

”Olen ylpeä itsestäni, että ryhdyin tähän projektiin”

Tunnepuhe aikuisopiskelijoiden opiskelutarinoiden
jäsenyksissä ja kerronnan resurssina

Minna Hauhia

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen laitos
Aikuiskasvatustiede
Pro gradu –tutkielma
Ohjaaja: Sanna Vehviläinen
Marraskuu 2005

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Aikuiskasvatustiede

Minna Hauhia : ”Olen ylpeä, että lähdin tähän projektiin” , Tunnepuhe

aikuisopiskelijoiden opiskelutarinoiden jäsenyksissä ja kerronnan resurssina

Pro gradu –tutkielma, 98 s, 3 liitesivua

Marraskuu 2005

Aikuiskasvatustieteessä vallitseva ihmiskuva näkee aikuisen päämäärärationaalisena, tehokkaana ja itseohjautuvana toimijana, joka taistelee työmarkkinakelpoisuudestaan. Tunteille ei näissä luonnehdinnoissa ole juuri ollut sijaa. Osin varmasti tästä ajattelumallista johtuen aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä ei olla oltu kovinkaan kiinnostuneita tunteista ja niiden merkityksestä oppimiselle.

Tämän pro gradu –tutkielman tutkimustehtävänä on tarkastella miten aikuisopiskelija jäsentää opiskeluaan osaksi omaa elämänsä kulkuaan ja miten tunteet näkyvät noissa jäsenyksissä. Samalla tarkastellaan millainen kuva aikuisopiskelijasta tarinoiden kautta piirtyy. Tutkimuksen aineistona ovat Break Through –kielikoulutusohjelmassa opiskelevien aikuisopiskelijoiden omasta opiskelustaan kertomat tarinat. Aineisto koostuu 12 tarinasta, joista yhdeksän on kirjoitettuja ja kolme suullisesti haastattelutilanteessa kerrottuja.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostavat tarinallinen lähestymistapa ja diskurssianalyysi. Tarinallinen lähestymistapa nojaa Vilma Hännisen tarinallisen kiertokulun teoriaan. Tuosta teoriasta tutkimuksen keskeisiksi käsitteiksi on poimittu kertomus eli eksplikoitu tarina ja sosiaalinen tarinavaranto. Diskursiivisen analyysin keskiössä on tarinoiden sisältämä tunnepuhe ja sen merkitys kerronnan resurssina. Analyysin kohteena ovat tunteista puhuminen ja tunteisiin viittaaminen sekä affektiivisuutta tuottavat puheenvuorot.

Aineiston tarinallisen lähestymistavan analyysin vertailun pohjana on aikuiskasvatustieteessä vallitseva ”mallitarina” päämäärärationaalisesta toimijasta. Tarinoiden tyypittelyn lähtökohtana on ollut niiden sisältämän juonen rakentuminen. Juonianalyysissä keskeisinä kriteereinä ovat olleet kertojan tuottamat perustelut opiskelulle, opiskelua ja oppimiskokemuksia koskevat merkityksenannot sekä opiskelun jäsentymisen tulevaisuuden pohdintoihin. Näitä tekijöitä tarkastelemalla hahmottui tarinoista neljä erilaista tapaa jäsentää opiskelu osaksi omaa elämänsä kulkua. Löytyneet tarinatyyppit ovat: 1) opiskelu harkittuna elämänsä sisältönä, 2) opiskelu odotukset ylittävänä elämänsä kokemuksena, 3) opiskelu eheyttävänä elämänsä kokemuksena sekä 4) opiskelu tiedostavaa kriittisyyttä tuottavana. Aineiston analyysi paljasti myös tarinoissa kulttuurisesti ja sosiaalisesti jaettuja merkityksiä. Tällaisia olivat elinikäistä oppimista, koulutuksen osuvuutta sekä ryhmän merkityksellisyyttä omalle oppimiselle koskeneet diskurssit. Tämän lisäksi aineistosta nousi esiin myös kaksi uutta tarinamallia sosiaalisen tarinavarannon resurssiksi; ”naiset voivat muodostaa toimivan ryhmän” ja

”kannattaako taistelu työmarkkinakelpoisuudesta” haastavat omalta osaltaan kulttuurissamme vallitsevia yleisinä totuuksina pidettyjä mallitarinoita.

Diskurssianalyttinen tarkastelu paljasti tunnepuheen toimivan vahvasti kerronnan resurssina. Tunnepuheella ja affektiivisella ilmaisulla vakuutettiin, perusteltiin, faktuaalistettiin, oikeutettiin, merkityksellistettiin sekä osoitettiin asioita. lisäksi tunnepuhe merkittävällä tavalla oli tuottamassa narratiivisen identiteetin tilanteista vaihtelua. Tunnepuhe toimi tarinoiden juonta kannattelevana ja eteenpäin kuljettavana. Tarinatyyppien ja diskurssianalyysin löydösten vertailu paljasti yhteneväisyyttä näiden välillä. Tunnepuhe tai sen puuttuminen konstruoi kerronnan merkitysulottuvuutta selkeästi juonen suunnassa. Tunnepuheen analysoinnin kautta tulivat näkyväksi myös diskurssit arvostuksesta ja vastuusta. Tarinallisen ja diskursiivisen lähestymistavan yhdistämisellä oli mahdollista syventää aineiston analyysiä ja tavoittaa paremmin sen rikkaat merkitysulottuvuudet.

Tarinoiden tuottama kuva aikuisopiskelijasta on löydösten valossa huomattavasti moniulotteisempi kuin vertailun kohteena ollut ajattelumalli. Tarinoiden kautta tulivat esille erilaiset tavat jäsentää ja merkityksellistää opiskelua osaksi omaa elämää. Tunteet näyttäytyvät näissä jäsenyksissä merkittävässä roolissa ja osoittavat siten, että tunteiden merkitys oppimisen, kehittymisen ja kasvun prosesseissa tulisi huomioida myös aikuiskoulutuksen kentällä.

SISÄLLYS

JOHDANTO	1
1 MERKITYKSELLISET OPPIMISKOKEMUKSET JA TUNTEET	3
1.1 Henkilökohtaisesti merkittävät oppimiskokemukset	3
1.2 Tutkimusta tunteiden aikuisdidaktisesta merkityksestä	7
1.3 Mielikuvat ja tunteet koulutuspäätöstä tehtäessä	10
2 TUNTEIDEN MERKITYS	11
2.1 Positiivisten tunteiden voima	12
2.2 Tunteen merkitykset Frijdan mukaan	13
2.3 Tunteet ja oppiminen	14
3 TARINALLINEN TUTKIMUSOTE	16
3.1 Narratiivisen lähestymistavan ominaispiirteitä	18
3.2 Narratiivinen identiteetti	20
3.3 Tarina kulttuurisena tapahtumien jäsenystapana	21
4 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS: TARINALLISUUS JA DISKURSSIANALYYSI	22
4.1 Tarinallisen kiertokulun teoria	23
4.2 Diskurssianalyttinen lähestymistapa	26
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	28
5.1 Aineistona Break Through – opiskelijoiden tarinat	29
5.2 Mallitarina aineiston analyysin vertailukohteena	30
5.3 Aineiston hankinta	31
6 AINEISTON TULKINTA	33
6.1 Opiskelu harkittuna elämänsisältönä	36
6.2 Opiskelu odotukset ylittävänä elämäkokemuksena	38
6.3 Opiskelu eheyttävänä elämäkokemuksena	40
6.4 Opiskelu tiedostavaa kriittisyyttä tuottavana	42

7 OPISKELIJOIDEN TARINOIDEN SISÄLTÄMÄT KULTTUURISESTI JAETUT MERKITYKSET	45
7.1 Elinikäinen oppiminen	45
7.2 Ryhmän merkitys	48
7.3 Koulutuksen osuvuus	51
7.4 Uudenlaiset mallitarinat	52
7.4.1 ”Naiset voivat muodostaa toimivan ryhmän”	52
7.4.2 ”Kannattaako taistelu työmarkkinakelpoisuudesta?”	53
7.5 Yhteenvetoa tarinallisen analyysin löydöksistä	55
8 TARINOIDEN SISÄLTÄMIEN TUNNEILMAISUJEN TULKINTAA DISKURSSIANALYYSIN AVULLA	57
8.1 Käsitteelliset lähtökohdat	57
8.2 Tunnepuhe tarinoiden resurssina	59
8.3 Tarinallisen ja diskursiivisen analyysin löydösten tarkastelu	66
8.4 Tunnepuheen kautta näkyväksi tulevia teemoja	69
8.4.1 Vastuudiskurssi	69
8.4.2 Arvostusdiskurssi	72
8.5 Pohdintaa diskurssien merkityksestä	77
9 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	78
10 LOPUKSI	82
LÄHTEET	90
Liite 1: Tehtävänanto	96
Liite 2: Haastattelukysymykset	97
Liite 3: Litterointimerkit	98

JOHDANTO

Aloittaessani opinnot Tampereen yliopistossa syksyllä 2003, astuin pitkän työelämärupeaman jälkeen kokonaan uuteen maailmaan. Hyppäys kokopäivätoimiseksi opiskelijaksi ei ollut yksinkertaista ja herätti alussa huomattavaa epävarmuutta. Opiskelu on kuitenkin osoittautunut kiehtovaksi matkaksi uuden tiedon äärelle ja samalla myös omaan sisimpään. Tämä matka on tarjonnut kokemuksia, joiden myötä tunteet ovat vaihdelleet laidasta laitaan. Olen joutunut kohtaamaan monenlaisia pelkoja, ennakkoluuloja ja stressaavia tilanteita, mutta ennen kaikkea myös oivalluksen iloa ja kiitollisuutta siitä, että saan oppia ja opiskella. Varmasti näistä voimakkaista omakohtaisista tunne-elämyksistä johtuen Juha Varilan (2004) artikkeli tunteista ja aikuiskasvatuksesta toimi lopullisena innoittajana oman pro gradu -tutkielmani tutkimusaiheen valinnassa.

Varila toteaa, että tunteita on aikuisdidaktisena ilmiönä tutkittu vähän, vaikka tunteet selkeästi vaikuttavat käyttäytymiseen ja kognitiivisiin toimintoihin, ajatteluun, oppimiseen ja muistamiseen. (Varila 1999, 13). Aikuiskasvatustieteessä vallalla oleva ihmiskuva painottaa aikuisen ihmisen olevan rationaalinen, päämäärätietoinen ja autonominen toimija, joka taistelee oman työmarkkinakelpoisuutensa säilyttämiseksi. Tällainen stereotyyppinen luokittelu piirtää aikuisopiskelijastakin kuvaa vahvana, itsenäisenä ja ristiriidattomana sosiaalisena sopeutujana. Ehkäpä juuri siksi aikuiskasvatustieteellinen tutkimus ei ole ollut kiinnostunut niistä ristiriitaisuuksista ja tunnekokemuksista, joiden vaikutusten alaisena ja ohjailemana ihminen kuitenkin pitkälti toimii. Varilan mukaan tällaisella tyypittelyllä ihminen on pelkistetty taloudellista hyötyä tavoittelevaksi ”kustannus-hyötyanalyyttiseksi taskulaskimeksi”. Tunteet ovat sikäli kiusallisia, että ne eivät taivu, ainakaan kovin helposti, kustannus-hyötyanalyttisen toiminnan holhoukseen. (Varila 2004, 92-93.)

Aikuiskasvatustieteen kentällä havaittavasta vähitellen voimistuvasta tunteita ja oppimista sivuavasta keskustelusta ja omakohtaisista kokemuksistani syntyi siten kiinnostus tutkia omassa pro gradu -tutkielmassani tarkemmin sitä miten aikuisopiskelija jäsentää ja merkityksellistää oppimiskokemuksiaan osana omaa

elämisen kontekstiaan. Lisäksi minua kiinnostaa, tuleeko noissa oman elämän ja oppimiskokemusten tulkinnoissa näkyväksi tunteiden merkitys.

Tutkimukseni aineisto koostuu yli 40-vuotiaitten kaksivuotiseen kielikoulutusohjelmaan osallistuvien naisten omasta opiskelustaan kertomista tarinoista. Mielenkiintoni kohdistuu siihen miten kerrotuissa tarinoissa opiskelu jäsentyy osaksi opiskelijoiden omaa elämäntulkintaa, ja millainen kuva aikuisopiskelijasta niiden tarinoiden kautta piirtyy. Minulla oli lähtökohtaisena ajatuksena tarkastella tarinallisen lähestymistavan keinoin. Saatuani aineiston käsiini, havaitsin kuitenkin varsin pian, että tarinoissa esiintyi huomattavan paljon tunnepuhetta ja affektiivista ilmaisua. Koin tarpeelliseksi syventää analyysiä ja tutkia mikä rooli tunnepuheella itse asiassa on osana tarinoiden kerrontaa ja millaisia tulkintavaihtoehtoja se tuottaa. Tästä syystä päädyin tarkastelemaan aineistoa sekä tarinallisesta näkökulmasta että diskursiivisen analyysin avulla.

Tutkimuksessani opiskelijoiden kirjoittamien tarinoiden tarkastelu tapahtuu nimenomaan narratiivisen tutkimuksen konstruktionistista näkökulmaa painottaen. Tällöin analyysi kohdistuu tarinoiden sisältämän juonen muodostaman merkitysrakenteen tarkasteluun. Yhdistän samantyyppisen juonen omaavat tarinat omiksi tarinatyypeikseen ja vertaan niiden kautta piirtyvää kuvaa aikuisopiskelijasta Juha Varilan (2004) hahmottelemaan aikuiskasvatustieteessä vallitsevaan käsitykseen aikuisesta päämäärärationaalisesta toimijasta. Analysoin tarinoita Vilma Hännisen tarinallisen kiertokulun teorian viitekehyksessä, jolloin painotukseni on tarkastella tarinoita eksplikoituina kertomuksina, jotka rakentavat sosiaalista todellisuutta ja ammentavat aineksia jäsenyksiinsä sosiaalisesti jaetusta kulttuurisesta tarinavarannosta. Pohdin myös opiskelijoiden tarinoiden merkitystä aikuiskasvatustieteen kentällä vallitsevien mallitarinoiden haastajina tai todentajina. Tämän lisäksi yhdistän narratiiviseen tutkimukseen diskursiivista tutkimusotetta analysoimalla tarinoiden sisältämää tunnepitoista puhetta ja affektiivisia ilmauksia diskurssianalyysin keinoin. Diskurssianalyttisen tarkastelun keskiössä on tunnepuheen rooli kerronnan resurssina; mitä tunnepuheella tuotetaan ja millaisissa tilanteissa se aktivoituu. Koen, että yhdistämällä nämä hieman eri tavoin painottuneet konstruktionistiset lähestymistavat, minun on mahdollista paremmin tavoittaa aineiston rikkaus ja moniulotteisuus. Tutkimuksen lopuksi tarkastelen onko narratiivisen tutkimuksen tuloksilla ja diskurssianalyysin kautta kertyvillä havainnoilla mahdollista

kosketuspintaa keskenään. Lisäksi teen yhteenvetoa siitä, mitä annettavaa aineiston analyysistä nousevilla tulkinnoilla voisi olla aikuiskoulutukselle ja sen suunnittelulle.

1 MERKITYKSELLISET OPPIMISKOKEMUKSET JA TUNTEET

Esittelen seuraavassa Suomessa viime vuosina tehtyjä tutkimuksia, jotka ovat analysoineet tai sivunneet merkityksellisten oppimiskokemusten ja tunteiden yhteyttä. Kuten Varilakin (2004) on todennut, aikuisdidaktiikka ei ole ollut kovinkaan kiinnostunut tunteiden merkityksestä oppimiselle. Herännyt keskustelu voi kuitenkin olla päänavaus siihen suuntaan, että tunteiden voima mielletään merkitykselliseksi osatekijäksi ihmisen oppimisen, kasvun ja kehittymisen prosessissa. Sanna Vehviläisen (2004) mukaan kasvava kiinnostus tunteita kohtaan aikuiskasvatustieteissä voi olla osoitus terapiaa lähenevästä kehityksestä. Sitä mukaa, kun luovutaan formaalin tiedon korostamisesta ja painotetaan oppimistilanteiden rakentamista kokemusten ja identiteetin työstämisen varaan, voidaan odottaa, että aikuiskasvatuksen käytännöt ja vuorovaikutusmallit muistuttavat yhä enemmän terapeutteja työtapoja. Tämä tarkoittanee samalla sitä, että näissä tilanteissa puhutaan omista tunteista ja käytetään tunnereaktioita ikään kuin todisteina ja yhteenkuuluvuuden resursseina. Jos suuntaus todella etenee kohti terapeutista mallia, voidaan odottaa, että vahvojen kollektiivisten tunteiden ja tunnelmien synnyn myötä myös emotonaalis-esteettiset vaikutukset korostuvat. (Vehviläinen 2004, 151.)

1.1 Henkilökohtaisesti merkittävät oppimiskokemukset

Raimo Silkelä (1999) kartoittaa omassa osin kuvailevassa tutkimuksessaan luokanopettajaksi opiskelevien merkityksellisiä oppimiskokemuksia ja niiden merkitysulottuvuuksia sekä näiden merkittävien oppimiskokemusten elämäntilanteita ja konteksteja. Silkelän tutkimuksen yhtenä lähtökohtaisena ajatuksena oli, että henkilökohtaisesti merkittävien oppimiskokemusten muisteleminen voi olla omaa elämää ja identiteettiä sekä maailmansuhdetta jäsentävä terapeutin semioottinen

prosessi, jossa kertoja alkaa ymmärtää elämäänsä, toimintaansa ja kokemustensa merkityssuhteita ja vaikutuksia uudella tavalla. Kertomalla ja tulkitsemalla omia oppimiskokemuksiaan kertoja voi samalla lisätä tietoisuuttaan omista mahdollisuuksistaan. (Silkelä 1999, 1, 38.)

Sikkelän mukaan elämäkokemusten rikkaus tulee usein esille nimenomaan kokemusten tunnesävyissä ja niiden myötä syntyvässä tyydytyksessä. Löytääkseen vastauksen siihen kuka hän on, tulee ihmisen tiedostaa mitä hänen tunteensa ovat, ja mitä ne hänelle merkitsevät. Tunteet ovat osa ihmisen kokemusmaailmaa ja persoonallisuutta. Toisin sanoen tunteet ovat osa sekä ihmisen subjektiivisten elämysten muodostamaa sisäistä todellisuutta että ihmisen ainutkertaisten ominaisuuksien järjestelmää. Tähän järjestelmään kuuluvat yksilölle ominaiset psyykkiset, fyysiset ja sosiaaliset tavat kokea sekä yksilön suhde itseen että ympäristöön. Persoonallisuus on psyyken taso, joka ankkuroituu kieleen ja kulttuuriin ja huomioi myös asioiden sosiaalisen merkityksen. (Silkelä 1999, 9.)

Sikkelän tutkimuksessa merkitykselliset oppimiskokemukset olivat laadultaan erilaisia. Myönteiset kokemukset liitettiin opiskelijoiden kuvauksissa opiskelijan persoonalliseen kasvuun ja kehitykseen, identiteetin rakentumiseen, elämänsuunnan etsintään ja opetusharjoitteluihin. Kielteiset kokemukset puolestaan liittyivät esimerkiksi ahdistaviin elämäntilanteisiin, epäonnistumisen tai nöyryytetyksi tulemisen tunteisiin. Joukossa oli myös niin sanottuja ambivalentteja kokemuksia, jotka sisälsivät sekä kielteisesti että myönteisesti koettuja elementtejä. Merkittävät oppimiskokemukset erosivat myös kestoltaan vaihdellen lyhytkestoisista yksittäisistä tapahtumista pidempikestoisiin elämänepisodeihin sekä tulevaisuudessa jatkuviin kokemuksiin. (Silkelä 1999, 166.)

Merkittävät oppimiskokemukset sisälsivät myös oivaltamiselämyksiä. Oivaltamisesta syntyvä ahaa-elämys saattoi liittyä jonkin ongelmanratkaisutilanteen selvittämiseen tai se saattoi olla myös jatkuva tila. Oivallus näyttäytyi esimerkiksi jossakin luovassa toiminnassa taikka välähdyksenomaisena elämyksellisenä tajuamisen kokemuksena. (Silkelä 1999, 137.) Turusen mukaan ymmärtäminen on luonteeltaan enimmäkseen hiljaista ja huomaamatonta. Silloin kun ymmärtäminen herättää voimakkaan elämyksen voidaan puhua oivalluksesta. Oivalluksen suuri elämysvoima on yhteydessä jonkin todella suuren saavuttamiseen. Oivalluksen elämys merkitsee sitä, että yksilö on

kokenut jotakin uutta ja hänessä tapahtuu sisäinen muutos. Jokin sopiva virike voi käynnistää prosessin, jossa yksilön eteen avautuu uudenlaisia käsityksiä ja käsitteitä rakentava nopea ymmärtämisen elämys. (Turunen 1998, 144-145.)

Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset osoittautuivat Silkelän tutkimusaineistossa tunnesisällöltään voimakkaiksi ja sykehdyttäviksi. Ne koskettivat ja vaikuttivat tunne-elämään niin, että niiden vaikutus ”tuntui” vielä vuosienkin kuluttua. Myönteisissä oppimiskokemuksissa oli sellaista voimaa, joka auttoi tunnetasolla jaksamaan eteenpäin tuottaen mielihyvää, uskoa, iloa, elämyksiä ja onnea. Kielteiset kokemukset puolestaan sisälsivät paljon ahdistusta. Silkelä toteaa, että tunteet ovat yhteydessä ihmisen arvovalintakapasiteettiin ja vaikuttavat siten myös arkipäivän päätöksentekoon yhtä paljon kuin järkikin. Tunteilla on suuri merkitys myös ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa; tunteiden avulla voimme päätellä miten toinen ihminen asioita kokee. Tunteet ovat siten osa ihmisen sosiaalista älykkyyttä ja emotionaalista osaamista. Lisäksi Silkelän tutkimuksessa tunteet osoittautuivat liittyvän selkeästi elämän mielekkyyden ja merkityksellisyyden sekä elämänhallinnan alueille. Ihmisen kyvyllä käsitellä esimerkiksi vaikeita tunnekokemuksia on selkeä vaikutus hänen fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiinsa. Stressitilanteiden tai uhkaavaksi koettujen kokemusten arviointi ja käsittely ovat osa elämänhallintaa. Tunteet toimivat tässä prosessissa ihmisen tasapainon säilyttämisen puolesta. (Sikkelä 1999, 179-184.)

Sikkelän tutkimuksessa monet merkittävät oppimiskokemukset olivat yhteydessä sosiaalisiin tapahtumiin. Kyseessä saattoi olla jonkin merkittävän henkilön kohtaaminen, pienryhmässä tapahtunut oppimiskokemus tai laajempi yhteisöllinen kokemus. Monesti merkittävään oppimiskokemukseen liittyi voimakas yhteenkuuluvuuden tunne. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset sisälsivät myös tulevaisuuden odotuksia ja tavoitteita. Oppimiskokemus saattoi olla myös tulevaisuuteen suuntautunut siten, että kokemus jatkuu edelleen. Tällöin kyseessä oli edelleen jatkuva merkityksellinen oppimisprosessi. (Sikkelä 1999, 137, 175.)

Opiskelun merkityksellisyyden ja mielekkyyden kokemus on Yrjönsuuren mukaan kokonaisvaltainen prosessi, jossa kognitiiviset ja affektiiviset ainekset kietoutuvat toisiinsa. Affektiivinen merkityksellisyys johtuu jonkin asian tunteenomaisesti koetusta merkityksestä. Kognitiivinen merkityksellisyys puolestaan tarkoittaa ilmiön opiskelun

käsittämistä suhteessa yksilön etäisempiin päämääriin ja laajempaan toimintaan. Looginen mielekkyys taas ilmentää sitä osaako oppija yhdistää oppimisen eri osat niin, että niistä muodostuu hänelle mielekäs kognitiivinen rakenne, joka on liitettävissä muihin tietorakenteisiin ja sitä kautta on muodostettavissa eheä looginen rakenne. Voimakas affektiivisuuden kokemus saattaa jättää tämän mielekkyyden arvioimisen vähemmälle. Tällöin oppija luo mielessään tiedonrakenteita kohtaamastaan ilmiöstä ja tekee itselleen mielekkääksi sen mikä on hänelle merkityksellistä. Merkityksellisyys voi liittyä myös oppimisesta saatavaan hyötyyn. Koulutuksessa korostetaan usein nimenomaan opittavan sisällön tärkeyttä ja siitä koituvaa käytännön hyötyä; toisin sanoen kognitiivista merkityksellisyyttä pitkällä aikavälillä. Oivalluksen ja osaamisen ilo voivat olla kuitenkin sellaisia affektiivista merkityksellisyyttä vahvistavia tekijöitä, jotka tapahtuvat välittömästi jo itse oppimistilanteessa. (Yrjönsuuri 1994, 48-50.)

Silkelä täsmentää Yrjönsuuren ajatusta toteamalla, että opiskelija voi pitää opiskeltavaa asiaa tai sisältöä uskomustensa mukaisesti hyväksyttävänä, totuudenmukaisena ja mielekkäänä. Tämä ei kuitenkaan vielä tarkoita, että opiskelija kokisi opittavan asian itselleen henkilökohtaisesti tärkeänä, mieluisana ja siten merkityksellisenä. Omien itselle merkittävien oppimiskokemusten merkitysten löytäminen on osa oman kehityksen ja kasvun prosessia. Kyseessä ei siis ole valmiiden merkitysten vastaanottaminen, vaan jatkuva merkityksenanto-, reflektio- ja evaluaatioprosessi. Silkelä muistuttaa, että jokainen tekee matkaansa maailmassa omalla personoituneella tavallaan. Merkittävät oppimiskokemukset ovat jotakin sellaista, jotka kiteyttävät ihmisen identiteetin kannalta olennaisia asioita. ”Arvokkaat kokemukset merkitsevät uuden identiteettikerroksen kehittymistä tai merkitysperspektiivin muuttumista.” (Silkelä 1999, 171-173, 179.)

Katri Luukka (2004) havaitsi myös omassa lähihoitajien oppimiskokemuksia kartoittavassa tutkimuksessaan, että merkityksellisistä oppimiskokemuksista puhuttiin usein tunnetiloina. Luukka käytti aineiston analyysissään tunnepeili -käsitettä. Tunnepeili ilmaisee lähihoitajien kertomuksissa itsen kanssa käytyä keskustelua opiskeluun ja hoitotyöhön liittyvistä asioista tunnetiloina. Opiskelijat ilmaisivat kokemuksiaan itseään peilaten, jolloin omaa minää verrattiin itsen eri aikakausina. Lisäksi tunnepeilin kautta kuvattiin merkityksellisiä oppimiskokemuksia peilaamalla tai heijastamalla itseä muihin; toisiin opiskelijoihin, ohjaajiin, potilaisiin, opettajiin tai

perheenjäseniin. Tutkimuksen tuloksena nousi esille oman persoonan muodostuminen tunnetiloina suhteessa muihin henkilöihin itselle merkityksellisissä opiskelu- ja työtilanteissa. (Luukka 2004, 111-115.)

1.2 Tutkimusta tunteiden aikuisdidaktisesta merkityksestä

Juha Varila on ollut eräänlainen tienraivaaja Suomessa omalla tunteita koskevalla aikuiskasvatustieteellisellä tutkimussarjallaan. Varila on tutkinut mm. tunteiden aikuisdidaktista merkitystä (1999), työnolon olemusta (2001) sekä tarkastellut teoreettisesti ja empiirisesti ylpeyttä ja ammattiylpeyttä (2002).

Varilan tutkimus ”Tunteet ja aikuisdidaktiikka” painottuu tunteiden luonteen ja laadun aikuisdidaktisen merkityksen arviointiin. Varila keräsi tutkimuksensa aineistoksi avoimen yliopiston kasvatustieteen cum laude-vaiheen opiskelijoilta kirjalliset esseet, joissa opiskelijat kertoivat itselleen merkitykselliseksi koetusta myönteisestä sekä vastaavasti kielteisestä oppimiskokemuksesta. Varila teki kvantitatiivisen yleiskatsauksen aineistoon analysoidakseen oppimiskokemuksissa esiintyneitä vuorovaikutussuhteita, työtapoja ja oppimisen intressejä. Tulosten koonnissa hän toteaa, että knowlesilaisen andragogisen ajattelumallin tekijöistä andragogisen opetus-oppimistilanteen ilmapiiri ja yhteistoiminnalliset osallistujien kokemusten hyödyntämisen mahdollistavat työtavat ovat muita keskeisempiä. Turvallisen ja vuorovaikutteisen ilmapiirin todettiin avaavan oppijalle mahdollisuuden ”heittäytyä” oppimisen virtaan ja yhteistoiminnalliset työtavat rohkaisivat oppijaa aktiiviseksi osallistujaksi. Turvallinen ilmapiiri motivoi kokeilemaan ja kyselemään epäonnistumisen uhallakin. Tavoitesuuntautuneen oppimisen rinnalla avautui mahdollisuus laaja-alaisempaankin oppimiseen. (Varila 1999, 65-66.)

Merkityksellisissä oppimiskokemuksissa oppimisen intressit vaikuttivat kerrostuvan siten, että teknisen oppimisen intressin suunnassa opiskelun koettiin etenevän jäntevästi ja palautetta tuottaen. Tällöin oppimisen välitön ja konkreettiin tavoitteeseen kytkeytyvä tehokkuus oli opiskelijan itsekkin havaittavissa. Samalla oppimistilanne tarjosi mahdollisuuden edetä laaja-alaisemmin sosiaalisen ja emansipatorisen oppimisen

intressin suunnassa. Tämä näyttäytyi mahdollisena jos oppiminen tapahtui turvallisessa vuorovaikutuksellisessa ilmapiirissä, jossa opiskelijan arvoa ihmisenä ei kyseenalaistettu. Näin ollen oppimisen intressit tavallaan laskeutuvat teknisen oppimisintressin päälle. Varilan tutkimuksessa oppiminen näyttäytyi kokonaisuutena, jossa oppimisen intressien keskinäiset kytkennät viestivät jäsentyneestä ja hierarkkisesta rakenteesta. Varila toteaaakin, että tältä osin hänen tutkimustuloksensa poikkeavat Mezirowin (1981) näkemyksestä, jonka mukaan oppimisen intressit muodostavat omia erityisiä oppimisen alueita, joista jokainen vaatii omat didaktiset ratkaisunsa. Varilan mukaan: ”Merkitykselliset oppimiskokemukset osoittavat, että aikuisdidaktisen teorianmuodostuksen olisi kyettävä jäsentämään opetus-oppimistapahtumassa esiintyvät tunteet teoriansa elimelliseksi osaksi.” (Varila 1999, 65-67.)

Tunteiden luokittelu tapahtuu usein karkeasti myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin. Luokittelun taustalla ovat tunteiden, tarpeiden ja motiivien väliset suhteet. Motivaatio toimii yleisen ymmärryksen mukaan toimintaa säätelevänä ja virittävänä tekijänä. Motiivit puolestaan ovat toiminnan virikkeitä, jotka laittavat käyttäytymisen liikkeelle ja antavat toiminnalle suuntaa. Motivaation taustalla vaikuttavat fysiologiset tai psykologiset tarpeet. Tarpeet siis aktivoivat käyttäytymistämme ja motiivit suuntaavat sitä. Koska myönteisiin tunteisiin liittyy mielihyvän kokemuksia, toimivat ne toimintaan yllyttävinä. Kielteisten tunteiden aikaansaama epämiellyttävyyden vaikutelma puolestaan johtaa välttämiskäyttäytymiseen. (Varila & Ikonen-Varila 2002, 64-65.)

Varila ja Ikonen-Varila vertaavat omassa ylepeyttä ja ammattiylpeyttä koskevassa tutkimuksessaan tunteiden ja tarpeiden välisiä yhteyksiä Maslow'n (1970) tarvehierarkiaan. Tarvehierarkiassa alimpana ovat niin sanotut fysiologiset ja turvallisuuteen liittyvät tarpeet, jonka jälkeen tulevat yhteenkuuluvuuteen, sosiaaliseen arvostukseen ja itsensä toteuttamiseen liittyvät tarpeet. Samoin tunteiden luokittelussa alimpaa tasoa edustavat niin sanotut perustunteet ja sosiaaliset roolinottoemootiot, jonka jälkeen tulevat toissijaiset ja monimutkaisemmat tunteet. Tunteiden ja tarpeiden välinen yhdistävä side on näiden yhteistä toimintaa ohjaava motivaatioperusta. (Varila & Ikonen-Varila 2002, 65.)

Peter Jarvis toteaa, että nyky maailmassa individualismi ja oman edun tavoittelu muodostavat vallitsevan moraalikäsitteen perustan. On yleisesti hyväksyttyä, että

ihmiset pyrkivät tuottamaan erilaisia hyödykkeitä, joita he sitten tarjoavat markkinoilla vaihtaakseen ne tarvitsemiinsa hyödykkeisiin. Tällainen toiminta on katsottu yhteiskunnan tehokkaan toiminnan kannalta toimivaksi. Markkinaperustainen lähestymistapa koulutuksen kentällä ei kuitenkaan välttämättä tuota pelkästään tehokasta oppimista ja yhteistä hyvää. Koulutuksen korkeatasoisuus saattaa kärsiä, jos kaiken pohjana ovat individualistiset tarpeet ja oma etu. Jos esimerkiksi opettaja tavoittelee vain omaa etuaan, hän saattaa päätyä valmisteluissaan esimerkiksi säästelemään energiaansa johonkin itselleen tärkeämpään ja näin opetuksen taso laskee. Jarvis toteaa, että Maslow'n tarvehierarkia asettaa itsensä toteuttamisen tarvehierarkian huipulle, jolloin samalla individualistinen oman edun tavoittelu oikeuttaa yksilölliset pyrkimykset itsensä toteuttamiseksi toisten kustannuksella. Maslow'n näkemyksen voidaan siten katsoa heijastelevan samaa arvomaailmaa kuin markkinoilla vallitseva diskurssikin. (Jarvis 1999, 76-78.)

Huolestuneisuudesta tätä hyötyajattelua kohtaan heijastelee myös Tampereen yliopiston professorin Veli Matti Värin huolestunut kannanotto Aamulehdessä. Värri toteaa, että: ”Kasvatuksen kannalta huolestuttavinta on hyödyn ja ns. läpironationalisoitumisen kiihtyvä voittokulku. Maallistuneessa, moraalisen näköalansa kadottaneessa yhteiskunnassa talouselämä on korotettu uskonnon, isänmaan ja moraalisen auktoriteetin rooliin.” Värri on kirjoituksessaan ensisijaisesti huolissaan lapsen maailman tuotteistamisesta ja standardisoimisesta kansainvälisen talouden odotusten mukaiseksi ja siksi hän vaatiikin, että varhaiskasvattajien ja opettajien olisi korkea aika radikalisoitua puolustamaan kasvatuksen arvoja ja omaa ammattikunniensa. (Aamulehti, 29.3.2005) Ehkäpä aikuiskasvatuksenkin kentällä tarvittaisiin arvojen tarkistamista. Emootioiden tutkimus ja huomioiminen oppimisprosessin osana voi olla yksi tapa irtautua siitä ajattelutavasta, että aikuinen ihminen on tavoitteidensa suunnassa vakaasti ja väsymättä puuskuttava juna, jonka ainoa tapa selviytyä kiristyvässä kilpailussa on pysyä työmarkkinakelpoisena. Tunteiden tunnustaminen, tunnistaminen ja omien tuntemusten reflektointi voi antaa mahdollisuudet uusien voimavarojen hyödyntämiseen omassa arjen kamppailussa ja ihmisenä kehittymisen prosessissa.

1.3 Mielikuvat ja tunteet koulutuspäätöksiä tehtäessä

Jyri Mannisen (2004) mukaan elämme nykyään yhteiskunnassa, jossa korostuvat elämykset, mielikuvat ja tarinat ja sitä kautta tärkeään asemaan nousevat myös tunteet ja yhteisö. Tämä näkyy selkeästi muun muassa ihmisten tehdessä koulutuspäätöksiä. Usein lopullinen valinta tehdään enemmänkin mielikuvien ja tuotteeseen liittyvien tarinoiden perusteella kuin arvioimalla sen käytettävyyttä tai laatukriteereitä. Manninen nostaa esiin, että sama logiikka voi olla taustalla myös koulutuspäätöksiä tehdessä. Sen sijaan, että otettaisiin selvää koulutuksen laadusta ja vertailtaisiin sitä olemassa olevaan tarpeeseen, saatetaan koulutukselta etsiä elämyksellisyyttä ja luotetaan suusta suuhun kulkeutuvien positiivisten värityneiden tarinoiden voimaan. Toisin sanoen postmoderni yksilö näyttäytyy aktiivisena toimijana ja päätöstentekijänä, mutta toimintaa ohjaavatkin mielikuvat ja jaetut kokemukset. Tunteiden merkitys puolestaan korostuu, kun etsitään koulutuksesta elämyksiä ja mielihyvää. (Manninen 2004, 196-197.)

Mannisen (2003) mielikuvien ja koulutukseen osallistumisaktiivisuuden yhteyttä koskevassa tutkimuksessa keskeinen viesti on, että mielikuvien laatu ja koulutustausta ovat selkeästi toisiinsa yhteydessä. Mielikuvat aikuisopiskelusta vaihtelivat positiivisista luonnehdinnoista: *vapauttava kokemus, mieltä ylentävää, antaa sisältöä elämään*, hyvinkin negatiivisiin: *iän ikuista puurtamista, työttömyystilastojen puhdistusta, edellyttää kovasti työtä, yli nelikymppisten opiskelua*. Negatiiviset mielikuvat painottuivat vähemmän koulutettujen ja passiivisten aikuisopiskelijoiden ryhmissä. Tämä voi Mannisen mukaan osaltaan selittää opiskelun kasautumis-ilmiötä. (Manninen 2004, 202-203.)

Suorannan mukaan viihdekeskeinen elämäntapa on asettanut aikuiskasvattajan taistelemaan kulutusmarkkinoista muiden vapaa-ajan palvelujen tarjoajien kanssa. (Suoranta 1999, 223). Tässä taistelussa Mannista mukailleen on keskeistä toisaalta ”kuluttajien” mielikuva aikuisopiskelusta ja toisaalta taas markkinoinnin kautta tuotettu koulutuksen houkuttelevuus. Kulttuurissamme liikkuvilla sosiaalisesti jaetuilla aikuisopiskelua koskevilla tarinoilla voi siten olla ratkaisevan tärkeä merkitys mielikuvien muokkaajana. Suuri haaste on siinä miten negatiivisten koulumuistojen ja

mallitarinoiden vangiksi jääneiden kohdalla asenteet aikuisopiskelua kohtaan saataisiin muutetuksi myönteisempään suuntaan. ”Miten käytännössä ja markkinoinnissa muunnetaan oppimisen tuska oivalluksen iloksi?” (Manninen, Mannisenmäki, Luukannel & Riihilä 2003, 147).

2 TUNTEIDEN MERKITYS

Varila (2004) toteaa, että tunteiden tutkimuksessa erotetaan kolme paradigmaa; naturalistinen, kognitiivinen ja konstruktivistinen. Paradigmat eroavat selkeästi toisistaan filosofisesti ja teoreettiselta orientaatioltaan. Ne eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia vaan pikemminkin ne voidaan nähdä kerrosteisina suhteessa toisiinsa. Naturalistinen paradigma korostaa tunteiden biologista perustaa, jonka päälle rakentuu ympäristön tuottama monimutkainen ja vivahteikas järjestelmä. Toisin sanoen ympäristö säätelee tilanteiden mieltämistä tunnereaktiota vaativaksi, ohjaa käyttäytymistä ja yksilöllistä tapahtumien ennustamista ja attribuointia. Kognitiivinen paradigma puolestaan on kiinnostunut niin sanotuista sekundaarisista opituista tunteista, jotka vaihtelevat kulttuureittain, aikakausittain ja jopa organisaatioittain. Konstruktivistisen paradigman painotus on kielen ja kieleen liittyvän tunteiden kielellisen järjestelmän tarkastelussa. Tällöin sosiokulttuuralliset tekijät muodostavat tunnekokemuksen kehikon. (Varila 2004, 94-98.)

Omassa tutkimuksessani tunteet ovat konstruktionistisesti orientoituneen ja diskursiivisen lukutavan alaisia. Tarkastelen siis opiskelijoiden tarinoiden sisältämää tunnepuhetta kerronnan resurssina ja sen roolia merkittävien oppimis- ja opiskelukokemusten jäsenyksissä. Totean kuitenkin, että ilman tunteita ei myöskään synny tunnepuhetta. Tunne synnyttää tunteista puhumista tai tunnetiloja voidaan rakentaa puheella vaikkapa sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Koska kielenkäyttö; ja tunnepuhe osana sitä, on aktiivista ja seurauksia tuottavaa toimintaa (vrt. Jokinen, Juhila & Suoninen 1999), lienee paikallaan tarkastella aluksi hieman laajemmin yleisiä näkemyksiä tunteista ja niiden merkityksestä toimintataipumuksillemme. Esittelen seuraavassa eräänlaisena taustakartoituksena kirjallisuuteen nojaten tunteiden yhteyttä oppimiseen ja motivaatioon.

2.1. Positiivisten tunteiden voima

Fredricksonin ja Braniganin mukaan tunteista kirjoitettaessa on useimmiten käsitelty negatiivisia tunteita ja niistä seuraavaa käyttäytymistä. Pelko, viha, surullisuus ja inho ovat tunteita, jotka ovat olleet tutkimuksen tai teorioiden muodostuksen keskiössä. Positiiviset tunteet kuten ilo, tyytyväisyys, kiinnostus tai rakkaus ovat jääneet sivurooleihin. Tämä johtuu osittain siitä, että negatiiviset tunteet aiheuttavat yleensä enemmän seurauksia, jotka vaativat puuttumista kuin positiiviset tunteet. Lisäksi positiiviset tunteet ovat vähemmän eriytyneitä ja ne liittyvät usein muihin tunnesävyisiin tiloihin kuten miellyttäviin aistimuksiin tai positiivisiin mielialoihin. Tunteisiin liittyvät mallit on useimmiten rakennettu negatiivisten tunteiden kuten pelon tai vihan tarkan määrittelyn varaan ja samalla on oletettu, että kaikki tunteet tuottavat tietynlaista toimintatapumusta. Positiiviset tunteet eivät kuitenkaan asetu kovinkaan hyvin näiden mallien mukaiseen kehykseen. Uusi näkemys korostaakin, että negatiiviset tunteet kaventavat ihmisten tilapäistä ajatus-toiminta repertuaaria, jolloin toiminta tunteen seurauksena ohjautuu tietyn toimintakaavan mukaisesti. Positiiviset tunteet puolestaan laajentavat näitä tunteesta seuraavia toimintarepertuaareja, jolloin tunteen seurauksena tapahtuva toiminta ei ole niin helposti ennustettavissa olevaa. (Fredrickson & Branigan 2001, 133-144.)

Fredricksonin ja Braniganin mukaan ilo yllyttää leikkisyyteen ja tällä on puolestaan ihmisen luovuutta ylläpitävä vaikutus. Leikki ja pelaaminen kehittävät niin fyysistä, sosiaalista, älyllistä kuin taiteellistakin kapasiteettia. Lisäksi pelaaminen ja leikkiminen sosiaalisena tapahtumana vahvistavat ihmissuhteiden kehittymistä ja ihmisten välistä sitoutumista. Innostus puolestaan kannustaa tutkimaan asioita, jolloin sillä ei ole ainoastaan ihmisen ajattelun ja toiminnan välisen yhteyden kannalta positiivista vaikutusta, vaan innostus rakentaa myös ihmisen tietovarastoa ja kehittää kognitiivisia kykyjä. Näin ollen kiinnostuksen ja innostuksen tunteella voi olla kestävä myönteinen vaikutus ihmisen myöhemmälle toiminnalle erilaisilla emotionaalisilla tasoilla. Tyytyväisyydellä on täydentävä, eheyttävä ja nautiskeluun kannustava vaikutus. Tämä ei kuitenkaan tarkoita passiivista käyttäytymistä vaan enemmänkin ihmisen minäkäsityksen ja maailmankatsomuksen laajenemista. Tyytyväisyys on tunne, joka

vaatii täyttä tietoisuutta ja avoimuutta vastaantuleville kokemuksille. Kokemusten jäsentäminen eheäksi kokonaisuudeksi uudistaa minäkuva ja laajentaa näkemystä maailmasta. Rakkaus puolestaan pitää sisällään yhdistelmän useista näistä yllykkeistä. Se kannustaa niin tutkimiseen, eheyttämiseen kuin leikkisyyteenkin rakkauden kohteen kanssa. Kyseessä ei ole kuitenkaan vain pyrkimys nautiskeluun. Rakkauden inspiroimat vuorovaikutussuhteet tukevat ajan myötä myös uusien sosiaalisten suhteiden solmimista ja sitoutumista. Huumori, hilpeys ja hymyily ovat tekijöitä, jotka esimerkiksi tukevat tuttavallisen vuorovaikutuksen syntyä kaikilla ihmisten välisten suhteiden muodostamisen tasoilla. (Fredrickson & Branigan 2001,128-132.)

Klassinen teoreettinen lähestymistapa on korostanut positiivisten tunteiden käyttäytymistä ja toimintaa motivoivaa vaikutusta. Uudempi teoreettinen näkökulma puolestaan painottaa ”laajenna ja rakenna”-mallia. Laajentamalla ihmisen hetkellistä ajatus-toiminta repertuaaria, positiiviset tunteet samalla kartuttavat persoonallisia ja sosiaalisia voimavaroja. Tosin sanoen positiiviset tunteet saavat ihmiset voimaan hyvin ja parantamaan heidän subjektiivisia elämän kokemuksiaan. Samalla ne mahdollistavat ihmisten tavanomaisen ajattelutapojen laajentumisen. Näin ollen positiivisilla tunteilla on huomattava merkitys ihmisen fyysisten, älyllisten ja sosiaalisten voimavarojen kartuttamisessa. Nämä prosessit auttavat samalla ihmisiä selviytymään paremmin stressiä aiheuttavista tilanteista ja tekevät meistä joustavampia tulevaisuuden vastoinkäymisten suhteen. (Mt. 135, 145.)

2.2 Tunteen merkitykset Frijdan mukaan

Frijda (1993) erotelee tunteen merkityksen kolmeen osa-alueeseen. Näitä ovat 1) tunteen sisältämä oma merkitys, 2) sen ulkoinen seuraus sekä 3) sosiaalinen merkitys. Tunne voi paljastaa kokijalleen, että tunteen herättänyt stimulus voi kantaa itsessään tietyn merkityksen. Se voi samalla paljastaa tunteen kokijalle hänen oman herkkyytensä tietyn ärsyksen suhteen. Tunteilla on myös ulkoisia seurauksia; ihmiset reagoivat toistensa tunneviesteihin. Tunneperäinen kokemus sisältää tietoisuuden näistä seurauksista ja tämä tietoisuus määrittelee sitä miten tunnetta kontrolloidaan tai tehostetaan. Sosiaalinen merkitys puolestaan liittyy siihen miten tunteet voivat yhdistää

tai eristää. Yksilön näkökulmasta tarkasteltuna tunteet voivat merkitä paluuta itseen, jäämistä yksin, tai ne voivat olla yksityistä omaisuutta, jota ei haluta tai voida jakaa muiden kanssa. Tunteilla voi olla myös julkinen tai sosiaalinen merkitys, kun niiden hyväksyttävyyden arviointi tapahtuu toisten ihmisten toimesta. Tällöin tunteiden sosiaalinen merkitys tarjoaa yksilölle määritellyn paikan yhteisössä esimerkiksi järkensä menettäneenä, onnekkana tai nöyryytettynä. Frijda korostaa, että laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa on selvää, että kulttuuriset normit ja uskomukset määrittelevät vahvasti kaikkia kolmea tunteiden merkityksen ulottuvuutta. Tunteiden koettu merkitys riippuu paljolti siitä mitkä ovat sosiaalisen ympäristön tunnesäännöt (vrt. Hochschild 1983) ja ulkoiset seuraukset puolestaan ovat riippuvaisia käyttäytymissäännöistä (vrt. Gordon 1981). (Frijda 1993, 245-247.)

2.3 Tunteet ja oppiminen

Monien asioiden oppiminen edellyttää tunteita ja elämyksiä. Puolimatka toteaa Scheleriin (1987) viitaten, että esimerkiksi ihmissuhteisiin liittyviä arvoja ei voi oppia ilman tunteita. Arvojen omaksumiseen eivät riitä pelkät perustelut vaan tarvitaan lisäksi elämyksiä ja arvokokemuksia. Israel Scheffler (1991) on jaotellut tiedolliseen prosessiin vaikuttavat tunteet kognitiivisiin sekä kriittistä pohdintaa ja tutkimusta palveleviin tunteisiin. Tutkimusta ja kriittistä pohdintaa palvelevat tunteet hän jaottelee edelleen järkiperaisiin tunteisiin, havainnointia ohjaaviin tunteisiin sekä teoreettiseen mielikuvitukseen. Järkiperaiset tunteet ovat pohjana totumuksille ja toimintataipumuksille, jotka edistävät perustelujen huomioimista ja totuuden löytymistä. Havainnointia ohjaavat tunteet vaikuttavat siihen miten näemme ympäröivän todellisuuden ja mitä näemme ja kuulemme. Toisin sanoen tunteet helpottavat orientoitumistamme ympäristöömme. Tunteilla on merkitystä myös teoreettisen mielikuvituksen herättelijöinä. Ilman mielikuvitusta jäisi moni teoreettinen löytö tai tieteellinen keksintö toteutumatta. Kekseliäisyys vaatii kuitenkin myös rohkeutta. Tunne-elämä mahdollistaa uudenlaisten ideoiden syntymisen ja sitä kautta asioita voidaan hahmottaa aivan uudella tavalla. Tosiasioilla ja mielikuvituksessa syntyneillä malleilla on oma tunnearvonsa. Nämä tunnearvot puolestaan ohjaavat valintaa ja

painottamista ja auttavat siten tekemään teoreettisia ratkaisuja. (Puolimatka 2005, 126-127.)

Oppiminen on siis riippuvaista tunteista ja asenteista. Oppimisessa ei ole kyse pelkästä ajatusprosessista vaan tarvitaan myös oppijan halua oppia uutta ja mielenkiinnon suuntaamista tuohon opittavaan asiaan. Jotta voisi tapahtua syvällistä oppimista, tarvitaan tiedollista motivaatiota. Tämä on enemmän kuin vain halu omaksua ja muistaa asioita. Olennaista on myös ymmärtää, että oppiminen ei rajoitu vain tiettyyn hetkeen. Kyseessä on pitkäaikainen ja monivaiheinen prosessi, jossa syvällisen oppimisen myötä yksilön tapa suuntautua todellisuuteen muuttuu. (Puolimatka 2005, 127.)

Muutokset tiedollisessa orientaatiossa vaativat ihmistä muuttamaan niin asennoitumistaan kuin toimintatapaansa. Tällaiseen ponnisteluun ryhtyminen onnistuu vain, jos oppijalta löytyy uskoa omaan kykyihinkin ja opittavan asian merkittävyyteen. Tarvitaan siis myönteinen käsitys itsestä ja sen lisäksi opittavan asian tulee näyttäytyä mielekkäänä. Todellisuuden näkeminen uudessa valossa voi olla tunnetasolla myös epämiellyttävää. Joskus oppimisen ja asioiden perusteellisen tarkastelun esteenä voikin olla halu vältellä negatiivisia tunteita. (Mt.127-128.)

Ihmisen kykyä käyttää tunteitaan tietoisensa toimintansa tukena voidaan kehittää. Tämä tarkoittaa sitä, että tunteiden läsnäolo ja niiden kanavoituminen itse oppimistapahtumaan on samalla mahdollisuus, joka tulisi nähdä resurssina ja kokonaisvaltaisena oppimisen edistäjänä. Ongelman muodostaa se, että tunteita on mahdotonta ohjailta toivotulla tavalla. Tunteitaan ei voi vapaasti valita, vaan ne ovat pakottavia ja siten myös yksilöä sitovia. (Varila 1999, 86-87.) Tunteet ja ajattelu ovat siten läheisessä suhteessa toisiinsa. Tunteet eivät ole pääsääntöisesti ajattelun tuote, vaan tunteet tuottavat ja kohdistavat ajattelua merkittävällä tavalla. Sen vuoksi tunteiden merkitys tulisi Varilan mukaan nostaa aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen kohteeksi. (Varila 2004, 92.)

Aikuiskasvatustieteen kannalta on oleellista havaita tunteiden merkitys toimintaa energisoivina tekijöinä. Aikuisopiskelua ymmärretään usein toiminnan tavoitteen ja tuloksen näkökulmasta käsin. Tarkastelu saa kuitenkin enemmän syvyyttä jos aikuisopiskelun vaatiman intensiteetin, pitkäjänteisyyden ja ponnistelun virittämät

tunteet otetaan myös huomioon. Frijdan (1986) mukaan motivoituessamme vaikkapa opiskelemaan, toimintaamme ohjaa tietynlainen odotusarvo sen suhteen mitä opiskelulla saavutamme tulevaisuudessa. Tunteet puolestaan virittävät toimintataipumuksen ja pyrkivät muutokseen tässä ja nyt. Tällöin tunteet koetaan välittömänä ja pakottavana paineena. Varila toteaaakin, että emotio ja kognitio ovat saman kolikon kaksi eri puolta. Samanaikaisesti toiminnassamme läsnä ovat nykyisyys ja tulevaisuus, viileä harkinta ja sokea pakottavan voimakas kokemus sekä menneisyys. (Varila 1999, 86.)

Tunteet ymmärretään siis merkittävällä tavalla toimintataipumuksiimme, toimintaan suuntautumiseemme ja oppimiseemme liittyviksi tekijöiksi. Tunteemme paljastavat meille aina myös jotakin itsestämme. Koska tunteilla on näin merkittävä rooli osana elämäntietämme, ovat ne siten myös väistämättä esillä tietoisesti tai tiedostamatta kielenkäytössämme sekä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissamme. Tämä on hyvä huomioida eräänlaisena taustaymmärryksenä siirryttäessä tutkimuksessa tarkastelemaan tunteiden läsnäoloa sanallisina tekoina.

3 TARINALLINEN TUTKIMUSOTE

Tarinallinen tutkimusote on yksi laadullisen tutkimuksen lähestymistapa. Tarinallinen tutkimus ei nojaa mihinkään selvärajaiseen teoreettis-metodiseen rakennelmaan, vaan kyseessä on enemmänkin avoin keskusteluverkosto, jossa keskeisenä yhdistävänä tekijänä on tarinan käsite. Tarinan käsitteen määrittelyn alkuperä johtaa Aristoteleen Runousoppiin, jossa Aristoteles on todennut tarinan jäljittelevän ”toimintaa, elämää, onnellisuutta ja onnetonta kohtaloa.” Tarinan voidaan katsoa olevan ajallinen kokonaisuus, jolla on alku, keskikohta ja loppu. Tarinan sielu ja ydin on sen juoni; kokonaisuus, jota vasten peilattuna erilliset osat saavat merkityksensä. (Hänninen 2003, 16-19.)

Elämäkerralliset tarinat tutkimusaineistona pitävät sisällään kolme yhteistä ja korostuvaa elementtiä. Niistä ilmenevät kertojan sosiokulttuurallinen ympäristö, yksilön perspektiivi sekä yksilöä että yhteisöä koskeva ajallinen ulottuvuus. Elämäkertaa voidaan siten lähestyä ainakin objektiivisesta, subjektiivisesta sekä tarinallisesta

näkökulmasta. Objektiivinen elämäkerta nähdään tosiasiallisten elämänvaiheiden ja – tapahtumien kokonaisuutena. Sen odotetaan kuvaavan sitä mitä todella on tapahtunut. Subjektiivinen elämäkerta puolestaan on kertomus, jossa haastateltava tai kirjoittaja kertoo itsestään, toisin sanoen minä- ja identiteettikuvastaan. Tutkijan mielenkiinto on yksilön ajattelussa, subjektiivisesti mielletyissä minäkuvassa. Jos elämäkerta nähdään tarinana, on tutkimuksen kohteena yksilön kerrotun elämänjäsenyyksen muoto. Elämäkertametodilla on mahdollista saada pitkittäiskuva kulttuurista ja yksilöstä tämän kulttuurin osana. Toisin sanoen voidaan analysoida paitsi yksilön subjektiivista merkityksenantoa myös hahmottaa yksilö kulttuurisessa kontekstissa tietyssä historiallisessa ajassa. (Huotelin 1992, 22.)

Linden Westin (2002) mukaan postmodernismin myötä myös aikuiskasvatuksen subjekti on muuttunut. Tämä tarkoittaa, että ihmisten tulee toisaalta oppia olemaan avoimia uusille kokemuksille ja mahdollisuuksille, ja toisaalta taas on opittava käsittelemään elämäkerrallista katkonaisuutta ja syvää epävarmuutta tämän päivän maailmassa. Elämäkerrallisten metodien painopiste on hänen mukaansa siirtynyt tutkimaan juuri tätä dynamiikkaa. On herännyt kasvava tarve tarkempaa metodologiaa kohtaan perinteisen hypoteettis-päättelevän ja näennäisen empiirisen lähestymistavan sijaan, jotta voitaisiin paremmin ymmärtää mitä oppiminen on. (West 2002, 51.)

Elämäkerralliset näkökulmat painottavat diskurssien merkitystä todellisessa elämässä ja tiettyinä aikoina; mikä näyttää mahdolliselta ja mikä on puolestaan vaiettua tai torjuttua. Elämäkerrat voivat tarjota myös vastakkaisia näkemyksiä esimerkiksi myyteille ja uskomuksille, joiden ajatellaan olevan yleisesti omaksuttuja. Ne voivat haastaa ”valtaapitävien” uskomuksia. Brunerin (1986) mukaan meillä on paljon elämän kokemuksia ja asioita jotka varastoituvat ilmaisemattomina sisällemme. On olemassa myös vasta alulle saatettuja kehittymättömiä asioita, joita emme välttämättä pysty sanallisesti ilmaisemaan. Tarinat ovat myös kontekstin muotoilemia, joten esimerkiksi tietyissä valtasuhteissa ja alakulttuureissa niiden ilmaiseminen voi olla vaikeampaa. Kuitenkin tarinoiden kertomisen kapasiteetti on keskeinen tarkoituksellisuuden luomiselle, toiminnalle, oppimiselle ja jopa psyykkiselle terveydelle. (West 2002, 52.)

3.1 Narratiivisen lähestymistavan ominaispiirteitä

Elämäkerrallinen lähestymistapa on monimuotoinen ja metodisesti joustava. Tämä näkyy muun muassa siinä, että tutkija voi kiinnittää huomionsa kerrottua tai kirjoitettua tarinaa tulkitessaan intressiensä mukaan eri seikkoihin. Elämäkerrallista lähestymistapaa voidaan soveltaa sekä idiografisesti että nomoteettisesti. Idiografinen tarkastelu keskittyy kuvaamaan ainutkertaisia, toistumattomia tapahtumia. Tämä on tyypillistä erityisesti historian tutkimuksessa. Nomoteettista tarkastelua puolestaan käytetään esimerkiksi yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen piirissä. Tällöin ollaan kiinnostuneita siitä mikä on ihmiselle yleensä, yhteiskunnalle tai sen jollekin osalle tyypillistä ja toistuvaa. (Honkonen 1995, 182.).

Riessman (1993) toteaa, että narratiivien rakenne on kuin painoa kannattava seinä; se on koossapitävä ja yhdistävä tekijä narratiivin eri elementtien välillä. Riessman esittelee Labovia (1982) mukailleen narratiivien sisältävän kuusi yhteistä elementtiä; tiivistelmän (kertoo narratiivin tarkoituksen), orientaation (kertoo ajan, paikan, tilanteen, osallistujat), toiminnan (sarja tapahtumia), evaluaation (kertojan asenne, tapahtumien merkitys), lopetuksen (mitä lopulta tapahtui) sekä näkökulman kääntämisen nykytilaan. Näiden rakenteiden kautta kertoja konstruoi tarinaa kokemuksistaan ja tulkitsee tapahtumien merkityksiä ilmaisten ne arviointia sisältävinä lauseina. (Riessman 1993, 18-19.)

Elämäkertomus on aina myös valinnan tulosta. Henkilö sisällyttää kertomukseensa ne tapahtumat, jotka hän situaationsa pohjalta näkee olennaisina. Elämäkertomus voidaankin nähdä eräänlaisena strukturoituna minäkuvana. Elämäkertomus muuttuu, kun menneitä tapahtumia rekonstruoidaan mielessä uuteen elämäntilanteeseen sekä samalla tuleviin suunnitelmiin sopiviksi. Elämäkerrat voivat myös osoittaa mikä on tyypillistä tietylle yhteisölle. Näitä piirteitä voidaan etsiä esimerkiksi persoonallisuuden piirteistä, henkilöiden pyrkimyksistä tai yhteisön sosiaalisista prosesseista. Huomionarvoista on, että yhteisölle merkittävistä piirteistä kertoo, paitsi kertomusten sisältö, myös se mitä kertomukset eivät sisällä. (Honkonen 1995, 182-183.) Kenyon toteaaakin, että elämäntarinaa ei voi koskaan ymmärtää täydellisesti; tarina on kesken ja siksi sitä katsotaan aina jostakin osasta käsin. Lisäksi kaikki elämäntarinat ovat osa

jotakin suurempaa historiallista kertomusta. Kenyonin mukaan jokainen on enemmän kuin yksi tarina. Kontekstista riippuen kertomamme tarinat sisältävät erilaisia aineksia. Tietyissä tilanteissa korostamme tietynlaisia kokemuksiamme ja toisissa tilanteissa taas nuo kokemukset eivät sisälly tarinaamme lainkaan. (Kenyon 1994, 197.)

Elämäkerrallisen lähestymistavan avulla voidaan saada tietoa yksilön suhteesta kulttuuriin malleihin. Elämäkertoissa voi tulla esille ihmisen suhde esimerkiksi arvoihin, normeihin ja erilaisiin vaatimuksiin. Elämäkerrat myös noudattavat tiettyjä kulttuurisia kertomuksen periaatteita. Gergen & Gergen (1988) ovat todenneet, että ihminen ei voi kertoa elämäntarinaansa konventioista vapaana. Esimerkiksi länsimaissa tietyt kulttuuriset kertomuksen mallit ovat uskottavampia ja todennäköisempiä kuin toiset, jolloin voidaan sanoa, että kulttuuri rajoittaa kertomuksen muotoa. (Honkonen 1995, 183.)

Elämäkerrallisen lähestymistavan myötä kyetään kiinnittämään huomiota prosessiin. Jatkuva osallistuva havainnointi ihmisen elämänsä kartoittamiseksi olisi mahdotonta toteuttaa. Ainoaksi varteenotettavaksi keinoksi jää elämäkerrallinen lähestymistapa, kun halutaan tutkia sitä prosessia, jossa henkilön tavat ja asenteet ovat syntyneet. Elämäkerrallinen lähestymistapa on myös kokonaisvaltainen. Sen avulla on mahdollista saada käsitys ihmisen elämänsä alueiden kietoutumisesta toisiinsa henkilölle itselleen merkityksellisellä tavalla. Elämäkerrat nostavat esiin erilaisia elämän käännekohtia ja siten samalla ihmisen elämän eri ulottuvuuksia. (Honkonen 1995, 184.) Tällaiset elämän käännekohdat ovat niitä katkoksia elämänsä kulkussa, joiden aikana joudumme erityisesti sitomaan elämäämme kasaan tarinan avulla. Esimerkiksi erilaisten kriisivaiheiden myötä syntyy tarve rakentaa elämästä jälleen ehjä kokonaisuus ja kriisit tuottavatkin siten eniten tarinoita. (Heikkinen 1999, 283.)

J.P. Roos määrittelee elämänsä historian tai elämänsä kerran tarinaksi tai tarinoiden kokoelmaksi, joka perustuu henkilön omaan elämään. Tarinan kertova henkilö esitetään tarinan subjektina ja hän itse määrittelee sen mitä tarinaan sisällytetään ja mitä ei. Esimerkiksi haastattelutilanteessa tämä tarkoittaa sitä, että haastateltava määrittelee ne kehykset, joiden sisällä kysymyksiä voi esittää. Roos painottaa, että elämänsä historia tai elämänsä kerta ei ole mikä tahansa tarina vaan sillä tulee olla tietty koherenssi, yritys kuvata omaa elämää tietystä näkökulmasta. Tämä vaatimus tarkoittaa Roosin mukaan samalla

sitä, että monet tärkeät elämänhistoriat jäävät pelkiksi elämäkerrallisiksi aineistoiksi, koska ne eivät saavuta tätä koherenssin tasoa. Koherenssi on luonteeltaan illusorinen ja konstruoitu; kertojan tai haastattelijan luoma. Oikea elämä on hyvin hajanainen ja pirstaleinen ja sen tapahtumia ja yksityiskohtia sitoo yhteen oikeastaan vain henkilön oma nimi. Kerrontaan omasta elämästä rakennetaan siis juoni mielekkään tarinan aikaansaamiseksi. (Roos 1988, 140.)

3.2 Narratiivinen identiteetti

Sana identiteetti voidaan ymmärtää samuutena ja ykseytenä. Identiteetti on toisaalta samuutta, samana pysymistä, mutta toisaalta muuttumista toisenlaiseksi. Näin ollen kysymykseen ”kuka olen?” vastaaminen vaatii näiden kahden ulottuvuuden jäsentämistä. Tätä jäsenystä tehdään erilaisten representaatioiden välityksellä. Tällaisia itsen ilmauksia ovat selonteot ja tarinat, joita ihminen kertoo itselleen ja toisilleen omasta elämästään. Kertomusten avulla on mahdollista ulkoistaa itsestään kokemuksia ja aloittaa työ niiden tulkitsemiseksi. (Heikkinen 1999, 279-280.)

Kun identiteettiä rakennetaan tarinan kautta, minus on se henkilöahmo, joka kerrotussa tarinassa sen päähenkilöstä piirtyy. Tarinallinen tarkastelutapa sitoo ilmiön tiettyyn kontekstiin, näyttää sen muuttuvana ja merkityksen omaavana. Tarina sitoo yhteen tapahtumaketjuja; siinä yhdistyvät toimijan konkreetit pyrkimykset sekä toiminnan ehdot. (Hänninen 2003, 93.) Narratiivinen identiteetti on ihmisen elämästä ja eletyistä kokemuksista kertyvä, alati uudelleen muotoutuva tarina. Suuri osa narratiivisesta työstä tapahtuu tiedostamattamme. Jäljennämme kokemuksiamme mielessämme pukemalla niitä sanojen ja lauseiden muotoon. Narratiivinen identiteetti ei kuitenkaan rakennu pelkästään itsestä kerrottujen tarinoiden varassa vaan myös eläytyessämme toisten kertomuksiin. Kun kuuntelemme koskettavaa tarinaa, aktivoituvat omat vastaavat kokemuksemme, ja tarinaa kuunneltaessa järjestelemme samalla omia ajatuksiamme. Väkevä kertomus tempaa mukaansa, auttaa jäsentämään kokemuksia, käsittelemään tunteita ja ymmärtämään omaa elämää. Elämän merkitys on riippuvainen siitä kerrotuista kertomuksista, mutta samalla kertomusten merkitys riippuu kokemuksista. Näin ollen kertomus on jatkuvaa elämän tulkintaa ja elämä puolestaan kertomusten uudelleentulkintaa. Kertomus ja kokemus muodostavat

hermeneuttisen kehän; ne ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa. (Heikkinen 1999, 282.)

Omaelämäkerta on Vilkon (1995) mukaan liikkeessä oleva itsen jäsenyys. Se on osa kirjoittajansa nykyhetken ja samalla kirjoitushetken elämää. Kyse ei ole ainoastaan aiemmin koetun tallentamisesta vaan samalla luodaan jotakin nykyhetkeä ja tulevaisuutta varten. Muistelemisen, ja elämäntapahtumien organisointi ja arviointi on kirjoittajaa tai kertojaa itseään varten, mutta samalla on olemassa tietoisuus siitä, että omaelämäkerrallisella tarinalla on tarkoitus olla muitakin lukijoita ja kokijoita. Emootio ja kognitio kulkevat omaelämäkerrassa käsi kädessä, jolloin elämää selostavaan ja arvioivaan kerrontaan lomittuu affektiivinen; tunteisiin vetoava ja vaikuttava kerrontafunktio. Emotionaalisuus on yksi osa omaelämäkerran sosiaalisesta rakentumisesta. Kun kirjoittaja ilmaisee tunteitaan kirjoittamalla sisäisistä kokemuksistaan, on konventiona, että lukijalla on mahdollisuus päästä osalliseksi tunneperäisistä kokemuksista. Osallisuus, sitoutuminen ja emotionaalisesti alttiiksi asettuminen on siten molemminpuolista. (Vilko 1995, 159-161.)

3.3 Tarina kulttuurisena tapahtumien jäsenystapana

Hänninen on saanut perusidean tarinalliseen lähestymistapaansa Kevin Murraylta (1989), joka on myös tarkastellut ihmisen elämänkulkua ja identiteettiä tarinametaforan avulla. Tarinametaforaa voidaan käyttää jälkikäteen verbaalisesti kerrottuna ja jäsenettynä kuvauksena tapahtumakuluista, jolloin tarina jäsentää elettyjä kokemuksia ja järjestelee ne loogiseksi tapahtumasarjaksi. Tällöin kerrotut tarinat ovat eräänlaisia rekonstruktioita ja kertojan valintojen seurauksena syntyviä kuvauksia tapahtuneesta. Kyse ei siis ole tarinan ja totuuden täydestä vastaavuudesta. (Hänninen 2003, 94.)

Hänninen on itse tarkastellut omassa Työpaikan menetys tarinana -tutkimuksessaan tarinaa kulttuurisena tapahtumien jäsenystapana. Tällöin tarina on läsnä jo tapahtumahetkellä eikä vain jälkeinpäin syntyvänä kuvauksena tapahtuneesta. Elämisen prosessin nähdään tämän tarkastelutavan mukaisesti muotoutuvan tarinoiden ohjaamana ja niiden merkityksellistämänä. Esimerkiksi elämänmuutosten yhteydessä ammennetaan oman tilanteen jäsentämiseen kulttuurisesta varannosta erilaisia malleja siitä miten

tällaisessa tilanteessa toimitaan ja miten ennakoidaan seurauksia. Tarinat toimivat muutostilanteissa ikään kuin elämänhallinnan välineinä. Tarinan avulla voidaan hahmottaa muutos osaksi sitä juonta, joka yhdistää menneen ja tulevan. Suurissa elämänmuutoksissa, kuten esimerkiksi työttömyyden ollessa kyseessä, tulee elämäntulkukseen katkos, jolloin mallitarinoiden avulla voidaan ennakoita tulevaa ja hahmottaa asian merkitystä omalle elämäntulkulle. (Mt. 94-95.)

Hännisen tutkimuksen alkuoletuksena oli kaksi työttömyydestä arkipuheessa vallalla olevaa mallitarinaa. Toisessa työttömyys nähdään tragediana, jolloin työtön on kunnollinen, mutta onneton olosuhteiden uhri. Toisen mallitarinan mukaan taas työtön nähdään työtä vieroksuvana rikollisena, jota yhteiskunta elättää. Hännisen tutkimusaineiston 29 tarinasta hahmottui kuitenkin muunkinlaisia tarinoita. Työttömyys ei aina johtanutkaan uhriksi tai rikolliseksi leimautumiseen vaan joukosta löytyi sankaritarinoita, komedia- ja ironiatarinoita. Työpaikan menetys saattoi esimerkiksi osalle olla onnenpotku, joka sysäsi etsimään uutta ammattia tai hakeutumaan mielenkiintoiseen koulutukseen ja sitä kautta uudelle työuralle. Hänninen toteaaakin, että julkiset mallitarinat eivät vain kuvaa todellisuutta vaan voivat myös ohjata sitä. Jos esimerkiksi työttömyyttä koskevat julkiset mallitarinat pitävät sisällään myös positiivisia komediaalisia tarinoita voi seurauksena olla aivan uudenlaisia tapoja hahmottaa työttömyyttä myös mahdollisuuksien avaajana. (Hänninen 2003, 98-104.)

4 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS:

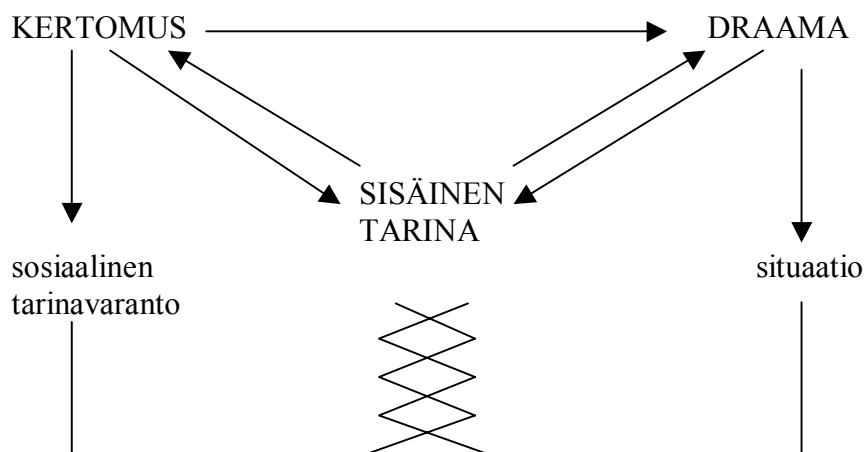
TARINALLISUUS JA DISKURSSIANALYYSI

Lähestyn pro gradu –tutkielmassani aineistoa konstruktionistisesta tutkimusperinteestä käsin. Tarkastelen narratiiveja sekä tarinallisesta että diskursiivisesta näkökulmasta. Esittelen seuraavassa tarkemmin tutkimukseni viitekehyksen painopisteitä ja perustelen tekemääni valintaa.

4.1 Tarinallisen kiertokulun teoria

Tarinan käsite on levinnyt useiden eri tieteenalojen piiriin jäsentämään ja tekemään ymmärrettäväksi ihmiselämää ja sen ilmenemismuotoja. Kertomukset, kokemukset ja itse koko elämäkin voidaan siten nähdä tarinallisena. Tämä tarinan käsitteen käyttökelpoisuus eri yhteyksissä on tarinallisuuden voimavara, mutta samalla myös sen heikko kohta. Narratiivisen tutkimuksen monialaisuus on johtanut käsitteen käyttötapojen kirjavuuteen. Tällöin vaarana on, että näkemykset eivät kohtaa tai asia ymmärretään väärin. Samoin kaiken näkeminen tarinallisena voi muuttaa koko käsitteen varsin epämääräiseksi ja kaikenkattavaksi. Tämä puolestaan vaikeuttaa todellisuuden moniulotteisuuden tavoittamista. (Hänninen 2003, 19.)

Vilma Hänninen on pohtinut omassa tutkimuksessaan juuri tätä problematiikkaa. Miten säilyttää tuntuma todellisuuden moniulotteisuuteen ja sen eri tasoihin ja samalla nähdä tarinallisuus näitä eri puolia yhdistävänä tekijänä? Hänninen on ratkaissut ongelman erottelemalla tarinallisuuden eri ilmenemismuotoja toisistaan käsitteellisellä eriyttämällä. *Tarinalla* Hänninen tarkoittaa tiettyä ajallista merkityskokonaisuutta, jolla on alku, keskikohta ja loppu. Tarinan keskeisen elementin muodostaa sen juoni, jota vasten peilattuna erilliset osat saavat merkityksensä. *Kertomus* puolestaan on tarinan esitys merkkien muodossa. Kertomus voi kielellisen ilmaisun lisäksi olla myös elokuvan, näytelmän tai vaikkapa yksittäisen kuvan muodossa. Yksi kertomus voi sisältää useita eri tarinoita eli sitä voidaan tulkita monella eri tavalla. *Sisäisen tarinan* käsitettä Hänninen käyttää viittaamaan ihmisen mielen sisäiseen prosessiin. Tässä prosessissa ihminen tekee tulkintoja omasta elämästään tarinallisten merkitysten kautta. Osa sisäisestä tarinasta tulee näkyväksi kertomusten ja toiminnan kautta, mutta aina siitä jää jotakin myös piiloon. *Draama* taas viittaa elävässä elämässä tapahtuvaan toimintaan, jossa ihmiset toteuttavat sisäisessä tarinassa muotoutuneita tarinallisia projekteja. Hänninen korostaa, että elävä elämä ei ole tarinan edeltäjä, vaan jo itsessään tarinallisesti tulkitun. Nämä eriyttämänsä käsitteet; tarinallisuuden eri ulottuvuudet, Hänninen jäsentää ja laittaa keskinäisiin suhteisiin tarinallisen kiertokulun teoriassaan. (Hänninen 2003, 19-20.)



Kuvio 1: Tarinallinen kiertokulku (Hänninen 2003, 21).

Tarinallisen kiertokulun teoria kytkee tarinallisuuden ilmenemismuodot ulkopuoliseen todellisuuteen. Kyseessä on siis prosessi, jossa ihminen suhtautuu sosiaalimateriaaliseen ja toisaalta diskursiiviseen todellisuuteen. Kuvion suhteellisenä lähtökohtana toimii *situaatio* eli niiden tekijöiden kokonaisuus, joihin ihminen on suhteessa. Tällaisia tekijöitä ovat mm. asuinpaikka, työpaikka, perhesuhteet, terveys sekä erilaiset toimintaa säätelevät normit ja lait. Kyseessä on siis ihmisen elämäntilanteen muodostama kokonaisuus. Situaatio on muutostilassa sekä ihmisen toiminnan seurauksena että siitä riippumatta. *Sosiaalisen tarinavarannon* käsite puolestaan tarkoittaa sitä kulttuuristen kertomusten joukkoa, joka yksilölle tarjoutuu. Sosiaalinen tarinavaranto sisältää kaikki ne tarinat, jotka ihmiset kohtaavat niin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kuin esimerkiksi tiedotusvälineiden taikka kirjallisuuden kautta. Sosiaalinen tarinavarantokin elää jatkuvassa muutostilassa. Siihen suodattuu jatkuvasti uusia tarinoita, joita ihmiset omaksuvat läpi elämänsähistoriansa. Toiset tarinat unohtuvat, toiset taas jäävät muistiin, ja ne rakentuvat osaksi omaa henkilökohtaista tarinavarantoa. (Hänninen 2003, 20-21.)

Sisäinen tarina on prosessi, jossa yksilö tulkitsee elämänsä tapahtumia ja situaationsa tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoituksia sosiaalisesta tarinavarannosta omaksumiensa tarinallisten mallien kautta. Sisäisessä tarinassa on toisin sanoen kyseessä yleisen ja yksittäisen, symbolisen ja aineellisen, kielellisen ja ei-kielellisen sekä julkisen ja yksityisen kohtaaminen. Tässä luovassa prosessissa syntyy samalla uusia merkityksiä ja

useat osatarinat kietoutuvat toisiinsa. Osa sisäisten tarinoiden joukosta voi olla jo päättyneitä ja osa vasta tulevaisuuteen kurkottavia tarinallisia projekteja. Sisäinen tarina pitää sisällään kolme erilaista tasoa; alkuperäinen, reflektiivinen ja metareflektiivinen taso. Alkuperäisellä, pre-narratiivisella tasolla elämä näyttäytyy tulkittuna tietyllä tavalla. Reflektiivinen tarina taas on itselle kerrottu ja kielellisesti artikuloitunut tarina, joka edustaa niin sanottua sisäistä puhetta. Metarefleksion tasolla puolestaan eritellään sisäistä tarinaa tietoisena siitä, että kyseessä on tarina. Tällaisesta on kyse esimerkiksi narratiivisessa terapiassa. (Mt. 2003, 22.)

Käytän Hännisen tarinallisen kiertokulun teoriaa teoreettisena viitekehyksenä omassa tutkimuksessani. Painotukseni on kuitenkin Hännisestä poiketen sosiaalis-konstruktionistinen. Hänninen tarkasteli muun muassa omassa ”Työpaikan menetyksen tarinana” tutkimuksessaan työpaikan menettämistä seuraamalla niiden tapahtumakulkuja ja vertasi aineistosta nousseita tarinatyyppisiä kulttuurissamme vallitseviin mallitarinoin (työtön on onnettomien olosuhteiden uhri tai työtä vieroksuva rikollinen). Hännisen mielenkiinnon kohteena olivat kertojien sisäiset tarinat; kokemukset ja mielen sisäiset maailmat. (ks. Hänninen 2003.) Lähestyn omassa tutkimuksessani narratiivista aineistoa diskursiivisesta sosiaalis-konstruktionistisesta näkökulmasta käsin. Tällöin tutkin tarinoita kertomuksina ja sellaisinaan sosiaalista todellisuutta rakentavina. En edusta tutkimuksessani niin sanottua tiukkaa konstruktionismia (ks. Juhila 1999), mutta rajaan sisäisen tarinan kuitenkin oman tutkimukseni ulkopuolelle. Tämän seurauksena lienee paikallaan selvittää, että sisäinen tarina näyttäytyy minulle tutkijana tällöin tarinallisen kiertokulun teorian viitekehyksessä lähinnä eräänlaisena valikoivana seulana, joka poimii ja tuottaa sitä materiaalia, joista eksplikoitu kertomus lopulta syntyy. Otan Hännisen tarinallisen kiertokulun teoriasta siten käyttöni käsitteet: kertomus, sosiaalinen tarinavaranto sekä situaatio. Sisäinen tarina ei ole sinänsä huomioni kohteena ja draama näyttäytyy tulkinnoissani vain viittauksenomaisesti.

4.2 Diskurssianalyttinen lähestymistapa

Diskurssianalyysi on sekä metodologisia että käsitteellisiä elementtejä sisältävä näkökulma sosiaaliseen elämään. Diskurssianalyysin teoreettiset ja metateoreettiset elementit koostuvat niistä ajattelutavoista, joilla itse diskurssi ymmärretään. Metodologiset elementit puolestaan tarkoittavat niitä tapoja, joilla diskurssia käsitellään aineistona. Diskurssianalyysin sisällä on olemassa lukuisia erilaisia painotuksia, joista Potterin ja Wetherellin (1987) diskursiivista psykologiaa käsittelevä versio lienee tunnetuimpia. Useat erilaiset painotukset ja näkökulmat merkitsevät samalla sitä, että diskurssiakin on määritelty monin eri tavoin. Keskeistä kuitenkin on, että diskurssianalyysi painottaa puhetta toimintana. Puhe luo sosiaalista maailmaa ja se on luonteeltaan jatkuva käynnissä oleva prosessi. Puhe ei siis vain heijasta jo olemassa olevaa vaan luo jatkuvasti uutta. (Wood & Kroger 2000, 3-4.) Kieli ohjaa ymmärrystämme ja sen avulla teemme ja saavutamme asioita. Kieli rakentaa ja luo sosiaalista vuorovaikutusta sekä tuottaa samalla sosiaalista todellisuutta. (Potter & Wetherell 1987, 1.)

Jokinen, Juhila & Suoninen toteavat, että diskurssianalyysiä ei ole mielekästä luonnehtia selkeärajaiseksi tutkimusmenetelmäksi, vaan se olisi nähtävä enemmänkin väljänä teoreettisena viitekehysenä. Tämä viitekehys sallii erilaisia tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä sovellutuksia. Diskurssianalyysin perustavanlaatuisina lähtökohtina voidaan pitää seuraavia oletuksia: kielenkäytöllä on sosiaalista todellisuutta rakentava luonne, samaan aikaan on olemassa useita rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia merkityssysteemejä, merkityksellinen toiminta on kontekstisidonnaista, toimijat kiinnittyvät merkityssysteemeihin ja kielenkäytöllä on seurauksia tuottava luonne. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17-18.)

Diskurssianalyysi on Suonisen (1999) mukaan kiinnostunut siitä miten toimijat tekevät ymmärrettäväksi asioita kielenkäytöllään. Keskeistä on se millaiset kuvaukset ja selitykset ovat erilaisissa tilanteissa ja keskustelun kohdissa ymmärrettäviä sekä mitä seurauksia näillä selityksillä kulloinkin tullaan rakentaneeksi. Tutkimuksen teossa tämä merkitsee sitä, että teoille ja ilmiöille ei etsitä syitä vaan tutkimuksen kohteeksi otetaan

ne tavat, joilla toimijat kuvaavat ilmiöitä ja nimeävät niille syitä. Tämän kautta etsitään selityksiä sosiaalisen todellisuuden rakentumiselle. (Suoninen 1999, 18.)

Suoninen (1999, 19) toteaa, että diskurssianalyysi tarkastelee kaikkea kielenkäyttöä tekemisenä. Ihmisten voidaan siten nähdä olevan kieltä käyttäessään osallisina uusintamassa ja muuntamassa sitä kulttuurin virtaa, jonka välineillä kulloinkin tehdään ilmiöitä ymmärrettäväksi. Suonisen sanoin:

”Diskurssianalyysi on kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä.”

Diskursiivinen lähestymistapa ei kiellä asioiden olemassa oloa tulkintojen ulkopuolella, mutta sen painopiste on siinä miten asiat tulevat tulkintojen eli kulttuurisesti ymmärrettävien merkityksenantojen piiriin. Diskursiivinen tutkimusote korostaa tarvetta avata se kielenkäytön maailma, jossa tulkinnat pääsääntöisesti tehdään, omana tutkimuskohteenaan. (Suoninen 2002, 373.)

Omassa tutkimuksessani liitän diskurssianalyttisen tarkastelutavan tarinalliseen tutkimusotteeseen. Suoninen (2002) toteaa, että kokemus ja diskursiivisuus eivät yleensä viihdy samassa kielipelissä. Kokemus tulkitaan herkästi yksilön sisäiseen maailmaan liittyväksi, kun taas diskursiivinen perspektiivi fokuoittuu ihmisten välille rakentuvaan sosiaaliseen alueeseen. Yksilölliset ja sosiaaliset aspektit kuitenkin kietoutuvat toisiinsa monin tavoin. Diskursiivisessa tutkimuksessa sosiaalinen todellisuus, ja kokemukset sen osana, ajatellaan kielenkäytössä rakentuvaksi asiaksi, mutta Suonisen mukaan tästä yleisestä perspektiivistä tutkijalle avautuu useita metodisia painotusvaihtoehtoja. Tällaiseksi hän nimeää muun muassa narratiivisten merkitysantojen tarkastelun. Konstruktionistisesti painottuneen narratiivisuuden ja diskursiivisen tutkimusotteen yhdistäminen edustaa eräänlaista rajanylitystä, jonka avulla on mahdollista tuoda sosiaalipsykologiaan uusia käsitteellisiä resursseja ja tiettyjen aineistojen kohdalla rajanylityksellä voidaan lisätä tulkintojen elävyyttä ja jopa syvyyttäkin. (Suoninen 2002, 372-374, 380.)

Juhilan ja Suonisen (1999) mukaan erilaisista teoreettisista lähtökohdista käsin tehdyt aineiston tulkinnat eivät ole yhteismitallisia. Tulkintojen yhteen liittäminen tai kumuloituminen on mahdollista vain teoreettiselta orientaatioltaan verrannollisten tutkimusten kesken. Tällaista vaadittavaa yhteismitallisuutta löytyy disurssianalyttisen tradition sisältä sekä myös konstruktionistisesta ja keskusteluntutkimuksesta. (Juhila & Suoninen 1999, 236.) Katson, että liittäessäni tutkimuksessani diskurssianalyttisen näkökulman ja narratiivisuuden osalta nimenomaan konstruktionistisen painotuksen tulee tutkimusotteiden yhteismitallisuus täytetyksi ja siten aineistosta tehtyjä tulkintoja on mahdollista vertailla ja liittää yhteen.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkin aikuisopiskelijoiden opiskelustaan ja kehittymisestään kertomien tarinoiden kautta sitä miten aikuisopiskelijat jäsentävät opiskelun osaksi omaa elämäänsä ja millainen kuva aikuisopiskelijasta noiden tarinoiden kautta piirtyy. Minua kiinnostaa tuottavatko tarinat juuri Varilan kuvailemaa mallitarinaa rationaalisesta ja päämäärätietoisesta työmarkkinakelpoisuutensa puolesta taistelevasta toimijasta vai löytyykö joukosta mahdollisesti muunkinlaisia tarinoita, jotka puolestaan voisivat siirtyä resursseiksi ja vaihtoehtoisiksi aikuisopiskelua koskeviksi mallitarinoiksi sosiaaliseen tarinavarantoon. Minua kiinnostaa myös millaisia sosiaalisesti ja kulttuurisesti jaettuina käsityksiä ja merkityksenantoja nämä tarinat mahdollisesti sisältävät ja mitä ne samalla viestivät siitä kulttuurisesta kontekstista josta käsin opiskelijat tarinoitaan tuottavat.

Päästäkseni lähemmäksi tarinoiden sisältämän tunnepuheen merkitysulottuvuuksia ja niiden kautta piirtyvää kuvaa aikuisopiskelijasta tarkastelen tarinoiden sisältämiä tunneviestejä diskurssianalyysin avulla. Tarkasteluni fokusoituu erityisesti siihen miten ja minkälaisissa tilanteissa tunteisiin viitataan sekä mitä tällä tunnepuheella tullaan samalla tuottaneeksi. Arvioin myös näyttäytykö aikuisopiskelijoista muodostuva kuva tämän analyysin pohjalta samantyyppisenä kuin Hännisen tarinallisen kiertokulun viitekehyksessä eri tarinatyyppihin luokiteltaessa.

Tutkimuskysymykset ovat:

- Miten tutkimani ryhmän aikuisopiskelijat jäsentävät opiskelun osaksi omaa elämäntarinaansa ja millainen kuva aikuisopiskelijasta näiden tarinoiden kautta muodostuu?
- Millaisia aikuiskoulutuksen suunnittelun ja toteutuksen kannalta merkityksellisiä tekijöitä opiskelijoiden kertomien tarinoiden kautta on mahdollisesti löydettävissä?
- Miten tarinoissa käytetään tunnepuhetta ja affektiivisuutta?

5.1 Aineistona ”Break Through” – opiskelijoiden tarinat

Silmiini osui kuluneen vuoden aikana useampikin lehtijuttu Break Through-kielikoulutusohjelmasta ja siinä mukana olevista naisopiskelijoista. Erityisesti huomioni kiinnittivät kyseisten naisten haastattelupätkät, joiden kautta rakentui kuva innostuneista ja erittäin motivoituneista aikuisopiskelijoista. Näiden vaikutelmien siivittämänä otin yhteyttä Länsi-Pirkanmaan koulutuskuntayhtymän Aikuiskoulutusyksikköön ja tiedustelin olisiko mahdollista kerätä tutkimusaineistoa pro gradu -tutkimukseeni juuri tältä nimenomaiselta ryhmältä. Myönteisen vastauksen saatuani, kävin tapaamassa ryhmää ja annoin heille tehtäväksi kirjoittaa vapaamuotoinen tarina omasta opiskelustaan, kehittymisestään ja merkityksellisistä oppimiskokemuksistaan. Vaihtoehtona kirjoittamiselle tarjosin mahdollisuutta kertoa tarinansa myös haastattelun muodossa, jos kirjoittaminen ei jostain syystä tuntunut itselle luontevalta tai mielekkäältä.

Tutkimukseni kohteena ovat siis Länsi-Pirkanmaan koulutuskuntayhtymän Aikuiskoulutusyksikön Break Through -koulutukseen osallistuvat yli 40-vuotiaat pirkanmaalaiset vienti- ja palvelualoilla työskentelevät naiset. Koulutus on tarkoitettu naisille, jotka toimivat kansainvälistymiseen liittyvissä tehtävissä sekä naisvetoisissa yrityksissä että julkisella sektorilla. Koulutuksen tavoitteena on oman ammattitaidon

kehittäminen, käytännön kielitaidon parantaminen ja kansainvälistymiseen valmistautuminen.

Koulutus alkoi lokakuussa 2003, ja se toteutuu 20 opintoviikon laajuisena kahden vuoden aikana, päättyen syksyllä 2005. Koulutus tapahtuu pääosin englannin kielellä lähi- ja etäopetuksena sekä osittain verkko-opintoina. Sisältöalueisiin kuuluu muun muassa viestintää, atk-taitoja, markkinointia, kansainvälistä kulttuuria sekä työssä jaksamiseen liittyviä kokonaisuuksia. Koulutuksen aikana jokainen opiskelija tekee henkilökohtaisen kehittämistehtävän, jota ohjaavat ja tukevat tutor, kouluttajat sekä ulkomailla asuva mentor. Lisäksi koulutuksen loppupuolella ryhmä tekee yhdessä matkan Lontooseen. Koulutusta rahoittaa EU:n rakennerahasto ja Etelä-Suomen lääninhallitus. Opiskelija maksaa itse opiskelustaan 500 euron suuruisen osallistumismaksun.

5.2 Mallitarina aineiston analyysin vertailukohteena

Juha Varilan (2004) mukaan siis aikuiskasvatustiede näkee ihmisen pitkälti ongelmattomana, sisäisesti eheänä, itsenäisenä ja vahvana yksilönä. Ihminen ymmärretään arvoistaan selvillä olevana ja päämäärätietoisena kustannus-hyötyanalyttisenä toimijana, jolle on ominaista tiedonhalu ja valmius muutoksiin. Tämän ihanteen mukainen toimija on tavoitteisiin suuntautunut ja tinkimätön ponnistelijana, joka lisäksi reflektoi kriittisesti omaa toimintaansa. Toisin sanoen kyseessä on vahva autonominen ihminen, joka taistelee työmarkkinakelpoisuudestaan. Tässä aikamme länsimaista ihannetta vastaavassa ja työmarkkinaretoriikkaa myötäilevässä ihmiskuvassa ovat tunteet ja ihmisen ristiriitaisuus, häilyvyys ja sisäinen kamppailu jääneet lähes kokonaan huomiotta. Aikuiskasvatustieteellinen tutkimus ei ole juurikaan ulottunut tarkastelemaan esimerkiksi tunteiden merkitystä oppimiselle. (Varila 2004, 92-93.) Tämä länsimaisen ihanteen mukainen aikuinen toimija sisältää myös hyvin pitkälle Knowlesin andragogisen mallin mukaisia aikuiseen oppijaan liitettäviä ominaisuuksia. (ks. Knowles 1984, 55-63.)

Otan omassa tutkimuksessani Juha Varilan esittelemän aikuiskasvatuksessa vallalla olevan ihmiskuvan vertailun pohjaksi ja eräänlaiseksi mallitarinaksi siitä millaisena aikuinen ihminen ja aikuisopiskelija yleisesti mielletään. Tarkkailen myös sisältävätkö tarinoiden kautta rakentuvat narratiiviset identiteetit Knowlesin mallin mukaisia elementtejä aikuisesta oppijana.

Tutkimusaineistoni koostuu siis Break Through -kielikoulutusryhmään kuuluvien opiskelijoiden omasta opiskelustaan kertomista tarinoista. Analysoin opiskelijoiden kertomuksia tarinallisen kiertokulun teorian muodostamassa viitekehyksessä, jolloin tavoittelen kerrottujen tarinoiden kautta ymmärrystä siitä miten opiskelua ja merkityksellisiä oppimiskokemuksia jäsenetään osaksi omaa elämäntähtäystä. Minua kiinnostaa erityisesti se millainen kuva aikuisopiskelijasta näiden tarinoiden kautta piirtyy ja millaisia kulttuurisesti jaettuina merkityksenantoja tarinoihin mahdollisesti nivoutuu. Aineiston muodostavat kertomukset ovat kertojien konstruoimia tarinoita siitä miten he jäsentävät opiskelukokemuksiaan osaksi omaa elämäntähtäystä.

5.3 Aineiston hankinta

Kävin tapaamassa Break Through -ryhmää keväällä 2005 heidän koulutustilaisuudessaan ja kerroin tulevasta Pro gradu -tutkielmastani. Arvelin, että henkilökohtainen näyttäytyminen paikan päällä saattaisi hälventää epäluuloja tutkimuksen tarkoitusperistä ja kasvokkain olisi myös helpompaa sopia opiskelijoiden kanssa aikatauluista tarinoiden palauttamisen suhteen. Jaoin tilaisuudessa kaikille kirjekuoret, joissa oli tarvittava informaatio ja yhteystiedot. Kolme opiskelijaa ilmoitti halukkuutensa kertoa tarinansa suullisesti ja heidän kanssaan sovin haastatteluajankohdat.

Antaessani Break Through -ryhmälle tehtäväksi kirjoittaa tai kertoa suullisesti tarina omasta opiskelustaan olin samalla hiukan huolissani siitä, mahtavatko tarinat lopulta tuottaa toisiaan toistavaa kerrontaa opiskelemaan hakeutumisen syistä ja opiskelun jäsenyyksistä osana omaa elämän kontekstia. Tämä epäily johtui siitä, että kyseinen koulutus omasi niin selkeän viitekehysten; koulutus oli suunnattu tietynikäisille,

tietynlaisissa työtehtävissä toimiville naisille. Toiseksi pohdin myös sitä kuinka paljon tarinoiden kerrontaa tulisi ohjaamaan niiden käyttötarkoitus. Koska opiskelijat olivat tietoisia siitä, että heidän tarinansa olisivat tutkimusaineistona kasvatustieteen pro gradu –tutkielmassa saattaisi se ohjata jopa liikaa kertojan tekemiä valintoja kerrontansa suhteen. Tosin sanoen oli olemassa uhka, että opiskelijat konstruoivat tarinaansa sellaisena, kun olettavat minun tutkijana sen haluavan. Näistä syistä korostin tarinan vapaamuotoisuutta, mutta annoin myös muutaman viitteellisen ohjeen siitä mistä seikoista tarinassaan voi kertoa tai miten sen voi rakentaa (Liite 1). Tarinan pituutta en ohjeistanut mitenkään ja kerroin myös, että tarkoituksenani ei ole tarkastella mahdollisia kielioppivirheitä tai muita muotoseikkoja. Tarinat sai joko postittaa minulle tai lähettää sähköpostina. Kävin myös kerran opiskelijoiden kokoontumisessa noutamassa siihen mennessä kirjoitettuja tarinoita sekä sopimassa haastatteluajankohdista. Toimintani tarkoituksena oli tehdä osallistuminen tutkimusaineistoni tuottamiseen mahdollisimman vaivattomaksi.

Annettuaani opiskelijaryhmälle mahdollisuuden kertoa tarinansa joko kirjoittamalla tai suullisesti haastattelutilanteessa kertomalla tulin myös sallineeksi hiukan erilaiset lähtökohdat tarinan kertomiselle. Kirjoittamisen etuna näen sen, että tällöin kirjoittaja voi rauhassa ”kasvottomana” keskittyä omien kokemustensa muistelemiseen ja jäsentää tarinaansa ilman ulkopuolisen ohjailua ja vuorovaikutustilanteeseen mahdollisesti liittyvää jännitystä tai ujostelua. Riskinä tietysti on, että tällöin tarinasta voi jäädä puuttumaan myös jotakin oleellista, kun ei ole mahdollisuutta tehdä vaikkapa tarkentavia kysymyksiä tarinan kertojalle. Haastattelutilanne tarjoaa puolestaan mahdollisuuden näihin tarkennuksiin, mutta vaarana on, että tilanteesta tulee liian johdatteleva tai kertojan ajatuksia tiukasti ohjaileva, jolloin myös jotakin oleellista saattaa jäädä kertomatta. (ks. Eskola & Suoranta 2003, 121-126.)

Tarinan kertominen haastatteluna poikkeaa siten jo tilanteensakin puolesta kirjoitetusta tarinasta. Sosiaalisessa kerrontatilanteessa tarina muotoutuu ikään kuin yhteistoiminnallisesti (Hänninen 2003, 56). Tutkijana tämä oli minulle erityinen haaste. Yritinkin muotoilla roolini kannustavan kuuntelijan kaltaiseksi, jotta en liikaa tulisi ohjailleeksi kerrontaa. Koin myös, että miellyttävän ilmapiirin luominen haastattelutilanteen ympärille helpottaa kertojan ”avautumista” tuntemattomalle haastattelijalle. Tässäkin tosin piilee riskinsä. Hänninen toteaaakin, että kerronnan

tarkoitukseksi saattaa toisinaan muodostua mielihyvää tuottavan sosiaalisen tilanteen ylläpitäminen enemmän kuin omien kokemusten ilmaiseminen. Kerrontatilanteen tavoitteena ei siten saisi olla pyrkimys tietynlaisen vaikutelman luomiseen. Kuulijan tehtävä on vakuuttaa kertoja vilpittömästi kiinnostuksestaan ja lähtökohtaisesta myötämielisyydestään tämän tarinaa kohtaan, (Hänninen 2003, 56.)

Aineiston tarinoista siis kolme syntyi haastattelun tuloksena. Yhden haastatteluista tein haastateltavan työpaikalla ja kaksi Länsi-Pirkanmaan aikuiskoulutusyksikön koulutustiloissa. Kaikki haastattelutilanteet olivat tunnelmaltaan ja ympäristöltään rauhallisia. Haastattelun aluksi selostin haastateltaville vielä kerran mihin tarkoitukseen haastattelut tulevat sekä pyysin lupaa haastattelun nauhoittamiseen. Tallensin haastattelupuheen videokameralla, koska se tallentaa äänen tarkasti ja tämä helpottaa myöhemmin aineiston litteroimista. Nauhoittaessani kamera oli käännetty seinään päin, joten kuvaa haastateltavista ei tallennettu. Tein tämän valinnan siksi, että haastateltavat eivät kokisi itseään kiusaantuneiksi, eivätkä huomioisi liiaksi kameran läsnäoloa. Kuvan tallentaminen olisi luonnollisesti tullut kyseeseen sellaisessa tapauksessa, että olisin halunnut tutkia tarkemmin vaikkapa nonverbaaliikkaa osana haastatteluvuorovaikutusta. Haastattelussa pyrin antamaan haastateltaville mahdollisuudet vapaaseen kerrontaan laaja-alaisilla ”kerro” –tyyppisillä kysymyksillä. Tarvittaessa tein joitakin tarkentavia lisäkysymyksiä tai ohjasin varovaisesti keskustelua takaisin aiheeseen sen rönsyillessä aihepiirin ulkopuolella. Haastattelukysymykset noudattivat samaa linjaa kuin opiskelijoille kirjoitustehtävän myötä jaetussa informaatiOSSakin (Liitteet 1 ja 2). Litteroin haastattelut kokonaisuudessaan tekstiksi ja analysoin näin syntyneitä tarinoita kirjoitettujen tarinoiden tapaan.

6 AINEISTON TULKINTA

Tutkimusaineisto koostui 12 tarinasta, joista yhdeksän oli kirjoitettuja ja kolme suullisesti kerrottuja. Break Through –kielikoulutukseen osallistuvista siis hiukan yli puolet halusi kertoa oman tarinansa. Tarinoiden pituus vaihteli kirjoitetusta vajaan sivun mittaisesta haastattelujen tuottamaan neljäntoista sivun mittaiseen kertomukseen. Huomionarvoista kuitenkin oli, että lyhimmätkin tarinat pitivät sisällään narratiivin

perusluonteen. Niissä oli hahmotettavissa tarinallinen rakenne; kronologisesti etenevä ajallinen kokonaisuus, josta oli löydettävissä selkeästi alku, keskikohta ja loppu. (ks. Hänninen 2003, 20.)

Tarkastellessani aineistoa tarinallisesta näkökulmasta käsin, pyrin hahmottamaan tarinoiden punaisen langan; juonen, joka asettaa kerrotut tapahtumat suhteeseen toistensa kanssa. Tarkastelin juonta siten eräänlaisena asioita, kokemuksia ja tapahtuvia yhteensitovana merkitysrakenteena, joka kerronnan kautta tulee näkyväksi. Juonen hahmottamiseksi oli tarpeen määrittää muutamia ”maamerkkejä”, jotka näyttäytyvät tapahtumien ja niiden seurausten kannalta merkityksellisinä. Nämä maamerkit hahmottelin tekemällä aineistolle seuraavia kysymyksiä:

- 1) miten tarinassa perustellaan opiskelemaan hakeutumista
- 2) miten opiskelua merkityksellistetään tai arvotetaan kerronnassa
- 3) miten kuvataan omaa kehittymistä
- 4) miten kuvataan tämän koulutuksen ja ryhmän merkitystä omalle oppimiselle
- 5) miten ja missä yhteydessä tunteisiin viitataan
- 6) miten ja millaisia selontekoja asioille ja tapahtumille annetaan
- 7) millaisista asioista, kokemuksista ja tapahtumista tarinassa kerrotaan

Kaikista tarinoista oli löydettävissä tarinan perusrakenne eli asettuminen ajalliselle jatkumolle siten, että ensin kerrottiin aikaisemmista opiskelukokemuksista ja koulutukseen hakeutumisesta, seuraavaksi tämänhetkisistä kokemuksista ja tuntemuksista opiskelun ja oppimisen suhteen ja lopuksi tarinat päättyivät tulevaisuutta arvioiviin pohdintoihin. Hännisen mukaan narratiivin juonellisuus tarkoittaa sitä, että tapahtumat eivät ole irrallisia, vaan ne kytkeytyvät toisiinsa inhimillisinä syiden ja seurausten ketjuina. Nämä suhteet ovat merkitysten kautta välittyneitä. Narratiivi on myös valikoiva; sen huomio kiinnittyy vain juonen kannalta oleellisiin seikkoihin. Lisäksi narratiiville on luonteenomaista kontekstuaalisuus ja ainutkertaisuus. Tarinan tapahtumaketjut ovat sidoksissa siis aikaan ja paikkaan. Narratiivi omaa myös yleisen luonteen, sillä sen sinänsä ainutkertaiset tapahtumat esittävät jonkinlaisen yleisemmän ”totuuden” inhimillisestä kokemuksesta. (Hänninen 2003, 126-127.) Opiskelijoiden tarinat olivat jo antamani ohjeistuksen puitteissa tiukasti sidottuja Break Through – koulutuksen kontekstiin ja koulutuksen mukaiseen ajanjaksoon omassa elämässä. Tämä

oli oleellinen tekijä, joka viitoitti tarinoiden kerronnan tietyssä määrin rajattuihin kehyksiin. Jokaisen opiskelijan kohdalla kuitenkin oma situaatio, josta käsin tarinaa kerrotaan, on erilainen ja se muun muassa antaa tarinalle sen ainutkertaisuuden luonteen.

Edellä mainittujen kysymysten kautta analysoin siis tarinoiden sisältämiä oleellisia merkitysulottuvuuksia hahmottaakseni tarinoiden juonen. Tässä prosessissa keskeisiksi kulminaatiopisteiksi nousivat ensinnäkin ne tavat, joilla opiskelijat perustelivat koulutukseen hakeutumistaan taikka ylipäättään opiskeluaan aikuisiällä. Toiseksi opiskelijoiden kuvaukset oman oppimisen ja kehittymisen kannalta oleellisista tekijöistä jäsensivät merkittävällä tavalla juonen hahmottumista. Kolmantena juonta määrittelevänä tekijänä näyttäytyi opiskelun jäsentyminen tulevaisuuden pohdintaan. Tyypittelin tarinoiden sisältöjä näiden teemojen mukaan ja tein kertyneistä havainnoista juonitiivistykset. (ks. Alasuutari 2001, 127-129.) Tämän jälkeen yhdistin samantyyppiset juonitiivistelmät omiksi kategorioikseen. Näistä kategorioista hahmottui lopulta neljä selkeätä tarinatyyppiä, joissa keskeisenä erottelevana tekijänä näyttäytyy se tapa, jolla opiskelu jäsentyy osaksi omaa elämäntulkua. Aineistosta esiin nousseet tarinatyyppit ovat:

- A) Opiskelu harkittuna elämänsisältönä (neljä tarinaa)
- B) Opiskelu odotukset ylittävänä elämäkokemuksena (kolme tarinaa)
- C) Opiskelu eheyttävänä elämäkokemuksena (kolme tarinaa)
- D) Opiskelu tiedostavaa kriittisyyttä tuottavana (kaksi tarinaa)

Mainittakoon, että yksi aineistossa mukana olleista tarinoista sisälsi siinä määrin aineksia sekä ”opiskelu odotukset ylittävänä elämäkokemuksena” että ”opiskelu eheyttävänä elämäkokemuksena” -tarinatyypeistä, että olen analysoinut sitä kumpaankin kategoriaan kuuluvana. On myös huomattava, että monissa tarinoissa saattoi olla joitakin elementtejä, jotka sopisivat myös muihin kuin tarinalle nimettyyn tarinatyyppiin, mutta tarkasteluni keskiössä on ollut tarinoiden juonen kokonaisuus. Tällöin tarinan kategorisointi on määritty sen mukaan minkä tarinatyyppin mukaisia juonielementtejä tarinalla on ollut eniten.

Edellä kuvaamani vertailun pohjana toimivan mallitarinan saattoi katsoa sisältyvän kaikkiin löytämiini tarinatyyppeihin joiltain osin, mutta täysin vallitsevan mallitarinan mukaista kertomusta ei joukossa ollut. Vaikka opiskelijoiden kertomukset sisälsivät paljon tuttuja aikuiskasvatustieteessäkin esillä olevia diskursseja, kuten elinikäisen oppimisen retoriikkaa, oli niiden kautta piirtyvä kuva aikuisopiskelijasta kuitenkin huomattavasti monisyisempi. Tarinoissa vahvasti esillä ollut tunnepuhe tuotti värikkäitä lisäkerroksia siihen mallitarinan mukaiseen kuvaan aikuisesta toimijasta, joka toimi analyysissäni vertailun pohjana.

Esittelen seuraavassa nämä neljä erilaista tarinatyyppeä ja valotan tehtyjä tulkintoja aineistonäytteiden avulla. Olen merkinnyt siteeratut katkelmat kirjain-numero - yhdistelmin. K tarkoittaa kirjoitettua tarinaa ja H puolestaan haastattelun kautta tuotettua keromusta. Numeroita seuraamalla lukijan on mahdollista halutessaan yhdistellä saman kertojan tuottamaa kerrontaa. Näytteistä on häivytetty asuinpaikkakunnat, työpaikan nimet tai muut mahdollisesti kertojan tunnistamista viittaukset opiskelijoiden anonyymiteetin turvaamiseksi. Aineiston litteroinnissa käytettyjen merkkien selitykset ovat tutkielman liitteenä. (Liite 3)

6.1 Opiskelu harkittuna elämänsisältönä

Neljässä tarinassa opiskelu jäsenyi osaksi omaa elämää harkittuna elämänsisältönä. Näille tarinoille oli leimallista opiskelun näyttäytyminen luontevana osana omaa elämänsisältönä, jolloin opiskelu merkityksellistettiin kertomuksissa ikään kuin yhtenä täydentävänä vaiheena oman kehityksen jatkumossa. Lähtökohtana nimenomaan tähän opiskeluun osallistumiselle nimettiin joko realistinen työelämästä noussut tarve tai sitten opiskelun kuuluminen jo entuudestaan osaksi omaa elämäntapaa.

H1: No mulla oli semmonen tilanne silloin puolitoista vuotta sitten, että mä töissä vaihdoin työtehtäviä ja siinä mä jouduin kansainväliselle asiakkaalle joka rupes viemään maailmalle sitä ohjelmistoansa ja siinä niinku tarvitsin sitä englantia. Et mulla oli tosi heikko sanavarasto ja kielitaito muutenkin. Et se oli ihan niinku tarpeeseen.

Tämän tarinatyyppin tarinoissa opiskelu näyttäytyi kerronnassa narratiivista identiteettiä vahvistavana. Opiskelun myötä saavutettu lisävarmuus oman tekemisen ja osaamisen suhteen piirtyi eräänlaisena suojaavana ja täydentävänä bonuskerroksena aikaisempien saavutusten tai kokemusten ympärille. Tarinoiden kautta näkyviksi tulevat aikuisopiskelijan narratiiviset identiteetit rakentuivat päämäärätietoisien, rationaalisen ja itseohjautuvan toimijan tyyppisiksi. Tarinoiden konstruoinnista narratiivisista identiteeteistä oli löydettävissä Knowlesin andragogiikan mukaista aikuisen minäkäsitykseen liittyvää vastuullisuutta omista päätöksistä ja omasta elämästä. Knowles kuvaa tätä psykologisena tarpeena näyttäytyä muiden silmissä itseohjautuvana ja omista asioistaan päättävänä. (Knowles 1984, 58.)

K1: Näin ilmoituksen ja ajattelin heti, että tässä olisi jotakin minulle. Olen opiskellut työn ohessa tasaisesti vuosien varrella. Olin vuorotteluvapaalla ja tuntui, että opiskelu maistuisi.

Opiskelu näyttäytyi siis omaa elämäntarinaa täydentävänä osana ja omien oppimiskokemusten merkityksellistäminen oli hyvin rationaalista. Merkityksellisenä näyttäytyi sellainen oppiminen, josta oli suora käytännön hyöty työelämässä. Nämä huomiot mukailivat myös Knowlesin käsitystä, jonka mukaan aikuinen on oppijana valmis oppimaan ne asiat, jotka hän kokee itselleen tarpeelliseksi. Samoin aikuisen orientoituminen oppimiseen on luonteeltaan tehtävä-, ongelma- tai elämäkeskeistä. Aikuisen orientoitumista oppimiseen lisää jos hän kokee, että uutta oppimalla selviää paremmin joissakin elävän elämän tilanteissa ja tehtävissä. Toisin sanoen uuden opittavan asian sitominen todellisen elämän konteksteihin lisää huomattavasti aikuisoppijan kiinnostuneisuutta. (Knowles 1984,58-61.) Näissä tarinoissa merkityksellisimpänä oppimiskokemuksena tuotettiin poikkeuksetta englanninkielen puhumisen taidon koheneminen ja lisääntynyt uskallus puhua vierasta kieltä.

K2: Suurin kehitys mielestäni on tapahtunut englannin kielellä puhumisessa, jonka olen aina tuntenut vaikeimmaksi. Uskallusta on tullut todella paljon lisää. Juuri tuo puhuminen onkin se tärkein asia mitä tältä opiskelulta haen. Rohkeutta avata suu vaikka teksti ei aina olisikaan kieliopin mukaista.

K3: Opiskelu on antanut roimasti lisävarmuutta. Vaikkakin olen tottunut puhumaan englantia lähinnä vapaa-aikana, niin keskustelutaidot ovat parantuneet. Toisaalta uskon saaneeni varmuutta myös kielioppipuolella.

Näiden ”opiskelu harkittuna elämänsisältönä” -tarinoiden piirtämä kuva aikuisopiskelijasta on lähimpänä mallitarinaksi nimeämäni aikuiskasvatustieteessä vallalla olevaa ihmiskuvaa. Huomionarvoista on, että tarinoiden kautta rakentuva aikuisopiskelijan identiteetti hahmottuu kuitenkin huomattavasti monisyisempänä ja vivahteikkaampana sisältämänsä tunnepuheen kautta. Vaikka opiskelu harkittuna elämänsisältönä kertoo rationaalisesta toimijasta, tulee tarinoissa kuitenkin esille myös tunteiden voima omien kokemusten jäsenyksissä.

K3: En olisi uskonut jokseenkin tottuneena esiintyjänä, miten vaikeata voi olla pitää esitys aiheesta, joka ei rehellisesti sanottuna ole kovin tuttu itsellenikään. Joka tapauksessa vaikka jännittikin niin pidin sitä erittäin hyvänä kokemuksena.

6.2 Opiskelu odotukset ylittävänä elämäkokemuksena

Kolmessa tarinassa opiskelu jäsenyi yllätyksellisten ja uudenlaisten kokemusten myötä elämyksellisenä ja siten omaa elämää energisoivana. Tarinat sisälsivät paljon ilmaisuja oivalluksen ilosta ja opiskelu tässä koulutuksessa rakentui elämään uutta sisältöä antavana ja uudenlaisia haasteita tarjoavana. Tarinoille oli ominaista selkeä viesti omasta kasvusta ja kehityksestä opiskelun aikana. Opiskeluun hakeutumisen lähtökohtana eivät näyttäytyneet niinkään työelämän tarpeet, vaan halu saada uusia tuulia taikka uutta virtaa sen hetkiseen elämäntilanteeseen.

K4: Päätökseeni vaikutti varmaan se, että olen ollut samassa työpaikassa jo hyvin pitkään ja jotenkin kaipasin jonkinlaista vaihtelua ja uutta virtaa koko juttuun...

Opiskelemaan hakeutumista perusteltiin myös laaja-alaisin tavoittein. Oma kehittyminen asettui näissä tarinoissa merkityksellisemmäksi tavoitteeksi kuin pelkkä kielitaidon koheneminen taikka työelämässä suoraan saavutettava hyöty.

K5: Olen joutunut kovan haasteen eteen. Olen epävarma esiintyjä saati sitten englannin kielellä. Englannin kielen oppiminen ei ole ainoa mitä halusin. Halusin saada esiintymisvarmuutta, olla mukana ryhmässä, oppia tuntemaan eri ammattialoja ja eri elämäntilanteita.

Yllätyksellisyys ja uuteen heittäytyminen antavat näille tarinoille seikkailuun miellellävän viitekehyksen. Koulutus näyttäytyi tarinoiden kerronnassa houkuttelevana, mutta toisaalta sen kerrottiin aiheuttaneen myös epävarmuutta ja avoimia kysymyksiä.

K4: Alkuinnostuksen hieman tasaannuttua ajattelin, että vastaakohan koulutuksen tarjonta nyt kuitenkin ihan minun hommiani...

Merkitykselliset oppimiskokemukset näyttäytyivät ”opiskelu odotukset ylittävänä elämäkokemuksena” -tarinoissa paitsi lisääntyneinä käytännöllisinä taitoina; kuten kielen puhuminen, asioiden suunnittelu, priorisointi ja aikatauluttaminen, myös suurempana elämää ja omaa itseä koskevan ymmärryksen lisääntymisenä. Knowlesin mukaan aikuisoppijoita motivoivat ulkoiset tekijät kuten korkeampi palkka tai parempi työ, mutta suurin motivaation lähde löytyy kuitenkin sisäisistä tekijöistä. Lisääntynyt tyytyväisyys, itsetunto ja elämänlaatu vaikuttavat lopulta ulkoisia seikkoja enemmän. (Knowles 1984, 61.) Tämä tuli näkyväksi etenkin tämän tarinatyyppin tarinoissa.

K5: Olen saanut koulutuksesta voimavaroja elämään. Olen saanut aikaa itselleni, mikä minulta on puuttunut kolmen lapsen äitinä. Työssä jaksamisen tunnit ovat tuoneet syvyyttä elämän tuntemiseen, oivaltamiseen, elämäntilanteiden hallitsemiseen ja ymmärtämiseen. Koulutus on ollut jotakin sellaista luksusta mitä tähän elämäntilanteeseen on kaivannutkin.

K6: Koulutuksen aikana on vahvistunut käsitys siitä, että ihminen jaksaa huomattavan määrän sellaisia asioita, jotka ovat mielenkiintoisia, antoisia ja joista oppii jotakin uutta. Toisaalta tuo huomio on antanut lisää voimia, eräänlainen positiivinen oravanpyörä.

Tarinoissa kuvattiin oman uskalluksen ja uuteen heittäytymisen kautta avautuneen aivan uudenlaista yllätyksellistäkin rakennusainetta omaan elämään. Opiskeluryhmä näyttäytyi myös merkittävänä omaa oppimista tukevana ja elämyksiä tuottavana elementtinä. Sosiaalisen kanssakäymisen merkittävyyteen viitattiin kaikissa tämän ryhmän tarinoissa.

K4: Minulle toimiminen näin suuressa naisporukassa on jo jossain määrin uusi kokemus, koska yleensä harrastuspiireissä, joissa toimin suurin osa toimijoista on miehiä. Tämä ryhmä on kuitenkin ollut todella mielenkiintoinen elämys.

K5: Tässä ryhmässä en vertaa itseäni muihin vaan itseäni itseeni. Olen oppinut nauramaan itselleni ja virheilleni, ainakin vähän!

Näille tarinoille oli tyypillistä myös kerronnassa välittynyt toiveikkuus ja valoisa suhtautuminen tulevaisuuteen. Positiivisten kokemusten myötä opiskelu jäsenyi merkittäväksi uudenlaiseksi osaksi omaa elämänhistoriaa, jolla voisi olettaa olevan jatkuvuutta myös tulevien opiskelujen suhteen.

K5: Nyt kun olen uskaltanut tälle kurssille, voisin jatkaa seuraavalla samankaltaisella, mutta ruotsin kielellä!

K4: Olen todella tyytyväinen, että hakeuduin ja pääsin koulutukseen. Koulutus on osaltaan auttanut kasvamaan monellakin tavalla ja sen aikana on huomannut kasvun paikkoja, joita voi paikkailla joko tämän koulutuksen avulla tai muulla tavalla.

6.3 Opiskelu eheyttävänä elämäkokemuksena

Tähän tarinatyyppiin lukeutui kolme tarinaa. Lisäksi aineiston joukossa oli yksi tarina, joka sisälsi sekä edelliseen että tähän tarinatyyppiin sisältyviä elementtejä. Olen analysoinut kyseistä tarinaa siis kahden eri tarinatyyppin edustajana. Näissä eheyttävissä tarinoissa oma elämäntilanne oli joko koulutukseen hakeutuessa tai sen aikana jonkinlaisen uuden ja mullistavan edessä. Suuret elämänmuutokset, kriisit,

syryjätymisen tunne taikka koettu alhainen itsetunto näyttivät asettuvan merkittävään rooliin.

K7: Lapsista yksi on kotona, muut ovat lähteneet maailmalle. Poika urheilee ja isä on aktiivisesti mukana touhussa. Olin paljon yksin, enkä halunnut olla pelkkä pyykinpesijä/ruoanlaittaja. Siinä oli hyvä sauma ottaa aikaa ihan itselleen.

Opiskelun merkitys jäsenyi terapeuttisena ja vaikutuksiltaan eheyttävänä kokemuksena. Vaikeiden elämänvaiheiden taikka epävarmuuden tunteiden myötä opiskelun merkitys näyttäytyi eräänlaisena elämänhallinnan välineenä. Hänninen on todennut että omassa elämäntilanteessa tapahtuneet isot muutokset ja kriisit voivat olla tekijä, joka aiheuttaa ihmisen elämäkulkuun tarinallisen katkoksen. Totuttu elämänmeno saa säröjä, jonka myötä myös itselle tulkittu sisäinen tarina vaurioituu. Kokemusten käsittely, kertominen muille, uudenlaisten tarinoiden muotoutuminen tai uusien mallitarinoiden omaksuminen voivat toimia tarinallisena kuntouttajana vaikeassa elämäntilanteessa. Eheyttävän tarinan syntyminen myötä oman elämän merkityksellisyys ja arvokkuus palaavat takaisin. (Hänninen 2003, 143-144.) Tämän tarinatyyppin tarinoissa opiskelu merkityksellistyi eräänlaisena kantavana siltana, jonka avulla elämäntarinaa syntynyt särö tai katkos oli mahdollista rakentaa uudelleen tai ainakin hiukan eri näkökulmasta tarkastellen. Lisäksi opiskelun myötä syntyneet oivallukset omasta kehittämisestä ja pärjäämisestä näyttäytyivät voimavaroja lisääviksi ja itsetuntoa vahvistaviksi tekijöiksi. Opiskelun ja opiskelijaryhmän tuen myötä omaan kerrottiin löytyneen itsetuntoa vahvistavia uudenlaisen tarinan elementtejä.

K8: Kaiken tämän henkilökohtaisen myllerryksen keskellä olen yrittänyt osallistua luentoihin. Niistä on saanut muuta ajateltavaa ja luentopäivät ovat sujahtaneet nopeasti. Olen ehkä ja toivottavasti kehittynyt ihmisenä. Olen saanut lisää itsevarmuutta ja tiedostanut sen, että minäkin pärjään ja tulee uusia mahdollisuuksia työllistyä.

K4: Tähän opintojaksoon on sisältynyt siviilielämässäni niin monenlaisia mullistuksia, että ne ovat väkisinkin vieneet energiaa opinnoista muualle. Mutta halu olla mukana on pistänyt tsemppaamaan.

Tämän tarinatyyppin tarinoissa ryhmän merkitys korostui. Samanikäisten eri aloilla toimivien naisten välinen sosiaalinen kanssakäyminen näyttäytyi sekä merkityksellisenä oppimiskokemuksena että terapeuttisena voimavarana.

K8: Kurssin paras anti ovat olleet erityisesti keskustelut. Meillä on ollut hauskaa yhdessä ja olen tutustunut eri aloilla toimiviin suht samanikäisiin naisiin. Vaikka ohjelmat koulutuspäivinä ja - iltoina ovat olleet tiiviitä olemme ehtineen jonkin verran puhua myös muista asioista.”

K9: Ryhmähenki on mahtava. Olen saanut nostettua sitä kaivattua itsetuntoa.

6.4 Opiskelu tiedostavaa kriittisyyttä tuottavana

Tämän tarinatyyppin mukaisia tarinoita oli joukossa kaksi. Näille tarinoille oli tyypillistä kriittinen ote ja asioiden kyseenalaistaminen. Opiskelun aloittamiseen liittyivät selkeät käytännön taikka itsensä kehittämisen tavoitteet ja opiskelun myötä oli vahvistunut tunne, että opiskelu ei vastaakaan niitä toiveita ja mielikuvia joita kertojilla koulutukseen lähtiessä oli ollut. Aikaisempaan elämänselämään kerrottiin kuuluneen jonkinasteista pettymystä ja itsestä riippumattomia takaiskuja joko työelämässä tai aikaisemman koulutuksen myötä.

H2: Kyllä semmosta johdonmukaisuutta olis kaivannu ja että olis suunniteltu mitä meille halutaan opettaa. Että välillä oli sen tuntusta että otetaanpas nyt tämmönen tällä kertaa ja kun seuraavalle tunnille meet niin otetaanpas nyt tämmönen. Että täytyy sanoo että jotenkin oon vähän pettynyt. Mut ei se koske ihan kaikkia. Hirveen kriittinen sitä näköjään on aikuisena. Että sitä haluais rahoilleen vastinetta.

Tarinat tuottivat pettymykseen ja turhautumiseen viittaavia ilmauksia. Tarinoiden yleissävy ei kuitenkaan ollut läpeensä negatiivinen, vaan mukaan mahtui myös selkeitä muiden tarinatyyppien sisältämiä elementtejä kuten oppimiseen liittyvää oivalluksen iloa ja ryhmähengestä nousevaa hyvää mieltä. Lisäksi tarinoiden kautta piirtyi kuva oppimiseen ja opiskeluun yleensä erittäin myönteisesti suhtautuvista toimijoista.

Tarinoiden kriittisyys ja asioiden perusteiden pohdinta heijastuu paitsi tarjolla olevaan koulutukseen, sen sisältöön sekä järjestelyihin, myös omaan toimintaan ja asenteisiin sekä myös suurempiin koulutuspoliittisiin linjauksiin.

H3: Mutta se vaan, että jotkut aiheet ei oo iskeny kipinä pätääkään. Mut se tietysti et ku siinä on ajateltu montaa nii se ei sitte välttämättä tarkota et se olis kaikki vaan minulle.

H2: Kyllähän tätä on kehuttu ja hehkutettu, mutta välillä tuntuu että sitä ei uskalla tai kukaan ei haluaisi kuulla minkäänlaista kritiikkiä...

...Että nyt on sitte jo sopeutunu tähän, että tää on nyt sitten tämä koulutus tämmönen tällä kertaa. Että mitä sitä sitte sillä päivänsä pilaa että mieltii sitä että ei tää nyt ollukkaan sellasta kun mä aattelin. Kyllä siinä semmosta, jonkun verran on semmosta pettymystä siihen että ei tää nyt ihan sitä ollu mitä mä olisin odottanu ja halunnu.

Tarinat sisälsivät myös piirteitä Knowlesin aikuiseen oppijaan liittyvästä kriittisyydestä sen suhteen mitä hän on valmis oppimaan. Aikuinen on valinnoissaan itseohjautuva ja hänellä on tarve tietää miksi hänen pitää oppia jotakin ennen kuin on halukas omaksumaan uutta. Samoin aikuiselle oppijalle merkityksellisenä näyttäytyy tieto, jolla on käyttöarvoa käytännön elämässä. (Knowles 1984, 55-56.) Ahteenmäki-Pelkonen kritisoi Knowlesin andragogiikkaa, koska se korostaa aikuisen yksilökeskeistä itseohjautuvuutta. Toisin sanoen opiskelija on kaiken mitta; hänen aikaisemmat käsityksensä ohjaavat sitä miten hän valikoi opittavaa tietoa. Tämä tekee Ahteenmäki-Pelkosen mukaan aikuisesta oppijasta ”suljetun linnoituksen”. Itseohjautuvuus merkitsee kaiken totuttua uhkaavan torjumista ja estää siten kasvun mahdollisuuden. (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 166.)

Tämä itseohjautuvuuden dilemaattisuus tuli näkyväksi myös tämän tarinatyyppin tarinoissa. Tarinoiden kautta rakentui kuva toimijoista, joilla on hyvin selkeät ja jäsentyneet käsitykset omasta oppimisestaan ja siitä mitä ja miten he haluavat oppia. Tarinoiden aikuisopiskelijat kaipaavat koulutukselta omilta kouluajoilta tuttuja elementtejä; tehtävien tarkistusta yhdessä ja pienimuotoisia testejä. Monipuolisen koulutussisällön edelle nousevat konkreettiset mitattavat oppimistulokset ja oppimista tukeva osallistuvan opettajan rooli. Tarinoissa tämänhetkinen koulutus vertautuu

aikaisempiin opintoihin ja niiden vaativuuteen. Tässä vertailussa käynnissä oleva koulutus näyttäytyy rentona ja mukavana, mutta jättää pettymyksen kaltaista tunnetta siitä, että koulutus olisi saanut olla haasteellisempi ja sisältää konkreettista kielitaidon mittausta. Aikaisemmat koulumuistot ja opitut tavat opiskella kieliä olivat saattaneet luoda tietynlaisen mielikuvan siitä millaista kieltenopetuksen tulisi olla. Itseohjautuvuus näyttäytyy toisin sanoen tältä osin yksilölähtöisenä ja aikaisempaan kokemustaan perustuvina valintoina ja toiminnan arvottamisena.

H2: Aikuisena sen tietää kuinka oppii. Että se asian pitäis ainakin kolme kertaa kertaantua ennen kuin on toiveitakaan että se on mun päässäni. Ja siihen mä oon pettynyt että miks mua ei auteta siinä. Et musta tuntuu et mun ei tuu itse tehtyä sitä. Sitte kaikkia tehtäviä ei oo käsitelty tunnilla. Että ei oo niinku minkäänlaista jälkihoitoo siitä asiasta. Se menee tavallaan niinku hukkaan sitte.

H3: Ehkä mä olisin sitte jotain semmosia ei ny voi sanoo mitään pienimuotoisia testejä, mutta ehkä jotain tämmösiä kuullun ymmärtämisjuttuja niin ehkä mä olisin niitä niinku kaivannu.

Tarinoiden kriittisen ja kysymyksiä herättävän yleissävyn taustalla näkyi kuitenkin syvällistäkin analyysiä omista arvonannoista, taikka realistista pohdintaa oman elämäntilanteen suomista mahdollisuuksista ja rajoituksista. Opiskelun merkitys näyttäytyi eräänlaisia säröjä tuottavana. Omat toiveet ja mielikuvat eivät täysin saaneetkaan täyttymystään, jolloin kerronnassa rakentuvan tarina tuottaa myös pettymyksen kaltaisia tunnesävyjä. Kriittisen tarkastelun ulottuminen myös omaan itseen ja asioiden merkitysten arvioiminen laajemmassa kontekstissa kertoo kuitenkin kasvusta ja kehityksestä. Asioiden perusteiden kyseenalaistaminen voi olla merkki kasvusta todelliseen itseohjautuvuuteen. Ahteenmäki-Pelkosen mukaan itseohjautuvuuden ydin on kysyminen, tutkiminen, kyseenalaistaminen ja ongelman asettelu. Se, joka etsii vastauksia voi valita suhteellisen vapaasti eri vaihtoehdoista, mutta se, joka esittää kysymyksiä on jo lähtenyt kohti todellista vapautta. Tämä vapaus tarkoittaa, että myös lähtökohdat ja vaihtoehdot ovat silloin vapaasti tutkittavissa. (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 171.) Opiskelun merkityksellistyminen tiedostavaa kriittisyyttä tuottavana voisi siis katsoa edustavan aikuisopiskelijaa, joka on vähintäänkin matkalla kohti itseohjautuvuutta

7 OPISKELIJOIDEN TARINOIDEN SISÄLTÄMÄT KULTTUURISESTI JAETUT MERKITYKSET

Tutkimani kielikoulutusryhmän aikuisopiskelijoiden tuottamissa tarinoissa oli löydettävissä runsaasti kulttuurisesti jaettuja käsityksiä ja merkityksenantoja. Nämä merkityksellistämisen tavat ja kohteet toistuivat kaikkien tarinatyypin tarinoissa. Hännisen tarinallisen kiertokulun teorian mukaan voidaan ajatella, että näillä tarinoiden tuottamilla kulttuurisesti jaetuilla käsityksillä on merkitystä sosiaaliseen tarinavarantoon siirtyvinä mallitarinoina, jolloin niitä voidaan hyödyntää niin aikuiskoulutuksen suunnittelun resursseina kuin mielikuvien luomisessa koulutusmarkkinoinnissakin.

7.1 Elinikäinen oppiminen

K8: Aluksi voin kertoa sen, että olen ikuinen opiskelija ja uskon elämäikäiseen oppimiseen.

Elinikäiseen oppimiseen viittaavaa retoriikkaa esiintyi kahdeksassa tarinassa. Puhe elinikäisestä oppimisesta, taikka itsensä määrittelystä ikuisena opiskelijana, aktivoitui niissä tarinan vaiheissa, joissa perusteltiin tähän koulutukseen osallistumista tai kerrottiin mahdollisista tulevaisuuden suunnitelmista. Itsensä kehittämisen tarpeita ja jatkuvaa opiskelua taustoitettiin myös työelämän tarpeilla.

K3: Tiedän jo nyt, että kun koulutus syksyllä päättyy, niin ensin tulee tietyllä lailla helpottunut olo siitä, että kahden vuoden rupeama on ohi. Mutta kokemuksesta tiedän senkin, että jo parin viikon kuluttua ryhdyn tutkimaan uusia mahdollisuuksia. Työelämä vaatii nykyisin jatkuvaa opiskelua ja itsensä kehittämistä. Opiskelu on minulle harrastus ja elämäntapa ja se lisää motivaatiota jatkamaan eteenpäin.

Jauhiainen, Tuomisto ja Alho-Malmelin ovat tutkineet sitä millainen avoimen yliopiston opiskelija on taustoiltaan ja tavoitteiltaan 2000-luvun alussa. Tutkimuksessa

tarkasteltiin löydettyjen erilaisten opiskelijatyyppeiden suhdetta elämänhallintaan ja kouluttautumismotiiveihin. Tutkimuksen selkein opiskelijatyyppi osoittautui elämäntapaopiskelijaksi, joka on iältään yli 40-vuotias nainen. Näille opiskelijoille oppisisällöt näyttäytyivät tärkeämpinä kuin arvosanat tai kurssisuoritukset. Opiskelijoiden tuottamat kirjoitelmat ilmensivät innostunutta ja vuosien jälkeen uudelleen löydettyä asennetta opiskeluun. Elämäntapaopiskelijat kokivat elinikäisen oppimisen voimavaroja antavana ja rentouttavana elämän suolana. (Jauhiainen 2003, 169-185.) Hyvin samantyyppistä kuvaa opiskelun motiiveista ja elinikäisen oppimisen riemusta tuotettiin myös oman tutkimukseni tarinoissa.

Elinikäisen oppimisen ideologian voikin selkeästi nähdä olevan osa tutkimani opiskelijaryhmän sosiaalista tarinavarantoa. Elinikäisen oppimisen ajatus tuli useimmissa tarinoissa julki nimenomaan omakohtaisena luonnehdintana omasta suhtautumisesta opiskeluun ja uuden oppimiseen. Merkille pantavaa oli, että tarinoissa elinikäinen oppiminen näyttäytyi hyvin myönteisessä valossa.

Jyri Manninen, Eija Mannisenmäki, Saara Luukannel ja Sari Riihelä (2003) tarkastelevat puolestaan aikuisten koulutusta ja oppimista koskevia mielikuvia. Haastatteluissa vastaajilta kysyttiin myös millaisia mielikuvia elinikäinen oppiminen heissä herättää. Tutkimuksessa paljastui, että vastaajat, joilla elinikäinen oppiminen herättää positiivisia mielikuvia edustavat muutenkin koulutukseen positiivisesti ja myönteisesti suhtautuvaa ryhmää. Mielikuvat liitettiin vastauksissa useimmin formaaliin ja nonformaaliin koulutukseen. Opiskelu- ja kehittymismahdollisuuksia ja näihin liittyviä tarpeita pidettiin näiden vastaajien mukaan luonnollisina ja läpi elämänvaiheiden jatkuvina. Merkille pantavaa oli, että vastaajien puheessa korostui minä-muoto, joka puolestaan heijasteli kokemusten ja mielikuvien omakohtaisuutta. (Manninen, Mannisenmäki, Luukannel & Riihelä 2003, 49-57.)

Tämä sama huomio pätee myös tutkimissani opiskelijoiden tarinoissa. Elinikäiseen oppimiseen viitataan nimenomaan minä-muotoa käyttämällä, jolloin tarinan kertojasta rakentuu sellainen kuva, että elinikäinen oppiminen ja opiskelu vielä aikuisiälläkin on omaksuttu omakohtaiseksi toimintamalliksi ja elämänsisällöksi. Niissä neljässä tarinassa, joissa ei viitata suoraan elinikäiseen oppimiseen, edusti aikuisopiskelu itselle kokonaan uudenlaista elämäkokemusta. Opiskelemaan hakeutuminen oli saanut

alkunsa työelämän muuttuneista vaatimuksista ja tarpeista. Nämäkin tarinat viestivät kuitenkin voimakkaista positiivisista opiskeluelämyksistä, jotka voivat siten olla tulevaisuudessa johdattelemassa elinikäisen oppimisen tielle.

Illeriksen mukaan elinikäisen oppimisen kontekstissa on kyse kolmen suuren linjan kehittymisestä läpi ihmisen ikä- ja elämänvaiheiden. Ensimmäinen linja on asteittainen vapautuminen yhteiskunnallisista sidoksista ja ympäristön paineista. Lapsuudessa oppiminen on vuorovaikutusta biologisen kypsyminen ja ulkoisen yhteiskunnallisen kontekstin kanssa. Nuoruus puolestaan merkitsee taistelua saada sanoa asioista mielipiteensä ja samalla käynnissä on oman identiteetin muotoutumisen prosessi. Nuorelle aikuiselle oppimisen vapautuminen merkitsee siirtymistä siihen suuntaan mikä itselle koetaan tärkeäksi, mutta edelleen ympäristön vaikutus on suuri. Vasta kypsässä aikuisiässä yhteiskunnalliset määrittelyt ja ympäröivät tekijät alkavat siirtyä taka-alalle. Samalla tapahtuu myös individualisoitumista. Oppiminen alkaa suuntautua yksilölliseen kehittymiseen ja lähtee liikkeelle yksilön tarpeista ja kiinnostuksen kohteista. Vastuullisuus oppimisessa on kolmas kehityslinja, joka kytkeytyy läheisesti kahteen edelliseen (Illeris 2002, 224-225.) Tutkimani ryhmän naisopiskelijat lukeutuivat juuri tähän viitekehykseen, jossa oman kypsyminen ja tietyn ikävaiheen saavuttamisen jälkeen omaa oppimista leimaavat vapautuminen, individualisoituminen ja vastuullisuus.

H2: Et se varsinkin et jos joutuu tylsissä ja epätyytyttävissä töissä oleen niin sitten sitä vaan hakee sitä sisältöä siitä opiskelusta vaikka siitä ei olis sen työn kannalta hyötyä. Mutta tosiaan (...) siinä on sitte ittelle ainakin jotain muutakin kuin se työ.

Eri asia on, voiko esimerkiksi yhteiskunnan tai työelämän luomia paineita täysin sivuuttaa ja suunnata oppimistaan aikuisiälläkään vain omien intressiensä varassa. Mannisen tutkimuksessa elinikäiseen oppimiseen liitetyt negatiiviset mielikuvat liittyivät selkeästi käsitteen keskusjohtoiseen ja työelämälähtöiseen esilletuontiin. Kielteiset mielikuvat liitettiin elinikäisen oppimisen pakkoa ja velvollisuuksia korostavaan ulottuvuuteen. Puheenvuoroissa myös epäiltiin käsitteen sisältämien hyveellisten periaatteiden toteutumista käytännössä. Huomioitavaa kuitenkin oli, että negatiiviset mielikuvat liittyivät vastauksissa nimenomaan käsitteelliseen ja poliittiseen

taustaan, ei niinkään itse opiskeluun ja oppimiseen. (Manninen, Mannisenmäki, Luukannel & Riihelä 2003, 57.)

Longworthin ja Daviesin (1996) tiivistetyn määritelmän mukaan elinikäinen oppiminen tarkoittaa inhimillisten mahdollisuuksien kehittymistä ja tätä kehitystä tukevaa ja mahdollistavaa prosessia. Elinikäisen oppimisen myötä yksilö omaksuu niitä tietoja, arvoja, taitoja ja sitä ymmärrystä jota vaaditaan läpi elämän. Elinikäinen oppiminen varustaa yksilön luottamuksella, luovuudella ja ilolla hänen toimiessaan eri rooleissa, olosuhteissa ja ympäristöissä. (Longworth & Davies 1996, 22.) Tuomisto toteaa, että jos tarkastellaan elinikäistä oppimista pintaa syvemältä, huomataan, että sen kehittämisen taustalla vaikuttavat ennen kaikkea työelämän tarpeet. Elinikäinen oppiminen ei tällöin näyttäydykään edellä mainitun määritelmän mukaisesti yleisinhimillisenä ja kaikkien etuja ajavana periaatteena vaan yhteiskunnallisena vallankäyttönä ja politiikkana. Koulutuksen merkitys esimerkiksi kansainvälisen kilpailukyvyyn säilyttäjänä asettaa elinikäiselle oppimiselle kovan haasteen. Monet yritykset kouluttavat tänä päivänä ahkerasti työntekijöitään, jolloin jatkuva opiskelu ja oppiminen markkinoituvat suoranaisten välttämättömyytenä (Tuomisto 2003, 71-72.)

Tutkimani ryhmän tarinoissa elinikäisen oppimisen retoriikka oli sävyiltään myönteistä ja käytetyillä ilmauksilla rakentui kuva elinikäisestä oppimisesta omana valintana. Todennäköistä onkin, että tämäntyyppiseen vapaaehtoiseen ja tietyn viitekehyksen mukaiseen koulutukseen hakeutuvat juuri myönteisen kuvan aikuisopiskelusta ja elinikäisen oppimisen mahdollisuuksista omaavat henkilöt. Elinikäinen oppiminen liitettiin tarinoiden ilmaisuissa selkeästi formaaliin koulutukseen; siis tiettyyn koulutusohjelmaan tai tutkintoon liittyväksi opiskeluksi. Haaste voisikin olla luoda enemmän sellaista julkista keskustelua, jossa elinikäinen oppiminen jäsentyy koko ihmisen elämänkaarelle ja elämänkonteksteihin liittyväksi mahdollisuudeksi, ei vain formaalin koulutuksen kautta saavutettavaksi tutkinnoksi tai todistukseksi. Tämän laaja-alainen tiedostaminen voisi varmasti osaltaan vähentää elinikäiseen oppimiseen liittyviä negatiivisia asenteita ja koettua pakonomaisuutta. Toisaalta tämän kielikoulutusryhmän jaetuista kokemuksista syntyvät tarinat voivat olla myös osaltaan muokkaamassa elinikäistä oppimista ja aikuisopiskelua koskevia mielikuvia positiivisempaan suuntaan. Kerrotut kokemukset opiskelun elämyksellisyydestä ovat sosiaaliseen tarinavarantoon

siirtyessään sellainen resurssi, joka osaltaan voi olla muuttamassa ajatusmalleja siitä mitä aikuisopiskelu on siihen suuntaan mitä se parhaimmillaan voisi olla.

7.2 Ryhmän merkitys

K2: Meistä opiskelijoista on muodostunut tässä parin vuoden aikana selvästi oma sosiaalinen ryhmä, joka on ikään kuin samaa perhettä.

Tarinat tuottivat sosiaalisesti jaettua kokemusta opiskeluryhmän merkityksestä omalle kehitymiselle, opiskelulle sekä viihtymiselle tässä koulutuksessa. Viittauksia ryhmän merkityksellisyyteen löytyi yhtä lukuun ottamatta jokaisesta tarinasta. Useissa tarinoissa kuvailtiin ryhmään tutustumisen tapahtuneen hitaasti osin senkin vuoksi, että alussa tapaamisia oli harvakseltaan. Tutustumisen myötä yhteishengen koettiin kuitenkin tiivistyneen ja ryhmän kiinteytyneen. Monessa tarinassa tuotiin esille myös sosiaalisen kanssakäymisen merkitys yhtenä tärkeänä oppimiskokemuksena.

K6: Opin kaiken aikaa toisilta monenlaisia asioita. Ainakin sosiaalisuus on lisääntynyt, samoin tunne siitä, että pärjää hyvin ryhmässä ja erilaisissa tilanteissa, sekä oppimisestä kontaktitilanteissa.

Yrjönsuuri toteaa, että toisten ihmisten merkitys oppimiselle ei ole vain satunnaista apua, vaan itse asiassa oppimisen valtaväylä. Yksilö tarvitsee kokemuksia toisten ihmisten toiminnasta. Koska ihminen toimii ihmisten yhteisössä, on toisten ihmisten toimintaan suuntautuminen välttämätön oppimisen edellytys. (Yrjönsuuri 1994, 94.)

Myönteiseksi koettu sosiaalinen kanssakäyminen ja ryhmähengen syntyminen rakentavat myös laajempia omaan elämänsisältöön ja tulevaisuuteen ulottuvia merkityksiä. tarinat sisälsivät jaettua ymmärrystä ryhmän merkityksestä uusien ihmissuhteiden ja sosiaalisen verkoston luojana.

K5: Koulutuksen edetessä olen löytänyt samanhenkisiä ihmisiä ja saanut heistä jopa hyviä ystäviä. Yhdessä on hauskaa ja tapaamisia odottaa aina innolla.

K8: Uskon, että pidän jatkossakin yhteyttä joihinkin kurssilaisiin.

K9: Kurssi on merkinnyt minulle riemukkaita kokemuksia ryhmässä. Ymmärrän itseäni ja toisia paremmin, myös toisia kulttuureja.

Tarinoissa merkille pantavaa oli, että aina kun viitattiin omaan opiskeluryhmään ja sen merkitykseen, läsnä oli runsaasti tunnepuhetta. Turunen (1990) korostaakin, että ei ole olemassa yhtäkään ihmiselämän tilannetta ja varsinkaan sosiaalista tilannetta, jossa keskeiset tunteemme eivät olisi vaikuttamassa tilanteiden rakentumiseen. Tunteet rajaavat, muovaavat ja ohjaavat kaikkia ihmisten välisiä tilanteita. (Turunen 1990, 111-112.)

Hypenin mukaan aikuisten välisellä keskinäisellä vuorovaikutuksella on omat erityispiirteensä, jotka vaikuttavat myös oppimis- ja opetustilanteissa. Opettajan näkökulmasta aikuisten selkeä tavoitteellisuus ja vastuunotto omasta toiminnastaan helpottavat opetustyötä. Aikuisilla on kyky ymmärtää nopeasti monimutkaisiakin asioita ja elämäkokemuksensa turvin he pystyvät toisaalta rikastuttamaan opetusta ja toisaalta taas myös ilmaisemaan vaikeutensa paremmin kuin esimerkiksi lapset tai nuoret. Aikuisten välisiin suhteisiin saattaa kuitenkin liittyä myös omanlaisiaan ongelmia, joiden hallinta voi osoittautua vaikeaksi. Ideologiset ristiriidat, kilpailu asiantuntijuudesta tai vaikkapa voimakas tunnekokemus voi haitata avointa viestintää. Lisäksi tasa-arvoiseksi koetun toisen aikuisen antama arvioiva minää koskeva palaute voidaan kokea uhkaavana ja se saattaa siten aiheuttaa puolustuskannalle siirtymistä ja vuorovaikutuksen ajautumista umpikujaan. (Hypen 1992, 104.) Tarinoiden sisältämät toistuvat ryhmää koskevat positiiviset kuvaukset kertovat hyvästä ryhmähengestä jaettuna kokemuksena. Aikuisten välinen vuorovaikutus ei kuitenkaan automaattisesti rakennu harmoniseksi toisiaan tukevaksi yhteistyöksi kuten Hypenkin toteaa. Tässäkin valossa tarkasteltuna ryhmän merkityksellisyyden korostaminen on merkittävä ja huomionarvoinen asia. Ryhmähenki rakentuu jokaisessa ryhmässä omanlaisekseen. Parhaimmillaan ryhmä voi siis olla näiden Break Through -ryhmän tarinoiden tuottaman kuvan mukaan omaa oppimista, kasvua ja kehitystä tukeva solidaarinen yhteisö.

7.3 Koulutuksen osuvuus

K9: Ajattelin heti, että tuo olisi mun juttu.

Yksi merkittävä ja oleellinen ryhmä- ja me-henkeä nostattava seikka oli tarinoiden tuottaman kuvan mukaan koulutuksen kohdistuminen juuri tietynikäisiin ja tietyn tyyppisessä työssä toimiviin naisiin. Tarinoissa oli tuotu esiin kokemukset koulutuksen osuvuudesta hämmästyttävän yhdenmukaisella retoriikalla. Lehdessä ollut ilmoitus tämän kielikoulutuksen alkamisesta herätti voimakkaita mielikuvia koulutuksen sopivuudesta 'juuri minulle'. Sosiaalisesti jaettu kokemus oman ikäryhmän naisista, joilla on suurin piirtein samantyyppinen kielikoulutus taustalla, näytti madaltavan koulutukseen hakeutumisen kynnystä. Ei ole siis yhdentekevää minkälaisen mielikuvan koulutusilmoitus opiskelijoissa herättää. Näiden tarinoiden tuottaman kulttuurisesti jaetun kokemuksen viesti voikin olla aikuiskoulutuksen suunnittelulle ja markkinoinnille juuri iskevyyden merkitys. Haastetta on siinä miten luoda koulutus, jonka voi tuntea omaksensa ja joka jo pelkän mainoksen turvin voi herättää rationaalisessa toimijassa varmuuden siitä, että tuohon minä haluan mukaan!

K6: Kun näin lehdessä ilmoituksen koulutuksesta, minusta tuntui heti, että tämä on jotakin juuri minulle.

H1: Ja tota sitte mä näin lehdessä ton ilmoituksen ja se niinku iski heti. Että tässä se on. Et se oli niinku paljon matalampi kynnys osallistua kun se oli yli nelikymppisille.

Voisi olettaa, että koska kokemus koulutuksesta juuri minulle tarkoitettuna oli näin voimakas ja kulttuurisesti jaettu, se on myös osaltaan voinut olla rakentamassa hyvää yhteishenkeä ja toimivaa ryhmää. Kokemus kuulumisesta turvalliseen vertaisryhmään heijastuu paitsi kertomuksen muodossa jäsennehtynä tarinana myös elävän elämän draamassa; eli niissä tavoissa joilla kukin toimii osana ryhmää ja toisaalta kaikki toimivat ryhmänä. Tästä viittaus seuraavassa esimerkissä:

K4: Jotenkin ihan hyvänä olen kokenut tämän ikäviitekehyyksen eli porukka muodostuu samanikäisistä naisista, joilla on jo jonkin verran elämäkokemusta. Tämä elämäkokemus tuo myös mukanaan sellaista rohkeutta, että ryhmässä kaikki ovat alusta alkaen olleet tiiviisti mukana ja kaikki ovat uskaltaneet käyttää kieltä vaikka se ei meiltä aina niin viimeisen päälle menekään. Tässä iässä ei ole enää yhtä arka ja hienohipiäinen kuin nuorempana ja toisaalta meillä on väkisinkin tietyn ikäkauden mukainen kielikoulutus takanamme.

7.4 Uudenlaiset mallitarinat

Tarinoista nousi esille myös kaksi uudenlaista merkitysulottuvuutta, jotka osaltaan haastavat kulttuurissamme vallalla olevia mallitarinoita. Poikkeuksellisen sisältönsä puolesta katson, että näiden tarinoiden kautta sosiaalisesti jaettuun tarinavarantoon on siirrettävissä vaihtoehtoisia mallitarinoita haastamaan itsestänselvyytenä pidettyjä ”totuuksia”.

7.4.1 ”Naiset voivat muodostaa toimivan ryhmän”

H2: Ryhmä on tosi mukava, ei ois arvannu että tästä tulee näin mukava porukka. Tuntuu siltä, että porukka pystyy oleen rennosti (..) että ei oo mitään semmosta (..) mitä kauhujuttuja kerrotaan naisporukasta. Että kuinka sitä on kateutta ja juonittelua. Ei oo täs porukassa kyllä.

Osin huumorin sävyttämänä, mutta erittäin vahvana, kulttuurissamme kulkee sosiaalisesti jaettu ymmärrys siitä, että naiset ryhmänä eivät tule toimeen keskenään. Tätä toteamusta viljellään varsinkin työelämästä kerrottujen tarinoiden kautta siitä miten naisvaltaiset työpaikat; etenkin hoitoalalla, voivat olla hankalia ja tulehtuneita työilmapiiriltään. Usein kuulee myös toteamuksia siitä miten naiset ovat kateellisia toisilleen, juoruilevat ja juonivat. Samoin kulttuurissamme viljellään mielikuvia naisten kyvyttömyydestä toimia ryhmänä yhtä tehokkaasti kuin miehet. Monissa opiskelijoiden kertomissa tarinoissa naisten muodostaman ryhmän merkityksellisyys kerrottiinkin yllätyksellisenä havaintona. Tämä seikka viestittää omalta osaltaan juuri sosiaalisesti

jaetun, kulttuurisen mallitarinan olemassaolosta. Toimiva naisryhmä näyttäytyy opiskelijoille itselleenkin siten yllättävänä ja kommentointia vaativana kokemuksena.

K3: Meitä naisia kuulee välillä moitittavan siitä, että emme osaa riittävästi verkostoitua. Tässä opiskeluryhmässä on naisia useilta eri toimialoilta ja monipuolisista tehtävistä. Koulutus on lisännyt eri alojen tuntemusta ja luonut hyviä kontakteja.

K1: Parasta antia kurssilla kielen ja pätevien opettajien lisäksi on ollut ryhmä. On ollut hienoa tutustua erilaisia töitä tekeviin samanikäisiin naisiin.

H2: Ehkä parasta tässä on se, että on kauheen hieno huomata, että naiset voi olla näin hyvä porukka.

Näiden kerrottujen tarinoiden kautta löytyi selkeä kulttuurisesti jaettu uusi mallitarina siitä miten yli nelikymppiset naiset voivat muodostaa toimivat ja yhteistyökykyisen ryhmän, jossa on hyvä henki ja mukavaa olla. Uskon, että tämä opiskelijoiden kokemus siirtyy resurssiksi sosiaaliseen tarinavarantoon; ja ainakin osaksi henkilökohtaista tarinavarantoa, ja voi olla osaltaan omana tarinanaan viemässä eteenpäin positiivista kuvaa aikuisopiskelusta. Aikuisopiskelijoille kohdistuvaa koulutussuunnittelua kohdistettaessa olisikin varsin mielekästä ottaa huomioon tällaisten positiivisten tarinoiden voima. Seuraavat opiskelijat koulutus päätöstä tehdessään voivat olla tilanteessa, jossa heillä on käytettävissään viidakkorummun kautta kuultu tarina kielikoulutukseen osallistuneesta mahtavasta naisten aikuisopiskelijaporukasta. Tämä tarina ja mielikuva voi olla juuri se oleellinen ratkaiseva ja rohkaiseva tekijä omaa koulutus päätöstä tehtäessä.

7.4.2 ”Kannattaako taistelu työmarkkinakelpoisuudesta?”

H2: Niin, että tämmösellä aktiivisuudella ei ollukkaan (..) taikka mä oon jotenki niinku aika turhautunut että (..) arvostaako kukaan sitä, että mä haluan kehittää itseäni. Että onko siitä mitään hyötyä ja onko siitä mitään apua. Tarttis vaan tyytyä tekeen jotakin turhauttava työtä vuodesta toiseen.”

Suorannan (1999) mukaan elämä kilpailutalouden ja markkinaperustaisen aikuiskoulutuspolitiikan Suomessa on eräänlaista peliä, jossa säännöt voivat muuttua yhdessä yössä. Tämä on haaste erityisesti sille osalle aikuiskoulutusta, joka markkinoi itseään työelämän tarpeista lähtevänä. Työelämän tarpeet muuttuvat nopeasti ja koulutuksen pitäisi pysyä mukana tai pikemminkin ennakoita nuo muutokset. Suoranta toteaa Relanderia (1998) mukaillen, että tällainen jatkuva epävarmuus tarkoittaa yksilön kannalta varuillaan oloa ja kaikenlaisten affektiivisten sitoumusten välttämistä opiskelussa ja mahdollisesti myös muissa elämäntilanteissa. (Suoranta 1999, 219-220)

Itsensä kehittämistä ja kouluttautumista on pidetty kulttuurissamme suoranaista hyveenä ja työmarkkinakelpoisuuttamme tukevana asiana. Surulliset viestit jatkuvista YT-neuvotteluista ja suurien firmojen siirtämisestä ns. halpatyömaihin ovat kuitenkin omalta osaltaan kyseenalaistamassa myös aikuisopiskelun ja itsensä kehittämisen merkitystä. Erään opiskelijan tarina haastaakin tätä retoriikkaa vahvasti. Opiskelijan kertomuksesta välittyy kuva syvästä pettymyksestä siihen, että huolimatta kovasta halusta kehittää itseään ja opiskella hän joutui työstään irtisanotuksi saneerausten yhteydessä. Hän kertoo ilmaisseensa työnantajalle valmiutensa omaehtoiseen opiskeluun ja halun kehittyä työssään. Turhautumisen tunnetta lisäsi se, että opiskelijan kokemuksen mukaan työpaikkansa saivat pitää monet sellaiset työntekijät, jotka eivät näyttäneet kovin halukkaina uuden oppimisen suhteen. Lisäksi nykyisessä työssä turhautumista aiheuttaa tunne siitä, että itsellä olisi resursseja enempäänkin kuin nykyinen työ vaatii.

Jarvis (1992) on pohtinut koulutuksen, yhteiskunnan ja yksilön muodostamassa jännitekentässä vallitsevaa paradoksaalisuutta. Hän toteaa, että koulutusinstituutioiden ideaalina tavoitteena on yksilöiden kehittyminen reflektiivisiksi oppijoiksi ja kriittisiksi ajattelijoiksi. Todellisen oppimisen ytimessä on siten tuleminen joksikin ja muutos. Samaan aikaan kuitenkin yhteiskunta suosii vakautensa säilyttääkseen konservatiivisempaa ei-reflektiivistä oppimista ja sopeutuvaa kansalaisuutta. (Jarvis 1992, 223.) Voitaneen siis ajatella, että monet itsensä kehittämisen ja kouluttautumisen hyödyllisyyttä korostavat mallitarinat edustavat paradoksaalisen tilanteen ideaalia ääripäätä. Vastapoolina ovat kulttuurissamme vallitsevat ja ikään kuin annettuna otetut toimintaamme normittavat yhteisön tai valtion tarpeista lähtevät käytännön ratkaisut.

Opiskelijan tarina muille kerrottuna ja siten sosiaalisesti jaettuna voi osaltaan olla rakentamassa yhdenlaista vaihtoehtoista mallitarinaa aikuisopiskelun kannattavuudesta. Samalla vallitsevat mallitarinat koulutususkosta ja elinikäisestä oppimisesta tulevat haastetuiksi. Hänninen (2003, 52) toteaa, että julkisten ja sosiaalisten mallitarinoiden varanto ei aina tarjoa omiin kokemuksiin sopivaa mallia oman tarinan muotoilemiseksi. Tarinallisen lähestymistavan yksi rikkaus onkin nimenomaan löytää ja tehdä näkyväksi kerrottujen tarinamallien kirjo. Jos kuljemme vain laput silmillä uskoen sokeasti kulttuurissamme vallitseviin mallitarinoihin ja niiden ehdottomuuteen, jää jotakin oleellista katseilta varjoon. Tarinat, jotka tuovat säröjä vallitseviin käsityksiin ovat arvokkaita rakentaessaan sosiaalista todellisuutta moniulotteisempina ja avatessaan uudenlaisia näkökulmia tarkasteltavaan ilmiöön.

H2: Ja sit kauheesti puhutaan kuinka työpaikoilla vaaditaan niin paljon ja on niin kiire. Miten mä törmään semmoseen että mulla ei oo tarpeeksi töitä ja multa ei vaadita mitään. Että mä niinku turhaudun semmosessa, että onko se vaan puhetta tämä. Että ei uskalleta sanoa, että syy on se että (..) Nii, että sen takia tulee burn outti vaikka todellisuus on turhautuminen siihen, että ei mua nyt mihinkään tarvittukaan kun siirteleen paperia paikasta toiseen...

Jos tämäntyyppiset tarinat lisääntyvät kulttuurissamme, on aikuiskoulutuksella todellinen haaste luoda oppimisyönteistä asennoitumista itsensä kehittämiseen. Työmarkkinaretoriikka tarvitsee rinnalleen myös muunlaisia itsensä kehittämiseen motivoivia tekijöitä. Opiskelun kautta saavutettavat emotionaaliset elämykset voivat olla yksi vahva perustelu sille miksi kannattaa kehittää itseään. Oppimisen kautta syntyneet oivallukset ja itseä palkitsevat tyytyväisyyden tunteet voivat parhaimmillaan tuoda omaan elämään kaivattua bonusta ja toimia siten vahvasti omaa elämää energisoivina.

7.5 Yhteenvetoa tarinallisen analyysin löydöksistä

Tarinallisen lähestymistavan myötä hahmottui siis neljä erilaista tarinatyyppiä; opiskelu harkittuna elämänsisältönä, opiskelu odotukset ylittävänä elämäkokemuksena,

opiskelu eheyttävänä kokemuksena sekä opiskelu tiedostavaa kriittisyyttä tuottavana. Tarinoiden juoni määrittyi sen mukaan miten opiskelu niissä jäsenyi osaksi kertojan omaa elämää. Juoni liittyi tarinoissa ajalliselle jatkumolle; koulutukseen hakeutuminen, opiskelu koulutuksen aikana ja tulevaisuuden suunnitelmat. tarinat alkoivatkin poikkeuksetta koulutukseen hakeutumisen selostamisella tai kuvauksilla koulutusilmoituksen näkemisestä lehdessä. Tarinoissa tapahtumia tarkasteltiin luonnollisesti omasta situaatiosta käsin. Perhe, työ ja harrastukset nivoutuivat osaksi sitä elämänpiiriä, johon opiskelua ja se merkitystä peilattiin.

Opiskelijoiden kertomusten kautta rakentui samalla kuvaa Break Through-koulutukseen osallistuvasta aikuisopiskelijasta ja näistä opiskelijoista ryhmänä. Tätä kuvaa kirkastivat tarinoiden kautta löytyneet sosiaalisesti jaetut merkityksenannot; diskurssi elinikäisestä oppimisesta, ryhmän merkityksestä ja koulutuksen osuvuudesta. Lisäksi tarinoiden kerronnan kautta avautui myös kaksi uudenlaista pohdinnan arvoista mallitarinaa. ”Kannattaako taistelu työmarkkinakelpoisuudesta” ja ”Naiset voivat muodostaa toimivan ryhmän” -mallitarinat haastavat kulttuurissamme liikkuvia ”yleistotuuksia” ja ovat siten vähintäänkin pohdinnan arvoisia. Suureksi helpotuksekseni tarinoiden kautta syntynyt kuva aikuisopiskelijasta muodostui varsin monivivahteiseksi. Ennakko-oletukseni yhdenmukaisesta opiskelijaryhmästä ja sen myötä toisiaan toistavista tarinamalleista osoittautui siten paikkansa pitämättömäksi. Tämä olikin hyvä muistutus itselleni siitä, että jokainen meistä on yksilö silloinkin, kun edustamme jotakin suurempaa ryhmää. Samoin jokainen tarina muotoutuu erilaiseksi vaikka ne sisältävät myös paljon yhteisiä tai samankaltaisia elementtejä. Kenyon (1994) onkin todennut, että olemme monessa suhteessa samanlaisia, mutta tietystä pisteestä lähtien jokainen on myös erilainen kuin kukaan muu. ”Matkojemme välipysäkit ovat usein samankaltaisia, vaikka tarinat eivät milloinkaan ole samoja.” (Kenyon 1994, 197.)

Tarinityyppien kautta ei ole esiteltävissä selkeätä mallia siitä millainen on Break Through –ryhmän aikuisopiskelija. Sen sijaan näkyväksi tulee se tosiseikka, että vaikka kyseisen koulutuksen viitekehys oli selkeä; suunnattu yli 40-vuotiaille vienti- ja palvelualoilla työskenteleville ja työssään englanninkieltä tarvitseville naisille, löytyi joukosta kuitenkin neljä erilaista tapaa jäsentää opiskelu osaksi omaa elämäntulkua. Joukkoon mahtui opiskelun merkityksellistymisen harkittuna, yllätyksellisenä ja uutena, eheyttävän terapeutisena sekä kriittisen kyseenalaistavana. Vertailupohjana oleva

mallitarinan mukainen aikuisopiskelija näyttäytyy siten näiden tarinoiden sisältämien löydösten valossa melko kalpeana ja yksilutteisena. Tuntuu kuin opiskelijoiden kirjoittamien tarinoiden myötä Juha Varilan kuvailema aikuinen päämäärärationaalinen toimija olisi saanut lihaa luidensa ympärille. Tarinoiden piirtämä kuva aikuisopiskelijasta muodostui varsin vivahteikkaaksi nimenomaan sisältämänsä tunnepuheen kautta. Tunnepitoiset ilmaisut, viittaukset kokemusten herättämiin tunteisiin ja omaa toimintaa koskevat selonteot tuottivat aikuisopiskelijan vahvasti tuntevana ja tunteiden ohjailemana yksilönä. Tässä valossa myös Knowlesin andragoginen malli aikuisesta oppijasta tuntuu jotensakin pelkistetyltä ja yksioikoiselta. Tarinatyyppien tärkeä viesti nähdäkseni onkin, että samassa opiskelijaryhmässä voi olla lukuisia erilaisia tapoja tarkastella ja merkityksellistää opiskelua. Aikuiskoulutus ei siten voi nojata toiminnassaan vain yksilutteiseen vallitsevan mallitarinan mukaiseen yleistävään oletukseen aikuisen rationaalisuudesta ja itseohjautuvasta toimijuudesta.

8 TARINOIDEN SISÄLTÄMIEN TUNNEILMAUSTEN TULKINTAA DISKURSSIANALYYSIN AVULLA

Seuraavassa tarkastelen tarinoita ja niiden sisältämiä tunneilmauksia diskurssianalyysin keinoin syventääkseni ja tarkentaakseni tarinallisen lähestymistavan kautta syntynttä kuvaa aikuisopiskelijoiden merkityksenannoista.

8.1 Käsitteelliset lähtökohdat

Vehviläinen (2004) toteaa, että vuorovaikutusta tarkastelevassa tutkimuksessa tunne voidaan lukea aineistosta kahdella tavalla. Tunteen ollessa puheenalaisena on analyysin lähtökohdana tunteen nimeäminen tai tunteesta puhuminen. Tunnetta voidaan tarkastella myös ei-puheenalaisena, mutta silti vuorovaikutuksessa läsnä olevana. Tällöin toimijat orientoituvat tunteeseen, tilanteen tunnelataukseen tai toisen ihmisen mielialaan tai asennoitumiseen, vaikka itse tunteita ei nimetä tai kuvailla. Tämä affektiivisuus on luettavissa kielenkäytön eri piirteistä. Nauru, hymy, kasvonilmeet, asennot, eleet, äänen sävyn, korkeuden ja voimakkuuden muutokset sekä sanavalinnat toimivat tällöin

tunteen indekseinä. Affektiivisuus voi myös olla joidenkin rajattujen puheenvuorojen ominaisuus; toisin sanoen tilanteisesti syntyvä tunnetila. Affektiivisuus voi tarkoittaa myös kestoltaan pidempiaikaista kollektiivisesti jaettua ilmapiiriä. (Vehviläinen 2004,143.) Vaikka en omassa tutkimuksessani tutkikaan nimenomaisesti vuorovaikutusta sinällään, katson, että Vehviläisen jaottelemat tunteiden nimeäminen ja kerronnassa tuotettu affektiivisuus toimivat hyvin oman tarkasteluni lähtökohtina. Kerrottujen tarinoiden voi lisäksi katsoa syntyneen eräänlaisena vuoropuheluna kuulijan tai oletetun lukijan kanssa (vrt. Vilkkö 1995)

Analysoin seuraavassa eri tarinatyyppihin lukeutuneita tarinoita siis diskurssianalyysin avulla. Tarkasteluni kohdistuu 1) tarinoiden sisältämään puheeseen tunteista sekä 2) puheen tai tekstin affektiivisuuteen. Puhe tunteista tarkoittaa niitä sanallisia nimeämiä, joiden avulla kertoja viittaa tunteisiin tai puhuu tunteista. Puheen tai tekstin affektiivisuus puolestaan tarkoittaa kerronnan kautta tuotettua ja välittyvää tunnetilaa tai tunneilmastoa, vaikka kertoja ei suoranaisesti puheessaan tai tekstissään sanallisesti tunteita nimeäkään. Tunnepuhe –käsite taas toimii eräänlaisena yläkäsitteenä sisältäen molemmat edellä mainitut.

Käydessäni aineistoa läpi havaitsin tunnepuheen toimivan yhtenä merkittävänä kerronnan resurssina. Tunteisiin viittaaminen sekä affektiivisuutta tuottava puhe näyttäytyi itse asiassa keinona, jonka avulla tarinoissa vakuutettiin, perusteltiin, faktuaalistettiin, oikeutettiin, merkityksellistettiin ja osoitettiin asioita. Tunnepuhe oli osaltaan luomassa erilaisia tulkintarepertuaareja yhdistyessään muihin kielenkäytön keinoihin kuten ”ennen – jälkeen” -asetelman tai narratiivin kerronnan käyttöön. Samoin tunnepuheella houkuteltiin kuulijaa tietynlaiseen ymmärtäjän positioon ja konstruointiin kertojan identiteettiä sekä identiteetin tilanteista vaihtelua.

Analyysini ensimmäisessä vaiheessa etsin siis eri tarinatyyppien tarinoiden sisältämät tunteisiin viittaavat ja affektiivisuutta tuottavat ilmaisut. Kävin aineistoa läpi tarinatyypeittäin ja katsoin löytyykö tietyn tarinatyyppin tarinoiden tunneilmauksista ja niiden kautta rakentuvista tulkinnoista yhteneväisyyksiä. Pyrin havaitsemaan millaisessa roolissa ja tehtävässä käytetty tai tuotettu tunnepuhe tarinoissa kulloinkin esiintyy ja löytyykö sen kautta mahdollisesti yhteneväisyyksiä tarinallisen

lähestymistavan kautta syntyneisiin tulkintoihin. Seuraavassa erittelen niitä havaintoja, joita löytyi eri tarinatyyppien tarinoiden tunnepuhetta analysoimalla.

8.2 Tunnepuhe tarinoiden resurssina

Opiskelu harkittuna elämänsisältönä – tarinat

”Opiskelu harkittuna elämänsisältönä” -tarinatyyppin tarinoissa ilmeni selkeästi vähiten tunnepuhetta; sanalliseen muotoon puettua tunteiden ilmaisua tai affektiivisuutta tuottavaa kerrontaa, muihin tarinatyyppeihin verrattuna. Niissä tarinan vaiheissa, joissa tunnepitoiset ilmaisut aktivoituivat, tunnepuhe näyttäytyi harkittuna ja perusteltuna.

Seuraava näyte on esimerkki tunnepuheesta, joka tuotetaan harkitulla tavalla.

K3: En olisi uskonut jokseenkin tottuneena esiintyjänä miten vaikeata on pitää esitys aiheesta, joka ei rehellisesti sanottuna ole kovin tuttu itsellenikään. Joka tapauksessa vaikka jännittikin niin pidin sitä erittäin hyvänä kokemuksena, sillä esityksen valmisteluun tuli käytettyä runsaasti aikaa. Lisäksi oli pakko mennä ns. mukavuusalueen ulkopuolelle, joka on aina hyväksi jokaiselle meistä.

Kertoja viittaa tässä tunnetilan kautta syntyneeseen oivallukseen. Tunteista puhuminen tapahtuu ikään kuin valmiiksi tulkittuna. Reflektiota muistuttavalla puhetavalla kertoja tuottaa koetut tuntemukset käsiteltyinä ja asettaa ne eräänlaiseen asiaankuuluvuuden kehykseen. Tunnepuheella osoitetaan, että jotakin todella on tapahtunut. Koetut tunteet ovat pakottaneet valmistautumaan huolella. Menemällä mukavuusalueen ulkopuolelle on saatu kuitenkin aikaiseksi jotain sellaista joka koetaan hyväksi. Samalla negatiivinen tunne saa oikeutuksensa tällä ”hyväksi jokaiselle meistä” –retoriikalla.

Tunnepuheen vähäisyys tai puuttuminen kokonaan tietyissä tarinan vaiheissa voi näyttäytyä myös identiteetin rakentumisen kannalta merkityksellisenä tai jopa harkittuna. Seuraavassa näytteessä kerrotaan koulutukseen hakeutumisen syistä. Tässä tunnepuheen puuttuminen tuottaa omaa merkitysulottuvuuttaan.

K3: Yksi työtovereistani oli huomannut ilmoituksen Aamulehdestä. Hän oli ottanut ilmoituksen talteen ja kysyi lähtisinkö mukaan, olin heti valmis.

Sillä hetkellä minulla ei ollut muutakaan pidempiaikaista koulutusta, joten aikaa ja tarvettakin tuntui olevan uudelle haasteelle. Koska lisäksi työskentelen kansainvälisessä konsernissa, jonka konserni-kieli on englanti, niin tarve oli perusteltu.

Lisäksi mieheni on yrittäjä ja hänellä on asiakkaita eri puolilta Eurooppaa ja koska minä olen hänen ”sihteerinsä” niin tämäkin antoi lisäpotkua opiskelulle.

Toisessa lauseessa käytetty ilmaus: ”olin heti valmis” rakentaa ensin vaikutelmaa spontaanista toimijuudesta. Jatkossa kertoja kuitenkin tuottaa perustelujen sarjan, joka toimii lukijan vakuuttamisen keinona. Kertoja nostaa ensin esiin oman tilanteensa. Ensimmäiseksi perusteluksi rakentuu oma identiteetti aikuisena opiskelijana. ”Sillä hetkellä minulla ei ollut muutakaan pidempiaikaista koulutusta...”- lause tuottaa vaikutelman toimijasta, joka on opiskellut ennenkin, mutta sillä hetkellä aikaa ja tarvetta uudelle haasteelle tuntui olevan. Tämän jälkeen kertoja siirtyy käyttämään järeämpää perustelua; ”koska lisäksi...”. Samalla alussa tuotettu spontaanin toimijan identiteetti muotoutuu harkitusti toimivan aikuisen identiteetiksi. Viittauksilla omaan työhön kansainvälisessä konsernissa tullaan samalla oikeuttaneeksi tehty päätös rationaalisen ratkaisuna. Asia sinetöityy viimeisen lisäksi -lauseen lopussa: ”niin tarve oli perusteltu” -ilmaisulla. Vakuuttamista tehostavana lisäperusteluna toimii vielä maininta miehen työn luonteesta ja kertojan osallisuudesta siihen. Jokinen (1999, 129) toteaa, että faktuaalinen kuvaus on vakuuttavan retoriikan muoto, jolla pyritään tuottamaan puhdas ja raportin kaltainen kuvaus siitä kuinka asiat todella ovat. Edwards ja Potter (1992) puolestaan toteavat että kielen käytössä minää ja omaa identiteettiä konstruoidaan faktuaalisena ja kulloiseenkin käytännön toimintaan taikka vuorovaikutustilanteeseen sopivana. Konstruoimalla identiteettiä pyritään tiettyssä tilanteessa oman aseman vakuuttamiseen tai vaikkapa asioiden todenperäisyyden osoittamiseen. (Edwards & Potter 1992, 127-128.) Tunneaspektin puuttuminen tässä tarinan vaiheessa on osaltaan tuottamassa omaa merkitysulottuvuuttaan. Kyseessä saattaa olla harkittu rationaalinen minäkonstruktio retorisenä faktuaalistamisen keinona. Tapa kertoa koulutukseen osallistumisesta perusteltuina faktoina voidaan nähdä myös vastauksena oletettuihin odotuksiin siitä millainen aikuinen toimija on. Näin kerronnassa tuotetaan samalla kulttuurisesti hyväksyttyä rationaalisesti toimivan aikuisen identiteettiä.

Opiskelu odotukset ylittävänä elämäkokemuksena–tarinat

Vertailun vuoksi esitän seuraavassa näytteen vastaavanlaisesta tarinan vaiheesta; koulutukseen hakeutumista käsittelevästä kerronnasta, jossa tunnepuhetta esiintyy puolestaan hyvinkin runsaasti. Tämä katkelma on peräisin ”opiskelu odotukset ylittävänä elämäkokemuksena” -tarinatyyppin tarinasta.

K6: Kun näin lehdessä ilmoituksen koulutuksesta minusta tuntui heti, että tämä on jotain juuri minulle. Niinpä hain koulutukseen. Testipäivän jälkeen en ollut lainkaan vakuuttunut, että minut valittaisiin koulutukseen, mutta olin vakuuttunut, että edelleen haluan innokkaasti mukaan. Olin todella tyytyväinen, kun sain tiedon hyväksynnästä. Heti ensimmäisen tapaamisen aikana tiesin, että olin osunut oikeaan aavistuksessani, että koulutus on juuri minulle sopiva. Tämä ajatus on koko ajan vahvistunut ja olen todella nauttinut kaikista koulutuksen osioista.

Esimerkissä rakentuu voimakkaan tunnepitoinen ilmapiiri sanotun ympärille. Kertoja käyttää sekä sanallista tunteiden nimeämistä (tyytyväinen) että puhetapaa, jolla luodaan affektiivisuutta. Kertoja tuottaa kerronnallaan tässä yhdessä näytteessä niin epävarmuuden, innostuneisuuden, tyytyväisyyden, varmuuden tunteen syntymisen ja vahvistumisen kuin nautinnollisuudenkin kategoriat. Kertojan tehokeinona käyttämät pikkusanat: heti, juuri, lainkaan, edelleen, todella, koko ajan, vahvistavat kerronnan affektiivisuutta ja ovat samalla tuottamassa kertojan identiteettiä sisäisesti motivoituneena. Edwards (2000) toteaa Pomerantziin viitaten, että tällainen äärimmäisyyttä kuvailevien pikkusanojen käyttö voi olla puheessamme oikeuttamassa ja vakuuttamassa kertomamme asianmukaisuutta, objektiivisuutta ja todellisuutta (Edwards 2000, 347-348). Käytetyt ilmaukset kuten ”todella” tai ”lainkaan” ikään kuin alleviivaavat sanotun merkityksellisyyttä. Tässä näytteessä kertoja ei viittaa konkreettisiin rationaalisiin perusteluihin miksi koulutus on juuri hänelle sopiva vaan käyttää nimenomaan tunneviestejä ja puhetta tehostavia pikkusanoja vakuuttamisen resursseina.

”Opiskelu odotukset ylittävänä elämäkokemuksena” -tarinoissa oli tyypillistä juuri runsas tunnesanaston käyttö sekä tunnepuhetta vahvistavat pikkusanat. Kerronnassa

tuotettu affektiivisuus oli luonteeltaan selkeästi positiivisesti sävyttynyttä. Lisäksi tarinoissa tuotettiin yllätyksellisyyden merkitysulottuvuutta käytetyillä sanavalinnoilla. Seuraavissa näytteissä alleviivatut sanat toimivat esimerkkeinä siitä miten sanasta käytetty ”-kin” muoto toimii yllätyksellisyyttä tuottavana ja vahvistavana toisin kuin ilman kyseistä sanaa tai käytettyä päätettä tuotettu ilmaus toimisi.

K4: Minulle toimiminen näin suuressa naisporukassa on jo jossain määrin uusi kokemus, koska yleensä harrastuspiireissäni suurin osa toimijoista on miehiä. Tämä ryhmä on kuitenkin ollut todella mielenkiintoinen elämys.

K5: Alussa niin mahdottomalta tuntunut oman elämäkerran kirjoittaminen osoittautuikin innostavaksi kokemukseksi. Tein sitä muistellen ja naureskellen menneitä ja olin tyytyväinen lopputulokseen.

Affektiivisuus ja tunnesanaston käyttö toimivat näissä tarinoissa myös vahvasti merkityksellistämisen välineenä. Tästä seuraava esimerkki, jossa affektiivisuuden kautta rakentuu kuva koulutuksen merkityksellisyydestä. Näytteessä affektiivisuutta vahvistavat sanat (kaikki, yhdellekään, kasapäin, kaikkiin) toimivat jälleen syntyviä merkityksenantoja korostavina ja toimivat siten vakuuttamisen välineenä. (ks. Edwards 2000.)

Kaikki koulutukseen liittyneet osiot ovat olleet mielenkiintoisia ja hyödyllisiä. Toistaiseksi en ole onnistunut osallistumaan yhdellekään tunnille, josta en olisi oppinut jollakin tavalla uutta kasapäin. Kaikkiin koulutuksiin olen mennyt innostuneena ja nauttinut niistä.

Opiskelu eheyttävänä elämäkokemuksena–tarinat

”Opiskelu eheyttävänä elämäkokemuksena” -tarinoissa oli myös runsaasti affektiivisuutta tuottavaa kerrontaa sekä tunnesanaston käyttöä. Näissä tarinoissa affektiivinen kerronta limittyy muita tarinatyyppjä selkeämmin koetun muutoksen näkyväksi tekemiseen. Kerronnassa vakuuttamisen keinona käytettyä ennen-nyt asetelmaa (alleviivatut) vahvistetaan tunnepuheen kautta.

K9: Olin vajaa vuosi sitten aloittanut uudessa työpaikassa ja tuntui, että olin joskus vähän 'pihalla' uusien asioiden kanssa. Kestää aikansa ennen kuin pääsee kiinni yrityksen tapaan toimia sekä kaikkiin uusiin tehtäviin. Itsetuntoni oli vähän alhaalla, sillä tuntui, että en töissä oikein osaa mitään. Sehän ei sinänsä pitänyt paikkaansa, mutta entisessä työssäni olin tottunut siihen, että tiesin kaikesta lähes kaiken. Koulutuksen aiheet olivat juuri minulle sopivia ja vielä englanniksi, siis hakemus lähti...

Saatuani myönteisen tiedon, että minut oli hyväksytty kurssille, olin intoa ja jännitystä täynnä...

Meitä naisia on eri aloilta ja on ollut mielenkiintoista kuulla ja oppia toisten työstä ja työpaikoista. Ryhmähenki on mahtava. Olen saanut nostettua sitä kaivattua itsetuntoa. Työssä jaksamisen luennoilla olemme pohdiskelleet ihmistä kokonaisuutena ja se on auttanut ymmärtämään ihmisten käyttäytymistä ja omaa elämää...

Nyt olemme keskustelleet kaikenlaisista asioista englanniksi ja olen rohkaistunut puhumaan asiasta kuin asiasta vieraalla kielellä...

Tässä näytteessä kertoja tuottaa tunnepuheen avulla kuvaa muutoksesta. Ensimmäisessä kappaleessa tuotetulla affektiivisuudella vahvistetaan alhaisen itsetunnon leimaamaa identiteettiä. Määrittelemällä ajankohdan ”vajaa vuosi sitten” kertoja pohjustaa vertailuasetelman syntymistä akselille ennen – nyt. Kerronnassa rakentuva tunnetila puolestaan toimii oikeuttavana perusteluna koulutukseen hakeutumiselle. Kerronnan seuraavassa vaiheessa koulutukseen pääsy näyttäytyy positiivisen tunnepuheen kautta koko kerronnan ilmapiirin muuttavavana. Yhteisöllisyyden merkityksellisyyden tuottaminen tunnepuheen kautta rakentaa perustelua omalle itsetunnon vahvistumiselle. Viimeisessä kappaleessa käytetty ”nyt” sijoittaa kuvatun muutoksen luodun vertailuasetelman kehyksiin. Lisäksi englannin puhumisen rohkaistumiseen liitetty ilmaus ”asiasta kuin asiasta” eheyttää alussa tuotetun epävarman identiteetin uudistuneena ja vahvistuneena. Näin ollen kerronnassa tuotettu ennen – nyt asetelma toimii retorisenä keinona ja affektiivinen puhe sekä tunneilmaukset puolestaan tekevät muutoksen näkyväksi. Jokinen ja Juhila (1999, 75) toteavat, että identiteetti on toiminnallinen ja kielenkäyttöön sidottu. Tämä tarkoittaa siis sitä, että eri tilanteissa saman ihmisen identiteetti voi rakentua erilaiseksi. Tunnepitoisella kerronnalla rakennetaan edellä olevassa esimerkissä ensin epävarman toimijan identiteetti, joka

kuitenkin tunnepitoisen puheen kautta myöhemmin konstruoituu itsetunnon vahvistuneen toimijan identiteetiksi.

Vehviläinen ja Lindfors (2005) ovat tulkinneet keskusteluanalyysin avulla potilaspuheesta kohentuneen voimien kuvauksia. He toteavat itsereflektiivisen puheen näyttäytyvän näissä puheenvuoroissa nimenomaan myönteistä muutosta kuvaavina selonteon piirteinä. Puhuja konstruoi puheellaan näkyväksi sen miten hän on hankkinut ymmärrystä itsestään ja että hänellä on arvioiva ja tarkkaileva suhde itseensä. (Vehviläinen & Lindfors 2005,192-193.) Tällä on yhtymäkohtia myös edellä esiteltyyn opiskelijan puheenvuoroon ja kertomukseen omasta myönteisestä kehityksestä. Kerronta näyttäytyy tässäkin itsereflektiivisenä selontekona, jota tunnesanastolla merkityksellistetään.

Opiskelu tiedostavaa kriittisyyttä tuottavana–tarinat

”Opiskelu tiedostavaa kriittisyyttä tuottavana” –tarinoissa tunnepuhetta ja affektiivisuutta tuottavaa ilmaisua oli myös paljon. Näiden tarinoiden tunnepuhe liikkui kuitenkin muista tarinoista poiketen laaja-alaisemmin tunneskaalan laidasta laitaan. Tarinoissa käytettiin paljon myös negatiivisia tunteita kuvaavaa tunnesanastoa kuten pettymys, turhautuminen tai asioiden kokeminen ikävänä. Lisäksi näissä kriittisissä tarinoissa affektiivinen tunnepuhe aktivoitui muista tarinoista erotuksena erityisesti asioiden kyseenalaistamisen kautta.

H3: Joitain semmosia henkilöitä tälläkin kurssilla on joista mä en todellakaan ymmärrä että mitä NE ENÄÄ tekee siellä...

Siis niillä on niinku älyttömän hyvä se kielitaito ja siis se sanavarasto niin laaja ja muuta et jos puhutaan jostain teollisesta englannista niin sieltä tulee sellainen kavalkadi sanoja ett , mä en oo koskaan KUULLUKKAAN.

On teknistä sanastoo ja muuta et se (..) se on niinkun (..) mut et se voi ryhmän kannalta olla hirveen hyvä et siellä on sellasia ihmisiä. Että se niinku kukin täydentää toistansa sitte. Mutta meeppä keskustelemaan sitte sellaisen ihmisen kanssa englannin kielellä, joka puhuu ummet ja lammet ja et ymmärrä pätäkääkään (nauraen) siitä.

Nii mä oon itekseni miettiny sitä että onko se kaikille ollu niinku välttämätöntä (..) tarpeellista että..

Voisin kuvitella, että (..) ihan kun puhutaan kielen ylläpitämisestä ja tällasesta niin siellä on kyllä siis sellasia huippusuoriutujia (2) toiset. (lause sanotaan hiljaisella äänellä)

Tässä näytteessä kerronta näyttäytyy valittamisen kaltaisena toimintona. Erilaisilla valittamisen keinoilla kerronta tuottaa affektiivisuutta. Ensin kerronnassa tuotetaan kategorisoimalla erontekoa minän ja toisten välille. Eronteko tapahtuu itse asiassa epämääräisten ilmaisujen; joitain semmosia henkilöitä, ne, niillä, sellasia ihmisiä, huippusuoriutujia, toiset, kautta. Käytetyillä ilmauksilla rakennetaan omaa kategoriaa niistä ryhmän jäsenistä, joiden kielitaito on jo hyvä ja jotka eivät tätä koulutusta enää edes tarvitsisi. Potter ja Wetherell (1987, 137) toteavat, että kategoriat rakentuvat kielen käytössämme. Puheessa muotoutuvilla ja valikoituvilla kategorioilla pyritään saavuttamaan erityisiä tähän jäsenyykseen liittyviä päämääriä. Kategoriat siis palvelevat tietynlaisia funktioita. Jokinen (1999, 141-143) puolestaan toteaa, että kategorioita käytetään muun muassa vakuuttamisen tai oikeuttamisen keinona. Lisäksi on muistettava, että tietynlaisten kategorioiden käytöllä on omanlaisensa seuraukset. Opiskeluyhteisössä esimerkiksi opiskelijoiden jäsentäminen eritasoisen osaamisen vuoksi erilaisiin kategorioihin voi suunnata opiskelijan itsensä asemoitumista suhteessa omaan opiskeluunsa taikka tavoitteisiinsa.

Esimerkkinä olevassa näytteessä ei käytetä suoranaista tunnesanastoa, mutta kyseenalaistavalla otteella; epäsuorilla kysymyksillä ja vertailuasetelman käytöllä, kertoja tulee rakentaneeksi epävarmuuden ja hämmennyksen ilmapiiriä kerrotun ympärille. Ensimmäisen lauseen ”todellakaan” ja painokkaasti ilmaistu ”ne enää” vahvistavat mielipiteen ilmaisua ja samalla avautuu affektiivinen ärtymykseen tai harmistumiseen viittaava tunnetila. Tekstin keskivaiheilla tuotettu kuvaus rakentuu puolestaan sävyiltään ironiseksi. Ensin kertoja viittaa retorisesti ryhmän etuun; on kaikille hyväksi, että joukossa on monentasoisia osajia toinen toisensa täydentäjinä. Seuraavassa lauseessa kerrottu asettuu kuitenkin toisenlaisiin tulkintakehyksiin, kun kerronta siirtyy yksilön näkökulmaan. Kertoja siirtyy minä-muotoisesta tarkastelusta käyttämään passiivista sinää (meppä, et ymmärrä) ja samalla ikään kuin vakuuttaakseen kuulijan tempaa tämän tällä (meppä siinä sitte...) persoonamuodon

vaihdolla mukaan kuvitteelliseen kärjistetyyn oloiseen keskustelutilanteeseen. Naurun säestyksellä kerrottu tilanne saattaisi tulkitua muissa yhteyksissä huvittavana, mutta aiemmin rakentuneessa tulkintakehyksessä sanottu näyttäytyy enemmänkin ironisena huomautuksena. Tämän jälkeen kertoja palaa epäsuoralla kysymyksellä aikaisemmin luotuun epävarmuuden ilmapiiriin. Viimeisen lauseen sanominen selkeästi hiljaisemmalla äänellä ja yllättävän pitkä tauko ennen viimeistä sanaa voimistaa edellä rakennettua hämmentynyttä ja epävarmaa tunneilmastoa. Samalla kertojan oma identiteetti konstruoituu vertailuasetelman ja tuotetun affektiivisuuden kautta epävarmana ja tyytymättömänä.

8.3 Tarinallisen ja diskursiivisen analyysin löydösten tarkastelua

Yhdistän seuraavassa kahdella eri analyysitavalla syntyneitä löydöksiä ja hahmottelen näiden välille syntyvää kosketuspintaa. Tarinatyypeittäin tarkasteltuna jokaisesta tarinatyyppistä löytyi omanlaisensa painotus, jolla viitattiin tunteisiin, tuotettiin affektiivisuutta tai käytettiin tunnesanastoa tai affektiivisuutta resurssina. Oli mielenkiintoista havaita, että vaikka nyt näkökulmana oli tarkastella aineiston sisältämää tunnepuhetta ja affektiivisuutta diskurssianalyysin avulla, oli löydöksillä kuitenkin havaittavissa selkeätä kosketuspintaa tarinallisen lähestymistavan kautta piirtyneeseen kuvaan eri tarinatyyppien edustamasta aikuisopiskelijasta.

”Opiskelu harkittuna elämäntapana” -tarinatyyppin tarinoissa oli tarinallisen lähestymistavan mukaan tulkittuna tyypillistä juuri rationaalisuus ja opiskelun jäsentyminen harkitusti ja luontevasti osaksi omaa elämää. Tarinoiden kautta rakentunut kuva aikuisopiskelijasta asettui lähimmäksi aikuiskasvatustieteessä vallitsevaa mallitarinaa. Sama havainto oli tulkittavissa myös tunnepuhetta tarkastelemalla. Nämä tarinat sisälsivät siis selkeästi vähiten tunnesanastoa tai affektiivisuutta tuottavaa kerrontaa. Tunnepuheen puuttumattomuus ja niukkuus osaltaan vahvistaa aiemmin tarinallisen lähestymistavan kautta rakentunutta kuvaa päämäärarationaalista toimijasta. Tunnepuheen vähäisyys voi olla myös tapa tuottaa kulttuuristen odotusten mukaista järkevän ja päämäärätietoisien aikuisen identiteettiä. Tältä osin näiden tarinoiden juonikulun kautta näyttäytyvä opiskelija ja tarinan tunnepuheen kautta rakentuva

opiskelijan identiteetti muodostuvat hyvin samankaltaisiksi. Merkittävä havainto oli myös, että tarinoiden sisältämä tunnepuhe näyttäytyi myös nimenomaan harkittuna ja perustelujen kautta suodatettuna.

”Opiskelu odotukset ylittävänä elämäkokemuksena” -tarinoissa opiskelu jäsenyi elämyksellisinä uusina kokemuksina, sisältöinä ja haasteina osaksi omaa elämäkulkua. Diskurssianalyysin kautta tulkittuna näiden tarinoiden tunnepuheella rakennettiin voimakasta affektiivista positiivisuuden ja yllätyksellisyyden ilmapiiriä kerrottujen kokemusten ympärille. Tunnepuhe toimikin näissä tarinoissa nimenomaan merkityksellistämisen ja osoittamisen välineenä. Rungas tunnesanasto ja sitä vahvistavat pikkusanat toimivat vakuuttamisen resursseina, kun kyseessä olivat kuvaukset omista oppimisen kokemuksista. Kokemusten merkityksellistäminen vahvasti tunteisiin viittaamalla tuotti puolestaan opiskelijoiden identiteettiä tunteiden kautta motivoituvina ja ohjautuvina. Tunnepuheen analysoinnin kautta jäsentynyt kuva aikuisopiskelijasta vahvisti tarinallisen lähestymistavan kautta piirrettyä kuvaa tämän tarinatyyppin aikuisopiskelijasta.

”Opiskelu eheyttävänä elämäkokemuksen” –tarinatyyppin tarinoissa opiskelun merkitys jäsenyi terapeuttisena vaiheena sellaisessa elämäntilanteessa, joka sisälsi kriisejä, mullistuksia tai syrjäytymisen tunnetta. Diskurssianalyysi paljasti, että tunnepuheen tehtävänä oli näissä tarinoissa nimenomaisesti tehdä näkyväksi tapahtunutta muutosta. Tässä affektiivisuus ja ennen-nyt-rakenne toimi vakuuttamisen välineinä. Samalla tuli näkyväksi identiteetin tilanteinen vaihtelu ja uudelleen konstruointi myönteisen muutoksen osoittamiseksi.

Tiedostavaa kriittisyyttä tuottavissa tarinoissa oli tyypillistä opiskelun jäsentymisen jonkinasteisena pettymyksenä suhteessa odotuksiin. Tarinoiden kuva opiskelijoista oli kriittisesti pohdiskeleva ja asioita kyseenalaistava. Diskurssianalyysissä näiden tarinoiden tunnepuheen kirjo osoittautui muita tarinoita laaja-alaisemmaksi. Näissä tarinoissa oli muista poiketen varsin paljon myös negatiivista tunneilmastoa tuottavia puheenvuoroja. Tunnepuheella ja epäsuorilla ihmettelyn kaltaisilla kysymyksillä tuotettiin samalla tiedostavan, kriittisen ja itseään ja ympäristöään refleктоivan opiskelijan identiteettiä.

Tunnepuhe ja affektiivinen ilmaisu toimivat siis selkeästi näissä tarinoissa juonta kuljettavina, perustelevina ja vakuuttavina elementteinä. Tunnepuheen voi katsoa toimivan vahvasti kerronnan resurssina. Jos tarinoista poistettaisiin kaikki tunnesanaston käyttö ja tunneilmapiiriä tuottavat rakenteet ei jäljellä olisi todennäköisesti enää tarinaakaan; tai ainakin se olisi huomattavasti pelkistetympi. Tunnepuheen kautta tarinat saavat inhimillisyytensä ja koskettavuutensa. Tunnepuhe avaa myös erilaisia tulkinnallisia mahdollisuuksia ja merkitysulottuvuuksia kerrotun tiimoilta. Diskurssianalyysin avulla on mahdollista tehdä näkyväksi sitä monikerroksellisuutta ja moniulotteisuutta joka puheen tai tekstin tuottamisen kautta rakentuu.

Voitaneen myös ajatella, että jos tunnepuheella on näin merkittävä osuus siinä tavassa, jolla tuotamme sosiaalista todellisuutta kertomiemme narratiivien kautta, ei tunteiden merkitystä voi sivuuttaa myöskään aikuiskasvatuksen kentällä. Puheen ja tekstien kautta rakentuva sosiaalinen todellisuus avaa jatkuvasti käynnissä olevana prosessina lukuisia erilaisia tulkintaulottuvuuksia. Jos aikuiskasvatustiede ei kohtaa aikuista opiskelijaa tuntevana ihmisenä, jää liian paljon todellisia resursseja ja voimavaroja hyödyntämättä. Aikuinen ei välttämättä näytä tunteitaan yhtä avoimesti ja spontaanisti kuin lapsi, mutta se tapa miten tunteet jäsentyvät osaksi aikuisen kerrontaa antaa oivallisen esimerkin tunteiden merkityksellisyydestä ihmisen toimintaa ja motivaatiota ohjaavina. Ilman tunnetta ei varmasti synny myöskään tunnepuhetta. Se miten tunnepuhe aktivoituu esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa saattaa usein olla tiedostamatonta ja juuri siinä hetkessä syntyvää. Herkkyys kuunnella, vastaanottaa ja tulkita näitä syvempiä tunneviestejä voisi olla tulevaisuuden haaste myös koulutuksen kentällä. Tunteiden merkitys tulee ottaa huomioon jo koulutuksen suunnittelussa, puhumattakaan itse toteutuksesta.

Edellä olevien esimerkkien kautta tulee näkyväksi myös se miten tunnepitoisella puheella rakennetaan saman kertojan puheessa tarinan eri vaiheissa erilainen identiteetti. Samalla tulee mielestäni näkyväksi se, että aikuiskasvatustieteen kuva aikuisesta toimijasta on liian kapea-alainen. Diskurssianalyysi paljastaa miten puheella tuotamme itsemme ja identiteettimme aina uudelleen. Kielenkäyttömme on rakentamassa sosiaalista todellisuutta ja tunteisiin viittaavat syvät viestit antavat oivalliset mahdollisuudet tarttua niihin merkitysulottuvuuksiin, joita tunnepuheen sisältämät

”solmukohdat” tarjoavat. Identiteetti on kielellisenä konstruktiona dynaaminen ja alati muuttuva. Tämä osaltaan paljastanee, että se mitä kerromme itsestämme ja ajatuksistamme avaa lukemattomia erilaisia tulkintamahdollisuuksia siitä mitä olemme subjekteina ja miten identiteettimme kulloinkin jäsentyy. Narratiivinen identiteetti saa voimansa tunnepuheesta ja siitä affektiivisuudesta jota kerronta on osaltaan tuottamassa. Jos narratiivinen identiteettimme on näin monisyinen ja muuttuva, voitaneen olettaa, että myös toimijuutemme aikuisopiskelijoina rakentuu tunteiden voimasta eri aikoina erilaisena. Aikuisopiskelijaa ei siten saisi puristaa yhteen stereotyyppiseen muottiin. Ihminen on tunteva olento ja siten enemmän tai vähemmän myös tunteidensa ”orja”.

8.4 Tunnepuheen kautta näkyväksi tulevia teemoja

Aineiston diskurssianalyysin kautta nousi edellä mainittujen löydösten lisäksi esiin kaksi keskeistä teemaa: 1) vastuudiskurssi ja 2) arvostusdiskurssi. Kertoessaan kokemuksistaan tämän opiskelun myötä opiskelijat itse asiassa tuottivat samalla merkittävällä tavalla puhetta vastuusta ja arvostuksesta tai arvostetuksi tulemisestä. Koska nämä teemat näyttäytyivät varsin monien tarinoiden taustalla, lienee niiden merkityksellisyys aikuiskoulutuksen kannalta myös pohdinnan arvoinen asia.

8.4.1 Vastuudiskurssi

Esittelen seuraavassa muutamia näytteitä, joissa kerrotun kautta tuotetaan puhetta vastuusta. Tarinoissa vastuudiskurssi sisältyi sekä omaa identiteettiä rakentavaan että myös aikuisopiskelijaan tai aikuiseen toimijaan yleisemminkin liittyvään puheeseen.

- Seuraavassa esimerkissä esiin nousee ”kenen on vastuu ? ”-kysymys valittavalla puhetavalla tuotettuna:

H2: Mutta nyt sitte niin on kyllä aika vaikee löytää aikaa tälle opiskelulle (...) Et lähinnä toi työ, kun mä käyn niin kaukana töissä. Mä en millään enää jaksais kotona istua koneen ääreen. (...) Musta tuntuu että ihan oman terveyteni kannalta tarttis sitä

vapaa-aikaa käyttää ennen kaikkea liikuntaan täytyis löytyä aikaa että (...) ja olla tämmöstä lepoonkin. Että ei tahdo löytyä aikaa.

Mulla ei oo enää lapsia kotona (...) että se on perheen kanssa on silleen niinku helpompaa. Mies siinä sitte vaan häiritsee (naurahdus) (...) Et se on kurja tehdä vaan tehtäviä kun toinen katselee televisioo ja KÄY LENKILLÄ. (2) Ja tosiaan nyt sitten kun lapset on poissa niin on kauheen kiva olla ihan kahdestaankin.

Kertoja rakentaa kuvaa opiskeluun liittyvistä vaikeuksista käyttämällä perusteluissaan erilaisia kategorisointeja (ks. Potter ja Wetherell, 1987, 136-137). Ensin puheessa viitataan ajan vähyyteen, seuraavaksi aktivoituu puhe työn asettamista rajoituksista ja kolmantena perusteluna näyttäytyy oma terveys. Puhe lapsista tuottaa lievennystä aikaisempien kategorioiden perusteluihin, mutta oman tilanteen vertautumisessa aviopuolison tilanteeseen puhuja palaa aikaisempien kategorioiden luomaan ilmapiiriin. Kategoriat tuotetaan valittamisen kaltaisella puheenvuorolla. Samalla, kun kertoja tuottaa perusteluita ja voimakkaan affektiivista tunneilmastoa hän implikoi kysymyksen vastuusta. Puheenvuoro tavoittelee vastuunottajaa tai jonkinlaista vapauttajaa hankalasta tilanteesta. Erilaisten perusteluna käytettyjen kategorioiden selitysvoimaa vahvistetaan tässä näytteessä viittaamalla väsymykseen, huolestuneisuuteen, kurjaan oloon ja kaipaukseen. Voimakkaan affektiivisen latauksen kautta rakennetut perustelut tuotetaan valittamista muistuttavalla tavalla. Tapa, jolla omaa tilannetta kuvaillaan tuottaa samalla legitimointia itse valittamiselle. (ks. Edwards 2000, 369.) Valittamisen kautta tuotetulla affektiivisuudella puolestaan haastetaan kuulijaa ymmärtäjän positioon. Tunteisiin vetoavat kuvaukset tarjoavat kuulijalle mahdollisuuden eläytyä ja virittäytyä ”samalle aaltopituudelle”. Samalla taustalta nousee esiin kysymys: kenen on vastuu tilanteestani?

- Seuraavassa esimerkkinä olevassa puheenvuorossa viitataan omaan vastuuseen katumusta muistuttavalla puhettavalla:

H1: Liian vähän on löytynyt aikaa opiskelulle. Et mahdollisuuksiahan tässä olis ollu vaikka mihin. Huikeet mahdollisuudet kun vaan olis hyödyntäny. (viimeinen lause hiljaisella äänellä)...

Vastuupuhe näyttäytyy näin syyllisyyden tunteen kautta tuotettuna ja huonoa omaatuntoa kuvastavana. Käytetty aikamuoto (olis ollu, olis hyödyntäny) ja hiljaisella

äänellä sanottu viimeinen lause vahvistavat itseen kohdistettua syylistämistä hyödyntämättä jääneistä mahdollisuuksista. Nyt vastuu kohdistuu siis omaan itseen, kun se edellisen esimerkin puheella pyrittiin ulkoistamaan itsen ulkopuolelle.

- Vastuupuhe aktivoitui myös tunnustuksellisenä elementtinä:

K4: Opettajina on toiminut henkilöitä, jotka ovat äidinkielenään englantia puhuvia. Se on ehdoton plussa! Myöskin opiskellut aiheet ovat olleet vaihtelevia ja opiskelumenetelmät niin ikään. Erityisesti minussa ovat herättäneet mielenkiintoa nämä nettiopinnot, vaikka välillä on tuntunut, että en ole ehtinyt tarpeeksi paneutumaan kotitehtäviin.

Näytteessä rakentuu koulutukseen tyytyväisen opiskelijan identiteetti. Vastuupuhe avautuu viimeisen lauseen sivulauseessa (vaikka...) tunnustuksellisessa muodossa. Koulutus näyttäytyy positiivisena ja kiinnostavana, mutta oma panos ei tunnu kaikin ajoin riittävältä. Puheenvuorossa voi tulkita vastuupuheen rakentuvan nimenomaan koulutuksen annin ja sitä vastaamattoman oman panoksen välille. Vastuunkantamisen hyve tavallaan pakottaa tunnustukselliseen huomautukseen: ”välillä on tuntunut, että en ole ehtinyt tarpeeksi”.

Seuraavassa tunnustuksellinen vastuupuhe tuotetaan tyytymättömyyden kautta:

H3: Mutta useammin ja erilaisempiin juttuihin niinkun mielellänsä niinkun (..) ottais osaa (..) niin TÄMÄN koulutuksen tiimoilla kun näitähän on näitä kaikenmaailman keskustelutuokioita mahdollisuus käydä (..) Mutta sitte aikataulullisesti se ei oo mahdollista...

... Et vielä enemmän vois tehdä ja vielä hartaammin vois paneutua siihen opiskeluun että tota...

Tässä näytteessä rakentuu tyytymättömyys omaa osallistumista ja aktiivisuutta kohtaan. Kerronnalla tuotetaan ensin oma halukkuus (mielellänsä) osallistua. Tämän jälkeen seuraa selitys (mutta...), jossa vedotaan aikataulullisiin rajoituksiin. Hiukan myöhemmin sama puhuja tuottaa kuitenkin tunnustuksen omaisen refleктоivan arvion omasta panoksestaan (vielä enemmän, vielä hartaammin vois..). Oma sitoutuminen

peilautuu vastuukysymyksenä ja vastuunkantaminen on ikään kuin velvoite, joka tulisi täyttää. Kun tämä velvoite jää täyttymättä, seuraa tarve antaa selitys miksi oma toiminta ei ole vastannut oletettuja odotuksia.

- Vastuupuheella rakennettiin myös aikuisen toimijan vastuullista identiteettiä:

H1: ...No kyllähän se kun tää kuitenkin on vapaaehtois pohjalta että ei tässä jälki-istuntoon jää jos ei oo tehtäviään tehny. Ymmärtäähän sen ihmiset että aina se on iteltään pois jos ei niitä tee...

Tässä näytteessä rakentuu aikuisista ihmisistä yleisesti ottaen vastuustaan tietoisesta aikuisen identiteetti. Opiskelun vapaaehtoisuus sidotaan rationaaliseen itsestäänselvyyden kaltaiseen huomautukseen (ymmärtäähän sen ihmiset...), jolloin samalla aikuisen toimijuuteen tulee sisällytettyä vastuullisuus oman toimintansa ja sen seurausten suhteen.

- Vastuu näyttäytyi myös kunniakysymyksenä:

K6: Olen myös tyytyväinen siitä, että olen voinut/jaksanut/saanut osallistua lähes kaikkeen viralliseen ohjelmaan paria työstettä lukuun ottamatta.

Tässä esimerkissä vastuun kantaminen näyttää kunniakkaana. Oma aktiivinen osallistuminen ja sikäli vastuunsa kantaminen jäsentyy sanotun kautta tyytyväisyyden tunteen kriteeriksi.

8.4.2 Arvostusdiskurssi

Arvostusta koskeva puhe oli teema, joka tuli diskurssianalyttisen tarkasteluna kautta näkyväksi monissa tarinoissa. Toisaalta arvostusdiskurssissa oli kyse itsearvostuksen rakentumisesta tunnepitoisen kerronnan kautta ja toisaalta arvostetuksi tuleminen kokemukseen liittyvästä kerronnasta. Lisäksi arvostavalla puhettavalla tuotettiin perustelua kerrotulle. Esittelen edellisen kappaleen tapaan esimerkkeinä aineistosta

muutamia poimintoja, joissa kerrotun taustalta piirtyy näkyväksi arvostusta koskeva diskurssi.

- Seuraavassa näytteessä kertoja tuottaa pienimuotoisen narratiivin, jonka teemaksi nousee aikuisopiskelun arvostettavuus:

H3: Yksi tuttava piti itseensä ihan hulluna, kun hän nyt aikuisena (..) täyttää viiskymmentä ensi vuonna (..) lähti opiskelemaan ammattikorkeakouluun. Ja se että yllätti itensä että suoritti niinkun (..) no aikanaan hän oli käynyt lukion, mut sitte tullu perhe heti siihen ja kaikki niinku jäi ja oli pakko lähteä tienamaan rahaa. Se on se vanha kuvio ja sitte kun pääsee rahan makuun niin sitte tulee jossain vaiheessa mieleen, että mitä jos mäkin kuitenkin. Että tota hänelläkin on mennyt tosi loistavasti ja hänki vähän niinku kieräilee ja kyöräilee että kuinka hän uskaltaa sanoa, et ei kukaan pidä niinku hulluna. Musta se on IHAN HIENO juttu. Viimeks täs ite justiiinsa (..) et hyvä että en nyt taas oo jo yhdellä (..) taas opiskelemissa lisää (..) Mutta että mullakin on ihan tietty tähtäin et kyllä mä vielä tästä niinku (..) lähen...

Kertoja käyttää siis tunnepuheen ohessa tarinamuotoa välineenään rakentaessaan arvostuksen tulkintaulottuvuutta kertomansa ympärille. Jokinen & Juhila (1999) toteavat, että narratiivi on yksi kielenkäytön resurssi. Narratiivia käytettäessä on kyse asioiden ja tapahtumien merkityksellistämistä nimenomaan kertomuksen muodossa. (Jokinen & Juhila 1999, 68.) Tässä näytteessä kertoja tuottaa tarinan kautta tuttavien opiskelun arvostettavana ja kunnioitettavana suoritukseksi. Painokkaasti ilmaistu ”hieno juttu” vahvistaa arvostuksen ilmapiiriä. Viittaamalla tuttavien tapaan puhua omasta aikuisiällä suoritetusta opiskelusta (kieräilee ja kyöräilee että...) tuotetaan samalla dilemmaattisuutta. Kertojan ilmaisema arvostus ja kertomuksen päähenkilön kautta ilmaistu epävarmuus ympäristön suhtautumisesta rakentavat jännitteen aikuisopiskelun hyväksyttävyyden ympärille. Loistavasti mennyt opiskelu ansaitsisi arvostusta, mutta vastapoolina on kasvojen menettäminen jos joku ”pitää hulluna”. Kertoja linkittää kertomansa tarinan omaan tilanteeseensa (viimeks täs ite justiiinsa..) vihjatessaan tuleviin suunnitelmiinsa opiskelun suhteen. Kertomuksessa tuotetulla arvostuspuheella tuotetaan samalla legitimoitua myös omille jatko-opiskelua koskeville suunnitelmille (et kyllä mä tästä vielä niinku lähen...).

- Itsearvostusta rakennettiin tarinoissa vahvasti ylpeyteen viittaavan tunnepuheen avulla:

K7: Poika urheilee ja isä on aktiivisesti mukana touhussa. En halunnut olla pelkkä pyykinpesijä/ruuanlaittaja... Siinä oli hyvä sauma ottaa aikaa ihan itselleen ja päivittää opintojaan...

... Kyllä tämä aina pirtsaa. Saan siitä voimaa ja tunnen itseni vahvemmaksi ja että en ole jämähtänyt paikalleni. Olen ylpeä itsestäni, että ryhdyin tähän projektiin.

Tapa, jolla kertoja rakentaa tässä näytteessä identiteettiään on ensin passiivinen ja vaatimaton. Sana ”pelkkä” tuottaa vähäistä arvostusta itsen ympärille. Tunnepuheella (pirtsaa, tunnen itseni vahvemmaksi, olen ylpeä) osoitetaan kuitenkin opiskelun myötä tapahtunutta muutosta ja identiteetti rakentuu nyt kohentuneena ja itsearvostusta henkivänä. Arvostuspuhe kohdistuu itsen ja omaan toimintaan (en ole jämähtänyt, että ryhdyin).

H3: Joo, mä olin yllättynyt siis sillai, että (..) Eikä siis (..) sinne ei siis KAIKKI PÄÄSSY...

...Joo, sitä oli lähestulkoon ylpeä itsestänsä. kun ei kuitenkaan ollu osannu yhtään valmistautua siihen, että mikä se on se juttu...

Tässä esimerkissä yllättyneisyyden tunteeseen viittaamalla ja painokkaasti sanotulla eronteolla (sinne ei siis kaikki päässy) kertoja tuottaa arvostavaa puhetta omaa suoritustaan kohtaan. Jatkossa tuotetussa perustelussa käytetään pehmentäviä (lähestulkoon, yhtään) ilmauksia, jotka kuitenkin toimivat aiemmin sanottua korostavana ja samalla empaattisuutta ja hyväksyntää tavoittelevana. (ks. Edwards 2000, 359.)

- Arvostetuksi tulemisen merkityksellisyyttä rakennettiin myös affektiivisen ilmaisuuden kautta:

K5: Olen kokenut olevani tällä kurssilla arvostettu. Se johtuu kenties siitä, että koulutuksen eteen on nähty niin paljon vaivaa. Kurssimateriaali, välipalat, kouluttajat,

PR-tilaisuudet, taidenäyttelyt ovat olleet juuri jotakin sellaista luksusta mitä tähän elämäntilanteeseen on kaivannutkin...

... Olen saanut omaa aikaa itselleni, mikä minulta on puuttunut kolmen lapsen äitinä. Tuntuu siltä, että lapsetkin arvostavat opiskeluani.

Tässä näytteessä tunnustus arvostetuksi tulemisen kokemuksesta tuottaa selityksen; ”se johtuu kenties siitä...”. Mielenkiintoista on, että selitys tai perustelu tuotetaan yleensä silloin, kun jokin asia tai toiminta poikkeaa totutusta tai on odotusten vastaista (Potter & Wetherell, 1987, 74). Tässä esimerkissä selityksellä rakennetaan poikkeuksellista erityisyyden ilmapiiriä, kun ”juuri jotakin sellaista luksusta” vertautuu omaan ”tähän elämäntilanteeseen”. Käytetty täsmentävä ilmaus (juuri jotakin sellaista) toimii vakuuttavana ja kokemusta faktuaalistavana (Edwards 2000, 352). Erityisyyden kokemus ja opiskelun kautta hankittu oma aika legitimoidaan vielä viittaamalla tunteeseen, että lapsetkin arvostavat opiskelua. Koulutuksessa nähty vaivannäkö tuotetaan oman arvostetuksi tulemisen tunteen perusteluna ja lasten hyväksynnän kautta ilmaistulla arvostuksen kokemuksella legitimoidaan omaa opiskelua.

- Kerronta koetusta arvostuksen puutteesta tuotti myös tunnepitoista ilmaisuja:

H2: Niin, että tämmösellä aktiivisuudella ei ollukkaan (..) taikka siis mä oon jotenkin niinku aika turhautunu että (..) Arvostaako kukaan sitä, että mä haluan kehittää itseäni. Että onko siitä mitään hyötyä ja onko siitä mitään apua. Tarttis vaan tyytyä tekeen jotakin turhauttavaa työtä vuodesta toiseen. (huokaus)

Esimerkissä rakennetaan turhautumisen ja pettymyksen tunteen kautta koettua arvostuksen puutetta. Oma aktiivisuus ei ole saanut vastakaikua (arvostusta), jolloin kertoja tulee tavoitelleeksi hiukan alistuvalla puhetavallaan kuulijan empaattista hyväksyntää. Huokaus sanotun päätteeksi sinetöi syntyneen ilmapiirin. Syntyneen tunneilmaston tuottamisen taustalla näyttäytyy koettu arvostuksen puute omaa aktiivisuutta ja kehittymisen halua kohtaan.

H2: Mä en oo yleensä koskaan ennen ollu semmonen (..) et tietysti nyt koulu tuli käytyä niinkun kävin mut mä oon yleensä tykänny tämmösistä tehtävistä ja etätehtävistä enkä oo menny siitä mistä aita on matalin (2) Mutta nyt tän koulutuksen myötä oon kyllä

menny. Mutta ehkä se johtuu siitä että opettajat tekee samaa. Kyllä se vähän vie mukanaan et tuntuu että ei niitä oikein tää homma kiinnosta nii ei sitä sitte itteekä kiinnosta. (..) Et ei tähän ehkä nyt sitte ihan tosissaan keskity.

Tässä näytteessä puolestaan tuotetaan puhetta sekä arvostuksesta että vastuusta. Alussa tuotettu selittely tapahtuu tunnustuksenomaisena: ”en oo yleensä koskaan”. Selitys kumpuaa tarpeesta ilmaista omaa vastuullisuutta ja sitoutumista ja että nyt kyse on poikkeavasta käyttäytymisestä (ks. Potter & Wetherell 1987, 74). Jatkossa perusteluna toimii puheessa rakentuva arvostuksen puute, jota koetaan opettajien taholta. Koska opettajat menevät siitä mistä aita on matalin, niin minäkin toimin niin. Puheenvuorolla tuotetaan pettynyt ilmapiiri ja arvostuksen puutteen tunne, joka samalla näyttäytyy omaa toimintaa ohjaavana.

- Arvostusdiskurssi näyttäytyi myös useissa tarinoissa tyytyväisyyden ilmaisuina koulutusta ja sen järjestelyjä kohtaan.

K4: Ensi syksynä odotettavissa oleva opintomatka vaikuttaa jo tässä vaiheessa upealta kokemukselta, koska alustava ohjelma on ainakin todella ajatuksella laadittu. Ja jälleen kerran opettajat ja järjestäjät ovat osanneet mielestäni hakea kohderyhmälle sopivaa ohjelmaa; asiaohjelman lisäksi vähän ruokailua ja musikaaleja...

Tarinoissa tuotettiin paljon tämän esimerkin mukaista kerrontaa, jossa samalla rakennettiin omaa arvostusta suhteessa kerrottuun. Edellä olevassa näytteessä rakentuu tyytyväisyyden ilmapiiri. Käytetyt vahvistavat sanat (jo tässä vaiheessa, ainakin, todella, jälleen kerran) tuottavat sanotun legitimoituna ja vakuuttavana. (ks. Edwards 2000, 348.) Oman arvostuksen tuottaminen puheessa liittyy yhteen tunnepitoisen tyytyväisyyden kanssa. Tyytyväisyyttä henkivällä affektiivisuudella ja alleviivaavilla tehostesanoilla konstruoituu samalla puheen arvostusulottuvuus.

8.5 Pohdintaa diskurssien merkityksestä

Vastuudiskurssi sisältyi selkeästi tarinoissa rakennettuun aikuisen opiskelijan identiteettiin. Vastuu omista tekemisistä ja niiden seurauksista sisältyi itsestään selvänä aikuisen toimijuuteen. Vastuullisuuden velvoittavuus tuli näkyväksi puheenvuoroissa selittämisen tarpeena. Katumusta ja huonoa omaatuntoa kuvastavalla affektiivisellä puheella vastuullisuutta rakennettiin veloitteeksi, jonka täyttymättä jättäminen aiheuttaa negatiivisia tunteita, harmistumista ja pettymystä. Selittäminen aktivoituu sellaisissa tilanteissa, joissa on tapahtunut jotakin normaalista poikkeavaa. Tutkimalla selittämistä saadaan siis selville myös jotakin oleellista siitä mikä näyttäytyy normaalina. Toisin sanoen tuotettu selitys auttaa tekemään näkyväksi niitä mekanismeja, joiden avulla normaali tai odotusten mukainen toiminta rakentuu. (Potter & Wetherell 1989,74-75.) Tarinoissa siis oman aktiivisuuden ja panoksen riittämättömyys aiheuttaa selittämisen tarpeen. Samalla ”normaaliksi” toiminnaksi määritetty aktiivinen osallistuminen, vastuullisuus ja sitoutuminen. Toisaalta tämän normaaliuden täytyminen ilmaistaan viittaamalla positiivisiin tunteisiin; iloon ja tyytyväisyyteen. Oman vastuunsa ja paikkansa täyttäminen näyttäytyy siten kunniakkaana ja hyväksyttävänä.

Arvostusdiskurssi aktivoitui tarinoiden kerronnassa arvostetuksi tulemisen tarpeessa, oman itsearvostuksen rakentumisessa sekä siinä tavassa, jolla tuotettiin arvostusta koulutusta tai yleensä aikuisopiskelua kohtaan. Puhe arvostuksesta ja arvostava puhe oli vahvasti tunnepitoista. Itse asiassa arvostuksen tunne on jo sinänsä affektiivinen käsite. Tarinoissa rakentui arvostetuksi tulemisen tunne erityisesti sen kautta, että koulutukseen ja sen suunnitteluun oli nähty niin paljon vaivaa. Arvostetuksi tuleminen puolestaan näyttäytyi tyytyväisyytenä. Toisaalta koettu arvostuksen puute tuotti tarinoissa pettymyksen ja turhautumisen kaltaista affektiivisuutta ja tyytymättömyyttä.

9 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Tarinallisen tutkimuksen eettisen arvon katsotaan perustuvan siihen, että se antaa tutkimukseen osallistuville äänen. Tarinallinen tutkimus pyrkii tuomaan esiin tarinansa kertovien oman tavan antaa asioille merkityksiä ja samalla kunnioitetaan ihmisen ominaislaatua ja kokonaisuutta. Tutkimuksessa analyysitapa on vahvasti aineistolähtöinen ja sen periaatteena on dialogisuus ja tutkijan avoimuus aineistosta nouseville merkityksille. Tarinan kertomisen nähdään myös tukevan ihmisiä reflektoimaan omaa elämäänsä, jolloin tarinallisella lähestymistavalla on jo sinällään huomattavaa merkitystä. (Hänninen 2003, 34.)

Toisaalta tulee myös pohtia onko tutkijalla ylipäätään oikeutta ottaa toisen ihmisen merkityksellisiä kokemuksia Hännisen sanoin: ”suurennuslasin alle ja viileän analyysin kohteeksi”. Tutkija valikoi ja pelkistää aineiston rikkautta ja tekee siitä omia tulkintojaan. Toisin sanoen viime kädessä tulkintoja esiteltäessä kuuluvilla on tutkijan ääni. (Hänninen 2003, 34.) Tässä nimenomaisessa tutkimuksessa erityisesti haastattelussa kerrottujen tarinoiden kohdalla jouduin tutkijana ”puuttumaan” aineistoon sikäli, että tehtäväni oli koota haastattelun kokonaisuudesta eheä tarina. Haastattelutilanne on kirjoitustilannetta rönsyilevämpi ja siten ”varsinaisesta teemasta” eksyttäessä joutuu lopullista tarinaversiota pelkistämään. Tarkoitan tällä esimerkiksi eräässä haastattelutilanteessa tapahtunutta kerronnan ajautumista koskemaan omassa työssä käytettävää laitetta ja sen ominaisuuksia; mikä oli sinänsä valaisevaa ja mielenkiintoista, mutta tarinan kokonaisuuden kannalta irrallista. Pyrin näissä tilanteissa kuitenkin seuraamaan kerrottua tarinaa mahdollisimman tarkasti ja siten tavoittamaan kertomuksen punaisen langan sellaisena kuin kertoja sen tuotti.

Samoin kuin tarinallisessa lähestymistavassa myös diskurssianalyysissä korostetaan aineistolähtöisyyttä. Tällöin nojaututaan toimijoiden omaan orientaatioon ja heidän kielenkäytössään luomiin konstruktioihin. On myös muistettava että tutkija operoi tutkittavien toimijoiden tapaan kielen maailmassa ja luo siten myös omilla tulkintoillaan sosiaalista todellisuutta. Tutkijan tehtävä on tarkastella kielellistä aineistoa ja tehdä siitä perusteltua argumentointia. Tutkimustulosten tarkastelun kohdalla tarvitaan tutkijan refleksiivisyyttä. Refleksiivisyys ei tarkoita itsensä

korostamista vaan kriittisyyttä suhteessa omaan kielenkäyttöön ja sen mahdollisiin seurauksiin. (Juhila & Suoninen 1999, 251.) Toisin sanoen minun on tutkijana tunnustettava myös oman toimintani merkitys sosiaalisen todellisuuden tuottajana. Toimintani aineiston tulkitsemiseksi on siten myös seurauksia tuottavaa.

Tutkimukseen osallistuvien näkökulmasta kielenkäytön yksityiskohtainen tarkastelu saattaa tuntua saivartelulta ja jopa hämmentävältä. Tarinoissa kerrotaan itselle tärkeistä tuntemuksista ja omakohtaisesti merkityksellisistä asioista, jolloin tutkijan harjoittama puheen ja kirjoituksen pilkkominen osiin ja tarkka analysointi voi tulkkiutua loukkaavana. Tämän vuoksi esimerkiksi tutkimustuloksia esiteltäessä on tärkeätä korostaa ja perustella tekemänsä tutkimukselliset valinnat ja niiden tarkoitus mahdollisimman ymmärrettävästi. Tutkijana minun tulee huolehtia siitä, että tutkimusprosessin missään vaiheessa tutkimukseen osallistuvien yksityisyyttä tai arvoa ei loukata. Aineiston käsittelyn tulee siten olla perusteltua.

Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu myös tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin turvaaminen. Haastattelutilanteissa eettisyyden toteuttaminen on merkinnyt haastateltavan suostumuksen pyytämistä paitsi itse haastatteluun myös haastattelun nauhoittamiseen. (ks. Eskola ja Suoranta 2003, 52.) Samoin kysyin kaikilta tutkimukseen osallistuvilta luvan näyttää aineistonäytteitä ohjaajalleni ja esitellä työtäni sen eri vaiheissa omassa graduryhmässäni. Anonymiteetin periaatteen toteutumiseksi olen joutunut muokkaamaan jonkin verran myös tutkimuksen analyysiosassa esittelemiäni näytteitä. Toisin sanoen olen häivyttänyt katkelmista muun muassa nimet, asuinpaikkakunnat ja työpaikat enkä ole erikseen maininnut minkä ikäisen opiskelijan tarinasta on kyse. Tällä ei nähdäkseni olekaan mitään tekemistä tutkimuksen tulosten kannalta, mutta se saattaisi olla tutkittavien tunnistamista helpottava tekijä. Eettisyyden periaatteiden tulee luonnollisesti ulottua myös tutkimustulosten raportointiin ja esittelyyn.

Eskola ja Suoranta (2003) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tällöin on huomioitava, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tämä tarkoittaa samalla sitä, että tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Luotettavuuden arvioinnin tulee siten sisältyä koko tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta 2003, 210.) Luotettavuus on siten kriteeri,

jonka olen joutunut perustelemaan itsellenikin koko tutkimusprosessin ajan sen kaikissa vaiheissa. Paras tapa luotettavuuden lisäämiseksi on mahdollisimman tarkka raportointi siitä mitä olen tehnyt, miten ja miksi ja millaisia ovat löydökset. Tähän olen tutkimuksessani pyrkinyt. Analyysivaiheen esittelyllä ja erittelyllä olen yrittänyt tehdä näkyväksi sen miten ja millaisin perusteluin tulkinnat ovat syntyneet.

Ensimmäinen myönnettävä tosiasia on, että käyttämilläni menetelmillä; tarinallisella lähestymistavalla ja diskurssianalyysillä, ei voida tuottaa mitään yleispäteviä, universaaleja totuuksia. Tehdyt havainnot ja löydökset ovat minun tutkijana tekemääni tulkintaa tietystä aineistosta, tietyssä aikana ja tietyssä kulttuurissa. Ovatko tulokset sitten ”vain” tulkinnanvaraisia ja sinänsä merkityksettömiä? Näin ei toki ole. Tarkan analyysin ja tulkintojen kautta tulevat näkyväksi monet muutoin katseilta piiloon jäävät ilmiöt. Löydökset antavat viitteitä myös siitä mikä voisi olla mahdollista. Tulkintojeni uskottavuuden voisi katsoa edellyttävän tutkittavien vastinetta siitä olenko tulkinnut heidän kertomaansa ”oikein”. Toisaalta tutkimuksessani mielenkiintoni on kohdistunut tarinoihin eksplikoituina kertomuksina ja sanallisina tekoina. Tutkittavien olisi varmasti vaikeata nähdä omia tarinoitaan muusta kuin oman sisäisen tarinansa näkökulmasta. Yhteisymmärryksen saavuttaminen saattaisi siis olla vaikeaa jo erilaisen orientoituneisuuden vuoksi. (ks. Eskola ja Suoranta 2001, 222.) Olen siten pyrkinyt lisäämään tulkintojeni ja siten myös tutkimustulosten luotettavuutta erittäin huolellisella aineistoon perehtymisellä ja tutkimuspolkujeni näkyväksi tekemisellä. Tämä tarkoittaa lukuisia luku-, luokittelu- ja tyypittelykierroksia, joiden kautta aineiston ”salat” vähitellen avautuivat. Tekemilleni löydöksille olen pyrkinyt hakemaan kirjallisuudesta, tutkimuksista ja artikkeleista tukea tarkastellakseni tuloksia suhteessa aikaisempiin saman tutkimusperinteen edustamiin tutkimuksiin tai vertaillakseni havaintoja tieteen kentällä käynnissä oleviin diskursseihin. Näitä käytäntöjä olen pyrkinyt tekemään aineiston analyysiosassa näkyviksi.

Avoimuus aineistosta nouseville merkityksille tarkoittaa, ettei tutkijalla saisi olla vahvoja ennakko-asenteita aineiston suhteen. Samoin tutkija ei voi ottaa puolueellista kantaa siihen mikä on tutkittavien kerronnassa oikein taikka hyvää. Aineistojen tulkinta ei kuitenkaan ole täysin viatonta, sillä se suhteutuu aina muissa yhteyksissä tuotettuihin diskursiivisiin materiaaleihin ja ”lukemiskehyksiin” (Juhila 1999, 228). Omassa tutkimuksessani tarkastelin aikuisopiskelijoiden tarinoita omasta aikuisopiskelijan

positiostani käsin. Tämä oli seikka, joka minun piti tiedostaa ja tietoisesti ulkoistaa tutkimuksen ulkopuolelle. Avoimuus opiskelijoiden kerrontaa kohtaan sisältää mielestäni vaatimuksen perustelluista tulkinnoista; ei oletuksiin perustuvasta ymmärtämisestä. Tämä oli yksi syy miksi myös tietoisesti jätin opiskelijoiden tarinoita tarkastellessa Hännisen sisäisen tarinan käsitteen tarkasteluni ulkopuolelle. Koen, että minun on mahdotonta tavoittaa tutkittavien sisäisiä maailmoja sellaisena kuin nämä ne kokevat. Tämän tyyppisessä tulkinnassa olisivat omat opiskelukokemukseni saattaneet liiaksi kietoutua yhteen tehtyjen tulkintojen kanssa tyyliin ”opiskelija ymmärtää opiskelijaa”. Hänninen (2003, 137) toteaaakin, että tutkijan on reflektoitava ja perusteltava analyttisiä menettelytapojaan ja samalla varmistuttava siitä, että ei käytä aineistoaan vain oman tarinansa kertomisen välikappaleena. Koen siis, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskittyminen tarinoiden tutkimiseen kerrottuna kertomuksina ja tunnepuheen tarkastelu näiden tarinoiden resurssina oli näkökulma, jonka tuottamia havaintoja pystyn tarkemmin perustelemaan.

Potter ja Wetherell (1987) muistuttavat, että selontekomme tutkittavien kielenkäytön konstruktioista ovat konstruktioita itsekin. Diskurssianalyttikon onkin oltava rehellinen ja myönnettävä omien tulkintojensa sosiaalista todellisuutta rakentava luonne. Toisin sanoen esimerkiksi tutkimusraportti voidaan nähdä kielellisenä ilmaisuna ja siten tulkinnoille avoimena merkitysulottuvuuksien kenttänä. (Potter & Wetherell 1987, 182.) Tutkijalta vaaditaan sensitiivisyyttä sen suhteen mitä kaikkea hän tulkintojensa kautta on tuottamassa ja mahdollistamassa (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 45). Mitä tämä merkitsee sitten oman tutkimukseni valossa? Koen, että omalla tutkimuksellani tuotan tulkintoja, jotka osaltaan avaavat uusia tulkintaulottuvuuksia, mielikuvia ja arviointeja. Tutkimukseni tulevat lukemaan suurella todennäköisyydellä tarkastajien ohella ainakin Break Through –koulutuksen järjestäjät ja minut on myös kutsuttu esittelemään tutkielmaani tilaisuuteen, jossa on kyseisen koulutusohjelman opiskelijoita läsnä. Tällöin oma positioni siirtyy enemmänkin analyttikosta ja tulkitsijasta keskustelijaksi Keskustelupositioon liittyy aina määrittelyvaltaa, mutta myös vastuuta. Tämän vastuun kantaminen vaatii myös refleksiivistä itsetutkiskelua (Juhila 1999, 227).

10 LOPUKSI

Palatessani nyt Varilan kuvailemaan aikuiskasvatustieteessä vallalla olevaan ihmiskuvaan, voin todeta sen olevan jo pelkästään tämän oman tutkimukseni löydösten valossa vain kalpea heijastus tarinoiden kautta näyttäytyvästä aikuisesta toimijasta ja opiskelijasta. Tutkimusaineisto tuotti selkeästi neljä erilaista tarinatyyppeä, joissa konstruointiin aikuisopiskelun merkitystä osana omaa elämäntulkintaa hiukan eri tavoin painottaen. Opiskelu jäsenyi harkittuna elämänsisältönä, uudenaikaisena ja yllätyksellisenäkin elämäkokemuksena, merkitykseltään eheyttävänä ja terapeuttisena sekä myös kriittisyyttä ja asioiden kyseenalaistamista tuottavana. Huomioitavaa oli, että joukossa ei ollut yhtään vertailun pohjana olleen mallitarinan mukaista kertomusta. Tarinatyypit sisälsivät toki aineksia Varilan kuvailemasta päämäärärationaalisesta toimijasta, samoin kuin niissä tuli näkyväksi Knowlesin andragogiikan mukaisia oletuksia aikuisen toimijuuden suhteen. Oleellinen ero tarinatyypien ja mallitarinan välillä oli kuitenkin tarinoiden sisältämä tunnepuhe. Jopa kaikkein rationaalisimmin jäsenyneet ”opiskelu harkittuna elämänsisältönä”- tarinat sisälsivät puhetta tunteista ja affektiivisuutta tuottavaa ilmaisuja.

Millainen sitten on se kuva aikuisopiskelijasta, joka näiden tarinatyypien kautta tuli näkyväksi? Totean tähän, että stereotyyppistä kuvaa aikuisopiskelijasta on mahdotonta ja käsittääkseni myös hyödytöntä rakentaa. Tarinoiden kautta tuli näkyväksi enemmänkin opiskelun merkityksellistämisen erilaiset tavat ja painotukset saman opiskelijaryhmän sisällä. Tunnepuheen analyysi puolestaan paljasti, että tunnepuheella on merkittävä rooli narratiivisen identiteetin tilanteisen vaihtelun tuottajana ja osoittajana. Jos identiteettimme rakentuu tunnepuheen myötävaikutuksella näin moniulotteiseksi, voitaneen päätellä, että sillä on vaikutuksensa myös toimijuutemme sosiaalisessa todellisuudessa. Ehkäpä aikuisopiskelijan mallitarinan tulisi siten olla dynaaminen, moniulotteinen ja joustava, jolloin aikuisopiskelijaakaan ei tulkittaisi vain yksipuolistavan ja stereotyyppisen toimintamallin mukaisena.

Tässä tutkimuksessa tutkittavien opiskelijoiden viitekehys antoi vahvat etukäteisoletukset siitä millainen tutkittavien joukko voisi olla kyseessä. Kuten jo

aikaisemminkin mainitsin, tämä ennakko-oletus toisiaan toistavista tarinoista ohjasi omaa ajattelua ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista. Tutkimukseeni osallistuvat olivat yli 40-vuotiaita, palvelu- ja vientialoilla työskenteleviä, suurin piirtein samantasoisien kielikoulutuksen omaavia naisia. Olisi siis voinut olettaa, että tarinat rakentuisivat hyvin toistensa kaltaisiksi. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan tarinat paljastivat aikuisopiskelijoiden toiminnan ja ratkaisujen taustalla hyvinkin erilaisia tapoja jäsentää koulutusta ja opiskelua tässä nimenomaisessa kielikoulutusohjelmassa osaksi omaa elämänpiiriä. Lisäksi näissä jäsenyksissä näyttäytyi tunne-skaalan koko kirjo. Tarinallisen lähestymistavan rikkaus onkin juuri sen kyvyssä tehdä näkyväksi myös erilaisia ja odotuksista poikkeavia kokemusten jäsenys- ja tulkintatapoja. Samalla on mahdollista rakentaa moniulotteisempi kuva kulttuurissamme vallitsevista käsityksistä ja ihmisten toimintaa ohjailevista toimintamalleista.

Kuten Hänninen on todennut, mallitarinat voivat auttaa ymmärtämään ja jäsentämään omaa elämää. Ne voivat kuitenkin olla myös kahlitsevia ja rajoittavia. Tällöin voidaan kokea, että ihmisen tulee käyttäytyä tai toimia mallitarinan mukaisella odotetulla ja sopivalla tavalla. Toisin sanoen pahimmillaan kahlitsevat tarinat voivat olla yksipuolistavia ja ajatteluamme kaventavia. (Hänninen & Valkonen 1998,5.) Tätä lienee syytä pohtia myös aikuiskoulutuksen parissa. Jos lähtökohtainen ja mallitarinan mukainen oletus vaikkapa aikuiskoulutusta suunniteltaessa on koulutuksen suuntaaminen päämäärärationaalisille ja itseohjautuville, aktiivisille toimijoille voi edessä olla yllätyksiä. Miten käy aikuiselle opiskelijalle, joka on tavoitteissaan epävarma tai omaa vaikkapa heikot opiskelutaidot? Tutkimukseni tarinoissa rakennettiin tyytymättömyyden kautta näkyväksi myös kaipuuta opettajajohtoiseen opiskeluun, tehtävien tarkastamiseen ja palautteen saamiseen. Voitaneen siis kysyä, missä on se aktiivinen ja itseohjautuva opiskelija, jollaista muun muassa Knowles (ks. 1984) omassa andragogisessa mallissaan hahmottelee. Jarvis (1992) toteaaakin itseohjautuvan oppimisen olevan illuusion kaltainen ideaali, joka ei toteudu ainakaan institutionaalisesti järjestyneen koulutuksen kentällä. Todellinen itseohjautuvuus tarkoittaisi täyttä vapautta tehdä valintoja, mutta Jarvisin mukaan tällainen vapaus on rakenteellisessa yhteiskunnassamme mahdottomuus. Toimintamme on enemmän taikka vähemmän ohjailtua ja tietyissä raameissa tapahtuvaa. Jarvis näkeeikin itseohjautuvuuden yhtenä opetuskeinona muiden joukossa. Kyseessä ei siis ole opiskelijan vapaasta tahdosta tapahtuvaa opiskelun suuntaamista vaan opettajan tai

kouluttajan käyttämä opetuksellinen ja siten opiskelijaa ohjaileva ja normittava menetelmä. (Jarvis 1992, 130-131.) Tämän päivän aikuiskoulutus kuitenkin pitää yllä mallitarinaa aikuisten itseohjautuvasta opiskelusta ja ennen kaikkea aikuisten kyvystä itseohjautuvaan opiskeluun. ”Opiskelu tiedostavaa kriittisyyttä tuottavana” -tarinoiden kautta tuli näkyväksi, että itseohjautuvuus ei välttämättä ole automaattinen aikuisen ihmisen toimintatapa opiskeluympäristössä. Jos tällaista työskentelytapaa kuitenkin halutaan suosia koulutuksessa, tulisi varmistua, että kaikki ymmärtävät mitä itseohjautuvalla opiskelulla tarkoitetaan. Itseohjautuvuus ei sulje pois mahdollisuutta käyttää opettajaa tukena tarvittaessa. Tämän päivän innokkaat yli 40-vuotiaat aikuisopiskelijat eivät välttämättä tätä tiedosta, koska opiskelua koskevat ajatusmallit ammennetaan niistä takavuosien koulukokemuksista, joita leimasi hierarkkinen opettaja-opiskelija –asetelma. Toisaalta voidaan ajatella, että tämän päivän epävarmassa ja jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa vaaditaan jatkuvaa hereillä oloa ja sensitiivisyyttä. Omatoimisesti vapaa-ajallaan opiskeleva aikuinen voi jopa vapaaehtoisesti siirtää vastuun opiskelun ohjailusta opettajalle, koska kokee sen turvalliseksi ja tavallaan vapauttavaksikin tässä häilyvässä ja erilaisten vastuiden sävyttämässä maailmassa.

Elinikäinen oppiminen näyttäytyi opiskelijoiden tarinoissa kulttuurisesti omaksuttuna toimintamallina tai eräänlaisen sisäistettynä elämän ”filosofiana”. Mielenkiintoista onkin se miten vakuuttavalla tavalla tarinoissa tuotiin julki elinikäisen oppimisen ideologian sisäistäminen osaksi omaa toimijuutta. ”*Uskon elinikäiseen oppimiseen*” – tyyppinen ilmaisu tuottaa elinikäisen oppimisen liki tunnustuksellisella tavalla. Jauhiainen ja Alho-Malmelin (2003) käyttävät omassa koulutususkoa mittaavassa tutkimuksessaan vertauskuvallisesti uskonnon piiristä tuttuja ilmaisuja elinikäisestä oppimisesta uskonkilvoitteluna ja uskona opiskelun siunauksellisuuteen. Heidän mukaansa koulutus suurena edistyskertomuksena on vähitellen vaihtumassa oppimisen ja osaamisen suureksi pelastuskertomukseksi tämän päivän riskiyhteiskunnassa. Riskiyhteiskuntaperspektiivistä tarkasteltuna niitä, jotka kieltävät koulutuksen, oppimisen tai itsensä kehittämisen uhkaa syrjäytyminen. Vastaavasti armo lankeaa niiden ylle, jotka ponnistelevat kouluttautuaakseen elinikäisen oppimisen hengessä. (Jauhiainen & Alho-Malmelin 2003, 37-40.) Uskontometaforien käyttö on Jauhiaisen ja Alho-Malmelinin tutkimuksessa tarkoituksellisen kärjistävää, mutta samalla se kuitenkin nostaa mielestäni esiin arvokkaita huomioita ja omassakin tutkimuksessani

näkyväksi tulleita käsityksiä koulutuksen merkityksellisyydestä ja kaikkivoipaisuudesta tämän päivän yhteiskunnassa.

Tutkimusaineistoni tarinoissa elinikäisen oppimisen liittäminen osaksi omaa kerrottua tarinaa tunnustuksenomaisesti ja faktuaalistavalla retoriikalla liittää tarinan kertojan ”pelastettujen” joukkoon. Myönteinen suhtautumien opiskeluun ja itsensä kehittämiseen on yhteiskunnassamme hyve. Voidaankin siis ajatella että tätä hyvettä kantava elinikäisen oppimisen mallitarina ikään kuin ”pakottaa” hyväksymään tuon ideologian osaksi omaa elämäntarinaa jos toisena vaihtoehtona on syrjäytyminen. Tutkimieni tarinoiden joukossa oli kuitenkin myös tätä koulutususkoa haastava ja kyseenalaistava tarina. Vaikka elinikäinen oppiminen ja halu kehittyä ja opiskella näyttäytyi omaa toimintaa ohjaavana, se ei tuottanutkaan työmarkkinoilla ”pelastumista ja armoa”. Tämän tyyppisten tarinoiden kuulluksi tuleminen on mielestäni erityisen tärkeää. Emme voi tuudittautua ja tukeutua aikuiskoulutuksenkaan kentällä yhdenmukaistaviin ja pelkistettyihin ideaalitarinoihin toimintaamme ohjaavina ja tietynlaiset seuraukset takaavina.

Pahimmillaan koulutususkon ja elinikäisen oppimisen mallitarinat voivat synnyttää ahdistusta, vastustusta ja pelkoa niissä opiskelijoissa, jotka näkevät jatkuvan kouluttautumisen tarpeen ja elinikäisen oppimisen rangaistuksen kaltaisena taakkana. Muutamassa tarinassa elinikäisen oppimisen ajatus tuotiin julki toteamuksella: *olen ikuinen opiskelija*. Tällä tavalla ilmaistuna elinikäinen oppiminen näyttäytyy langetetun tuomion kaltaisena. Sanalla ’ikuinen’ tuotetaan vaikutelma, että vapautusta ei ole. Tämä saattaa kertojien näkökulmasta olla täysin vieras tulkinta, mutta antaa kuitenkin viitteitä siitä, että elinikäinen oppiminen voi olla myös jotakin sellaista, joka otetaan vastaan annettuna. Tällöin opiskelu asettuu pakkopaidan kaltaiseksi kulttuuriseksi hyveeksi ja siten velvoittavaksi. ”*Kaikkiin koulutuksiin olen mennyt innolla ja nauttinut niistä*” rakentaa puolestaan kuvaa opiskelun elämyksellisyydestä. Onkin syytä huomioida, että elinikäinen oppiminen tai opiskelu voidaan todella mieltää myös myönteisenä suhtautumisena uuden oppimiseen ja seikkailunomaisena uteliaana heittäytymisenä kohti uudenlaisia oppimiskokemuksia. Elinikäinen oppiminen tai opiskelu aikuisiällä voi siis tuottaa myös vahvasti tunteisiin vetoavaa tyydytyksen tunnetta. Tällöin kulttuurinen mallitarina asettuu oman emotionaalisen kokemuksellisuuden kautta itselle

merkitykselliseksi. Tätä heijastelivat ne tarinat, joissa positiivisella tavalla rakennettiin kuvaa opiskelun nautinnollisuudesta.

Tutkimissani tarinoissa merkitykselliset oppimiskokemukset jäsenyivät vahvasti emotionaalisina. Samoin tarinoissa kerrottiin merkityksellisistä oppimiskokemuksista mukavan opiskelijaryhmän merkitystä ja siten oppimisen sosiaalista aspektia korostaen. Illeriksen (2002) mukaan oppimisen koko moniulotteisen olemuksen tavoittavaa oppimisteoriaa on hyvin vaikeata selvärajaisesti hahmotella. Hän toteaa kuitenkin, että todellisessa oppimisessä on kyse kokemuksellisesta oppimisesta, jossa yhdistyvät oppimisen kognitiivinen, emotionaalinen ja sosiaalinen dimensio. Tällöin on oleellista, että kokemuksella on oppijalle itselleen subjektiivista merkitystä kaikilla kolmella dimensiolla. (Illeris 2002, 145-146.) Break Through- ryhmän opiskelijoiden kuvausten kautta syntyi vahva vaikutelma yhteisöllisyyteen ja emotionaaliseen kolektiivisuuteen perustuvasta oppimisympäristöstä. Omaa oppimista ja oppimiskokemuksia merkityksellistettiin kaikkiin kolmeen oppimisen dimensioon nojaten. Merkille pantavaa oli, että myös kyseenalaistavien ja kriittisten tarinoiden kohdalla; vaikkakin kerronta sisälsi myös varauksellisuutta ja pettymystä koulutuksen suhteen, oli mukana huomioita omasta oppimisesta ja onnistumisen kokemuksista mukavassa opiskelijaryhmässä.

Aineiston tunnepuheen diskursiivisella tarkastelulla tuli mielestäni merkittävällä tavalla näkyväksi se kuinka me omassa kerronnassamme käytämme ja tuotamme tunnetiloja. Tunnepuhe toimi tarinoissa vahvasti kerronnan resurssina ja tarinan juonta kannattelevana ja kuljettavana. Voidaankin sanoa, että ilman tunteita ei ole myöskään tunnepuhetta. Toisin sanoen, jos opiskelijan omat kertomukset opiskelustaan ovat kerronnaltaan näin voimakkaan tunnepitoisesti sävyttyneitä, ei tunteiden merkitystä voi aikuisdidaktisena ilmiönäkään jättää huomiotta. Yksi suuri tulevaisuuden haaste voisikin olla lisätä aikuisten kanssa toimivien opettajien ja ohjaajien koulutukseen ohjausta puheessa ja vuorovaikutuksessa rakentuvien merkitysulottuvuuksien tunnistamiseksi. Kuten tämänkin aineiston tunnepuheen diskursiivinen lukutapa osoitti, sillä mitä itsestämme kerromme voi olla lukuisia erilaisia piiloon jääviä tulkinta- ja merkitysulottuvuuksia. Kielen käyttömme on seurauksia tuottavaa. Siksi ei ole yhdentekevää miten esimerkiksi toistemme tunnepitoisia viestejä havaitsemme ja tulkitsemme.

Tunnepuheen rooli kokemusten merkityksellistäjänä herättää ajatuksia myös emotionaalisuuden läsnäolon ”vaatimuksesta” itse oppimistilanteissa. Kuten tutkimuksen teoriaosuudessa tuli esille, on tunteilla oleellista merkitystä ihmisten oppimiskokemuksille. Tätä tavallaan viestittivät myös oppimiskokemuksista kertomisen tavat analysoimissani tarinoissa. Voitaneen siis olettaa, että koulutuksen tai oppimistilanteen tulisi turvata myös oppimisen emotionaalinen aspekti ja tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia kokea erilaisia tunteita sekä sallia erilaisten tunteiden käsittely oppimisyhteisössä. Jännittäminen, epävarmuus ja lievä pelko vaativiksi koettujen suoritusten kohdalla voi parhaimmillaan kääntyä huumaavaksi oppimisen ja onnistumisen iloksi. Arvelisin, että pelkkä vapaamuotoinen yhdessäolo ei lopulta herätä opiskelijoissa itsessäänkään arvostusta kyseistä opiskelua kohtaan. Jos koulutus sen sijaan sisältää sopivassa suhteessa myös niin sanottuja ”tiukkoja paikkoja” voi niistä selviytymisen kautta syntyä myös merkittäviä emotionaalisesti palkitsevia kokemuksia ja sitä kautta arvostusta itseä ja omaa opiskelua kohtaan. Oleellista kuitenkin on, että aikuinenkin opiskelija tarvitsee tukea ja ohjausta ponnistellessaan kohti tavoitteitaan. Tunne yksin jäämisestä tai omasta voimattomuudesta tukahduttaa ihmisen luontaisen oppimisen halun tehokkaasti. Asiallinen ja kannustava palaute sekä varmuus, että saan tarvittaessa apua, voi sen sijaan toimia aikuisopiskelijaa energisoivana moottorina silloinkin, kun haasteet tuntuvat kovilta ja raskailta.

Vehviläinen ja Lindfors (2005) toteavat, että suomalaisessakin aikuiskoulutuksessa tulisi vähitellen huomioida koulutuksen mahdollinen ”terapeuttinen käänne”. Aikuiskoulutuksen menetelmät ovat viime aikoina saaneet yhä enemmän niin sanotun auttamistyön piirteitä. Tällöin opiskelijan ja opettajan roolitkin ovat muutoksen edessä. (Vehviläinen & Lindfors 2005, 200.) Omassa tutkimuksessani yhden tarinatyyppin muodostivat kertomukset, joissa opiskelu jäsenyi omaa elämäntulkua eheyttävänä ja siten vaikutuksiltaan terapeuttisena. Nämä tarinat omalta osaltaan todistelevat, että aikuiskoulutuksella voi todella olla myös terapeuttinen ja omaa elämäntulkua tukeva rooli. Tämän päivän ihmiset etsivät epätoivoisesti jopa äärimmäisiä elämyksellisiä kokemuksia harmaan arjen ja epävarman alati muuttuvan riskiyhteiskunnan varjossa. Voisiko aikuiskoulutus puolestaan tarjota elämyksien kautta eväitä arjen sietämiseen ja tasapainoiseen oman elämän hallintaan?

Break Through –ryhmän tarinoissa ilmeni erittäin yhdenmukaisella retoriikalla todisteltuna sanomalehdessä aikanaan olleen kyseistä koulutusta koskeneen ilmoituksen osuvuus ja iskeytyvyys. Manninenkin (2004) totesi mielikuvien merkityksen niin koulutus- kuin koulutus päätöksiäkin tehtäessä. Mielikuvat ovat sidoksissa myös tunteisiin. Tarinoiden tuottama tärkeä viesti koulutuksen järjestäjien suuntaan onkin mainoksen herättämä ja opiskelijoiden jakama tunne; ”*tää on mun juttu*”, joka kertoo koulutuksen mainonnan ja markkinoinnin onnistumisesta. Voitaneen olettaa, että aluksi yksilöllisesti merkityksellistetty tunne on myöhemmin ryhmässä sosiaalisesti jaettuna saattanut synnyttää juuri sitä kollektiivisuutta ja yhteishenkeä, joka tarinoiden kerronnassa vahvasti tuli esille. Koulutuksen suuntaamisessa tietylle kohderyhmälle tulisikin tarkkaan miettiä millaisia mielikuvia ja tunnetiloja se vastaanottajassa herättää. Jälleen ollaan tekemisessä kielenkäytön seurauksia tuottavan luonteen kanssa. Koulutusmainoksen lukeminen on eräänlainen vuorovaikutuksellinen neuvottelutilanne merkityksistä. Juuri tämäntyyppiset merkityksenannot tulivat Break Through – opiskelijoiden tarinoiden kerronnassa näkyviksi.

Heikkinen ja Huttunen (2002) toteavat, että tunnustus tai sen puuttuminen ohjaa vahvasti ihmisten sitoutumista ja toimintaa. Tunnustus on luonteeltaan dialektista; sitä annetaan ja saadaan vastavuoroisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa, että arvostus synnyttää arvostusta ja luottamusta, kun taas koettu arvostuksen puute myös tuottaa arvostuksen puutetta. Tunnustuksen dialektisuudesta saattaa seurata positiivinen kierre ja vastaavasti sen puuttuminen voi johtaa kierteeseen, jossa toista osapuolta pyritään mitätöimään. Tunnustus on kuitenkin enemmän kuin pelkkää kohteliaisuutta, manipulointia tai huomion osoittamista. Se on huomattava sosiaalisen toiminnan jäsentäjä ja siten merkittävällä tavalla myös identiteetin rakennusaine. Oppimisyhteisöissä olisikin erityisen tärkeää oivaltaa tunnustuksen vastavuoroisen rakentumisen merkitys sekä opettajan että opiskelijan kehittymisen ja kasvun lähteenä. (Heikkinen & Huttunen 2002, 278-279.) Tähän tematiikkaan tuo vahvistusta myös oman tutkimukseni tarinoissa rakentunut arvostusdiskurssi. Arvostus ja sen kokeminen oli yksi merkittävä puheessa tuotettu teema. Arvostus itseä kohtaan tuotettiin kerronnassa arvostetuksi tuleminen kokemuksesta. Samalla virisi arvostusta henkivä ilmapiiri myös koko koulutusta kohtaan. Tarinoissa rakentuneella itsearvostuksella näytti myös olevan energisoiva merkitys opiskelijan toiminnalle elävän elämän draamassa. Itsearvostus rakentui myös olennaisella tavalla vastuunsa kantamisen ja

velvollisuuksiensa täyttämisen kokemuksesta. Tarinoissa tunnepuheen kautta tuotettujen vastuu- ja arvostusdiskurssien myötä voitaneen päätellä, että aikuisen rationaalinen vastuunsa täyttämisen tarve ja tunteenomainen arvostuksen kokeminen ovat eräänlaisina toiminnan vastapoolleina mukana oppimiskokemusten merkityksellistämisen prosesseissa. Aikuiskoulutuksessa tämä voisi tarkoittaa sellaisen ilmapiirin luomisen tarvetta, jossa opiskelija voi todella kokea tulevansa arvostetuksi omana itsenään.

Heikkinen ja Huttunen toetavatkin, että aikuisopetuksen onnistumisen ehtona on, että opiskelijat tunnustetaan täysi-ikäisinä ja vastuullisina ihmisinä, joilla on arvokasta elämäkokemusta ja tietämystä. Hyvällä aikuisten opettajalla tai kouluttajalla on siten kykyä hyödyntää opetuksessa oppijoiden tietopääomaa ja kokemusvarantoa. Samalla luodaan pohja argumentoivalle keskustelulle. Toisin sanoen jokaisella on oppimisyhteisössä oikeus osallistua keskusteluun, ilmaista omat näkemyksensä ja toiveensa sekä kyseenalaistaa esitettyjä näkemyksiä. Käytännön toiminnan myötä, tunnustusten todentuessa, voi syntyä positiivinen tunnustusten kehä, jonka myötä yhteisöön on mahdollista rakentua vahva yhteenkuuluvuuden tunne. Tämä yhteenkuuluvuus saa voimansa siitä, että yhteisön kaikki jäsenet tuntevat olevansa tärkeitä, arvostettuja ja tunnustettuja. Tällöin oppimisyhteisöön syntyy aitoa solidaarisuutta, jonka myötä toimitaan, ei vain itsen, vaan koko yhteisön hyväksi. Se on toimintaa, jonka pontimina ovat yhteisön arvot ja yhteisesti rakentuva kulttuuri. (Heikkinen & Huttunen 2002, 291-293.)

Kulttuurissamme liikkuvien aikuiskoulutusta ja aikuisten oppimista koskevien mallitarinoiden rikastuttaminen on haaste, joka tarvitsee myös tieteellisen tutkimuksen apua. Aikuiskasvatustieteessä vähitellen viriämässä oleva mielenkiinto tunteita kohtaan onkin enemmän kuin tervetullutta. Kognitiivisen ja sosiaalisen oppimisaspektin rinnalle tarvitaan lisääntyvää ymmärrystä tunteiden merkityksestä ihmisen oppimiselle, kasville ja kehitykselle. Toivon, että tämä oma tutkimukseni voisi olla omalta osaltaan osoittamassa tunteita ja oppimista koskevan laajemman tarkastelun tarpeellisuutta. Oma näkökulmani oli todeta tunteiden vahva läsnäolo sanallisina tekoina opiskelijoiden opiskelutarinoiden jäsenyksissä. Todennettua tuli myös, että nuo tunteet eivät olleet mukana kerronnassa vain sattumalta.

LÄHTEET

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1994. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerrus. 159-172.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerrus.
- Averill, J. R., 1986. The Acquisition of Emotions during Adulthood. Teoksessa R. Harré (toim.) The Social Construction of Emotions. Padstow: T.J. Press Ltd. 98-118.
- Crossley, M.L. 2000. Introducing narrative psychology. Self, trauma and the construction of meaning. Suffolk: St Edmundsbury Press.
- Edwards, D. 2000. Extreme Case Formulations: Softeners, Investment, and Doing Nonliteral. *research on Language and Social Interaction* 33(4), 347-373.
- Edwards, D. & Potter, J. 1992. Discursive Psychology. London: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerrus.
- Fredrickson, B.L. & Branigan, C. 2001. Positive Emotions. Teoksessa T.J. Mayne & G.A. Bonanno (toim.) Emotions. Current Issues and Future Directions. New York: The Guilford Press. 123-151.
- Fridja N. H. 1993. The Emotions. *Studies in Emotion & Social Interaction*. Cambridge University Press.
- Harré, R. (toim.) 1986. The Social Construction of Emotions. Padstow: T.J Press Ltd.
- Heikkinen, H. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto &

P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: Wsoy. 275-290.

Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2002. ”Huomaa minut, arvosta minua!” Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy. 278-294.

Honkonen, R. 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) 1995. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. 167-191.

Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Esimerkkitapauksena ”Koulutuksen merkitystä etsimässä” –projektin menetelmälliset valinnat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 46.

Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerrus. 13-42

Hypen, K., Keskinen, E., Kinnunen, R., Niemi, P. & Vauras, M. 1992. Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Jyväskylä: Gummerrus.

Hyypä, H. 1998. Elinikäinen oppiminen työvoimapolitiikkana. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tampere: Tammer-Paino Oy. 103-130.

Hänninen, V. & Valkonen, J. (toim.) Kunnon tarinoita. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen. Helsinki: Yliopistopaino.

Hänninen, V. 2003. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

- Illeris, K. 2002. *The Three Dimensions of Learning, Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Roskilde: University Press.
- Isokorpi, T. 2004. *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Juva: Bookwell Oy.
- Jarvis, P. 1992. *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jarvis, P. 1999. Opettajat ja oppijat aikuiskasvatuksessa: suoritusta vai vuorovaikutusta? Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja*. Saarijärvi: Gummerrus, 75-90.
- Jauhiainen, A., Tuomisto, H. & Alho-Malmelin, M. 2003. Aikuisopiskelun monet merkitykset muutosten yhteiskunnassa. Avoimen yliopiston opiskelija 2000-luvun alussa. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja*. Vantaa: Dark Oy. 169-193.
- Jauhiainen, A. & Aho-Malmelin M. 2003. Aikuisopiskelu – uskonasiako? *Aikuiskasvatus* 1/2003. 37-48.
- Jokinen, A. 1999. Vakuuttavan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino. 126-159.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysin aakkoset*. Jyväskylä: Vastapaino. 17- 47.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino. 54- 95.

- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 160 – 195.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 233-252.
- Kenyon, G. 1994. Oman tarinan kertomisen merkityksestä. Gerontologia 8(4): 196-204. Käännös: FL Marja Saarenheimo Tampereen yliopisto. Kansanterveystieteen laitos
- Knowles, M. 1984. The Adult Learner: A Neglected Species. Third edition. Houston: Gulf Publishing Company.
- Luukka, K. 2004. Tunnepeili. Tunnetilojen heijastaja merkityksellisissä oppimiskokemuksissa. Aikuiskasvatus 2, 111-117.
- Manninen, J., Mannisenmäki, E., Luukannel, S. & Riihilä, S. 2003. Elinikäisen oppimisen tuska ja kurjuus? Aikuisten koulutusta ja oppimista koskevat mielikuvat. Raportteja ja selvityksiä 42. Palmenia-kustannus.
- Manninen, J. 2004. Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. Aikuiskasvatus 3, 196-205.
- Potter, J. & Wetherell M. 1989. Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour. London: SAGE Publications Ltd.
- Riessman, C. K. 1993. Narrative analysis. Newbury park: Sage publications.
- Roos, J.P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan. Jyväskylä: Gummerrus.
- Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston

kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 52. Joensuun yliopistopaino.

Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.17-36.

Suoninen, E. 2002. Vuorovaikutus, kokemus, merkitys. Diskursiivisen sosiaalipsykologian mahdollisuudet kokemuksen tulkinnassa. *Psykologia* 5, 372 – 384.

Suoranta, J. 1999. Sivistyksellisen aikuiskasvatuksen mahdollisuudet eilen, tänään, huomenna. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Saarijärvi: Gummerrus. 207 –230.

Turunen, K.E. 1990. Ihmisen ymmärtäminen. Jyväskylä: Gummerrus.

Turunen, K.E. 1996. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Gummerrus.

Turunen, K.E. 1998. Minusta näyttää. Johdatus reflektiiviseen filosofiaan. Viro: Tuotanto Kirjakas Ky.

Tuomisto, J. 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain? Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy. 49-83.

Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74.

Varila, J. & Lehtosaari, K. 2001. Työnoilo – Ahkeruudella ansaittua, sattuman synnyttämää vai oppivan organisaation vaatimaa? Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 80.

- Varila, J. & Ikonen-Varila, M. 2002. Ylpeys ja ammattiylpeys tutkimuksen kohteeksi. Ylpeyden tunteen teoreettinen ja empiirinen tarkastelu. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 82.
- Vehviläinen, S. 2004. Tunteet ja vuorovaikutus. *Aikuiskasvatus* 2, 141-153.
- Vehviläinen, S. & Lindfors, O. 2005. "Varmaan se oma itsetunto on nousussa". Itsereflektio ja kohentunut vointi haastattelupuheessa. *Aikuiskasvatus* 3, 191-202.
- Vilkko, A. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana: Naisen elämä, kerronta ja luenta. Helsinki: Suomalainen Kirjallisuuden Seura.
- Värri, V. M. 2005. Yleisönosastokirjoitus. *Aamulehti*. 29.3. 2005.
- West, L. 2002. Postmodernism and the Changing "Subject" of Adult Learning. Teoksessa A. Bron & M. Schemmann (toim.) 2002. *Social Science Theories in Adult Education Research*. Munster: LIT Verlag. 41-63.
- Wood, L.A & Kroger, R.O. 2000. *Doing discourse analysis: Methods for Studying Action in Talk and Text*. Thousands Oaks: Sage.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri Y. 1994. *Opiskelun merkitys*. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITE 1

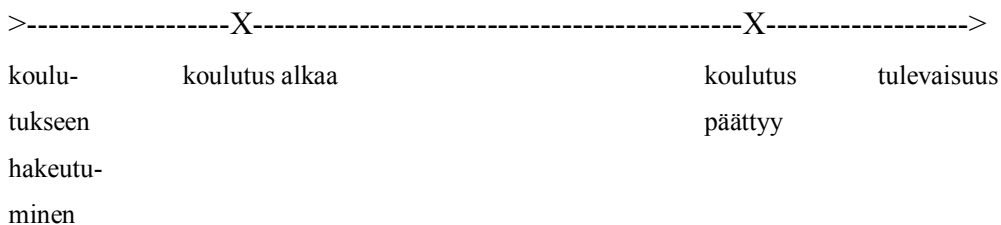
Hyvä aikuisopiskelija!

Olen aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelija ja gradututkimuksessani olen kiinnostunut aikuisopiskelijoiden opiskelustaan, kehittymisestään ja omista merkityksellisistä oppimiskokemuksistaan kertomista tarinoista. Toivon, että Break Through –ryhmän opiskelijana osallistut omalla arvokkaalla panoksellasi tutkimukseeni!

Kerro vapaasti oma tarinasi siitä:

miten päädyit mukaan koulutukseen,
miten olet kehittynyt,
millaisia ovat olleet sinulle merkitykselliset oppimiskokemukset,
mitä tämä koulutus ja ryhmä ovat sinulle merkinneet,
millaisia tunteita opiskelu on sinussa herättänyt?

Nämä edellä mainitut ovat ohjeellisia viitteitä siitä mitä asioita voit tarinassasi pohtia.
Sana on vapaa!

Voit rakentaa tarinasi myös aikajalalle esim. seuraavasti:

Tarinastasi kiittäen!

Minna Hauhia (minna.hauhia@uta.fi)

LIITE 2

Haastattelukysymyksiä Break Through -opiskelijoille:

- Kerro miten päädyit mukaan koulutukseen.
(tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa: lähtötilanne, miksi, millainen hakuprosessi, miltä tuntui, kun kuulit tulleeesi hyväksytyksi)
- Oletko opiskellut aiemmin aikuisiällä/ Kerro aikaisemmista opiskelukokemuksistasi.
- Miten olet mielestäsi kehittynyt koulutuksen aikana?
- Millaisia ovat olleet sinulle merkitykselliset oppimiskokemukset tämän koulutuksen aikana? Miksi?
- Millaisia mahdollisia vaikeuksia työn ja opiskelun tai perhe-elämän ja opiskelun yhteensovittaminen on aiheuttanut?
- Kerro mitä opiskeluryhmä on sinulle merkinnyt?
- Mitä tuntemuksia opiskelu on sinussa herättänyt?
- Millainen merkitys tällä koulutuksella on sinulle?
(mikä on ollut parasta?, mikä ikävintä?)
- Kerro tulevaisuuden suunnitelmistasi?
(lisää opiskelua?, mitä?, miksi?)

LIITE 3

Litteroinnissa käytettyjen merkkien selitykset:

- (.) lyhyt tauko
- (2) puheessa oleva tauko sekunteina
- XXX painokkaasti sanottu isoin kirjaimin
- xxxx kirjoittajan huomio alleviivattuna
- () suluissa merkitty naurahdus, huokaus tms. tulkinnan kannalta merkityksellistä
- H1: näyte haastateltava numero 1:n puheenvuorosta
- K1: näyte kirjoittajan numero 1 kerronnasta