkimisen kautta päästään kiinni oppimiskäsitteen syvempään olemukseen ja siihen mitä on merkityksellinen oppiminen ja kokemuksellinen oppimisprosessi. Tämä tieto on hyödyksi, kun kiinnitetään huomiota opetuksen laatuun opettajankoulutuksessa. Lisäksi merkittävien oppimiskokemusten tutkimisesta saatava tieto voi auttaa erilaisten oppimisympäristöjen ja kontekstien vaikutuksen huomioon ottamista oppimisessa. Opiskelijoille voidaan suunnitella yksilöllisempiä ja henkilökohtaisempia oppimisprojekteja ja -polkuja, joissa otetaan huomioon entistä laajemmin yksilöllinen kokemus- ja oppimishistoria. Leivo (2010, 52) toteaa, että parhaimmillaan merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen voi auttaa ymmärtämään sitä, millä tavoin aikuisopiskelijat rakentavat merkityksiä erilaisissa oppimisen ympäristöissä. Samalla tavalla merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen voi auttaa ymmärtämään miten aikuiset, oppilaat ja opettajat ylipäättään muodostavat merkityksiä erilaisissa ympäristöissä.

Mäkelän (1990, 48) mukaan aineiston yhteiskunnallisen ja kulttuurisen paikan ohella tulee tarkastella aineiston tuotantoehtoja. Kun aineisto nähdään kulttuuritavarana, niin on mietittävä aineiston tuotanto- ja markkinointikoneistoa. Yksittäisten ihmisten tuottamia tekstejä arvioitaessa on huomioitava heidän yhteiskunnallinen positionsa ja muistettava, että yhteiskunnallinen todellisuus vaikuttaa kulttuuristen tekstien sisältöön. Lisäksi on

arvioitava itse aineiston tuottamistilannetta sekä pohdittava tutkijani mahdollista vaikutusta aineiston luonteeseen.

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan korostamalla aineiston keruuvaiheessa haastattelijan ja haastateltavan luottamuksellista suhdetta. Haastattelija antoi jokaiselle haastateltavalle ennen haastattelun aloittamista kirjallisen vakuutuksensa siitä, että hän käsittelee haastateltavan antamia tietoja kaikissa tilanteissa luottamuksellisesti. Tällä lupauksella pyrittiin saamaan aikaan luottamuksellinen ja avoin keskustelusuhde. Haastattelukysymykset oli pyritty tekemään mahdollisimman neutraaleiksi ja haastatteluilmapiiri luontevaksi. Haastateltavat olivat asennoituneet hyvin avoimesti ja avuliaasti tutkimushaastatteluun.

Haastattelija oli valinnut tutkimuksen kontekstin, mutta itse haastateltavien valintaan hän ei vaikuttanut. Haastateltavien valinnan suoritti oppilaitoksen koulutuspäällikkö haastattelijan antamien ohjeiden mukaisesti. Haastateltavien osallistuminen tutkimukseen oli täysin vapaaehtoista.

Aineiston analyysissä esitetään sitaatteja haastateltavien puheesta. Sitaattien pohjalta lukijan on mahdollista pohtia miten tulkintani ja aineisto vastaavat toisiaan. Tutkimustulkintojen oikeellisuutta pyrittiin varmistamaan ennen kaikkea siten, että tutkittaville esitettiin ensimmäisen haastattelun perusteella löydetty merkittävät oppimiskokemukset ja toisessa haastattelussa saatiin heidän hyväksyntä tulkinnalle sekä tarvittavat tarkennukset ja korjaukset. Lopuksi tutkittaville lähetettiin heitä koskeva tutkielman tekstiosa kokonaisuudessaan oikoluettavaksi, jotta anonymiteetti tulisi myös tutkittavan todettavaksi ja viimeiset tulkintaa koskevat mahdolliset korjaukset tehdyksi.

Aineiston riittävyys ja kattavuus

Merkittävien oppimiskokemusten käsitteeseen ja ilmiön tutkimiseen perehdyin laatiessani kandidaatin tutkielmaa, joka oli kirjallisuuskatsaus merkittävistä oppimiskokemuksista. Teoreettinen viitekehys oli siltä pohjalta tuttu. Omaan empiriseen tutkimukseen päätin ottaa aluksi neljä informanttia ja lisätä tutkittavia tarpeen vaatiessa. Neljännen haastateltavan haastattelun jälkeen totesin, ettei lisähaastatteluja tarvita. Tällä aineistolla

saisin vastaukset tutkimuskysymyksiini. Tutkimuskysymysten kannalta tutkittavien sukupuolella ei ole merkitystä, joten päätin ottaa informanteiksi neljä ensimmäistä vapaaehtoista, jotka oppilaitoksen koulutuspäällikkö esittää. Suhteellisen tarkasti litteroitua aineisto kertyi noin 70 sivua. Lisäksi tutkielman edetessä tiedustelin tutkittavilta yksityiskohtiin tarvittavaa lisätietoa yksittäisillä sähköpostiviesteillä.

Analyysin arvioitavuus ja toistettavuus

Mäkelän (1990, 57) mukaan kvalitatiivisen analyysin vaikutelmanvaraisuutta voidaan vähentää ja parantaa arvioitavuutta ja toistettavuutta luetteloidulla aineisto, pilkkomalla tulkintaoperaatiot vaiheisiin ja nimeämällä ratkaisu- ja tulkintasäännöt. Vaikutelmanvaraisuutta voidaan vähentää ja toistettavuutta lisätä luettelemalla kaikki ne yksiköt, joihin tulkinta pohjautuu. Analyysiyksikön määrittäminen auttaa tässä. Tämän aineiston analyysissä on pyritty mahdollisimman tarkasti toimimaan edellä kerrotun ohjeistuksen mukaisesti.

Tutkimusraportissa on esitelty riittävässä määrin tutkijan tekemiä valintoja aineiston keruun ja käsittelyn suhteen. Tutkimuksen toistettavuuden osalta on todettava, että laadullinen tutkimus on aina kontekstisidonnaista ja haastattelutilanteet ainutlaatuisia, joten täysin samoihin tuloksiin toistettavuuden kautta tuskin päästään. Tutkimuksen päätulkinnat perustuvat tutkimusaineistoon. Aineiston tulkinnan tueksi on liitetty runsaasti otteita aineistoista. Tulosten esittelyn yhteydessä haastatelluista käytetään keksittyjä ”koodinimiä”, jotka eivät liity haastateltavaan itseensä mitenkään. Oppilaitosten nimet ja paikkakunnat poistettiin, jotta tutkittavia ei kyetä tunnistamaan niihin liittyvistä yhteyksistä.

5 AIKUISKOULUTTAJAN MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET JA NIIDEN KONTEKSTIT

Omien elämäkokemusten tarkastelussa on Silkelän (1999, 38) mukaan kysymys siitä, miten elämän merkitys ja tarkoitus hahmotetaan ja ymmärretään. Tarkastelu voi muodostua itsehoidolliseksi prosessiksi, jossa oma elämä, toiminta ja kokemusten merkityssuhteet vaikuttavat nykyiseen elämäntilanteeseen uudella tavalla ja johtaa henkilökohtaisen arvoperspektiivin muutokseen.

Tässä luvussa esittelen, miten tutkittavat aikuisopettajat jäsensivät elämänsä ja millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia he kokevat läpikäyneensä elämässään sekä millaisiin konteksteihin nämä liittyvät.

5.1. Merkittävät oppimiskokemukset ja kontekstit

Oppiminen kaikessa moniulotteisuudessaan on luonnollinen osa ihmisyyttä. Merriam & Clark (1993, 129) toteavat, että elämä itsessään mahdollistaa loputtomasti oppimistilanteita. Se, johtaako tietty kokemus oppimiseen, näyttää riippuvan siitä, miten

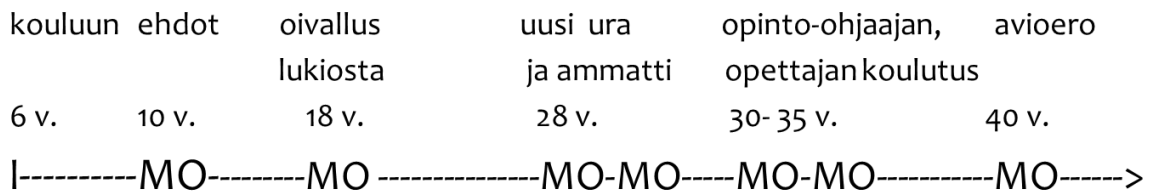
yksilö orientoituu tapahtumaan kyseisellä hetkellä. Myös se, mikä vaikutus tai merkitys kyseisellä kokemuksella henkilölle on, vaihtelee yksilöittäin.

Esittelen seuraavaksi haastattelemieni aikuiskouluttajien oppimiskokemukset ja niiden kontekstit. Elämäkulkujanat olen piirtänyt omien tulkintojen mukaan, siten miten merkittävät oppimiskokemukset sijoittuivat tutkittavan elämäkulkuuun. Kerron seuraavassa myös minkälaisia merkittäviä oppimiskokemuksia haastateltavani ovat kokeneet ja millaisiin konteksteihin ne ovat liittyneet.

5.1.1 Leevi

Leevillä on takanaan pitkä työura opettajana. Hänen työtehtävänsä ovat kuitenkin muuttuneet niin, että nykyisessä työssä on enää varsin vähän opetustyötä, sillä pääpaino on siirtynyt konsultointitehtäviin ja työyhteisöjen kehittämiseen. Leevi on syntynyt kolmilapsisen perheen esikoisena. Hän totesi, että elämänjanapiirroksia olisi voinut tehdä kaksi, toisen kuvaamaan henkilökohtaista elämää ja toisen työelämää. Hän koki janojen positiivisen ja negatiivisen tunneasteikon poikkeavan hyvin paljon toisistaan, mutta sitten hän totesi, että sisäkkäin ne kuitenkin kulkevat, ja päätyi kuvaamaan elämäkulkua yhdellä janalla.

Leevin elämäkulkujana, johon on merkitty merkittävät oppimiskokemukset (MO)



Hänen kertomuksensa on paikoin hyvin seikkaperäistä ja värikästäkin. Esimerkiksi maalaisoloista lähtevänä hän kuvaa ensimmäistä koulupäivän aamua näin:

...että se oli niitä harvoja kertoja, kun kasvot pestiin aamulla. Ja, kun ei ollut tulevia eikä meneviä vesiä, että rappusilla ulkona pesuvadista käsin äiti sitten pesi kasvot, ... (Leevi)

Leevin kertomuksesta tuli esille, että hän on pohtinut muutoksia elämässään ja omassa itsessään.

Koulun Leevi aloitti 6-vuotiaana, mutta kansakoulun alakoulu ei sujunut aivan ongelmitta, sillä kolmannelta luokalta hän sai ehdot, kuten tuolloin oli tapana, kun kouluvuosi ei ollut sujunut aivan toivotulla tavalla. Kesälomasta osa näin ollen meni koulutehtävien parissa ja hän kertoi päättäneensä silloin, että ei enää ikinä ehtoja saa. Leevi kertoo neljännen ja viidennen luokan opettajapariskunnalla olleen suuri vaikutus siihen, että hän haki keskikouluun. Opettaja tulivat Leevin kotiin puhumaan vanhemmille pojan puolesta.

He tuli, tuli tuota käymään kotona asti kylässä siihen aikaan, eli puhuivat isälle ja äitille, että teijän pitää pistää minut niin ku hakemaan keskikouluun. Ja sitä ei ois varmaan tapahtunut, jos tuota opettajat ei käyny sitä sanomassa, koska se tietysti oli rahakysymyksen ja sitä rahaa ei tietysti hirveesti ollut. (Leevi)

Jos tuota tapahtumaa ei olisi ollut, niin Leevin tulevaisuus olisi voinut olla hyvin toisenlainen.

Varmaan sekin vaikutti siihen, että eihän tässä tietysti ainakaan näissä merkeissä olis haastattelua antamassa tämmöseen, jos asiat meni jotenkin toisin eli se kyllä vaikutti. Niin se Heikin ja Maijan vaikutus oli kyllä iso. (Leevi)

Ylioppilaaksi valmistumisen jälkeen Leevi haki opiskelemaan psykologiaa lukion psykologian opettajan innoittamana.

Se mitä haki opiskelemaan, oli varmaankin lukion psykologian opettajan ansiota. Kun hän sitä sano, että sinusta taitaa tulla tutkija tai jotain, kun niihin tenttivastauksiin piirustelin kaikenlaisia kuvioita. (Leevi)

Yliopistoon pääsy ei onnistunut ensimmäisellä kerralla, vaan Leevi aloitti opiskelun ensin lastentarhan opettajaksi. Hän ei kuitenkaan valmistunut lastentarhanopettajaksi, sillä toisella hakukerralla hän onnistui psykologian pääsykokeessa ja opiskelu tälle alalle alkoi. Opiskelujen aikana perhe kasvoi vaimon ja kolmen tyttären verran.

Merkittävät oppimiskokemukset:

Leevin elämän ensimmäinen merkittäväksi oppimistapahtumaksi luokiteltava tapahtuma oli hänen koulussa kolmannella luokalla saamansa ”ehdot”. Hän joutui kesän ajan lukemaan koululäksyjä, jotta suoriutuisi syksyllä ennen varsinaista koulun alkua pidettävistä edellistä luokan oppimäärää koskevasta kuulustelusta. Haastattelussa ei käynyt ilmi mitä ainetta uudelleen suorittaminen koski.

Tämä nyt ehkä jollakin tavalla vaikutti, että sitten minä sitten kolmannella luokalla, niin minä sain ehot,... ja se kesä tietysti oli sitten ikävä, kun piti ehtoläksyjä tehdä ja valmistautua siihen kuulusteluun sitten syksyllä, että pääseekö seuraavalle luokalle. Ja tuota silloin minä, muistelen jotenkin, ettäjoku ajatus siitä, että minä en enää ikinä ehtoja saa. Se on tuossa niin kuttamösenä negatiivisena koulukokemuksena, siinä riitti kyllä sekin. (Leevi)

Keskikoulun jälkeen Leevi haki, kuten läheisimmät koulutoverinsakin, ammattikouluun. Perhe joutui kuitenkin muuttamaan asuinpaikkakuntaa ennen koulun alkua ja Leevi huomasi, että lukio sijaitsee aivan hänen uuden kodin vieressä. Rohkeana nuoren miehenä hän kysyi lukion rehtorilta, että vieläkö voisi aloittaa lukion sinä syksynä ja sai myöntävän vastauksen. Tämä oli Leeville merkittävä päätös irtautua perheestään ja tutuista tovereista. Hänen itsenäistymisensä alkoi myös tästä.

Niin täällä pyörällä ajelin ja yks päivä minä sitten tajusin, että tuossahan on lukio ihan vieressä että mitäs minä lähen toiselle paikkakunnalle ammattikouluun, että on lähempänä käyvä koulua siinä. Ja tuota niinpä

minä sitten omatoimisesti menin rehtorin puheille ja kysyin, että vieläkö voi hakke, ja hän sano, vielä. (Leevi)

No sitten isä ja äiti päättikin syksyllä muuttaa takaisin kotipaikalle ja ruveta ajamaan sieltä töissä täällä, ja tietysti sisko ja velikin muutti. Ja tuota minä jäin sitten tänne ja etitiin sitten minulle vuokra-asunto. Tavallaan siinä niin ku minä en lähteny kotoa vaan koti, perhe lähti, perhe muutti pois. (Leevi)

Yliopistosta valmistuttuaan Leevi työskenteli muutamia vuosia oman alansa tehtävissä. Sitten ikään kuin sattuman kautta uusi työpaikka vei opettajan uralle. Työpaikkahaastattelussa häntä haastatteli tuleva esimies, joka myötävaikutti Leevin tuleviin uravuosiin merkittävästi. Leevi pääsi luomaan uutta oppilaitosta toisten nuorten eri alojen ammattilaisten kanssa. Se oli merkittävä oppimiskokemus tai oikeastaan vuosia kestävä merkittävä oppimisprosessi. Dewey (1938, Kauppila 2002, 58) katsookin, että kokemusten laatu ja jatkuvuus ovat avaintekijöitä oppimisessa ja inhimillisessä kasvussa.

... niin ku lähti elämä lähti opetusmaailmaan..Ja siellä erityisesti se, että luotiin jotakin uutta, jota ei ollut vielä olemassa missään, ja oli niin ku sellanen ... sellanen me oltiin aika nuori porukka silloin kaikki, ja se, joka vuosihan se kasvoi oli 5-10 opettajaa aina uutta, mutta kuitenkin sellanen niinku nuori ja dynaaminen porukka. Ja varmaan niin ku siinä toimiminen niin sitten niin ku on aika paljon vaikuttanu omaan itteen ja muuttanu, muuttanu tuota, miten minä sanosin, ei ehkä nyt silleen persoonaa varsinaisesti tai tämmösiä, mutta sanotaan, että siinä niin ku yhteisössä oppi sitten huomaamaan, että osataan sellasiakin asioita, mitä ei ois koskaan ehkä tajunnu osaavansa jos ei ois tarvinnu ... (Leevi)

Että kyllä se ne alkuvuodet sen yhteisön kanssa toimimisessa on yks merkittävimpiä niin ku uramielessä olevia asioita. (Leevi)

Ensimmäisen haastattelun alussa Leevi mainitsi, että hänen täytyisi oikeastaan piirtää kaksi elämänkulkujanaa: ensimmäinen kuvaamaan nousujohteista työelämää ja toinen yksityiselämää, jonka suunnan koettu avioero veti alaspäin. Avioero on Leeville merkittävä oppimiskokemus. Avioero sattui samaan aikaan, kun työura oli ottanut voimakkaan

noususuunnan. Leevin elämä oli tuolloin hyvin kaksijakoinen. Avioero vaikutti työelämään, mutta työyhteisö oli empaattinen ja ymmärtävä, joten sieltä tuli tarvittava voima yksityiselämänkuntoon saattamiseen. Yhteisöllisen tuen merkitys tiukimmassa tilanteessa konkretisoitui Leeville.

Sitten toi vähän ennen vuosituhannen vaihdetta tuli melkonen pudotus, kun erottiin ja ...hmm, sitä minä tässä juuri mietinkin niin ku töitten puolesta ja uran puolesta... Tietysti ne nyt vaikutti toisiinsa, mut toisaalta työ oli silleen niin ku positiivinen tekijä. Vaikka meni, niin ei ihan kaikki kuitenkaan menny.
(Leevi)

Ja tuota toisaalta työpaikalta löyty niin ku ymmärrystä siitä pahimmissa tilanteissa, että semmosta joustoo oli, mitää ei ehkä kaikissa työpaikoissa siten ehkä olis ollu. (Leevi)

Opinto-ohjaajaksi kouluttautumisen ja opettajakoulutuksen Leevi mainitsee merkittävänä oppimiskokemuksina. Näissä molemmissa eri ammattialojen näkökulmien oivaltaminen oli avartavaa. Leivo (2010, 163) mukailee Ojasta siinä, että reflektiiviseen itsearviointiin tarvittavia ”peilejä” tai ”merkittäviä toisia” ovat opettajainkoulutuksessa toiset opiskelijat, ohjaajat ja oppilaat.

... opettajakoulutus sekin oli omalta osaltaan ja nyt sitten opokoulutus vielä enemmän. Meillä sattuu sellanen hyvin aktiivinen ja kriittinen ryhmä se opojen ryhmä, että opokoulutettavien pien- ryhmä opettajia ja, että oli eri alojen opettajia, ja käytiin niin ku aika paljon ja aika napakoitakin keskusteluja, jotka nyt sitten vaihtais omaa ajattelua ja omaa näkemystä, että on täällä hyvinkin paljon sellasia... (Leevi)

Opettajakoulutuksen harjoittelutunnit Leevi nostaa merkittävien oppikokemusten joukkoon. Pedagogisen teorian ja käytännön yhdistämisen lisäksi oppimisen tulokseksi ja kokemukseksi hän luokittelee sen havainnon miten paljon opiskelijat ja kouluttajatkin odottivat häneltä ennakolta psykologin roolin kautta.

Sitte näytetunneista tuota palautekeskustelusta vain jääny mieleen, että tuota teorit on hallussa niinhän se taisi se termi kuulua. Eli tuota, kun eihän sitä voi olla ite varma onko asiat ymmärtäny ja miten ne on ymmärtäny ja ymmärtää et, jos ei sitten jostakin saa kommentteja asiantuntevalta taholta et miten se on. .Se nyt on yks tämmönen yksittäinen juttu. (Leevi)

Oli sitten tällasia, että tuota, jotka liitty niihin opetusmenetelmiin ja niitten käyttöön, mut tuota se nyt jos sieltä opettajankoulutuksen puolelta aatteloo. Muistelen, että niinku joku juttu sitten taas niinku opokoulutuksen puolelta. Se että tavallaan se niin ku se rooli, kun oli psykologin koulutus takana, joutu niin ku sellaseen rooliin, joka ei ollu ...niin ku ehkä se oli ollu opiskelijat, vaan että kouluttajatkin odotti, että sinä nyt pystyt ratkasemaan tämän asian ja sanomaan, että on koulutusteoreettista pohjaa ja tälleen... Tavallaan niin ku oppi sen, että ihmiset odottaa joskus paljon enemmän, kun ehkä ite on ajatellu. (Leevi)

Leevin kokemukset opettajan työstä, työyhteisöstä ja opiskelijoista ovat hyvin positiiviset. Yhdeksi negatiiviseksi merkittäväksi oppimiskokemukseksi hän kuitenkin luokittelee ”murskaavan” kurssipalautteen. Hän toteaa sen juontavan odotusristiriidoista tietyn opetusmenetelmän suhteen.

Tuota meillä vaan meni sukset ristiin heti alusta alkaen jostakin kumman syystä., Ja sitten, kun minä tuota palautetta pyysin kurssista ... mmm ...se oli niin murskaava palaute, että tuota minä kirjotin sen puhtaaks. Se on vieläkin jossakin, minä taisin kirjottaa sen vielä tietokoneellekin. Mulla on se näyttää tuota ... tuota kollegat, kun ovat murheissaan ,että kun saa negatiivista palautett, niin minä voin joskus näyttää, että ei tuo vielä oo mitään, lukekaas tämä. Mut siinä oli ilmeisesti tällanen, niin ku molemminpuolinen odotusten tuota ristiriita ja ehkä minun otteet.. ne psykologispedagogiset trikit eivät toimineet. (Leevi)

Ensimmäisellä haastattelukerralla Leevin harrastukset ja vapaa-ajan oppimiskokemukset jäivät käsittelemättä. Toisella haastattelukerralla hän sitten kertoo kilpaurheilijan ajastaan nuorena ja mainitsee merkittävänä oppimiskokemuksena sen miten urheilu on auttanut

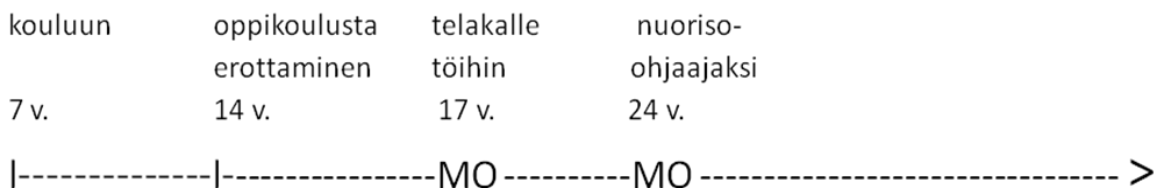
tunnistamaan omaa vireystilaa ja tuntemaan omaa kehoa. Oppimiskokemuksena tämä ei sisälly mihinkään Mezorowin luokitteluihin tai tasoihin, mutta kuitenkin se on merkittävä oppimiskokemus psykofyysistä kokonaisuutta ajatellen ja edellyttää tiettyjen kynnysten ylittämistä suorituksissa. Kauppilan (2002, 59) mukaan merkittävien oppimiskokemusten kautta tarkasteltuna harrastukset voivat ainakin nuorilla nousta keskeisiksi elämäntapaa ja elämänmuotoa ohjaaviksi.

Se liikkuminen ja kilpaurheilu nuorena, niin kyllähän se sellasena, ei nyt yksittäisinä oppimiskokemuksina vaan semmosina niin kun kaikki mitä siihen sisältyi, niin se on kuitenkin niin kun luonut tiettyjä tottumuksia ja myös niin ku silleen semmosia niinku, ... tunnetila ei ole oikeaa termi, mutta sanotaan semmosen niin ku oman fyysisen olotilan tietynlaisen niin kun perusvireen tunnistaminen, että jos se ei ole sama, niin ettei tunnista enää omaa kroppaansa omaksi, jolloin on pakko tehdä, yrittää tehdä jotakin. (Leevi)

5.1.2 Mitro

Mitro kertoo viettäneensä tavallista 1950-luvun kaupunkialueen "työläislapsuutta" perheen ainoana lapsena. Elämänkulkujanalle hän on merkinnyt tarkasti koulutukset ja työuran muutokset aina tähän päivään. Mitron kertomus elämäkulusta painottuu koulutuksen ja työn kuvaukseen. Yksityiselämän koukerot hän sivuuttaa muutamalla viittauksella joihinkin yksittäisiin tapahtumiin.

Mitron elämäkulkujana, johon on merkitty merkittävät oppimiskokemukset (MO)



Mitro aloitti koulun 7-vuotiaana normaaliin tapaan. Siihen aikaan 1960-luvulla mentiin vielä kansakouluun, josta pyrittiin oppikouluun ja näin myös Mitron kohdalla. Kuitenkin oppikoulun kolmannelta hänet erotettiin koulusta. Tämän jälkeen hän meni ammattikouluun ja sieltä sitten lyhyen kolmen kuukauden nonstop-kurssin jälkeen työllistyi hitsaajaksi teollisuuteen.

Hienoista ylpeyttä äänessään Mitro kertoo silloisesta työpaikastaan öljynporauslauttojen rakentajana. Hän kuvaa myös miten hitsaajan työ oli laadullisesti vaativaa ja miten se vaati myös fyysistä kestävyyttä:

Eli se oli ensimmäinen ... läpimurto Suomessa, kun tehtiin kahden tyyppisiä auttoja; ns. ... lauttoja, ... suunnitteisia, jotka oli viidellä jalalla, ja sitten ... suunnitteisia, jotka oli kahdella ...lla. Sen ajan maailman huippua. (Mitro)

Sehän on sitä, että levysepät tekee rakenteita, hitsari kiinnittää se... ja tuota kysymys on aina jostain niinku tekniikasta ja sen työn jäljestä ja laadusta. Ja kun se jokainen sentti kuvataan, röntgenkuvataan, niin kaikki virheet paljastuu niin ku saman tien. Eli se on sen tekniikan harjoittelua, hallintaa, että ei tee virheitä. (Mitro)

Toki mä muistan kappaleita, jotka oli niin valtavan suuria, painavii, että niitä kolmella trukilla tai kolmella nosturilla käännettiin. Kesä oli kuuma ja ne (kappaleet) oli tuhatasteisia, et se oli hirmu kuumaa ja semmosta... kaikki oli aina vaikeeta tietenk. Joka homma oli hirmu vaikeeta. (Mitro)

Kysyessäni millä asioilla Mitro kokee olleen eniten vaikutusta koulutus- ja työelämän uralla tapahtuneisiin muutoksiin hän vastaa, että taustalla lienee ollut jonkinlaista kompensaaion tarvetta nuoruudessa keskenjääneelle opiskelulle ja halu vaihtaa fyysisesti raskaasta hitsaajan työstä helpompiin töihin. Hitsaajan työn laatuun kohdistuvat vaatimukset aiheuttivat myös henkistä painetta nuorelle hitsaajalle.

Eihän se hitsaaminen oo semmosta, että siinä kauheesti pähkäiltäs sinänsä. Sehän on sitä, että levysepät tekee rakenteita, hitsari kiinnittää ne. Ja tuota, kysymys on aina jostain niin ku tekniikasta ja sen työn jäljestä ja laadusta. Ja kun ne jokainen sentti kuvataan, röntgenkuvataan, niin kaikki virheet paljastuu niin ku saman tien.(Mitro)

Antikainen (1996, 255) toteaa, että hyvinkin teknisen intressin perusteella alkanut oppiminen voi myöhemmässä vaiheessa muuttua emansipatoriseenkin suuntaan. Näin voi ajatella käyneen Mitron kohdalla.

Mitro vaihtoi neljä vuotta kestäneen uransa öljynporauslauttojen parissa nuorisotyöhön. Hän kouluttautui nuorisotyönohjaajaksi. Nuorisotyössä hän kertoo viihtyneensä noin kymmenen vuotta. Kauppilan (2002, 37) mukaan sattuma vaikuttaa oppimiseen ja kehitykseen elämänkulussa. Satunnaisetkin kokemukset nuorisotyöstä saavat suuntaamaan opettajankoulutuksen pariin. Näin tapahtui myös Mitrolle. Nuoriso-ohjaajan työn ohella Mitro opiskeli kasvatustieteitä ensin avoimessa yliopistossa ja sitten hakeutui opiskelemaan yliopistoon. Hän valmistui kasvatustieteiden maisteriksi ja siirtyi opettajauralle. Työtä nuoriso-ohjaajana ja opettajana hän luonnehtii oppimiskokonaisuuksina. Mitro osaa arvioida ja kyseenalaistaa kokemuksiaan, mutta korjausliikkeet suurimmaksi osaksi tapahtuvat olemassa olevien merkitysskeemojen sisällä.

Eli sillä tavalla, että et ku ei tässä oo oikeestaan mitään muuta kuin oppimista. Se on se keskeinen työväline. Et tuota noin... Sä oot niin osaava ja pätevä ja hyvä, kun sun edellinen työelämä, tuotannon projekti tai konsultaatiotehtävä tai opetus, mitä sä oot tehny. Että sitte, jos ne ei mee hyvin niin siitä opitaan ja korjataan.(Mitro)

Mezirowin (1997, 17) mukaan uudistavassa oppimisessa on kyse henkilökohtaisesta muutoksesta. Oppiminen on mitä suurimmassa määrin merkitysten antamista, kokemusten ymmärtämistä ja tulkintaa. Koska kokemusten tulkinta on jatkuva prosessi muuttuvassa yhteiskunnassa, myös oppiminen on luonteeltaan uudistavaa ja muuttuvaa. Uudistava oppiminen on tietoista, intentionaalista oppimista ja se on nähtävä vastakohtana sosialisatiossa tapahtuvalle kriitikittömälle oppimiselle. Joiltain osin Mitron

elämäkertomuksen vaiheet tuovat hyvin esille myös uudistavan oppimisen prosessin, jossa oppiminen on aiempien tottumusten tai käytäntöjen kriittistä tarkastelua. Tarkastelun tuloksena ihminen suuntaa havaintonsa ja ajatuksensa uudella tavalla. Mitron tapauksessa nuoren miehen kova työelämän koulu lienee kerralla haastanut suuntaamaan ajatukset ja elämän suunnitelmat uudella tavalla.

Merkittävät oppimiskokemukset:

Ainoaksi todelliseksi merkittäväksi oppimiskokemukseksi Mitro itse tunnistaa sen kuinka hän oppi selviytymään hitsaajantyössä 17-vuotiaana täysin tekniikkaa osaamattomana kovanluokan ammattilaisten kanssa samoissa urakoissa.

Ei mulla oikeestaan muita niin merkittäviä kokemuksia työstä oo, kun se, kun mä menin 17-vuotiaana täysin tekniikkaa osaamattomana kolmen kuukauden nonstop-kurssin kautta suoraan tuotantoon ja siinä sitte kovanluokan ammattilaisten kanssa samoihin urakoihin, joka tarkoitti sitä, että mun taitamattomuus laski heidän ansiotasoo... ja, tuo, se oli mun elämäni kovin paikka. Sen jälkeen ei oo yhtään kovaa paikkaa ollut. (Mitro)

Antikaisen (1996, 255) mukaan oppimiskokemukset eroavat myös sen suhteen, missä tilanteessa tai ympäristössä oppiminen tapahtuu. Jarvis on luokitellut tilanteen yksilölliseksi, epämuodolliseksi eli informaaliksi tai ei- muodolliseksi (ei-formaaliksi) tai muodolliseksi (formaaliksi). Mitro koki, että ammattikoulu (formaali) ei juuri antanut valmiuksia käytännön työhön. Käytännön hitsaustaidon oppiminen (informaali) tapahtui yrityksen ja erehdyksen kautta. Virheistä oppiminen kasvattaa myös henkistä kanttia vahvistaen vähitellen itseluottamusta.

Totta kai ne nyt ne tilanteet muistaa, jolloin ne ammattilaiset minun jälkii joutu paikkaamaan. Mut ja sit vastaavasti myös sen positiivisen kokemuksen, kun huomas, ettei niiden tarvinnu sitä tehdä.(Mitro)

Mezirowin ajattelu tukee Mitron kokemaa, sillä Mezirowin näkemyksessä painottuvat kriisien ja konfliktien vaikutukset yksilön tapoihin ajatella, tuntea ja toimia. Vaikeudet ja

ristiriidat tuovat esiin ihmisen sisimmän olemuksen. Niiden kautta paljastuu ihmisen aktiivisuus merkityksiä etsivänä ja luovana olentona. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 131.)

Merkittävän oppimiskokemuksen taustalta pyritään myös löytämään muutokseen ajaneita motiiveja tai merkittäviä henkilöitä. Mitron kohdalla siirtymiseen hitsaajan työstä kouluttautumiseen nuorisotyöhön ja sitä edelleen opettajaksi kouluttautumiseen vaikuttaneita merkittäviä henkilöitä Mitro ei juuri löydä. Merkittävien henkilöiden osalta hän toteaa, että äidin lisäksi ei ole muita yksittäisiä mainittavia henkilöitä. Päätös vaihtaa alaa oli täysin lähtöisin hänestä itsestään.

Kait se oli jotakin sellasta, kun ... kun piti se oppikoulu lopettaa kesken, tosin ihan omasta syystä, niin se on voinu siellä sitte kompensaation tarve olla. En mä sitä silleen mitenkään erityisesti oo tunnistanu, että tuota, jos nyt vähäininkin sit... sieltä hitsaustöistä lähdin helpompiin töihin. Et siellä (porauslauttojen parissa) tehdään vaativia hommia. (Mitro)

Oppimiskokemukset eroavat toisistaan myös oppimisen intressin tai alan ja sisällön suhteen, Mezirowin oppimisen luokituksessa teknisiin, praktisiin ja emansipatorisiin. (Antikainen, 1996, 255; Leivo 2010, 64). Mitron oppimiskokemuksista löytyy arkielämän tarpeisiin liittyvää praktista kokemusta. Merkittäväksi oppimiskokemukseksi Mitron kohdalla voi luonnehtia työkokemusta nuorisotyön parissa. Käytännön käsityöstä hitsaajan ammatista siirtyminen auttamis-palvelutyöhön oli muutos täysin toisenlaiseen maailmaan. Fyysisesti työ helpottui, mutta haasteet tulivat henkiselle puolelle, sillä nuorisotyössä ei ollut valmiita malleja eikä mittoja. Nuorisotyöntekijän täytyi itse rakentaa itselleen jotain, josta saa kiinni ja jolla voi mitata omaa onnistumistaan.

"Mutta mä kuitenkin jäsensin sitä itelleni, kun ihmettelin mikä täs maksaa, et kukaan ei oikein tahdo ymmärtää, että... et mitä tältä työltä odotetaan ja mikä täs työs on se tulos?"

Leivo toteaa (2010, 103), että viimeaikaisten tutkimusten mukaan opettajan työtä on pidetty yksilösuoritukseen ja yksityöskentelyyn painottuneena, eikä opettajuuteen ole kuulunut kollegoilta oppiminen. Erkkilä (2004) esittää oman näkökulmansa, jonka mukaan merkittävä asia tämän päivän opettajuudessa on suuntautuminen yhä enemmän yhdessä tekemiseen. Aiemmin opettajan työtä on ehkä pidetty yksilösuoritukseen painottuneena

”opettaja ja hänen oppilaansa” – ajattelulla. Yhteiskunnan muutokset näkyvät opettajan työssä ja työelämän muutoksessa. Opettajien yhteistyö perustuu toisia arvostavaan ja tukevaan kulttuuriin. Uuden opettajan opettajuus ja hänen mukanaan tuomansa ajatukset otetaan luontevasti mukaan ja liitetään jo aiemmasta olemassa olevaan. Uuden tulokkaan sosiaalistuminen kouluyhteisön jäseneksi tapahtuu vähitellen kulttuurisessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Mitro kuvaa opettajan työn muutosta kohti yhteisöllisempää toimintatapaa ja kollegiaalista osaamista kuitenkin niin, että opettajayhteisöön tulevalla on oltava jotain kollegiaalisesti jaettavaa ja sen jälkeen hyväksytään yhteisöön.

Eli opettajantyö on mun näkökulmasta sanottuna hirmu tuota noin yhteistoiminnallista, mut kuitenkin viimekädessä sitte, että sä tuot siihen oman ammattitaidon ja se on tämmöstä dialektiikkaa. Kukaan ei oo yksin mitään välttämättä, mut sit taas niinku ilman .. et sä voi... jotakin merkittävää annettavaa, niin säkään et oo mitään, ei mitään tän verosta... (Mitro)

Merkittäväksi oppimiskokemukseksi on Mitron kohdalla tulkittava myös hänen oman käsityksen muuttuminen omasta tietämyksen laadusta tai pedagogisesta kyvykkyydestä kriittisen reflektion kautta. Tietoisuus oman tietämyksen laadusta ja pedagogisesta kyvykkyydestä on kehittynyt teoreettisen tietämyksen lisäksi oman työhistorian myötä ”tekemällä oppimalla”. Työstä saadun palautteen perusteella on tehty muutoksia omassa opetustoiminnassa. Lisäksi opettajan työssä kohdataan päivittäin tilanteita, jotka haastavat aiemman tiedon ja taidon ylittämiseen (Leivo 2010, 128).

Omien kokemusten reflektointi lisää tietoisuutta ja tietoisuus on reitti ihmisen sisimpään. Tietoisuuden mukana lisääntyy ymmärrys omasta kasvusta ja muutoksesta. (Leivo 2010, 163.)

Et kun tehdään niin tulee virheitä ja tuota..., mut olennaista on tää vanha klisee, niistä sitä vasta oppii, ja se on kyllä aivan totta. (Mitro)

Vaikka ois miten hyvä pedagoginen oppi, niin se ei tarkoita, että sitä osataan käyttää tai että ilman persoonallista tapaa se ei toimi alkuunkaan. Mikään

malli opittuna ei toimi sellaisenaan. Niinku tiedät sen. Pitää jäsentää omalla tavalla, ja se vaatii jonkunlaisen testin ja kokeilun ja historian, jota sit tarkastella.(Mitro)

Emansipatorinen oppiminen painottaa kriittistä tiedostamista ja instrumentaalinen oppiminen voidaan mieltää sille vastakkaiseksi. Mezirow määrittelee näiden suhdetta negatioiden avulla. Erilaisuudestaan huolimatta emansipatorinen ja instrumentaalinen oppiminen usein esiintyvät oppimiskokemuksissa yhtä aikaa. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 136.)

5.1.3 Mari

Mari työskentelee lehtorina. Hän on syntynyt -50-luvulla toisena lapsena kolmilapsiseen työläisperheeseen, mutta hänen vanhempiensa taustat ovat maatalosta, isosta karjalaisesta suvusta. Mari kertoo mummon olleen hyvin tärkeä henkilö elämässään. Hän kuvaa mummoaan esikuvakseen vahvasta naisesta ja mainitsee myös äitinsä olleen hyvin vahva ihminen.

Mari aloitti koulun 7-vuotiaana kansakoulussa, josta pyrki ja pääsikin oppikouluun. Hän kertoo käyneensä 9 - vuotisen tyttökoulun. Mari kuvaa kertomuksessaan tasaisesti opiskeluaikoja, yksityiselämää ja työelämää. Opiskelupolku hänellä alkoi ylioppilaskirjoitusten jälkeen hänelle vieraassa yliopistokaupungissa.

Marin elämäkulkujana, johon on merkitty merkittävät oppimiskokemukset (MO)

kouluun	pois	avoin	opiskelu	kesä-	kesken-	avioero	auskul-	sosio-	kv-
	kotoa	yliopisto	yliopist.	työ	meno		tointi	draama	vaihto
7 v.	19 v.	20 v.	21-25 v.	26-30 v.	35 v.	40 v.	45 v.		
-----	MO--	MO----	MO----	MO----	MO-----	MO-----	MO-----	MO-----	MO----->

Jo lapsesta pitäen Mari on oppinut yhteisöllisyyteen, yhdessä tekemiseen ja yhdessä oppimiseen.

Äiti on ollu tehtaassa töissä ja isä on ollu sitten erilaisissa firmoissa. Mutta asunu olen kartanossa, kun isä on ollu siellä töissä. Ja tuota isosta karjalaisesta suvusta, jossa on hyvin tämmöstä yhteishenkeä ollu, että vanhemmilla on ollu paljon sisaruksia ja varsinkin äitin suvun kanssa oli kauheen aktiivista yhteistä elämää.(Mari)

Niin tuota lähin... koulukaverin kanssa ja me mentiin... olin ensin avoimessa yliopistossa. Mä en hakenu muistaakseni silloin, et mä olin töissä vielä eri paikoissa ja opiskelin avoimessa yliopistossa. Siihen aikaan (-70-luvun alussa) oli jo avoin yliopisto, sosiaalipsykologiaa ja sitte siitä niin innostuin, että seuraavana kesänä pyrin ja sitte pääsin yliopistoon ja sitte pääaineena mul on ollu sosiaalipolitiikka.(Mari)

Opiskelukaupungissaan hän tapasi tulevan aviomiehensä, joka myös opiskeli samaan aikaan. Mari valmistui häntä aikaisemmin ja pääsi työelämään.

Ja tapasin siellä sitten tämmösen miehen, joka opiskeli myös siellä. Ja pistettiin hynttyyt yhteen ja sitten minä valmistuin aikaisemmin kuin hän ja mä lähin sitte töihin Etelä-Suomeen perhepäivähoidon ohjaajaksi.... ja hän vielä opiskeli sen viimesen vuoden ja matkustettiin puolin ja toisin. (Mari)

Merkittävät oppimiskokemukset:

Marin merkittävistä oppimiskokemuksista ensimmäisenä nousee esille oma päätös lähteä opiskelemaan toiselle paikkakunnalle, vaikka Marin äiti esitti opiskelua kotipaikkakunnalla. Mari koki, että hänen täytyi päästä mahdollisimman kauas vahvatahtoisien äidin vaikutuspiiristä.

Sitte mietittiin koulun jälkeen, että mitä sitä nyt sitte elämälle tehhään ja tuota, kun se äiti oli tämmönen vahva ihminen, niin mullahan oli tällanen

itsenäisyyskaipuu, että pitää päästä äitin vaikutuspiiristä mahdollisimman kauas, ja sitten lähin ... (Mari)

Opiskelu avoimessa yliopistossa oli Marille merkittävä oppimiskokemus, sillä se teki hänet tietoiseksi omista opiskelutaidoista ja kiinnostuksen kohteista. Sieltä hän sai sytykkeen hakea opiskelemaan yliopistoon. Avoimessa yliopistossa opiskelu paransi opiskelutaitoja, mutta erityisesti sosiaalipsykologian opettaja avasi näkymää sellaiseen maailmaan, josta Mari kiinnostui.

Erityisesti niin kun varmaan se yksi opettaja, joka siellä oli. Oli semmonen, joka niin kun sytytti, että voisi löytyä jottain. Sosiaalipsykologian opettaja XX siihen aikaan, että se oli jotenkin semmonen opettaja, joka avasi sellasta maailmaa, joka kauheesti kiinnosti. (Mari)

Yliopistossa opiskeluun liittyi myös poliittinen opiskelijatoiminta. Se, että ei ollut itse aktiivisesti siinä mukana, muodostui Marille merkittäväksi oppimiskokemukseksi. Opiskelijoiden poliittinen toiminta oli kantaaottavaa ja hän huomasi, että on tärkeää tiedostaa oma sosiaalinen asemitumisensa.

No se oli sitä aikaa, että yliopistoelämä oli hyvin poliittista, semmosta hyvin niin ku aktiivista. Mä en ollut poliittisesti silleen aktiivinen, mut mä muistan sen, että se oli joskus tosi ahistavaakin opiskelu siinä mielessä, että siellä oli niin tärkeitä se, että kenen joukossa seisot ja mihin vihkiydyt, mihin suuntaan ja kenen kanssa seurustelet ja hyvin tarkkaa oli silloin. (Mari)

Ikävänä merkittävänä tapahtumana ja oppimiskokemuksena Mari mainitsee keskenmenon, jonka hän itse luonnehtii elämänsä ensimmäiseksi varsinaiseksi vastoinkäymiseksi. Sen läpikäyminen oli vaikea asia. Mari koki, että sen mukana tapahtui muutos turvallisuudentunteessa: kaikki asiat eivät ole omassa tahdossa.

Ja mä kyllä muistan ihan konkreettisesti sen, että kun se keskenmeno tuli, niin mietin, että mä en hallitse tätä homma, hei haloo, että mikä tässä nyt on vikana. Mun oma elimistö ei ... haluaisin pitää tämän asian, mutta se ei

onnistu minun halun kautta se asia. Oikeestaan ensimmäinen semmonen juttu. (Mari)

Toinen voimakas negatiivinen oppimiskokemus Marille oli avioero ja sen myötä tullut yksinhuoltajuus. Kuitenkin hän löysi itsestään vaikeista asioista selviämisen taitoa. Omien tunteiden syvä ja onnistunut käsittely auttoi häntä pääsemään asian yli ja jatkamaan elämäänsä.

Mä aattelin, miten mä voin selvitä tästä asiasta ja sitten ystävien tuella ja työstämällä niin sitten selvisin siitä. Ja muistan ihan konkreetin tilanteen, konkreetin paikan, kun se oli kevättä, että aurinko paistoi. Mä ajan autolla yhdessä tietyssä kohassa siellä, niin mä mietin, että vitsi, että elämä on ihanaa, tästähän selviää, ettei ollu mitään hätää. (Mari)

Opettajaksi auskultoimisen Mari nimeää merkittäväksi oppimiskokemukseksi. Ammatillinen uusiutuminen onnistui opettajakoulutuksen kautta. Hän oli toiminut aiemmin kauan sosiaalityössä, mutta halusi muutosta työhön. Hän mainitsee opettajan ammatin olleen isänsä haave aikoinaan ja arvelee sen piilotajuisesti vaikuttaneen opettajaksi kouluttautumiseen. Vaikka opettajaksi opiskelu ei ollut Marille helppoa, hän koki opiskeltavan aineen itselleen tärkeänä ja persoonallisesti merkittävänä. Tosin oppiminen voi olla opiskelijalle affektiivisesti, kognitiivisesti ja loogisesti mielekästä, mutta ei välttämättä persoonallisesti merkittävää. (Silkelä 1999, 173; Leivo 2010, 151). Affektiivinen mielekkyys tarkoittaa, että opittavan asian tunteenomaisen merkityksen taustalla ovat henkilön omat tarpeet, asenteet ja emotionit. (Silkelä 1999, 172). Mari muistaa opettajaharjoittelun alkuvaiheen olleen erittäin vaikeata.

Minä olin töissä mielenterveytyössä sosiaalityöntekijänä hyvin pitkän aikaa. Ja sit siinä samoihin aikoihin kun oli se avioero tai kun olin eronnu, niin paljon pitempään olin ollu sitä mieltä, että mä haluaisin tehdä jotain muuta kuin sitä sosiaalityötä. Nyt sit siinä vaiheessa mä aattelin, et joku semmonen elämänmuutos, niin sitte hain. (Mari)

Mullahan ei ollut opettajan kokemusta ei mitään. Mä muistan ne auskultoinnit siellä, niin mähän olin...ihan et se oli ihan katastrofaalista alussa.(Mari)

Opettajana toimiessaan Mari pohti ohjauksen roolia opettajan työssä. Lopulta sosiodraamakoulutuksen kautta hän löysi oman opettajaidenteettinsä vahvan sosiodraamakouluttajan myötävaikutuksella. Hän oppi ryhmäohjaustaitoja ja opiskelija-opettaja -suhde avautui hänelle uudella tavalla. Sosiodraamakoulutus oli hänelle merkittävä oppimiskokemus. Merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyy usein sosiaalisuus ja voimakas yhteenkuuluvuuden tunne esimerkiksi pienryhmätoiminnassa. (Silkelä 1999, 175).

Tää sosiodraama oli mulle hirveän merkittävä ja avartava, niin ku, että se helpotti tässä ammatissa toimimista ihan älyttömästi.(Mari)

Kansainvälisen opettajavaihdon Mari kertoo kokeneensa merkittävänä oppimiskokemuksena. Eurooppalaisesta suurkaupungista löytyi samanhenkinen sosiaalipalvelun päällikkö ja Mari pääsi vaihtoon . Hän huomasi, että opetustyö on samanlaista ja opetusmaailmaan liittyvät ongelmat ovat samanlaisia. Hän kertoo oppineensa luottamaan itseensä ja selviytymään eri tilanteissa.

Just sen näkeminen, että samanlaisia juttuja ne tekee, että assuu ne keskellä tai assuuko ne ... tai opiskeleeko ne siellä tai opiskeleeko ne täällä, niin samat probleemat ja ... Kansainvälisyys on ollu tärkeä asia. Se on lisänny varmaan tämmöstä itseluottamusta ja luottamusta siihen, että pärjää ja että asioista selviää. (Mari)

Toisessa haastattelussa Mari löytää yhden merkittävän oppimiskokemuksen opiskeluajoilta. Hän suoritti opintoihinsa kuuluvan pakollisen harjoittelun suuren kaupungin sosiaalivirastossa ja harjoittelu kautta hän oppi näkemään maailmaa ja elämää laajemmalla skaalalla kuin oli aiemmin nähnyt.

No oppi varmaan näkemään maailmaa ja elämää niin kun laajemmalla skaalalla mitä oli ikinä elämässään niin kun nähny, kun oli erilaisia asiakkaita ja niin kun se koko skaala siitä että tätä kaikkea. Et se oli sellanen

niin ku toisaalta vähän niin kuin pelottavakin, että tämmöstäkö tämä nyt sitten onkin, että sosiaalialalle kun lähtee niin kaikkee... Mutta muuten niin kun silleen merkittävä monella tavalla. (Mari)

Todellisuus rakentuu sosiaalisesti konstruoituna. Ihmiset orientoituvat elämässään merkityksellisiksi toteamiensa asioiden taustoittamina. (Kauppila 2002, 5.) Mari koki sosiaalityön tärkeäksi ja viihtyi kauan sosiaalityöntekijänä työn henkisestä vaativuudesta huolimatta.

5.1.4 Heini

Heini on kaksilapsisen perheen esikoinen. Kaksivuotiaana hän muutti perheensä kanssa uudelle paikkakunnalle. Siellä hän on käynyt koulut, löytänyt lähes kaikki työpaikkansa ja siellä hän asuu edelleen. Hän on haastateltavistani nuorin. Heini kertoo pitäneensä aina koulun käynnistä, urheilu ja piirtäminen ovat olleet hänelle tärkeitä harrastuksia.

Koulun käynnistä oon aina tykänny ja tuota, urheilu ja sitten tämmösiä taiteellisia: piirtäminen oli kanssa yks semmonen intohimo. Intohimo, mutta tuota koulu oli sillan 70-luvulla semmosta, että tehtiin niin ku opettaja käski ja läksyt luettiin, kun vanhemmat käski. (Heini)

Opettajan ammatti on ollut Heinin lapsuuden haave, mutta koulutuspolun valinta vei aluksi toisille urille, jotka johtivat lopulta nykyiseen opettajuuteen.

Tosin se jotenkin varmaan kuvaa sitä, mietin, että kuvaa myös sitä opettajan polkua. Et mä oon lähteny niin, et vaikka se ylioppilas on tuolla, niin pienestä työstä sitten, ehkä lähteny sitä opettajuuspolkua kuitenkin kulkemaan. (Heini)

Heinin elämää leimaa hänen voimakas tahto hakea uusia haasteita sekä sitkeys ja positiivisuus, jolla hän on selvinnyt elämän vaikeista ja kipeistä asioista. Hän tuntuu

omaavan hyvän itsetuntemuksen, sillä hän osaa valita kiinnostuskohteet, joissa riittää hänelle sopivasti haasteita. Positiivisuus ja positiivinen asenne vastoin käymisiäkin kohtaan henkii kaikesta hänen kertomastaan.

Elämäntulkijana Heini kuvaa sydänfilmin omaisena siksak -viivana, jonka trendisuunta on hyvin nousujohtein, mutta avioero ja lapsen synnynnäinen vamma ja sairaus vetävät suuntaan osaltaan alaspäin.

*Minä oon tähän merkannut nyt vaan siis semmoset pääasiat: ylioppilaaksi tulo, ja sitte ammatinvaihdot, virat ja sitten niin kun jatko-opiskelun ja tuota sitten lasten syntymät, avioliitot ja kaks on sitte tämmöstä miinusmerkistä, mitkä puottaa: avioero ja sitten yhen lapsen synnynnäinen vamma ja sairaus.
(Heini)*

Heinin elämäntulkussa on paljon merkittäviä oppimiskokemuksia, joista osa sijoittuu ajallisesti päällekkäin. Kauppila (2002, 58) toteaa, että merkittävien oppimiskokemusten määrä eri henkilöillä vaihtelee kahdesta kymmeneen ja että merkittävät oppimiskokemukset voivat olla selvästi määriteltäviä tapahtumia tai epämääräisempiä kasautuneita kokemuksia.

Heinin elämäntulkijana, johon on merkitty hänen merkittävät oppimiskokemukset (MO)

kouluun

(tapaturma)

(yo-kirj./1. lapsi)

(3. lapsi + avioero)

(4. lapsi +
väitös)

(sair. lapsi)

(perhe + opisk.) (2. lapsi)

(7. lapsi)

opettajuus

7 v.

11 v.

18 v.

20 v.

25 v.

30 v.

40 v.

42 v.

44 v.

I-----MO---MO---MO---MO-----MO-----MO---MO-----MO-----MO-----MO-----MO-----MO----->

Heinin elämäntulkussa on tapahtunut paljon hänelle merkittäviä tapahtumia, joista osa on merkittäviä oppimiskokemuksia, mutta jotka ajallisesti oppimisprosessina sijoittuvat

pidemmälle ajanjaksolle. Kokemusten laatu ja jatkuvuus ovat avaintekijöitä oppimisessa ja inhimillisessä kasvussa. (Dewey 1938, Kauppila 2002, 58).

Merkittävät oppimiskokemukset:

Ensimmäinen merkittävä oppimiskokemus tapahtuu Heinille vakavan tapaturman kautta. Hän putosi 11-vuotiaana oven väliin laitettavasta rekkitangosta. Putoaminen aiheutti vakavia vammoja pään alueelle ja vammoista jäi myös pysyviä haittoja. Tapaturman kautta hän jo lapsena sai oppia ymmärtämään elämän rajallisuuden. Vammoista selviytymiseen ja kuntoutumiseen hän sai tuen vanhempien lisäksi luokanopettajalta. Positiivisen ajattelun merkityksen hän oppi opettajaltaan.

Ja sitten vielä nostan siitä sen, sen niin kun opettajan suhtautumisen siis siihen, että se luokanopettaja oli semmonen hyvin kannustava ja tuota kävi sairaalassa ja ei niin ku voitotellu sitä vaan että se positiivinen...et että se myös ehkä on muovannu sitä omaa positiivisen ajattelun kehittymistä. Että siinäkin vaikeessa tilanteessa niin kuitenkin otettiin katse tulevaisuuteen ja ei tässä oo hätäpäivää, että nämä asiat järjestyy. Niin siinä mielessä tosi merkittävä. (Heini)

Merkittäväksi oppimiskokemukseksi Heini tunnistaa ensimmäisen lapsen syntymän, joka ajoittui ylioppilaskirjoitusten alle hänen ollessaan 18-vuotias. Hän oli silloin seurustellut jonkun aikaa. Lääkärit olivat sanoneet, että johtuen hänen synnynnäisestä sairaudestaan suositellaan lasten tekoa nuorella iällä ja niin tapahtui.

(Naurua) ... et sitten esikoinen syntyi viikkoa ennen ylioppilaskirjoituksia. (Heini)

Avioeron Heini kokee merkittävänä oppimiskokemuksena. Toinen lapsi syntyi puolenkymmentä vuotta myöhemmin kuin ensimmäinen. Aviomies ei halunnut kuitenkaan jatkaa perhe-elämää, vaan lähti omille teilleen. Heini jäi kahden lapsen yksihuoltajaksi.

Yksinhuoltajuus velvoitti Heinin yhä lujemmin ottamaan vastuun omasta ja lapsien elämästä.

Ja tuota siinä jäin sitten yksinään ensin niin kun niihen kahen lapsen kanssa, ja tuota sitten läksin äitiysloman jälkeeseen töihin takaisi ja tykkäsin siitä työstä kyllä. (Heini)

Muutaman vuoden kuluttua Heini avioitui uudelleen. Jatko-opiskelu sujui ja lisensiaatin työ valmistui ja kiinnostus väitöskirjan tekoon heräsi. Perheen viides lapsi, joka oli synnynnäisesti sairas, syntyi perheeseen väitöskirjan aineiston keruun kanssa samaan aikaan. Neurologisesti sairaan lapsen kanssa selviytymisen Heini näkee merkittävänä oppimiskokemuksena.

Ja tuota, kun se väitöskirjan aihe oli ... niin sitten sieltä syntyikin se neurologisesti sairas lapsi. Ja, ja tuota aineistoo kerättiin ja sittenhän se oli jo vuoden vanhaa ja yritin ruveta lukemaan sitten niitä kyselylomakkeita, mutta se tuli niin ku niin lähelle, niin panin ne kirjahyllyyn ja ne oli siellä kolome vuotta... (Heini)

Synnynnäisesti sairaan lapsen kanssa selviäminen haastoi elämään uudella tavalla. Lapsen sairauden mukana tulleet uudet asiat opettivat etsimään selviytymiskeinoja arjen vaikeuksiin ja täytyi oppia elämään sen tosiasian kanssa. Heinin kohdalla tämän asian käsittelyn voi nähdä uusintavana oppimisena, reflektion kautta tapahtui oppiminen sisältöjen tasolla. (Mezirow 1991, 93-94).

...tein töitä ja välillä olin kotona ja hoitelin lapsia ja sitä tytön sairauspolkua käytiin, käytiin, polettiin eteenpäin. (Heini)

Merkittävänä oppimiskokemuksena edellä kerrotusta tapauksesta löytyvät kaikki Mezirowin oppimisen lajit. Heini on oppinut hyväksymään lapsen sairauden ja elämään sen mukaan. Eri tilanteissa käytämme eri oppimisen lajeja. Ongelmatilanteen ratkaisu edellyttää useampien, toisiaan täydentäviä oppimisalueiden käyttöönottoa usein tilanteen pakottamana. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 136.)

Ensimmäisen haastattelun jälkeen Heini oli vielä pohdiskellut negatiivista oppimiskokemusta uudessa valossa liittyen hänen omaan tutkimusalaansa ja löysi siitä yhden merkittävän oppimiskokemuksen.

Mutta sitten niitten vaikeuksien kautta, niin se siis se oppimisen jotenkin semmonen, että käytäntö ja teoria ei ole niin ku erillisiä, vaan että ne kuuluu niin ku... ei oo käytäntö olemassa ilman teoriaa, että ehkä se sitte sitä ommaa semmosta.... sisälläni asuu pieni tutkija. Et sitte sieltä on tullu niitä käytännön elämän kautta niitä oivalluksia ja sit sen yhistäminen siihen oppimiseen, niin se älysin sen edellisen haastattelun jälkeeseen, mikä ei siinä niin kun yhtään säteily. (Heini)

Sikkelän (1999, 131) mukaan merkittävän oppimiskokemuksen ei tarvitse olla äärikokemus, vaan se voi olla vähemmän ravisteleva ja tavanomainen, mutta kokijalleen merkityksellinen kokemus. Tutkijan roolin Heini tunnistaa omakseen. Tutkimuksen tekemisen hän nostaa myös merkittävien oppimiskokemusten joukkoon. Hän tunnustaa tällä alalla myös oppineensa omista virheistään paljon ja rohkenee kertoa niistä esimerkinomaisesti jopa omille opiskelijoilleen..

Tässä muuten on tämmönen juttu mitä ei kannata tehdä, että just se semmonen, että voipi nauraa itelleen ja tuota, että niiden virheitten kautta oppii. Et se on niin ku ... virheet pelottaa, mutta se tunne sitten niin kun jäläkikätteen , niin se on se huippu, koska ne on niitä kohtia just, mitkä vie sitä tuota asiata eteenpäin.(Heini)

Tarkastellessaan työuraansa tähän saakka Heini kertoo työuran huippupaikan olleen erään kunnan palveluksessa, jossa hän pääsi hyödyntämään omaa luovuuttaan palvelujärjestelmävision toteuttamisessa. Siellä hän oppi johtamisen taitoa ja työyhteisön yhdessä oppimista ja sisäisti ajatuksen oppivasta organisaatiosta. Tehtävän menestyksekkäs hoitaminen tuotti onnistumisen iloa.

Voimakas positiivinen tunnekokemus välittyy Heinin kertomuksesta tässä työssä onnistumisesta. Tämän Heinin merkittävän oppimiskokemuksen voi tulkita symboliseksi kasvukokemukseksi (Sikkelä 1999, 124; Leivo 2010, 159),olloin hän asioiden oivaltamisen kautta tuli uudella tavalla tietoisiksi itsestään ja ympäröivästä todellisuudesta.

No sehän oli sitten niin taas uusi ja haasteellinen homma, että väitöskirja jäi taas toisen kerran sitten sinne taka-alalle. Mutta siinä tein taas töitä ja innoissani aattelin, että tuota kyllähän tämä on yhenlaista taiteilijan elämää tämäkin, että tuota vaikka se byrokraattista olikin niin, niin tuota siellä saa sitä palvelujärjestelmää aika mieleiseksi tehdä ja luoda, ja sen henkilöstön kanssa vaikka minkälaisia koulutusjuttuja sitten kehiteltiin siellä. Ja se oli niin ku tuosta (elämänkulkujanasta) näkkee nyt, että aika semmosta niin kuitenkin niin nousujohteista kaikki. (Heini)

Heini aloitti esimieskoulutuksen ennen kuin tuli valituksi kunnan palvelujärjestelmävision toteuttajaksi. Esimieskoulutettavien ryhmä koostui monen eri alan esimiehistä. Johtamisen taidon lisäksi hän kertoo oppineensa siellä asiakasosaamista ja oivaltaneen monialaisen yhteistyön ja eri näkökulmien arvon yhdessä työskenneltäessä. Merkittävä oppimiskokemus voi sisältää oivaltamiselämyksiä. Oivallus liittyy ongelmanratkaisuun, jolloin ongelman osatekijöiden väliset suhteet havaitaan uudella tavalla siten, että ratkaisu on mahdollinen. (Silkelä 1999, 137).

Toiseksi tärkeäksi koulutukseksi merkittävän oppimiskokemuksen antajana hän kokee ammatillisen opettajakoulutuksen. Itsetuntemuksen lisäksi hän kertoo oppineensa siellä uudenlaisen opettajan mallin sekä osaamisen tunnistamista ja tunnustamista.

Se ei ole niin ku niin, että se ois ylhäältä annettu, vaan semmosta niin ku yhdessä oppimisen, yhdessä kehittämisen niin kun visioo ja kokemusta. Niin se oli oikeestaan se ensimmäinen niin kun merkittävä, mutta sitten Tampereen ammatillisen opettajakoulutus niin, jos minä olisin esimies niin, minä tämän jälkeen laittaisin kaikki johtajat siihen kasvatustieteen opettajakoulutukseen. (Heini)

Merkittävinä oppimiskokemuksina Heini ymmärtää myös lasten syntymät ja lasten kasvattamisen. Jokainen lapsi on oma persoonansa ja vaatii äidiltä uusiutumista. Yksilöiden erilaisuus on todentunut ja sukupuolet vaativat erilaiset kasvatusmenetelmät. Hän kertoo lasten kasvattamisen muovanneen hänen omaa oppimiskäsitystä.

Kun on niitä lapsia syntyny niin ku kolomella eri vuosikymmenellä, niin sä oot niin kun niitten siinä lasten vanhempana nähnyt myös sen koulujärjestelmän muutoksen. Mikä on niin ku tullu ja mikä niin ku sitä ommaa oppimiskäsitystä on niin ku käytännön kautta muokannu. Et kun lasten kautta on nähny sen, että mennään siihen semmoseen prosessimaiseen oppimiseen ja tuota pois päin sieltä behavioristisesta käsityksestä. Ja se on just taas sitä käytäntö... (Heini)

Merkittävä oppimiskokemus Heinille on myös ollut kokonaisuuden löytäminen ”sirpaleisesta sälestä”. Tämä on tullut esille etenkin työelämässä. Hänelle on kasvanut luottamus omaan taitoon saattaa asiat loppuun. Tämä merkittävä oppimiskokemus on muuttanut suhdetta toisiin ihmisiin, mutta myös omaan itseen.

Ennen olin niin kovin musta-valkea, että ei ole muuta kuin mustaa ja valkeaa, että asiat on joko näin tai näin. Niin tuota se, nyt siellä on niitä värejä ja harmaan sävyjäkin vaikka kuinka monta ja just niinku se... Et auttanu näkemään niitä kokonaisuuksia ja olemaan itselleen armollinen ja priorisoimaan ja organisoimaan. (Heini)

Edellä kerrotut kaksi Heinin merkittävää oppimiskokemusta eivät haastaneet häntä muutokseen merkitysperspektiivin muutoksen tasolla. Pikemminkin merkitykset sisältyvät olemassa oleviin merkitysskeemoihin, jolloin reflektointi kohdistui oppimisen sisältöihin. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 144.)

5.2 Merkittävien oppimiskokemusten kirjo

Sikkelän (1999, 170) mukaan joskus on vaikea erottaa toisistaan merkittävä opiskelukokemus, merkittävä oppimiskokemus, merkittävä kokemus, persoonallisesti merkittävä oppimiskokemus tai muuten hyvin muistissa säilynyt tapahtuma. Merriamin ja Clarkin (1993, 129-138) mukaan merkityksellinen oppiminen on subjektiivisesti arvostettua ja se vaikuttaa oppijaan yksilönä johtaen joko taitojen, minuuden tai elämänperspektiivin laajenemiseen tai muuttumiseen. Se vaikuttaa myös yksilön suhtautumiseen itseen ja muihin.

Aikuisopettajien haastatteluista löytyi laadultaan ja kestoaltaan tosistaan eroavia merkittäviä oppimiskokemuksia, mutta myös tunnetilojen perusteella löytyi sekä positiivisia että negatiivisia merkittäviä oppimiskokemuksia. Monessa kohtaa tutkittavat osasivat nähdä tapahtumahetkellä negatiivisen tapahtuman tai kokemuksen myöhemmässä vaiheessa vaikutukseltaan positiivisena merkittävänä oppimiskokemuksena. Eräiden tutkittavien kohdalla negatiivisesta merkittävästä oppimiskokemuksesta puhuminen vaikutti edelleen vaikealta, vaikka tapahtumasta oli kulunut paljon aikaa. Lyhytkestoisia merkittäviä oppimiskokemuksia olivat esimerkiksi ehtojen saaminen koulussa, tapaturmasta selviytyminen ja murskaava kurssipalaute sekä lapsen syntyminen. Pitempikestoisia merkittäviä oppimiskokemuksia olivat esimerkiksi opettajainkoulutus, lapsen sairauden käsittelyprosessi, avioeron läpikäyminen sekä täysin uuden työprosessin luominen.

Oppimisen lajeista Mezirow piti tärkeimpänä merkitysperspektiivin muutosta. Oppiminen ei tätä kuitenkaan aina edellytä sitä, sillä oppimista voi tapahtua merkitysskeemojen muutoksen tasolla. (Ahteenmäki-Pelkonen, 1997, 144.) Mezirowin oppimislajien ja –tasojen mukaisesti eriteltynä tässä aineistossa merkittäviä oppimiskokemuksia sijoittuu kaikkiin oppimisen lajeihin. Lisäksi tämän aineiston perusteella näyttää, että merkittävässä oppimiskokemuksessa toteutuvat useimmiten kaikki oppimisen lajit.

Tämän aineiston perusteella aikuisopettajan merkittävät oppimiskokemukset voidaan luokitella neljään merkityskokonaisuuteen. Koostetut ryhmät ovat: 1) persoonalliseen kasvuun liittyvät, 2) opiskeluun liittyvät, 3) työhön liittyvät ja 4) yhteisöllisyyteen liittyvät. Persoonalliseen kasvun ryhmään kuuluvia merkittäviä oppimiskokemuksia olivat: ehdot koulussa, oivallus lukion aloittamisesta, avioero, opiskelijapolitiikan kokeminen, kilpailu-ura nuorena, päätös kotoa lähdöstä, keskenmeno, tapaturma, lasten syntymät, lasten kasvattaminen ja lapsen sairaus. Opiskeluun liittyvien ryhmään kuuluvat merkittävät oppimiskokemukset ovat: avoimessa yliopistossa opiskelu, yliopistossa opiskelu, opiskeluihin liittyvät harjoittelut, harjoittelut opettajankoulutuksessa ja sosiodraamakoulutus. Työhön liittyvien ryhmään kuuluvat merkittävät oppimiskokemukset ovat: hitsaamaan ja työn tekemiseen työyhteisössä oppiminen, työtovereiden tuen merkityksen oivaltaminen, virheistä oppiminen, johtamis- ja ohjaajataitojen oppiminen, tutkimuksen tekeminen, palvelujärjestelmävision toteuttaminen, kokonaisuuksien hahmottamisen taito, murskaava kurssipalaute ja uuden ammatin löytäminen

opettajuudesta. Yhteisöllisyyden ryhmään kuuluvia ovat: myönteisen ilmapiirin kokeminen, yhteistoiminnallisuuden merkityksen oivaltaminen, esimieskoulutus, merkittävät toiset ja kansainvälinen opettajavaihto

TAULUKKO 2: MERKITTÄVIEN OPPIMISKKOKEMUSTEN MERKITYSKOKONAISUUDET

Merkittävien oppimiskokemusten merkityskokonaisuudet			
Persoonallinen kasvuun liittyvät	Opiskeluun liittyvät	Työhön liittyvät	Yhteisöllisyyteen liittyvät
ehdot koulussa	avoimessa yliopistossa opiskelu	hitaustaito ja työntekeminen työyhteisössä	myönteisen ilmapiirin kokeminen
oivallus lukion aloittamisesta	yliopistossa opiskelu	työtovereiden tuen merkityksen oivaltaminen	yhteistoiminnallisuuden merkityksen oivaltaminen
avioero	opiskeluihin liittyvät työharjoittelut	virheistä oppiminen	esimieskoulutus
opiskelijapolitiikan kokeminen	opettajankoulutus	johtamis- ja ohjaajataidot	merkittävät toiset
kilpailu-ura nuorena	harjoittelut opettajankoulutuksessa	tutkimuksen tekeminen	kansainvälinen opettajavaihto
päättös kotoa lähdöstä keskenmeno	sosiodraamakoulutus	palvelujärjestelmävission toteuttaminen	
tapaturma		kokonaisuuksien hahmottamisen taito sirpaleisesta säälästä	
lasten syntymät		murskaava kurssipalautte	
lasten kasvattaminen		uuden ammatin löytäminen opettajuudesta	
lapsen sairaus			

Kuten Kauppilan (2002), Leivon (2010) ja Silkelän (1999) tutkimuksissa myös tässä tutkielmassa persoonalliseen kasvuun liittyvät merkittävät oppimiskokemukset löytyivät suhteellisen yksiselitteisesti ja ovat samansuuntaisia edellä mainittujen tutkimusten kanssa. Muilta osin tutkimuskysymykset lähtevät ohjaamaan tulkintaa haastattelukysymysten muodossa ja sen jälkeen tulkintaan perustuva ryhmittely on tutkijakohtainen. Haastatteluja tehtäessä tutkijan on tärkeä luopua omista ennakkokäsityksistään, esittää kysymykset ”puhtaalta pöydältä” sekä antaa tutkittavan vastata ja kertoa vapaasti.

Sikkelän (1999) tutkimus opettajaksi opiskelevien merkittävistä oppimiskokemuksista osoitti kokemusten laatua. Merkittävät oppimiskokemukset voivat olla huippu-, laakso- ja tasankokokemuksia. Huippukokemukset ovat voimakkaita tunnekokemuksia, ihmisen elämänkulun kaikkein ihanimpia ja eniten tyydytystä tuovia hetkiä. Ne voivat olla odottamattomia, harvinaisia tai erittäin harvinaisia mystisiä tai ekstaattisia kokemuksia. Laaksokokemukset vievät ihmisen toiseen äärilaitaan traagisen luonteensa,

epämiellyttävyyden tai tuskallisuutensa vuoksi. Tasankokokemukset ovat edellisiin verrattuina vaatimattomampia ja tavanomaisempia, kuten harmonian ja yhtenäisyyden kokemus. Symboliset kasvukokemukset voivat olla merkittäviä oppimiskokemuksia. Ne ovat niitä elämänkulun merkittäviä hetkiä, jolloin ihminen tulee tietoiseksi jonkin kokemuksen symbolisista merkityksistä ja jolloin omat asenteet ja vanhat tietorakenteet muuttuvat. (Silkelä 1999, 124 -131.)

Useimmat tämän aineiston merkittävistä oppimiskokemuksista olivat positiivisella tunnelatauksella sävyttyneitä, mutta toisaalta aineistoon sisältyi myös muutamia vaikeita negatiivisia tunteita herättäneitä merkittäviä oppimiskokemuksia. Onnistunut negatiivisten tunteiden käsittely muutti traagisen kokemuksen lopulta myönteiseksi merkittäväksi oppimiskokemukseksi.

Haastattelemi opettajat kuuluvat Kauppilan (2002) luokituksen mukaan sekä ”rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen” että ”hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen”, jossa koulutus on hyödyke tai itsestäänselvyys: Kansakoulujärjestelmän muuttuminen peruskouluksi tarjosi tasavertaiset koulutusmahdollisuudet, eivätkä sosiaaliset lähtökohdat rajoittaneet opiskelemaan pääsyä.

Aikuisopettajien merkittävät oppimiskokemukset tapahtuivat tai jatkuivat hyvin monenlaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Tutkittavien merkittävät oppimiskokemukset tapahtuivat koulussa, vapaa-ajalla tai työssä. Näihin kokemuksiin liittyivät perhe, läheiset ihmiset tai muut merkittävät henkilöt.

Samoin kuin Antikainen & Huotelin (1996, 292, 295) ovat todenneet, myös tässä aineistossa tuli esille se, että kokemuksellisesti merkitsevin ja elämyksellisin oppiminen on usein tapahtunut sellaisissa yhteisöllisissä olosuhteissa, joissa on ollut mukana ja käytettävissä oppimista tukevia henkilö- tai sosiaalisia suhteita. Todennetuksi tuli myös, että oppimisella on sekä lähiympäristönsä että kaukoympäristönsä. Kaukoympäristö on yhä kansainvälisempää myös opettajien toimintaympäristönä. Tutkittavista muutamat osallistuivat aktiivisesti kansainväliseen seminaari- ja konferenssitoimintaan ja yksi heistä oli ollut opettajavaihdossa ulkomailta. Haastattelussa tutkittavat toivat hyvin esille sen, että suorittamisen ääri rajoilla toimiminen, kuten sairaan lapsen kanssa selviytyminen

arjesta, pakottaa olemaan rohkea, kehittämään omaa toimintatapaa sekä etsimään eri tilanteisiin uusia ratkaisuja.

Aikuisopettajat kokivat koulutukset merkittävänä oppimiskokemuksena. Opiskeluilmapiiri koettiin myönteisenä ja tukea antavana, mutta myös näkökantoja avartaviin kriittisiinkin keskusteluihin kannustavana.

Meillä sattuu sellanen hyvin aktiivinen ja kriittinen ryhmä se opojen ryhmä, opokoulutettavien pienryhmä opettajia ja, että oli eri alojen opettajia ja käytiin niin ku aika napakoitakin keskusteluja, jotka nyt sitten vastais omaa ajattelua ja omaa näkemystä... (Leevi)

Se oli jo hyvä, kun se oli (esimieskoulutus) semmonen niin kun moniammattillinen ryhmä, että siellä oli ...Vaan semmosta niin ku yhdessä oppimisen, yhdessä kehittämisen niin kun visioo ja kokemusta, niin se oli oikeestaan se ensimmäinen niin ku merkittävä. Mutta sitten se ammatillisen opettajan koulutus niin, jos minä olisin esimies, niin minä tämän jälkeen laittaisin kaikki johtajat siihen kasvatustieteen opettajakoulutukseen. (Heini)

Merkittävien oppimiskokemusten kautta tutkittavien suhde itseen ja toisiin ihmisiin muuttui positiivisella tavalla armollisemmaksi ja ymmärtävämmäksi. Myös näkökulmat eri asioihin ovat avartuneet. Leevi ja Heini kuvaavat kokemaansa muutosta:

Miten sen nyt sanois, lainausmerkeissä armeliaisuutta sekä suhteessa toisiin ihmisiin että itteeni kohtaan. Toisaalta pitäähän töissä niin ku vaatia ja rima olla korkeella ja kunnianhimo siinä mielessä, mutta toisaalta sitten samaan aikaan niin ku ymmärtää vähän että ihmisillä on erilaisia elämäntilanteita, erilaisia asioita että niitten yli pitää mennä ja auttaa joskus toisiakin menemään, että ei vain tuijota omaan napaansa. (Leevi)

Itelle ehkä suurin koulu on ollu se semmonen, että se hetkelliesti se hallinnantunne, et haluaa pitää ne kaikki langat käsissään, mutta sit niin ku se, että päästät hetkeks näin, niin se on parempi tilanne kuin että sä yrität niin ku koko ajan hallita kaikkee. (Heini)

Voimakkaat negatiiviset merkittävät oppimiskokemukset näyttävät erityisesti muuttaneet aikuisopettajan suhdetta ympäröivään todellisuuteen. Ne ovat saattaneet kokijansa tietoiseksi siitä, että kaikki elämän sisältämät tapahtumat eivät ole oman itsen hallinnassa ja ettei kaikkeen tulevaan voi suurella viisaudellakaan varautua.

6 LOPUKSI

”Ihminen on salaisuus.”

(Dostojevski, 1864/2009)

6.1 Johtopäätökset

Tämä tutkielma selvittää ammattiaan työuransa aikana vaihtaneiden aikuisopettajien merkittäviä oppimiskokemuksia: Millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia elämässä ja työssä oli koettu ja miten ne olivat muokanneet kokijaansa. Keskeisenä näkökulmana oli millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia aikuisopettajat olivat kokeneet sekä millaisiin asiayhteyksiin ja tilanteisiin ne olivat liittyneet.

Tutkimuskysymyksiin löytyi näkökulmia valaisevia vastauksia, mutta tuloksissa painoarvoltaan vähäiseksi jäi merkittävien oppimiskokemusten vaikutus tai merkitys työuran vaihtamiseen. Arvioni mukaan ainoastaan yhden tutkittavan merkittävässä oppimiskokemuksissa oli suora ja selkeä yhteys uranvaihtoon. Toisilla opettajan ura oli ollut oma tai läheisen haave, jota kohti elämänkulussa myöhemmin kuljettiin.

Osa merkittävistä oppimiskokemuksista oli selvästi yhteen luokkaan kuuluvia. Osa puolestaan sellaisia, jotka voidaan luokitella useampaan luokkaan riippuen siitä, miltä näkökannalta merkittävää oppimiskokemusta tarkastellaan. Esimerkiksi opiskelijapolitiikan ahdistavuuden kokeminen on sekä persoonallisesti kasvattava että opiskelun luonteeseen kuuluva yhteiskunnalliseen valtaan liittyvä ilmiö. Merkittävä oppimiskokemus voi olla yksi tapahtuma, jossa asia oivalletaan uudella tavalla. Tästä aineistosta näitä nousi esille muutamia, mutta enimmäkseen aikuisopettajien merkittävät oppimiskokemukset näyttäisivät olevan erimittaisia prosesseja.

Tässä aineistossa reflektiivisyys nousi esille oman persoonallisuuden ja ammatillisen kasvun pohdintana, joka sai kaikilla tutkittavilla aikaan halun uudistua. Aikuisopettajia voi luonnehtia reflektiivisinä toimijoina. Tämän aineiston merkittävät oppimiskokemukset työyhteisössä ovat yhdensuuntaiset Leivon (2010, 110) päätelmän kanssa siinä, että opettamisen kokemuksista koostuva tieto on sen ymmärtämistä, mitä opettajalta vaaditaan, jotta hän pärjää luokassa opiskelijoiden kanssa. Tämä taitotieto on arvokasta, sillä sen avulla voidaan tehdä tilannekohtaisia päätöksiä ja etsiä käytännön ratkaisuja päivittäin esille tuleviin ongelmiin. Tämän kokemuksen kautta syntyvä tieto on informaalia, hiljaista tietoa (Leivo 2010, 111).

Perinteisesti keskustelu aikuisopettajien ammattilaisuudesta keskittyy akateemiseen tietämykseen ja kyvykkyyteen soveltaa tätä tietoa ammatissaan. Kun yleisellä tasolla puhutaan aikuisopettajan ammattilaisuudesta, pyritään kuvaamaan aikuisopettajan pätevyyttä vaadittavilla tietojen, taitojen ja kyvykkyyden hallinnalla. (Maier-Gutheil & Hof 2011.) Kompetenssi- ja substanssiosaamisen lisäksi aikuisopettajilta vaaditaan tilannetajua ja tunneälyä.

Tämän aineiston kautta tuli esille se, että työtä ja sitä kautta saatuja oppimiskokemuksia on vaikea erottaa muusta yksilön elämän yhteydestä. Useat ennalta arvaamattomatkin asiat ovat vaikuttaneet siihen, mitä henkilö ajattelee ja kuinka hän toimii sekä miltä pohjalta hän on tehnyt ammittaan koskevat valinnat aikoinaan edelliseen ammattiin ja myöhemmin oman uudelleen arvioinnin kautta päätyneet kouluttautumaan aikuisopettajaksi. Tämän aikuisopettajien merkittäviä oppimiskokemuksia tarkastelevan aineiston perusteella voi tehdä lyhyen yleisen päätelmän: Persoonallista kasvua tapahtuu läpi elämän, koulutusjärjestelmämme tarjoamaa mahdollisuutta opiskella tutkintotavoitteisesti

varttuneella iällä osataan hyödyntää, opettajien työyhteisö on tärkeä voimavara ja opettajien yhteistoiminnallisuus on kansainvälistä.

6.2 Pohdinta

Tämä tutkielma on toteutettu syvähaastattelulla, joten sen tarkoituksena ei ole ollut tilastollinen yleistäminen, vaan selvittää ja havainnollistaa merkittävät oppimiskokemukset ilmiönä mahdollisimman hyvin. Siekkisen (2010, 59) mukaan syvähaastattelun yleistämisessä on tärkeintä kertoa lukijalle, miten haastatteluaineisto on hankittu, analysoitu ja tulkittu. Tärkeää tuoda esille, mitä ajatteluprosesseja tutkija on käynyt läpi päästäkseen esittämään lopulliset raportoivat tulokset. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on täysin tutkijan avoimuuden varassa.

Haastattelutallenteiden litterointi oli aikaa vievä ja haastavakin prosessi. Litteroinnissa olisi voinut käyttää ulkopuolista apua, mutta päädyin tekemään sen itse. Halusin saada parhaan mahdollisen tuntuman aineistoon ja palauttaa mieleeni haastattelutilanteen tunnelman ja mielikuvat. Lukija voi arvioida tutkimusraportin pohjalta tutkimuksen etenemistä ja analyysia varten tehtyjä valintoja. Lukijalle jää arvioitavaksi ainakin se miten tämän tutkielman tuloksia voi hyödyntää muutoin kuin aikuisopettajien koulutuksessa tai käsitteen tunnetuksi tekemisessä.

Vaikka tutkielman tarkoituksena ei ollut tehdä vertailua merkittävistä oppimiskokemuksista sukupuolten välillä, niin haastattelujen perusteella naisten elämässä perhe ja lapset ovat tärkeä elämän viitekehys. Aineiston mukaan naisten elämänkulussa ja oppimiskokemuksissa läheisten ihmissuhteiden merkitys nousee enemmän esille kuin miesten.

Tutkielmassani olen pyrkinyt rakentamaan riittävästi ”siltoja” teoriaosan ja empiirisen osan sekä aikaisempien tutkimusten sekä omien tulkintojeni välille lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen eettisyyteen kiinnitin huomioni jo alkuvaiheessa. Ennen haastattelujen aloittamista pyysin oppilaitokselta tutkimusluvan tutkielmaani varten. Ensimmäisten haastattelujen yhteydessä kerroin tutkittaville avoimesti haastattelujen

tarkoituksen ja käytännöt aineiston säilyttämisessä. Lisäksi olin yhteydessä tutkittaviini sähköpostitse useamman kerran tutkimuksen analysoinnin ja raportoinnin edetessä. Motivaationi tähän työhön on säilynyt hyvänä loppuun saakka.

Lisätutkimusta voisi tehdä esimerkiksi aikuisopettajan työssä oppimisesta ja työssä opitun merkityksestä aikuisopettajan identiteetin rakentajana. Lisätutkimusta voisi suunnata myös työnohjauksen suuntaan kuten tutkimalla työohjauksen merkitystä aikuisopettajan ja työn suhteen rakentajana. Osalle tutkittavista työnohjaus on rutiininomaisesti toistuva työskentelytapa arvioida suhdetta omaan työhön.

Tutkielmaa tehdessäni pääsin tutustumaan aikuisopettajien ”sisäiseen maailmaan” ainutlaatuisella tavalla ja sillä on suuri merkitys omien aikuisopettajan pedagogisten opintojen peilinä. Opettajaopintojen harjoittelut ovat olleet minulle voimakas oppimiskokemus, mutta tutkielmaan liittyvät aikuisopettajien haastattelut ovat antaneet opettajuuden ymmärtämiseen lisäsyvyyttä. Opettajan ammatin syvempi ymmärtäminen liittyy opettajien yhteisöllisyyteen ja itselleni uudenlaiseen opiskelija-opettaja –suhteeseen. Aikuisopettajien merkittävien oppimiskokemusten pohdinta vahvisti omaa ymmärrystäni aikuisopettajan roolista oppimisen mahdollistajana ja oppimisen myötäeläjänä.

LÄHTEET

- Aalto, T. & Sarala, U. 1991. Organisaatiossa oppimisen esteet ja mahdollisuudet. Julkaisussa Raivola, R. & Ropo, E. (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Julkaisusarja A/49.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Jyväskylä; Jyväskylän yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisuja 6.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuus käsityksistä. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 157.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alheit, P. 1995. Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. Teoksessa Alheit, P, Bron_Wojciechowska, A., Brugger, E. & Dominice, P. (toim.) The Biographical Approach in European Adult Education. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Antikainen, A. 1991. Koulutuksen merkitystä etsimässä. Julkaisussa Raivola, R. & Ropo, E. (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Julkaisusarja A/49. 297 – 320.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta. Porvoo: Werner Söderström Oyj.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Kirjassa A. Antikainen, & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämäntietä. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy. 251 – 309.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. 1996. Living in a Learning

- Society. *Life Histories, Identities and Education*. London & Washington D.C.: Falmer Press.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. *Kasvatussosiologia*. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Maier-Gutheil, & Hof, C. 2011. The development of the professionalism of adult educators: a biographical and learning perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 2, No. 1, pp. 75-88.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan
- Dostojevski, F.M. 1864/2009. *Kirjoituksia kellarista*. Suom. Esa Adrian. Helsinki: Gummerus
- Erkkilä, R. 2009. Vuorovaikutteista pedagogiikkaa. Opettajaopiskelijoiden kokemuksia korkeakouluopettajan pedagogisista opinnoista. *Aikuiskasvatus* 4 (09) 288-294.
- Gadamer, H-H. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Heikkurinen, T. 1994. *Kouluttamisen perusteet*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos.
- Heinämaa, S. 2000. *Ihmetys ja rakkaus. Esseitä ruumiin ja sukupuolen fenomenologiasta*. Jyväskylä: Nemo
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannus-osakeyhtiö Tammi.
- Häyrynen, Y-P. 1985. *Elämänkulku ja elämänvalinnat*. Teoksessa Westermarck, Shensin (toim.) *Ihmistä etsimässä*. *Studia Generalia*, kevät 1984, Helsinki :Helsingin yliopisto.
- Ilmarinen, J. 2006. *Pitkää työuraa! Ikääntyminen ja työelämän laatu Euroopan unionissa*. Helsinki: Työterveyslaitos. Sosiaali- ja terveysministeriö
- Jarvis, P. 1997. *Oppimisen paradokseja*. *Aikuiskasvatus* 17 (01), 12-17.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. 2003. *The theory & Practice of Learning*. 2nd edition. Wiltshire: CPI Anthony Rowe, Chippenham.
- Järvelä S., Häkkinen P. ja Lehtinen E. (toim.) 2006. *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. 1. painos, Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Kakkori, P. 2009. *Hermeneutiikka ja Fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta*. *Aikuiskasvatus* 4(09), 273-279.
- Kauppila, J. 2002. *Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laitinen, M. 1998. Interventio ja muutos kokoonpanotyössä. Siirtyminen itseohjautuviin ryhmiin teollisuusyrityksessä. Helsinki. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen tutkimuksia 160.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Luukka, K. 2004. Tunnepeili – Tunnetilojen heijastaja merkityksellisissä oppimiskokemuksissa. Aikuiskasvatus 2 (04) 111-117.
- Mannisenmäki, E. & Manninen, J. 2004. Oppiminen helsinkiläisten elämäkulussa. Tutkimus oppimisesta Helsingissä. Helsinki: Helsingin kaupungin hankintakeskus.
- Merriam, S.B. & Clark, M.C. 1993. Learning from life experience: What makes it significant? *International Journal of Lifelong Education* 12 (2), 129 – 138.
- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. 2006. *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide.* San Francisco: Jossey-Bass
- Mezirow, J. 1990. How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. Teoksessa J. Mezirow and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1996a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (et al.) *Uudistava oppiminen kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.* Helsinki: Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.
- Moilanen, P. & Räihä, P., 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijall tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* 46 – 69.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellinen elämäkulun muutos. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja.
- Mäkelä, K. 1990. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta.* Helsinki: Gaudeamus.

- Puolimatka, T. 2004. Tunteiden kognitiivisuus ja oppiminen. *Aikuiskasvatus* 2 (04), 102 – 110.
- Raatikainen, P., 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampere: Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta VOL 41.
- Ruusuvuori, J. 2010. Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – Keskusteluanalyttinen näkökulma. Kirjassa J. Ruusuvuori&P. Nikander&M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere:Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L., 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Kirjassa J. Ruusuvuori&L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere:Vastapaino.
- Siekinen, K. 2010. Syvähaastattelu. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevall tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45-59.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 52.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. 1997 (toim.). *Semioottisen sosiologian näkökulmia: sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tennant, M., 2006. *Psychology and Adult Learning*. Oxon: Routledge
- Tuomi, J. ja Elämäntutkimusryhmä, 1999. *Elämäntutkimus ja terveys. Katsaus teorioihin ja sovellutuksiin. Raportti II*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Van Woerkom, M., Nijhof, W.I. & Nieuwenhuis, L.F.M. 2001. Critical reflective working behavior: a survey research. *Journal of European Industrial Training* 26/8 (02) 375-383.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuu: Joensuun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Kirjayhtymä Oy
- Varto, J. 1996. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

1. Haastattelu

- Elämäntietojen jaan piirtäminen, elämän kulun läpikäyminen nykyhetkeen
(janalle voidaan tehdä merkintöjä myös haastattelun aikana)

- Haastattelukysymykset

1. **Tausta** (perhehistoria, kouluhistoria, työhistoria, harrastukset)

- kertoisitko lapsuudestasi
- koulu- ja opiskeluhistoria
- työhistoria
- perhe

2. **Elämäntietojen**

- Mitä merkittäviä muutoksia elämässäsi on ollut?
- Millä asioilla koet olleen eniten vaikutusta muutokseen?
- Millaisia suuria päätöksiä teit siinä tilanteessa?
- Mitkä ihmiset/tapahtumat /muut asiat olivat erityisen tärkeitä tilanteessa?
- Mitä merkittäviä muutoksia työelämässäsi on ollut?

3. **Kokemus ja oppiminen**

- Millaisia muita merkittäviä oppimiskokemuksia olet kokenut?
- Oppimisen sisältä ja mihin se liittyi?
- Keitä muita ihmisiä tähän liittyi?
- Millaisia tunteita (posit./negat.) tähän liittyi?
- Mikä kokemuksessa oli parasta tai pahinta?

4. **Merkitys ja tunne**

- Miksi kokemus oli mielestäsi sinulle merkittävä?
- Mihin elämäntilanteeseen se liittyi?
- Miten se on vaikuttanut elämääsi
- Miten se muutti sinua (ajattelu, tunteminen, toiminta)
- Miten koit itsesi ennen ja jälkeen kyseisen kokemuksen?
- Muuttiko se suhdetta muihin ihmisiin? Miten?

5. **Lopuksi**

- Haluatko kysyä minulta jotain?
- Miten koit haastattelun?

LIITE 2: PIIRROSTEHTÄVÄ

ELÄMÄNKULKUJANA

Ohje

Piirtäisitkö paperille elämäkulkuasi kuvaavan janan tai viivan. Muodon voit määrätä itse. Mieti, merkitse ja nimeä janalle tärkeitä tai merkittävaksi kokemasi tapahtumat elämässäsi. Pohdi myös keitä merkittäviä henkilöitä mahdollisesti liittyy em. kokemuksiin.

**LIITE 3: HAASTATTELURUNKO TOISELLA
SYVÄHAASTATTELUKIERROKSELLA**

1. Olen listannut haastatteluaineistosta poimitut merkittävät oppimiskokemukset. Kerron ensin mitä merkittäviä oppimiskokemuksia löysin kertomastasi. Tarkennatko olenko ymmärtänyt sinua oikein. Haluaisitko lisätä jotain tähän kokemukseen?
2. Tarkennan vielä tunnetilasi/tunteesi ja henkilöt liittyen edellä kerrottuun kokemukseen. Haluaisitko vielä tarkentaa tunnetilaasi tai henkilöitä?
3. Tuleeko sinulle mieleen joitakin muita merkittäviä oppimiskokemuksia näiden lisäksi?

LIITE 4: Matriisi Leevin merkittävistä oppimiskokemuksista

MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET / LEEVI														
	Lajit: instrumentaalinen (syys-seuraus -suhteen oppiminen)													
	dialoginen (omat yksilölliset merkitysperspektiivit vuorovaikutuksessa muiden kanssa)													
	emansipatorinen (henk.koht. merkitysperspektiivin muutos kriittisen reflektion kautta)													
Merkittävä oppimiskokemus	Mitä opittiin?	Tunne/Tunnetila	Merkittävät henkilöt	Konteksti	Oppimisen laji	Muuta merkittävää?								
ehdot koulussa ei ammattikoulu vaan lukio	oikea asenne koulunkäyntiin itse välitsemaan oma ura, itsenäistyminen	pettymys, harmitus	opettaja	koulu	instrumentaalinen emansipatorinen									
opinto-ohjaaja ja opettajaksi kouluttautumisesta	eri ammattialojen näkökulmien oivaltaminen	onnistumisen ilo	vertaiset, opettajat	oppilaitos	instrumentaalinen dialoginen									
harjoittelutunnit opettajakoulutuksessa	teorian ja käytännön yhdistäminen, ihmisten ennako-odotukset, ryhmien kanssa toimiminen	uteliaisuus, hämmennys	opettajat	oppilaitos	instrumentaalinen dialoginen									
uusi ura opettajana	uuden luominen, yhteisöllinen oppiminen, oppiva organisaatio	onnistumisen ilo	esimies, työkaverit	työyhteisö	dialoginen, emansipatorinen									
työn löytyminen opetusalaalta prosessina	oivallus siitä, mitä kaikkea itse osaa, moniosaaminen yhteisöllinen oppiminen	onnistumisen ilo	työkaverit	työyhteisö	emansipatorinen									
murskaava kurssipalautte	odotusten ristiriita, opetusmenetelmät pohdittava ennalta	pettymys, harmitus	opiskelijat	työ	dialoginen									
avoiero	uusi elämänkäänne opetti tunteiden tunnistamista ja selviytymisen keinoja	pettymys, masennus	vaimo, työtoverit	perhe	emansipatorinen									
kilpailu-ura nuorena	oman perusvireystilan tunnistamisen oman kehon toiminta	varmuus	valmentaja	harrastus, vapaa-aika	instrumentaalinen emansipatorinen									

LIITE 5: Matriisi Mitron merkittävistä oppimiskokemuksista

MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET /MITRO									
Lajit: instrumentaalinen (syys-seuraus -suhteen oppiminen)									
dialoginen (omat yksilölliset merkitysperspektiivit vuorovaikutuksessa muiden kanssa)									
emansipatorinen (henk.koht. merkitys perspektiivin muutos kriittisen reflektion kautta)									
Merkittävä oppimiskokemus	Mitä opittiin?	Tunne/Tunnetila	Merkittävät henkilöt	Konteksti	Oppimisen laji	Muuta merkittävää?			
Työelämään sijoittuminen	hitaustaito, virheistä oppiminen, työtapalaadukas työ, työyhteisön tuen merkitys	kauhu, hämmennys, onnistuminen, itsetuottamus	työyhteisön ammattilaiset	työympäristö	instrumentaalinen, dialoginen, emansipatorinen	työyhteisön arvot			
Johtamis/ohjaajakokemus palvelutyössä nuorisotyössä	ryhmätoiminnan johtaminen ryhmätoiminnan häiriöiden tunnistaminen	hämmennys, oivaltaminen, onnistuminen	nuorisotyönjohtaja	työympäristö	instrumentaalinen, dialoginen, emansipatorinen				
Yhteistoiminnallisuuden kokeminen	oman tietämyksen laadun ja pedagogisen kyvykkyyden ymmärtäminen, yhteisöllinen oppiminen	varmuus onnistuminen	kollegat	työympäristö	instrumentaalinen, dialoginen, emansipatorinen	yhteisöllisyys voimakkainta			

LIITE 6: Matriisi Marin merkittävistä oppimiskokemuksista

MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET /MARI						
	Lajit: instrumentaalinen (syys-seuraus -suhteen oppiminen)					
	dialoginen (omat yksilölliset merkitysperspektiivit vuorovaikutuksessa muiden kanssa)					
	emasipatorinen(henk.koht. merkitysperspektiivin muutos kriittisen reflektion kautta)					
Merkittävä oppimiskokemus	Mitä opittiin?	Tunne/Tunnetila	Merkittävät henkilöt	Konteksti	Oppimisen laji	Huomioitava
oma päätös muuttaa pois kotoa	itsenäisyyttä, irti vanhemmista, vastuunottoa	itsenäisyyskaipuu	äiti, mummo	koti	instrumentaalinen dialoginen, emasipatorinen	
avoimessa yliopistossa opisk.	oppimaan/opiskelemaan oppiminen	innostus	opettaja	koulu	instrumentaalinen dialoginen	
yliopistossa opiskeleminen opisk.politiikka aktiivista	poliittinen kannanoton merkitys	ihanaa, toisaalta ahdistusta	vertaiset, opettajat	koulu	dialoginen emasipatorinen	
keskenmenon kokeminen	kaikki asiat eivät mene oman tahdon mukaan, muutos turvallisuuden tunteessa				instrumentaalinen dialoginen, emasipatorinen	
avioeron kokeminen ja siitä selviytyminen	selviämisen taito, tunteiden käsitteilyn merkitys	pelko, turvattomuus	äiti	perhe		
opettajaksi auskultoinen	ammattilinen uusiutuminen pohdintaa, omana itsenä olo	viha, kahu, pettymys suru, yllätys, toivo	puoliso ystävät	koti	emasipatorinen	
sisidraamakoulutus autoi oivaltamaan	ryhmänohjaustaidot opettaja-opiskelijasuhde	katastrofi, rohkeus, onnistuminen	avopuoliso, vertaiset	koulu	emasipatorinen	
kv-opettajavaihto	itseluottamus avasi näkemään maailman rujomman puolen	helpotus, ahaa-tunne	kouluttaja	koulutu	instrumentaalinen dialoginen	
pakollinen työharjoittelu		tyytyväisyys, ilo	avopuoliso, sosiaalipääliikkö	työ	emasipatorinen dialoginen	
		yllätys, rohkeus, kiinnostus	asiakkaat	työ	instrumentaalinen dialoginen, emasipatorinen	

LIITE 7: Matriisi Heinin merkittävistä oppimiskokemuksista

MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET / HEINI													
Lajit: instrumentaalinen (syys-seuraus -suhteen oppiminen)													
dialoginen (omat yksilölliset merkitysperspektiivit vuorovaikutuksessa muiden kanssa)													
emansipatorinen(henk.koht. merkitys perspektiivin muutos kriittisen reflektion kautta)													
Merkittävä oppimiskokemus	Mitä opittiin?	Tunne/Tunnetila	Merkittävät henkilöt	Konteksti	Oppimisen laji	Huomioitava							
tapaturma 11 v.	tapaturmasta fyysinen haitta, elämänrajoillisuuden ymmärtäminen positiivisen ajattelun merkitys	häätä, pelko optimisimi	luokanopettaja, vanhemmat	koti, vapaa-aika	dialoginen, emansipatorinen								
1. lapsen syntymä	vastuunottaminen omasta elämästä kokonaan	ilo	lääkärit (ennen raskautta)	koti	instrumentaalinen, dialoginen emansipatorinen	arvot							
2. lapsen syntymä ja avioeron kokeminen	vastuunkantoa itsestä ja lapsesta yksinhuoltajana	pettymys, toiveikkuus	aviomies??	koti	dialoginen, emansipatorinen	arvot							
sairaalan lapsen syntymä	oppi vaikeuksien kautta selviytymisestä	suru, usko, toivo sisukkuus	aviomies	koti	instrumentaalinen, dialoginen, emansipatorinen	arvot							
tutkimuksen tekeminen	virheistä oppiminen, teoriaa ja käytäntöä ei voi erottaa	oivallus, ahaa-elämys	yliopiston opettajat	yliopisto	instrumentaalinen, dialoginen								
palvelujärjestelmävission toteuttaminen	johtamisen taito, yhteisöllinen oppiminen, oppivaorganisaatio	oivallus, onnistumisen ilo	kunnanjohtaja	työyhteisö	instrumentaalinen, dialoginen, emansipatorinen	luovuus							
esimieskoulutus	johtamisen taito, asiakasosaaminen monialaisen yhteistyön ja erinäkökulmien arvon oivaltaminen	onnistumisen ilo	vertaiset koulutuskesä	oppilaitos	instrumentaalinen, dialoginen								
opettajakoulutus	itsätuntemus, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen uudenlainen opettamisen malli uuden opettajuuden oivallus	innostus positiivisuus	vertaiset, yliopiston opettajat	oppilaitos	emansipatorinen dialoginen	suhde omaan itseän							
lasten kasvattaminen kaikkiaan	huomioimaan erilaiset kasvatusmenetelmät yksilöiden ja sukupuolten mukaan	onnistuminen	omat lapset	koti, vapaa-aika	emansipatorinen, dialoginen	suhde omaan itseän ja muihin							
kokonaisuuksien hahmottaminen sirpalaisesta säiästä	luottamusta omaan itseän saattaa asiat loppuun	rohkeus, optimisimi	yhteistyökumppanit	työyhteisö	instrumentaalinen, dialoginen, emansipatorinen	suhde omaan itseän ja muihin							