

*SARJA - SER. C OSA - TOM. 300*

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

# **Avointa väylää maisteriksi**

Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista  
ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista

English Summary

Marika Alho-Malmelin

Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos

Tutkimuksen ohjaajat

Professori Risto Rinne  
Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos

Professori Kimmo Lehtonen  
Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos

Esitarkastajat

Professori Juha Hakala  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Kasvatustieteiden yksikkö, opettajankoulutuslaitos

Professori emeritus Jarmo Toiskallio  
Maanpuolustuskorkeakoulu  
Sotilaspedagogiikan laitos

Vastaväittäjä

Professori Juha Hakala  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Kasvatustieteiden yksikkö, opettajankoulutuslaitos

Taitto: Tero Kylä-Junnila

ISBN 978-951-29-4244-2 (PRINT)

ISBN 978-951-29-4245-9 (PDF)

ISSN 0082-6995

Painosalama Oy – Turku 2010

TURUN YLIOPISTO, kasvatustieteiden laitos, väitöskirja, 214 s, 8 liit., maaliskuu 2010

ALHO-MALMELIN, MARIKA:

AVOINTA VÄYLÄÄ MAISTERIKSI – tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan avoimeen yliopisto-opetukseen osallistuneiden sekä avoimen yliopiston väylän kautta korkeakouluun tulleiden opiskelijoiden opinnoilleen antamia merkityksiä. Tutkimuksen tarkoituksena on yhtäältä selvittää, mitkä tekijät saavat opiskelijat osallistumaan avoimen yliopiston järjestämään yleissivistävään opetukseen ja toisaalta käyttämään avoimen yliopiston väylää sisäänpääsyreittinä korkeakouluun. Ilmiötä tarkastellaan tutkimuksessa koulutuselämäkulullisesta näkökulmasta käsin.

Tutkimuksen aineistot koostuvat kahdesta pääaineistosta: avoimen yliopiston opiskelijoiden koulutuselämäkertakirjoitelmista (N=106) ja avoimen yliopiston väylän suoravalinnan kokeilu- ja kehittämishankkeessa vuosina 2005 ja 2006 Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselle valittujen opiskelijoiden teemahaastatteluista (N=25). Pääaineistoja täydentävinä aineistoina tutkimuksessa käytettiin lisäksi dokumenttiaineistoja kuten hakija- ja opintorekisteritietoja. Tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään aikuisopiskelijoiden kokemuksia kouluttautumisen yhteydestä elämäntapaan.

Lineaarisen elämäntavan murruttua, on elinikäisestä oppimisesta tullut yhä keskeisempi osa ja jopa vaade yksilöille. Siten koulutukselle latautuu merkittävä asema elämäntapamuutoksissa. Identiteetin jatkuvasti uudelleenrakentuva luonne laittaa yksilöt etsimään läpi elämänsä uusia mahdollisuuksia ja haasteita kehitykselleen. Tätä ilmiötä tarkastellaan tutkimuksessa korkeakoulutuksen kontekstissa perinteisesti aikuisopiskeluympäristöinä pidetyn avoimen yliopiston ja toisaalta yliopiston toimintaympäristöissä. Elinikäisen oppimisen haasteen myötä molemmissa on tapahtunut opiskelija-aineiksen merkittävää heterogenisoitumista.

Elinikäiseen oppimiseen liittyy edelleen paljon retoriikkaa, jolle ei löydy todellisuuspohjaa käytännöstä. Vaikka koulutuspoliittisessa puheessa elinikäinen oppiminen huomioidaan näkyvästi, ei annetut suositukset ja toimenpiteet yllä aina toteutukseen asti. Näin on myös aikuisten opiskelijoiden sisääntuloreittinä pidetyn avoimen yliopiston väylän suhteen. Väylälle asetetuista tavoitteista huolimatta se on edelleen sisääntuloreittinä varsin marginaalinen. Avoimen yliopiston väylään ja sen käyttöön liittyy myös joukko muita haasteita, joiden ratkaiseminen vaatii huolellista pohdintaa mm. aikuisopiskelijoiden mukanaan tuomien uudenlaisten tarpeiden, osaamisedellytysten ja vaatimusten suhteen. Lisäksi koulutuksen voimakas markkinoistuminen asettaa omat rajoitteensa yliopistojen sivistyksellisille tavoitteille.

Kirjoitelma-aineistosta tehdyn analyysin avulla tutkimuksessa muodostettiin teemoittelun ja tyypittelyn avulla neljä opiskelijaprofilia: 1) urasuuntautuneet, 2) tutkintotavoitteiset, 3) muutoshakuiset sekä 4) elämäntapaopiskelijat. Tyyppien avulla on mahdollista

tarkastella erilaisten osallistumismotiivien taakse kätkeytyviä kertomuksia yleissivistäville opinnoille annetuista merkityksistä, rooleista ja painoarvoista osana elämää.

Haastatteluaineiston analyysin tavoitteena oli syventää ja jatkaa kirjoitelma-aineiston pohjalta syntynyttä kertomusta. Tutkimuksessa piirretään kuvaa narratiivisen luennan avulla avoimen yliopiston väylää käyttäneiden kokemuksista avoimen yliopiston roolista ja vaikutuksista elämäntapaan sekä väylähaun paikantumisesta heidän elämänuralleen. Analyysissä tarkastellaan niin ikään väylää käyttäneiden kokemuksia korkeakouluopiskelusta aikuisiällä, opinnoissa etenemisestä sekä opintoihin liittyvistä solmukohdista tutkinto-opiskelun alkutaipaleella. Analyysin avulla haastatteluaineistosta erotettiin kolme erilaista koulutuselämäkulkutarinaa: 1) yhden koulutuspolun, 2) kahden koulutuspolun ja 3) pitkän tien kulkijat. Koulutuselämäkulkutarinat erosivat toisistaan koulutuspolun alkupäässä tehtyjen valintojen, työuran, avoimen yliopiston opintoihin osallistumisen sekä korkeakouluopiskelulle annettujen merkitysten osalta. Koulutuselämäkulkutarinat toisistaan erottava piirre liittyi yleisimminkin erilaisiin tapoihin käyttää koulutusta osana elämäntapaa. Koulutuselämäkulkutarinoista löytyi myös monin paikoin yhtymäkohtia kirjoitelma-aineistoon. Haastatteluaineistossa koulutukseen osallistuminen esittäytyi kuitenkin kirjoitelma-aineistoon nähden monipolisempaan, sillä kouluttautumisen motiivit näyttivät vuorotellen ja muuttuneen elämäntapaa aikana.

Avoimen yliopiston väylän suoravalintakokeilu lisäsi aikaisempiin valintoihin veraten runsaasti hakijamäärää. Aloittaessaan tutkinto-opiskelijoina, heillä oli takanaan avoimessa yliopistossa suoritettuja opintoja keskimäärin 160 opintopistettä. Valinta näytti kumpanakin tutkimusvuonna suosivan selvästi aikuisempia hakijoita, väyläläisten keski-ikä ollessa 42 vuotta. Vahvuksina väylässä valituilla opiskelijoilla olivat suhteellisen hyvin kehittyneet opiskelutaidot, itsenäinen ote opiskeluun sekä keskusteleva, työelämäyhteyksiä hahmottamaan pyrkivä opiskeluote. Ongelmia väylässä valituille aiheuttivat epärealistiset odotukset opintojen sisällöistä ja muodoista, kieli-, viestintä- ja metodiopinnot sekä joissakin tapauksissa yliopistoyhteisöön integroituminen. Heihin kohdistui opintojen vaiheen vuoksi monia ristiriitaisia odotuksia ja paineita. Aikuiset järjestelivät mahdollisuuksiaan tutkinto-opiskelulle eri tavoin opintovapaista lomapäivinä tapahtuvaan opiskeluun. Monet myös palasivat suorittamaan tutkinto-opiskeluoikeuden saatuaan opintojaan avoimeen yliopistoon. Yliopiston ja avoimen yliopiston välinen raja näyttäytyikin haastateltavien puheessa monin paikoin veteen piirretyltä.

**Avainsanat:** elinikäinen oppiminen, avoin yliopisto, avoimen yliopiston väylä, koulutuselämäkerrat

---

UNIVERSITY OF TURKU, Department of Education, dissertation, 214 p, 8 app.  
March 2010.

ALHO-MALMELIN, MARIKA

THE OPEN UNIVERSITY GATEWAY: A WAY OF BECOMING A DEGREE  
STUDENT - research on students' experiences

## **ABSTRACT**

This study explores the significance of the Open University studies for those who have entered the universities' degree studies by using the Open University gateway. The aim of this study is to investigate on one hand which factors make adults participate in instruction offered at open universities, and on the other hand which factors make these adults use the open university gateway as an opportunity to enter universities' degree studies. In this study, the starting point of the investigation of this phenomenon is education in the life-course.

The data of this study consists of two kinds of main data: First, educational autobiographies of the students who have studied at the Open University (N=106), second, interviews of those who entered the Faculty of Education in University of Turku during the Pilot and Development Project of Direct-Entry in 2005-2006 (N=25). In order to complete the two main data, the information on the background of the applicants and the student record transcripts were also used. This study aims to understand the adults' experiences of the connection between the education and the life-course.

After the linear life-course has gradually broken down, lifelong learning has become a central part and even a requirement for an individual. Thus, education receives a major role in the life-course. The ever-changing nature of the identity makes individuals look for new possibilities and challenges for their personal growth throughout their lives. This phenomenon is being examined in the context of higher education: on one hand in the environment of the Open University, traditionally considered as an organization of the adult education, on the other hand in the environment of the University. The challenge of lifelong learning has contributed to the heterogeneity of both students in the Open Universities and degree students in Universities.

Lifelong learning still contains a great amount of rhetoric, which does not have any realistic base in concrete. Even if a discussion on lifelong learning is well present in the educational politics, recommendations do not always lead into action. This is what has happened to the Open University gateway, considered a route for adults to enter Universities. However, its position still remains quite marginal. In addition, the Open University gateway and its use include other challenges adult students have brought along: new kinds of necessities, learning prerequisites and requirements, just to mention a few. Finding solution to these challenges will require a careful reflection. Moreover, a strong marketing of the education sets its own limits to the educational goals of the universities.

With the help of the analysis of the educational autobiographies, four kinds of student profiles were formed: 1) career-oriented, 2) degree-oriented, 3) seekers of change and 4) studying as a way of life. This characterisation helps to examine stories, which lie behind different motivations of participation; these stories reflect the significance, the roles and the importance of the academic studies as a part of life.

The goal of the analysis of another data, the interviews, was to continue the stories the autobiographies had started. This analysis also explores the adults' experiences of studying at higher level, the success of these studies, as well as some difficulties they faced after being accepted as degree students. This analysis helps to separate three different types of adult students: those of 1) one educational path, 2) two educational paths, 3) lifelong path. The choices made in the beginning of these educational paths, the career, the participation in Open University studies and the significance of the higher education were the factors that made the educational autobiographies differ from each other. In general, the different ways of using education as part of life-course was the feature that made them different. When the autobiographies were compared to the interviews, the participation in education was more multi-dimensional in the interviews. It seems that the motivation for the education varies and changes during the life-course.

The Pilot and Development Project of Direct-Entry of the Open University increased the number of applicants when compared to the previous years. When the applicants started as degree students, they had already approximately 160 ECTS credits done at Open University. In both years of the research, it was easier for more adults to enter the University, the average applicant being 42 years old. Well-developed studying skills and independent and discussing studying style were the strengths of these students; they tried to find connections between studying and working life. On the contrary, unrealistic expectations on the contents and methods of the courses, language and communication studies, as well as in some cases the integration to the university communities caused problems. Moreover, because of the stage of the studies, many contradictory expectations and pressure were aimed at these students. In addition, adults arranged their possibilities to pursue university studies in many different ways, using study leave as well as holidays. Many of them also continued their studies at the Open University after being accepted as a degree student. In the interviews, the borderline between the University and the Open University seemed to remain unclear.

**Keywords:** Lifelong learning, Open University, The Open University gateway, Educational autobiographies

## ESIPUHE

En aavistanut vuonna 1997 avoimen yliopiston opiskelijaksi pestautuessani, että se tulisi seuraamaan minua seuraavan kolmentoista vuoden ajan. Lukion jälkeinen kokemukseni avoimen yliopiston opinnoista jätti jäljen, jota jäin tarkastelemaan lähemmin vuonna 1999 proseminarityössä, vuonna 2000 pro gradu -työssä ja sitten vielä väitöskirjassani. Opinnäytetöiden välille mahtuu paljon paitsi aikaa, myös tapahtumia ja kokemuksia, jotka ovat jalostaneet omien opiskelukokemusteni jälkeen ymmärrystäni yleissivistävän koulutuksen monista merkityksistä. Näistä kokemuksista vähäisin ei ole heti maisteriksi valmistumiseni jälkeen työllistymiseni Opetusministeriön rahoittamaan avoimen yliopiston opiskelijamuotokuvia kartoittavaan tutkimusprojektiin Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselle. Tästä kiitos kuuluu pro gradu -työtäni ohjanneelle Kimmo Lehtoselle, joka kehotti rohkeasti ottamaan yhteyttä laitoksen johtajana toimivaan Risto Rinteeseen käynnistymässä olevan tutkimusprojektin tiimoilta. Sain paikan projektista ja samalla tulin ympäripuhutuksi jatko-opiskelijaksi. Projekti loi turvallisen pohjan tutkimustaitojen kehittymiselle sekä ymmärryksen tutkijaryhmän tärkeästä roolista tutkimuksenteon eri vaiheissa.

Projektiä seurasi joukko onnellisia yhteensattumia, joiden kautta pääsin kokeilemaan siipiäni opetustyössä. Olen kiitollinen näistä kaikista arvokkaista kokemuksista. Myös jalkautuminen avoimen yliopiston opettajaksi tutkimustyön rinnalla on ollut avartavaa ja tuonut tutkimusaiheeni ymmärtämiseen syvyyttä, jota en voisi kuvitella tavoittaneeni ilman näitä kokemuksia. Vaikka tutkimustyö ei edennyt aivan suunnitellussa aikataulussa, olen Ristolle kiitollinen ymmärryksestä opetuksellisia kiinnostuksiani kohtaan ja mahdollisuuksista päästä yhä uusien pedagogisten haasteiden äärelle.

Puitteita kaikelle edellä mainitulle on ollut tarjoamassa eri tahot. Opetusministeriön rahoituksella toteutunut tutkimushanke mahdollisti työuralle rekrytoitumisen ja ohjasi minut myös tutkimusaiheeni pariin. Lisäksi haluan kiittää Opetusministeriön rahoittamaa Kasvatusalan tutkijakoulua, jossa olen saanut työtäni tehdä. Kasvatustieteiden laitos ja Risto Rinne sen johtajana ovat mahdollistaneet työskentelylle jatkumon ja loistavat ulkoiset puitteet.

Työni ohjaajina ovat toimineet professori Risto Rinne sekä professori Kimmo Lehtonen. Kimmoa kiitän erityisesti työn alkuvaiheessa saamastani ohjauksesta, tuesta ja kannustuksesta sekä niistä lukuisista keskusteluista, joita työn aihepiiristä kävimme. Ristoa puolestani kiitän työn loppuun saattamisessa auttaneista asiantuntevista ja konkreettisista kommentteista käsikirjoituksen rakennetta ja näkökulmia koskien. Arvostan Riston suoraa ja kannustavaa otetta ohjaukseen. Kiireistään huolimatta Risto kommentoi käsikirjoitusversioita aina nopeasti.

Väitöskirjani esitarkastajina toimineita professori Juha Hakalaa ja professori emeritus Jarmo Toiskalliota kiitän perusteellisista ja asiantuntevista esitarkastuslausunnoista. Kiitän kumpaakin lämpimästi työtäni koskevista osuvista kommentteista ja kriittisistä huomioista.

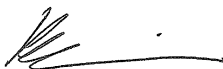
Tärkeimmät tutkimuksen mahdollistajat ovat yhtäältä koulutuselämäkertakirjoittelmapyyntöön vastanneet avoimen yliopiston opiskelijat ja toisaalta tutkimukseen osallistuneet avoimen yliopiston väylässä vuosina 2005 ja 2006 Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselle valitut opiskelijat – erityisesti haastatteluihini osallistuneet. Olen kiitollinen tarjoutuneesta ainutkertaisesta mahdollisuudesta päästä osalliseksi näistä koulutuksellisista elämäntarinoista. Olen kokenut keskustelut ja kertomukset niiden kokonaisvaltaisuudessaan hyvin pysähdyttäviä ja kasvattavia.

Tuki ja kannustus väitöskirjaprojektin eri vaiheissa ovat olleet kultaakin kalliimpia. Anna-Kaisaa ja Ullaa kiitän vuosien työtoveruudesta ja niistä lukuisista kerroista, kun jaksoitte kuunnella vuodatusta luomisen tuskasta. Annelle kuuluu kiitos pp-palaverien myötä uudelleen löytyneestä puhdistusta saattaa työ loppuun. Kaikki assistentteina samanaikaisesti työskennelleet ovat olleet korvaamattomana ”lähitukena” kaikissa työhön ja tutkimukseen liittyvissä asioissa. Artoa kiitän Muotokuva-projektin tiimoilta syntyneestä yhteistyöstä sekä kiinnostuksesta tutkimustani kohtaan.

Vaikka olen pyrkinyt pitämään työn ja kotiasiat erillään, en ole siinä kovin hyvin onnistunut. Näin ollen myös läheiset ovat joutuneet osallisiksi kirjoitusprosessistani monin eri tavoin. Vanhemmilleni haluan lausua lämpimän kiitoksen pyyteettömästä myötäelämisestä, kiinnostuksesta ja tuesta, jota olen heiltä opintojeni eri vaiheissa saanut. Aviomiestäni Jannea puolestani kiitän siitä, että hän on jaksanut kuunnella lukemattomia pohdintojani tutkimusprosessin varrelta ja niidenkin jälkeen uskoa ja kannustaa siihen, että työ valmistuu. Väitöskirjaprojektin rinnalla on valmistumassa toinenkin iso projekti – uusi kotimme, jonka rakentamisesta päävastuu on jäänyt Jannen harteille. Muutto, hengähdystauko ja ”normaali arki” ovat juuri nyt koko perheen toivelistan kärjessä. Poikaani Oskaria kiitänkin uskomattomasta kärsivällisyydestä äidin ”väikkäripuuhiä” kohtaan sekä siitä hänen päivittäin mieleeni muistuttamasta tosiseikasta, että elämässä on paljon väitöskirjaa tärkeämpiä asioita.

Omistan tämän kirjan perheelleni.

Raumalla 12.3.2010





# SISÄLLYSLUETTELO

<b>TIIVISTELMÄ .....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>5</b>
<b>ESIPUHE.....</b>	<b>7</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....</b>	<b>14</b>
<b>3 ELÄMÄNKULUN MURTUMA JA YKSILÖLLISTYVÄT KOULUTUSELÄMÄKERRAT .....</b>	<b>20</b>
3.1 Identiteetin muutos .....	20
3.1.1 Elinikäisen oppimisen idea .....	22
3.1.2 Elinikäisen oppimisen kompleksisuus .....	24
3.2 Elämänkulku.....	26
3.3 Siirtymät elämänkuluissa.....	30
3.4 Koulutus osana elämänkulun rakentumista .....	35
<b>4 AIKUISKOULUTUS, KORKEAKOULUPOLITIikka JA YLIOPISTON AVAUTUMINEN .....</b>	<b>43</b>
4.1 Korkeakoulupolitiikka ja aikuiset opiskelijat.....	44
4.2 Avoin yliopisto yleissivistävän aikuiskoulutuksen muotona.....	48
4.3 Aikuisten koulutukseen osallistuminen aikaisempien tutkimusten valossa.....	53
4.3.1 Osallistuminen avoimeen yliopisto-opetukseen.....	56
4.3.2 Aikuiset tutkinto-opiskelijoina.....	59
4.4 Avoimen yliopiston väylä .....	62
4.5 Avoimen yliopiston väylän ja suoravalinnan kokeilu- ja kehittämishanke Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella .....	68
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>71</b>
5.1 Tutkimuskysymykset ja -aineistot.....	71
5.2 Näkökulma aineistoihin ja tulkinnat.....	78
5.2.1 Avoimen yliopiston opiskelijoiden koulutuselämäkerta-kirjoitelmat ja taustatietokysely .....	83
5.2.2 Avoimen väylää tutkinto-opiskelijaksi hakeneiden ja päässeiden haastattelut ja rekisteriseuranta .....	85
5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka.....	87
<b>6 AVOIN YLIOPISTO OPISKELIJAEIÄMÄKERROISSA.....</b>	<b>94</b>

6.1	Urasuuntautuneet.....	95
	Koulutus työmarkkinapääomana.....	95
	Elämäntilanne mahdollistaa opiskelun.....	98
	Kotoa kannustusta opintoihin.....	99
	Koulutus osana tulevaisuuden hallintaa.....	99
6.2	Tutkintotavoitteiset: preppausta yliopistoon.....	100
	Esimakua ja joustoa yliopisto-opintoihin.....	102
	Opiskelua elämän epävarmuuden keskellä.....	104
	Melkein syntynyt opiskelijaksi.....	105
6.3	Muutoshakuiset: opiskelusta uutta suuntaa elämään.....	108
	Itseen ja tulevaisuuttaan etsimässä.....	108
	Työhönsä turhautuneet.....	111
	Elämänkriiseistä uuteen alkuun.....	113
	Koulutusvalintojen harmittelua.....	115
6.4	Elämäntapaopiskelija: opiskelu itseisarvona.....	116
<b>7</b>	<b>AVOIMESTA YLIOPISTOSTA TUTKINTO-OPISKELIJAKSI .....</b>	<b>120</b>
7.1	Väylässä pyrkineet ja sisään päässeet lukuina.....	121
7.2	Koulutuselämänpolun alkupään valinnat viitoittamassa tulevaa työ- ja koulutuspolkua.....	126
7.3	Opiskelu avoimessa yliopistossa ja sille jälkeensä annettut merkitykset ..	132
	7.3.1 Mahdollisuuksien avautumisia.....	136
	7.3.2 Avoin yliopisto sosiaalisena kontekstina.....	140
7.4	Siirtymä tutkinto-opiskelijaksi - väylähaun paikka ja merkitys koulutuselämäkuluissa.....	144
	7.4.1 Avoimen yliopiston väylän suoravalinta yllätti.....	145
	7.4.2 Riittämättömyyden tunteita ja uusia tuulia.....	153
	7.4.3 Tutkinnon jälkeisiä tulevaisuudenkuvia.....	159
7.5	Opinnoissa eteneminen ja tutkinnon solmukohdat väylään sisään päässeillä.	160
	7.5.1 Selkeimpinä solmuina kieli-, viestintä- ja metodiopinnot.....	162
	7.5.2 Nonformaalin oppimisen tunnistaminen ja työharjoittelu osana tutkintoa.....	167
	7.5.3 Avoimen väyläläiset yliopistoyhteisön jäseninä - identiteetit törmäyskurssilla.....	169
7.6	Opintojen eteneminen opintorekisterien valossa.....	176
7.7	Opintojen paikantuminen koulutuselämäkulkuihin.....	180
<b>8</b>	<b>YHTEENVETO .....</b>	<b>184</b>
<b>9</b>	<b>JÄLKIÄ KOULUTUSELÄMÄNPOLUILTA.....</b>	<b>192</b>
	Tutkimustulokset suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin.....	193
	Avoimen yliopiston väylän ongelmia.....	197
	Kouluttautuminen osana identiteettityötä.....	199

---

Elinikäisen oppimisen haasteeseen vastaaminen .....	201
Jatkotutkimusaiheita ja loppusanat .....	204
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>206</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>215</b>
LIITE 1: Taustatietolomake avoimen yliopiston opiskelijoille .....	215
LIITE2: Ohjeistus koulutuselämäkertakirjoitelmaan .....	216
LIITE 3. Saatekirje kurssin opettajille .....	217
LIITE 4: Kirje avoimen yliopiston väylässä valituille, jotka eivät osallistuneet infotilaisuuteen. ....	218
LIITE 5: Taustatietolomake avoimen yliopiston väylässä valituille. ....	219
LIITE 6: Aikajanatehtävä .....	221
LIITE 7: Seurantahaastattelun runko, jota hyödynnetty soveltuvin osin toiseen haastatteluun osallistuneille. ....	222

# 1 JOHDANTO

Korkeakoulut ovat joutuneet miettimään opiskelijoiden rekrytointikäytäntöjään uudella tavalla, kun koulutuksen kysynnän ja opiskelun motiivit ovat eriytyneet yhä moninaisemmiksi ja opiskelijakunta muuttunut heterogeenisemmäksi. Varttuneempien opiskelijoiden osuuden ja määrän kasvaessa opiskelu on saanut yhä moninaisempia merkityksiä ihmisten elämänurilla. Aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen ovat keskeisiä aikuisopiskelijoiden mukanaan tuomia haasteita korkeakoulutuksen kentälle. Arkikäytännöissä opiskelija-aineksen aikuistuminen pakottaa myös miettimään niitä oppimista ja opetuskäytäntöjä, joita heterogenisoitava opiskelijakunta asettaa. Aikuisopiskelijan elämäkokemus, työkokemus ja aikaisempi opiskeluhistoria vaikuttavat paljolti siihen, mitä ja miten hän oppii. Vähäisimpänä ongelmana ei myöskään ole aikuisen opiskelijan vuorottelu työelämän ja opintojensa välillä, jolle edelleen nuoremmille opiskelijoille suunnattu yliopistokoulutus asettaa omat reunaehdonsa. Toisaalta paine huippuyliopistojen perustamisesta tulee lähivuosina vaikuttamaan paitsi opiskelupaikkojen vähentämiseen myös kilpailun kiristymiseen. Tässä isossa muutoksessa vaarana on, että yliopistojen sisääntuloreitit muuttuvat entisestään aikuisempia opiskelijoita hylkivämmiksi. Tässä taistelussa myös avoimen yliopiston ja avoimen yliopiston väylän rooleja tullaan varmasti punnitsemaan uudelleen. Tällä hetkellä kehityksen lähitulevaisuuden tähtäimessä ei ole aikuisten yliopisto-opiskelijoiden aseman parantaminen vaan ennemminkin tavoitteena on keskittyä vahvemmin ammatillisen aikuiskoulutuksen tukemiseen. (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 366.)

Avoin yliopisto ja avoimen yliopiston väylä tarjoavat yhden vaihtoehtoisen mahdollisuuden aikuisemmille opiskelijoille päästä osalliseksi korkeakoulutuksesta. Käsittelen aikuisopiskelua tässä tutkimuksessa elämäkulun ja -siirtymien kontekstissa. Kiinnostuksen kohteina ovat avoimessa yliopistossa opiskelleiden ja avoimen yliopiston väylää käyttäneiden aikuisopiskelijoiden käsitykset ja näkemykset paikastaan korkeakoulutuksessa ja sen roolista osana elämää. Avoimesta yliopistosta ja väylän käytöstä tehdyistä aikaisemmista tutkimuksista suurin osa pohjautuu määrällisiin aineistoihin. Syväluotavaa, opiskelijoiden itse opinnoilleen antamia merkityksiä koskevaa tutkimusta on tehty vähemmän. Tutkimuksessani paljon käyttämäni merkitys –käsite on kompleksinen ja näenkin merkitysten muotoutumisen taustalla vaikuttavan voimakkaasti sosiaalisesti rakentuneiden aikuiskoulutusta ja elinikäistä oppimista koskevien merkitystulkintojen (vrt. Alasuutari 1995). Tämän tutkimuksen tausta paikantuu aikuisopiskelijoiden omakohtaisille kokemuksille elinikäisen oppimisen mahdollisuuksista. Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus, jonka mukaan ihmisen elämä koostuu ajanjaksoista, joista kuhunkin kuuluu ikäkauteen sekä yksilölliseen elämään lukeutuvia siirtymiä. Näen elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa kouluttautumisen liittyvän kiinteästi näihin siirtymiin ja jopa jaksottavan niitä. Vaikka eri ikäkausille määritetty edelleen yhteiskunnallisia odotuksia, voi yksilö myös tehdä poikkeavia valintoja ja muuttaa elämänsä suuntaa.

Puhuttaessa korkeakoulututkintoon johtavista vaihtoehtoisista väylistä ja mahdollisuuksien tarjoamisesta marginaaliryhmille, törmätään usein keskusteluun ”helpommalla pääsemisestä”, ”toisarvoisesta” ja jopa ”tutkintojen ostosta”. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarjota yksi näkökulma tälle keskustelulle ja osoittaa, ettei avoimen väylä suinkaan ole oikotie onneen ja korkeakoulututkintoon vaan monisyinen elämäkokonaisuuden merkityksiin kietoutuva matka, jonka aikana aikuinen on yleensä kasvanut vähintään kymmenen vuotta. Ilmiön moninaisuuden kuvaamiseksi tyypittelen aineistonanalyysissäni näitä erilaisia aikuisopiskelijoiden tuottamia kuvauksia muutaman matkakertomuksen avulla opinnoille annettujen merkitysten, niiden keston ja vaikutusten mukaan.

Yksi tämän tutkimuksen merkityksistä perustuu tiedon tuottamiseen poliittisen päätöksenteon tueksi pohdittaessa vaihtoehtoisia tutkintoväyliä ja aikuisten rekrytoitumista yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. Avoimen väylällä on luonteensa vuoksi merkittävä asema yhteiskunnallisessa yleissivistävässä koulutuksessa ja sen paikantamisessa laajemmin koulutusjärjestelmän osaksi. Osallistun tutkimuksellani keskusteluun avoimen yliopiston väylän merkityksestä ja roolista osana korkeakoulujen sisääntuloväyliä sekä sen paikasta avoimen yliopiston ja yliopiston välillä. Vaikka avoimen väylä sisääntuloreittinä on marginaalinen, se edustaa sitä käyttävälle ryhmille erityistä mahdollisuutta päästä osalliseksi korkeakoulututkinnosta. Siksi väylän laajentamista ja sen valintakriteereitä tulisi pohtia osana aikuisten elinikäisen oppimisen mahdollistamista. Avoimessa yliopistossa suoritettavat opinnot lyhentävät merkittävästi opiskeluaikaa yliopiston pääaineopiskelijana. Edelliseen liittyen, tutkimuksen tulosten avulla on mahdollista kehittää opetus- ja ohjauskäytäntöjä yhä paremmin aikuisopiskelijoiden tarpeita vastaaviksi. Solmukohtien, vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen auttavat kohdentamaan ohjauksen ja tuen tarpeen aikuislähtöisemmin ja huomiomaan siten paremmin mm. opintojen ohella työelämässä mukanaolon. Tulokset ovat opetus- ja ohjauskäytäntöjen osalta yleislettävissä laajemminkin yliopiston aikuistuvan ja heterogenisoituvan opiskelijajoukon tarpeisiin.

## 2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Elinikäinen oppiminen mahdollistaa yksilöllisen sopeutumisen alati muuttuviin taloudellisiin prosesseihin ja järjestelmiin (Glastra, Hake & Schedler 2004). Koska kouluttautumisen ei voida ajatella enää elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa kuuluvan vain nuoruuteen, joutuu aikuinen yhä uudelleen punnitsemaan vaihtoehtojaan kouluttautumisen suhteen. Tutkimuksessa jäljitetään lineaarisen elämänkulun murtumisen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa avoimen yliopiston opiskelijoiden sekä avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi päässeiden aikuisten koulutuspolkuja ja pyritään avaamaan kahden pääaineiston avulla niiden monimuotoisuutta. Tutkimuksessa selvitetään aluksi aikuisten avoimen yliopiston opinnoilleen ja myöhemmin tutkinto-opiskelulleen antamia merkityksiä ja koulutusta osana heidän elämänsä rakentumista. Kiinnostuksen kohteena ovat aikuisopiskelijoiden käsitykset ja näkemykset paikastaan korkeakoulutuksessa ja sen roolista osana heidän elämässään.

Avointa yliopistoa on perinteisesti pidetty tyypillisenä aikuiskoulutusta tarjoavana organisaationa ja yliopistoa nuorten aikuisten koulutuspaikkana (vrt. Moore 2003a)<sup>1</sup>. Aikuiskoulutukseksi ei perinteisesti ole luettu aikuisten perus- ja jatko-opintoja yliopistossa, vaikka vasta aikuisena yliopisto-opintonsa aloittaneet ovat hyvin yleinen aikuisopiskelijoiden ryhmä (Moore 2003b, 104; Moore 2001). Avoimen yliopiston väylä rikkoo merkityksellisellä tavalla tätä perinteistä rajapintaa, tarjoamalla toisen reitin päävalinnan rinnalle korkeakoulututkintoon. Yliopistot asettavat omat kriteerinsä avoimen yliopiston väylälle ja edellyttävät reitin käyttäjiltä runsaasti reunaehtoja opintojen laajuudesta, sisällöstä ja opintomenestyksestä. Yliopistojen ja oppiaineiden asettamat yleisesti ottaen tiukat väyläkriteerit johtuvat osin ennakkoluuloista ja väylästä saatavilla olevan tutkimustiedon vähäisyydestä (OPM 2005: 38). Polku on haastava, sillä opiskelu avoimessa yliopistossa perustuu vapaaehtoisuuteen ja opintokokonaisuudet muodostuvat pääosin omista valinnoista. Vaihtoehtoisen väylän käyttäjät ovat opintopolun pituuden vuoksi usein aikuisempia opiskelijoita kuin suurin osa perinteisesti yliopisto-opintonsa ensimmäisenä tutkintonaan aloittavista opiskelijoista. Oman pienen ryhmänsä avoimen väylän kautta tulleiden joukossa muodostavat iältään nuoremmat opiskelijat. Tämä joukko aloittaa opintonsa keskimäärin samanikäisinä kuin päävalinnassa valitut.

Valtakunnallisesti kasvatustieteissä on jo pitkään ollut olemassa erilaisia avoimen yliopiston väyliä. Suoravalinta sen sijaan on ollut huomattavasti vähäisemmässä roolissa ja Turussakin avoimen väylässä kasvatustieteitä opiskelemaan pyrkineet ovat osallistuneet aikaisemmin valintakokeisiin. Vuonna 2005 Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella käynnistettiin ensimmäisen kerran avoimen yliopiston väylän ja suoravalinnan kokeilu- ja kehittämishanke, jossa 18 opiskelijaa valittiin opiskelemaan kasvatustiedettä, aikuiskasvatustiedettä tai erityispedagogiikkaa aikaisemmin avoimessa yliopistossa

<sup>1</sup> Todellisuudessa opiskelija-aines avoimen yliopiston ja yliopiston välillä on lähentynyt toisiaan ja opiskelijaryhmät ovat heterogenisoituneet myös koulutusorganisaatioiden sisällä ja avoimen yliopiston opiskelijoista yhä suurempi osa on nuoria lukionsa päättäneitä, yliopiston opiskelijarakenteen puolestaan vanhennuttua (Rinne, Jauhiainen, Tuomisto, Alho-Malmelin, Halttunen & Lehtonen 2003, 44).

suoritettujen opintojen perusteella. Kokeilua päätettiin jatkaa myös vuosina 2006, 2007, 2008 ja 2009. Laitos halusi omalta osaltaan vastata haasteeseen aikuisopiskelijoiden mahdollisuudesta rekrytoitua tutkinto-opiskelijoiksi avoimen väylässä. Kokeilulla pyrittiin tehostamaan väylän toimivuutta reittinä ja keventää raskasta valintakoemenettelyä niiden opiskelijoiden osalta, joilla on takanaan avoimen väylässä vaadittava määrä aikaisempia opintoja. Hakijamäärät ovat avoimen kiintiön osalta aiemmin pysyneet varsin alhaisina ja kiintiön paikkoja on jäänyt täyttämättä. Osaltaan hakijamäärää on vähentänyt metodologiaan painottunut valintakoe, jossa pyrkijän on pitänyt perehtyä aihealueelle, joka entuudestaan on ollut monelle varsin vieras. Hakijatilanne on ollut ristiriidassa erityisesti kasvatustieteen osalta, jossa väylän laajuuden pitäisi olla suhteessa oppiaineen suosioon avoimen yliopiston suurimpana koulutusalan. Valintakokeen poistaminen vaikutti positiivisesti hakijamääriin, nostaten avoimen väylässä hakeneiden määrää huomattavasti aikaisempiin vuosiin verrattuna. Kokeilu- ja kehittämishankkeeseen liittyvästä seurannasta syntyi väitöskirjatutkimukseni toinen pääaineisto aiemmin avoimen yliopiston opiskelijoilta kerättyjen koulutuselämäkertakirjoitelmien rinnalle. Tutkimukseni tarkoituksena on yhtäältä kuvata opiskelua avoimessa yliopistossa ja toisaalta kartoittaa Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselle vuosina 2005 ja 2006 avoimen väylän kautta valituksi tulleiden opiskelijoiden näkemyksiä opiskelustaan, opinnoissa etenemistä ja kokemuksia tutkinnon suorittamisesta aikuisiällä.

Aikuisuutta elämänkaaren yhtenä vaiheena on tutkittu edelleen varsin vähän, ja siihen liittyvä tutkimustraditio on nuorta verrattuna lapsia ja nuoria koskevaan tutkimukseen. Aikuiskasvatuksen tutkimuskentässä tapahtuneet muutokset ovat johdatelleet tutkimuskohteet uusille urille. Jukka Tuomisto (2003b, 75-76) on jaotellut aikuiskasvatuksen tutkimuskentän muutoksen neljään ilmiökenttään. Ensimmäisenä on tutkimuksen laajentuminen formaalin opetuksen ulkopuolelle, koskemaan perhe- ja työelämää sekä vapaa-aikaa. Toiseksi muuttuva aikuiskasvatuksen kenttä on pakottanut tutkijat menemään lähemmäs aikuisten luonnollisia oppimisympäristöjä. Kolmanneksi rajat perinteisen opetuksen, itseohjautuvuuden ja ohjauksen välillä ovat muuttuneet epämääräisemmiksi ja ongelmallisemmiksi. Viimeisenä muutoksen suuntana Tuomisto (2003b) mainitsee aikuisia opettavien ja ohjaavien roolin muutoksen ja heille asetettavien pätevyysvaatimusten asettamisen. Tutkimukseni kohteena oleva avoin yliopisto ja avoimen yliopiston väylä levittäytyvät Tuomiston (2003b) jaottelussa kaikille neljälle aikuiskasvatuksen ilmiökentälle. Siksi vähiten tärkeää ei olekaan se, miten koulutukseen itse osallistuneet näkevät nämä neljä osa-aluetta oman osallisuutensa kautta.

Näen tutkimuksessani koulutuksen kytkeytyvän kiinteästi aikuisten elämänsiirtymiin (Levinson 1988; 1997), joissa yksilö arvioi nykyhetkeä menneisyytensä ja tulevaisuutensa kontekstissa. Siirtymällä tarkoitetaan prosessia, joka seuraa elämän käännekohtia. Siirtymä sisältää oppimista, identiteetin muuttumista ja asioille annettujen merkitysten uudelleenprosessointeja. (Zittoun 2008.) Yleisemmin ilmiö kytkeytyy elinikäisen oppimisen ja siirtymien väliseen suhteeseen sekä oppimisen ymmärtämiseen elämänlaajuisena tapahtumana (esim. Schuller 2009, Glastra, Hake & Schedler 2004).

Elämää voidaan Anni Vilkon (2000, 79) tavoin hahmottaa kolmesta metaforaperspektiivistä, jotka ovat syklinen, jatkumo ja tapahtumien kooste. Ensimmäinen metafora

näkee elämän kaarena, jota määrittävät sen alku ja loppu. Elämän jatkumo -metaforassa elämää tarkastellaan polkujen ja risteysten verkostona. Poluilla kuljetaan eteenpäin ja niiltä voidaan poiketa tai kääntyä takaisin. Kolmannelle metaforalle on luonteenomaisesti elämäntarinaa jäsentävän subjektiivisen reflektion merkitys. Elämäntapahtumat ovat tässä metaforassa massaa, josta yksilön on sitä järjestämällä koottava yksilöllinen elämänkulkunsa sen ymmärrettäväksi tekemiseksi. Viimeinen metafora on ajallisesti järjestyksessään nuorin ja tyypillinen postmodernin yhteiskunnan todellisuuden jäsentämistavalle. Elämänvaiheet ikään kuin luodaan jälkikäteen kertomuksessa, joihin elämäntapahtumien merkitykset kudotaan. Metaforien kautta syntynyttä jäsenystä ei kuitenkaan tarvitse pitää toisiaan poissulkevana, vaan elämää voidaan hahmottaa kaikkien kolmen kautta. (Vilkko 2000.)

Tutkimukseni lähtökohtana on ihmisen jatkuva kasvu, mahdollisuus kehitykseen ja muutokseen. Muutos, joka mahdollistaa edelleen muutoksen, on kehitykseen johtavaa. Jos muutos taas vieraannuttaa yksilöä sosiaalisesta ympäristöstä tai itsestään, mahdollisuudet uusiin muutoksiin rajoittuvat. (Zittoun 2008.) Vaikka näen aikuisuuden<sup>2</sup> tutkimuksessani elämänkulullisesti suhteellisen stabiilina tilana verrattuna lapsuuteen ja nuoruuteen, uskon näkemyksen jättävän kuitenkin tilaa syklisesti tapahtuville sisäisille ja ulkoisille muutoksille. Aikaisemmalla kehityksellä on keskeinen jalansijansa kehityksellisten edellytysten kivijalkana, mutta myöhempi kehitys voi kuitenkin suuntautua uudella tavalla. (Vrt. Nurmi & Salmela-Aro 2000.) Vakaan keski-ikä käsityksen taustalla vaikuttaa bourdioulainen näkemys, jonka mukaan ihmisen taipumus tehdä valintoja määräytyy pitkälti jo primaarisosialisaation aikana. Nämä vaikutukset heijastuvat elämäntavassa ja – valinnoissa läpi elämänkulun. (Vaherva 1983, 126, Marin 2001, 240-241.)

Vaikka suuri osa aikuisväestöstä osallistuu koulutukseen vapaaehtoisesti ajatuksenaan saada opiskelusta eväitä elämäänsä, osalle yhteiskunnan vaatimukset jatkuvasta kouluttautumisesta saattavat merkitä raskasta velvollisuutta tai jopa pakkoa (Martti 1999; Rinne 1999; Jauhiainen & Alho-Malmelin 2003). Muutosten luonne korostaa aikuisen monimuotoista aloitteellisuutta ja itsenäisyyttä opiskelijana. (Martti 1999; Pantzar 1992). Vaikka suuri osa aikuisväestöstä osallistuu elämänsä aikana jossakin muodossa ammatilliseen täydennyskoulutukseen, yleissivistävään koulutukseen tai suorittavat useampia tutkintoja, elinikäinen kouluttautuminen ei edelleenkään koske kaikkia kansanryhmiä. Koulutuksen kasautumisilmiö näyttää jakavan aikuisväestön kahtia (Rinne, Kivinen, Ahola 1992). Aikuisten oppimista ja elinikäistä kouluttautumista tarkasteltaessa törmätään vääjäämättä julkipuheen tuottamaan retoriikkaan, jolla ei välttämättä ole suoraa yhteyttä todellisuuteen.

Elämäkokonaisuuden näkökulmasta katsoen koulutuksen merkityksen analysointia on mahdotonta irrottaa muista elämänalueista ja opiskelu merkityksellistyy suhteessa niihin (Nurmi 1995, 181). Täten yksilön subjektiivinen aika, kokemus omasta identiteetistään ja aika, jossa yksilö elää, kietoutuvat hyvin voimakkaasti toisiinsa. Päätös opintojen aloittamisesta aikuisella iällä vaatii aina järjestelyjä ja uudenlaiseen elämäntilanteeseen

<sup>2</sup> Aikuisuus käsitetään tässä tutkimuksessa laajasti, mikäli kriteerinä ymmärretään ihmisen kronologinen ikä. Merkityksellisempää tämän tutkimuksen kannalta onkin tarkastella aikuisopiskelua eli sitä kulttuuria, mihin aikuinen kiinnittyy päästessään sisään yliopistoon avoimen yliopiston väylää pitkin.



sopeutumista. Erityisesti elämänvaiheet, joihin liittyy vaikeuksia tai kriisejä ovat alttiita vauhdittamaan muutoksen alullepanoa. Opiskelu, korkeakoulututkinto ja uusi ammatti mahdollistavat muutoksen myös muilla elämänalueilla.

Tarkastelen tutkimuksessani elämänkulkua koulutuksen kontekstista käsin ja näen siten elämän jäsentymisen koulutuksen kautta. Koulutus yksin ei määritä yksilön elämänkulkua ja olen tietoinen, että rajaukseni ulkopuolelle jää paljon keskeisiä elämänkulkuun vaikuttavia tekijöitä. Otan näitä elementtejä tarkasteluun siinä määrin, miten kirjoittajani ja haastateltavani ovat kokeneet muiden elämänalueiden vaikuttaneen elämänkulkunsa rakentumiseen kouluttautumisen kanssa päällekkäin. Koska tarkasteluajankohtani on nykypäivässä, kohtaan vääjäämättä tutkittavani eri sukupolvien edustajina. Yrittäessäni paikantaa tutkittavieni opiskelulle antamia merkityksiä elämänsiirtymiin ja elämänkulun rakentamiseen, joudun tekemään valinnan ja ottamaan tietoisesti välimatkaa sukupolvittaiseen tarkasteluun. Pysin kuitenkin pitämään sukupolvien erityispiirteet raameina mielessäni yksilöllisiä koulutuksen merkityksiä analysoidessani.

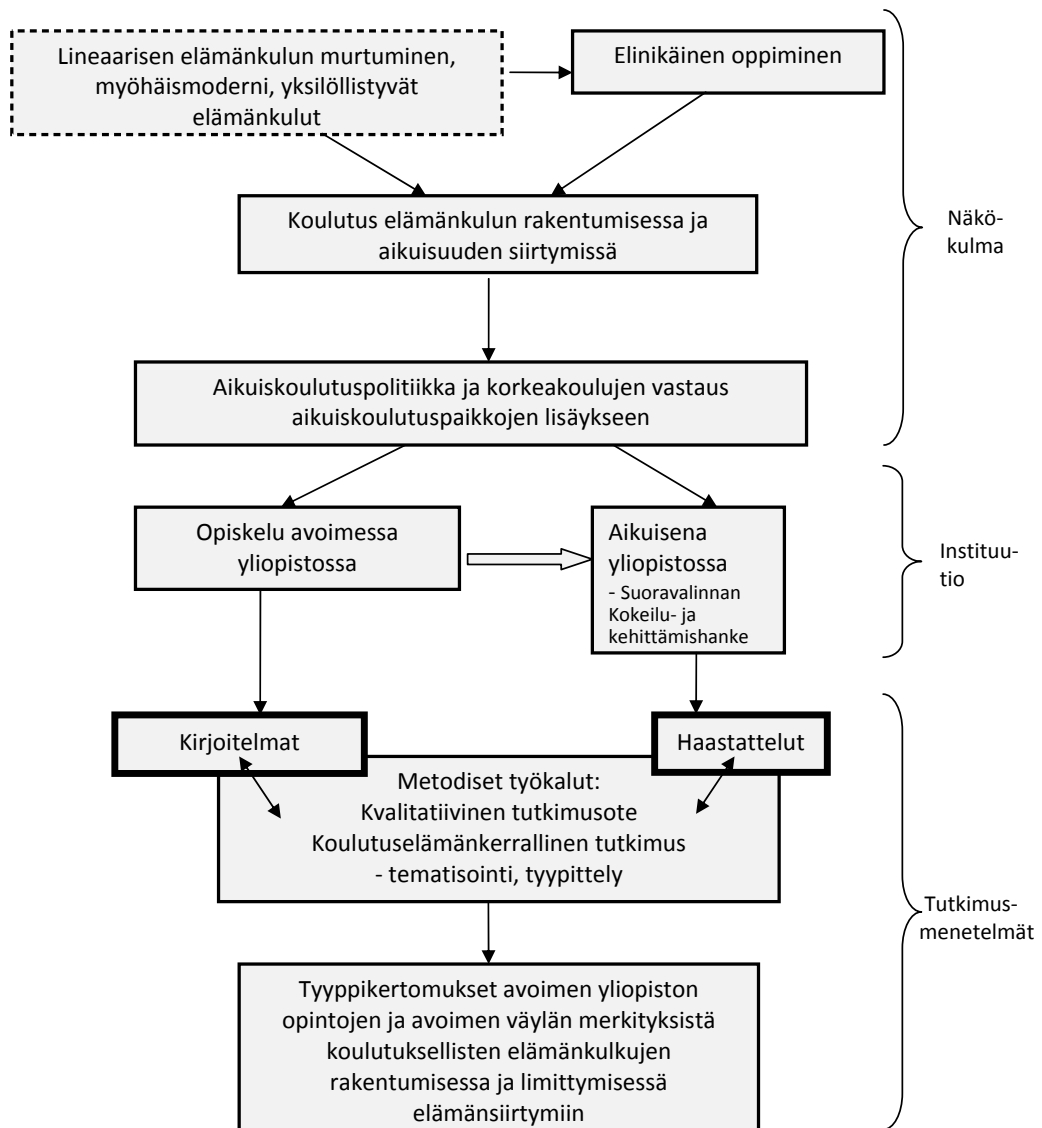
Tutkimuksestani ei ole erotettavissa selkeästi elämänkerrallista tai elämänkulullista näkökulmaa, vaan ne kietoutuvat toisiinsa (ks. Antikainen & Komonen 2003, 84; Antikainen 2000.) Tutkimus sijoittuu sosiologisen ja psykologisen elämänkulututkimuksen välimaastoon, jossa elämänkulku nähdään sarjana rooli-asetelmia ja yksilöllisesti värityneitä perspektiivejä ja representaatioita (Antikainen 1998, 193). Näen Erdward Brunerin (1986) tavoin elämänkertomukset subjektiivisina tarinoina, joissa elämässä tehtyjen valintojen ohella tarkastelen yksilön subjektiivisia kokemuksia ja tapahtumille annettuja merkityksiä. Katson elämänkulkua yksilöllisinä valintoina, koulutuksellisista lähtökohdista. Elämänkertomukset esittäytyvät siten tutkimuksessani fenomenologisina. Fenomenologishermeneuttisen ihmiskäsityksen mukaan tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteiksi asettuvat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet (Laine 2001, 26).

Tutkimuksen molemmat aineistot on kerätty poikkileikkauksen periaatteella, tietyssä hetkessä. Poikkileikkaustutkimuksen ongelmana on, että se antaa usein pitkittäistutkimusta negatiivisemmän kuvan kehityskaaresta kääntäen iän lisääntyessä kehityskaaren näennäisesti laskuun. (Vaherva 1983, 125.) Siksi esimerkiksi vertailu eri ikäisten opiskelijoiden valmiuksien ja taitojen välillä on osoittautunut hyvin kompleksiseksi. Sekä kirjoitelmissa että haastatteluissa opiskelijoita on pyydetty arvioimaan omaa opiskeluhistoriaansa ja tuomaan esiin huomioita omasta kasvustaan kouluttautumisen kontekstissa. Ikä ei sinällään ole merkityksellinen indikaattori aineistossani enkä siten vertaile opiskelijoita sen suhteen. Koska tutkimukseeni osallistuneet ovat kuitenkin eri sukupolvien edustajia ja aikaisemmat koulutuspolut näyttäytyvät aineistossa merkityksellisinä, en pääse ikä-kysymystä kokonaan pakoon.

Määrälliseen tutkimukseen on sisältynyt laadullista tutkimusta useammin ajatus institutionaalisesta elämänkulusta. Tämä näkemys jättää ulkopuolelleen ne yksilölliset elämäntarinat, jotka poikkeavat merkittävästikin niin kutsutuista normaalielämäkerrasta. Laadullisilla aineistoilla uskon voivani tavoittaa lähemmin yksilöllisiä, ei-normatiivisia tekijöitä ja niiden voimakkuusasteita opiskelijoiden elämässä ja oppimisessa sekä paikantaa niiden käännekohtia elämänkulussa. (Antikainen 2000, 119, 121.) Tosin kas-

vatustieteellinen tutkimus ei tunnusta nykyään laadullisen ja määrällisen tutkimuksen erillisyyttä vaan näkee ne toisiaan täydentävinä. Myös tässä väitöskirjatutkimuksessani etsin vastauksia tutkimusongelmiini avoimena erilaisille aineistoille, kuitenkin laadullisten aineistojen noustessa etualalle. Näen kuitenkin numeerisen tarkastelun avulla voivani taustoittaa ja tukea kvalitatiivista analyysiä. Tutkimuksen pääaineistot koostuvat teksteistä, asettaen omat reunaehdot tulkintoille ja analyysin tavoille.

Kuviossa 1 on kuvattu tiivistetysti tutkimuksen teoreettinen tausta, tutkimuksen konteksti, siihen liittyvät pääaineistot sekä näkökulma aineistoihin:



**Kuvio 1.** Tutkimuksen lähtökohdat: taustat, aineistot ja tulkintakehys.

Kuvion 1 avulla pyrin kuvaamaan yhtäältä tutkimusraportin rakennetta ja tutkimuksen kulkua ja toisaalta teoreettisen taustan ja empiiristen aineistojen yhteyttä toisiinsa. Näen tutkimuksessani elinikäisen oppimisen vaatimuksen olevan seurausta lineaarisen elämäntavan murtumasta. Tämä vaatimus vaikuttaa monin tavoin yksilöllisiin elämäntapoihin sekä tarpeeseen rakentaa jatkuvasti uudelleen identiteettiä. Aikuiskoulutuspolitiikalla vaikutetaan merkittävästi tarjolla oleviin mahdollisuuksiin rakentaa yksilöllisiä koulutuksellisia identiteettejä. Tässä tutkimuksessa tätä ilmiötä lähestytään avoimen yliopiston ja avoimen yliopiston väylän näkökulmasta. Koska identiteetit rakentuvat tarinoista, joita omasta elämästä kerrotaan, koostuvat tutkimuksen pääaineistot koulutuksellisista elämäntarinoista. Työn lopulla nämä tarinat palaavat analyysin tuloksena tyyppikertomuksiin yksilöllisten elämäntapojen kietoutumisesta oppimisen uuteen järjestykseen.

### **3 ELÄMÄNKULUN MURTUMA JA YKSILÖLLISTYVÄT KOULUTUSELÄMÄKERRAT**

Richard Sennett (2002, 10) on käyttänyt ajalehtimisen käsitettä pyrkiessään kuvaamaan lineaarisen elämänkulun murtumista ja muuttumista ennakoimattommaksi, pirstaleisemmaksi – jatkuvasti liikkeessä olevaksi. Elämästä on tullut tässä ja nyt tapahtuvaa toimintaa, jota leimaa epävarmuus ja lyhytjänteisyys. Aikaisemmin elämäntarina oli mahdollista rakentaa ehyeksi kertomukseksi, jossa tulevaisuus oli pitkälti ennustettavissa tai ainakin suunniteltavissa. 1900-luvun loppupuolella ajan uusi järjestys, joka uhkasi tätä ennakoitavissa olevaa elämänrakennetta ja –kulkua, syrjäytti järjestelmällisen pitkäjänteisyyden. Nytemmin eläminen muutospaineissa ja yhä moninaisimmaksi hajoavissa elämänrakenteissa on muodostunut osaksi arkipäivää. (Sennett 2002, 10-14; Vilko 2000.) Ulrich Beckin (1998) mukaa työn sisällöstä on tullut postmodernissa yhteiskunnassa yksilöille yhä tärkeämpää ja siltä haetaan yhä enemmän yksilöllisiä ja sosiaalisia kehitysmahdollisuuksia. Palkkatyön merkitys ihmisen elämää määrittävänä elementtinä vähenee, mutta lisää toisaalta riippuvuutta taloudellisesti luovan itsensä kehittämisen mahdollistumiseksi.

#### **3.1 Identiteetin muutos**

Tähän pohjimmiltaan taloudelliseen järjestelmään on sisäänrakennettu oletus siitä, että ihminen joutuu elämään elinkaarensa aikana useita pienoiselämiä, jotka eivät välttämättä rakennukaan yhdeksi ehyeksi elämäkertomukseksi. Pelko elämänhallinnan menettämisestä on juurtunut osaksi ihmisten arkea ja sisäänrakennettu osaksi koulutus- ja työhistoriaa. Se, ettei ihmisillä ole enää määriteltyjä tehtäviä, omaa vastuualueitaan, tekee elämästä epävarmaa ja alati uusia vaatimuksia itsensä kehittämiseksi asettavaa. Identiteetin perustan löytäminen pätkätöissä on haastavaa. Yksilöiden odotetaan tekevän omat suunnitelmansa ja päätöksensä siitä, miten rakentavat yksityis-, työ- ja sosiaalisen elämänsä ja ennen kaikkea, miten yhdistävät ja arvottavat nämä elämäalueet ”hyväksi elämäksi” (Glastra, Hake & Schedler 2004, 292). Sitoutuminen työyhteisöön tai työpaikkaan hankaloituu eikä yksilö ehdi kiinnittyä yhteisöihin. Ajankäytön muutos kapitalismin tyypillisenä tunnuspiirteenä heijastuu työaikajärjestelyihin ja teknologia on valjastettu palvelemaan tätä ajasta ja paikasta riippumatonta työskentelyä. (Sennett 2002, 14-15, 102; Filander 2006, 54.) Sama ilmiö on nähtävissä yhtä lailla koulutuksessa etäopiskelun, verkkokurssien ja monimuoto-opiskelun tarjonnan lisääntymisenä.

Sennettin (2002, 74) mukaan ihmisten työidentiteetti on heikentynyt, minkä seurauksena työpaikan, ammatin ja työroolien välillä liikkuminen on moraalisesti helpompaa. Henkinen sitoutuminen yhden työnantajan palvelukseen on harvinaista, koska työnantajat vähemmässä määrin pystyvät takaamaan työsuhteen pitkäaikaisen jatkuvuuden. Monet vanhempien sukupolvien edustajat kuitenkin olisivat valmiita ja halukkaita sitoutumaan edelleen saman työnantajan palvelukseen, vaikka jatkuvuutta ei voidakaan

taata. Koulutus nähdään yhtenä keinona vahvistaa jo olemassa olevaa työidentiteettiä, jonka turvin jatkuvuutta pyritään ylläpitämään. (Sennett 2002, 74.) Työuran katkoksiin liitetään myöhäismodernissa aktiivinen toimijuus, jossa yksilöllisyys korostuu. Katkokset työuralla hahmottuvat siten positiivisessa valossa ja niihin liitetään itseaktiivisuuden (*self-activity*) ja moniaktiivisuuden (*multi-activity*) käsitteet. (Beck 2000; Jarvis 1999.)

Nykypäivänä työpaikka nähdään varsin abstraktina ja sen sijaan puhutaankin enemmän projekteista tai tehtäväkentistä. Yhteisön tilalle on astunut verkosto, jonka luomisesta on itse asiassa tullut työssä pärjäämisen perusedellytys (Sennett 2002, 18-19; Ruohotie 2002). Toimenkuva on usein varsin laaja ja haastaa työntekijän jatkuvaan kilpajuoksuun itsensä kehittämisen ja toisaalta työssä pärjäämisen kanssa. Suurimmalle osalle nyt aikuisista työuran alkuvaihe, työnäkymät ja elämänrakenne ovat olleet lineaarisia. Työmarkkinoiden muutos on kuitenkin murtanut tämän lineaarisen rakenteen ja muodostanut sukupolvien välille kuilun.

Työroolien epäselvyys, urien katkonaisuus ja elämänkulun limittäisyys edellyttävät yksilöltä uudella tavalla oppimiskykyyn ja -valmiuksiin liittyviä kvalifikaatioita (Rinne & Salmi 1998, 175). 1900-luvun lopulta lähtien koulutusjärjestelmän sijaan onkin alettu puhua tietoyhteiskunnasta, jossa yksilön oma velvollisuus ja kyky itsensä kouluttautumiseen ovat keskeisellä sijalla (Tulkki & Honkanen 1998, 37). Hyväkään pohjakoulutus ei takaa pysyvää ja vakaata työmarkkina-asemaa. Epävakailla työmarkkinoilla jatkuvasta kouluttautumisesta on tullut menestyksen valttikortti, kilpajuoksussa pärjäämisen edellytys. Kilpajuoksu haastaa erityisesti 2000-luvun taitteen nuorison, mutta myös työikäisen vanhemman väestön. Työikäinen väestö on joutunut riskiyhteiskunnan imuun, jossa pärjäämisen edellytyksenä on jatkuva tietojensa ja taitojensa päivittäminen. Käytännössä tämä tarkoittaa aikuisväestölle vähemmän turvallisuutta ja enemmän valinnanmahdollisuuksia. Uran vaihto ja useat koulutuspolut ovat mahdollisempia kuin ennen. (Plimmer & Schmidt 2007, 63.) Tilanne on kuitenkin erityisen ongelmallinen sukupolvelle, jonka nuoruudelle leimallista olivat vakaat työmarkkinanäkymät sekä taloudellisesti ennustettavissa oleva tulevaisuus (ks. Suikkanen & Linnakangas 1998; Sennett 2002).

Kulttuurissamme on pitkään vaikuttanut käsitys ihmisen elinajan jakautumisesta kolmeen peräkkäiseen ajanjaksoon: 1) kouluaikaan, 2) työn kauteen ja 3) eläkeiän kauteen (Alanen 1983, 19). Tällöin voitiin kuvailla melko tarkasti nk. normaalielämäkerta, jossa koulutuksen paikka määrittyi koulutuksen ja työelämän väliin. Tilanne muuttui kuitenkin nopeasti 1900-luvun loppupuolella. (Antikainen 2000, Elder 1997.) Syntyi uusi käsitys iästä, jossa eläkkeelle siirtymisestä alettiin ajatella alkavan merkittävä uusi elämänvaihe. Tätä kolmatta ikää voidaankin pitää jo nykypäivän, mutta myös tulevaisuuden haasteena, johon varautuminen on ajankohtaista suurten ikäluokkien eläköityessä (Tuomisto 2003b, 78). Elämänvaiheittaisen uudelleenajattelun myötä myös koulutuksen rooli osana elämäntulkua muuttui radikaalilla tavalla läpäisemään sen kaikkia vaiheita.

Perheellä, kavereilla ja harrastuksilla on eittämättä keskeinen rooli lapsuudessa elinikäiselle koulutuspolulle valikoitumisessa. Perheen sosiaaliluokka määrittää vanhempien suhtautumista lastensa koulutusvalintoihin ja niissä ohjailuun. Yksilö voi kuitenkin myöhemmin elämässään muuttaa koulutuselämänsä suuntaa, käyttää ja saada

uusia mahdollisuuksia elinikäisen oppimisen hengessä. Siksi aikuiskoulutuksesta onkin puhuttu toisena mahdollisuutena ja uusina alkuina. (Antikainen 1998, 223; Kivinen & Rinne 1990, 141; Rinne & Kivinen 1993.) Anthony Giddensin (1994, 172) mukaan toiset mahdollisuudet on ilmentymä myöhäismodernia elämää, jossa yksilöllä on mahdollisuus uusiin alkuihin läpi elämän. Lineaarisen elämäntulun murruttua, mahdollisuuksia aukeaa elämän eri vaiheissa ja valintatilanteet ajoittuvat elämän varrelle uudella tavalla. Giddens näkee nämä valintatilanteet uudenlaisina mahdollisuuksina, jotka eivät ole välttämättä luonteeltaan aina radikaaleja. Tässä mielessä toisista mahdollisuuksista puhuttaessa, valinta voi olla luonteeltaan myös osin tiedostamatonta (ks. myös Jarvis 1999).

Kaiken kouluttautumisen voidaan katsoa olevan yksilölle hyväksi ja parantavan menestymismahdollisuuksia. Koulutus ei kuitenkaan takaa työpaikkaa satikka koulutuksen edellyttämää asemaa edes korkeasti koulutetuille. Nuoremmille sukupolville nuorisoasteen koulutus on jo siinä määrin itsestäänselvyys, että sitä voidaan pitää oppivelvollisuuden osana (Järvinen & Vanttaja 2003). Nyky-yhteiskunnassa yksilöllä voi olla päällekkäin useita rooleja ja asemia, joita koulutusinflaatio sekoittaa entisestään. Koulutusinflaatio on nakertanut tutkintojen markkina-arvoa ja etäännyttänyt työelämän todellisuutta niistä odotuksista, joita opiskelijoilla on koulutukseen ryhtyessään. Koulutuksen merkitys itsessään ei ole infoitunut, vaan saman aseman saavuttaminen tai säilyttäminen vaatii enemmän koulutusta. (Aro 2003.) Myös Helena Puhakan (1998) naisten koulutuselämäntulkua käsittelevässä tutkimuksessa tyytyväisyys koulutukseen oli edellisen laman aikoihin suurinta niillä, jotka olivat hankkineet peruskoulutuksen jälkeen ammatillisen koulutuksen ja onnistuneet työllistymään alaa vastaaviin töihin. Näille naisille koulutuksen lupaus sen kannattavuudesta täytyi parhaiten.

### ***3.1.1 Elinikäisen oppimisen idea***

Elinikäisen koulutuksen idea ei ole uusi ilmiö, vaan sen juuret ulottuvat jo katollisen kirkon pappiskoulutukseen ja Platonin ajatuksiin. Ennen 1900-lukua elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen ajatus rajattiin kuitenkin koskemaan vain yhteiskuntaa ylläpitävien luokkien etuoikeudeksi. Vasta 1900-luvun lopulla elinikäisen koulutuksen piiriin nähtiin kuuluvan koko väestö. Koulutuksesta oli tullut muoti-ilmiö, jolla kansakunnan kilpailukyky oli nostettavissa. (Silvennoinen & Tulkki 1998, 11; Antikainen 2000, 103.) Elinikäisen oppimisen koulutuspoliittisessa tarkastelussa tasa-arvonäkökulma on tosin jäänyt jo taka-alelle ja sen sijalle on astunut ajatus koulutuksesta kilpailukyvyyn ja joustavuuden ylläpitäjänä alati muutosliikkeessä olevilla työmarkkinoilla (Rinne & Salmi 1998, 181). Euroopassa julistettiin vuosi 1996 elinikäisen oppimisen vuodeksi ja Euroopan Unioni julkaisi samana vuonna ensimmäisen koulutusta koskevan valkoisen kirjan ”Opetus ja oppiminen – kohti oppivaa yhteiskuntaa” (Euroopan komissio 1996). Suomessa elinikäisen oppimisen komitea julkaisi vuonna 1997 mietinnön ”Oppimisen ilo – kansallisen elinikäisen oppimisen strategia (KM 1997:14).

Elinikäisen oppimisen määrittely on monipolvista. Käsitteinä on muun muassa käytetty jatkuvan koulutuksen, elinikäisen kasvatuksen sekä jaksottaiskoulutuksen käsitteitä. (Silvennoinen & Tulkki 1998, 17, 35; Alanen 1983, 14.) Elinikäisellä oppimisella

voidaan viitata myös elämäntulun mittaiseen oppimiseen. Tämä puhetapa sulkee kuitenkin usein ulkopuolelleen ennen aikuisikää ja toisaalta vanhuudessa tapahtuvan oppimisen. Keskiössä on aikuisiällä tapahtuva oppiminen, kouluttautuminen ja koulutus. (Tulkkki & Honkanen 1998, 42.)

Aulis Alanen (1983, 14) on määritellyt elinikäisen kasvatuksen kasvatukselliseksi kokonaisnäkemykseksi, jossa kasvatusta kattaa kaikki elämäntulut. Hänen mukaansa yhteiskunnan kasvatusjärjestelmässä peräkkäisten oppimisvaiheiden tulisi seurata loogisesti toisiaan ja huomioida kunkin ikävaiheen ominaispiirteet. Lisäksi formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen pitäisi niveltä toisiinsa siten, että kokonaisprosessista muotoutuisi eheä. Elinikäisestä oppimisesta on siten puhuttu sekä elämäntuluisena (*life-long*) että elämäntuluisena (*life-wide*) oppimisena. Lähtökohtaisesti elinikäisen oppimisen perusideana on ajatus ihmisen kyvystä ja motivaatiosta oppia koko elämäntulun ajan. Elinikäinen oppiminen mahdollistaa välillisesti elämäntulun laadun paranemisen lisäämällä ihmisten tietoisuutta ja vaikuttamalla asenteisiin yhteiskunnallisella ja jopa globaalilla tasolla. Tarve elinikäiselle oppimiselle voidaan nähdä joko yksilönäkökulmasta tai yhteiskunnallisesta näkökulmasta käsin. Yksilöä itseään painottavan näkökulman mukaan, ihmisellä on tietoinen pyrkimys itsensä kehittämiseen. Tarpeen voidaan nähdä myös nousevan yhteiskunnallisista vaatimuksista, jolloin yksilön on kehityttävä pystyäkseen käyttämään hyväkseen ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja toisaalta pystyäkseen selviämään yhteiskunnan asettamissa uusissa haasteissa. (Alanen 1983, 15; Niemelä 1997, 177; Niemelä 1998; Antikainen 2000.)

Elinikäisen kasvatuksen ja elinikäisen oppimisen käsitteiden välillä on ratkaiseva ero. Elinikäisestä oppimisesta puhuttaessa yksilön kokemukset erilaisissa tilanteissa muokkaavat hänen psyykkistä kehitystään. Kasvatuksessa sen sijaan on kyse tietoisesti ennalta asetettuihin oppimistavoitteisiin tähtäämisestä. (Alanen 1983, 14-15; Jarvis 1999.) Keskeistä käsitteiden välisissä eroissa on myös kiinnittää huomiota subjettiin, nähdäänkö oppija vastaanottavana, kasvatettavana objektina vai subjektiivisena toimijana. Väitöskirjatutkimuksessani oppija nähdään aktiivisena koulutukseen osallistujana, jonka valintoihin vaikuttaa laajasti myös muut arkielämän ja työelämän ilmiöt. Elinikäinen oppiminen kuvaa näin ollen terminologisesti kasvatusta käsitettä terävämmin lähestymisnäkökulmaani aikuisen oppimiseen, vaikka samalla koulutukseen osallistuvasta tulee aina jossain määrin myös objekti.

Elinikäistä oppimista tarkasteltaessa oppiminen kohdennetaan tapahtuvan joko formaalissa, non-formaalissa tai informaalisissa oppimisympäristössä. Formaalisti oppimiseksi luokitellaan kaikki koulutusinstituutioissa tapahtuva, tutkintoihin tähtäävä koulutus. Non-formaaliksi oppimiseksi voidaan luokitella puolestaan esimerkiksi yleissivistävä aikuisopiskelu, joka sinällään ei tähtää tutkintoon. Kaiken aikaa tapahtuu lisäksi informaalia, epävirallista oppimista, josta esimerkkinä on työssä oppiminen tai arkielämän tilanteissa oppiminen. (Alanen 1983, 16-17; Antikainen 1998, 222.) Elinikäisen oppimisen nähdäänkin sulkevan sisäänsä kaiken elämäntulun varrella tapahtuvan oppimisen formaaleissa, nonformaaleissa ja informaaleissa ympäristöissä. Peter Jarvis (1992) on rajannut elinikäisen oppimisen määritelmään lisäksi suunnitelmallisuuden, mikä sulkee

ulkopuolelleen esimerkiksi luonnollisen sopeutumisen olosuhteisiin. (Jarvis 1992; Rinne & Salmi 1998, 140.)

OECD:n Lifelong Learning for All –raportissa (1996) elinikäinen oppiminen määriteltiin aiempaa laajemmin. Raportti ottaa kantaa sekä koulutuksen järjestäjä- että osallistujapuoleen, sillä sen mukaan jokaisen kansalaisen tulisi olla motivoitunut sekä aktiivisesti kannustettu oppimaan koko elämän ajan. Jatkuva oppiminen nähdäänkin tänä päivänä yhdistelmänä elinikäistä oppimista (”lifelong learning”) sekä elämänlaajuista (”life-wide-learnin”) oppimista. Elämänlaajuinen oppiminen pitää sisällään sekä formaalin että informaalin koulutuksen ja niiden välisen yhdistelmän. Oppimisen käsittämien elämänlaajuisena jättää myös enemmän tilaa yksilölliselle kehitykselle, jota muodolliseen koulutukseen osallistuminen muovaa helposti yksipuoliseksi ja kankeaksi. (Antikainen, Houtsonen, Kauppila, Komonen, Koski & Käyhkö 2000; Rinne 2003, 228.)

### ***3.1.2 Elinikäisen oppimisen kompleksisuus***

Koulutuksen perinteisten tehtävien eli työvoiman kvalifioinnin, sosiaalistamisen ja valikoinnin rinnalle on noussut joukko uusia tehtäviä. Rinteen ja Salmen (1998, 174) mukaan usko koulutuksen kasvattamaan inhimilliseen pääoman kasvattamiseen ei ainakaan ole vähenemässä. Usko koulutukseen ja sen tuottamaan osaamiseen alati muuttuvilla työmarkkinoilla sekä korkean teknologian ja soveltavan tieteen alueilla pitävät tehokkaasti yllä elinikäisen oppimisen diskurssia. Elinikäisellä oppimisella uskotaan ratkaistavan mm. työttömyyteen liittyviä ongelmia. Koulutuksen avulla tuotetuilla yleis- ja täsmävalifikaatioilla työpaikasta tai tehtävistä toiseen siirtyminen on vaivattomampaa. Koulutuksen uusina tehtävinä voidaan pitää laajenevaa varastointia, koulutusta kulutustuotteena sekä selviytymiskvalifikaationa. Valikoinnin osalta koulutus ei enää yksin erottele ihmisiä työkykyisyyden tai –motivaation perusteella vaan entistä enemmän epävarmuudensieto- ja sopeutumiskyvyn mukaan. (Rinne & Salmi 1998, 175, 180, Rinne, Kivinen & Ahola 1992; Jarvis 1992; Jarvis 1999.) Ruohotie (2002, 43) määrittelee elämänhallinnan kykyä kantaa vastuuta omista toimistaan. Tähän tulkintaa sisältyy myös voimakkaasti ajatus muutoksen- ja epävarmuudensietokyvystä. Muun muassa koulutuksen kautta yksilö hankkii välineitä hallitakseen uusia tilanteita ja eteen tulevia konflikteja. Kokemus omista ja toisaalta itsensä ulkopuolisista voimista luotsaa yksilön tapaa suhtautua muutospaineisiin. (Ruohotie 2002.)

Jyri Manninen, Eija Mannisenmäki, Saara Luukannel ja Sari Riihilä (2003) ovat kartoittaneet tutkimuksessaan koulutusmarkkinoinnin näkökulmasta aikuisten suhtautumista muun muassa elinikäiseen oppimiseen. Tutkimuksessa aktiivisiin ja passiivisiin aikuiskoulutuspolkuihin jaetut opiskelijat näkivät elinikäisen oppimisen kohdentuvan itseensä eri tavoin. Oppimiskäsityksissä aktiivisten ja passiivisten välillä esiintyi niin ikään eroja. Aktiiviset ja siten usein myös enemmän koulutetut opiskelijat liittävät oppimiseen enemmän positiivisia mielikuvia. Mielenkiintoinen tulos on lisäksi aktiivisten ja passiivisten opiskelijoiden näkemät erot oppimisen muodoissa. Aktiiviset nimittäin kulminoivat hieman passiivisia useammin koulutuksen tapahtuvan jossakin formaalissa tai nonformaalissa koulutusorganisaatiossa. Aktiivisiksi nimetyt aikuisopiskelijat toivat



lisäksi tutkimuksessa mielenkiintoisesti esiin ymmärryksensä koulutuspoliittisten tekstien taakse kätkeytyvästä retoriikasta, joka kulminoituu muun muassa mielikuviin elinikäisen oppimisen vapaaehtoisuudesta. (Manninen ym. 2003, 142-143.)

Elinikäisestä oppimisesta keskusteltaessa ei puhuta enää kansalaisten oikeudesta osallistua koulutukseen vaan ennemminkin eri kansanryhmistä, kuten ikä-, sukupuolittai sukupolviryhmistä tulevien kyvyistä pysytellä oppimisen ja koulutuksen piirissä läpi elämänsä. Näin ollen elinikäistä oppimista voidaan kuvailla niin yhteiskunnan kuin yksilönkin selviytymisstrategiana, jossa muutoksen hallinta määrittää edellytykset pärjäämiselle. Koulutuksellisessa tasa-arvokeskustelussa palataan aina samoihin peruskysymyksiin: missä vaiheessa koulutusprosessia ja missä määrin eri ryhmät rajataan koulutuksen ulkopuolelle. (Tuomisto 1997, 3; Rinne & Salmi 1998, 182, 141; Ruohotie 2002; Blomqvist 1995.) Parhaiten toteutuneen tasa-arvon alueena voidaan pitää korkeakoulutuksen kentällä sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumista. Aluksi, 1950-luvulta lähtien, naisopiskelijoiden määrät kasvoivat niin kutsutuilla ”naisaloilla”, mutta sittemmin naiset ovat ottaneet paikkansa enemmistönä myös uusilla aloilla. Korkeakoulutuksen teoreettisuudella on katsottu olevan naisia suosivampi luonne. (Nevala 2002, 183-184.)

Silvennoinen ja Tulkki (1998a, 197-198) kritisoivat elinikäisestä oppimisesta käytyä keskustelua, johon voidaan heidän mukaansa liittää ”löysä puhetapa” (Silvennoinen & Tulkki 1998a, 200). Elinikäistä oppimista koskevassa puheessa esitetyt tavoitteet ja todellisuus kohtaavat usein varsin huonosti. Tavoitteiden tarkastelussa he peräänkuuluttavat niiden asettajia sekä prosessia, jonka seurauksena asetettuihin julkipuheen tavoitteisiin on päädytty. On syytä epäillä, että niiltä, joita tavoitteet koskevat, ei ole kysytty mielipidettä. Ongelmalliseksi julkipuheen tekee juuri sen todellisuus-luonteisuus, vaikka kyseessä on toki aina jonkun tavoitteiden takana seisovan todellisuus – ei kaikkiin yleistettävissä oleva todellisuus. Käytännön muutokset saavat alkunsa muutoksista diskursseissa, mutta ongelmaksi muodostuu se, miten tavoitteet ja todellisuuden kuvaukset vastaavat käytäntöjä (Filander 2007, 261).

Samaan keskusteluun liitetään usein myös määritelmä koulutuksen tärkeyttä korostavasta keskiluokasta, jolle koulutus sinänsä näyttäytyy arvokkaana. Kyseessä on kuitenkin vain syvälle arvomaailmaan ja elämäntapaan juurtunut käsitys koulutustarpeesta, jota ilman ei voi tulla toimeen. Tyypillistä onkin, että nämä koulutustarpeet luetaan yksilöstä lähtöisin oleviksi. Siten onnistumisen ja epäonnistumisen syiden sijoittaminen yksilöön on hyvä esimerkki koulutusjärjestelmän tarjoamien ”tasa-arvoisten mahdollisuuksien” symbolisesta vallasta. (Silvennoinen & Tulkki 1998, 211; Filander 2007, 263.)

Elinikäistä oppimista kuvaillaan eurooppalaisessa puhettavassa inhimillisten voimavarojen jatkuvana kehittämisenä yksilön omista lähtökohdista, omilla ehdoilla ja vastuulla. Käsitys pitää sisällään ajatuksen ihmisistä työvoimana, joka pitää valjastaa yhteiskunnan käyttöön entistä tehokkaammin. Yksilön vastuu omasta oppimisestaan kulminoituu ajatteluun, jossa menestymisen tai menestymättömyyden taustalla on yksilön investoinnit omaan koulutukseensa. (Silvennoinen & Tulkki 1998, 9-10; Antikainen 2000.) Jarvis (1992) on määritellyt oppimisen sisäisen paradoksin yhtäältä oppimisen edellyttämän vapauden ja toisaalta ulkoisten pakkojen ja sopimusten ristiriitana. Tuomisto (1997,

4-5) on kuvannut tilannetta osuvasti yksilön elinkautiseksi opiskelu- ja oppimispakoksi, jossa yhtenä elämää määrittävänä tekijänä on jatkuva koulutuksellinen puutostila. Elämän epäjatkuvuus nähdään normina, koska ihmiset elävät kehässä, jossa jatkuva uuden oppiminen, uudistuminen ja pätevytyminen seuraavat toisiaan (KM 1997: 14, 11). Elinikäisen oppimisen ilosta puhuminen onkin monen kohdalla varsin kaukaa haettua. Elämäntilanteet, työ- ja perhesuhteet sekä kyvyt ja halut oppimiseen vaihtelevat merkittäväksi. (Tuomisto 2003a, 23.) Motivoituneimpia aikuiskoulutautujia ovat usein miten he, joiden työtehtävät ovat siinä määrin haasteellisia, että niistä suoriutuminen edellyttää lisäkoulutuksen hankkimista. Yleensä tämänkaltaiset työt ovat myös niitä, joissa eteneminen lisäkoulutusta hankkimalla on mahdollista. (Rinne ym. 1992, 223.) Jarvisin (1999, 251) mukaan vaarana on, että elinikäinen oppiminen määrittyy liikaa työelämän kautta, sillä koulutuksella on myös muita tehtäviä. Mielekkyyden koulutautumiseen tulisi lähteä myös yksilön omista tarpeista ja elämäntilanteiden kokemuksista.

Vanha koulutussanasto korvaantuu uudella, joista elinikäinen oppiminen on vain yksi esimerkki. Puheesta ja teksteistä voidaan etsiä ja tunnistaa kulttuurisia puhetapoja. Esimerkiksi kulttuurinen puhe elinikäisestä oppimisesta sisältää runsaasti sanastoa koulutuksen muuttuneista merkityksistä ja oppijan sekä opettajan rooleista. Suuret muutokset ja hankkeet koulutuksen kentällä ovat vakiinnuttaneet puheeseen paitsi uutta terminologiaa myös ”uusia totuuksia”. Sen seurauksena koko kasvatuksen ja koulutuksen kenttää katsotaan uusilla silmilaseilla. (Filander 2006; Manninen ym. 2003.)

Ennustamattomuus työmarkkinoilla on johtanut oppimaan oppimisen sekä työssä oppimisen taitojen korostamiseen, joiden avulla yksilön on helpompi sopeutua elämäntilanteissaan jatkuvaan muutokseen (Rinne & Vanttaja 2001, 144). Päävastuussa niiden onnistumisista kuin epäonnistumisista on oppija itse (vrt. Sennett 1998; Simola 1995, 359). Oppija itse vastaa valinnoistaan ja pärjäämisestään koulutusmarkkinoilla. Ajatteluun sisältyy oletus yksilöllistyvistä koulutusvalinnoista. Taustalla vaikuttaa voimakkaasti koulutuksenkin alueelle tunkeutunut markkinoistuminen. Kyseessä on kokonaisen koulutuspoliittisen ajattelun murros, jossa aiemmin sosiaalipoliittikan osana olleesta koulutuksesta tulee osa yksilön omaa selviytymisstrategiaa. (Jarvis 1998; Rinne 2003; Jarvis 1999; Filander 2006, 44; Vilkkö 2000; Tuomisto 2003b; Manninen ym. 2003; Antikainen 2000; Jauhiainen & Alho-Malmelin 2003, 40.) Rinne (2003) onkin osuvasti nimennyt ilmiön ”yksilöllisten pakkovalintojen yhteiskunnaksi”. Beckin (2000) mukaan yksilöiden menettäessä uskonsa perinteisiin kulttuurisiin suuntaviivoihin, he joutuvat kohtaamaan ”valintojen mahdollisuuksien tyrannian” omillaan. Yksilöt eivät voi olla varmoja edellytyksistä tai ennustaa seurauksia tekemilleen valinnoille. Kuitenkin heidän pitää tehdä elämäntilanteensa aikana valintoja ja olla vastuussa niiden seurauksista. (Glasstra, Hake & Schedler 2004.)

### 3.2 Elämänkulku

Elämää voidaan tarkastella eri näkökulmasta, josta kasvatustieteellisessä tutkimuksessa eniten käytetyt ovat elämänkulun (*life course*) ja elämänspannin (*life span*) käsitteet. Ih-

misen kehitys ja kasvu kytkeytyvät aina tiettyyn historialliseen kontekstiin, aikaan, jossa vallitsevat tietyt rakenteet, arvot ja normit. Yhteiskunnalliset muutokset saavat merkityksensä yksilöiden elämänkuluissa ja ne koetaan eri tavoin eri elämänvaiheissa (Ks. Giele & Elder 1998). Nämä reunaehdot ovat yhteisiä kokonaisille sukupolville, mutta lisäksi yksilölliset erot voivat vaikuttaa ratkaisevasti tiettyssä ajassa tehtyihin valintoihin. Elämänkululla viitataan sosiologisesti määrittäneeseen käsitykseen elämän etene- misestä, kun taas elämänkaarella viitataan psykologisempaan, yksilöllisistä tekijöistä koostuvaan elämänrakenteeseen. (Kilpeläinen 2000; Marin 2001, 27-28.) Psykologiselta kannalta elämäkokonaisuuden tulkinnassa mielenkiinnon kohteina ovat psykologisen kehityksen keskeiset mekanismit, kuten motivaatio, toimintatavat ja identiteettitarinat sekä niiden elämänkulkua ohjaavat ja muuttavat mekanismit (Nurmi & Salmela-Aro 2000). Tarkastelulähtökohdassani on elementtejä kummastakin näkökulmasta: yksilön kokemuksesta opiskelun paikasta ja roolista osana elämänkulkua sekä opiskelusta iden- titeetin muovaajana.

Elämänkaarikehitykseen liittyvän tutkimuksen avulla on pyritty selvittämään muun muassa aikuisiän oppimiseen liittyviä edellytyksiä ja reunaehtoja (Vaherva 1983, 122). Kehityopsykologisesti aikuisuutta koskeva tutkimus on varsin nuorta. Aikuisuutta on pidetty nuoruuden rinnalla tasaisena, seesteisenä ja melko muuttumattomana elämän- vaiheena. Tämän vuoksi nuoruuteen latautuu usein voimakkaita odotuksia ja paineita, että elämän kaikki merkittävät kokemukset pitäisi kokea nuorena, ennen aikuisuuteen astumista. Nuoruuden ihannointi on harhaanjohtavasti saanut uskomaan, että myös hen- kisten ominaisuuksien kasvupaikka sijaitsisi näissä ikävuosissa. Fyysinen ja henkinen kehitys eivät kuitenkaan kulje rinnakkain. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkki- nen & Ruoppila 2006, 160.)

Elämänkulun (*life course*) ja elämänkaaren (*life cycle, life span*) käsitteet eivät ole yksiselitteisiä ja niiden sisältöä on pyritty selkeyttämään etenkin elämänkulututkimuk- sissa. Helena Hurmen (1985, 125) mukaan käsitteistöä voidaan tarkastella elämän ra- kennetta korostavilla termeillä (*life span, life path, career line*) tai elämää prosessina ko- rostavilla termeillä (*life course, ledenslauf*). Näin ollen tutkija sitoutuu tutkimuksessaan yleensä näkemään ihmisen elämän joko biologisesti ja geneettisesti määräytyvänä tai prosessina, jossa elämän monimuotoisuudelle ja elämäntapahtumien yksilöllisyydelle jää enemmän tilaa. (Hurme 1985, 125-126; Levinson 1988, 6.) Elämän aikaväli tai elä- män jänne (*life span*) pitävät sisällään ainoastaan ajatuksen elämän alusta, syntymästä, elämän päättymiseen, kuolemaan, eikä sinällään kerro niiden välisestä ajasta mitään. Elämänkululla (*life course*) puolestaan pyritään kuvaamaan yksilön moniulotteista elä- mää ja sen tapahtumia ajassa. Elämänkulku tapahtuu yksilölle merkittävien elämänta- pahtumisen ketjuna (Antikainen 1998). Yksilö käy elämänkulkunsa aikana läpi erilaisia keskeisiä siirtymiä, kuten kouluun menon, työhön siirtymisen, avioliiton, muuton, elä- köitymisen jne. Elämänkulku käsitteenä on elämänkaarta armollisempi tutkimukselli- senä työkaluna, sillä elämänkulkuun ei sisälly yhtä vahvaa normatiivista latausta elä- mänvaiheiden peräkkäisyydestä. Elämänkulun ajatuskin pitää sisällään toisiaan sarjassa seuraavat elämänjaksot, muttei kuitenkaan oletusta niiden biografisesta järjestyksestä.

Eri elämäntapajaksista voidaan puhua urina tai polkuina, joilla merkittävät elämäntapajaksot merkitsevät siirtymää rooleista toisiin. (Antikainen 1998, 101; Antikainen 1996, 251-252; Antikainen 2000; Nurmi & Salmela-Aro 2000.)

Elämäntapajaksittelu (*life span*) sisältää erityisiä merkityksiä elämäntapajaksusta. Sen mukaan elämäntapajaksulla on erityinen luonne, jossa tietyt jaksot seuraavat peräkkäin toisiaan. Monet kulttuuriset ja yksilölliset tekijät vaikuttavat elämäntapajaksot luonteeseen, niiden keston ja suuntaan. Toiseksi elämäntapajaksittelu pitää sisällään idean sarjasta elämäntapajaksot. Elämäntapajaksi ei ole yksinkertainen, selkeä tai muuttumaton virta, vaan sen sisältää laadultaan erilaisia elämäntapajaksot, joista kullakin on oma erityisluonteensa. Elämäntapajaksot eroavat toisistaan, joskin niillä on myös yhteisiä piirteitä. Elämän elämäntapajaksot seuraavat suhteellisen pysyvinä segmentteinä toisiaan elämäntapajaksossa. Elämäntapajaksot pysyvyys ei kuitenkaan tarkoita niiden olevan staattisia. Kunkin elämäntapajaksot aikana käydään läpi muutoksia ja elämäntapajaksosta toiseen pääseminen edellyttää siirtymää. Kullakin elämäntapajaksolla on omat erityiset tehtävänsä elämäntapajaksossa. Kukaan elämäntapajaksot lukeutuu 2-3 asiaa, joihin yksilöllä on mahdollisuus paneutua ja antaa aikaa. (Levinson 1988, 6-7.)

Psykologisessa merkityksessä elämäntapajaksot käsitettä voidaan katsoa yhtäältä yleensä lapsuutta koskevasta kehityspsykologisesta ja toisaalta elämäntapajaksot tutkimusta koskevista lähtökohdista käsin. Jälkimmäinen tapa käsittelee elämäntapajaksi tulee lähemmäs sosiologista tulkintaa elämäntapajaksot ja sillä tarkoitetaan yksilön kehityksen vuorovaihteisuutta elämäntapajaksot tapahtumien kanssa. Erityisesti elämäntapajaksot psykologian tavoite selvittää aiempien elämäntapajaksot kehityksellistä yhteyttä myöhempiin elämäntapajaksot, tarjoaa tulkintaa myös elämäntapajaksot tarkasteluun. (Kuusi 1995; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen, Ruoppila 2006; Nurmi & Salmela-Aro 2000, 86; Antikainen 2000, 100.) Ihmisen psykologista kehitystä elämäntapajaksot voidaan kuvata sekä pysyvyytenä että muutoksena, jotka eivät välttämättä sulje toisiaan pois. Pysyvyyttä ja muutosta voivat selittää osin samat tekijät, kuten geneettinen määräytyvyys, uudet ikäsidonnot siirtymät, sattuma, historialliset tapahtumat ja läheisten elämäntapajaksot. (Nurmi & Salmela-Aro 2000, 97.)

Elämäntapajaksotitteluun mukaan ihmisen mukautumiskyky kytkeytyy ikään. Kehitys nähdään joustavana ja eri ikävaiheet tuovat eteen erilaisia kehitystarpeita, kehitystehtäviä. Lisäksi kehityksessä on nähtävissä kaksi erilaista puolta, joista toinen on kasautuvaa ja toinen muutoksia sisältävää. Eroja yksilöiden välillä selittävät näkemyksen mukaan kehityksen erilaiset kulkusuunnat sekä toiminta-alueiden eriävät kehityspolut. Elämäntapajaksot- ja elämäntapajaksotiteorioita yhdistää tapa nähdä elämäntapajaksot historiallisen ajan puitteissa, vallitsevien reunaehtojen kontekstissa sekä näkemys ihmisestä erilaisia valintoja ja polkuja seuraavana yksilönä. (Nurmi ym. 2006, 169; Nurmi & Salmela-Aro 2000.) Sosiaalilieteellisessä tutkimuksessa elämäntapajaksot on lähes kokonaan syrjäyttänyt elämäntapajaksotittelu (esim. Vilkkonen 2000).

Elämäntapajaksotitteluun tarkastelussa vaikuttavina elementteinä ovat biologia, kehitys- ja sosiaalisatiosprosessit sekä sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit. Nämä yhdessä määrittelevät yksilön elämäntapajaksot raamit, joiden kautta elämäntapajaksot merkitystä, tavoitteita ja mahdollisuuksia punnitaan. Biologisilla mekanismeilla on erityisesti vaikutusta elämäntapajaksot- ja

lopputaipaleella, mutta näiden välillä elämää hallitsee sosiaaliseen osallistumiseen liittyvät tekijät. Tätä matkaa voidaan kuvata ja analysoida elämänkulkuna, jossa yksilöllä on erilaisia rooleja ja identiteettejä. Elämänkulku-ajattelu mahdollistaa ajatuksen elämänvaiheissa taaksepäin palaamiseen, jolloin aikaisempia elämänvaiheita voidaan ikään kuin elää uudestaan eri tavoin ja eri kontekstissa. Elämänkulullinen näkökulma sallii elämän tarkastelun myös katkosten, harppausten ja kriisien kautta. (Antikainen 1998, 15, 112-114; 2000; Marin 2001, 28-29.)

Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu erityisesti koulutuselämäkulullisiin prosesseihin, joissa yhteiskunnallisesti rajatut nuoruuden aikaiset koulutusmahdollisuudet näyttelevät isoa roolia. Pysin ottamaan tutkimuksessani huomioon aikuisopiskelijoiden nuoruudessa vaikuttaneita yhteiskunnallisia rakenteita, jotka ovat asemoineet heidän mahdollisuuksiinsa ja ohjanneet koulutus- ja työuravalinnoissa. Toisaalta haluan tuoda esiin aikuisena korkeakoulussa aloittaneiden yksilölliset elämänvalinnat, epätraditionaaliset koulutusreitit ja niiden taustalla vaikuttavat elämänhistorialliset tapahtumat. Yksilön tapa asemoida itsensä muuttuu elämäkulussa (vrt. Ropo & Gustafsson 2006).

Elämänkulun käsite pohjautuu ajatukseen sosialisatiosta<sup>3</sup> ja sitä on alettu käyttää sosialisatiion rinnakkaisterminä. Elämänkulku kuvaa sosialisatiota paremmin niitä ajanjaksoja ja siirtymiä, joita ihmisen elämään lukeutuu. Sosialisatiossa oppimisella ja koulutuksella on yksilön elämäkulun kannalta keskeiset tehtävät. Kaksi tärkeintä sosialisatiion väylää ovat kotona ja koulussa tapahtuva oppiminen, joiden välityksellä muotoutuvat käsitykset vuorovaikutuksesta ja toiminnan tavoista toisten ihmisten kanssa. Menestyminen koulussa, lahjakkuus ja sosiaaliset kanssakäymisen taidot yhdessä vaikuttavat siihen, millaisiin rooleihin yksilö elämänsä aikana yhteiskunnallisesti asemoituu. Myös sosiaalinen asema, johon yksilö syntyy toki ohjaa tavoitteiden saavuttamista omalta osaltaan. Etenkin kodin arvot ja kodin ohjaamat valinnat voivat osaltaan vaikuttaa erilaisiin rooleihin pääsyyn ja niiden ajalliseen sijoittumiseen elämäkulussa. Elämänkulkuun vaikuttaa yksilön sosiaalinen tausta ja sen pohjalta käytettävissä olevat resurssit, niin taloudelliset, kulttuuriset kuin sosiaalisetkin. (Hurme 1985, Clausen 1986; Antikainen 2000.) Kouluttautumista tarkasteltaessa kotitaustan merkitys pienenee, mitä vanhemmasta opiskelijasta on kyse. Tosin kotitaustalla on merkitystä esimerkiksi kouluttautumispäätöksiin myös aikuisempien opiskelijoiden kohdalla. (Rinne ym. 2008, 119.)

Myös sosiologit tunnustavat elämänkulun vaiheittaisen luokituksen (Antikainen 1998; 2000, 100-101). Elämänkulku pitää sisällään elämänjaksojen sarjan, jossa eri elämänalueet ovat tiivistettävissä elämänurien tai -polkujen kuvauksiksi. (Antikainen & Komonen 2003, 87.) Elderin (1997) mukaan ihmisen elämänpoluista tärkeimpiä ovat koulutus, työ ja perhe. Globalisaatio ja individualisaatio ovat muuttaneet merkittävästi sekä taloudellista jär-

<sup>3</sup> Émile Durkheimin (1956, 71) on määritellyt sosialisatiion aikuiskupolven vaikutusvallan harjoittamiseksi niihin, jotka eivät vielä ole valmiita yhteiskuntaelämään. Kasvatuksen tarkoituksena on hänen mukaansa kehittää lapsen valmiuksia kohdata yhteiskunta ja sosiaalinen ympäristö, jossa lapsi elää. Annika Takala (1974, 17) on myöhemmin lisännyt määritelmään sukupolvien välisen vuorovaikutustapahtuman ja nostanut täten vaikuttajan ja vaikutettavien rooliin myös aikuiset. (Antikainen 1998, 14-15.)

jestelmää että yksilöllisiä elämänrakenteita jälkiteollisessa yhteiskunnassa (Glastra, Hake & Schedler 2004). Suku ja perhe määrittivät ennen pitkälti yksilön elämän raameja ja vaikuttivat yksilön päätöksiin. Postmoderni ihminen solmii itse lähisuhteensa, joissa perhe ja suku saavat uudenlaisia merkityksiä. Yksilön valinnat lähisuhteisiinsa ja lähiyhteisökseen tapahtuvat enemmän oman kiinnostuksen pohjalta. Elämänkulusta tulee kokonaisvaltaisemmin yksilön projekti. (Vilkkonen 2000.) Identiteetti toimii uudella tavalla siltana menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden odotusten tulkinnoissa. Elämänkulku-näkökulmasta käsin elämästä on erotettavissa vaiheita, jotka voidaan jakaa heikkoihin ja vahvoihin vaiheluokkiin. Vahvoiksi luokitelluissa vaiheissa, ne vastaavat biologista kehitysvaihetta ja heikoksi luokitellut vaiheet vakaiden ja myrskyisämpien vaiheiden vuorottelua. Sosiologisesti ikävaiheen määrittely ei kuitenkaan ole tarpeellista vaan sitoutuneisuus heikompaan vaiheluokitukseen on riittävä. Tässä määritelmässä perhe, koulutus ja työ nähdään elämää institutionalisoivina. (Antikainen 2000, 100-101.)

Elämänkulunäkökulma mahdollistaa kokemuksen ajoittumisen tarkastelun ja sitä kautta kokemuksen saaman merkityksen yksilöllistämisen. Yhteiskunnallisilla normeilla on suuri vaikutus näiden elämäntapahtumisen säätelijöinä ja valintojen suuntaajina. Pääsi yhteiskunta, erityisesti lähipiirin sosiaalinen verkosto vaikuttavat merkittävästi valintoihin ja niiden ajoittumiseen. (Nurmi ym. 2006, 172.) Postmoderni yhteiskunta henkilökohtaistaa elämänprojektit yksilöllisiksi ja henkilökohtaisiksi. Samanaikaisesti refleksiivisyys lisääntyy. Puhuttaessa elämänsuunnitelmista ja -projekteista korostetaan usein vapautta, jonka kääntöpuolena on kuitenkin vaatimus oman elämän merkityksellistämistä ja ylläpidosta. Identiteetti ja sen muotoutuminen altistuvat uudellelaisille haasteille, joissa identiteettiä on muovailtava elämänsiirtymien mukaan. Yhdestä elämänkulusta tulee useita limittäisiä ja päällekkäisiä elämänkulkuja. Siksi elämän käsikirjoitusta on vielä mahdollista muuttaa aikuisellakin iällä. Yksilöllistyminen tapahtuu rakentamalla tai uudelleenrakentamalla omaa elämäkertaa ja -kulkua. (Antikainen & Komonen 2003, 99; Vilkkonen 2000, 84; Antikainen 2000; Glastra, Hake & Schedler 2004.)

Kieli rakentaa yhtäaikaaisesti sosiaalisia identiteettejä, sosiaalisia suhteita sekä tieto- ja uskomusjärjestelmiä. Jokainen tulkinta omasta elämästä muotoilee osaltaan näitä yhteiskunnallisia ja kulttuurisia aspekteja. Sen lisäksi, että kielenkäyttö uusintaa ja pitää yllä sosiaalisia identiteettejä, suhteita ja tieto- ja uskomusjärjestelmiä konventionaalisella tavalla, se voi myös uudistaa niitä ja muuttaa niitä luovasti toisenlaiseksi. Osaksi identiteetit rakentuvat kertomuksissa, joista yksilöt kertovat omasta elämästään ja sen tapahtumista. (Fairclough 1997, 76; Suoninen 1999, 19; Alasuutari 1995, 77.)

### **3.3 Siirtymät elämänkuluissa**

Elämän siirtymällä tarkoitetaan muutosta ja kasvua, jossa yksilön käsitykset itsestään muuttuvat. Elämänkulkuun lukeutuu useita siirtymiä. Jotkut niistä muodostuvat yksilölle elämän kulmakiviksi. Joissain tapauksissa ne muodostavat käännekohtan, jossa elämä radikaalisti muuttuu. (Ks. Elder 1985; Durkin 1995.) Ympäristö tarjoaa yksilölle mahdollisuuksia, joita ihminen voi hyödyntää tuntiessaan olevansa valmis uuteen haas-

teeseen. Nykyisessä yhteiskunnassa ja yksilön elämässä koulutuksella näyttää olevan paikkansa elämäntulon useissa siirtymissä (Nurmi & Salmela-Aro 2000, 91). Juuri oppiminen on identiteetin, minuuden kasvun ja muutoksen keskeisin prosessi. Yksilölliset käsitykset siitä, miksi haluaa tulla ja mitä kokee olevansa, ohjaavat oppimisen ja opiskelun suuntaamista. Näissä prosesseissa kohtaavat yksilön menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus. (Ropo ym. 2006.)

Käsitykset itsestä oppijana muuttuvat myös iän myötä. Esimerkiksi Mooren (2003a) tutkimuksen mukaan ajatus yliopisto-opinnoista saattaa tulla ensi kertaa mieleen vasta aikuisemmalla iällä. Käsitykset omasta osaamisesta, opiskelutaidoista ja oppimisvalmiuksista muovautuvat elämän aikana. Myös kulttuurin muutos ja koulutuksen saataavuus näyttäytyvät usein uudessa valossa elämän eri vaiheissa. Näin ollen tilaus korkea-koulututkinnolle syntyy vasta ensi kertaa aikuisuudessa. (Moore 2003a; Taylor 2008.)

Tarkastelen aikuisopiskelua tutkimuksessani Daniel J. Levinson (1988; 1997) elämänsiirtymien jaottelun kontekstissa. Hän on tutkinut miesten ja naisten aikuisuuden siirtymiä, käännekohtia, joissa jokin ulkoisen tai sisäisen tekijän muutos saa aikaan ikäkausikriisin. Daniel Levinsonin (1978; 1997) mukaan elämä kulkee eteenpäin siirtymien ja tasannevaiheiden kautta. Elämän vakaissa vaiheissa toiveita elämän suunnasta arvioidaan uudelleen, jota seuraa uusi siirtymävaihe. Levinsonin (1988; 1997) mukaan siirtymien perusteissa on sukupuolisia eroja, sillä naisilla siirtymät käynnistää useammin ihmissuhteisiin liittyvät ja miehillä työhön liittyvät tekijät. Muutoksia vauhdittaa usein jokin äkillinen, dramaattinen tapahtuma, kuten lasten syntymä, työttömyys, läheisen kuolema, sairaus tai muu sellainen. Myös muutokset sosiaalisissa suhteissa ja toimintaympäristöissä kuten muutossa, uuden työn aloituksessa tai työpaikan uudelleen organisoinnissa voivat vauhdittaa siirtymiä. Nämä siirtymiin vaikuttavat tekijät ovat hyvin yksilöllisiä niin voimakkuudeltaan kuin niille annetuilta merkityksiltään. (Zittoun 2008.) Levinsonin teorian lähtökohtana on aikuisen elämän eri vaiheissa koetun menneisyyden ja tulevaisuuden arviointi ja näin ollen ajan kokemisen muutos nykyhetkessä. Ihminen joutuu muuttamaan ajatustaan menneisyydestään ja toisaalta tulevaisuuden odotuksista iän karttuessa. Tämä ajan uusi kokeminen käynnistää kriittisen muutosvaiheen, josta Levinson käyttää myös nimitystä elämäntulokriisi. Teorian mukaan elämä muotoutuu sarjasta ajanjaksoja, joista kukin kestää noin 25 vuotta:

1. Lapsuus ja aikuistuminen (0-22 v.)
2. Varhaisaikuisuus (17-45 v.)
3. Keskiaikuisuus (40-65 v.)
4. Myöhäsaikuisuus (60+ v.)

Ajanjaksoja ei voida tarkastella pelkästään biologisen, persoonallisen, koulutuksellisen tai uran kehitysvaiheina. Ajanjakso on luonteeltaan paljon laajempi kuin kehityksellinen aste tai aikakausi. Ajanjaksojen sarja muodostaa omia makrostruktuureja. Teorian mukaan elämään kuuluu neljä siirtymää (*transition*), jotka ajoittuvat elämässä varhaiseen lapsuuteen (0-3 v.), varhaiseen aikuisuuteen (17-22 v.), keski-ikään (40-45 v.) sekä myöhäsaikuisuuteen (60-65 v.). Kukin siirtymä kestää keskimäärin neljästä viiteen vuot-

ta. Kukin siirtymä luo rajavyöhykkeen, joka lopettaa meneillään olevan ajanjakson ja aloittaa uuden. Elämänrakenteen tasannevaihe kestää keskimäärin 5-7 vuotta. (Levinson 1988, 18-19.) Tutkimuksessani korostuvat kaksi keskimmäistä ajanjaksoa. Kirjoitelma-aineistossa eniten on mukana varhaisaikuisuutta eläviä. Suurin osa tutkimukseni haastatteluaineistoon lukeutuvista elää tutkinto-opiskeluaan aloittaessaan tässä jaottelussa keskiaikuisuutta, keski-ikää, 40 ja 65 ikävuoden välillä. Ajanjakson ajoittumista 40-ikävuoden rajapyykkiin on perusteltu eliniän keskikohdalla sekä elämänrakenteen muutoksella. Elämän sisältöä arvioidaan keski-ikässä merkityksellisellä tavalla uudelleen ja tähän vaiheeseen kulminoituu elämänsä uusia valintoja. Omat arvot ja pyrkimykset otetaan uudelleenarvioinnin kohteiksi. Elämäntulullisesti ajanjaksoon ajoittuu tyypillisesti muun muassa lasten kotoa poismuutto ja sairauksien lisääntymisen todennäköisyys, jotka eivät sinällään liity pelkästään kronologiseen ikään. Keski-ikää voidaan kuvata joko pessimistisenä tai optimistisenä ajanjaksona. Positiivisessa mielessä keski-ikäen liittyy itsensä kehittämisen pyrkimykset ja mahdollisuus kypsään kehitykseen, jossa nuoruuteen ja varhaisaikuisuuteen liittyvät rajoitukset ovat monilta osin poistuneet. (Levinson 1988, Perho 1990.)

Aikuisuus elämänvaiheena on ajanjaksollisesti pisin (Levinson 1988). Aikuisuutta määrittää yleisimmin vahvasti kaksi elämänaluetta: perhe ja työ, joilla on suurin merkitys yksilön elämään. Näillä keskeisimmiksi koetuilla elämänalueilla menestyminen johtaa tutkimusten mukaan tyytyväisyyteen elämässä. (Levinson 1997; Pulkkinen ym. 2003; Elder 1997; Durkin 1995.) Pulkkinen ym. (2003) tutkimuksessa listattiin niin ikään 42-vuotiaiden kokemia elämänsä keskeisiä asioita. Keskeisimpinä elämänalueina nähtiin tässäkin tutkimuksessa perhe, työ ja lapset. Koulutuksen ja opiskelun oli listannut elämässään kolmen keskeisimmän asian joukkoon naisista 5 % ja miehistä 1,6 %. Myös terveys ja ihmissuhteet nousivat korkealle. Työhön liittyvistä tavoitteista yksi kulmineitui usein urakehitykseen, työn säilyttämiseen ja työn vaihtamiseen liittyviin kysymyksiin. Lisäksi yhdeksi aikuisuuden tärkeäksi osa-alueeksi, työn ja perheen rinnalle, on noussut elämänsisältöä luova vapaa-aika. Elämänvoimaa antavien vapaa-ajan toimintojen löytämistä voidaankin pitää yhtenä aikuisuuteen kuuluvana kehitystehtävänä, jonka suotuisa ratkaisu luo uudistavaa ajattelua. (Pulkkinen ym. 2003; Nurmi ym. 2006.)

Aikuisuutena on totuttu karkeasti pitämään ikävuosia 20-65 välillä. Varhaisaikuisuuden katsotaan käsittävän ikävuodet 20-40, keski-ikäisyyden ikävuodet 40-65 ja myöhäis-aikuisuuden ikävuodet tästä eteenpäin. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 160.) Aikuisuutta korkeakoulukontekstissa tutkineet ovat määritelleet aikuisuuden ikäraajaksi 25 tai 30 vuotta (esim. Piesanen 2005; Moore 2000; Halttunen 2007; Halttunen 2001; Mäkinen 2001; Rinne ym. 2008). Aikuisuutta voidaan laajemmin määrittää myös koulutusmuotojen näkökulmasta, jossa peruskoulutus ja lukiokoulutus nähdään kuuluvan nuoruuteen. Tällöin aikuisuudeksi voidaan karkeasti ymmärtää aika 18-25 ikävuoden jälkeen (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2000, 62), kuten sen myös tässä tutkimuksessa näen. Aikuisuuden raja on kuitenkin moniselitteinen ja se voidaan ymmärtää monin tavoin. Siksi jonkin tietyn ryhmän ”irrottaminen” tarkastelun kohteeksi pitää sisällään omat ongelmansa. (Bourgeois, Duke, Guyot & Merrill 1999.)



Nopea yhteiskunnan muutos asettaa haasteensa ikävaiheittaisille ja siirtymiin perustuville teorioille, kyseenalaistamalla niiden ajoittumiset ja jaksollisuuden. Muutos on hidas, mutta sen olemassaolo on otettava huomioon käytettäessä lineaariseen elämämalliin perustuvia ikäkausi- tai siirtymäjaotteluita. (Antikainen & Komonen 2003, 98-99.) Siirtymät liittyvät laajasti katsoen muutoksiin sosiaalisissa, materiaalisissa tai symbolisissa kokemusmaailmoissa. Zittoun (2008) on esittänyt prismamallin, jossa siirtymät nähdään kolmen ulottuvuuden kautta: identiteetin asemointi tapahtuu yksilön suhteessa muihin, tietäminen yksilön ja objektin väliseen suhteeseen sekä merkityksenanto yksilön antamaan merkitykseen objektille. Siirtymät toimivatkin tutkimuksessani väljänä viitekehyksenä, joiden raameihin peilaan tutkittavieni tulkintoja sekä itse tutkijana tekemiäni huomioita heidän elämäntapahtumien ajallisuudesta ja sijoittumisesta. Ensisijaisesti olen kiinnostunut kohdentamaan koulutukseen osallistumisen, tässä tapauksessa avoimen yliopiston ja tutkinto-opiskelun, muihin merkittäviin elämäntapahtumiin ja niihin johtaneisiin syihin. Uskon ylimenovaiheiden tai niin kutsuttujen siirtymien sijoittuvan yksilöiden elämään eri ikäkausina ja tarpeiden muutoksille tulevan hyvin eriaikaisesti. Toivonkin voivani sen sijaan, että pystyisin osoittamaan koulutuksien paikan elämänjanalla, löytämään yhtäläisyyksiä niille selityksille jotka ovat johtaneet muutokseen tai sitä edeltävään päätökseen. Refleksiivisyys, pohdinta ja harkinnan tihentymä korostuvat elämän siirtymävaiheissa, joihin sisältyy myös mahdollisuus identiteettikriisien synnylle (Vilkko 2000).

Robert Havighurst (1973) on jo 1940-luvulta lähtien kuvannut ihmisen elämäkaarta kehitystehtävien kautta kulkevana laadullisina muutoksina. Teorian mukaan kehitystehtävän onnistunut ratkaiseminen edistää elämässä onnellisuutta ja seuraavien kehitystehtävien ratkaisua. Havighurstin (1973) mukaan kehitystehtävät ovat yksilön pyrkimystä kasvuun suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä, sen asettamien vaatimusten, rajoitusten ja mahdollisuuksien kontekstissa. Tavoitteiden saavuttamista arvioidaan kulttuurisessa viitekehyksessä, johon yksilö omaa toimintaansa ja saavutuksiaan vertaa. Toimiminen vuorovaikutuksessa toisten kanssa asettaa omat uskomukset ja toimintatavat kyseenalaisiksi. Erityisesti asettuminen erilaisten kulttuurien toimijaksi, tuo usein nämä olettamukset pintaan. Oman toiminnan arvioinnin tavoitteen on havaittu olevan yhtäältä onnistumisten ja epäonnistumisen syiden ymmärtämistä ja toisaalta toimintakyvyn säilyttämistä epäonnistumistenkin jälkeen tulevaa toimintaa ajatellen. (Havighurst 1973; Nurmi & Salmela-Aro 2000; Taylor 2008.)

Suomessa vastaavaa tutkimusta tehneen Kari E. Turusen (2005, 15) mukaan ikävaiheisiin tyyppillisesti liittyvät jännitteet ovat jääneet pitkään tutkimuksissa huomiotta ja peittyneet yksilöllisten ongelmien tunnuspiirteiden tarkastelun alle. Aikuisuuden ikävaiheita ja siirtymiä käsittelevää kokonaisvaltaista ja kattavaa teorialietoa on tarjolla varsin vähän. Valtaosa teoreettisesta tarkastelusta keskittyy edelleen lapsuuden ja nuoruuden elämänvaiheisiin. Määrälliset elämänmuutokset ovat vieneet tilaa ihmisen sisäisen elämän laadullisilta muutoksilta ja jättänyt huomiotta muun muassa sen, että ajattelun luonne muuttuu ikävaiheissa teknisen kyvykkyyden pysyessä melko muuttumattomana. Neljäntenä tekijänä Turunen mainitsee kaikkivoipaisuuden illuusion, jossa on haluttu

ajatella, että ihminen itse pystyy hallitsemaan elämänsä. Elämänkriisiteoria kuitenkin olettaa, että ikävaiheiden lainalaisuudet määräävät osin elämänkulkua. (Turunen 2005, 15.)

Elämänkriisi, josta usein puhutaan, kuvaa sinällään varsin huonosti ikävaiheiden välille sijoituvia siirtymiä. Kriisi-käsitteen avulla pystytään kuitenkin paremmin kuvaamaan ja kohdentamaan lainalaisuuksia, joiden uskotaan seuraavan kaikilla ihmisillä toinen toisiaan. Oikeastaan elämänvaiheiden luonnetta pystytään tarkastelemaan vasta, kun asetetaan ne koko elämäнкаarta vasten. Siirtymät eivät ilmene läheskään aina ulkoisesti tai edes tietoisesti havaittavina kriiseinä, vaan ennemminkin muutospaineina. Siirtymään paikantuu näin ollen ristiriita muuttumisen ja muuttumattomuuden välillä. Muutoksen hyväksyminen ja ”kriisiin” selvittäminen luovat mahdollisuuden uuteen eheään vaiheeseen elämässä. (Ks. Turunen 2000, 17.)

Levinsonin (1988) mukaan jokainen elämänvaihe sisältää omat mahdollisuutensa ja rajoituksensa, jotka ovat yhteisiä kaikille ihmisille. Sen lisäksi yksilölliset erot vaikuttavat merkittävästi elämänjaksojen kulkuun ja sisältöön. Hannu Perhon ja Merja Korhosen (1994, 70) suomalaisten naisten ja miesten siirtymiä kartoittaneessa tutkimuksessa etenkin naisilla siirtymän todettiin paikantuvan usein opintoihin osallistumisena. Glastra, Hake & Schedler (2004) ovat omassa siirtymien ja koulutuksen yhteyttä kartoittavassa tutkimuksessaan nostaneet esiin yksilöllistyneiden elämänkulkujen myötä lisääntyneen itsenäisyyden ja valtautumisen erityisesti naisilla. Kouluttautumispäätösten ajoittumisesta elämän käännekohtiin on saatu todisteita myös muissa tutkimuksissa. Kaswormin (2008) mukaan muutos mahdollistuu, kun uudessa elämätilanteessa identiteetti täytyy määritellä uudelleen. Ympäristö tarjoaa yksilölle mahdollisuuksia, joita ihminen voi hyödyntää tuntiessaan olevansa valmis uuteen haasteeseen. Ikäpolvien myötä lisääntyneellä koulutuksella voidaan katsoa olevan elämän hallintaa lisäävä vaikutus (Pulkkinen ym. 2003, 6). Omaehtoisella opiskelulla, yleissivistyksen ylläpidolla sekä demokraattiseen päätöksentekoon vaadittavien valmiuksien harjoittamisella on keskeinen sijansa aikuiskoulutuksessa ja sitä kautta koko elämänhallinnassa. (Tuomisto 1998, 279.) Kansalaisyhteiskuntaa, joita Pohjoismaat edustavat, voidaan pitää aikuiskasvatuksen historiallisena perustana, jonka ansiosta aikuiskoulutukseen osallistuminen on tänä päivänä niin korkea (Antikainen 2000, 122).

Turunen (2005) käyttää omassa tutkimuksessaan seitsenvuotisjaottelua pyrkiessään hahmottamaan ihmisen elämän käännekohtia. Lisäksi hän näkee muutokseen sisältyvän kolme vaihetta: liittymisen, jäsentymisen ja toiminnan. Vaiheiden voidaan nähdä ilmentyvän seitsenvuotisten syklien välillä mutta myös niiden sisällä. Liittymisellä Turunen kuvaa tunteetonta suhtautumista johonkin tai joihinkin uusiin asioihin. Jäsentymisessä yksilö tekee ajatustoiminnan avulla itselleen uutta vaihetta tutuksi. Toiminnan kautta yksilö tahdonalaisesti vapauttaa energiaa konkreettiseen tekemiseen. Edellisillä elämänvaiheilla on vaikutusta tuleviin ja etenkin siirtymävaiheessa tehdyt ratkaisut antavat pohjan tuleville elämänvaiheille. (Turunen 2005, 18.) Vaikka elämänkuluista on löydettävissä yksilöllistä vaihtelua, suurin osa ihmisistä käy läpi keskeiset elämänsiirtymät (Nurmi & Salmela-Aro 2000). Elämänprosessissa yksilö ja ulkomaailma kohtaavat, jolloin ul-

koiset jännitteet muuttuvat sisäisiksi. Nämä sisäistyneet jännitteet ohjaavat yksilön kehitystä tai voivat toisaalta kärjistyä elämäntapojen kriiseiksi vahvistaen jo olemassa olevia ongelmia. Itseen kehittämällä nämä ristiriidat ovat ylitettävissä. (Häyrynen 1983, 167.) Jari-Erik Nurmen (1993) mukaan ihmiset luovat elämässään itselleen erilaisia henkilökohtaisia tavoitteita, joiden kohtaamiseen elämäntapojen siirtymät vaikuttavat. Tällöin yksilö joutuu punnitsemaan kussakin ikävaiheessa itselleen avautuvia mahdollisuuksia, haasteita ja vaatimuksia. Jotta yksilö pystyisi menestyksekkäästi toimimaan siirtymätilanteissa, tulee tavoitteiden olla sovitettavissa muuttuneisiin vaatimuksiin.

Elämän hallinnan ja helppouden voidaan katsoa muuttuneen uusien sukupolvien myötä. Elämäntapaa subjektiivisesti määrittävät tekijät näyttivät jo Roosin tutkimuksen mukaan 1970-luvulla keskittyneen yhä vahvemmin kysymykseen elämän sisäisestä hallinnasta, kun elämän ulkoisen hallinnan tavoittelu oli lakannut olemasta keskeinen ongelma. Tämän seurauksena ihmisten voitiin katsoa jakautuneen uudenvälisiin luokkiin sen mukaan, miten paljon ulkoisen elämäntapojen eteen jouduttiin ponnistelemaan sen säilymiseksi. Ulkoisen elämäntapojen saavuttaneet joutuivatkin Roosin mukaan uudenvälisen ongelman eteen. Oli nimittäin löydettävä elämän sisäisen hallinnan uusia muotoja – tapoja tuoda elämään sisältöä, järjestystä ja tarkoitusta, kun ponnistelu elämän ulkoisen hallinnan saavuttamiseksi ei enää vienyt energiaa. (Roos 1980, 29.) Nyt, 40 vuotta myöhemmin tapetilla on edelleen elämän sisäinen hallinta, mutta maailma ympärillä on muuttunut tyystin toisenlaiseksi. Yksilön ei enää tarvitse etsiä sisäisiä haasteita, vaan hän on pakotettu elämään niiden kanssa alati muuttuvassa ja epävarmassa maailmassa. Jos muutokset ennen kulminoituivat sukupolvien historiaan, tapahtuvat muutokset nyt yksittäisen ihmisen eliniän aikana. (vrt. Barnett 2004.)

### **3.4 Koulutus osana elämäntapojen rakentumista**

Roos (1980) on jaotellut Yleisradion toimeenpaneman elämäntapojen kilpailun tuloksena saamansa elämäntapojen aineiston perusteella 4-5 sukupolvea. Elämisen laadussa on sukupolvien välillä tapahtunut muutoksia. Sukupolvijaotteluun sisältyvät kirjoitelmat olivat tietenkin sidoksissa kirjoittamishetkeen, jolloin sukupolvijaon perustana toimivat ihmisten aktiivisimman elämäntapojen vaiheiden kokemukset ja tapahtumat. Aktiivisimmalla elämäntapojen vaiheella Roos tarkoittaa elämäntilanteen ja uran muovautumisen aikaa ja siitä syntyneitä kokemuksia. (Roos 1980, 24; Kauppila 2002.) Aikuiskoulutukseen lukeutuu aikajänne menneisyydestä tulevaisuuteen. Nykyhetkessä vaikuttavat mahdollisuudet ja rajoitteet, menneisyydestä pintaan nousevat toteutumattomat unelmat ja koulutustavoitteet, tulevaisuuteen katsoessa edessä siintää koulutuksen avulla saavutetut palkkiot. Aikuiskoulutukseen osallistuessaan aikuinen uskoo koulutuksen tuottamaan hyvään ja muutoksen mahdollisuuteen. (Kilpeläinen 2000; Plimmer & Schmidt 2007.)

Elämäntapojen muuttumiset ovat elämäntapojen keskeisiä osia kehitystehtävien ja roolisiirtymien ohella. Näitä elämäntapojen muuttumisia voidaan kuvata niiden rakenteellisilla ominaisuuksilla, kuten tapahtuma-ajalla, kestolla ja ketjuuntumisella. Lisäksi niitä voidaan arvioida suhteessa normatiiviseen aikaan ja suhteessa läheisten ihmisten

elämänkulun tapahtumiin. Tapahtuma-aika viittaa ikävaiheeseen, jossa muutos tapahtuu tai sen oletetaan tapahtuvan. Siirtymän ajoittumista suhteessa normatiiviseen aikaan voidaan tarkastella elämäntapahtuminen ajallisuutena tai siitä poikkeamina. Siirtymän kestolla tarkoitetaan aikaa, joka sen läpikäymiseen kuluu. On tyypillistä, että elämäntapahtumat ja –siirtymät ovat ajallisessa suhteessa toisiinsa, jolloin aiemmat tapahtumat määrittävät niitä seuraavia mahdollisuuksia, muodostaen kokonaisia tapahtumaketjuja. Lisäksi elämäntapahtumien ajoittumiseen ja kulkuun vaikuttaa aina jossain määrin myös lähipiiriin lukeutuvien ihmisten elämäntapahtumat. (Antikainen 2000; Nurmi & Salmela-Aro 2000, 90-91.) Glen Elderin (1997) mukaan elämänkulkuun keskeisesti vaikuttavat neljä elementtiä ovat 1) tietyssä historiallisessa ajassa eläminen, 2) elämäntapahtumien tai siirtymien sijoittuminen ja ajoittuminen yksilön elämään, 3) historiallisten ja yhteiskunnallisten olosuhteiden vaikutukset yksilön elämänkulun aikana tekemiin valintoihin ja 4) sosiaalisen ympäristön ja sosiaalisesti jaettujen kokemusten vaikutus yksilöön. Tutkimukseni kannalta kiinnostavia ovat erityisesti koulutus päätöksiin liittyvien elämäntapahtumien ja siirtymien yksilölliset ajoittumiset sekä oman elämän rakentamiseen liittyvät valinnat vallitsevissa olosuhteissa. Historiallinen aika ja sosiaaliset suhteet määrittävät reunaehdoja yksilön valinnoille ja tulevat monin tavoin tutkimuksen kuluessa esiin, vaikka eivät sinällään ole tarkastelun kohteina.

Helena Puhakka (1998) on tutkinut nuorten naisten matkaa aikuisiksi elämänkulun koulutuksellisten tekijöiden valossa. Pääpaino tutkimuksessa on nuoruuden ja aikuisuuden välisessä tilassa tapahtuvissa koulutusvalinnoissa ja niiden suhteessa muihin elämänaalueisiin. Tutkimuksen raja-alue sulkee ulkopuolelleen mahdollisuuden tarkastella koulutusuria ja -valintoja myöhemmin naisten elämässä. Tutkimus antaa kuitenkin mielenkiintoista perspektiiviä myöhempiin elämän aikana tehtäviin valintoihin, sillä peruskoulutuksen jälkeisillä valinnoilla näyttää olevan suuri merkitys erilaisille elämänurille valikoitumiseen ja myöhempään arvioon tyytyväisyydestä elämään. Uuden koulutuksen aloittaminen merkitsee itsen ja eletyn elämän uudelleenmäärittelyä, jossa odotukset koulutuksen mukanaan tuomista mahdollisuuksista ja tavoitteista vaikuttavat voimakkaina. Koulutuksen uskotaan mahdollistavan pysyvemmän ja varmemman tulevaisuuden. (Koumulainen 1998, 21; Plimmer & Schmidt 2007; Kasworm 2008.)

Suurin osa elämänkulusta lukeutuu niin kutsuttuun institutionaliseen elämänkulkuun, jota kulttuuriset käytännöt ohjaavat. Poikkeamat tästä normaalielämänkulusta nousevat esiin erityisesti aikuisuudessa, jolloin yksilö usein joutuu sisäisten tai ulkoisten syiden vuoksi pohtimaan omaa elämäänsä ja sen merkityksellisyyttä. Aikuisikä asettaa yksilön eteen haasteita, kuten tarpeen hankkia haastavamman työn tai uuden koulutuksen. Tietoisien pohdinnan tuloksena elämänsuunnitelmaa muutetaan. Taitekohtiin kulminoituu usein merkittäviä oppimiskokemuksia. (Houtsonen 1996; Antikainen 1996.) Kun 1990-luvulla elinikäisen oppimisen taloudelliset merkitykset alkoivat korostua, tuli oman identiteetin rakentamisesta ja sosiaalisen todellisuuden hallinnasta yksilön selviytymiskeinoja muutoksessa pärjäämiseksi (Antikainen 2000, 103, 105). Elämästä voidaan siten puhua projektina, jossa henkilökohtaiset valinnat ohjaavat elämänkerran rakentumista. Aiemmin itsestään selvinä pidetyt asiat muuttuvat kompleksisemmiksi ja monimerkityksellisem-

miksi. Merkittävät oppimiskokemukset ovat painavimmillaan elämänkulkua ohjaavia ja voimakkaasti identiteettiin vaikuttavia tapahtumia, jotka ajoittuvat usein elämänkulun käännekohtiin. Identiteettiin voimakkaasti vaikuttavan tapahtuman kuvaamisessa on käytetty myös valtautumisen käsitettä. (Antikainen & Komonen 2003, 99; Antikainen 1996; Antikainen 1998, 200-201; 2000.)

Merkittäväillä oppimiskokemuksilla on tärkeä rooli lisäkoulutus päätöstä tehtäessä. Antikainen (1998) on tulkinnut oppimiskokemuksia koskevien teemahaastattelujen pohjalta kokemuksia erilaisina selviytymiskertomuksina. Näin siksi, että merkittävistä oppimiskertomuksista kerrotaan usein taitoina tai valmiuksina, joiden avulla elämässä on selviydytty. Merkittäviksi oppimiskokemuksiksi määritellään elämäkertomuksessa esiin nousevat käännekohdat, joilla on ollut yksilön elämää ohjaava vaikutus identiteettiä muuttamalla tai sitä vahvistamalla. Tutkimuksessa jokainen haastateltava pystyi kertomaan vähintään yhdestä merkittävästä oppimiskokemuksestaan ja luonteenomaista niille oli, että ne koettiin usein institutionaalisen ympäristön ulkopuolella. Kertomuksiin oppimiskokemuksista lukeutui aina kuvailua oppimiseen liittyvästä merkityksellisestä henkilöstä tai siihen liittyvistä sosiaalisista suhteista. Näin ollen oppimiseen voidaan liittää yleistäen kolme toimijaa: yksilö, yhteisö ja yhteiskunta. Merkittäviksi henkilöiksi oppimiskokemusten kannalta ovat leimaantuneet erityisesti muutokseen ja ratkaisuihin kannustaneet henkilöt. (Antikainen 1996; Antikainen 1998, 204; 2000; Moore 2003a, 94.)

Knowles (1980) on tunnistanut aikuisen oppimisen tunnuspiirteitä ja erottanut viisi oletusta aikuisesta oppijasta: 1) minäkäsitys ja pyrkimys riippuvuudesta itseohjautuvuuteen, 2) rikastuva kokemusreservi oppimisen lähteenä, 3) oppimisvalmius, joka johtaa sosiaalisen roolin kehittymiseen, 4) välitön tiedon soveltaminen; oppiminen on ongelmakeskeistä, 5) sisäiset motivaatiotekijät. Aikuisille tunnusomaista on muun muassa lapsia ja nuoria suurempi vastuunotto omasta opiskelustaan. (Vaherva 1983, 140.) Aikaisemmat tiedot sekä kokemukset ovat keskiössä aikuisen oppimiskokemuksissa. Aikuisopiskelijalla on tyypillisesti voimakas tarve itseohjautuvuuteen ja oppimisen sitomiseen aikaisempiin työelämäkokemuksiin. (Knowles 1990.) Myös aikuiskasvatuksen tehtäviin on luettu kansalaiskasvatuksellisia ja yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen liittyviä tavoitteita (Tuomisto 1998, 278). Peter Jarvis (1992; 1999) erottaa koulutuksesta ”omistavan oppimisen” ja ”olevan oppimisen”. Ensin mainitulla hän tarkoittaa tutkinnon välineellisyyttä ja toisella opiskelun itseisarvoa, sivistyksellistä merkitystä. Hän on jäsentänyt aikuisen oppimisprosessista mallin, jonka perustana on kokemus. Uuden tilanteen kohtaaminen, jonka ratkaisemiseksi yksilön aikaisemmat tiedot ja taidot eivät riitä, synnyttää tarpeen oppimiselle. Sosiaalinen konteksti jäsentää oppimisprosessia. Myöhäismodernissa tästä oppimisprosessista tulee yhä kompleksisempää, koska oppimista ohjaavat toisaalta yksilöllistyvät tarpeet ja toisaalta niitä rajoittavat yhteiskunnan rakenteet. (Jarvis 1992; Jarvis 1999.)

Jack Mezirow (1981; 1991) on jakanut tutkimuksessaan oppimisen intressit Jürgen Habermasin tiedon intressejä mukailleen teknisiin, praktisiin ja emansipatorisiin. Teknisillä oppimisen intresseillä hän kuvaa oppimisen välineellisiä, praktisilla yksilön arkeen

sovellettavissa olevia ja emansipatorisilla vapauttaviaan muutokseen liittyviä tarkoituksia. Mezirow (1991) kuvaa aikuisen oppijan transformaatioprosessia, jonka tuloksena persoona muuttuu. Aikuiset antavat merkityksiä elämäntapojensa muuttamiseen ja tulkitsevat niitä. Eletyn elämän kriittinen reflektointi ja elämäntapojensa muuttamisen aikana syntyneiden merkitysrakenteiden tunnistaminen voivat johtaa uudistavaan oppimiseen ja konkreettisiin elämäntapojen muutoksiin. Mezirow (1991) on kuvannut aikuisuudessa muutoksen etenevän seitsemän vaiheen kautta, joille jokaiselle on keskeistä kriittinen reflektio. Joutuaan uudenlaiseen tilanteeseen, vaikean elämäntilanteen tai kriisin eteen, yksilö alkaa etsiä keinoja tilanteen ylittämiseen itsetutkiskelun ja aikaisempien oletustensa kriittisen arvioinnin kautta. Vaihtoehtojen punnitseminen ja erilaisten toimintatapojen muodostaminen johtavat toimintasuunnitelmaan. Prosessin loppuvaiheessa elämän perspektiivi muuttuu ja integroituminen elämään perustuu uudelle perspektiiville. Perspektiivin muutos vapauttaa aiemmin elämäntapahtumien tulkintaa vääristäneistä asenteista, arvoista ja tunteista. Tietoisesti tuleminen ajattelua ja toimintaa rajoittavista tekijöistä, auttavat muuttamaan ja löytämään uudenlaisia näkökulmia. (Mezirow 1991; Mezirow & Associates 2000.) Aikuisuudessa kriittisten ajattelutaitojen kehittyminen mahdollistuu hankitun pohjakoulutuksen, elämäntapojensa muuttamisen ja työkokemuksen turvin. Aikuinen on usein myös kokemukseensa perustuen valmiimpi kyseenalaistamaan ja asettamaan omat oletuksensa tarkastelun kohteiksi. (Taylor 2008.) Erityisesti korkeakoulutuksen avulla on sen luonteen vuoksi mahdollista kehittää ja edistää aikuisen kriittistä ajattelua (Kasworm 2008).

Psykoanalyttinen näkökulma transformatiiviseen oppimiseen näkee muutosprosessin yksilön elinikäisenä yksilöllistymisprosessina ja kehityspsykologinen näkökulma oppimisen elämäntapojensa muuttamisena, jatkuvana kasvuna. Jälkimmäisessä näkökulmassa keskiössä on transformaatioprosessin epistemologinen luonne, muutokset merkityksenannossa. Konkreettisten toimintasuunnitelmien avulla aikuinen lopulta integroituu uudelleen elämään. Prosessin aikana yksilössä on tapahtunut muutos, jonka avulla hän tulkitsee ympäristöään ja elämäntapojensa muuttamista uudessa valossa. Tietoisuus siitä, kuka on ja miksi haluaa tulla, ovat tärkeitä muutosprosessissa. (Mezirow 1991, Mezirow & Associates 2000; Plimmer & Schmindt 2007; Taylor 2008.)

Myös Ronald Barnett (1994) on käsitellyt tätä kasvun ja muutosprosessin luonnetta korkeakoulutuksen näkökulmasta. Hän käyttää tästä uudelleenorientoitumisesta sen edellyttämistä tiedoista ja taidoista vaikeasti suomennettavaa käsitettä ”*life-word becoming*”. Viime kädessä kyse on elämismuutoksesta, reflektiivisistä tietämisen tavoista ja ympäröivän maailman ymmärtämisestä. Näkemyksen mukaan uudenlaisen oppimisen ydin sijaitsee yksilön metaoperaatioissa, jotka ideaalitalanteessa voitaisiin erottaa omaan osaamiseen liittyvistä kognitiivisista prosesseista. Edellinen tulee ymmärrettäväksi Barnettin (2004) esittämän kysymyksen kautta: ”mitä ja miten epävarmaa ja tuntematonta tulevaisuutta varten pitäisi opiskella?”. Oppimisen kannalta tämä tarkoittaa jonkinlaisten yleisten taitojen oppimista, joiden varassa yksilö pystyisi sopeutumaan ja sukuloimaan alati muuttuvassa maailmassa. Aikaisemmat ihmiskuntaa koskettaneet suuret muutokset, kuten teollistuminen ja kaupungistuminen, ovat tarkoittaneet muutok-

sia ympäristössä. Nyt edessä olevassa uudenaikaisessa maailmassa muutokset ovat luoneeltaan sisäisiä ja siten tramaattisemmin yksittäisiä yksilöitä koskevia. Haasteet ovat luoneeltaan ontologisia ja koskettavat ymmärrystä omasta olemuksestamme. Barnett (2004) kutsuukin tätä osuvasti superkompleksiseksi, tarkoittaen että yksilön eteen tulevat kysymykset olemisesta ja tietämisestä eivät ole ratkaistavissa. Pysyvän suhteen saavuttaminen ympäröivään maailmaan ei siten ole enää mahdollista ja ote siihen on jatkuvasti helposti katkeavaa. Tästä kumpuaa epävarmuuden ja ahdistuneisuuden tunteita.

Elämänhallinta tai se puuttuminen kulkevat punaisena lankana läpi elämän. Roosin tekemässä tutkimuksessa nousi keskeisesti esiin, että yksilöt pohtivat elämänhallinnan kysymystä ja omaa osuuttaan elämänsä kulun ohjaajana. Useissa tutkimuksen kohteena olleissa elämäkertakirjoituksissa pystyttiin nimeämään ajankohta, jossa kertoja päätti ottaa elämänsä ohjat omiin käsiinsä huomattessaan ajeltavansa tapahtumien mukana. (Roos 1981b, 43.) Koulutus valtauttaa ihmisiä toimimaan ja rakentamaan uudella tavalla elämäkulkuaan. Se tarjoaa erilaisia resursseja elämän ongelmakohtien ratkaisemiseksi ja uuden alun löytämiseksi. Koulutuksen avulla ihmiset rakentavat ja vahvistavat identiteettiään. (Antikainen, Houtsonen, Kauppila, Komonen, Koski & Käyhkö 1999; Antikainen 2000; Kilpeläinen 2000; Plimmer & Schmidt 2007.)

Jarmo Houtsonen (1996) on tarkastellut tutkimuksessaan koulutusidentiteettiä ja sen rakentamista elämänkulussa. Hän näkee koulutuksella olevan keskeinen rooli elämänkulun rakentamisessa ja identiteetin muotoutumisessa. Koulutusvalinnat tapahtuvat usein automaattisesti eräänlaisen kulttuurisen käsikirjoituksen kehityksessä. Poikkeamat käsikirjoituksessa esiintyvät tyypillisimmin aikuisiällä, jolloin koulutusta käytetään välineenä parantaa esimerkiksi työmarkkina-asemia, päästä vaatimpiin työtehtäviin tai vaikkapa kompensoida sairastumista. Olennaista on, että aikuisuus on altista aikaa suurille elämänmuutoksille. Elämänmuutos synnyttää sisäisen haasteen, jossa koulutus- ja elämänsuunnitelmaa muutetaan. (Houtsonen 1996.) Yllättävä elämäntilanteen muutos, kuten sairastuminen voi vauhdittaa opiskelemaan lähtöä (Hyvärinen 2006, 71).

Katri Komulainen (1998) on tutkinut väitöskirjassaan naisten koulutusta koskevia elämäkertomuksia ja löytänyt oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia minän rakentamiseen liittyviä kertomustyyppisiä. Hän erottaa aineistostaan kolme minän retoriikkaa: muutuskertomuksen, pysyvyydekertomuksen ja jännitekertomuksen. Tutkimuskohteena olivat sosiaalialan eri ikäiset naisopiskelijat ja tutkimuksen tarkoituksena oli löytää myös erilaisia koulutukseen hakeutumiselle annettuja tulkintoja. Koulutuksen aloittamiseen kytkeytyi usein ajatus elämän käännekohdasta, jonka perspektiivi ulottui niin menneisyyteen kuin tulevaisuuteenkin (Komulainen 1998, 21).

Houtsonen (1996, 204-205) mukaan ihmiset käyttävät koulutusta eri tavoin elämänkulkunsa ja identiteettinsä rakentamisessa. Merkitykselliset elämäntapahtumat luovat uutta tietoisuutta ja laittavat punnitsemaan asioita uudessa valossa, joiden tuloksena yksilö voi päättää muuttaa elämänsuunnitelmaansa ja sen myötä usein myös koulutussuunnitelmiaan. Tutkimuksen mukaan muutoksen alkuvoiman lähde voi olla yhtä hyvin peräisin yksilöstä itsestään kuin jostakin ulkopuolisesta pakotteesta tai välttämättömyydestä. Käymistilassa olevalle yksilölle ulkopuoliset mahdollisuudet näyttävät selke-

ämpinä ja niistä tullaan tietoisemmaksi. Oppimisprosessi mahdollistaa ongelmallisen elämäntilanteen kohtaamisen ja auttaa yksilöä löytämään ratkaisun uusia mahdollisuuksia apunaan käyttäen. Uudet voimavarat rakentuvat näin osaksi identiteettiä. (Houtsonen 1996; Antikainen & Kauppila 2002, 217.) Jatkuva kouluttautuminen tarjoaa yksilölle yhden välineen selviytyä elämäntilanteen eri vaiheista ja merkityksellistää elämää.

Näen Antikaisen ja Huotelinin (1996) tapaan koulutukselle voivan latautua monenlaisia merkityksiä. Koulutuksen merkitykset voivat olla yksilön näkökulmasta vapauttavia, vaikkakin koulutus rakennetutkimusten valossa toisaalta institutionalisoi eriarvoisuutta. Yksilöllisten lähtökohtien näkyväksi tekeminen avaa mahdollisuuden muutokselle ja vaihtoehtojen löytämiselle. (Antikainen 1998.) Näen tutkimuksessani koulutuksen paikan elämäntilanteessa erityisen merkityksellisenä, sillä sen ajoittuminen määrittää suurelta osin koulutukseen osallistumisen käyttötarkoituksia. Esimerkiksi nuorelle kouluttautuminen värittäytyy helpommin itsestäänselvyytenä kuin vanhemmalla iällä tutkinto-opintonsa aloittaneelle. Myös opintojen painoarvo voi yksilöiden välillä vaihdella suuresti aikaisempaa koulutus pohjaa, ikää, perhetilannetta, työllisyystilannetta tai vaikka lapsuuden kodin suhtautumista vasten. (Vrt Elder 1997.)

Eri ikäiset elävät erilaisissa todellisuuksissa, vaikka ulkoisesti heidän fyysinen elämäntilanteensa näyttää samalta (Turunen 2005, 19). Ilmiö on sovellettavissa eri ikäisiin opiskelijaryhmiin, jotka paikantuvat opinnoissaan samaan vaiheeseen, mutta kokevat esimerkiksi oppisisällöt varsin eri tavalla. Aikuisten mahdollisuudet oppimiselle ovat usein rajatut, koska huolehdittavana on usein myös perhe. Koulutukseen palaava aikuinen joutuu siksi tasapainoilemaan rajoittuneiden mahdollisuuksiensa ja ristiriitaisten rooliensa välillä. (Plimmer & Schmidt 2007, 62; O'Donnell & Tobbell 2007, 313.) Koko tutkinnolle annettu merkitys muuttuu iän myötä. Hannu Huotelin ja Juha Kauppila (1995, 1996) ovat tutkimuksissaan pohtineet, miten suomalaiset käyttävät koulutusta elämäntilanteensa rakentamiseen. Suhde koulutukseen on luonnollisesti muuttunut koulutussukupolvien saatossa ja koulutukselle annetut merkitykset ovat saaneet uudenlaisia tulkintoja historiallisen kehityksen tuloksena. Sota-ajan niukat kouluttautumismahdollisuudet heijastuvat tutkimuksessa koulutuksen idealisointina, kun koulutus nähtiin vain harvojen ja valittujen etuoikeutena. Rinnakkaiskoulujärjestelmän tulo ja yliopistoinstituution vahvistuminen puolestaan vaikuttivat seuraavan sukupolven kouluttautumisasenteisiin. Vanhimman, ”sodan ja niukan koulutuksen sukupolven” edustajat ovat syntyneet ennen vuotta 1935. Heidän elämäntilanteen leimallista ovat olleet sodanjälkeisen jälle rakennuksen kokemukset, niukat koulutusmahdollisuudet ja rinnakkaiskoulujärjestelmän raadollinen ihmisiä koulutuksellisiin asemiin erotteleva vaikutus. Koulutus näyttää tulleelta sukupolvelle ihanteena. (Huotelin & Kauppila 1995; Kauppila 1996, 47; Kauppila 2002.)

Seuraavaan sukupolveen lukeutuvat vuosina 1936-1955 välillä syntyneet. Koulutussukupolvi on nimetty ”rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveksi”. Tälle sukupolvelle ominaista on kehitysoptimistinen lapsuus, vakavien sairauksien väheneminen sekä yleinen turvallisuuden lisääntyminen. Sukupolvelle leimallista on myös muutto maaseudulta kaupunkeihin. Koulunkäynti ja opiskelu saivat



tämän sukupolven aikana uusia merkityksiä ja koulutusajat pidentyivät merkityksellisesti tämän sukupolven ollessa kouluikäisiä. Muun muassa ammattiin kouluttautumisesta tuli keskeinen osa nuoruutta taloudellisen toimeentulon turvaamiseksi. Koulutus on tarjonnut tälle sukupolvelle aikaisempaa merkittävästi enemmän mahdollisuuksia rakentaa elämäntulkua. Kouluttautumisesta tuli sosiaalisen nousun väline, valttikortti palkkatyöhön pääsyyn. Tässä ikäluokassa myös naisten asema kohosi ja naiset olivat ensimmäistä kertaa miehiä koulutetumpia. (Kauppila 1996, 89; Karisto 2005, 43; Roos 1988, 62; Virtanen 2005, 200). Kaikki tähän kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen kuuluvista eivät tietenkään lisääntyneistä koulutusmahdollisuuksista huolimatta käyneet oppikoulua, kirjoittaneet ylioppilaaksi tai opiskelleet korkeakoulussa. Suuri joukko kävi vain kansakoulun ja jäi asumaan maaseudulle. Yhdistävänä tekijänä tälle ikäpolvelle on kuitenkin keskimääräisesti huikaa koulutustason nousu verrattuna heidän omiin vanhempiinsa. (Virtanen 2005, 198-199, 201-202.)

Kolmas, nuorin sukupolvi pitää sisällään vuonna 1956 ja sen jälkeen syntyneet. Tämä ”hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi” on elänyt median ja viihteen aikakaudella. Koulutuspaikan valinta, harrastukset ja itsensä etsiminen ovat keskeisellä sijalla heidän elämäkerronnassaan (Kauppila 1996). Koulutus koetaan hyödykkeenä ja itsestänselvyytenä. Yleissivistävään koulutukseen osallistuminen nähdään hyvin luontevana ja koulutuksen arkipäiväistyminen vie kouluttautumiselta sen lumon. Ylipäättään koulutussukupolvia vertailtaessa, havaittiin minä-puheen lisääntyvän siirryttäessä nuorempien ikäpolvien elämäkulun tarkasteluun. (Antikainen 1998, 195-197.) Ylivoimaisesti eniten sitä esiintyi tällä monien koulutusvalintojen sukupolvella.

Aikaisemmat koulukokemukset ja –asenteet vaikuttavat aikuisopiskelijoilla vahvana ja nousevat pintaan erityisesti opiskelun haastavimmissa vaiheissa. Esimerkiksi negatiiviset kokemukset koulussa tai työelämässä liitetään helposti myös aikuisena tapahtuvaan opiskeluun, vaikka oppimistilanteet ovat toisistaan täysin erilliset. Aikaisemmissa oppimistilanteissa muodostettu kuva itsestä ohjaa paljolti myös myöhemmissä tilanteissa tapahtuvaa itsearviointia. Vaikka minäkuva muuttuu kaiken aikaa, itsen tai ympäristön asettamat odotukset ohjaavat toimintaa. (Paane-Tiainen 2000, 19-20; Ruohotie 2002, 156; O’Donnell & Tobbell 2007.) Aikuisella oppijalla totutut toimintatavat joutuvat helposti törmäyskurssille uusien, aikuisopiskelun myötä vastaantulevien käytänteiden kanssa. Mitä automatisoituneempia toimintatavat ovat, sitä vaikeampaa niistä poisoppiminen on. Pahimmassa tapauksessa rajoittuneet toimintatavat voivat asettua opiskelun ja oppimisen esteiksi ja rajoitteiksi. (Paane-Tiainen 2000, 16.)

Aikuisten oppijoiden mukaan tulo osaksi korkeakoulutusta pakottaa sopeutumaan yhä laajeneviin eroihin yksilöiden kyvyissä, kiinnostuksen kohteissa sekä ajattelun kehityksen tasoissa. Aikuiset oppijat omaavat nuorempia useammin persoonallisen orientaation oppimiseen ja opiskeluun, joka voidaan nähdä menneisyyden-tulevaisuuden aikaperspektiiviin tiukemmin sidoksissa olevana lähtökohtana uuden oppimiselle. Tällöin aikaisemmat kokemukset näyttelevät oppimisessa keskeistä roolia. Riittävien oppimisen ja opiskelutaitojen varmistaminen ja takaaminen ovat keskeisessä roolissa suunnitellussa koulutuksissa aikuisille opiskelijoille. Hallinnan tunne omasta oppimisesta lisää merkittä-

vällä tavalla itseluottamusta ja halua jatkossakin pysyä koulutuksen piirissä. (Entwistle 1985.)

Elämänculun murtuma asettaa korkeakoulutukselle ja opetussuunnitelville perustavanlaatuisia uusia haasteita. Koko pedagoginen ajattelu muuttuu, kun koulutuksen perinteinen kehys murtuu. Dialogi yhtäältä opiskelijoiden kesken ja toisaalta opiskelijoiden ja opettajien kesken avautuvat ja oppiminen sitoutuu yhä voimakkaammin identiteetteihin ja niiden keskinäisiin suhteisiin. Tämä edellyttää, että opiskelijat tuntevat toisensa ja opettajansa yksilöinä. Korkeakouluopetuksella pystytään tässä superkompleksisessa järjestelmässä parhaimmillaankin vain osoittamaan erilaisia avoimia rakenteita, ei tarjoamaan niihin valmiita ratkaisuja. Kun koulutusta ja oppimista on mahdotonta puristaa enää tiedoiksi tai taidoiksi, voidaan niiden sijaan puhua ihmisten ominaisuuksista. Barnett (2004) listaa tällaisiksi yksilön autenttisiksi ominaisuuksiksi muun muassa huolellisuuden, huomaavaisuuden, inhimillisyyden, kriittisyyden ja kunnioituksen. (Barnett 2004.) Mielenkiintoinen yhtymäkohta näistä yksilön uusista ominaisuuksista löytyy vanhoista sivistysyliopiston aatteista, joista on käytetty osin samoja määreitä pyrittäessä kuvaamaan sen tehtäviä.

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan tutkimukseni kohteena olevaa suomalaista aikuis-koulutusta ja sen sisällä yhtä elinikäiseen oppimiseen vahvasti kytkeytyvää instituutiota, yliopistoa. Yliopiston sisällä paikannan tarkastelun edelleen yliopiston laajennukseen kytkeytyvään avoimeen yliopistoon ja siitä käytyyn keskusteluun yleissivistävän opetuksen tarjoajana sekä tutkintoväylänä. Avoimen yliopiston opiskelun ja tutkinto-opiskelun roolit eri elämäncvaiheisiin, identiteetteihin ja koulutuselämänculkuihin vaikuttavina tekijöinä ovat muuttuneet korkeakoulutuksen historian aikana. Samoin uuden yliopiston malli, valtakunnassa korkeinta opetusta antavana instituutiona, on murtaantunut sivistysyliopiston ideaa ja tuonut sen rinnalle yhä markkinoistuvamman yliopistolaitoksen aatteen (Jarvis 1998; Rinne 2003; Jarvis 1999). Myös käyttäjäryhmät ja määrät ovat kokeneet suuria muutoksia koulutussukupolvien erilaisten koulutustarpeiden myötä. Opiskelu korkeakoulutuksessa kytkeytyy tänä päivänä yhtäältä yhä kiinteämmin yksilöllisiin elämäncprojekteihin ja toisaalta yhteiskunnan taholta tuleviin aikuiskoulutuscentän muutos-paineisiin. Näihin vastaaminen edellyttää instituutiolta edelleen valmiuksia kehittyä ja etsiä paikkaansa elinikäisen oppimisen mahdollistajana elinikäistä koulutusta tarjoavien koulutusmuotojen ketjussa.

## **4 AIKUISKOULUTUS, KORKEAKOULUPOLITIikka JA YLIOPISTON AVAUTUMINEN**

Risto Rinteen, Joel Kivirauman ja Erno Lehtisen (2000, 62-63) mukaan Suomessa vaikiintunut aikuiskoulutuksen kolmijako sulkee sisäänsä omaehtoisen aikuiskoulutuksen, henkilöstökoulutuksen sekä työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen. Yliopistojen rooli aikuiskoulutusta antavana instituutioon jakaantuu niin ikään avoimeen yliopisto opetukseen, ammatilliseen täydennyskoulutukseen ja työvoimakoulutukseen (Tuomisto 1998, 274). Avoimen yliopiston opinnot lukeutuvat omaehtoiseen opiskeluun, mutta ne voivat saada joidenkin opiskelijoiden kohdalla myös epävirallisesti henkilöstökoulutuksen tai työvoimapolitiittisen koulutuksen roolin. Esimerkiksi opettajan tehtävissä pitkään epäpätevinä toimineet täydentävät avoimessa yliopistossa opintojaan kasvatustieteen opinnoilla. Tällöin aineenopettajaopintoihin yliopistolle päästyään, he ovat jo valmiiksi suorittaneet opettajaopintoihin vaadittavat kasvatustieteen opinnot. Omaehtoinen aikuiskoulutus perustuu omarahoitteisuuteen, johon ei myönnetä valtion tukea (Rinne ym. 2000, 64).

Edelleen varsin osuvia aikuiskoulutuksen määritelmiä ovat jo 1970-luvulla aikuis-koulutuskomitean (KM 1975: 28) tekemät linjaukset muun muassa opiskelijoiden iästä, aikuiskoulutuksen paikasta koulutusuralla sekä järjestelmällisyydestä. Komiteanmietinnön mukaan aikuiskoulutuksessa ikä ei ole keskeisin määrittelijä vaan ensisijaisesti se, missä positioissa aikuinen kyseisessä elämäntilanteessaan toimii. Monilla aikuisilla tämä tarkoittaa opintoihin osallistuessaan sijoittumista yhteiskunnallisesti kaksoispositioon. Iän sijaan keskeisempää ovat aikuisopiskelijan roolit, joista yhtenä keskeisimpänä voidaan pitää työntekijän roolia. Toisekseen aikuiskoulutuksen paikka koulutusuralla on koulutusjärjestelmän tarjoaman pohjakoulutuksen jälkeen, jolloin aikuisopiskelijalla lähtökohtaisesti on jo olemassa vähintään perusasteen koulutus, tyypillisesti ammatillista koulutusta ja joillakin myös korkea-asteella hankittua koulutusta. Olennaista tämän määritelmän mukaan on, että aikuiskoulutus on jatkoa – jotakin lisää – aiemmin hankitun koulutuksen päälle tai lisäksi. Kolmanneksi aikuiskoulutus nähdään komiteanmietinnön mukaan organisoituna, johonkin instituutioon paikantuvana ja järjestelmällisesti etenevänä toimintana. Tosin viimeinen määritelmä jättää huomioimatta tärkeitä toimintoja, joilla on myös opinnollisia funktioita, mutta jotka eivät ole tiukasti sidottuja organisaatiotasolla annettuun koulutukseen. (Moore 2003a, 115-116; Lehtinen 1983, 194-195.) Aikuisen oppimisessa yhdistyy konkreettisesti useita tasoja, koska aikuisopiskelijan toimijuus jakautuu samanaikaisesti niin yksilön, organisaatioiden kuin yhteiskunnankin tasoille (Courtney 1992, 119).

Aikuiskoulutuksesta puhuttaessa tarkoitetaan myös niitä toimenpiteitä, joilla edesautetaan aikuiskasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamista. Aikuisopiskelijalla tarkoitetaan aikuiskoulutukseen osallistujaa. (Lehtinen 1983, 295.) Aikuiskasvatusta tukevan tieteenalan, andragogiikan, perusajatuksena on aikuisen oppimisen ominaispiirteiden huomioiminen opetustoiminnassa. Aikuiskoulutuksen ydinkysymys ei Häyrysen (1983,

168) mukaan olekaan aikuisväestön koulutettavuus, vaan miten koulutus suunnitellaan siten, että se vastaa tietyn ikäryhmän intressejä. Aikuiskasvatus voidaan nähdä yläkäsitteenä aikuiskoulutukselle.

Koulutuksen niveltyminen muihin elämänalueisiin on harvoin saumatonta. Yhtä paljon kuin oppimiseen vaikuttavat yksilölliset valmiudet ja oppimishalut, asettaa yhteiskunta yksilön oppimiselle runsaasti reunaehtoja. Elinikäinen oppiminen sulkee sisäänsä saumakohtia ja siirtymiä eri koulutusmuotojen- ja tasojen välillä. Kerran aikuiskoulutukseen siirtyminen ei tarkoita sen piirissä pysymistä vaan paluuta ja hyppäyksiä myös takaisin aikaisemmin nuorille suunnattujen koulutusmuotojen piiriin.

#### **4.1 Korkeakoulupolitiikka ja aikuiset opiskelijat**

Lampinen (2003) määrittelee korkeakoulupolitiikan julkisen vallan ja eri ryhmien pyrkimykseksi vaikuttaa koulutuksen kehittämiseen. Korkeakouluyhteisöjen omilla toimilla on julkivallan lisäksi vaikutusta päätöksenteossa. Valtion keskushallinto tekee päätökset koulutuksen kehittämisen normistosta. Politiikan suunta voi olla ulkoisiin, tässä ja nyt vallitseviin paineisiin kohdistuvaa tai toisaalta suuntautua tulevaisuuden suunnitteluun. (Lampinen 2003.) Korkeakoulupolitiikan keskeisenä tavoitteena aina 1950-luvun lopulta lähtien on ollut korkeakoulutuksen tasa-arvon lisääminen opiskelumahdollisuuksia laajentamalla (Nevala 2002, 180). Suomessa 1960-luvun lopulla Koulutuskomitean mietinnössä viitattiin koulutusjärjestelmän yhtenäisyyttä ja joustavuutta merkitsevään avoimen väylän vaatimukseen. Koulutusrakennekomitea esitti, että yksilöllä tulisi olla mahdollisuus aikaisempaa työkokemustaan ja koulutustaan hyväksi käyttäen suorittaa jatko-opintoja ilman muodollisia pätevyyskysymyksiä. Mietinnössä todetaan myös, että lisäkoulutuksen on oltava mahdollista iästä riippumatta. (Kom. 1969.) Aikuiskoulutuskomitean (KM 1975: 28) asettamat tavoitteet koulutuspolitiikalle olivat 1) koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen, 2) ammattitaidon kehittäminen tuotannon ja teknologian muuttuviin tarpeisiin, 3) demokratian edistäminen yhteiskunnalliseen osallistumiseen liittyviä valmiuksia kehittämällä sekä 4) kulttuurin kehittäminen persoonallisen kehityksen kautta siten, että yksilö voi luovasti toteuttaa ja kehittää jatkuvasti itseään sekä uusintaa edelleen kulttuuria.

Määrittely tasa-arvosta ja elinikäisestä oppimisesta sekä niiden toteutumisesta leppäivät siten eri intressiryhmien välisessä toiminnassa ja keskustelussa. Muun muassa elinikäisen oppimisen politiikkaan liittyy paljon retoriikkaa, joka ei ole tavoittanut käytännön tasoa. (Antikainen 2000, 103.) Yksi paradokseista löytyy elinikäisen oppimisen ideologian ja yliopistopolitiikan väliltä. Samanaikaisesti, kun aikuisten opiskelijoiden määrä yliopistoissa on lisääntynyt, koulutuspoliittisissa säädöksissä heidän opintomahdollisuuksiaan on rajattu jatkuvasti. Tutkintoaikojen lyhentämisellä ja rajaamisella on iso rooli juuri aikuisemmille opiskelijoille. Ylioppilastodistuksen painoarvon kasvattaminen suosii niin ikään nuorempia hakijoita ja sulkee portteja aikuisemmilta koulutuksesta kiinnostuneilta. Vuoden 2007-2012 korkeakouluja koskevan kehittämissuunnitelman päälinjat liittyvät yliopistojen haasteeseen profiloitua, kansainvälistyä ja lisätä

tutkimustoimintaa. Näiden tavoitteiden lisäksi niin koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007-2012 kuin korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen suunnitelmassa vuosille 2008-2011 yhtenä läpäisevänä teemana nostetaan esille elinikäisen oppimisen edistämisen ja korkeakoulujen aikuiskoulutustehtävän vahvistamisen tavoitteet. Päälinjana uusimmissa 2010-luvun taitekohtaa koskevissa kehittämissuunnitelmissa näkyvät kuitenkin aikuisten tutkintokoulutusta voimakkaammin täydennyskoulutus ja täydennyskoulutuksen kehittäminen erilaisille osallistujaryhmille. (Rinne ym. 2008; OPM 2004: 6; OPM 2008: 9; OPM 2008.)

Aikuiskoulutuspolitiikkaa voidaan kritisoida talouselämälähtöisyydestä ja sen seurauksena syventyneen polarisaatiovaikutuksen synnyttämisestä. Pasi Tulkki ja Petri Honkanen (1998, 29) näkevätkin elinikäisen oppimisen politiikan yhtenä keinona tuottaa todellisuutta. Tasa-arvotavoitteesta on monilta osin ajauduttu kauas ja koulutusmahdollisuudet sekä -reitit näyttäytyvät työelämässä menestyneiden ja syrjään jääneiden osalta erilaisilta. Suomalaisissa koulutuspolitiikassa korostettuun elinikäisen oppimisen ajatukseen voidaan siten nähdä lukeutuvan myös käsitys alati muuntautumiskykyisestä yksilöstä, joka sopeutuu kaikissa käännteissä vallitseviin olosuhteisiin. Aikuiskoulutus ajautuu tällä logiikalla yhä kauemmas yksilön omista, sivistyksellisistä ja vapaa-aikaan liittyvistä harrastustavoitteista. Pahimmillaan jatkuvan lisäkouluttautumisen vaateiden kääntöpuolena on elämän merkityksen kadottaminen. Monet aikuisista ovat kiinnostuneita osallistumaan omaehtoiseen koulutukseen, jossa yksilö itse määrittelee koulutukselliset tarpeensa sen sijaan, että ne tulevat työelämästä, valmiiksi annettuina. Kokonaispersoonallisuuden kehittämisen ja itsensä toteuttamisen merkitykset usein katoavat, kun elinikäinen oppiminen lokeroidaan liikaa yhteiskunnalliseksi yksilöllisyydeksi. (Rinne & Vanttaja 1999, 75; Rinne & Vanttaja 2001, 145-147; Tuomisto 2003b, 71; Antikainen 2000.)

Rinteen ja Vanttajan (2001, 134) mukaan markkinaperustaisen aikuiskoulutuspolitiikan alkusoinnut ajoittuvat jo Harri Holkerin hallituskaudelle, jolloin heikompiosaisia kansanryhmiä ei nähty tarpeelliseksi enää erottaa omaksi ryhmäkseen aikuiskoulutuksen käyttäjinä. Muutoksen kokivat raskaimmin vapaan kansansivistystyön hengessä työtään tehneet oppilaitokset, jotka joutuivat valtionavun kaventuessa kohdentamaan laskutusta suoraan opiskelijoilleen. Tasa-arvon tavoitteet saivat kyytiä, kun kokoomusvetoinen koulutuspolitiikka hallitsi koko 1990-lukua. Markkinaperustaisen aikuiskoulutuspolitiikan synnyn myötä kilpailu oppilaitosten välillä mahdollistui uudella tavalla. Samaan aikaan aikuiskoulutuksen kehittäminen valjastettiin tuotantoelämän tarpeisiin. Aikuiskasvatuksessa opiskelijoiden välistä kilpailua on perinteisesti vastustettu, mutta koulutuksellisen markkina-ajattelun myötä kilpailuasetelmiin vääjäämättä jouduttiin. Yritysmaailmasta tuttu käsitteistö asiakkuuksineen ja palvelun tuottajineen tunkeutuivat myös koulutuksesta käytävän keskustelun kentille. Markkinaperustaista koulutuspolitiikkaa on puolusteltu byrokraatian purkamisella sekä muun muassa opiskelijoista ja työelämästä lähtöisin olevien tarpeiden paremmalla huomioinnilla koulutuksia suunniteltaessa. Markkinaperustaisella aikuiskoulutuksella on kuitenkin vaikutuksia opiskelijoiden tavoitteellisuudelle ja pitkäjänteisyydelle. Aloitettu koulutus viedään suuremmalla to-

dennäköisyydellä loppuun, koska siitä on maksettu kohtuullinen kurssimaksu. Kynnys opintojen keskeyttämiseen on korkeampi. Kilpailu oppilaitosten välillä on jouduttanut oppilaitokset miettimään omia profiilejaan, joilla pärjätä kilpailussa mukana. (Rinne & Vanttaja 2001; Tuomisto 1998, 278.)

Opiskelijavirtojen ohjailuun niin korkeakoulujen kuin oppiaineidenkin välillä on vaikutettu korkeakoulupoliittisin keinoin (Nevala 2002, 182). 1990-luvun jälkipuolelta lähtien koulutuspolitiikassa ovat nousseet voimakkaina esiin tutkinto-opiskelun tehostamispyrkimykset (Rinne ym. 2003, 42; OPM 2008; 9; OPM 2008; OPM 2009: 34). Bolognan prosessissa mukana olleiden maiden korkeakoulutuksesta vastaavat ministerit asettivat keväällä 2005 pitämässään kokouksessa viitekehyksen Euroopan korkeakoulutusalueen tutkinnoille. Elinikäisen oppimisen liittämisen vahvemmin osaksi korkeasteen koulutusta oli yksi painopistealueista, jonka ideana on tunnustaa aiemmat opinnot entistä paremmin väylänä korkeakouluihin sekä osana tutkintoa. (OPM 2005: 38; OPM 2008: 9.) Korkeakoulutuksen avautumisella on tarkoitettu muun muassa aikuisena aloitettuja tutkinto-opintoja, nuorena aloitettujen opintojen jatkamista tai toisen tutkinnon suorittamista (Moore 2000). Edelleen vuosille 2007-2012 asetettujen kehittämistavoitteiden mukaan, yliopistojen tulee jatkossakin varata osa tutkintokoulutuksesta aikuisiällä aloittaville opiskelijoille. Tarkoituksena on konkretisoida tutkintoväylää, jossa keskeisenä tavoitteena on opintojen keston lyhentäminen. Uusimman kehittämissuunnitelman väliarvioinnissa viitataan mielenkiintoisella tavalla lisäksi avoimen yliopisto-opetuksen ja erillisten opinto-oikeuksien kautta mahdollisuuksiin suorittaa maksullisina tutkinnon osia. (OPM 2009:34.)

Korkeakoulututkinnon liike, tutkinnonuudistus, opintopistejärjestelmään siirtyminen ja uhka korkeakoulujen valtakunnallisen verkon supistumisesta ovat saaneet yliopistot laatimaan jatkuvasti uusia kilpailuvaltteja, joilla oma erityislaatuisuus voidaan osoittaa. Opetuksen- ja ohjauksen kehittäminen on kiinteä osa korkeakoululaitosta, jonka perustehtävä tutkimuksen rinnalla on antaa opetusta. Heterogenisoituva opiskelijakunta asettaa tämän perusvalmiuden koetukselle, sillä paineet yhä yksilöllisempien opintojaksojen ja jopa tutkintojen räätälöimiseen ovat kovat. Opiskeluoikeuksien rajoittaminen ja toisaalta tuloksellisuustavoitteet asettavat korkeakouluille paineita kehittää menettelytapoja, joilla kaikki opiskelijat saataisiin työnnettyä ”putken” läpi mahdollisimman nopeasti ja kivuttomasti. Harvemmin kuitenkaan puhutaan opiskelijoiden laadusta, valmiuksista ja heidän panostuksestaan opintoihin. (Ks. Eskola 1999, 404-405.) Maamme yliopistojen aikuiskoulutus kentässä on vielä hajanaisuutta ja monissa yliopistoissa olisi tarvetta aikuiskoulutus kentän selkiyttämiseksi. Aikuiskoulutus hajautuu käytännössä usein eri organisaatioiden välille, jolloin vastuu yhtenäisestä linjasta ei ole keskitetysti kenelläkään. (OPM 2005: 38.)

Yliopiston tehtäväksi on määritelty uudessa 1.1.2010 voimaan astuvassa yliopistolaisessa (558/2009) edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä ja antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta. Lisäksi laki velvoittaa yliopistoja edistämään elinikäistä oppimista toimiessaan vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa. Yliopiston neljänneksi tehtäväksi voidaan siten lukea elinikäisen oppimisen edistäminen,

mikä on näkyvästi esillä jo muun muassa Turun yliopiston uudessa johtosäännössä ja strategiassa. Aikaisemmin selkeästi aikuiskoulutuksen piiriin luettu elinikäinen oppiminen on otettu osaksi yliopiston tehtäviä. Kehittämissuunnitelmassa vuosille 2008-2011 asetetaan tavoite korkeakoulujen aikuiskoulutustehtävien ja –rakenteiden selkeyttämisestä. (OPM 2008; Yliopistolaki 558/2009; Lehtinen 2009.)

Aikuiskoulutuspolitiikan tehtävänä on koko aikuisväestön koulutus- ja sivistysmahdollisuuksista huolehtiminen. Yhdeksi tavoitteeksi listataan työurien pidentäminen, joka nousee erityisen keskeiseksi haasteeksi ikääntyvän väestön määrän kasvaessa. Korkeakoulujen edellytetään korkeakoulupolitiikan toteuttajina vahvistavan aiemmin opitun tunnistamisen käytäntöjä ja kehittävän joustavia koulutusjärjestelyjä. Samaan aikaan korkeakouluja kehoitetaan joustavoittamaan ja nopeuttamaan siirtymistä toisen asteen koulutuksesta korkeakoulutukseen. (OPM 2009: 34.) Vaikka vaatimukset aikuisempien opiskelijoiden opiskelun mahdollistamisesta ovat olleet kovasti tapetilla, on korkeakoulupolitiikka ollut muun muassa tukien osalta ristiriidassa tavoitteiden kanssa. Yksittäisten opiskelijoiden opiskeluedellytyksiin ja sosiaalietuksiin on kiinnitetty huomiota koulutus- ja korkeakoulupolitiikassa ennen 2000-lukua hyvin vähän. (Lempinen 2002). Aikuiset opiskelijat muodostavat siten tässäkin suhteessa marginaalisen joukon.

Samoin kuin yleisemminkin aikuiskoulutuspolitiikassa, myös korkeakoulutukselliseen eriarvoisuuteen liittyvässä keskustelussa on pohdittu, onko se vähentynyt vai kätkeytykö se näennäisen tasa-arvoistumisen sisälle uusina ilmenemismuotoina. Ongelmallista korkeakoulutukseen osallistumisen tasa-arvon toteutumisen seuraamisessa on ollut se, ettei Suomi ole mukana kansainvälisissä vertailututkimuksissa. Suuret mallit korkeakoulukentällä ovat kuitenkin pitäneet yllä tehokkaasti keskustelua tasa-arvosta. (Nevala 2002, 175.) Korkeakoululaitoksen avautumisen vastaparina huomio viimeaikaisessa korkeakoulupoliittisessa keskustelussa onkin suuntautunut varsin usein nuoriin, vastavalmistuneisiin ylioppilaisiin ja heidän tutkinto-opiskelupaikkojensa takaamiseen. Aikuisilla opintoaika, ainakin nykyisten tukimuotojen puitteissa, venyy keskimäärin nuorempia opiskelijoita pidemmäksi työelämässä mukanaolon vuoksi. Aikuiskoulutusetuuksiin on tosin vihdoin luvassa parannuksia 2010 käynnistyvän ohjelman avulla. (Ks. Sajavaara, Hakkarainen, Henttonen, Niinistö, Pakkanen, Piilonen, Moitus 2002; OPM 2009: 34.) Toisaalta aikuiset ovat usein myös haluttomia jättämään työnsä ja ryhtymään päätoimiksi opiskelijoiksi, koska monille on tärkeää säilyttää säännöllinen toimeentulo myös opintojen aikana (Moore 2003a, 109-110). Yksilöllisten elämäntilanteiden ja erojen huomioiminen aikuiskoulutuksessa onkin yksi aikamme suurista haasteista. Monin tavoin heterogenisoitua opiskelijajoukko pakottaa pohtimaan niin opintojen eriyttämistä, erilaisia vaihtoehtoisia suoritusmuotoja kuin myös yhdenmukaista, kaikille tasavertaista tapaa suorittaa tutkinto. Kysymys työelämän tai toisaalta opintojen asettamisesta järjestykseen tutkinto-opiskelun aikana, ottaa laajemminkin kantaa uudenleenkoulutautumisen ja elinikäisen oppimisen ilmiöön (ks. O'Donnell & Tobbell 2007; Entwistle 1985).

Siirtyminen eurooppalaiseen korkeakoulupolitiikan malliin ja tahto yhdyntä globaaliin korkeakoulutuksen kaavaan, ovat niin ikään kaventaneet entisestään aikuisten

opiskelijoiden asemaa korkeakoulutuksen maailmassa. Rinteen ym. (2008, 26) mukaan kansainvälistymisen mukanaan tuomat tuulet ovat suorastaan vastaiset elinikäisen oppimisen politiikalle, jota Suomi aiemmin piti yhtenä korkeakoulupolitiikkansa kivijaloista. Korkeakoulujen tulossopimusneuvottelukaudella 2010-2012 erityisiksi painopistealueiksi listataan niin ikään edelleen kansainvälistyminen ja sen lisäksi opintojen nopeuttaminen. Korkeakoulujen profiloitumisvaatimuksissa kuitenkin annetaan korkeakouluille mahdollisuus valita esimerkiksi nuorten tutkintoon johtava koulutus tai aikuiskoulutus ja elinikäinen oppiminen. (OPM 2009: 49.)

Oppimista tapahtuu läpi elämän ja sen areenoina toimivat varsin erilaiset oppimisympäristöt (OPM 2005: 38, 11). Elinikäisestä oppimisesta puhuttaessa tarkoitetaan myös sitä, että oppimisen tulisi olla järjestetty tavalla, joka ottaa huomioon opiskelijanäkökulman. Toteutuakseen elinikäinen oppiminen vaatii sekä yksilöllisten että yhteisöllisten edellytysten selvitystä. (Vaherva 1983, 124.) Vuosille 2007-2012 suunnatussa kehittämissuunnitelmassa aikuiskoulutuksen kehityslinjoissa nostetaan esiin uudestaan myös ikääntyvän aikuisväestön sivistykselliset tarpeet. Niin ikään tavoitteeksi asetetaan, että vuoteen 2012 mennessä moninkertainen, päällekkäinen koulutus vähentyy ja ammatinvaihtoon tähtäävät koulutusmahdollisuudet pysyvät vähintään ennallaan. (OPM 2007: 4).

## **4.2 Avoin yliopisto yleissivistävän aikuiskoulutuksen muotona**

Avoimeksi yliopistoksi muotoutunut yliopistolaajennus sai alkunsa Englannista, Cambridgen yliopistosta, jossa järjestettiin vuonna 1873 ensimmäinen yliopiston ulkopuolisille tarkoitettu luento. Suomeen Englannin esikuvat rantautuivat Ruotsin kautta ja ensimmäiset yliopiston ulkopuolisille tarkoitetut luennot järjestettiin Suomessa vuosina 1873-1875. Luennot oli tarkoitettu naisille ja hanke nimettiin Naisakatemiaksi. Naisilla ei ollut tuolloin muutoin oikeutta osallistua yliopisto-opintoihin. Myöhemmin, 1900-luvun alkupuolella perustetut kesäyliopistot, alkoivat tarjota yliopistojen tutkintovaatimusten mukaisia opintoja, jotka olivat kaikille avoimia. Näitä kesäyliopistojen järjestämiä opintoja voidaan pitää merkittävimpinä avoimen yliopiston esimuotoina, sillä niissä voitiin suorittaa arvosanakokonaisuuksia yliopiston tutkintovaatimusten mukaisesti. (Karjalainen & Toiviainen 1984.) Kesäyliopistoja perustettiin opettajien jatkokouluttamiseksi, mutta tavoitteena oli myös jouduttaa varsinaisten yliopistojen saantia paikkakunnille. (Kom. 1988: 8, 1-3; Heikkilä, Salmela & Kurki 1990, 36-37.)

Iso-Britanniasta alkunsa saanut yliopiston laajennusliike ja sen vaikutusalueeseen kuuluvalla aikuiskoulutoiminnalla oli alkujaan luonteenomaista harrastusmainen opiskelu, jolla ei ensisijaisesti tähdätty tutkintoon. Keskeisimpinä sisältöinä nähtiin ennemminkin aikuisväestön yleissivistyksen lisääminen sekä vapaa-ajan harrastustoiminnan ohjaaminen. Sen sijaan esimerkiksi Yhdysvalloissa arvosana- ja tutkinto-opiskeluun suuntautunut koulutus tuli heti 1800-luvun lopulla osaksi avoimen yliopiston järjestelmää. Pääpaino ei ollut Britannian tavoin yleissivistävässä opetuksessa vaan ennemminkin ammattitaidon kehittämiseen tähtäävissä opinnoissa, jonka tarkoituksena oli tarjota aikuisväestölle tutkintoon tähtäävää yliopistotasoisista täydennyskoulutusta. (Avoin kor-



keakoulu 1976.) Avoimen yliopiston laajentamisen perusteena on käytetty koulutuksellisen tasa-arvon lisäämistä, joskin kehitys-suunta on ollut vastakkainen. Muun muassa avoimessa yliopistossa opiskelevien ylioppilaiden määrän osuus on noussut lähelle 90%:a. Avoimuuden korostaminen tasa-arvon sijaan lisää todennäköisyyttä, että koulutukseen osallistuvat ovat hyväosaisia. (Parjanen 1997, 21; Rinne ym. 2003, 65; Kess ym. 2002.)

Idea avoimesta yliopistosta rakentuu englantilaisen Walter Perryn (1976, 1) mukaan kolmelle toisen maailmansodan jälkeiselle koulutukselliselle trendille, jotka ovat huoli aikuisten kouluttautumisesta, koulutuksen laajentuminen sekä koulutuksellinen tasa-arvo. Avoimen yliopiston idea on mahdollistaa korkeakoulutasoinen opiskelu kaikille, pohjakoulutuksesta riippumatta. Kansansivistyksellisestä näkökulmasta käsin avoimen yliopiston on nähty keräävän joukkoihinsa niitä, jotka ovat aiemmin jääneet koulutuksen ulkopuolelle. Avoimen yliopiston opintojen monimuotoisuudella on pyritty mahdollistamaan mahdollisimman joustava opiskelu, joka ei ole sidottu tiukasti tiettyyn aikaan ja paikkaan. Korkeakouluopintojen on näin ollen ajateltu mahdollistuvan myös syrjäseuduilla asuville sekä kansanryhmille, joilla ei muutoin ole ollut mahdollisuutta päästä osalliseksi yliopisto-opinnoista esimerkiksi alueellisen tai sosiaalisen asemansa vuoksi. (Perry 1976; Avoin korkeakoulu 1976, 11; Lampinen 2003.)

Suomeen haluttiin luoda täysin oma avoimen yliopiston opetusjärjestelmä, joka perustuisi olemassa olevalle koulutusjärjestelmälle. Varsinainen avoin yliopistotoiminta, millaisena sen tänä päivänä ymmärrämme, alkoi Suomessa vasta 1970-luvulla. Silloin käynnistetyistä avoimen korkeakoulun periaatteella toimivista kokeiluista on sittemmin tullut kiinteä osa yliopistojen aikuiskoulutustoimintaa. (Parjanen 1997, 13; Kom. 1981: 36; Entonen & Lyytinen 1979.) Kaikille avoimeen yliopisto-opetukseen osallistumista piti kuitenkin pian rajoittaa. Avoimen korkeakoulun toimikunta päätti, ettei sisäänpääsy avoimen korkeakoulun opetukseen voinut olla täysin vapaata. Pelko korkeakoulupaikkojen ulkopuolelle jääneiden ylioppilaiden valloittamasta avoimesta yliopistosta sai toimikunnan rajaamaan opintoihin osallistumisen työssäkäyviin aikuisiin, joilla ei muuten ollut mahdollisuutta korkeakouluopintoihin. (Avoin korkeakoulu 1976, 164-165.)

Yliopistojen aikuiskoulutus jakautuu täydennyskoulutukseen ja avoimeen yliopisto-opetukseen. Näiden lisäksi yliopiston aikuiskoulutuksena voidaan pitää esimerkiksi muuntokoulutuksia, erillisiä maisteriohjelmiä, kehittämishankkeita sekä aikuiskoulutuksen oppimateriaalin kehittämistä ja julkaisutoimintaa. Perustavanlaatuisen ero avoimesta yliopisto-opetuksesta ja täydennyskoulutuksesta puhuttaessa on kohdejoukon rajautuvuus. Kun kohderyhmää rajataan jollakin tavalla tai opetus kohdennetaan tietyille ryhmille, puhutaan täydennyskoulutuksesta. Avoimen yliopisto-opetuksen kohdejoukkoa ei rajata millään tavoin. (OPM 2005: 38.) Avoimen yliopiston yleissivistävää tehtävää voidaan pitää korkeakoulujen toiminnan kolmantena tehtävänä tieteellisen tutkimuksen ja korkeimman opetuksen ohella (Parjanen 1997, 7). Avoimen yliopiston opetus toteutetaan yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten koordinoimina yliopistojen alaisuudessa. Opetus on aina yliopiston opetussuunnitelman mukaista, ja opintosuoritukset vastaavat tasoltaan ja laadultaan yliopiston perusopetusta. Opetusmuotoina avoimessa yliopistossa

käytetään perinteistä luentoihin perustuvaa lähiopetusta sekä lisäksi etäopetusta. Erilaiset verkko-oppimisen muodot ja sähköiset oppimisalustat ovat yleistyneet toiminnassa 2000-luvulla. Opintasuoritukset vastaavat tasoltaan ja laadultaan yliopiston perusopetusta. Idea on, että opintosuoritukset voidaan sisällyttää osaksi yliopistotutkintoa. (Parjanen 1997, 15, 25-26; Hulkko 1997, 18-19; Hätönen, Koro, Mäkinen & Vaherva 1991, 185.)

1990-luvulta lähtien avoimen yliopiston opetus on elänyt vahvaa laajentumisen kautta (Avoin korkeakoulu 1976, 164). 1990-luvulla avoimen yliopiston laajenemista ja lujittumista vahvistivat edelleen Opetusministeriön päätös (83/1993) opinnoista perittävästä maksusta. Siitä huolimatta avoimen yliopiston kursseja suorittaa vuosittain myös yliopistojen pääaineopiskeluvoimien saaneita opiskelijoita. Vuonna 2004 tutkinto-opiskelijoiden osuus kaikista avoimen yliopiston opiskelijoista oli peräti 17%. (OPM 2005: 38.) Tänä päivänä alueellisen korkeakoulupolitiikan voidaan katsoa onnistuneen tavoitteessaan tarjota ja kehittää opetusta ympäri maata, kaikissa korkeakouluissa (Nevala 2002, 182). Alueellinen koulutuksen saatavuus on aikuisopiskelijoille keskeistä, sillä osa-aikainen opiskelu työn ohella mahdollistuu usein vain opiskelupaikan ollessa lähellä (Nurmi 1995, 138).

Opetuksen tarjontaa on moninkertaistettu ja opiskelijamäärät ovat kasvaneet. Kun 1993 avoimen yliopiston opiskelijoiden 25 vuoden ikäraja poistettiin, ikärakenteessa tapahtui selvästi nuorenmista. (Rinne, Tuomisto, Alho-Malmelin, Jauhiainen, Halttunen & Lehtonen 2003; OPM 1996: 7, 6-9.) Alaikärajan poistamiseen vaikuttavana tekijänä pidetään 1990-luvun nuorisotyöttömyyttä, johon pyrittiin vastaamaan koulutuspoliittisella ratkaisulla (Sarala 1996, 151). Heti alaikärajan poistamisen jälkeen alle 25-vuotiaiden osuus avoimen korkeakoulun opiskelijoista nousi valtakunnallisella tasolla 29%:iin. Näistä nuorista opiskelijoista suurin osa oli uusia ylioppilaita ja naisia, joilla opintojen pääasiallisena tarkoituksena oli korkeakoulututkimuksen hankkiminen ja pääsy tutkinto-opiskelijaksi. (Piesanen 1995, 12, 25, 30.) Viimeisimpien tutkimusten mukaan alle 25-vuotiaita opiskelijoita on avoimen yliopiston riveissä runsas kolmannes (Rinne ym. 2008, 208).

Syksystä 2005 lähtien avoimen yliopiston opintoihin on voinut osallistua valtakunnan kaikissa yliopistossa.<sup>4</sup> Avointa yliopisto-opetusta on saatavilla yli 400 oppiaineessa. Suosituimpia aineita ovat kasvatustieteet, humanistiset ja yhteiskuntatieteelliset opinnot. Kasvatustiede on tähän mennessä ollut avoimen yliopiston isoin oppiaine ja sen riveihin lukeutui vuonna 2004 noin 30% kaikista avoimen yliopiston opiskelijoista. (KOTA; OPM 2005: 38; Lampinen 2003.) Avoin yliopisto-opetus voi olla joko yliopistojen itsensä järjestämää tai sitä voidaan toteuttaa yhteistyössä toisten oppilaitosten kanssa. Arviolta noin 500 oppilaitosta eri puolilla Suomea tarjoaa avointa yliopisto-opetusta. Päävastuu opintojen sisällöistä sekä opetuksen tasosta on viimekädessä koordinoivilla yliopistoilla. Avoimessa yliopistossa toteutettavat opetussuunnitelmat ja opettajat ovat ainelaitosten ja tiedekuntien hyväksymiä. (OPM 2005: 38.)

<sup>4</sup> Avoimen yliopiston erityismuodoiksi luetaan lisäksi ikääntyvien sekä ikäihmisten yliopisto-opetus.

Alusta alkaen työväestölle alun perin suunnatut avoimen yliopiston opinnot vetivät riveihinsä eniten keskiluokkaisia opiskelijoita (Perry 1976). Avoimen yliopiston osallistumismaksut on pyritty pitämään omakustannusarvoa alhaisempina, jotta opintojen hinta ei olisi osallistumisen este (OPM 2005: 38). Avoimen yliopiston maksullisuus on ristiriidassa korkeakoulutuksen maksuttomuuskäytännön kanssa (Lampinen 2003, 61) ja voi olla edelleen joissakin tapauksissa esteenä opintoihin osallistumiselle (Piesanen 2002). Avoimen yliopiston ajatus on ollut, että opiskelu ei ole päätoimista vaan tapahtuu rinnan muiden elämänalueiden ohella. Yliopistolaajennuksen eli yliopistojen avaamisen varhaisimman muodon yhtenä keskeisenä ajatuksena oli myös tieteen yleistajuistaminen sekä sisäänpääsyvaatimuksista luopuminen. Aikuisväestölle suunnatut avoimen yliopiston yleissivistävät opinnot ovat olleet myös osaltaan muovaamassa elinikäisen oppimisen periaatetta, jossa työ, vapaa-aika ja koulutus voivat limittyä toisiinsa koko elämän ajan. (Avoin korkeakoulu 1976, 11-12, 15).

Avoin yliopistokoulutus on koulutusmuotona mielenkiintoinen juuri sen kaksoispositiosta käsin. Yhtäältä avoin yliopisto-opetus voidaan nähdä nonformaalina vapaan kansansivistystyön kehtona (mm. Antikainen, Rinne & Koski 2000, 314), toisaalta avoimen yliopiston uudempi rooli arvosanoja tuottavana organisaationa ja yliopistollisen koulutuksen osana on hyvinkin formaali. Kaksoispositiossa piilee myös ongelma, jossa avoin yliopisto toisaalta toteuttaa yliopistollisia arvoja ja toisaalta joutuu toistuvasti muun muassa todistelemaan opetuksensa tasoa. (Halttunen 2006, 513.) Muodollisen koulutusjärjestelmän suosion perustana on niiden oikeus myöntää todistuksia, joita pidetään yleisesti arvostettuina. Avoimen korkeakoulun rooli todistuksia myöntävänä instituutiona on tässä jaossa mielenkiintoinen. Vaikka avoin yliopisto ei saa myöntää opiskelijoilleen tutkinto-todistuksia, se antaa opiskelijoilleen todistuksia opintokokonaisuuksista, jotka myöhemmin voi hyväksilukea osaksi tutkintoa. (Jarvis 1999, 252; Silvennoinen & Tulkki 1998, 14-15.)

Siinä, missä avoimen yliopiston arvot perustuvat yliopiston arvoihin, Avoin yliopistokoulutus on muodoltaan esimerkiksi yliopistojen täydennyskoulutusta muodollisempaa. Useiden hakurytysten epäonnistuttua, yksilölliset koulutus-suunnitelmat tai –reitit niiden toteuttamiseksi voivat muuttua, jolloin vaihtoehtoisten reittien tai tulevaisuuden suunnitelmien etsiminen ajankohtaistuvat. Avoin yliopisto mahdollistaa muun muassa ylioppilaaksi kirjoittamisen jälkeen suoran jatkon yliopistollisiin opintoihin, vaikka nuori onkin jäänyt vaille opiskelupaikkaa yliopiston tutkinto-opiskelijana. Nonformaalien ja informaalin oppimisen merkitys sekä osatutkinnot ovat nousseet tätä kautta uudenlaiseen arvoon. (Ks. Tulkki & Honkanen 1998, 45; Piesanen 2002; Lampinen 2003; Tuomisto 2003b; Piesanen 1996.) Piesanen tutkimuksen mukaan pääosalla (40 %) alle 25-vuotiaista avoimen yliopiston opiskelijoista opintojen pääasiallisena tarkoituksena oli korkeakoulututkinnon saaminen. (Piesanen 1995, 25, 30.)

Avoimen yliopiston voidaan katsoa onnistuneen sovittamaan toimintaansa kilpailussa joustavasti kulloistenkin koulutustarpeiden ja kysynnän mukaan. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta avoimella yliopistolla on ollut merkittävä rooli korkeakoulupoliittisesti, mikä näkyy yliopiston ja avoimen yliopiston yhteistyömuotojen sekä hakumenettelyi-

den monipuolistumisena. (Piesanen 2002; Lampinen 2003.) 1990-luvun tilanne työllisyyspolitiikkoineen oli avoimen yliopiston toiminnan kannalta poikkeuksellinen ja merkittävä. Korkeakouluille osoitetut perusopetusta koskevia määrärahoja supistettiin ensi kertaa, kun samanaikaisesti avoimen korkeakoulun toimintaan ja kehittämiseen lisättiin määrärahoja. Nämä määrärahojen suuntaamisen muutokset aiheuttivat kritiikkiä, jonka seurauksena avoin yliopisto nähtiin uhkana. (Hallituksen lisäkoulutusohjelma 1995; Piesanen 2002, 111.)

Nina Halttunen (2005) on analysoinut avoimeen yliopistoon ja sen historialliseen kehitykseen liittyvää keskustelua neljän diskurssin kautta. Diskurssit ovat hallinneet avointa yliopistoa koskevaa poliittista keskustelua ja tutkimustekstejä hieman eri tavoin eri aikakausina suomalaisen avoimen yliopiston historiassa. Ensimmäisen avointa yliopistoa koskevan diskurssin hän on nimennyt yliopistollisuuden diskurssiksi. Tässä diskurssissa avoin yliopisto nähdään lähinnä varsinaisen yliopiston kilpailijana. Toisessa, sivistyksellisen tasa-arvon diskurssissa korostuu avoimen yliopiston rooli huonompi-osaisille koulutusmahdollisuuksien tarjoajana. Kolmannessa, joustavuuden diskurssissa keskustelua käydään lähinnä tasa-arvoisuuden lisäämisestä muun muassa opetustarjontaa ja opiskelumuotoja laajentamalla. Viimeinen diskurssi liittyy vielä voimakkaammin kehittämiseen, jossa keskiöön on nostettu opetusmenetelmien ja avoimen yliopiston statuksen eteenpäin vieminen.

Halttunen (2005) liittää diskurssit osaksi avoimen yliopiston murroskausia, joita hän erottelee analyysissään neljä: avoimen yliopiston synty, toiminnan ja toiminta-ajatuksen muodostuminen, uudelleenmuotoilu sekä neljänneksi parhailaan käsillä oleva murros, jossa avoimen yliopiston rooli työelämän ja yliopiston rajankäynnissä korostuu. Ensimmäisessä murroksessa, 1970-luvuilla avoin yliopisto nähtiin toisena mahdollisuutena varsinaisen yliopiston rinnalla. Ero varsinaisen yliopiston opiskelijoihin korostui puheessa, jossa avoimen yliopiston opiskelijana nähtiin selkeästi ylioppilastutkintoa vaille olevat aikuiset. Näin ollen keskusteluun nousi myös avoimen yliopiston tasa-arvoa toteuttava tehtävä. Toinen suomalaista avointa yliopistoa koskeva murroskohta on nähtävissä 1980-luvun puolessa välissä, jolloin avoimen yliopiston toiminta vakiintui osaksi yliopistojen täydennyskoulutusta. Keskustelussa korkeakoulutuksen avoimuudesta oli piirteitä niin tasa-arvon, joustavuuden kuin sivistyksellisestäkin diskurssista. Tällöin tapetilla oli paitsi avoimen yliopiston tehtävän määrittely, samalla myös sen toteutumisen arviointi. Eri väestöryhmien korkeakoulutasoiseen opetukseen osallistumisen mahdollistuminen nähtiin keskustelussa tärkeänä. Samaan aikaan kuitenkin todettiin avoimuuden ja tasa-arvon toteutuneen heikosti. Opetukseen osallistuivat keskustelun mukaan jo tuolloin ne, joilla oli koulutusta jo entuudestaan. Joustavuuden diskurssi kulminoitui toisessa murroksessa opetuksen resurssien rajallisuuteen ja sitä kautta erilaisten (etä) opiskelumuotojen kehittelyyn. Kolmannessa murroksessa, joka ajoittui 1990-luvulle, leimallista oli koulutuksen markkinoistuminen. Avoin yliopisto oli saavuttanut asemansa koulutuksen kentällä ja erityisesti joustavuuden diskurssi nousi keskiöön syrjäyttäen aiempina murroskausina esillä olleen sivistyksellisen tasa-arvon diskurssin. 1990-luvulla keskustelu kääntyi toiminnan laajentamispyrkimyksiin sekä taloudellisiin painotuksiin.

Konkreettisenä uudistuksena esitettiin opiskelijoilta perittäviä opintomaksuja. Avointa yliopistoa koskevat taloudelliset tekijät nousivat pintaan myös 1993 nuorisotyöttömyyden myötä avoimeen korkeakoulu-opetukseenkin suunnattujen Relander-rahojen myötä. Samaan aikaan oltiin kiinnostuneita edelleen kehittämään opetusta ja teknologian käyttöä osana sitä. Tähän aikaan ajoittuu myös 25-ikävuoden rajan poistaminen. Neljännelle murrokselle, jonka aikakautta parhaillaan elämme, on ollut leimallista 1990-luvulta alkaen käyty keskustelu tutkintoon johtavan systemaattisen tutkintoväylän rakentamisesta yliopistoon. (Hallituksen lisäkoulutusohjelma 1995; Halttunen 2005; OPM 2005: 38; Piesanen 2002). Väyläkeskustelusta on tullut osa isompaa koulutuspoliittista keskustelua aikuisten asemasta koulutusmarkkinoilla. Halttunen (2005, 13) virittelee tämän keskustelun myötä mahdollista viidennen diskurssin syntyä, jossa avoimen yliopiston rooli osana tuloksellisuuden kasvua voisi olla keskeisessä asemassa mm. yliopiston opintoaikeiden lyhentämiseen liittyvissä tavoitteissa (Halttunen 2005; Piesanen 2002, 120).

Avoin yliopisto on osaltaan vastannut yhteiskunnan haasteeseen korkea-asteen joustavammaksi tekemisessä, jolloin jokainen voi periaatteessa iästään huolimatta, itselleen parhaaksi katsomassaan ajankohdassa, suorittaa arvosanoja. Avoin yliopisto heijastelee yhteiskunnan muutoksia, joissa koulutuksen jakautuminen on edelleen epätasaista. Silti avoimuuden periaate näyttää ainakin jossakin määrin säilyneen, sillä osallistujajoukon sisään lukeutuu monimerkityksellisiä elämäntarinoita ja polkuja. Taustalla vaikuttaa yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ja riskien hallinta, mutta myös yksilön kokonaispersoonallisuuden kehitys ja kasvu, riippumattomana työelämän asettamista edellytyksistä. (Rinne & Salmi 1998, 170; Koro 1992, 35; Jauhiainen, Tuomisto & Alho-Malmelin 2003.) Tasa-arvonäkökulmasta katsoen avoimen yliopiston opinnot valmentavat myös valintakokeisiin muun muassa ei-ylioppilaita tai aikuisempia opiskelijoita, joilla edellisistä opinnoista on jo enemmän aikaa, tasoittaen aikaisempaa koulumenestystä. Monet avoimen yliopiston opiskelijat ovat tenttineet opintojensa aikana valintakoekirjoja ja omaksuneet esseevastausten luonteen. (Puttonen 1996, 96-97; Piesanen 2002.) Vuonna 2000 tutkinto-opintonsa aloittaneista jopa 15 % oli opiskellut aiemmin avoimessa yliopistossa (Kess ym. 2002, 78-79).

### **4.3 Aikuisten koulutukseen osallistuminen aikaisempien tutkimusten valossa**

Kansainvälistä aikuisten koulutukseen osallistumistutkimusta on tehnyt muun muassa Antikainen (2000) AKU-95 ja IALS-aineistoilla ja havainnut tutkimukseen osallistuvien maiden olevan kaukana OECD:n elinikäiselle oppimiselle asetuista tavoitteista. Huomionarvoista kuitenkin tutkimukseen osallistuneiden pohjoismaiden, Suomen ja Ruotsin, kannalta on jo 1990-luvulla kohtalaisen korkeat osallistumisasteet ja erityisesti niiden säilyminen aina vanhimpiin ikäluokkiin asti. Suomi ja Ruotsi onnistuivat vertailussa muihin maihin säilyttämään osallistumisasteen ja jopa nostamaan sitä varhaisaikuisuudessa. Muilla vertailumailta osallistuminen laski tasaisesti nuoruuden jälkeen. Lisäksi korkea-asteen koulutuksen saaneet osallistuvat Suomessa aikuiskoulutukseen kansainvälisestikin eniten. Myös vanhemmissa ikäryhmissä koulutukseen osallistuminen säilyy

korkeana korkea-asteen koulutuksen saaneilla. (Antikainen 2000, 107.) Uusimman aikuiskoulutustutkimuksen mukaan erityisesti aikuisia varten järjestettyyn koulutukseen osallistui vuonna 2006 joka toinen 18–64-vuotias eli yli 1,7 miljoonaa henkilöä. Määrä on suunnilleen sama kuin edellisenä tutkimusvuonna 2000. Innokkaimmin koulutukseen osallistuvat työlliset ja pitkän pohjakoulutuksen saaneet. Yleisin syy koulutukseen osallistumiselle liittyikin työhön tai ammattiin, mikä kattoi osallistuneista jopa 1,3 miljoonaa. Sen lisäksi yleissivistyksen ja harrastuksen nimissä opiskeli noin 520 000 henkilöä, joista suurin osa oli odotetusti naisia. Mielenkiintoinen tulos oli harrastustavoitteisen opiskelun säilyminen ennallaan, mutta ammattiin liittyvän opiskelun 11%:n lasku. Silti ammatillinen aikuiskoulutus koettiin tärkeäksi uralla etenemiseksi ja työssä pärjäämiseksi. (Pohjanpää, Niemi & Ruuskanen 2008.)

Samoilla tekijöillä, joilla osallistumista yleisemminkin voidaan selittää, voidaan myös tulkita aikuiskoulutukseen osallistumista (Rinne & Kivinen 1993). Koulutustarpeeksi onkin kutsuttu tilaa, joka voidaan täyttää koulutuksen avulla. Koulutuksen aloittamiseen liittyvät tekijät ovat aina yksilöllisiä, joskin niistä voidaan erottaa useammille yhteisiäkin tekijöitä. Kun nykyinen suoritustaso ja toivottu suoritustaso eivät ole yhtämittaiset, voidaan puhua niiden väliin jäävästä koulutustarpeesta. Tarve voi olla yhtä hyvin yksilö- kuin yhteiskuntalähtöinenkin. Koulutustarvetarkastelussa keskeisellä sijalla ovat lisäksi eri tasoilla tapahtuvat koulutustarpeen määrittelijät. Yksilö-, organisaatio- tai yhteiskuntatasolla tapahtuvat koulutustarvemäärittelyt poikkeavat toisistaan, mutta ovat sisäkkäisiä. Aikuiskoulutuksesta puhuttaessa opintojen harrastusluonne tuo keskusteluun lisäksi oman sävynsä. Tällöin suoritustavoitteiden tarkastelu ei ole edes relevanttia. (Kilpeläinen 2000, 123; Tuomisto 1983, 198-205.)

Motivaatiolla tarkoitetaan tässä prosessia, joka antaa toiminnalle suunnan ja voiman. Opiskelumotivaatiosta puhuttaessa tehdään kasvatuspsykologiassa tyypillisesti jako sisäisiin ja ulkoisiin toimintaa ohjaaviin motivaattoreihin. Ulkoisilla tekijöillä voidaan tarkoittaa toiminnasta seuraavia palkkioita, kulttuurista tai sosiaalista painetta. Sisäisellä motivaatiolla viitataan yksilöstä itsestään lähtöisin oleviin kasvun ja kehityksen tavoitteisiin. Sisäinen motivaatio sulkee sisäänsä yksilölliset tarpeet, aikaisemmat tiedot sekä tunteet. Tunteet kietoutuvat motiiveihin antamalla niille subjektiivisen merkityksen ja vaikuttamalla siihen, miten yksilöt reagoivat elämäntapahtumiin. Tunteilla on lisäksi tavoitteellista toimintaa ylläpitävä vaikutus. Sisäiset ja ulkoiset motivaatiotekijät vuorottelevat toiminnassa ja niitä esiintyi usein sisäkkäin. Ulkoisista motivaatiotekijöistä lähtöisin oleva toiminta voi muuttua sisäiseksi tai päinvastoin. Tavoitteellinen, merkityksellinen toiminta kumpuaa kuitenkin aina yksilöllisistä merkityksistä, joita ohjaavat itselle asetetut päämäärät. Motiiveja ei voida myöskään koskaan erottaa niistä sosiaalisista konteksteista, joissa yksilö elää. (Reeve 2005; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005.) Itsearvoisella opiskelulla on merkittävä sija yksilön kokonaispersoonallisuuden rakentamisessa. Tällöin kouluttautumisen nähdään olevan lähtöisin yksilön itsensä kokemista tarpeista. Opiskelutarve ilmenee yksilötasolla moniulotteisesti ja vain osa tarpeesta näkyy opiskelutoimintaan osallistumisena. On naivia ajatella, että kouluttautuminen olisi pelkästään vastaus yhteiskunnan vaatimukseen ja tarpeisiin. (Tuomisto 1983, 221-222.)

Yrjö-Paavo Häyrysen (1983, 142) mukaan oppimiseen liittyvät motiivit vaihtelevat yhteiskuntaoloista ja elämänvaiheesta riippuen. Koulutukseen osallistumiselle latautuu erilaisia merkityksiä eri ikäkausina. Koulutuksen tarve muotoutuu näin ollen rinnan yhteiskunnan vaatimusten ja tarpeiden sekä yksilöllisen elämänkulun mukaan. Oppimisprosessin käynnistyminen tarkoittaakin aikuisopiskelijoiden kohdalla elämäkokemusten ja oppimisen limittymistä toisiinsa. (Häyrynen 1983.) Vaatimustason nousu työelämän puolella näkyy yksilöiden koulutustarpeen lisääntymisenä ja tavallista onkin, että työ ja koulutus vuorottelevat elämän kuluessa. (OPM 2005: 38.)

Linnakylän ja Malinin (2002) tutkimuksen mukaan yli 40-vuotiaista vain yksi prosentti osallistuu koulutukseen tavoitteenaan tutkinto. Iän myötä tutkintotavoitteisuus näyttää vähenevän ja muihin koulutuksiin osallistumisen merkitys kasvavan. Aikuiskasvatuksessa koulutustarpeen määrittely lähtee yleensä yksilönäkökulmasta. Yleistä koulutustarvetta on vaikea määrittellä ja lisäksi aikuiskoulutuksen luonne perustuu vapaaehtoisuudelle ja omaehtoisuudelle. (Tuomisto 1983, 206.) Siksi samassa koulutuksessa opiskelee ihmisiä erilaisin motiivein. Aikuiskoulutukseen osallistumisen motiivina toimii usein tavoite säilyttää jo saavutettu asema työmarkkinoilla tai sen vahvistaminen. Näin ollen aikuiskoulutuksen käyttäjiä ovat usein miten ne, jotka ovat jo muutoinkin vahvemmin kiinni työelämässä. (Silvennoinen 1999, 31, 34; Jauhiainen, Tuomisto & Alho-Malmelin 2003.) Aikuiskoulutukseen osallistuvat edustavat usein koulutusaktiiveja, sillä aikuiskoulutukselle leimallinen piirre on sen kasautuvuus. Opiskelun luonne liittyy useimmiten työhön tai ammattiin ja yleissivistyksen vuoksi opiskelevien määrä on vähäisempi. (Ks. esim. OPM 2005: 38; Blomqvist 1995; Blomqvist ym. 2002; Rinne 2003; Varila 1990; Melin & Weckroth 1995; Jauhiainen, Tuomisto & Alho-Malmelin 2003; Rinne ym. 2008.) Koulutukseen osallistumiseen kytkeytyy samanaikaisesti niin sitä arvostavia kuin väheksyviäkin puolia. Koulutus merkitsi Komulaisen (1998) tutkimukseen osallistuneille naisille samanaikaisesti yhtäältä yksilöllisyyden toteutumisen mahdollisuutta ja toisaalta sen tietynlaista menetystä. Teoriat itsestä, työstä ja koulutuksesta ovat tärkeitä välineitä esimerkiksi tulevaisuuden ammatillisia ratkaisuja pohdittaessa.

Rinteen, Kivisen ja Aholan tutkimuksen (1992) mukaan aikuiskouluttautajat näkivät koulutuksensa pääasiallisesti työhön liittyvänä ja opiskelu harrastuksena oli selkeästi toisella sijalla. Tutkimuksessa on tarkasteltu myös eri koulutusreittejä kulkeneiden osallistumissyitä, jolloin eniten työorientoituneita olivat kansa- tai keskikoulupohjalta korkeakoulun käyneet. Osallistumismotiivit vaihtelevat tämän tutkimuksen mukaan sen myötä, minkälaisesta kurssista tai koulutuksesta oli kyse. Esimerkiksi korkeakoulujen järjestämään koulutukseen osallistuneiden päälimmäisinä motiiveina ovat itsensä sekä ammattitaidon kehittäminen. Työllisyyskurssille osallistuneet puolestaan painottivat muita enemmän sosiaalisia tekijöitä. (Rinne, Kivinen & Ahola 1992, 137, 155-157.)

Aikuisten koulutukseen osallistumisesta puhutaan usein toisena mahdollisuutena, jolla viitataan nuoruudenaikaisten koulutusvalintojen vaikutuksiin aikuisuudessa (Rinne & Kivinen 1993). Erja Mooren (2003) yliopiston aikuisopiskelijoita koskevan tutkimuksen mukaan joidenkin aikuisopiskelijoiden kohdalla voidaan osuvammin puhua ”ensimmäisestä mahdollisuudesta”. Nuoruudenaikaisten koulutusvalintojen ei välttämättä koeta

olevan vääriä, vaan ne nähdään ennemminkin aikuisten koulutusuralla totuttua myöhemmällä iällä avautuvina ensimmäisinä mahdollisuuksina. (Moore 2003a, 171.)

Liian korkea ikä nähtiin merkittävimpana esteenä koulutukseen osallistumiselle vielä 1970- ja 1980-lukujen taiteessa. Ikää ei voida kuitenkaan enää pitää merkittävänä syynä osallistumiselle, mutta sen sijaan ajan puute, perheen asettamat rajoitukset, muut harrastukset ja työaikojen yhteensovittaminen voivat olla edelleen merkittäviä koulutukseen osallistumista estäviä tekijöitä. (Vrt. Ruohotie 1982, 25; esim. Nurmi 1995.) Aikuiset opiskelijat arvioivat usein huolellisesti elämäntilanteestaan johtuen koulutukseen osallistumisensa hyötyjä ja kustannuksia ennen koulutuspäätöstensä tekoa. Mikäli hyödyt arvioidaan kustannuksia alemmiksi tai koulutuksen tarkoitus on epäselvä, on koulutukseen osallistumattomuus perusteltua. Ilmiö on tyypillinen juuri niukan pohjakoulutuksen omaaville aikuisille, joiden asemaa etenkin lyhyet lisäkoulutukset eivät paranna työmarkkinoilla. Sen sijaan jo valmiiksi koulutetummilla, lisäkoulutus usein johtaa parempaan palkkaan tai asemaan työelämässä, mikä sinällään riittää kannustimeksi koulutukseen osallistumiselle. (Blomqvist 1995; Rinne 2003.)

Toisena esteenä aikuiskoulutukseen osallistumiseen on pidetty sen maksullisuutta (Tuomisto 1998, 273.) Niin ikään heikko aikuisopintotuki voi olla merkittävä taloudellinen koulutukseen osallistumista estävä tekijä. Etenkään vapaa-ajanopinnoiksi miellettyihin avoimen yliopiston opintoihin ei ole ollut tarjolla mitään taloudellista tukea, vaikka koulutusta käytettäisiin oman ammattitaidon ja ammattipätevyyden kohentamistarkoituksiin. Vuonna 2010 suunnitteilla olevan aikuiskoulutuksen etuusjärjestelmien kehitystyön ja sen myötä mahdollisen aikuiskoulutusten etuuksien merkittävän parantamisen, arvioidaankin lisäävän eri henkilöryhmien koulutukseen hakeutumista. (Ks. Tuomisto 1998; Blomqvist 1995, 48; OPM 2009: 34.)

#### **4.3.1 Osallistuminen avoimeen yliopisto-opetukseen**

Yliopistojen ja niiden sisällä avointen yliopistojen rooli elinikäisen oppimisen mahdollistajina on tullut yhä merkityksellisemmäksi viimeisten vuosikymmenten aikana. Aikuisopiskelun suosio on ollut Suomessa jatkuvassa kasvussa aina vuoteen 2008 saakka. Huippuvuonna 2002 avoimen yliopiston opiskelijoina oli noin 85 000 henkilöä, kun vastaava luku 1980-luvun lopulla oli vain 35 000. 2000-luvulla avoimen yliopiston opiskelijaluvuissa on tapahtunut tasaisesti laskua. (Ks. taulukko 1.) Vuodelle 2012 asetetun tavoitteen mukaan avoimen yliopiston opiskelijamääräksi asetetaan kuitenkin optimistisesti 95 000 opiskelijaa (OPM 2009:34).

Cyril O. Houlen (1988) klassinen tutkimus *The Inquiring Mind*, on vaikuttanut Suomalaiseen avoimen yliopiston opetukseen osallistumisen tutkimukseen merkittävästi. Houle jakaa opiskelijat osallistumismotivaatioiden mukaan kolmeen ryhmään: päämäärähakuisiin, toimintahakuisiin sekä oppimishakuisiin opiskelijoihin. Päämäärähakuiset opiskelijat etsivät opinnoiltaan konkreettista hyötyä ja heille kouluttautumisella on käytännöllinen tavoite. Opiskelulta haetaan ratkaisua ilmenneeseen ongelmaan tai tarpeeseen, joka voi liittyä esimerkiksi työhön. Toimintahakuiset aikuisopiskelijat puolestaan hakevat koulutukselta sosiaalisia kontakteja ja keskittyvät toisaalta opintojen suorittami-



**Taulukko 1.** Avoimen yliopiston opiskelijamäärien kehitys 2000-luvulla. (KOTA-tietokanta.)

Vuosi	Avoim yo opisk. netto
2000	80002
2001	83106
2002	85075
2003	82918
2004	82318
2005	80058
2006	73972
2007	72681
2008	70702

seen ja todistuksen saamiseen. Suorittamismotivaatio onkin hyvin leimallista toimintahakuisten ryhmälle, jotka eivät niinkään ole ensisijaisesti kiinnostuneita oppisisällöistä vaan niihin ulkoisesti liittyvistä asioista. Oppimishakuiset ovat kiinnostuneita vastakohtaisesti juuri oppisisällöistä. Kouluttautuminen on sinällään arvo ja oppimishakuiset haluavat harrastuksenaan lisätä tietämystään. Lukeminen on ollut heistä aina kiinnostava ja hyödyllinen harrastus. (Houle 1988, 16-29.) Todistuksen muodollisen pätevyuden antava merkitys on yleisesti tunnustettu. Naiset pitävät yleensä miehiä tärkeämpänä koulutuksesta saamaansa todistusta ja antavat sille isomman pianoarvon (Vaherva 1998, 157; Blomqvist 1995, 44).

Suomalaista osallistumismotivaatiotutkimusta on vienyet eteenpäin mm. Aulis Alanen (1969), jonka teoria pohjautuu Cyril O. Houlen ajatuksiin aikuiskoulutukseen osallistumisen motiiveista. Alanen jakaa omassa tutkimuksessaan aikuisopintoihin osallistumisen tavoitesuuntaukset hyöty-, viihtymis- ja kehittymistavoitteisiin. Jako suuntauksiin poikkeaa Houlen ajatuksista vain näkökulman valinnalla, jossa Alanen näkee tavoitesuuntaukset rinnakkain vaikuttavina tekijöinä. Suuntaukset voidaan nähdä myös erillisinä osallistumismotiiveina, kuten Houle tutkimuksessaan esittää. Alanen on myöhemmin täsmentänyt luokitustaan siten, että oppimistavoitteita ovat kehittyminen sekä käytännöllinen hyöty ja viihteellisiä tavoitteita yhdessäolo ja irtautuminen arkirutiineista. (ks. Alanen 1969; Alanen 1985.) Sittenmin avoimen yliopiston opintoihin osallistumiseen liittyvää tutkimusta on tehty runsaasti. 1970-1990-luvulla erilaisia faktoranalyysiin perustuvia tutkimuksia ovat tehneet muun muassa Juha Varila (1990), Terhi Entonen ja Heikki Lyytinen (1979) sekä Tuija Laurén ja Kari E. Nurmi (1986). Myös Arja Haapakorpi (1994) ja Matti Simpanen ja Irja Blomqvist (1992) ovat omissa tutkimuksissaan jaotelleet opiskelijoita motiiveittain. Näissä kaikissa tutkimuksissa faktoreiksi nousivat samansuuntaisesti opiskelun ammatillinen, harrastuksellinen, sosiaalinen tai oman ajattelun kehittämiseen liittyvä motiivi. Lisäksi oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia ovat löydökset opiskelukyvyn osoittamasta faktorista, joka sisälsi itsetunnon vah-

vistamiseen ja näyttämisen haluun liittyviä aspekteja (Varila 1990), muutoksenhalun ja sosiaalisten motiivien faktorit (Laurén & Nurmi 1986) sekä profiilijaottelu 1) itsensä kehittäjiin, 2) ammattitaidon ylläpitäjiin, 3) arvosanasuorittajiin, 4) harrastustavoitteisiin sekä 5) ammatillisiin etsijöihin (Laurén & Nurmi 1986).

Eija Mannisenmäki ja Jyri Manninen (2004) ovat kartoittaneet avoimen yliopiston verkko-opiskelijan muotokuva-tutkimuksessaan Suomen avointen yliopiston verkko-opiskelumahdollisuuksia sekä opetukseen osallistuvien tietoja niistä. Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavia ovat tutkijoiden tekemät yhteenvedot opiskelijoista sekä niiden yhtäläisyydet ja erot omaan aineistooni nähden. Tyypillinen avoimessa yliopistossa verkko-opintojaan suorittava opiskelija oli Mannisenmäen ym. (2004) tutkimuksen mukaan nainen, yli 25-vuotias ja työllinen tai opiskelija. Selkeästi osallistumismotiivien kärkeen nousivat tutkimuksessa itsensä kehittämiseen ja oppimisen haluun liittyvät tekijät. Tutkimuksen mukaan uran edistämiseen liittyvät motiivit eivät lukeutuneet motiiviluokituksen terävimpään kärkeen. Verkko-opiskelun erityisluonne korostui opiskelijoiden vastauksissa, joissa listattiin syitä osallistua juuri verkko-opintoihin. Jousto ajan ja paikan suhteen olivat kaksi selkeintä syytä. Tätä peilattiin muun muassa elämäntilanteeseen, joka tulee selkeästi esiin myös muissa avointa yliopistoa käsittelevissä tutkimuksissa. Toisaalta tutkimuksessa nostettiin verkko-opiskelun käänköpuolena esiin vuoro-vaikutuksen ja kasvokkaisten kontaktien puute. Tutkijat luokittelevat verkko-opiskelun merkitykset kuuden luokan kautta: ainoaksi mahdollisuudeksi opiskella, ammattipätevyyden lisäämiseksi, joustavaksi opiskelumuodoksi, taloudellisiksi syiksi, tutkinnon/opintojen edistämiseksi sekä yleissivistyksen ja verkkotaitojen kartuttamiseksi. Ainoaksi mahdollisuudeksi opiskella verkko-opinnot oli listannut 13% vastaajista, mikä on tasa-arvonäkökulmasta käsin hyvin mielenkiintoinen ja merkittävä tulos. Tämä korostaa avoimen yliopiston erilaisten opiskelumuotojen olemassaolon merkitystä ja opiskelun mahdollistumista myös esim. opiskelijaryhmille, joilla olisi esimerkiksi maantieteellisesti tai elämäntilanteensa vuoksi muutoin hankala osallistua yleissivistäviin opintoihin. (Mannisenmäki & Manninen 2004, 25, 36-65.)

Leena Ahrio, Jari Eskola ja Juha Suoranta (1992) ovat tarkastelleet haastattelututkimuksessaan aikuisopiskelua osana arkielämää. Tutkimuksen aineisto koostui kuudesta avoimen yliopiston opiskelijan haastattelusta sekä yhdestä ryhmähaastattelusta. Oman tutkimukseni kannalta Ahriön ym. (1992) tutkimuksessa mielenkiintoista on heidän tapansa käsitellä haastatteluaineistoa teemoittelun, ryhmittelyn ja diskurssianalyysin avulla. Artikkelissa tarkastellaan paitsi aikuiskoulutukselle annettuja merkityksiä myös erilaisten aineistonkäsittelytapojen toimivuutta ilmiön kuvaamisessa. Tutkijoiden mukaan aikuiskoulutukseen mennään usein mukaan uteliaisuudesta, joka myöhemmin muuttuu tavoitteellisemmaksi opiskeluksi ja tutkinnon tavoitteluksi. Tutkimuksen mukaan minä itse määrittellään opiskelun kannalta keskeisimmäksi motivaattoriksi, sillä opiskelijoille tehdyssä haastatteluissa muut ihmiset eivät juurikaan olleet esillä. Aikuisopiskelun avoimessa yliopistossa nähtiin tutkimuksen mukaan vaativan erilaisia järjestelyjä elämässä, mutta sen katsottiin olevan myös hyvin antoisa harrastus. Vaikka opiskelu ajankäytöllä-

sesti toikin omat ongelmansa, toi tietty pakko myös järjestelmällisyyttä mielenkiintoisiin asioihin perehtymiseen.

### **4.3.2 Aikuiset tutkinto-opiskelijoina**

Vähintään 30-vuotiaita perustutkinto-opiskelijoita oli yliopistojen kirjoilla vuonna 2003 36 000 ja vuonna 2007 jo lähes 43 000. Lisäksi toista korkeakoulututkintoaan suorittavien määrä on merkittävä. Vuonna 2007 peräti 15 prosentilla uusista yliopistojen perustutkinto-opiskelijoista oli takanaan aikaisempi korkea-asteen tutkinto. Tämän lisäksi 3,3 prosentilla uusista opiskelijoista oli suoritettuna opisto- tai ammatillisen korkea-asteen tutkinto. Aikuisten, yli 25-vuotta täyttäneiden osuudet uusista opiskelijoista ovat suurimpia kulttuuri- ja sosiaali-, terveys- ja liikunta-aloilla. Yliopistoista silloiset Taideteollinen korkeakoulu, Sibelius-akatemia, Helsingin, Tampereen ja Lapin yliopistot erottuvat eniten yli 25-vuotiaita opiskelijoita ”omistaviksi”. Ikäihmisen yliopistoksi profiloitui selkeästi Jyväskylän yliopisto. (OPM 2005: 38; OPM 2009: 42.) Keski-ikäisenä opintonsa aloittaneiden määrää selittää muun muassa elämäntilanteen vakaantuminen (Nurmi 1995, 52). Selvästi aikuisena tutkinto-opiskelunsa aloittavat voidaan Mooren (2000) mukaan jakaa kahteen ryhmään taustatutkintojen perusteella. Toinen ryhmä tavoittelee koulutukseen osallistumisellaan elinikäisen oppimisen hengessä koulutustasonsa nousua. Tähän ryhmään lukeutuvilla ei ole entuudestaan korkea-astetasoista tutkintoa Toisen ryhmän muodostavat opiskelijat, joilla on jo takana korkea-astetasoinen tutkinto. Koulutus näyttäytyykin tälle ryhmälle enemmän oman osaamisen kehittämisen apuna tai pyrkimyksenä vaihtaa alaa. (Moore 2000; ks. myös Rinne ym. 2003; Jauhiainen, Tuomisto & Alho-Malmelin 2003.)

Aikuiset opiskelijat ovat yliopistoissa merkittävä opiskelijaryhmänsä, mutta eroja syntyy, kun verrataan aikuisten osuuksia yliopistoittain ja aloittain (esim. Halttunen 2007; Rinne ym. 2008). Aikuisena opintonsa aloittaneita löytyy eniten terveystiedon, kasvatustieteen, yhteiskuntatieteen ja teologian opiskelijoista. Opintojen pitkittymisestä johtuvaa ”aikuistumista” puolestaan on havaittavissa humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla. Opinnot pitkittyvät tyypillisimmin aloilla, jotka eivät suoraan johda ammattiin tai professionaaliseen asemaan. Iän lisääntyessä hakijamäärät ikäryhmissä vähenevät ja yli 50-vuotiaita hakijoita mahtuu mukaan vain muutama. Edelleen tyypillinen opintopaikkaa hakeva on silti alle 25-vuotias. (Rinne ym. 2008, 62-63.)

Nina Halttusen (2007) tutkimuksessa aikuisopiskelijoiden rekrytoitumista yliopistoon tarkastellaan hakureittien näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, mitkä yliopiston alueet vetävät ja mitkä torjuvat tehokkaimmin aikuisia opiskelijoita. Hakukohteittainen tarkastelu paljastaa, miten paljon aikuisia kuhunkin kohteeseen hakeutuu ja tulee valituksi suhteessa kaikkiin hakijoihin. Hakukohteet eroavat toisistaan muun muassa sen suhteen, miten karsivia ne ovat aikuisten suhteen. Erilaiset mahdollisuudet, hakureitit, määrittävät myös osaksi aikuisten rekrytoitumista hakukohteisiin. Hakukohteet on ryhmitelty viiteen luokkaan, joissa jakokriteereinä ovat toimineet yhtäältä aikuisten hakeminen ja toisaalta heidän sisälle pääsy. Aikuisten hallitsemiksi hakukohteiksi määritellään ne, joissa aikuiset ovat enemmistönä sekä hakeneiden että hyväksyt-

tyjen joukossa. Aloja ovat mm. terveys- ja hoitotieteet ja hakijat pääsääntöisesti naisia. Avoimen yliopiston väylä on näissä kohteissa ryhmistä laajin, mutta silti enemmistö tulee valituksi koulutusohjelmiin päävalinnassa. Toisen ryhmän muodostavat hakukohteet, joissa päävalinnat ovat aikuisten suosimia. Näihin kohteisiin pääsy on vaikeampaa, mutta aikuisten suhteellinen osuus valituksi tulleissa on suurempi kuin hakeneissa. Tyypillistä tälle hakukohteiden ryhmälle on avoimen yliopiston väylän kapeus. Kolmannessa ryhmittäilyssä aikuiset on ohjattu hakukohteissa selkeästi omille reiteilleen. Ryhmään kuuluu koulutuksia teknisiltä ja kaupallisilta aloilta ja hakijat ovat muita ryhmiä useammin miehiä. Näiden hakukohteiden päävalinnat eivät suosi aikuisia, mutta erillisvalinnoissa aikuiset näyttäisivät saavan opiskelupaikan päävalinnassa hakevia helpommin. Vähiten aikuisia on luokittelun kahdessa viimeisessä ryhmässä, joista toinen on nimetty helppopääsyiseksi, aikuisten torjumaksi ja toinen aikuisilta suljetuksi. Aikuisten torjuntia aloja ovat mm. kielet, kemia, fysiikka ja matematiikka. Näillä kohteilla hakijoissa aikuisia on vähiten ja myös erillisvalintojen reitit ovat marginaaliset. Aikuisilta suljettuihin hakukohteisiin lukeutuu kohteita eniten. Aloille on tyypillistä niiden ammattiin valmistava luonne kuten lääkäri-, juristi-, diplomi-insinööri-, luokanopettaja- tai psykologikoulutus. Näille hakukohteille yhteistä on miltei kokonaan erillisvalintojen puuttuminen ja vaikein sisälle pääsy. Aikuiset ovat tässä ryhmässä vähemmistönä hyväksytyjen joukossa. (Sajavaara ym. 2002; Halttunen 2007.) Väitöskirjatutkimuksessani keskiössä olevan kasvatustieteen osalta, oppiaine lukeutuu Halttusen (2007) luokittelussa sekä ”aikuisten suosimiin” että ”aikuiset omilla reiteillään” –ryhmiin.

Noel Entwistlen (1985) mukaan aikuisemmille oppijoille leimallisia ovat yksilölliset ja monisyiset opiskeluorientaatiot, joiden varassa aikuiset asemoituvat opiskeluun ja asettavat siihen liittyviä tavoitteita. Hän jakaa korkeakouluopiskelijoiden opiskeluorientaatiot Gibbsiä ym. (1984) mukaillen ammatilliseen, akateemiseen, persoonalliseen ja sosiaaliseen. Lisäksi jokaista orientaatiota voidaan tarkastella joko sisäisestä tai ulkoisesta motivaatiosta käsin. Ammatillinen orientaatio opiskeluun näyttäytyy ulkoisista motivaatiotekijöistä käsin pätevyuden tai tutkintotodistuksen hankkimisena. Ammatillinen orientaatio voidaan niin ikään nähdä myös haluna kouluttautua hyvin ja saada tutkinnot arvoa tulevaisuuden työuralle. Akateeminen ulkoisista motivaatiotekijöistä lähtevä orientaatio ilmenee akateemisena edistymisenä ja akateemisena toimintana. Sisäisessä akateemisessa orientaatiossa sen sijaan opiskelu itsessään nähdään tärkeänä ja opintoja valitaan niiden sisällöllisen kiinnostavuuden perusteella. Persoonallisessa orientaatiossa ulkoinen motivaatio viittaa menneisyyden epäonnistumisten kompensointiin ja ilmenee aikaisempien tulosten korjaamisena ja parantamisena. Sisäisen motivaation avulla persoonallisessa orientaatiossa yksilö näkee opiskelun ajatteluaan avartavana, uusia näkökantoja ja haasteita avaavana toimintana. Sosiaalinen orientaatio esittäytyy Entwistlen mallissa vain ulkoisena, jossa opiskelun pää tarkoitus on ajanvietto ja sosiaalinen kanssakäyminen. Nämä erilaiset orientaatiot puolestaan vaikuttavat siihen, miten opiskelija omaksuu ja hankkii tietoa; pyrkiikö hän muistamaan oppimansa vai syvällisemmin ymmärtämään uutta tietoa. Näitä ääripäitä kutsutaan pinta- ja syväsuuntautuneeksi. Opiske-

lustrategioita voivat puolestaan olla tietoa toistava tai sitä muokkaamaan pyrkivä strategia. (Entwistle 1985; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005.)

Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittamaan hakeutuneista opiskelijoista tehdyn tutkimuksen mukaan opiskelijat jaettiin neljään tyyppiin. Jaon perusteena on käytetty työelämässä vietettyjä vuosia sekä koulutukseen osallistumisen ja työssäolon vuorottelua. Sen perusteella tutkimuksessa löydettiin ”nuorten”, ”veteraanien”, ”putkikoulutautujien” ja ”elinikäisten oppijoiden” ryhmät, joista nuoret ja putkikoulutautajat olivat olleet koulutukseen osallistuessaan alle 10 vuotta mukana työelämässä, muiden tyyppien ollessa kauemmin. Koulutusmotiiveiltaan oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoisin ja lähimmäksi tuleva tyyppi on elinikäisten oppijoiden joukko, joilla koulutus ja työ ovat vuorotelleet jaksoina elämäkulussa. Niin ikään mielenkiintoinen tulos on koulutukseen hakeutumiseen vaikuttaneet tekijät, joita tutkimuksessa listataan neljän faktorin avulla: työ- ja koulutusmahdollisuuksien kohentaminen, osaamisen parantaminen, koulutuksen uutuus ja työuhat. Koulutuksen uutuuteen sisältyi sosiaaliset kontaktit, uudet haasteet, koulutuksen kiinnostavuus sekä sen tuoma status. (Ojala 2008.)

Jo 1970-luvulla Suomeen syntynyt ylioppilassuma ahtautti yliopistojen sisäänpääsyä lisäten kilpailua opiskelupaikoista. Ilman opiskelupaikkaa jääneet massoittavat valmennuskurssit, joiden suosion myötä osa korkeakoulutuksen maksuttomuuden perinteistä vesittyi. Sisäänpääsyn koventuminen heijastui korkeimpien sosiaaliryhmien osuuden nousuna opiskelijarakenteessa. (Nevala 2002, 181.) Aikuisten korkeakouluun hyväksytyjen koulutustausta on keskimääräisesti väestöä korkeampi ja heistä monet tavoittelevat lisää tutkintoja korottaakseen alemmilla koulutustasoilla suorittamiaan tutkintoja tai hankkimalla aiempien korkeakoulututkintojen rinnalle uusia tutkintoja. (Rinne ym. 2008, 124, 354.) Aikuisena yliopistossa opintonsa aloittaneet naiset opiskelevat tyypillisesti terveydenhuoltoa tai kasvatustiedettä ja miehet teknisii- tai yhteiskuntatieteitä (Moore 2000). Kasvatustieteisiin hakeneet ovat informaatioteknologian, tekniikan ja maatalous-metsätieteen rinnalla muihin tiedekuntiin hakeneita yleisemmin suorittaneet alemman korkeakoulututkinnon. Lisäksi kasvatustieteen opiskelijoiden sosiaalinen lähtöasema on yleensä matala, mutta itse hankittu asema hieman keskimääräistä korkeampi. (Rinne ym. 2008, 236, 252.) Kasvatustieteen opiskelijat tulevat sosioekonomiselta taustaltaan yleensä muista kuin toimihenkilöperheistä tai ylempistä sosiaaliluokista (Nevala 2002, 188). Koulutukseen osallistumiseen näyttää ratkaisevasti vaikuttavan sosiaaliluokka, sillä koulutetut ylempät ja alemmat toimihenkilöt erottuvat selvästi muista myös lisäkoulutuksen ja toisten tutkintojen suorittajina. (Rinne, Kivinen, Ahola 1992; Antikainen 2000.) Myös avoimen väylässä hakevista ja hyväksytyksi tulleista jopa viidennes on ylempiä toimihenkilöitä ja kolmannes alempia toimihenkilöitä (Rinne ym. 2008, 213). Osallistumiserot ja koulutuksellinen polarisaatio näyttävät siten kasvavan eri koulutustasoryhmien välillä, vaikka aikuiskoulutuspolitiikan tavoitteena virallisesti on ollut tasa-arvon lisääminen koulutuksen avulla.

Aikuisen elämäntilanne pakottaa yhä useamman aikuisopiskelijan heittäytymään ns. osa-aikaiseksi opiskelijaksi, mikä taas näkyy valmistumisajoissa sekä vaikeutena sitoutua annettuihin opintojen aikaraameihin. Etenkin naisille osa-aika opiskelu on usein ai-

noa mahdollisuus osallistua koulutukseen perhe- ja taloudellisista syistä johtuen (Simpanen & Blomqvist 1992; Blomqvist 1995; Nurmi 1995; Hyvärinen 2006; Jarvis 1999, 253). Verratessa aikuisia ja nuoria opiskelijoita, näyttää ryhmien välille syntyvän mielenkiintoisia jännitteitä. Joissain kohdin ne näyttäisivät kääntyvän vastakkain nuorten ja aikuisten välillä. Esimerkiksi perhe- ja työtilanne vaikuttavat aikuisilla nuoria enemmän yliopistoon hakeutumiseen ja opiskelupaikan saantiin. Aikuisista hakijoista nimittäin avioliitossa asuvat ja perheelliset sekä työssäkäyvät onnistuvat saamaan muita useammin opiskelupaikan. Nuorten kohdalla vastaavasti kotona vanhempiensa luona asuvat sekä päätoimisesti opiskelevat lunastavat opiskelupaikkansa muita todennäköisemmin. Lisäksi aikuisryhmien välillä on eroja (Rinne ym. 2008, 111.)

Rinne, Haltia, Nori ja Jauhiainen (2008) ovat jakaneet tutkimuksessaan aikuiset yliopistoihin hakevat viiteen ryhmään: 1) toisen tutkinnon suorittajiin, 2) toisen mahdollisuuden käyttäjiin, 3) aikuisiin lisäkouluttautujiin, 4) nuoriin koulutuspolkunsu etsijöihin ja 5) nuoriin koulutuksen jatkajiin. Tutkijaryhmä listaa toisen tutkinnon suorittajiksi ne alle tai yli 30-vuotiaat, jotka ovat suorittamassa toista korkeakoulututkintoaan ja sukuluttavat yliopistokoulutusta. Toisen mahdollisuuden käyttäjät ovat vailla ylioppilastutkintoa oleva ryhmä, jotka hakeutuvat yliopistoihin muita reittejä pitkin kuin päävalinnoissa. Heidän voidaan katsoa olevan joukosta eniten vaihtoehtoisten koulutuspolkujen kulkijoita. Aikuiset lisäkouluttautajat ovat iältään yli 30-vuotiaita ja heillä on takanaan ammatillista koulutusta. He ovatkin hakemassa korkeakoulututkinnoltaan lisää ammatitaitoa ja kehittämässä itseään. Nuoriksi koulutuspolkunsu etsijöiksi tässä jaottelussa on nimetty ne alle 30-vuotiaat, joilla ei ole entuudestaan ammatillista tutkintoa, mutta joilla on suoritettuna ylioppilastutkinto. He ovat kuitenkin vielä etsimässä paikkaansa. Nuoret koulutuksen jatkajat ovat niin ikään alle 30-vuotiaita ja heistä kaikki ovat etsijöiden tavoin ylioppilaista. Heillä on jokin ammatillinen tutkinto ja he ovat jatkamassa nuoruutensa koulutuspolkua yliopistossa. (Rinne ym. 2008, 140-163.)

Juha-Pekka Liljander (1991) on tarkastellut yliopistoyhteisöä kulttuurisen kentän näkökulmasta. Tutkimuksessaan hän on jaotellut yliopistoinstituution sisällä olevat piiloiset koulutuslinjat intellektuaaliseen, sivistykselliseen ja ammattiin valmistavaan. Näillä tarkoitetaan opiskelijoiden erilaisia orientaatioita, jotka ohjaavat heidän käyttäytymistään yliopisto-opintojen aikana. Tarkastelussa konkretisoituu yhtenevältä näyttävän instituution sisäiset rakenteet, valta-asetelmat ja erityisesti opiskelijoiden jakautuminen näihin ryhmiin sosiaalisen taustansa perusteella. Kärjistäen voidaan sanoa, että ylemmän sosiaalisen taustan opiskelijat omasivat useammin intellektuaalisen orientaation kun taas alemmista sosiaalisista taustoista tulevat osoittautuivat funktionaalisen orientaation omaaviksi. ”Hitaasti kiihuhtaminen” ja harrastusmainen opiskelu liittyivät tyypillisesti ylemmästä yhteisluokasta tulleiden opiskelijoiden orientaatioon. He valitsivat muita useammin opintonsa oman mielenkiintonsa mukaan, vaikka helpompia suoritusmuotoja tai -tapoja olisi ollut tarjolla. Tälle joukolle avautui myös laajemmat mahdollisuudet käydä tieteellistä keskustelua muiden yliopisto-yhteisön edustajien kanssa.

#### **4.4 Avoimen yliopiston väylä**

Elinikäisen oppimisen strategiassa (KM 1997: 14) nostettiin yhtenä tavoitteena esiin avoimen väylän tasa-arvoistaminen tutkintoon johtavana koulutuksena suhteessa muihin sisääntuloväyliin. Yliopistojen opiskelijavalinnat ja tutkintorakenne ovat suunniteltu enimmäkseen nuorta, lukionsa juuri päättäneitä opiskelijaa ajatellen. Halu nuorten opiskelijoiden sisäänottoon on ollut viimeaikainen trendi, jossa taustalla vaikuttavat keskustelu lyhentyneistä opiskeluaajoista ja ajatus nopeasta valmistumisesta työelämän tarpeisiin. Keinoja väylän laajentamiseksi on pohdittu muun muassa opetusministeriön asettaman työryhmän raportissa. Työryhmä katsoi, että korkeakouluilla tulisi olla yhdenmukaiset periaatteet avoimen väylästä. Silti opetusministeriön työryhmä (1996) päätyi suosittelemaan, että yliopistot ja tiedekunnat päättäisivät itse niistä määräyksistä, joiden mukaan avoimen yliopiston opintoja suorittaneet voisivat siirtyä tutkinto-opiskelijoiksi. Joustavilla valintakriteereillä yliopistoilla on mahdollisuus luoda vaihtoehtoisia koulutusreittejä, jotka mahdollistavat sisäänpääsyn erilaisille opiskelijaryhmille. Erilaisten kiintiöiden ja väylien olemassaolo ja suosiminen opiskelijavalinnoissa vaikuttavat suoraan aikuisten mahdollisuuteen osallistua ja rekrytoitua koulutukseen. Sen lisäksi on joukko opetusjärjestelyihin liittyviä tekijöitä, joilla aikuisten etenemistä tutkinto-opiskelijana voidaan edesauttaa. (OPM 2005: 38; OPM 2006: 7; Halttunen 2007, 4-5; Puttonen 1996; Piesanen 1996; Rinne ym. 2008, 33; Hyvärinen 2006, 103.) OECD:n vuosina 1999-2004 toteuttama aikuiskoulutuspolitiikkojen teematutkinta vaikutti voimakkaasti suomalaiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan. Tutkinnan mukaan elinikäisen oppimisen eteenpäin vieminen tarkoittaa yliopistojen sisäänottojen heterogenisoitumista, mukaan lukien aikuisopiskelupaikkojen lisääntymisen. Yliopistoilla nähdään olevan keskeinen rooli oppimisen mahdollistajina elämän eri vaiheissa. (OPM 2005: 38; OPM 2002: 92.)

Aikuisille suunnatut reitit ovat Daviesin (1995) mukaan osin näennäistä tasa-arvoa luovia. Yhtäältä aikuisemmille opiskelijoille tarkoitetut sisääntuloväylät luovat mahdollisuuden päästä osalliseksi tutkinto-opiskelusta korkeakoulussa luoden oikeudenmukaisuutta, mutta samalla nämä eriytetyt reitit marginaalistavat aikuisia opiskelijoita ja rajaavat heitä yliopistokoulutuksen laitamille. Rajanvedot eri yliopistojen ja ainelaitosten sisällä ovat monimutkaisia prosesseja ja vaikuttavat paljolti siihen, millaisiksi sisääntuloväylät ja reitit muotoutuvat. Pääsääntöisesti opetusta arvostavilla tiedekunnilla aikuisia opiskelijoita on enemmän ja tieteellisesti arvostetuilta aloilta aikuisemmat opiskelijat puuttuvat. Aikuisia suosiville aloille on todennäköisempää päästä myös ilman ylioppilastodistusta. (Davies 1995; Bourgeois, Duke, Gyt & Merrill 1999.)

Kiintiöiden ja vaihtoehtoisten hakureittien avulla aikuisia pyritään ohjaamaan omille valintareiteilleen, pois ylioppilaille suunnatuista päävalinnoista (OPM 2003: 27; OPM 2007: 4; Rinne ym. 2008). Sajavaaran, Hakkaraisen, Henttosen, Niinistön, Pakkasen, Piiloson ja Moituksen (2002) mukaan väylä toimii parhaiten aloilla, jotka ovat myös avoimessa yliopistossa ylivoimaisesti suurimpia. Työryhmän mukaan kasvatustieteiden väylä on absoluuttisesti mitattuna suurin. Hyvärisen (2006, 66) Itä-Suomen yliopistojen avoimia väyliä koskevan tutkimustukosten mukaan näytti siltä, että avoimen väylän kasvu olisi jossakin määrin onnistunut lisäämään tasa-arvoa eri sosiaaliryhmien välillä.

Tosin Itä-Suomen yliopistojen opiskelijat ovat sosiaaliselta taustaltaan keskimääräisesti Etelä-Suomen yliopistojen opiskelijoita matalampia, jolloin väylä voi näyttäytyä positiivisemmassa valossa kuin sen rooli valtakunnallisesti on. Hyvärisen saamat avoimen yliopiston väylän käyttäjiä koskevat tutkimustulokset näyttäisivät kuitenkin noudattavan Mooren (2003) tutkimustuloksia, joissa avoimen väylän kautta valikoituneet ja yli 30-vuotiaina tutkinto-opiskelunsa aloittaneet olisivat taustoiltaan hyvin samanlaisia.

Monilla tieteenaloilla perus- ja aineopintoja, joissakin aineissa jopa syventäviä opintoja, on mahdollista opiskella myös avoimessa yliopistossa, jolloin kandidaatin tutkintoon voidaan katsoa johtavan kaksi eri väylää. Kuitenkin ainoastaan tiedekunta voi myöntää suoritetuista opinnoista tutkinnon. (Melin & Weckroth 1995.) Avoimen yliopiston roolia tutkinnon tuottajana on argumentoitu sekä puolesta että vastaan. Sen puolesta on käytetty puheenvuoroja muun muassa opintoaikojen lyhentymisestä, opintojen viivästyminen ja keskeyttämisen vähentymisestä. Ilmaan on heitetty myös ajatus avoimesta yliopistosta perusopintojen tarjoajana, jolloin tutkinto-opiskelu yliopistossa keskittyisi aine- ja syventävien opintojen opiskeluun. Tällöin vaarana saattaisi kuitenkin olla avoimen yliopiston tasa-arvoon ja yleissivistävään pohjaan liittyvien tavoitteiden kadottaminen. (Piesanen 2002; OPM 2009:34.) On esitetty, että avoimesta yliopistosta tulevat opiskelijat ovat tutkinto-opiskelua aloittaessaan jo alan tottuneita opiskelijoita, joille opiskelukäytännöt ovat tulleet tutuiksi avoimen yliopiston vuosina. (Halttunen 2007, 12-13; Puttonen 1996.) Väylässä valittujen opiskelijoiden opintojen keskeyttämisprosentin on havaittu tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan olevan keskimääräistä pienempi (Hyvärinen 2006, 99). Tämä antaa positiivisia viitteitä väylän käytön ja valmistumisen välisistä yhteyksistä.

Tilastollisesti katsoen Rinteen ym. (2008, 65) tutkimuksen mukaan hakureiteistä avoimen väylässä on ”helpointa” päästä opiskelijaksi, sillä joka toinen siinä hakeneista sai opiskelupaikan. Väylähaun kriteerit täyttävät hakijat ovat luonnollisesti hieman vanhempia ja siitä johtuen aikuiset lunastavat opiskelupaikkansa yliopistoon yleensä helpommin muissa kuin päävalinnoissa. Päävalinnat näyttävät selkeimmin suosivan nuorempia opiskelijoita ja opiskelupaikan päävalinnassa saavatkin todennäköisimmin alle 20-vuotiaat. Muuntokoulutuksen ja maisterikoulutuksen rinnalla avoimen yliopiston väylä on sisääntuloreiteistä selkeimmin aikuisten miehittämä. Huomion arvoista kuitenkin on myös se, että väylässä sisään päässeiden ikähaitarissa on suurta hajontaa. Avoimen yliopiston väylä ei sulje ulkopuolelleen myöskään alle 25-vuotiaita hakijoita, joita mahtuu hyväksytyjen joukkoon jopa viidennes. (Rinne ym. 2008, 65-66.)

Itä-Suomen yliopistoja käsittelevässä tutkimuksessa Anna-Liisa Hyvärinen (2006), piirtää kuvaa yliopistokoulutukseen avointa väylää valikoituneista opiskelijoista kysely-aineiston pohjalta. Tutkimuksessa mukana olleet yliopistot olivat silloiset Joensuun yliopisto, Kuopion yliopisto ja Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Keski-ikäsi saatiin 37 vuotta ja 15,4 % vastaajista oli iältään yli 50-vuotiaita. Opiskelijat olivat suurimmaksi osaksi alle 30-vuotiaita tai keski-ikäisiä. Väylässä voi tulla siten valituksi, vaikka edellisistä opinnoista olisi jo pitkältikin aikaa. Tyypillistä oli, että elämäntilanteet olivat vaihdelleet paljon avoimessa yliopistossa olon aikana. (Hyvärinen 2006.)



Avoimen väylän käyttäjien korkeampi ikä verrattuna kaikkiin yliopisto-opiskelijoihin, antaa myös viitteitä avoimen väylän tasa-arvoistavasta vaikutuksesta ainakin iän suhteen. Koulutuksen suhteen suurimmalla osalla opiskelijoista oli pohjalla opistoasteinen tutkinto. Ylioppilastutkinto oli noin 80%:lla avoimen väylässä valitulla. Vastaava luku kaikkien yli 25-vuotiaiden yliopistoon hyväksytyjen joukossa on 86%. (Rinne ym. 2008, 123.)

Tutkintoväylän valtakunnallisesti määriteltynä laajuutena on pidetty noin 100 opintopistettä (60 ov), mutta väylän vaatimuksissa on myös hajontaa yliopistoittain ja opiaineittain (Kess ym. 2002, 55; Lampinen 2003, 59). Lisäksi yliopistojen välillä on selkeitä eroja aikuisten pyrkijöiden ja aikuisten sisäänpääsyn välillä (Rinne ym. 2008, 72). Väyläkriteereissä saattaa tapahtua muutoksia vuosittain, mikä vaikeuttaa opintojen suunnittelun pidemmällä aikavälillä. Kun valintakriteerit julkaistaan, saattaa olla liian myöhäistä hankkia tarvittavia opintoja seuraavaan hakuun mennessä. Toisaalta voi syntyä myös tilanne, ettei avoimen yliopiston opintotarjonnassa ole joka vuosi saatavilla väylähakuun vaadittavia opintoja. Tämän vuoksi monilla runsaasti avoimen yliopiston opintoja suorittaneilla, päävalinta on silti nopeampi ja helpompi tie tutkinto-opiskelijaksi. (Ks. myös OPM 2005: 38.) Mielenkiintoinen on myös Mirka Mäkisen (2001, 94) saama tutkimustulos tutkinto-opiskelunsa Turun yliopistossa 1998 aloittaneiden aikaisemmin suoritetuista opinnoista. Avoimessa yliopistossa opintoja suorittaneiden määrä kasvoi, mitä vanhemmasta tutkinto-opiskelijasta oli kyse. Alle 25-vuotiaista avoimen yliopiston opintoja oli takanaan vähemmistöllä, mutta jo 25-29 vuotiaista jopa 80 %:lla oli takanaan opintoja avoimessa yliopistossa. On myös esitetty, että valikoituminen tutkinto-opiskelijaksi voisi tapahtua jo varhaisemmassa vaiheessa avoimen yliopiston opintoja, kun opiskelijalla on suoritettuna pääaineesta hyvin tiedoin esimerkiksi 45 opintopistettä (OPM 2005: 38).

Korkeakoulututkintoa tavoitteleville opiskelijoille avoimen yliopiston opinnoilla näyttäisi olevan kahtalainen merkitys. Yhtäältä opinnot avoimessa yliopistossa lyhentävät opintoaikoja, toisaalta antavat pohjan korkeakouluopinnoille ja – opiskelulle. Uranäkemyksen selkiintyminen avoimen yliopiston opintojen aikana on ensisijaisen tärkeää tutkintoa vaille oleville nuorille, mutta yhtä lailla aikuisemmille, jotka haluavat vaihtaa ammattia tai alaa. Näin ollen avoimen yliopiston merkityksen voidaan katsoa kattavan koko elämänkulun. (Piesanen 2002.) Harjaantumisen ja koulutukseen pääsyn katsotaan lukeutuvan pyrkimykseen päästä avoimen yliopiston kautta yliopistoon. Yli puolet Hyvärisen (2006) tutkimukseen osallistuneista ilmoittivat avoimen väylän olemassaolon vaikuttaneen erittäin paljon tai paljon päätökseensä hakeutua avoimen yliopiston opiskelijaksi. Tämä piirre oli odotetusti yleisempi nuorempien opiskelijoiden keskuudessa. (Hyvärinen 2006, 68-71.)

Väylän merkitys koulutuspoliittisessa keskustelussa on lisääntynyt 2000-luvulla (Halttunen 2005). Mielenkiintoista niin ikään on, että väylän on esitetty olevan vaihtoehto erityisesti nuorille. Keväällä 1995 asetetun työryhmän tehtävänä oli selvittää avoimen yliopiston opintoja suorittaneiden mahdollisuuksia saada tutkinnonsuoritusoikeus ilman erillisvalintaa. Selvitys oli osa tavoitetta, jossa väylä pyrittiin saamaan osaksi opetusmi-

nisteriön ja yliopistojen tulosohjausprosessia. Avoimen yliopiston väylän toimivuudessa on eroja yliopistoittain. Pienet yliopistot pärjäsivät väylän vetävyttä kartoittavissa arvioissa parhaiten, ja heillä väylä olikin käytössä yleensä laajimmin ja useammilla koulutusaloilla. Myös väylän valintakriteereissä on runsaasti eroja (OPM 2005: 38.)

Lukumääräisesti laveimmat avoimen väylät näyttäisivät olevan Rinteen ym. (2008, 90-91) tutkimuksen mukaan Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa. Myös Kuopion, Lapin ja Vaasan yliopistoissa avoimen väylä on selvästi nähtävissä. Lukumääräisesti myös Tampereen yliopistossa avoimen väylän kautta opiskelijoiksi rekrytoidutaan vertailussa hyvin, mutta väylän osuus koko sisäänotosta jää vain muutamaaan prosenttiin. Helsingin, Turun ja Oulun yliopiston sekä Åbo Akademin avoimen väylät ovat Rinteen ym. (2008) tutkimuksen mukaan kapeat. Aikuiskoulutuksen vuosikirjassa esitettyjen tilastointien mukaan puolestaan vuonna 2008 Turun, Jyväskylän ja Joensuun yliopistojen avoimen yliopiston väylissä näytti rekrytoituneen eniten opiskelijoita (OPM 2009: 42).

Väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi eteneviä kohtaan on havaittu negatiivisia ennakkoasenteita. Kun avoin yliopisto keräsi riveihinsä yhä enemmän opiskelijoita, yliopistot huolestuivat muun muassa opetuksen laadusta ja opintojen vastaavuuksista. Pelkona oli, etteivät avoimet yliopistot pystyisi riittävästi valvomaan tutkintovaatimusten toteutumista. Avoimen väylän kautta sisään päässeitä opiskelijoita pidetään usein erilaisina ja myös he itse määrittävät itsensä helposti erilaisina. (Piesanen 2005, 72-73; Lampinen 2003; Puttonen 1996, 96-97; OPM 2007: 4.) Epäily tiedekunnan ja avoimen yliopiston järjestämän opetuksen tasosta hiertää jatkuvasti myös keskusteluissa, joita avoimen yliopiston roolista tutkintoon johtavana väylänä on käyty. Avoimen yliopiston opiskelijoita tiedekunnan opiskelijoihin verratessa he ovat yleensä motivoituneempia ja opintoihinsa sitoutuneita. Sen sijaan heillä on tutkinto-opiskelijoita enemmän vaikeuksia mm. vieraskielisen kirjallisuuden ja kirjallisten valmiuksien kanssa. Selkeitä eroja opintomenestyksen suhteen ei kuitenkaan ole löydetty. (Melin & Weckroth 1995; Moore 2003a, 117; Mäkinen 2001.) Koulutuspolku, joka kulkee avoimen yliopiston kautta, on usein pitkä ja katkonainen. Opiskelu avoimessa yliopistossa on harvoin päätoimista. Sitoutuminen päätoimiseen opiskeluun on monesti mahdotonta avoimen yliopiston tyyppillisistä opiskelijaryhmistä mm. kotiaideille, työttömille, muissa oppilaitoksissa opiskeleville ja työssäkäyville. (Ks. myös Hyvärinen 2006, 107-108.) Opiskelun näkökulmasta tutkinto-opiskelijaksi siirtyminen merkitsee siten kolmea muutosta: siirtymistä aikuiskoulutuksesta ei-aikuiskoulutukseen, non-formaalista formaalin oppimisen piiriin ja omaehtoisesta yleensä täysipäiväiseen, läsnäoloa edellyttävään opiskeluun (Moore 2003a). Kokemukset näillä rajapinnoilla synnyttävät ristiriitaisia tunteita ja vertailuasetelman opiskelumuotojen välillä.

Yksi keskeisistä avoimeen yliopistoon liittyvistä tavoitteista kulminoituu avoimen väylän kehittämiseen ja laajentamiseen tutkintoon johtavana reittinä. Erityisryhmien esteettömän opiskelun mahdollistamiseksi sekä yliopistojen että avoimen yliopiston on pystyttävä tehokkaammin kehittämään malleja, joissa aikaisemmin opittu tunnistettaisiin ja tunnustettaisiin. Tunnistamiseen liittyy olennaisena ajatus, jonka mukaan sillä, missä ja miten aikaisemmin opittu tieto on hankittu, ei saisi olla keskeisintä merkitystä

harkittaessa opintojen hyväksilukua. Sen sijaan korkeakoulujen tulisi kehittää erilaisia mahdollisuuksia osoittaa aikaisempi osaaminen esimerkiksi haastattelun, kuulustelun, opetusnäytteen, esitelmän, portfolion tai muun vastaavan taidonnäytteen avulla. (OPM 2005: 38; OPM 2007: 4.) Väylän kautta tulleet tutkinto-opiskelijat kokevatkin avoimen yliopiston opinnoista saadun suurimman hyödyn olevan juuri niiden yliopisto-opintojen korvaavuudessa. Hyvärisen (2006, 95) tutkimuksessa lähes 90 % tutkimukseen osallistuneista olivat saaneet korvattua suoraan kaikki avoimessa yliopistossa suorittamansa opinnot. Poikkeuksiakin korvaavuuksissa toki löytyy, koska yliopistojen tutkintovaatimukset eivät aina vastaa toisiaan.

Vuonna 1997 säädetyssä yliopistolaissa, yliopistot saivat entistä väljemmät mahdollisuudet toteuttaa toimintaansa paikallisesti. Sen seurauksena toimintatavat ovat muotoutuneet varsin erilaisiksi eri yliopistoissa ja sen kautta avoimissa yliopistoissa. (Välimaa 2001.) Opetusministeriön vuonna 2004 asettaman työryhmän tehtävänä oli muun muassa selvittää yliopistojen elinikäisen oppimisen strategiat ja edelleen avoimen yliopiston käyttöä osana aikuiskoulutusta. Työryhmän tehtävänä oli niin ikään laatia suosituksia aikuiskoulutuksen suhteen. (OPM 2005: 38.) Vuodesta 2001 lähtien avoimen yliopiston määrärahat siirrettiin osaksi yliopistojen perusrahoitusta. Määrärahojen jaon perusteena käytetään tuloksellisuutta, jota yhtenä määrittävänä tekijänä toimii avoimen yliopiston väylän kautta hyväksytyjen määrä. (Lampinen 2003.) Onkin suositeltu, että avoimen yliopisto-opetuksen kehittäminen kulkisi rinnan yliopiston toiminnan ja kokonaisstrategian kehittämisen kanssa ja avointa yliopistoa ei nähtäisi omana erillisenä toimintalueenaan (OPM 2005:38).

Avoimen väylä on ollut alusta asti avoimen yliopiston tavoitteiden joukossa, mutta sen merkitys käytännössä on ollut hyvin marginaalinen. Silti avoimen väylä onnistui 2000-luvun alkupuolella hienoisesti laajentumaan ja sen kautta siirtyneiden opiskelijoiden määrä lisääntyi tasaisesti aina vuoteen 2005 asti. Avoimen yliopiston väylä sisään pääsyreitteinä yliopistoon on noin parin prosenttiyksikön luokkaa. Kaikista yliopistoihin hyväksytyksi tulleista aikuista reilut kuusi prosenttia on tullut avoimen yliopiston väylässä. Valtakunnalliseen hakijarekisteriin pohjaavien tietojen mukaan vuonna 2000 oli avoimen väylän kiintiössä opiskelupaikan saanut 320 ja vuonna 2003 719 opiskelijaa. KOTA-tietokannasta poimitut vastaavat luvut ovat taulukon 2 mukaan vuonna 2000 554 ja vuonna 2003 615. Viimeisimpien tilastojen mukaan vuonna 2008 avoimen väylässä opiskelupaikan sai 555 opiskelijaa, joka on 141 paikkaa vähemmän kuin 2000-luvun huippuvuonna 2002. (Halttunen 2005, Halttunen 2007, 4; KOTA-tietokanta; Rinne ym. 2008, 40, 87-88.)

Kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään siirtyminen vilkastutti uudelleen keskustelu avoimen yliopiston roolista alempaa korkeakoulututkintoa tarjoavana koulutusmuotona. Perusteluina esitettiin koulutuksen alueellisen saatavuuden sekä aikuisten tutkintoon johtavan koulutuksen parantaminen. Siten samanaikaisesti, kun korkeakouluopintojaan aloittavien ikää pyritään laskemaan, aikuisille pyritään luomaan vaihtoehtoisia väyliä tutkinto-opiskeluun. (OPM 2003: 27.)

**Taulukko 2.** Avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi valitut vuosina 1997-2008. (KOTA-tietokanta; OPM 2009: 42.)

Yliopisto	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Helsingin yliopisto	69	68	69	88	69	62	59	49	50	51	56	54
Jyväskylän yliopisto	51	47	44	53	82	121	90	85	123	85	93	79
Oulun yliopisto	29	61	25	44	61	23	20	30	32	17	25	27
Joensuun yliopisto	23	38	40	93	97	114	86	103	106	118	88	78
Kuopion yliopisto	42	31	57	44	75	53	65	43	55	90	76	77
Turun yliopisto	27	19	20	32	29	43	47	55	82	74	78	82
Tampereen yliopisto	50	75	58	73	110	86	66	113	60	56	45	40
Åbo Akademi	25	64	12	12	10	11	10	10	21	11	17	13
Vaasan yliopisto	30	15	28	27	26	20	39	26	21	29	27	27
Lapin yliopisto	33	28	37	31	46	38	36	46	37	35	26	23
Teknillinen korkeakoulu		2	2	1	2		1	5	1	1	3	1
Tampereen teknillinen yliopisto	48	39	28	20	18	58	29	42	21	48	9	10
Lappeenrannan teknillinen yliopisto	17	10	16	12	11	33	18	23	11	9	12	1
Helsingin kauppakorkeakoulu			11	6	10	15	23	25	41	24	26	28
Svenska handelshögskolan			9	14	13	15	17	13	10	11	10	15
Turun kauppakorkeakoulu				4	2	4	9	10	11	6	6	0
Sibelius-Akatemia										0	0	0
Teatterikorkeakoulu										0	0	0
Taideteollinen korkeakoulu										0	0	0
<b>Yhteensä</b>	<b>444</b>	<b>497</b>	<b>456</b>	<b>554</b>	<b>661</b>	<b>696</b>	<b>615</b>	<b>678</b>	<b>682</b>	<b>665</b>	<b>597</b>	<b>555</b>

#### 4.5 Avoimen yliopiston väylän ja suoravalinnan kokeilu- ja kehittämishanke Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella

Kasvatustieteen suosio avoimen yliopiston yhtenä suurimmista oppiaineista on kiistaton (ks. taulukko 3). Silti avoimen väylä kasvatustieteen osalta ei näytä kehittyneen samassa suhteessa. Vaikka kasvatustieteissä väylä lukumääräisesti on verraten suuri, sen toimituksessa on koettu olevan ongelmia. (Rinne ym. 2008, 92-93; Sajavaara ym. 2002, 214-215.) Vuonna 2005 Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella käynnistettiin avoimen väylän suoravalinnan kokeilu- ja kehittämishanke, jossa 18 opiskelijaa valittiin opiskelemaan kasvatustiedettä, aikuiskasvatustiedettä tai erityispedagogiikkaa aikaisemmin suoritettujen opintojen perusteella. Kokeilua päätettiin jatkaa myös vuosina 2006-2009. Laitos halusi omalta osaltaan vastata haasteeseen aikuisopiskelijoiden mahdollisuudesta rekrytoitua tutkinto-opiskelijoiksi avoimen väylässä. Kokeilulla pyrittiin tehostamaan väylän toimivuutta reittinä ja keventää raskasta valintakomenettelyä niiden opiskelijoiden osalta, joilla on takanaan avoimen väylässä vaadittava määrä aikaisempia opintoja. Tarkoituksena oli avata väylää ja tarjota selkeämpi jatkumo avoimen yliopiston ja yliopiston välille. Taustalla vaikutti pyrkimys tunnustaa selkeämmin aikaisemmin

**Taulukko 3.** Avoimen yliopiston opiskelijamäärät koulutusaloittain ja avoimen yliopiston väylässä hyväksytyt vuonna 2006. (KOTA-tietokanta.)

Koulutusala	Avoimen opiskelijamäärä	Väylän kautta valitut	Suoritetut opintopisteet
Teologinen	1 171	15	6 869
Kauppatieteellinen	7 872	90	48 801
Humanistinen	15 855	91	78 040
Luonnontieteellinen	5 237	40	20 902
Taideteollinen	767	1	4 599
Maatalous-metsätieteellinen	690	5	2 909
Musiikkiala	484	0	1 703
Teknistieteellinen	2 098	50	9 183
Teatteri- ja tanssiala	658	0	3 566
Lääketieteellinen	627	41	3 196
<b>Kasvatustieteellinen</b>	<b>17 221</b>	<b>134</b>	<b>138 090</b>
Hammaslääketieteellinen	0	0	0
Liikuntatieteellinen	97	0	500
Eläinlääketieteellinen	0	0	0
Yhteiskuntatieteellinen	12 159	131	75 167
Farmasia	77	0	306
Psykologia	6 803	6	35 537
Kuvataideala	0	0	0
Terveystieteet	5 193	28	46 650
Oikeustieteellinen	2 858	33	12 319
<b>Yhteensä</b>	<b>79 867</b>	<b>665</b>	<b>488 337</b>

opittu ja ohjata aikuisia opiskelijoita jatkamaan opintojaan tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Kasvatustieteiden laitoksen näkökulmasta arvioiden avoimen väylän kiintiön täyttämällä nähtiin puolestaan olevan positiivisia vaikutusta muun muassa tutkintojen tuottamisen resurssinäkökulmasta kandidaatin tutkinnon osalta. Aikaisempina vuosina avoimen yliopiston kiintiö on ollut olemassa, mutta opiskelijat ovat joutuneet osallistumaan valintakokeeseen, joka on tyypillisesti perustunut metodikirjallisuuteen. Hakijamäärät ovat avoimen kiintiön osalta pysyneet varsin alhaisina ja kiintiön paikkoja on jäänyt täyttämättä. Tilanne on ristiriidassa erityisesti kasvatustieteen osalta, jossa väylän laajuus pitäisi olla suhteessa oppiaineen suosioon avoimen yliopiston suurimpana koulutusalanana. Valintakokeen poistaminen vaikutti positiivisesti hakijamääriin, nostaen avoimen väylän hakijamääriä huomattavasti aikaisempiin vuosin verrattuna. Keväällä 2005 hakijoita oli 68, joista kelpoisia 59 ja vuonna 2006 hakijoita oli kaiken kaikkiaan 67, joista kelpoisia 57.

Valintakriteerit olivat tutkimuskohteina olevina vuosina 2005 ja 2006 lähes samat. Vähimmäisvaatimuksena avoimen väylän haussa oli kumpanakin tutkimusvuonna 85 opintopistettä (50 opintoviikkoa). Näistä 60 opintopistettä (35 opintoviikkoa) tuli olla suoritettu vähintään hyvin tiedoin siitä pääaineesta, johon haki. Lisäksi hakijalta edellytettiin perusopintoja vähintään yhdestä sivuaineesta. Näiden lisäksi olevista opinnoista hakija sai lisäpisteitä opintopistemäärän (tai opintoviikkojen) mukaisesti. Vuoden 2006 haussa erinomaisesta ja kiitettävästä proseminaarin arvosanasta sai lisäpisteitä. Vuoden

2005 haussa proseminaarin arvosanaa käytettiin ainoastaan jatkokriteerinä, mikäli kahdella hakijalla olisi ollut täsmälleen sama pistemäärä. Avoimeksi yliopisto-opetuksiksi luokiteltiin laajasti jonkin kotimaisen yliopiston tutkintovaatimusten mukaiset opinnot joko avoimessa yliopisto-opetuksessa, kesäyliopistossa tai suoritettuna yksityisenä kuu-lusteluna tai erillisten opintojen suoritusoikeudella. Avoimen väylän hakijoista ulkopuo-llelle karsiutuivat opiskelijat, joilla on parhaillaan tai on aiemmin ollut tutkinnon suori-tusoikeus Turun yliopistossa tai jossain muussa Suomen yliopistossa, tiede- tai taidekor-keakoulussa. Vuonna 2006 väylähaussa rajattiin ulkopuolelle myös hakijat, jotka ovat suorittaneet alemman tai ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon. (Pakarinen 2005, 163-164; Pakarinen 2006, 58-59.) Vuonna 2006 aloittaneista opiskelijoista (N=18) kymmenen oli saanut lisäpisteitä proseminaariarvosanastaan. Lisäpisteet vaikuttivat vuonna 2006 haussa viimeisiin varsinaisille sisääntulopaikoille ja varapaikoille sijoittumiseen. Prosentuaalisesti kahdeksalla tai kymmenellä lisäpisteellä on melko vähäinen ( $\approx 6\%$ ) vaikutus kokonaispistemäärään, eikä se muuttanut olennaisesti valinta-asetelmaa. Mikäli kahdella hakijalla oli sama pistemäärä eikä molempia voitu kiintiön täyttymisen vuoksi valita, käytettiin jatkokriteerinä hakijan suorittamien kasvatustieteellisten (kasvatustie-teen, aikuiskasvatustieteen ja/tai erityispedagogiikan) opintojen opintopistemäärää.

Hankkeen tarkoituksena on ollut systemaattisesti seurata avoimen väylässä valittu-jen opinnoissa etenemistä ja tunnistaa ne tekijät, jotka hidastavat etenemistä tai jotka opiskelijat kokevat sisällöltään erityisen ongelmallisiksi. Solmukohtien tunnistamisen myötä, tavoitteena on löytää opetussuunnitelmallisia, pedagogisia ja ohjauksellisia vä-lineitä ja käytäntöjä näiden ratkaisemiseksi ja opintojen sujumisen helpottamiseksi. Ai-kaisemmin on kerätty varsin vähän systemaattista tietoa avoimen väylän kautta tulleiden opiskelijoiden etenemisestä ja kokemuksista tutkinto-opiskelusta, koska väylän kautta sisään päässeet opiskelijat ovat opintojensa alusta lähtien sulautuneet muihin perustut-kinto-opiskelijoihin (Hyvärinen 2006). Toisaalta tulee muistaa, että myös päävalinnassa valituissa kasvatustieteiden opiskelijoissa on perinteisesti runsaasti aikuisia, jotka ovat elämäntilanteeltaan samankaltaisia kuin väylän kautta valituksi tulleet. Tutkimustulok-set ovat siten osin yleistettävissä myös laajemmin laitoksen tutkinto-opiskelijoihin. Ai-kuisten persoonallisten, sosiaalisten ja psykologisten erityishaasteiden tunnistaminen on avainasemassa kehitettäessä tuki- ja ohjausmuotoja tälle kasvavalle opiskelijaryhmälle. Ensin on kuitenkin tunnistettava, miksi ja miten aikuiset kokevat siirtymän korkeakou-lutukseen ja asemansa siellä sekä rajankäynnin informaalin ja formaalin koulutuksen välillä. (O'Donnell & Tobbell 2007, 313.)

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Seuraavaksi esittelen tutkimuskysymykset, tutkimuksen aineistokokonaisuudet sekä näiden erilaisten aineistojen kytkeytymisen toisiinsa. Luvun lopussa tarkastelen eri aineistojen kautta tutkimuksen luotettavuuteen ja etiikkaan liittyviä tekijöitä.

### 5.1 Tutkimuskysymykset ja -aineistot

Tutkimuskysymyksiä on neljä:

1. Mitkä ovat avoimen yliopiston opintoihin osallistumisen syyt ja motiivit?
2. Millaisia avoimen yliopiston väylän suoravalinnalla sisään tulleet opiskelijat ovat?
3. Millä tavoin opiskelu avoimessa yliopistossa ja avoimen yliopiston väylä limittyvät elämäntapoihin ja -siirtymiin?
4. Miten avoimen väylän suoravalinnalla sisään tulleet opiskelijat etenevät opinnoissaan?

Tutkimuksessani käytän kolmenlaisia aineistoja. Pääaineistot koostuvat kirjoitelma- ja haastatteluaineistoista. Kirjoitelma-aineisto pitää sisällään avoimen yliopiston opiskelijoille teetetyt ohjeistetut **koulutuselämäkertakirjoitelmat** (N=106), jotka on koottu osana *Avoimen yliopiston opiskelija: Kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuvaan* -tutkimusprojektia (Rinne, Jauhiainen, Tuomisto, Alho-Malmelin, Halttunen & Leh-tonen 2003). Toisen pääaineiston olen kerännyt vuosina 2005-2007 **haastattelemalla** avoimen väylässä Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan valittuja opiskelijoita (N=25). Haastatteluaineisto sisältää myös seurantahaastatteluista ensimmäisen opintovuoden lopulta. Haastattelujen kesto on keskimäärin 1½ tuntia. Kolmas aineistokokonaisuus liittyy haastatteluaineistoon ja koostuu erilaisista tutkimuksen aikana kootuista **dokumenteista**, joita ovat 1) haastattelua varten teetetty kysely ja elämänjatehtävä, 2) vuosina 2005-2007 avoimen väylässä hakeneiden hakulomakkeista kerätyt taustatiedot sekä 3) seurannan apuna käytetyt opintorekisteridokumentit.

Tutkimuskysymyksistä ensimmäiseen etsin vastausta avoimen yliopiston opiskelijoilta kootun kirjoitelma-aineiston avulla. Kolmanteen tutkimuskysymykseen etsin vastausta sekä kirjoitelma- että haastatteluaineistoista. Kysymykset 2 ja 4 liittyvät suoravalinnalla valittuihin opiskelijoihin ja heidän opinnoissaan etenemiseen. Näin ollen niihin haen vastausta ensisijaisesti haastatteluaineiston avulla. Lisäksi käytän apuna dokumenttiaineistoja taustoittamaan ja vahvistamaan haastatteluaineiston analyysiä.

Seuraavaksi esittelen yksityiskohtaisemmin tutkimukseni aineistot sekä niiden keräämisen.

**Koulutuselämäkertakirjoitelmien** kerääminen käynnistyi syksyllä 2001, osana Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimusprojektia: Avoimen yliopiston opiskelija – kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuvaan (Rinne, Jauhiainen, Tuomisto, Alho-Malmelin, Halttunen & Lehtonen). Samaan aikaan ajoittui avoimen yliopiston lukuvuoden 2001-2002 opintojen alku. Ajatuksena oli, että tutkimus saataisiin käyntiin mahdollisimman pian lukukauden alettua. Pääasialliseksi aineistonkeruumenetelmäksi valittiin vapaamuotoinen koulutuselämäkertakirjoitelma, jonka yhteyteen liitettiin henkilötietolomake taustatietojen keruuta varten. Henkilötietolomakkeessa kysyttiin mm. vastaajan sukupuoli, ikä, siviilisääty, vanhempien koulutus sekä aikaisemmat opinnot avoimessa yliopistossa. Taustatietolomakkeen avulla oli tarkoitus kartoittaa avoimen yliopiston opintotoihin osallistuvien taustaa sekä täydentää kirjoitelma-aineistoa. Taustatietolomakkeen avulla saatujen tietojen rinnastaminen valtakunnallisiin tilastoihin auttoi myös paikantamaan otoksen edustavuutta ja saatujen tulosten yleistettävyyttä.

Koska kirjoitelmia haluttiin kerätä melko suuri otos, laadittiin kirjoitelmaan ohjeistus (ks. liite 2) ja rajoitettiin kirjoitelman pituutta. Ohjeistuksen tarkoituksena oli suunnata opiskelijoiden huomio tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin ja samalla helpottaa kirjoittamista. Kysymykset muotoiltiin kuitenkin varsin väljiksi ja suuntaa-antaviksi, jottei kirjoitelmaa rajattaisi liikaa. Kirjoitelman ohjeistuksessa opiskelijoita muistutettiin myös mahdollisuudesta kirjoittaa teksti koneella. Kirjoitelmien pituudet vaihtelivat näin ollen muutamasta käsinkirjoitetusta rivistä kolmeen tietokoneella kirjoitettuun liuskaan.

Lomake ja kirjoitelma esitettiin kahdella ryhmällä: Tampereen Sibelius- Akatemian musiikkiterapian ammattiopintoryhmällä sekä Turun kesäyliopiston aikuiskasvatustieteen perusopintoryhmällä. Pilottitutkimuksen koulutuselämäkerta-kirjoitelmia palautui yhteensä 21 kappaletta. Lomake näytti toimivan hyvin: ohjeistus oli ymmärretty oikein ja henkilötietolomake oli pieniä yksityiskohtia lukuun ottamatta yksiselitteinen. Samalla, hieman tarkennetulla lomakkeella jatkettiin varsinaisen tutkimusaineiston keruuta.

Koska tutkimuksen lähestymistapa on koulutuselämäkerrallinen ja vahvasti kvalitatiivinen, aineistoa kerättiin kylläytymisperiaatteella eikä aineiston koolle määritelty ennakkoon tarkkoja rajoja (esim. Eskola & Suoranta 1998). Koska kirjoitelma vaatii vastaajalta enemmän keskittymistä ja vaivaa kuin pelkkä lomakekysely, osattiin odottaa runsastakin lomakkeiden katoa. Tämän vuoksi kirjoitelmalomakkeita lähetettiin opiskelijoille jaettavaksi moninkertainen määrä odotettuun palautusprosenttiin nähden. Aineiston keruussa keskeinen rooli oli Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksella, jonka kautta saatiin syksyllä 2001 aloittavien ryhmien opiskelijamäärät, opintopaikat sekä opintoryhmien ohjaajien yhteystiedot.

Tutkimuslomakkeet lähetettiin opintojen yhteyshenkilöille, jotka olivat joko jaksojen opettajia, tuutoreita tai kurssinjohtajia. Tutkimusjoukko muodostui pääasiassa Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämien tai organisoimien opintojen opiskelijoista. Aineistoon otettiin mukaan myös yksi selkeästi muista avoimen yliopiston oppiaineista poikkeava opintoryhmä Sibelius-Akatemian järjestämältä opintokokonaisuudelta Seinäjoelta. Tutkimukseen pyrittiin valitsemaan mahdollisimman kattavasti opiskelijoita eri oppiainealoilta ja opintokokonaisuustasoilta (approbatur- ja cum laude approbatur



–arvosanakursseilta) sekä erilailta opintojen järjestäjiltä (kansalaisopisto, kansanopisto, työväenopisto tai täydennyskoulutuskeskus). Aineiston keruu ajoitettiin jaksojen alkuun, kuitenkin siten, ettei tutkimus häirinyt opintojen aloittamiseen liittyviä ensimmäisiä istuntokertoja.<sup>5</sup> Vaikka otos rajautuukin pääosin Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämiin kursseihin, toteutetaan opintoja maantieteellisesti huomattavasti Turkua laajemmalla alueella. Tutkimuksen luonteen kannalta opintopaikan maantieteellisellä sijainnilla ei ole tässä tutkimuksessa ensisijaista merkitystä. Kirjoitelmat ovat tässä otteita ihmisten subjektiivisista koulutuskokemuksista ja niiden kytkeytymisestä heidän elämänsä kulkuihinsa.

Lähetetyistä 350:stä lomakkeesta palautui aikavälillä syyskuu 2001 – helmikuu 2002 yhteensä 121 kappaletta. Näistä 15:sta puuttui kirjoitelma. Koulutuselämäkertakirjoitelmien (n=106) vastausprosentiksi jäi siten 30. Kaikki 121 lomaketta sisälsivät kuitenkin henkilöiden taustatiedot ja ovat mukana opiskelijoiden taustatietoja yleisellä tasolla käsittelevissä tutkimusosioissa. Eniten aineistoa kertyi Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen omilta kursseilta.

Tutkimuksesta jo etukäteen kiinnostuneiden opintoryhmien ohjaajilta palautui eniten opiskelijoiden kirjoitelmia. Näyttääkin siltä, että opiskelijoita lähinnä olevilla yhteyshenkilöillä ja heidän innostuksellaan ja mielenkiinnolla tutkimusta kohtaan oli merkittävä vaikutus koulutuselämänsä kerran kirjoittamiseen kannustamisessa. Mielenkiintoon kirjoittamista kohtaan näytti vaikuttavan myös oppiaine, sillä käyttäytymistieteen ainealoilta kirjoitelmia palautui ylivoimaisesti eniten.

Tutkimuksen pääaineistoista toinen koostuu avoimen yliopiston väylää sisään päässeiden opiskelijoiden **teemahaastatteluiden**. Tätä aineistoa taustoitetaan tutkimusvuosina 2005-2007 väylähaussa mukana olleiden hakijoiden tiedoilla sekä haastattelua edeltävällä kyselyllä ja elämänjatehtävällä. Väylähaussa mukana olleiden taustatiedot on poimittu hakulomakkeista sekä tiedekunnan valintatoimikuntaa varten tekemistä yhteenvedoasiakirjoista. Yhteenvedoasiakirjoista ja elämänjatehtävästä poimitujen tietojen avulla olen pystynyt näkemään avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen sisällöt ja suoritusajankohdat. Kaikkien väylässä hakeneiden taustatietojen vertailu valituksi tullesiin antaa puolestaan kuvaa suoravalinnan tuottamasta opiskelijamateriaalista sekä joistakin valikoitumismekanismeista.

Haastattelujen tarkoituksena oli paitsi kartoittaa suoravalinnan kautta päässeiden aikuisopiskelijoiden koulutuskokemuksia, myös jatkaa kirjoitelma-aineiston analyysin pohjalta syntynyttä kertomusta matkasta avoimesta yliopistosta yliopiston pääaineopiskelijaksi. Teemahaastattelussa paneuduttiin avoimen yliopiston kautta tutkinto-opiskelijoiksi hakeutuneiden aikuisopiskelijoiden koulutuselämänsä polkuun ja niillä tehtyihin

<sup>5</sup> Materiaali välitettiin opiskelijoille Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen opintoryhmille lähettämien materiaalipakettien yhteydessä tai suoraan postitse kurssien tuutoreille tai opettajille. Mukaan liitettiin saatekirje lomakkeet jakavalle kurssinohjaajalle (ks. liite 3). Lisäksi yhteyshenkilöihin otettiin yhteyttä sähköpostitse tai kirjeitse lomakkeiden perille saapumisen varmistamiseksi ja niiden palautumisen tarkistamiseksi. Saatekirjeessä toivottiin, että tutkimuslomakkeet jaettaisiin opiskelijoille ryhmäistunnon yhteydessä, jonne ne myös pyydettiin palauttamaan muutaman viikon kuluessa. Näin ollen yhteyshenkilöiden aktiivisuudella, opiskelijoiden motivoinnilla ja heidän antamallaan ohjeistuksella oli keskeinen asema lomakkeiden palautumisessa.

valintoihin. Haastatteluiden avulla oli mahdollista päästä kurkistamaan uudestaan aikuisopiskelijoiden avoimessa yliopistossa suorittamilleen opinnoille jälkikäteen annettuihin merkityksiin. Lisäksi tutkimuksessa etsittiin erilaisia tulkintoja kokemuksille koulutuksesta, opetusjärjestelyistä ja yliopistokulttuurista. Tarkoituksena oli selvittää ”keskelle tutkintoa hypänneiden” ja aikuisena korkeakouluopintonsa aloittaneiden opiskelijoiden opintojensa alussa kohtaamia solmukohtia ja toisaalta vahvuuksia opiskelijoina sekä seurata opintorekisterien avulla avoimen väylän suoravaliinnalla valittujen opiskelijoiden opinnoissa etenemistä. Näiden tietojen avulla on mahdollista kehittää opetusta ja ennen kaikkea opintojen ohjausta yhä paremmin myös aikuisopiskelijoiden tarpeita vastaaviksi. ”Solmukohtien” tunnistaminen helpottaa ohjaus- ja opettajahenkilökunnan työtä ja auttaa resurssioimaan voimavarat paremmin.

Opintojen alussa kerättiin avoimen väylässä valituilta opiskelijoilta taustatietolomake (ks. liite 5) ja teetettiin elämänjanatehtävä (ks. liite 6). Lomakkeet jaettiin tutkimushankkeesta opiskelijoille järjestetyn infotilaisuuden yhteydessä orientoitumisviikolla. Niille, jotka eivät osallistuneet tilaisuuteen, lähetettiin samat lomakkeet postitse kotiin (ks. liite 4). Tämä dokumenttiaineisto (N=27) antoi ääriiviivat suoravaliinnalla hyväksytyjen opiskelijoiden keskeisimmistä taustatiedoista, kuten iästä, aikaisemmasta koulutuksesta, asuinkunnasta ja ammatista opintojen aloitushetkellä. Kysely sisälsi vertailun mahdollistamiseksi osin samoja taustatietokysymyksiä, joita keräsin avoimessa yliopistossa opiskelleilta opiskelijoilta koulutuselämäkertakirjoitelmien yhteydessä.

Elämänjanalle pyysin opiskelijoita merkitsemään elämän- ja koulutuselämäkulkunsa keskeisimmät tapahtumat. Opiskelijat saivat paikantaa viivalle mielestään keskeisimmät elämäntapahtumansa, opiskelu- ja työhistoriansa. Lisäksi pyysin heiltä visioimaan tulevaisuuttaan kahden, viiden ja kymmenen vuoden aikaperspektiivillä. Kyselystä ja elämänjanatehtävästä saamiani tietoja käytin haastattelujen pohjana. (Hirsjärvi & Hurme 2000.) Janan avulla ajattelin opiskelijan olevan helpompi paikantaa nykyhetkeä ja nähdä elämäkokemukset kokonaisuutena, joilla on ollut alkuja, keskikohtia ja loppuja. Elämänviivaa piirrettäessä jatkuvuus menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä rakennetaan yleensä ehyeksi. Merkittävimpien elämäkokemusten, hyvässä ja pahassa, on huomattu nousevan voimakkaammin esiin elämää ehyeksi täydentävissä kertomuksissa ja kirkastavan identiteetin kokemusta (Antikainen & Komonen 2003, 88).

Useimmat opiskelijoista olivat nähneet paljon vaivaa aikajanan täytössä, joten tehtävä toimi suunnitellulla tavalla haastattelujen pohjana. Ennakkotehtävien avulla pystyin alustavasti tutustumaan haastateltavieni aikaisempiin koulutuspolkuihin, mikä helpotti varsinaista haastattelutilannetta. Opiskelijat saivat jäsentää aikajanelle ajalliseen järjestykseen elämäntapahtumiaan ja koulutuksiaan. Ennakkotehtävän avulla haastatteluun osallistuvat olivat valmiiksi pohtineet elämäntapahtumiaan ja koulutuksien sijoittumista niihin, jolloin virittäytyminen itse haastatteluun helpottui myös heidän osaltaan. Monet jäsensivätkin tehtävään useampia aikajanoja, uria, jotka kulkivat limittäin ja rinnakkain. Näin muotoutui alustava käsitys elämän eri alueilla tapahtuneista muutoksista ja merkityksellisistä kokemuksista sekä niiden ajallisesta sijoittumisesta toisiinsa nähden. (Ks. myös Puhakka 1998, 7; Cohen ym. 2007, 472.)

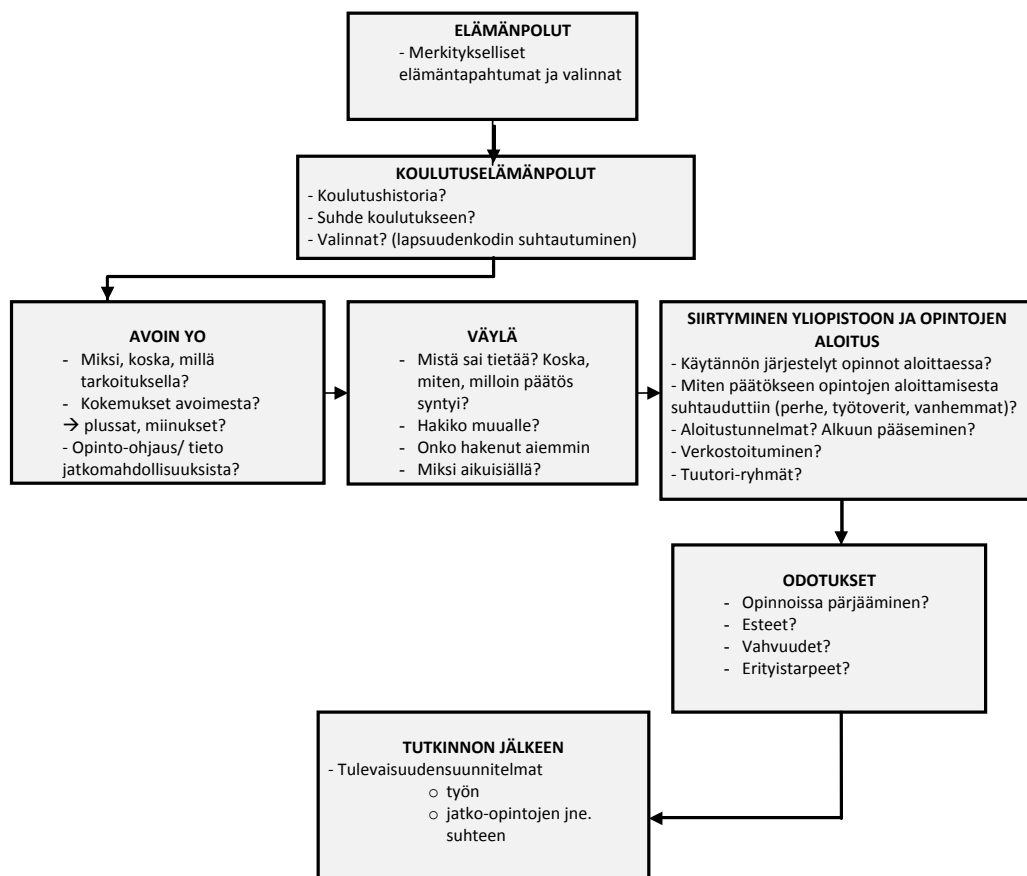
Haastatteluaineiston perusjoukon muodostavat vuosina 2005 ja 2006 Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselle ensimmäistä kertaa suoravalinnalla valitut aikuisopiskelijat<sup>6</sup> (N=36). Ensimmäiset haastattelut ajoittuivat syystalveen, kun opiskelijoilla oli takanaan opintoja vasta muutama kuukausi. Ajatuksena oli saada heidät mukaan tutkimukseen opintojen alkuvaiheessa, jotta opintojen aloitus- ja järjestelytunnelmat olisivat vielä tuoreessa muistissa. Tutkimuksen kohdejoukon tavoittaminen osoittautui haastavaksi ja haastattelu-aikataulujen sopiminen oli opiskelijoiden kiireisten elämäntilanteiden vuoksi työlästä. Vuonna 2005 aloittaneilta haastatteluja kertyi 11 kappaletta. Vastaavasti vuonna 2006 aloittaneilta oli haastattelussa mukana 11 kappaletta. Lisäksi vuonna 2005 aloittaneista osallistui seurantahaastatteluun 5 opiskelijaa. Yhteensä haastattelulitterointeja kertyi 27 kappaletta.

Haastattelut toteutettiin yliopistolla sijaitsevassa työhuoneessani, jonne olin järjestänyt häiriöttömän haastatteluympäristön. Paikkana työhuone ei ollut paras mahdollinen ”neutraali” ympäristö haastatteluille, vaan saattoi muistuttaa haastateltaviani asemastani yliopiston edustajana. Haastattelut etenivät pitkälti suunnittelemani teemarungon pohjalta (ks. kuvio 2), joustavasti kunkin opiskelijan tilanteen mukaisesti. Kaikkein haastattelussa olleiden opiskelijoiden kanssa emme voineet esimerkiksi keskustella opintojen aloittamisen käytäntöihin liittyvistä asioista, koska he eivät olleet osallistuneet vielä kursseille.

Teemahaastattelurunko (ks. kuvio 2) koostui kuudesta aihealueesta: 1) aikaisemmista elämäkokemuksista, koulutus- ja työhistoriasta, 2) kokemuksista avoimen yliopiston opinnoista, 3) avoimen väylästä, 4) tutkinto-opiskelijana aloittamisesta, 5) odotuksista opinnoissa pärjäämisestä ja 6) tulevaisuudensuunnitelmista. Aloitin haastattelut aikajanan kertauksella ja täydennyksillä. Kysyin epäselviksi jääneitä kohtia tai aukkoja janalla. Kävimme kunkin haastattelun alussa läpi opiskelijan aikaisemman työ- ja koulutusuran sekä mahdolliset katkokset niillä (esim. vanhempainvapaa, työttömyys jne.).

Toinen haastattelu toteutettiin ensimmäisen opintovuoden lopulla, jolloin opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan vuoden opiskelukokemuksensa pohjautuen syvemmin ajatuksiaan tutkinto-opiskelusta sen vastaamisesta odotuksiin ja opinnoissa etenemistään. Ensimmäisen opintovuoden lopulla toteutettuun haastatteluun osallistui seitsemän opiskelijaa ja aineisto koottiin osana pro gradutyötä (Rämänen 2007). Sain sisällyttää haastattelurunkoon jatkokysymyksiä jo aiemmin haastattelemilleni viidelle opiskelijalle ja ensimmäisissä haastatteluissani esittämiäni kysymyksiä kahdelle opiskelijalle, jotka eivät olleet osallistuneet syksyn haastattelukierrokselle. (Ks. liite 7.) Koska haastattelukertojen välillä oli aikaa vain muutamasta kuukaudesta puoleen vuoteen, toinen haastat-

<sup>6</sup> Aikuisuus käsitetään tässä tutkimuksessa laajasti, mikäli kriteerinä ymmärretään ihmisen kronologinen ikä. Merkityksellisempää tämän tutkimuksen kannalta onkin tarkastella aikuisopiskelua sitä kulttuurista vasten, mihin aikuinen kiinnittyy päästessään sisään yliopistoon avoimen yliopiston väylää pitkin. Joukkoon mahtuu muutamia iältään nuorempia opiskelijoita, jotka ovat pyrkiessään saman ikäisiä kuin valtaosa päävalinnassa valituista opiskelijoista. Nämä nuoremmat opiskelijat voisivat siten ikänsä puolesta kiinnittyä sekä nuorempien että aikuisempien opiskelijoiden joukkoon. Keskeisempää kuin ikä, tutkimukseni kannalta on opintojen vaihe, jossa opiskelija on tullessaan valituksi tiedekunnan tutkinto-opiskelijaksi.



**Kuvio 2.** Haastattelun teemat.

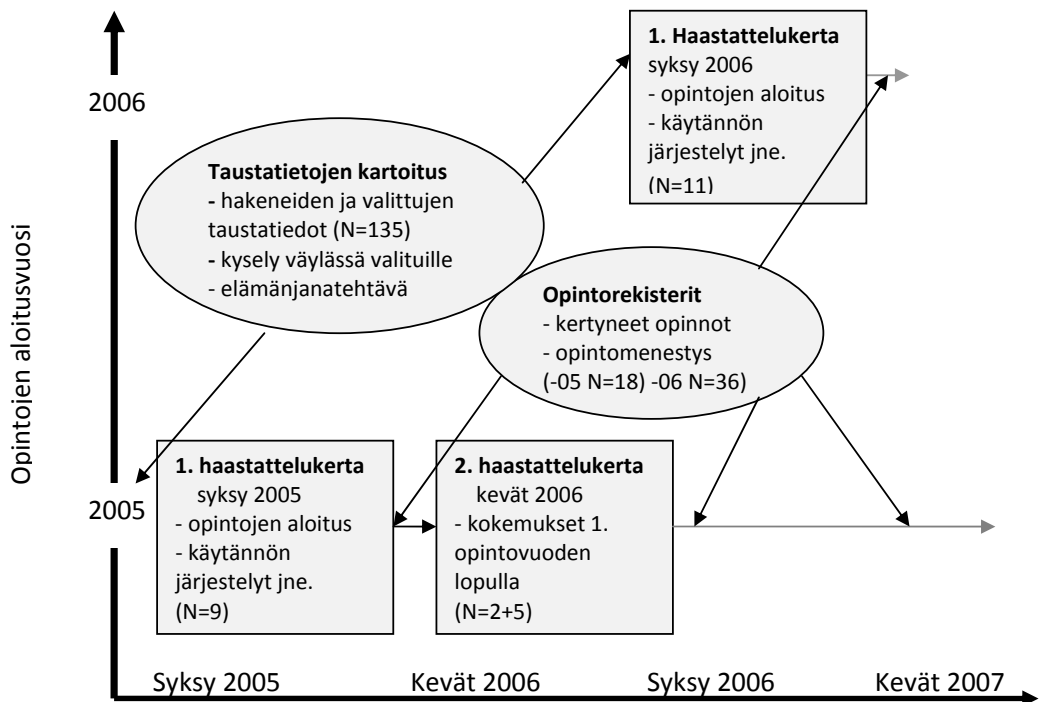
telu ei antanut juurikaan lisäinformaatiota tai uusia näkökulmia aikaisempiin haastatteluihin verrattuna. Koska pääpaino tutkimuksessani on selvittää avoimessa yliopistossa ja avointa väylää käyttäneiden opiskelijoiden erilaisia koulutuselämänpolkuja, päätin tutkimuksen tässä vaiheessa jättää tekemättä aluksi suunnittelemani laajemmat seuranta-haastattelut. Pääsin kuitenkin jo olemassa olevan aineiston avulla kurkistamaan opiskelijoiden ensimmäisen opiskeluvuoden kokemuksiin pohjautuen tutkinto-opiskelun alkuun ja suunnitelmista sen suhteen. Puolen vuoden väli haastattelukertojen välillä puhui sen puolesta, että seurantahaastatteluja ei kannattanut jatkaa esimerkiksi toisen opintovuoden lopulla.

Opintojen lopulla sen sijaan opiskelijoiden mietteitä olisi ollut mielenkiintoista kuulla, mutta tämä ei ollut tutkimusaikatauluni puitteissa enää työekonomisesti mahdollista. Alun perin tarkoitukseni oli kerätä vielä yksi haastatteluaineisto opintojen loppuvaiheilta, mutta etukäteen ajattelemanani seuranta-ajankohtana tutkintonsa valmiiksi oli saanut ainoastaan kaksi opiskelijaa. Toteutin haastattelun toiselle näistä opiskelijoista, mutta haastattelu ei antanut merkittävää uutta tietoa tutkimukseni kannalta. Viimeisen haastattelun tarkoituksena olisi ollut kartoittaa opiskelijan kokemuksia tutkinnon suorit-

tamisesta ja tutkinnon jälkeisistä suunnitelmista. Mahdollisuuksien mukaan olisin ollut myös kiinnostunut heidän sijoittumisestaan työelämään tutkinnon suorittamisen jälkeen. Tutkimuksen kohdejoukkona olleiden opiskelijoiden opintojen vaiheesta johtuen luovuin suunnitelmastani kerätä kolmannen aineiston.

Edellä lueteltujen aineistojen lisäksi olen tutkimuksessani seurannut avoimen väylää vuosina 2005 ja 2006 sisään tulleiden opintojen etenemistä opintorekisteriotteiden avulla (N=36). Opintorekisteristä olen laskenut keskiarvoja suoritetuille opintopisteille sekä ryhmitellyt erilaisia opintoja ristiintaulukoiden avulla. Kvantitatiivinen rekisteriaineisto mahdollisti karkean seurannan esimerkiksi opintojen määrän, opintonopeuden ja elämäntilanteen suhteen haastatteluiden rinnalla. Opintorekisteritietojen varassa olen voinut hahmotella muun muassa karkeita suuntalinjoja opintonsa aloittaneiden, keskeyttäneiden ja loppuun saattaneiden tilanteista. Opintorekisterien avulla olen pystynyt laskemaan myös korvattujen (muualla, esim. avoimessa yliopistossa suoritettujen) ja tutkinto-opiskelijana suoritettujen opintojen määriä.

Seuraavassa kuviossa kuvaan haastatteluaineiston ja dokumenttiaineistojen suhdetta sekä niiden paikantumista seurantajaksoon.



**Kuvio 3.** Haastattelututkimuksen kulku ja opintorekisteriseuranta.

## 5.2 Näkökulma aineistoihin ja tulkinnat

Tutkimusmetodi on vahvasti fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimuksen kohteena on fenomenologisessa mielessä aikuisopiskelijoiden kokemuksellinen suhde omaan elämänsä, joka on syntynyt vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Nämä elämäntodellisuudet esittäytyvät tutkimuksessa niin kirjoitelmien kuin haastatteluiden kautta annettuina merkityksinä tehdyille koulutuksellisille valinnoille. Hermeneuttisessa mielessä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan näitä merkityksiä ja johtamaan niistä yleisempiä päätelmiä. Siten merkitykset välittyvät yksilöllisinä tulkintoina tilanteille, jotka voivat kuitenkin olla yhteisesti jaettuja. Yksittäisten merkitysten tutkimus kertoo aina myös jotain yleistä. Fenomenologis-hermeneuttinen metodi onkin ennen muuta ajattelutapa tai tutkimusote, sillä sen mukaan merkityksiä voidaan lähestyä ainoastaan ymmärtämällä ja tulkitsemalla niitä. (Laine 2001.)

Elämäkertatutkimuksesta, josta omassa tutkimuksessani koulutuksen näkökulmasta on kyse, puhutaan yleensä elämäkertametodina, elämäkerrallisena lähestymistapana tai elämänhistoriana. Elämäkertatutkimuksesta on kyse silloin, kun pyritään etsimään yksittäisten ihmisten antamia merkityksiä jollekin ilmiölle. Jokaisella elämäkertatutkimuksella on tämän lisäksi jokin spesifimpi tavoite tai näkökulma, kuten tässä tutkimuksessa koulutuselämäkulut. Ari Antikainen (1996, 292) määrittelee elämänhistoria-käsitteen yhteiskunnalliseen, yksilölliseen ja tilannekontekstiin sijoitettuna elämäkertomuksena. Tästä näkökulmasta käsin koulutuselämäkulkuihin on aina vaikuttamassa joukko aikaisempia elämän- ja koulutuskokemuksia. Nämä kokemukset ovat kiinteästi suhteessa kulloinkin vallitseviin yhteiskunnallisiin tilanteisiin, joiden kautta yksilöiden elämä rakentuu. Näin ollen eri ikäisten opiskelijoiden elämänhistoriat saavat merkityksensä erilaisissa yhteiskunnallisissa konteksteissa ja koulutuksen asema erilaisen paikan heidän elämässään.

Elämäkerrat ovat ihanteellista tutkimusaineistoa, kun halutaan tietää, mitkä elämäntapahtumat ovat olleet ihmisten elämässä merkityksellisimpiä. Kertojan subjektiivinen tapa kirjoittaa tai puhua sekä kielelliset rajoitteet kuitenkin määrittävät ne rajat, joissa kokemuksista kerrotaan. Elämäkerta kertoo ihmiset pyrkivät kertomaan elämästään mahdollisimman totuudenmukaisesti, mutta joutuessaan tiivistämään elämäntapahtumiaan, saavat kertomukset painotuksien vuoksi aina tietyn sävyn. (Roos 1994.) Samalla, kun yksilö kertoo omasta elämästään, hän rakentaa ”teoriaa” itsestään. Elämäkerrallisen lähestymistavan ytimenä onkin näkemys, jonka mukaan identiteetti rakentuu juuri näissä kerrotuissa tarinoissa. Ihmisen koko elämän katsotaan rakentuvan hänen kertomiensa tarinoiden kautta. (Kauppila 2002, 55; Syrjälä 2007, 230.) Todellisuudessa eletty elämä voi poiketa merkityksellisestikin kertomuksesta, joka on usein pelkistetty ja ”siistetty” edustus tosielämästä. Lisäksi olen tuonut haastattelijana tulkintaan oman rekonstruktion. Haastateltavien kertoessa elämästään ja ulkoistaessaan ajatuksiaan eletystä elämästään, he kertovat samalla kertomusta myös itselleen (vrt. Tynjälä 2002, 163). Siten omat tulkintani ovat konstruktioita todellisuudesta ja haastateltavan tulkinnoista siitä. Kun kertomuksessa jäljitetään elämäntapahtumien jatkuvuutta jälkikäteen, jää tarinaan usein aukkoja ja epäjatkuvuutta. Tyypillistä on myös tapahtumien toisinkokeminen tai –näkeminen jälkikäteen kuin itse tapahtuma-ajankohtana. (Vilkkö 2000.)

Useimmiten koulutus-identiteetin rakentumista koskevissa tutkimuksissa toimija ja rakenne on erotettu toisistaan. Toimijatulkinnassa elämäntulkinta nähdään erilaisten ongelmien ja ratkaisujen sarjana, jossa toimijat aktiivisesti käyttävät koulutusta muiden kulttuuristen resurssien ohella. Rakennetulkinnassa koulua ja koulutusta tarkastellaan puolestaan kulttuurisena merkitysrakenteena, joka tarjoaa ja tuottaa tyypillisiä identiteettejä. Painopiste elämäntulkinnassa keskittyy tavallisimmin joko toimijaan tai rakenteeseen, jolloin elämäntulkinta voidaan nähdä tulkinnassa joko toimijan ainutkertaisena tai esim. kokonaisuutena sukupolvelle tyypillisenä kokemuksena. Toimija-analyysissä tarkastelun keskiössä ovat toimijoiden ainutkertaiset kokemukset, vaikka kulttuuri ja ympäristö luovatkin toiminnalle kontekstin. (Houtsonen 2000, 7-8, 12.)

Ihmisten tapaa kirjoittaa ja puhua elämästään voi lähestyä monelta kannalta, joista hedelmällisin tarkastelutapa olisi epäilemättä ottaa kaikki tekstin, diskurssin ja kulttuurin tasolla ilmenevät käytännöt huomioon. Kirjoitettua kieltä voidaan puhutun kielen tavoin tarkastella kolmella eri tasolla, joista ensimmäisenä ja sisimpänä ulottuvuutena voidaan pitää tuotettua tekstiä tai puhetta. Seuraavalla tasolla tekstiä ja puhetta voidaan analysoida diskurssikäytäntönä, jolloin tekstistä etsitään laajempaa kontekstia - yhteistä nimittäjää. Laajimmillaan tekstejä ja puhuttua kieltä voidaan tutkia sosiokulttuurisen käytännön tasolla. Mikään näistä kolmesta ulottuvuudesta ei voi olla irrallaan tuotetusta puheesta, tekstistä tai niiden käytöstä, koska ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Näin ollen diskurssikäytäntö toimii eräänlaisena välittäjänä tuotetun puheen tai tekstien sekä kulttuurien välillä. Sosiokulttuuriset käytännöt muovaavat kieltä muuttamalla diskurssikäytännön luonnetta eli tuottamisen ja kuluttamisen tapoja, mitkä näkyvät taas itse tekstien tai puheen ominaisuuksissa. (Fairclough 1997, 76-70, 81-82.) Näin oletettavasti tapahtuu myös silloin, kun opiskelija sosiaalistuu avoimen yliopiston tai yliopiston opiskelukäytäntöihin. Kirjoituksissa ja puheessa on jo lähtökohtaisesti sisäänrakennettuna käytäntöjä ja käsityksiä opiskelusta ja sen luonteesta, mutta myös syistä osallistua koulutukseen ja yleisemmin aikuisten roolista korkeakoulutuksessa (vrt. O'Donnell & Tobbell 2007).

Lähestymistapaani pääaineistoihini voisi joiltain osin nimittää diskurssianalyttiseksi, koska diskurssianalyysissä kiinnostus kohdistuu sen pohtimiseen, miten toimijat tekevät ymmärrettäväksi asioita kielenkäytöllään. Sama asiaa on mahdollista tehdä ymmärrettäväksi monella eri tavalla, joten yksiselitteisen totuuden olemassaoloa pidetään diskurssianalyysissä kyseenalaisena. Siksi lähestymistavan keskeisenä tavoitteena on ottaa tarkastelunsa kohteiksi toimijoiden tavat kuvata ja nimetä syitä ilmiöille. Lähestyn tekstejä ja haastattelujani osin aineistolähtöisesti ja olen ottanut analyysiini mukaan myös alueita ennalta päätettyjen teemojen ulkopuolelta. Olen diskurssianalyttisessä mielessä kiinnostunut tutkittavieni käyttämistä tavoista nimetä ilmiöitä ja merkityksellistää niitä. Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, kun haastateltavat puhuvat osallisuudestaan elinikäiseen oppimiseen, aikuiskoulutukseen ja tutkinto-opiskeluun. Etenkin yhtymäkohdat julkisuuteen ovat mielenkiintoisia aineiston piirteitä, joissa näkyy opiskelijoiden itsensä asemoima aikuisopiskelijan paikka osana koulutusjärjestelmää. (Hirsjärvi & Hurme 2000; Suoninen 1999, 18, 20; O'Donnell & Tobbell 2007.)

Ropo ja Gustafsson (2006) ovat jakaneet tutkimuksessaan elämäntarinoista nousevat oppimista koskevat diskurssit mielenkiintoisella tavalla neljään kategoriaan. Oppimisdiskurssit jakautuvat yksilön sisäisiä, sosiaalisia ympäristöjä, konteksteja ja minuuden yhtenäisyyttä koskeviin luokkiin. Yksilön sisäinen oppimisdiskurssi pitää sisällään oman kehityksen sekä mielen ja kehon välisiin yhteyksiin liittyviä näkökulmia. Yhteisöihin osallistuminen ja niissä vaikuttaneet toiset sekä näiden merkitykset itselle vaikuttavat niin ikään identiteetin kehitykseen ja muuttumiseen. Kontekstuaalisella oppimisella tutkijat tarkoittavat minuuden yhteyttä erilaisiin tilanteisiin ja yhtäältä pyrkimystä integroida minuutensa avulla erilaisia konteksteja ja toisaalta kontekstien tarjoamina mahdollisuuksina kokeilla uusia positioita. Neljäntenä kategoriana tutkijat kuvaavat minuuden jatkuvuutta ja säilyttämispyrkimyksiä ja toisaalta moni-identtisuutta osana oppimisprosesseja koskevaa asemointia. Erilaisten asemointien olemassaolosta voidaan tutkijoiden mukaan päätellä diskurssien olemassaolo.

Diskurssiivisen näkökulman lähtökohtana on ilmiöiden moninaisuuden ja ainutkertaisuuden tunnustaminen. Näen aineistoni kokonaisuutena, joidenkin sisäisesti loogisten rakenteiden ilmentymänä, ja itse tutkimustehtäväni näiden logiikkojen kuvailemisena ja tulkintana. (Alsutari 1993, 22-23, 38.) Pääaineistoissani avoin yliopisto ja siitä yliopistoon johtava väylä kerrotaan ja kuvataan koulutusjärjestelmän sisäisenä jatkumona. Silti syvemmässä tarkastelussa tähän ongelmattomalta näyttävään rakenteeseen kytkeytyy kertomuksissa joukko monimuotoisia säröjä, katkoksia ja esteitä. Koska diskurssiivisen tarkastelun tavoitteena on paljastaa vallitsevia valtasuhteita käytetyissä puhetavoissa ja kiinnittää huomiota vallan keskinäisiin suhteisiin, näen sen osuvaksi ”näkökulmatyökaluksi” päästä käsiksi opiskelijoiden antamiin merkityksiin avoimesta yliopistosta ja yliopistosta sekä niiden keskinäisestä suhteesta. Myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta käsin on tarpeellista tunnistaa opiskelijoiden tuottaman puheen ja julkisen puheen välisiä suhteita. (Fairclough 1992, 9-10; Jokinen & Juhila 1993, 86). Sekä kirjoitelmissa että haastatteluissa mielenkiintoista on, miten ja millaisia kielellisiä keinoja käyttämällä näitä merkityksiä tuotetaan (Jokinen & Juhila 1999, 66).

Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1999) mukaan todellisuuden rakentuminen muotoutuu toimijoiden vuorovaikutuksessa antamien selontekojen ja maailmalle annettujen merkitysten vuorovaikutuksena. Näin syntyy jatkuvasti liikkeessä oleva merkitysten kehä. Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet pohjautuvat jo olemassa oleville kielessä oleville merkityksille, joita kuitenkin muotoillaan jatkuvasti uudelleen ihmisten toisilleen tekemien selontekojen kautta. Näitä selontekoja tehtiin kirjaimellisesti aineistossa esimerkiksi pohdittaessa siirtymää tutkinto-opiskelijaksi ja paikannettaessa opiskelijuutta avoimen yliopiston tai yliopiston rajapinnassa. Diskurssien eli puhetapojen kautta uusinnetaan sekä tietoisesti että tiedostamatta näitä erilaisia sosiaalisia järjestelmiä. (Suoninen 1999, 21-23.)

Vaikka aineistonanalyysissä on käytetty apuna joitakin elementtejä diskurssiivisesta lähestymistavasta, koulutuselämäkulkukertomuksien analyysiä läpäisevä näkökulma on ennen muuta narratiivinen. Käytän Leena Syrjälän (2007) tavoin narratiivisia, tarinaa ja kertomusta tutkimuksessani synonyymeinä. Jerome Brunerin (1986, 1996) mukaan maa-



ilman jäsentäminen tapahtuu loogis-rationaalisen ja narratiivisen jäsentämisen avulla. Narratiivisessa ajattelussa huomio kiinnittyy tekojen intentioihin, syihin ja seurauksiin. Kertomusten kautta välittyy kuitenkin enemmän kuin pelkkä kuvaus eletystä elämästä. Kertomuksen avulla rakennetaan elämää ja niiden voidaankin nähdä vastavuoroisesti jäljittelevän toinen toistaan. Näin ollen juuri kertomus on kirjoittajan tai haastateltavan määrittelemä kurkistusaukko tutkittavan elämään. (Bruner 1986, 1996; Antikainen & Huotelin 1996, 16, 19.)

Jerome Brunerin (1986) mukaan elämäntapahtumat on mahdollista ottaa haltuun kertomalla ne eheäksi tarinaksi. Ajattelun mukaan identiteetti muokkautuu ja rakentuu elämästä kerrottaessa. Nämä identiteettiä rakentavat kertomukset toimivat yksilön elämänhallinnan välineinä (Hänninen 1999). Ihmiset kertovat erilaisia tarinoita itsestään identiteettiään ylläpitääkseen ja sitä edelleen rakentaakseen. Tarinat auttavat luomaan mielekkyyttä elämään vaikeidenkin kokemusten jälkeen. Ongelmana tutkimuksen kannalta on se, että tarinat ovat usein itse tapahtuneesta irrallisia ja siten jälkikäteen kerrottuina riippumattomia siitä, mitä todella on tapahtunut. (Nurmi & Salmela-Aro 2000, 96.) Näin tapahtuu vääjäämättä myös koulutuksellista elämäntapaa kerrottaessa, jolloin merkitykset koulutukseen osallistumiselle rakentuvat jälkikäteen, kerronnan kautta. Lisäksi opintojen myötä syntyy uudenlaisia tulkintoja erilaista osallistumisen syistä, jotka omalta osaltaan saattavat voimakkaastikin vaikuttaa omien valintojen tulkintaan.

Ihmiset valikoivat omasta elämästään kertoessaan, mitä asioita haluavat tuoda itsensä julki. Koska elämäkerrat ovat vahvasti subjektiivisia, tuovat ihmiset niissä esiin heille merkityksellisimpiä elämäntapahtumia heijastaen ja suodattaen niitä kerrontatilanteeseen sopiviksi. Myös se, kenelle omasta elämästä kerrotaan, vaikuttaa tapaan tuoda tapahtumia esiin. Saman henkilön on todettu lisäksi elämänsä vaiheissa kuvaavan omaa elämäntapaa eri tavoin, sillä tulkinnat ja merkitykset muuttuvat koko ajan uusien elämäntapahtumien ja kokemusten karttuessa. Nykyhetki on kerronnan lähtökohta, joka toimii ikkunana menneisyyteen. (Helsti 2000, 20-25.)

Narratiivien tutkimus on pesiytynyt normaalielämäntapojen murtumisen myötä kiinteästi elämäntapajärjestykseen, jossa elämäntapaa tarkastellaan puheena – elämäntapajärjestyksenä. Lähestymistapa korostaa elämäntapaa tarinana, joka saa erilaisia muotoja kertojansa mukaan. Elämäntapajärjestyksen idean voi kiteyttää myöhäismodernin yhteiskunnan määräävyydestä käsin, jolloin yksilö itse toimii elämäntapajärjestyksenä. Mielenkiintoinen on myös näkökulma, jonka mukaan yksilö joutuu etsimään ja sovittamaan itsensä osaksi kulttuurista kerrontaa, kun valmiita malleja ei ole olemassa. (Vilkkonen 1994; 2000.) Elämäntapajärjestyksen tutkimuksen erilaisia koulukuntia yhdistää pyrkimys kuvata yksittäisen ihmisen tapaan kokea, toimia ja ajatella (Ropo & Gustafsson 2006). Jatkuvuuden normi määrittää elämäntarinan aukkojen paikkaamista elämästä jälkikäteen kerrottaessa (Vilkkonen 2000). Kertomus itsestä rakentuu yleensä myönteisenä. Elämäntapajärjestyksen kautta jäsentävä käyttää kuitenkin erilaisia jännitteisiä ääniä kuvatessaan itseään. Osa näistä äänistä kuuluu muille. (Komulainen 1998, 24.) Kieli rakentaa yhtäaikaista sosiaalisia identiteettejä, sosiaalisia suhteita sekä tieto- ja uskomusjärjestelmiä. Myös jokainen tulkinta omasta elämästä muotoilee osaltaan näitä yhteiskunnallisia ja

kulttuurisia näkökulmia. Sen lisäksi, että kielenkäyttö uusintaa ja pitää yllä sosiaalisia identiteettejä, suhteita ja tieto- ja uskomusjärjestelmiä, se voi myös uudistaa ja muuttaa niitä luovasti toisenlaiseksi. (Fairclough 1997, 76; Suoninen 1999, 19.)

Tässä tutkimuksessa ollaan narratiiviselle tutkimukselle luonteenomaisella tavalla kiinnostuneita tapahtumista ja kiinnostuksen kohteena ovat niiden sisällöt. Tutkimuksellisesti tavoitteena on erilaisten kertomusten kuuntelu ja analysointi. (Heikkinen 2001.) Narratiivisella tutkimuksella voidaan tarkoittaa tutkimusaineiston luonnetta tai aineistonanalyysitapaa. Narratiiviselle luennalle ei ole määriteltävissä yhtä oikeaa lukutapaa. Narratiiveja analysoidessa kiinnitetään huomio kertomusten luokitteluun ja kategorisointiin esimerkiksi tyypittelemällä aineistoa. Luokittelu on työkalu erottelun ja yhdenmukaisuuksien löytämiselle. Analyysissä tuotetaan kertomusten pohjalta uusi kertomus, jolloin pääpaino analyysissä on teemojen ja yhteenvedojen tekemisessä. Juonirakenteen etsiminen kertomuksista on myös tyypillistä narratiiviselle aineistoanalyysille, jonka kautta on mahdollista saada näkyviksi merkitysrakenteita. Narratiivista on yleensä löydettävissä ajassa etenevä juoni, jolla on alku-, keski- ja loppukohta, jotka tässä tutkimuksessa muotoutuvat ajassa etenevistä opintojen vaiheista, avoimen yliopiston väylän läpäisystä ja lopulta opiskelusta yliopiston tutkinto-opiskelijana. Juonellisuus ei ole kuitenkaan ehdoton edellytys narratiiviselle analyysille. Tekemässäni analyysissä on juonellisuuden katkeamia, kun kerronta haarautuu paikoittain erillisiksi kuvauksiksi. Näitä juonen katkeamia perustelen aineiston monimuotoisuudella. Yhdessä juonirakenteessa pysyttäytyminen ei tekisi oikeutta moniääniselle aineistolleni. Näissäkin kohdin tekstissä itsestään löytyvät juonen rakennepiirteet toimivat apuna tarinan pelkistämisesä. (Esim. Heikkinen 2001; Hänninen 1994; Alasuutari 1995; Alasuutari 1999, 100; Hänninen 1999; Antikainen & Komonen 2003, 92.)

Koska puhe elämäkulullisesta jatkuvuudesta kääntyy myöhäismodernissa jatkuvuutta luovaan puheeseen, elämäkerronta kulminoituu elämän käännekohtiin, siirtymiin ja kriiseihin. Siksi Ropon ja Gustafssonin (2006) mukaan juuri elinikäisen oppimisen kysymyksiä on syytä tarkastella elämäkerrallisella metodologialla. Elämäkerrallinen näkökulma lisää heidän mukaansa juuri koulutuksen yleisten merkitysten ymmärtämistä. (Ropo & Gustafsson 2006.) Taitekohdat, jossa vanha murtuu ja uusi astuu kuvaan, pohdinta on intensiivisintä ja eniten merkityksiä sisältävää. Vilkkö (2000) puhuu näistä myöhäismodernin elämäkulun kertomuksista ”pieninä vaihekertomuksina”, joille on ominaista intensiivinen reflektio ja epäjatkuvuus. Vaihekertomukselle luonteenomaista on hetkien ja ajallisesti lyhyiden merkityksellisten elämäkulullisten vaiheiden kuvaaminen. (Vilkkö 2000, 84.)

Aineiston tiivistäminen sen sisältämä informaatio säilyttäen on yksi laadullisen analyysin keskeisimmistä haasteista. Lisäksi aineiston tiivistäminen ja analyysin kautta uuden selkeän kokonaisuuden luominen, erot ja moninaisuus säilyttäen, pakottavat yhä uudestaan tarkistamaan tehtyjä valintoja. (Eskola & Suoranta 1998, 15-17.) Pelkästään tematisoimalla aineistoa on vaikeaa esittää tuloksia havainnollisesti. Tematisoinnin rinnalla kulkeva tyypittely tiivistää aineistoa ja tekee sen lukijalle ymmärrettävämmäksi. Tyypittely mahdollistaa erilaisten äänien mukaan tuonnin analyysiin, mutta tiivistää

kuitenkin aineistoa niputtamalla yksittäisiä tapauksia yhdeksi. Keskeisin tyypittelyn ongelma lienee aineiston alistaminen jollekin tietylle typologisoinnille, jolloin tyypissä esiintyy kaikkea sellaista, mitä ei yksittäisessä ihmisessä esiinny. Tällöin tyypiteltyyn ihmiseen luetaan kuuluvaksi ominaisuuksia, joiden ajatellaan analyysin tuloksena kuuluvan yhteen. Näen kuitenkin tyypittelyn tekevän laadullisen aineiston käsittelyn ymmärrettävämmäksi, selkeämmäksi ja läpinäkyvämmäksi. Samalla kertaa olen tietoinen, että sama aineisto voidaan tyypitellä usealla eri tavalla ja monesta näkökulmasta käsin vieläpä teoreettisesti perustellen. Tekemäni tyypittely vangitsee aineistoa yhteen analyysiin. (Roos 1981b, 37-38, 40.) Merkityksiä ei voidakaan Jokisen & Juhilan (1993) mukaan koskaan paikantaa tutkimuksessa pelkästään aineiston ominaisuuksiksi vaan vuoropuhelu aineiston kanssa ratkaisee, mitkä merkityspotentialit herätetään henkiin. Laine (2001) kutsuu tätä hermeneuttiseksi kehäksi. Tekemällä tulkintaa aineistostani, yksinkertaistan sitä ja lyön lukkoon tiettyjä merkityksenantoja. (Ks. Jokinen & Juhila 1993, 89, 106; Jokinen & Juhila 1999, 66; Laine 2001, 34-35.)

Avoimen yliopiston väylän suoravalinta otettiin Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella käyttöön kokeiluluonteisesti ja kokeilun avulla haluttiin kartoittaa sen tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoituksia. Tutkimuksessa etsitään toimintatutkimukselle luonteenomaisella tavalla ratkaisuja käytännön ongelmiin, kuten tässä tutkimuksessa avoimen väylän toimivuuteen sekä avoimen yliopiston väylässä valittujen opintojen etenemisen vahvuuksiin ja esteisiin. Toimintatutkimuksen ensisijaisena päämääränä on tutkimuksen avulla muuttaa olemassa olevia käytänteitä ottamalla käytännön toimijat mukaan tutkimukseen. (Kuula 1999, 9-10.)

### **5.2.1 Avoimen yliopiston opiskelijoiden koulutuselämäkerta-kirjoitelmat ja taustatietokysely**

Odotetusti kasvatustieteitä opiskelevia oli kirjoitelma-aineistossa eniten. Oikeustieteellisten sekä kaupallisten aineiden kursseilla kirjoitelmia palautui takaisin heikoiten. Luonnollisesti kasvatustieteiden opintoja suorittamaan hakeutuneet opiskelijat joutuivat pohtimaan omaa kouluttautumistaan jo opintojensakin puitteissa, mikä mahdollisesti madalsi kynnystä koulutuselämäkerran kirjoittamiseen. Naisia (86%) on aineistossa ylivoimaisesti miehiä (14%) enemmän, mikä noudattelee avoimen yliopiston sukupuolijakaumaa myös aikaisemmin tehtyjen tutkimusten valossa (esim. Varila 1990; Kess, Hulkko, Jussila, Kallio, Larsen, Pohjolainen & Seppälä 2002, 45).

Kirjoitelma-aineistoa lähestyn teemojen valossa pyrkien rakentamaan monet kertomukset muutamaksi tarinaksi (Eskola & Suoranta 1998; Antikainen 1998; Antikainen & Huotelin 1996; Vilkkonen 2000). Tarkoituksena on tutkia teemojen ympärille muodotuneita erilaisia elämänpolkuja ja löytää tyypeille luonteenomaisia piirteitä kuvata elämäänsä sekä koulutuksen kytkeytymistä tähän. Kirjoitelmien teemat muodostuvat selkeästi koulutuselämäkertakirjoitelman ohjeistuksessa annettujen kysymysten ympärille. Suurin osa kirjoittajista on vastannut teemakysymyksiin hyvinkin järjestelmällisesti toisten keskittyessä enemmän johonkin tiettyyn teemaan. Myös ohjeistuksen ulkopuolelta nousseita teemoja käsitellään kirjoitelmissa jonkin verran ja ne huomioidaan aineistonanalyysissä.

Opiskelijoiden kirjoitustyyli vaihtelevat hyvin paljon: kuvainnollisesta kerronnasta ranskalaisilla viivoilla annettuihin lyhyisiin vastauksiin. Joistakin kirjoitelmissa välittyy selkeästi syvällinen pohdinta ja syy-seuraus –suhteiden analysointi omassa elämäkultassa. Aineiston monimuotoisuus asettaa täten omat vaatimuksensa aineiston käsittelylle ja tulkinnalle sekä diskurssien tunnistamiselle. Aineistonanalyysi rakentuu teemojen ympärille, jolloin erilaisten opiskelutaustojen, opiskelulle annettujen merkitysten ja tulevaisuudensuunnitelmien avulla rakennetaan opiskelijatyyppejä.

Kirjoitelmien teemat muodostuvat seuraavien aihealueiden ympärille:

- osallistumismotivaatio
- oma suhde koulutukseen
- kodin perintö & oman perheen vaikutukset kouluttautumiseen
- tulevaisuudensuunnitelmat

Lisäksi kirjoitelmissa esiintyy viittauksia näiden teemojen ulkopuolella mm.:

- kommentteja avoimen yliopiston kursseista & opiskeluympäristöstä
- omien lapsien opinnoista
- työtovereiden suhtautumisesta opintoihin
- opiskelutovereiden merkityksestä opinnoissa
- harrastuksista
- taloudellisesta elämäntilanteesta

Kirjoitelmien aineistonanalyysissä edetään kvantitatiivisesta opiskelijatyypien taustatietoja kartoittavasta tarkastelusta kirjoitelma-aineiston analyysiin sekä teemoittain käsiteltäviin tyyppien tunnuspiirteisiin. Kvantitatiivinen tarkastelu on liitetty analyysiin mukaan vasta kirjoitelma-aineiston analyysin jälkeen ja sen tarkoituksena on ainoastaan taustoittaa kunkin tyyppin profiilia. Taustatiedot, kuten ikä, sukupuoli tai pohjakoulutus eivät ole vaikuttaneet tyyppien muotoutumiseen. Teemoittaisen tarkastelun yhteydessä käytettyjen runsaiden suorien lainausten tarkoituksena on paitsi syventää ja konkretisoida tekemiäni päätelmiä myös tuoda esiin opiskelijoiden omia ääniä taustoittaa avoimen yliopiston opintoihin osallistumisen syitä. Opiskelijoiden kouluttautumiskokemukset, kodin perintö ja kouluttautumismäärä antama arvo painottuvat sisällöllisesti eri tyyppien kohdalla. Tämä puolestaan antaa arvokasta tietoa erilaisten opiskelijaryhmien tarpeista ja odotuksista avointa yliopistoa kohtaan. (Cohen, Manion & Morrison 2007; Alasuutari 1995; Alasuutari 1999.)

Tyyppeihin jaon keskeisenä perusteena on toiminut kirjoitelmissa esiin noussut ensisijainen motiivi osallistua avoimen yliopiston opintoihin. Tästä nouseva jaottelu näytti toimivan hyvin myös vertaillaessa motiiveittain jaoteltujen tyyppien taustatietoja. Tyypit näyttivät muodostavan erilaisia ikäryhmiä (ks. taulukko 4). Taustoissa ja aiemmissa kouluttautumiskokemuksissa näytti niin ikään olevan tyyppikohtaisia eroja. Koska tarkasteltavia teemoja on useita, on tutkimuksen aikana tehty yleistyksiä ja pelkistetty tyypppejä, jolloin yksittäiset opiskelijat ovat sulautuneet tyyppin profiiliin. Aineistossa on tietysti myös tapauksia, jotka voisivat lukeutua useampaan tyyppiin yksittäisten teemojen osalta tai ovat monitulkintaisia, mutta niidenkin kohdalla päätyypittely toimii varsin hyvin.

Myös ensisijaisen opiskelumotiivin tulkinta on ollut joissakin tapauksissa vaikeaa löytää, kun kirjoittaja on maininnut usean eri tekijän vaikuttaneen opiskelupäätökseensä. Joissakin kirjoitelmissa on lisäksi selkeästi luettavissa sosiaalisesti suotava kirjoitustapa. Useassa kirjoitelmassa mainitaan esimerkiksi opintojen puhtaaksi syyksi harrastus tai yleissivistys, vaikka koko teksti kirjoitelmassa viestii aivan toisenlaisista motiiveista (vrt. Ahrio, Eskola & Suoranta 1992). Tulkinnoissa on normaaliin laadullisen analyysin malliin ennen muuta turvauduttu kirjoitelman muodostamaan kokonaisuuteen ja kaikista teema-alueista saatuihin vihjeisiin.

**Taulukko 4.** Tyyppien sijoittuminen ikäluokkiin.

ikäluokka	ura-suuntautuneet	tutkinto-tavoitteiset	muutos-hakuiset	elämäntapa-opiskelijat	yhteensä
-19		7	2		9
20-24	4	16	9	1	30
25-29	6	2	2	3	13
30-39	10	2	9	8	29
40-49	6		7	4	17
50-59	1	1	4	2	8
	27	28	33	18	106

Tyyppejä ei voida helposti paikantaa erityisesti jonkin aineen opiskelijoiksi, vaan saman tyyppin yksittäiset opiskelijat voivat opiskella usealla oppiainealalla. Joidenkin tyyppien kohdalla tietyt ainealat painottuvat kuitenkin selkeästi muita aineita enemmän. Tuloksia vääristää kuitenkin aineiston vinous, jossa jotkin aineet ovat selkeästi yliedustettuina.

Mielenkiinnon kohteena ovat avoimen yliopiston opintojen käyttötarkoitukset ja motiivit, jotka ajavat opiskelemaan yleissivistäviä korkeakouluopintoja. Kirjoitelma-aineistonanalyysissä hahmotellaan suuntaviivoja erilaisista avoimen yliopiston opiskelijoiden elämänurista, koulutuksen kytkeytymisestä niihin sekä selvitetään opiskelijatyypien välisiä eroja koulutus- ja uravalintojen suhteen.

Henkilötietolomakkeen sisältämät tiedot ajettiin aluksi SPSS-tilasto-ohjelmaan aineiston tarkastelemiseksi ja yleiskuvan piirtämiseksi. Tilastollisen aineistonanalyysin tarkoituksena oli lisäksi toimia kvalitatiivisen tarkastelun tukena tutkimuksen kuluessa. Kerättyjen henkilötietojen vertaaminen samaisen tutkimusprojektin aikana kerättyyn valtakunnallisesti kattavaan aineistoon antaa myös kuvan kvalitatiiviseen tutkimusosioon kerätyn aineiston edustavuudesta. Kerättyjen taustatietojen avulla hahmottelen tilastollisten ristiintaulukointien ja frekvenssien avulla kirjoitelma-aineistosta löydettyjen opiskelijatyypien karkeitä suuntaviivoja iästä, sukupuolesta, koulutustaustoista sekä työmarkkina-asemasta.

### 5.2.2 Avoimen väylää tutkinto-opiskelijaksi hakeneiden ja päässeiden haastattelut ja rekisteriseuranta

Avoimen yliopiston väylässä Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselle vuosina 2005 ja 2006 hakeneiden taustatiedot pohjautuvat hakulomakkeista saatuihin tietoihin, jotka koodasin tilastollista tarkastelua varten SPSS-matriisiin. Tietoja on täydennetty

valituksi tulleiden osalta opintorekisteriotteiden pohjalta sekä opintojen alussa teetetyt kyselyn tiedoilla. Ennakkotiedot osoittautuivat loistaviksi työvälineiksi tutustua etukäteen haastateltaviin. Taustatiedoista oli runsaasti hyötyä mm. opintojen paikantamisessa sekä koulutuselämäkertojen juonten seuraamisessa. (Vrt. Cohen ym. 2007, 362.)

Haastattelujen analyysissä käytän niin ikään tematisointia ja tyypittelyä (esim. Alasuutari 1999; Hirsjärvi & Hurme 1982; Hirsjärvi & Hurme 2000; Eskola & Suoranta 1998; Eskola 2001; Metsämuuronen 2000). Teemat rakentuvat haastattelurungon pohjalta kuuteen keskeiseen tarkastelunäkökulmaan:

- Elämänpolut ja koulutuselämänpolut
- Opiskelu avoimessa yliopistossa
- Siirtyminen tutkinto-opiskelijaksi avoimen väylän kautta
- Aikuisopiskelu ja kulttuuri
- Opintojen eteneminen
- Tulevaisuuden suunnitelmat

Haastatteluaineiston analyysin aloitin kirjoittamalla kustakin haastattelusta yhden sivun mittaisen tiivistelmän, johon poimin kunkin haastatteluteeman keskeisen sisällön (Eskola & Suoranta 1998; Eskola 2001; Metsämuuronen 2000; Hirsjärvi & Hurme 2000). Tiivistelmän alkuun kirjasin taustatiedot haastateltavieni iästä, kotipaikkakunnasta, opiskeluhistoriasta, suoritetuista opinnoista sekä opintovapaasta tai ajatuksista opintovapaan suhteen. Tiivistelmien ja haastattelun esitehtävinä olleiden elämänjanojen pohjalta tein matriisin haastateltavieni koulutushistoriasta, josta oli luettavissa ajan suhteen myös haastateltavieni ikä. Matriisiin merkitsin suoritetut ylioppilastutkinnot, avoimessa yliopistossa tehdyt opinnot sekä ammatilliset tutkinnot tai ammatilliset täydennyskoulutukset.

Tiivistelmien ja haastattelurungon avulla koodasin aineiston ja paikansin siitä kunkin haastateltavan keskeisen sanoman jokaiseen haastatteluteemaan. Haastattelutiivistelmistä sekä matriisista piirtyi kullekin haastattelulle ”juonitiivistelmä” (Alasuutari 1995, 128), josta näkyi avoimen yliopiston opintojen paikantuminen osaksi muuta elämää. Tiivistelmien avulla jaoin aineiston alustavasti kolmeen kertomustyyppiin, jotka erottuivat toisistaan alan valinnan, työuran, avoimen yliopiston opintojen ajallisuuden sekä opintojen käyttötarkoituksen suhteen. Tämä ei tietenkään tee oikeutta moniääniselle aineistolle, mutta katson sen tärkeäksi yhtäältä aineiston tiivistämisen ja toisaalta haastateltavieni anonymiteetin säilyttämiseksi. Samasta syystä olen joutunut myös ”yleiskielistämään” analyysini tueksi aineistosta poimimiani sitaatteja. Näin ollen myös murteeltaan rikas haastatteluaineisto on joutunut taipumaan yleiskieliseen muottiin. (Esim. Cohen, Manion & Morrison 2007; Hirsjärvi & Hurme 2000; Alasuutari 1999; Hänninen 1999; Mäkinen 2006.)

Tiivistämisen tarkoituksena on järjestää hajanaisesta aineistosta ja luoda siitä yhtenäinen ja selkeä kokonaisuus. Paitsi, että laadullisen aineistonanalyysin tarkoituksena on kuvailla mahdollisimman kattavasti aineistoa, sen tulisi myös pystyä nostamaan esiin aineiston eroja ja moninaisuuksia. (Alasuutari 1995, 74; Eskola & Suoranta 1998, 15-17.) Päädyin tiivistämään aineistoani siten, että kerron kustakin kertomustyyppistä niin kutsutun ydinkertomuksen (Hänninen 1999, 33). Pyrin kuitenkin säilyttämään sen sisäl-

lä kaikkien siihen lukeutuvien haastatteluiden sisältämän informaation mahdollisimman rikkaana ja käytän siten sitaateissa kaikkien tyyppiin lukeutuvien tarinoiden sisältöä.

Aineisto koostuu kahden peräkkäisen vuosikurssin haastatteluista. Haastattelussa keskityttiin ensin kartoittamaan opiskelijan taustaa ja aikaisempia elämäntapahtumia, koulutuksen roolia osana elämäntapaa, opiskelua avoimessa yliopistossa sekä tutkinto-opiskelijaksi siirtymisestä aiheutuvia käytännön järjestelyjä sekä ajatuksia tulevista opinnoista. Haastatteluiden toisessa puoliskossa sekä seurantahaastatteluissa<sup>7</sup> painopiste siirtyi kokonaisvaltaisemmin opiskeluun, aikuisopiskelijakulttuuriin sekä tutkinnon käyttötarkoituksiin.

Vaikka teemahaastattelussa olen rajannut haastattelun aihepiiriä ja ohjannut haastattelutilanteessa haastateltavaani puhumaan tietyistä aiheista, on aineisto silti monimuotoisempi ja moniulotteisempi kuin koskaan saatoin kuvitella haastattelurunkoa tehdessäni. Haastattelutilanne muovautui kokemuksen kautta ja siten osin myös kysyä selkeämmin ja monipuolisemmin prosessin edetessä. Siinä mielessä haastatteluita pitää lähestyä osin aineistolähtöisen analyysin avulla. (Eskola & Suoranta 1998, 15-19.)

Lisäksi haastatteluiden rinnalla ja niiden jälkeen seurasin opintojen etenemisestä opintorekisteristä, joita tulostin puolivuositain. Sijoitin suoritettavat opintopisteet matriisiin, jonka avulla pystyin keskilukujen avulla hahmottamaan yleisesti avoimen yliopiston väylässä valittujen opinnoissa etenemistä sekä seuraamaan yksittäisten opiskelijoiden opintojen kulkua. Haastateltavieni osalta yhdistin opintorekisteritietoja yleisellä tasolla haastatteluaineistoon ja opiskelijoiden tuottamiin tulkintoihin opinnoistaan, solmukohdista sekä ajatuksista edetä koulutuspolulla. Näin saatoin myös ryhmitellä haastatteluaineistoni perusteella kertomuksista tekemäni tyypittelyn mukaisesti opiskelijoiden tietoja ja siten tarkastella niiden yhdenmukaisuutta.

### 5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Sekä koulutuselämäkertakirjoitelman ohjeistus että teemahaastattelurungon operationalisointi pohjautuvat tutkimuksessa määriteltyihin käsitteisiin sekä aikaisempien tutkimusten tuottamaan tietoon aikuisten osallistumisesta koulutukseen ja aikuisopiskelijuudesta. Analysoin aineistoja osin erillisinä, koska ne on koottu eri konteksteissa, eri opiskelijaryhmiltä. Näen ne kuitenkin toistensa jatkumona – matkana avoimen yliopiston opiskelijasta yliopiston tutkinto-opiskelijaksi. Samasta syystä päädyin rakentamaan tutkimusraportin tulososion aineistokohtaisesti, jolloin vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ensisijaisesti kirjoitelma-aineiston pohjalta ja jälkimmäisiin ongelmiin haastattelu- ja dokumenttiaineistojeni avulla. Aineistonanalyysin monessa kohdassa pystyn hyödyntämään aineisto- ja menetelmätrinagulaation mahdollistamaa vertailua ja erilaisten aineistojen toisiaan täydentäviä kuvia samasta ilmiöstä. Näin tapahtuu ensin

<sup>7</sup> Seurantahaastatteluaineisto on kerätty vuoden 2006 keväällä opiskelijan pro gradu –tutkimusta varten. Pro gradu tutkimuksen tarkoituksena oli vertailla opiskelijoiden kokemuksia avoimen yliopiston ja yliopiston opinnoista ja opiskelusta. Haastattelurunko suunniteltiin siten, että se hyödytti kumpaakin tutkimusta. Aineistoa hyödynnettiin tässä tutkimuksessa soveltuvin osin esimerkiksi syntyneiden uusien opiskelukokemusten osalta. Lähinnä seurantahaastatteluilla on tätä tutkimusta ajatellen aineistotriangulaation rooli sillä ne eivät juurikaan tuoneet uutta jo aiemmin tehtyihin haastatteluihin.

kirjoitelma-aineiston taustatietolomakkeen ja kirjoitelmien välillä (ks. liitteet 1 ja 2) ja toiseksi haastatteluaineistossa taustatietolomakkeen ja elämänjanatehtävän (ks. liitteet 5 ja 6) sekä teemahaastatteluiden välillä. Lisäksi triangulaatiomahdollisuus tarjoutui taustatietojen, haastatteluiden ja opintorekisteriaineiston välillä. Neljännen vertailukohdan tarjosi tutkimuksessa kirjoitelma-aineiston ja haastatteluaineiston erojen ja yhtymäkohtien vertailu avoimessa yliopistossa opiskelusta tuotettujen tekstien ja puheen välillä. Analyysin lopulla palaan tarkastelemaan näitä aineistojen yhtymäkohtia, sillä molemmat pääaineistot sisältävät samantyyppisiä kuvauksia ja pohdintoja korkeakouluopintojen sijoittumisesta ja roolista osana elämäntulkua, joskin haastatteluaineistossa opiskelu läpäisee aikuisten elämäntulkua voimakkaammin ja kokonaisvaltaisemmin. Tutkimuksessani tarkastelen näitä kuvauksia erilaisina polkuina ja opiskelijoiden omakohtaisina kertomuksina koulutuksen kietoutumisesta osaksi elämäntarinaa. Analyysin tukena käytettyjen sitaattien tarkoituksena on paitsi kuljettaa kertomuksen juonta eteenpäin, tehdä mahdollisimman läpinäkyväksi tekemiäni tulkintoja.

Kirjoitelma-aineiston yhteydessä kerättyjä taustatietoja voidaan otoksen edustavuuden tarkastelemiseksi verrata *Avoimen yliopiston opiskelija* -projektissa kerättyyn laajaan kvanttiaineistoon<sup>8</sup>. Näyttäisi siltä, että kirjoitelma-aineiston yhteydessä kerättyjen taustatietojen jakaumat noudattelisivat pääpiirteissään tutkimusprojektin suuremman tilastoaineiston jakaumaa avoimen yliopiston opiskelijoista (taulukko 5).

**Taulukko 5.** Valtakunnallisen tilastoaineiston ja kirjoitelma-aineiston opiskelijoiden taustatietojen vertailua.

		Tilastoaineisto 2000 %	Kirjoitelma- aineisto %
<b>Sukupuoli</b>	Nainen	76.8	86
	Mies	23.2	14
<b>Ikä</b>	-19	5.6	11.6
	20-24	29.9	29.8
	25-29	16.5	10.7
	30-39	23.3	25.6
	40-49	17.5	14.9
	50-	7.3	6.6
<b>Siviilisääty</b>	Naimaton	59.3	62.8
	Naimisissa	33.9	34.7
	Eronnut/ leski	6.9	2.5
<b>Pohjakoulutus</b>	Yo -tutkinto	85.4	81
	Ei yo -tutkintoa	14.6	19
<b>Ammatillinen koulutus</b>	Keskiaste	27.5	19
	Alin korkea -aste/alempi korkeakoulututkinto	36.1	28.9
	Ylempi korkeakoulututkinto	2.3	14.9
	Ei ammatillista koulutusta tai tieto puuttuu	33.5	37.2

<sup>8</sup> Avoimen yliopiston opiskelija – kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuvaan (Rinne, Jauhiainen, Tuomisto, Alho-Malmelin, Halttunen & Lehtonen 2003) –tutkimusraporttia varten kerätty tilastoaineisto koostuu vuosilta 1995 ja 2000 kerättyistä avoimessa yliopistossa opiskelevien taustatiedoista. Vuoden 2000 otoksessa on mukana 9080 opiskelijan tiedot, joka on noin 10%:n satunnaisotos kaikista avoimessa yliopistossa ko. vuosina opiskelleista.



Naiseus, nuoruus ja hyvä pohjakoulutus näyttävät luonnehtivan hyvin kirjoitelma-aineistossa mukana olevia avoimen yliopiston opiskelijoita. Voidaan sanoa, että koulutuselämäkerta-aineistossa on melko kattavasti mukana opiskelijoita kaikista avoimen yliopiston opiskelijaryhmistä ja edustettuina ovat kaikki ikä-, siviilisääty-, ammatilliset koulutustasot sekä oppiainealat. Suurimmat erot kirjoitelma-aineiston kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston välillä ovat opiskelijoiden ammatillisessa koulutustaustassa, sillä kirjoitelma-aineistossa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita on tilastoaineistoa huomattavasti enemmän. Myös naisten osuus on kirjoitelma-aineistossa jonkin verran suurempi (ks. taulukko 6).

**Taulukko 6.** Kirjoitelma-aineiston opiskelijamäärät ja sukupuoli oppiainealoittain

Oppiaineala	kaikki opiskelijat	% kaikista opiskelij.	naisia	% kaikista opiskelij.	miehiä	% kaikista opiskelij.
kasvatusaineet	41	33,9	36	34,6	5	29,4
mat.-luonnont. aineet	28	23,1	17	16,3	11	64,7
humanistiset	24	19,8	23	22,1	1	5,9
lääketieteelliset	26	21,5	26	25		
muut	2	1,6	2	2		
yhteensä	121	100	104	100	17	100

Kirjoitelma-aineistoon kulminoituvista eettisistä kysymyksistä suurin liittyy aineiston kokoamiseen. Kirjoituspyyntö osoitettiin opiskelijoille opintojen vastuuhenkilöiden, tutorien tai kurssinjohtajien kautta, joiden kautta myös palautus hoidettiin. Näin ollen myös nämä yhteyshenkilöt pääsivät käsiksi aineistoon ja olisivat halutessaan voineet lukea kirjoitelmat. Tämä on saattanut siten vaikuttaa kirjoitelmien sisältöihin ja tapaan kirjoittaa. Lisäksi henkilötietolomakkeeseen sisältyvä pyyntö liittyy mukaan yhteystiedot mahdollista haastattelua varten, on saattanut vaikuttaa kirjoitusten sisältöön ja henkilökohtaisuuteen. Tosin usein miten ne, jotka muutoinkin olivat kertoneet laajimmin koulutuspoluistaan, olivat myös antaneet suostumuksensa mahdolliseen tutkimusta varten tehtävään haastatteluun. Kirjoituspyynnön saatekirjeessä pyrittiin kertomaan mahdollisimman tarkasti kirjoittajalle, mihin tarkoitukseen aineistoa käytetään ja mitä tietoa sen avulla etsitään. Kirjoittaminen perustui puhtaasti vapaaehtoisuuteen, mikä niin ikään ilmeni saatteesta. Saatekirjeeseen sisältyi lisäksi lupaus kirjoittajien anonymiteetin säilyttämisestä ja aineiston luottamuksellisesta käsittelystä (liite 2). (Kuula 2006; Mäkinen 2006.)

Vuosina 2005 ja 2006 aloittaneiden haastatteluaineistoja käsittelen analyysissä yhtenä aineistona tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi sekä tutkittavieni anonymiteetin säilyttämiseksi. En näe tutkimusongelmieni ja –asetelmani kannalta olennaiseksi erotella vuosikursseja toisistaan, koska avoimen väylän valintakriteerit eivät poikenneet olennaisesti tutkimusvuosina toisistaan. Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi jouduin tekemään haastatteluaineiston analyysissä paikoin yleistyksiä ja muuttamaan ja vaihtamaan haastateltavieni ammatteja, henkilötietoja ja nimiä. Näillä toimenpiteillä olen pyrkinyt häivyttämään yksittäiset toimijat ja suojaamaan heitä siten tunnistettavuus-

delta (Mäkinen 2006, 115). Olen yhdistänyt haastateltavieni ääniä yhdeksi ja kertonut heistä – keskivertotarinan. Tämä tutkittavien esittäytyminen anonyymeinä lisää tutkimuksellista vapautta ja edistää sen kautta objektiivisuutta erityisesti arkaluonteisten ja ristiriitaisten aiheiden käsittelyssä. Tällaisia aiheita tässä tutkimuksessa ovat erityisesti tutkinto-opiskelijuuteen liittyvät ristiriitaiset kokemukset, joita haastateltavani usalsivat tuoda haastattelussa avoimesti esiin tietäessään, ettei vastauksia henkilöidä tutkimuksessa kehenkään. Sama anonymiteetin suoja koskee haastattelussa esiin tulleita muita toimijoita, joilla ei ole varsinaisesti yhteyttä tutkimukseen. (Mäkinen 2006, 114.)

Olen parhaan ymmärryksen mukaan ja mahdollisimman tarkasti pyrkinyt tuomaan esille haastateltavieni kokemukset, vaikka olen joutunut muokkaamaan niiden raameja. Tietoinen pyrkimys säilyttää tutkittava ilmiö sellaisena kun se on, mahdollistaa tutkittavien oman äänen ja näkökulman tavoittamisen. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuuden säilyttäminen on tutkimuksen keskeinen haaste, joka seuraa työn alusta loppuun. Omien ennakkokäsitysten tunnistaminen onkin siksi laadullista tutkimusta tehdessä erityisen tärkeää, sillä objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. Kriittisyys omia tutkimuksellisia valintoja ja tehtyjä huomioita kohtaan sekä tulkintojen jatkuva kyseenalaistaminen ovat kulkeneet mukana läpi tutkimuksen. Erityisesti peilaaminen esiyymmärrykseen ja -tietoihin tutkimuksen kohteena olevasta toimintakentästä, on edellyttänyt jatkuvaa reflektiota ja tietoisesti läpi tutkimuksen avoimena pysyvää asennetta. Toisaalta näen aiheen esituttuuden eli kokemukseni sekä avoimen yliopiston että väylää tutkinto-opiskelijoiksi siirtyneiden opiskelijoiden opettajana, auttaneen suunnattomasti merkitysten ymmärtämisessä. Siten Laineen (2001) näkemys tutkimuksen tavoitteena olevasta jo tunnetun tekemisestä tutkimuksen kautta tiedetyksi osuu varsin hyvin tähän tutkimukseen. Tällä hän tarkoittaa tottumuksen häivyttämän ja huomaamattomaksi tekemän näkyväksi tekemistä. (Eskola & Suoranta 1998, 16-19; Laine 2001, 31-32; 34.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää ja tutkimus etenee prosessiluoteisesti. Niin on myös tässä tutkimuksessa tapahtunut. Pyrkimys säilyttää ilmiö sellaisena kuin se on, käy sitä haastavammaksi, mitä enemmän aiheeseen pääsee sisälle ja mitä enemmän tutustuu tutkittavaan kenttään. Haastateltavista tulee tuttuja, koska tutkimusjoukko on pieni ja useita heistä olen tavannut työnikautta myös muissa konteksteissa kuin tutkimuksen yhteydessä. Omien ennakoasenteiden ja arvojen tunnistaminen on keskeinen osa prosessia. Eskola ja Suoranta (1998) ovatkin kirjoittaneet osuvasti objektiivisuuden säilyvän laadullisessa tutkimuksessa nimenomaan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta.

Henkilökohtaisen suhteen luominen haastateltaviin, avoimuus ja tutustuminen heihin persoonina on keskeinen osa haastattelututkimuksen luonnetta, mutta asettaa samalla myös haasteen tutkimukselle (esim. Cohen ym. 2007; Laine 2001). Haastattelut pitivät sisällään runsaasti haastateltavien henkilökohtaisia elämästä kerrottuja tapahtumia. Olen pitänyt itsestään selvänä, että nämä kaikki yksityiselämästä kerrotut tapahtumat ovat jääneet haastattelutilanteeseen. Aineisto on koko tutkimusprosessin ollut tarkasti valvonnassani ja olen arkistoinut sen siten, ettei ulkopuolisilla ole mahdollisuutta päästä siihen käsiksi. (Mäkinen 2006). Haastateltavieni oikeat nimet ovat olleet vain omassa

tiedossani ja niitä ei ole missään vaiheessa yhdistetty analyysissä esiintyvien sitaattien tunnistustietoihin. Myöskään opintorekisteritietoja tai hakijatietoja ei ole yhdistetty yksittäisiin haastatteluihin, vaan aineistoja on käsitelty toisistaan erillään. Rekisteritiedot ovat olleet käytettävissäni yliopiston henkilökuntaan kuuluvana sekä kehittämishankkeen tutkijana ja olen käyttänyt niitä tutkimuksessani siten, ettei niiden avulla ole tunnistettavissa yksittäisiä opiskelijoita. (Kuula 2006.)

Ongelmana seurantatyypissä asetelmassa on saada haastateltavat sitoutumaan tutkimukseen ja useampiin haastattelukertoihin. Tarkoituksena oli kuitenkin luoda haastateltaviin suhde, jossa he olisivat valmiita ja halukkaista kertomaan elämänsähistoriaansa, lapsuudestaan, arvoistaan ja asenteistaan. Käytin jokaisen haastattelun alussa aikaa kertoakseni haastateltavalle tutkimuksen tarkoituksen ja mihin aineistoa tullaan käyttämään. Kerroin, että tutkimuksen avulla haastateltavat voivat omalta osaltaan auttaa tunnistamaan koulutuksissa olevia epäkohtia sekä vaikuttaa koulutuksen suunnitteluun aikuisopiskelijanäkökulmasta. Näin fenomenologiselle haastattelulle luonteenomainen keskustelunomaisuuden toimivan hyvin haastattelutilanteessa (Laine 2001, 36). Henkilökohtainen yhteys haastateltaviin syntyi yllättävänkin luonnostaan haastattelun aikana. Useat haastateltavista kertoivat kokeneensa haastattelutilanteen itsereflektion kannalta hyödylliseksi ja omia ajatuksiaan jäsentäväksi. Useimmat sanoivat haastattelun päätteeksi keskustelun olleen positiivinen ja hyödyllinen kokemus ja ilmaisivat halukkuutensa osallistua myös jatkossa mahdolliseen seuranta-haastatteluun.

Useammasta haastattelukerrasta muodostuva tutkimusasetelma tarjoaa mahdollisuuden sekä tutkijalle että haastateltavalle jatkaa reflektointia, tuoda esiin omia vaikeita elämäkokemuksia ja -valintoja sekä tulla tietoisiksi taustalla vaikuttavista tekijöistä. Puhuminen ulkopuoliselle haastattelijalle voi parhaimmillaan toimia terapeuttisesti. Seurantatutkimus mahdollistaa matkan varrella tapahtuneiden käännteiden, solmukohtien ja onnistumisten analysoinnin. Näin saavutetaan kokonaisvaltaisempi käsitys aikuisopiskelun arjesta, pärjäämisestä tutkinto-opiskelijana sekä maisteriopintojen merkityksestä työelämässä. Parhaimmillaan tutkimus avaa mahdollisuuksia avoimen yliopiston opetuksen, avoimen väylän sekä tutkinto-opiskelun onnistuneeseen yhteistyöhön.

Omat rajoitteensa tutkimustulosten yleistettävyydelle asettavat otoksen pienuus ja maantieteellinen rajautuminen valtakunnallisesti hyvin suppealle alueelle sekä kirjoitelma- että haastatteluaineiston osalta. Tutkimuksessa mukana oleva joukko rajautuu pääsääntöisesti Turun ja Turun lähikuntien alueelle. Siten tutkimusjoukon mielipiteet pohjautuvat pääsääntöisesti kirjoitelma-aineiston kohdalla Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämistä opinnoista saatuihin kokemuksiin ja haastatteluaineiston kohdalla Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselta kertyneisiin kokemuksiin. Silti useilla avoimessa yliopistossa opiskelevalla ja väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi päässeellä oli kokemusta myös muiden yliopistojen avointen yliopistojen järjestämistä opinnoista. Etenkin haastatteluaineistossa mukana olevilla opiskelijoilla oli runsaasti ja monipuolisesti kokemuksia eri yliopistojen järjestämiltä kursseilta ja erilaisilta opintojen järjestäjistä, joissa Turun yliopisto ei ole ylivertaisessa asemassa muihin yliopistoihin nähden.

Koska kirjoitelma-aineiston avulla tutkimuksessa kartoitetaan opiskelijoiden opiskeluun osallistumisensa motiiveja, ei opintoja tarjoavalla yliopistolla ole sinänsä merkitystä. Merkittävämpää on, miten Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tarjoamat avoimen yliopiston opinnot ovat sijoittuneet maantieteellisesti ja että aineistossa on mukana opiskelijoita eri paikkakunnilta, ikäryhmistä ja koulutustaustoista. Kasvatustieteen opiskelijoiden yliedustus kirjoitelma-aineistossa kertoo oppiaineen suosiosta ja laajasta tarjonnasta, mutta voi myös vääristää otosta. Opiskelumotiivien painotukset olisivat saattaneet olla aineistossa erilaiset, jos mukana olisi ollut enemmän opiskelijoita muidenkin tiedekuntien aineista. Tämän vuoksi opiskelijoiden taustatiedot eivät voineetkaan toimia tyypittelyn kriteerinä. Koska tyyppeihin lukeutui kuitenkin myös taustoiltaan samankaltaisia opiskelijoita, halusin liittää kvantitatiivisen tiedon mukaan tarkasteluun. Sen pohjalta ei voida kuitenkaan tehdä pitkälle meneviä yleistyksiä, koska jo suurempi otos olisi voinut muuttaa ratkaisevasti esitettyjä keskiarvolukuja. Kirjoitelma-aineistossa ulkopuolelle rajautuvat tekniset ja kaupalliset alat, joita avoin yliopisto myös tarjoaa. Opintoryhmät olivat kuitenkin niin pieniä, että vastauksia saatiin vain muutamilta opiskelijoilta näiltä aloilta.

Elämäntutkimukseen liittyvä kritiikki kohdentuu yleensä sen todenmukaista, menneisyydestä tuotettua luonnetta kohtaan ja olen ollut tietoinen siitä tutkimusaineistojani lukiessani. Uudelleentulkinnat ja menneisyyden jäsennykset tulevat vääjäämättä pintaan haastattelutilanteessa, jossa opiskelija merkityksellistää minulle haastattelussa elämäänsä ja pyrkii kokoamaan siitä ehyttä tarinaa. Menneisyyden uudelleentulkinnalla on kuitenkin merkittävä paikkansa elämäntutkimuksen kuvaajina osana meneillään olevaa muutosta. Elämäntutkimuksen murtuessa kertomuksen luonne omasta elämästä siirtyy yhä enemmän entisen elämäntutkimuksen jatkuvuuden kuvaamisesta sen luomiseen. (Vilkkö 2000; Antikainen & Komonen 2003, 89.)

Elämäntutkimus syntyy aina tietyssä hetkessä, tiettyjen tuotanto-olosuhteiden vallitessa ja muotoutuu sen kertojan päättäväisyyden mukaan tietynlaiseksi. Elämäntutkimuksen erilaisuuteen vaikuttaa niin haastattelussa kuin kirjoitelmissakin kertomisen motiivit, muisti sekä kertojan persoonallinen kerronnantapa. Näin ollen todellisuuden tutkiminen sellaisenaan ei ole mahdollista, vaan tutkimuksen kohteeksi muodostuvat konstruktiot todellisuudesta. (Antikainen & Huotelin 1996, 16, 19; Huotelin 1992, 39; Syrjälä 2007, 230.) Ongelmaksi tutkimuksen objektiivisuuden ja totuudenmukaisuuden kannalta muodostuu se, että tutkijalla on mahdollisuus kurkistaa tutkittavan elämäntapahtumiin ainoastaan heidän kertomustensa kautta. Tällöin tutkittavan kertomus saattaa olla hyvinkin erilainen kuin hänen eletty elämänsä todellisuudessa. (Bruner 1986.)

Yleensä koulutuselämäntutkimuksesta nousee esiin vähintään yksi avainkokemus, joka asettuu muiden kokemusten edelle. Koko elämäntutkimus jäsenyytään tällaisen/tällaisten keskeisten elämäntutkimusten sarjaksi. Koska haastatteluissa oli käytettävissä aikaa hyvin rajallinen määrä, jäi päälimmäiseksi yksi tai kaksi tällaista ydinkokemusta, jotka läpäisivät koko itsestä kerrottua tarinaa. Siksi useimmat seuranta-haastattelut olisivat tuottaneet haastattavista monipuolisemman ja tarkennetumman kokonaiskuvan, mihin yhdellä tai kahdella haastattelukerralla päästiin. Kertomukset ovat sävyiltään vain harvoin täysin

neutraaleja. Näin ollen kokemus omasta elämästä ja sen kulusta ovat subjektiivisesti väritettyneitä. Tämä näkyi voimakkaasti erityisesti koulutuselämäkertakirjoittelussa, joissa painottui tyypillisesti jokin keskeinen elämänalue, kuten tutut, perhe, työ, vapaa-aika tai harrastukset. Koska aineistonkeruu tapahtui tietyssä hetkessä, saattoi kertomuksen luonteeseen tai painopistealueisiin vaikuttaa voimakkaastikin jokin äskettäinen tapahtuma. Juuri kuultu huono tenttitulos, pitkä matka opiskelupaikalle, keskustelu perheen kanssa tai jokin muu yksittäinen tapahtuma saattoivat värittää kertomusta merkittävästikin. Muutaman haastateltavan kohdalla tällainen äskettäinen tapahtuma tulikin haastattelun aikana puheeksi, jolloin pystyin ottamaan sen huomioon tehdessäni tulkintoja. Kirjoitelmien kohdalla samaan ei ollut mahdollisuutta. (Roos 1981b, 44-46.)

## 6 AVOIN YLIOPISTO OPISKELIJAELÄMÄKERROISSA

Tutkimuksen tässä osiossa keskitytään piirtämään muutamia profiileja avoimen yliopiston toisistaan eroavista opiskelijatyypeistä. Tarkoituksena on analyysin avulla muodostaa tyyppikertomuksia (esim. Eskola & Suoranta 1998; Hänninen 1999), jotka antavat tietoa erilaisista avoimen yliopiston opiskelijaryhmistä, heidän elämäntilanteistaan, opiskelumuotiiveistaan sekä tulevaisuudensuunnitelmistaan. Eroavien lähtökohtien ja opiskelutarpeiden tunnistamisen toivotaan samalla antavan arvokasta tietoa koulutuspolitiikan päättäjille, opintojen järjestäjille ja toteuttajille, jolloin opetusta voidaan kehittää yhä paremmin erilaisten opiskelijaryhmien tarpeita vastaavaksi. Opiskelijaryhmien erilaisten elämäntilanteiden, -ehtojen, tarpeiden ja toiveiden tunnistaminen vaikuttaa ratkaisevasti myös opintojen sisältöön ja siihen kohdistuviin odotuksiin. Ideaalissa tapauksessa erilaiset avoimen yliopiston opiskelijaryhmät voitaisiin tunnistaa ja paikantaa oppiaineala-kohtaisestikin, jolloin opetuksen suunnittelussa voitaisiin ottaa huomioon kohdejoukon ensisijaiset koulutustarpeet (vrt. esim. Pitman 2009). Tutkimuksen avulla hahmotetaan ääriviivat opiskelijatyypeille, kuvataan tyyppien taustaa ja elämäntilanteita sekä hahmotellaan yhteyksiä myös opiskelijatyypien ikään, sosioekonomiseen asemaan ja aikaisempaan koulutukseen.

Tutkimuksen kuluessa muodostetut tyyppikertomukset ovat pelkistettyjä ideaalikuvaus-tyyppejä, joissa yksilöiden lukuisat ominaisuudet yhdistyvät muutamaksi eriytyneeksi muotokuvaksi. Näin ollen tyypit eivät ole kaikessa moninaisuudessaan ”puhtaita”, vaan niiden sisällä on variaatiota niin taustamuuttujien kuin yksittäisten opiskelumuotiivienkin suhteen. (Esim. Hänninen 1999, 33).

Aineistonanalyysin tulkintojen avulla erotettiin koulutuselämäkerrallisesta kirjoitelma-aineistosta neljä erilaista opiskelijatyyppeä:

- 1) urasuuntautuneet
- 2) tutkintotavoitteiset
- 3) muutoshakuiset
- 4) elämäntapaopiskelijat

Lisäksi tyyppien sisällä on alatyyppejä, joita kaikkia yhdistää samantapainen motiivi osallistua opintoihin ja samankaltainen suhde koulutukseen, vaikka ne eroaisivatkin toisistaan joidenkin ulottuvuuksien suhteen. Näissä tapauksissa esitellään ensin tyypin yleiset piirteet ja erityispiirteet alatyypeittäin erotellaan sen jälkeen erillisinä analyysineen ja esimerkeinään. Saman opiskelumuotiivin omaavilla opiskelijoilla on useassa tapauksessa myös yhteneviä piirteitä taustoissaan. Usein yhdistäjinä ja erottelijoina toimivat myös pohjakoulutus, kodin merkitys, suhtautuminen koulutukseen sekä ikä. Sukupolvi-erit väliset erot vaikuttavat hyvinkin vahvasti koulutukselle annettuihin merkityksiin ja määräävät koulutuksen käyttötarkoituksia (esim. Roos 1988; Huotelin & Kauppila 1995; Kauppila 1996; Kauppila 2002; Antikainen 1998).

## 6.1 Urasuuntatuneet

Urasuuntatuneella avoimen yliopiston opiskelijalla on elämässään selkeät päämäärät ja tavoitteet. Riskinotto ja irtautuminen turvallisesta pysyvyydestä ovat aikamme trendejä, osoituksia rohkeudesta. Paikalleen jääminen, ”jäähäntäminen” on ei-toivottavaa ja siitäkin huolimatta, että riskinotosta ei seuraa mitään hyötyä, sitä kuitenkin pidetään pienempänä pahana kuin paikalleen pysähtymistä (Sennett 2002, 92-93). Uraihminen suunnittelee tarkasti tulevaisuuttaan ja investoi siihen runsaalla kouluttautumisella. Uratyypit ovat kunnianhimoisia ja heidän pyrkimyksensä on edetä työurallaan. Pitkät äitiys-, isyys- tai vanhempainlomat eivät sovi yhteen uratyypin suunnitelmien kanssa, mikä näkyy suhtautumisessa koko perhe-elämään. Perheellisten uratyypin lapset ovat pääsääntöisesti jo kouluikäisiä tai aikuisia. Opiskelu on urasuuntatuneelle opiskelijalle luonnollinen osa elämää, mutta vain harvoin he katsovat sille jäävän riittävästi aikaa. Tyypillistä onkin opintojen melko pintapuolinen suorittaminen kiireisen ja usein vaativan työn ohella. Uratyypin sisällä kouluttautumismotiivit eriytyvät kahtia. Toiset uratyypeistä hakevat opinnoilta enemmän sisällöllistä antia, toisten toivoessa opintojensa johtavan ennen muuta parempaan palkkaan tai asemaan työpaikallaan (vrt. esim. Houle 1988, 16-18; Alanen 1969; OPM 2005:38; Blomqvist ym. 2002; Melin & Weckroth 1995; Rinne ym. 2008).

Urasuuntatuneet eivät ole aivan nuoria; he ovat keskimäärin 35-vuotiaita. He opiskelevat avoimessa yliopistossa kasvatusaineita tai lääketieteellisiä aineita. Mikään yllätys ei ole, että humanististen aineiden opiskelijoina uratyypit ovat harvinaisia. Uratyypin on lähes poikkeuksetta käynyt lukion ja hänellä on myös tyypeistä todennäköisimmin suoritettuna korkeakoulututkinto. Puolilla opiskelijoista on takanaan aikaisempia opintoja avoimessa yliopistossa ja useat ovat lisäksi osallistuneet ammatilliseen täydennyskoulutukseen. Uratyypin opiskelijat ovat vahvasti kiinni työelämässä. Urasuuntatunut opiskelijatyypin onkin sijoittunut työmarkkinoilla hyvin; lähes kaikki heistä työskentelevät toimihenkilöasemissa. Uratyypin sopivia määreitä on kirjattu lähes kaikissa aikuisten koulutukseen osallistumista koskevissa aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa yhtenä osallistumiseen vaikuttavana tekijänä on pidetty lisäkoulutuksen mukanaan tuomaa parempaa palkkaa tai asemaa työmarkkinoilla. Tämä koskee erityisesti niitä, jotka jo entuudestaan ovat lunastaneet paikkansa työmarkkinoilla ja hyötyvät siten eniten hankkimastaan lisäkoulutuksesta. (Esim. Rinne 2003; Blomqvist 1995; Silvennoinen 1999.)

### **Koulutus työmarkkinapääomana**

Urasuuntatuneiden opiskelun motiivit liittyvät siis useimmin ammattiin ja työhön. Avoimessa yliopistossa opiskellaan, jotta selviydyttäisiin paremmin työtehtävistä ja edettäisiin uralla. Parempi palkka, työnantajan edellyttämä pätevyys, vaativammat työtehtävät tai alan vaihto lukeutuvat myös opiskelumotiiveihin. (Varila 1990, 104-105; Sunila 1996, 79-63; Pohjanpää, Niemi & Ruuskanen 2008.) Sean Courtney (1992) mukaan yksi merkittävimpiä tuloksia osallistumismotiiveja tarkasteltaessa on se, että aikuisena opiskellaan pikemminkin jatkuvuuden kuin kompensaaion takia. Ammatin edistäminen tai ammatillinen kasvu nähdään tiedon janoa tärkeämmäksi syyksi osal-

listua aikuisiällä koulutukseen. Tämän vuoksi aikuiskoulutus on selkeästi formaalille koulutukselle eräänlainen jatke, jonka avulla haetaan korkeampaa koulutustasoa. Lisäksi aikuiskoulutukseen osallistuminen voidaan nähdä yhtenä erityisenä sosiaalisen osallistumisen tapana ja elämänmuotona. (Courtney 1992, 50.)

Uratyyppejä motivoi avoimen yliopiston opintoihin ennen kaikkea pyrkimys menestyä työelämässä: vakituinen virka, joustavuuden lisääminen tai ammattitaidon kartuttaminen. Heille on luonteenomaista suunnitelmallinen urakehitys ja koulutuksen jatkuva täydentäminen.

*”--- haluaisin vaativimpiin työtehtäviin ja opiskella lisää, --- uskon että siitä (approbaturista) on tulevaisuudessa hyötyä työpaikkaa hakiessa ja muutenkin työssä.”* (Nainen, 35v.)

Urasuuntautuneet haluavat pysyä mukana kehityksen rattailla ja varmistaa kilpailukykyä hankkimalla aika-ajoin täydennystä koulutukseensa alati muuttuvilla työmarkkinoilla. Tyypillistä näille opiskelijoille on koulutuksen jaksottaisuus ja limittyminen työhön. Opintoihin lähdetään yleensä pitkien työjaksojen lomassa – työn alettua rutinoitua ja käydä tylsäksi. Koulutuksella haetaan uutta mielenkiintoa ja sisältöä vanhoihin työtehtäviin, tuoretta näkökulmaa tai piristystä työhön. Opinnot sijoittuvat elämänkulkuun syklisesti keskimäärin alle viiden vuoden välein. Uratyypit hankkivat lähes poikkeuksetta ensimmäisen kerran lisäkoulutusta viiden vuoden sisällä ammattiin valmistumisensa jälkeen.

*”Koulutuksessa olen käynyt muutamien vuosien välein, aina omien kiinnostuksen kohteiden mukaan, perhetilanteen ollessa opiskelulle suotuisa”* (Nainen, 48v.)

*”Nelisen vuotta työelämässä olleena koen olevani taas innokas opiskelija. Kun on työelämän kokemus niin on helpompi peilata omakohtaisesti asioita opiskeltavaan aiheeseen.”* (Nainen, 28v.)

Uraihmiset työskentelevät koulutustasollaan tai koulutustasoaan korkeammissa työtehtävissä, jolloin opiskelun ensisijainen motiivi yleisesti liitetään pätevoitymiseen tai vakituisen työsuhteen. Koska suurimmalla osalla urasuuntautuneista (n=19) on suoritettu korkeakoulututkinto joko ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa, he eivät ole kiinnostuneita hakeutumaan tutkinto-opiskelijaksi. Ainoastaan muutama uratyypeistä (N=5) voisi ajatella tulevaisuudessa löytävänsä itsensä tutkinto-opiskelijana. Sen sijaan uratyypeistä miltei puolella (n=11) on aikaisemmin avoimessa yliopistossa suoritettuja arvosanaopintoja ja niiden avulla he näkevät tulevaisuudessakin täydentävänsä ammattitaitoaan. Kouluttautuminen on suunnitelmallista ja sille tunnusomaisia piirteitä ovat järjestelmällisyys sekä opintojen kasautuminen tietylle ainealalle. Lisäksi suoritettavat opinnot avoimessa yliopistossa liittyvät lähes poikkeuksetta toimialaan, jolla uratyypin työskentelee. Joissain tapauksissa muodollisen pätevyyden saavuttaminen tosin edellyttää tutkinnon täydentämistä loppuun tutkinto-opiskelijana tiedekunnan puolella. Avoimessa yliopistossa opiskelijalle tarjoutuu kuitenkin mahdollisuus tehdä pätevoitymistään ajatellen osasuorituksia valmiiksi, jolloin varsinainen pätevoitymis- tai erikoistumiskoulutus sisällöllisesti helpottuu.



*”Tavoitteenani tällä avoimen yliopiston opiskelulla on sekä joskus tulevaisuudessa pätevöityä erityisopettajaksi koska a) saan muutaman lisäpalkkaluokan b) jos tähän hommaan perustetaan joskus virkoja, on kelpoisuusehtona todennäköisesti erityisopettajan pätevyys c)toivon saavan opiskelulta myös käytännön hyötyä.”* (Nainen, 30v.)

Monet heistä kirjoittavat kokevansa työnsä arvokkaaksi ja merkitykselliseksi ja haluavat aidosti kehittyä siinä niin henkisesti kuin ulkoisestikin. Vaikka opintojen tarkoituksena saattaakin olla toive työnkuvan tai työpaikan muutoksesta, he tuntevat pääsääntöisesti löytäneen alansa.

*”Koen (nykyisen) työn mielenkiintoisena ja haastavana. Ajattelin, että tämä nykyinen avoimen opiskeluni toimisi syventävänä ‘pointtina’ työssäni. --- Saa sitten ajan näyttää, missä aikataulussa sen pystyn suorittamaan. Olen työni vuoksi erittäin kiireinen.”* (Nainen,49v. )

*”Kiinnostus kehittyä ammatillisesti sekä luontainen kiinnostus tekniikkaa että tiedettä kohtaan sai minut ilmoittautumaan tietojenkäsittelyn perusopinnot suorittajaksi.”* (Mies, 30v.)

Kaikkien uratyypin opiskelun merkitys ja motiivit eivät kuitenkaan yksiselitteisesti kulminoidu pelkästään työssä kehittymiseen, vaan kirjoitelmista löytyy tapauksia, joille on tärkeää, että he saavat lisäksi tunnustusta käymästään lisäkoulutuksesta. Tuttava- ja ystäväpiiriin antama huomio ja arvostus ovat tärkeitä. Kirjoitelmissa on runsaasti viittauksia ystäviin ja työtovereihin. Oman koulutuksen ja aseman vertaaminen lähipiiriin ihmisiin on kirjoitelmissa tavallista. Nämä ihmiset odottavat saavansa tekemistään opinnoista myös konkreettista hyötyä palkkana, asemana sekä arvostuksena. He ovat kunnianhimoisia ja heillä on näyttämisen tarve itselleen ja muille. Saman suuntaisia ympäröivien odotuksiin ja näyttämisen haluan liittyviä tuloksia on saatu aikaisemmissakin tutkimuksissa, joissa motiiveja on tarkasteltu erilaisina faktoreina (mm. Varila 1990; Entonen & Lyytinen 1979; Laurén & Nurmi 1986; Nurmi 1995; Ojala 2008).

*”Huomaan itsessäni sellaisen piirteen, että jostakin syystä koulutuksen tuoma status tuntuu itselleni hyvin merkitykselliseltä – etenkin kun en omaa ansiokasta työhistoriaa.”* (Mies, 34v.)

*”Ensimmäisellä kerralla oli opiskelun aloittaminen enemmänkin ‘sosiaalinen pakko’, keino pysyä kehityksessä ja halu näyttää itselle selviytyvänsä yliopisto-opiskelusta. --- Toivon kuitenkin saavani työhöni uutta näkökulmaa ja laaja-alaisuutta sekä itselleni lisää yleissivistystä ---.”* (Nainen, 39v.)

Myös opiskelu näyttäytyy näille arvostusta kaipaaville yksilöille muita suorituskeskeisempänä. Kurseista saadut arvosanat ja muu ulkonainen menestys opinnoissa ovat heille erityisen tärkeitä.

*”Olen aina ollut tunnollinen opiskelija, mutta nyt olen kunnianhimoisempi. Pyrin mahdollisimman hyvin tuloksiin.”* (Nainen, 27v.)

*”--- aloitin em. opinnot vakaana aikeenani myöskin suorittaa ne loppuun hyvillä tiedoilla.”* (Mies, 34v.)

## Elämäntilanne mahdollistaa opiskelun

Uratyypin elämäntilanne mahdollistaa opiskelun ja omistautumisen uralle. Opiskelua työn ohessa pidetään luonnollisena, mikä näkyy myös kuvauksissa lähipiirin suhtautumisesta koulutukseen.

*”Aviopuolisoni on myös innokas uuden oppija. Hän on ollut kannustamassa aina vaikeina päivinä.”* (Nainen, 44v.)

*”Kouluttautuminen tuntuu olevan nykyhetkellä yleistä työpaikkani lisäksi myös omassa perhepiirissä ja lähiystäväpiirissä. Tällainen elämäntyyli sopii tähän hetkeen.”* (Nainen, 33v.)

Urasuuntautuneiden elämä on jo vakiintunut ja heistä selvästi suurin osa elää parisuhteessa (N=19). Uratyypeistä kaikki, joilla on lapsia, ovat parisuhteessa. Alle kouluikäisten lasten vanhemmat saavat täten lastenhoidon järjestymään perhepiirissä iltaopintojensa ajaksi. Koska urasuuntautunut opiskelija on keskimäärin 35-vuotias, ovat lapset pääsääntöisesti kouluikäisiä ja tyypin vanhimpien edustajien lapset jo aikuisia.

*”Lapset ovat maailmalla keräämässä omia opintoviikkojaan ja vapaa-aikaa on siksi ylen määrin.”* (Nainen 50v.)

*”Koulutus ei ole koskaan haitannut perhe-elämäni eikä vapaa-aikaani. Lapset ovat oppineet tässä rinnalla opiskelemisen taidon.”* (Nainen, 44v.)

Asennetta opiskelua ja koulutöitä kohtaan voidaan luonnehtia tavoitteelliseksi ja tunnolliseksi. Tämän vuoksi aikataulussa pysyminen ei ole ongelma. Koska opiskelu aikuisena ei ole vierasta, opintojen suorittaminen ei vaadi kohtuuttomasti energiaa, vaan opiskelua leimaa kokemuksen mukanaan tuoma rutiini.

*”--- menin lauantaina synnyttämään ja seuraavana viikonloppuna olin taas paikalla viikon vanha vauva mukanaani! Ei siis poissaoloja.”* (Nainen, 43v.)

Menestymisen eteen on nuoruudessa useimmiten ollut pakko tehdä lujasti töitä. Lähes poikkeuksetta opiskelu peruskoulussa ja vielä lukiossakin on ollut uratyypille ”pakko-pullaa”, mutta oppimisen ilo on tullut mukaan oikean alan löydyttyä. Siitäkin huolimatta, että opiskelu ja oppiminen eivät ole aina olleet helppoja, suoritettujen muodollisten kva-lifikaatiot ovat painaneet aina vaakakupissa enemmän. Koulutyöt on aina tehty, vaikkei niihin välttämättä kovin korkeaa motivaatiota ole ollutkaan. Koulutuksen pääsääntöisesti positiivisista kokemuksista huolimatta uratyypit saattavat kokea sen joskus myös välttämättömyytenä, suoranaisena pakkona työelämässä pärjäämiselle. Muutamissa kirjoitelmissa korostuvat nykyisen nopeasti muuttuvan työelämän vaatimukset, paineet ja etenkin useita kertoja koulutukseen osallistuneiden kyllästys jatkuvan lisäkoulutuksen hankkimiseen (vrt. Sennett 2002; Ruohotie 1982; Rinne & Salmi 1998; Rinne & Vantta- ja 2001; Suikkanen & Linnakangas 1998; Manninen ym. 2003).

*”--- opiskelu on mukavaa – mutta joskus kyllä tuntuu, että eikö mikään riitä. Eikö joitain asioita voitaisi uskoa ihmisten osaavan ilman virallisia todistuksiaikin.”* (Nainen, 43v.)

*”Kouluttautuminen on pakon sanelemaa nyky työelämässä.” (Nainen, 50v.)*

*”--- olen kunnianhimoinen. Uskon haluni opiskella aina vain lisää olevan osa 'hengissä pysymisen taistelua' eli pysymistä kehityksen rattailla.” (Nainen, 30v.)*

### **Kotoa kannustusta opintoihin**

Urasuuntautuneiden opiskelijoiden kotitaustat ja vanhempien kohtalaisen korkea koulutus antavat viitteitä vanhempien vaikutuksesta lastensa koulutusurien valintaan. Kirjoitelmissa korostuukin syntymäkodin tuki ja kannustus – jopa vaativuus, jotka ovat vaikuttaneet vastuuntuntoisen ja ahkeran opiskeluasenteeseen kehittymiseen. Kodin merkitys painottuu hieman eri tavoin kirjoittajien välillä, joskin yhteisenä tekijänä kaikille on ollut kodin hyvin positiivinen ja kannustava asenne koulutukseen. Merkillä pantavaa on, että arvostusta opintojensa avulla tavoittelevien vanhemmat ovat keskimääräisesti muita urasuuntautuneiden vanhempia matalammin koulutettuja. Näiden opiskelijoiden into koulutukseen ja näyttämisen tarve perustuvatkin halulle kouluttautua vanhempiaan korkeammalle. Toisaalta vanhempien tuen ja kannustuksen taustalla saattavat vaikuttaa oma kouluttamattomuus ja ajatus siitä, että ainakin lasten pitää päästä koulutuksen siivittämänä itse parempiin työmarkkina-asemiin. (Roos 1988; Kauppila 1996; Virtanen 2005.)

*”Huolimatta omasta koulutuksestaan, vanhemmat ovat aina kannustaneet opiskeluun ja itsensä kehittämiseen.” (Nainen, 39v.)*

Niiden uratyypin kirjoitelmissa, joiden vanhemmat ovat pääsääntöisesti korkeasti koulutettuja, on sen sijaan runsaasti viittauksia kodin rooliin esimerkin näyttäjänä. Lähipiirin odotukset ovat heidän kohdallaan olleet ehkä vieläkin selkeämpiä, koska perheessä ja suvussa on paljon korkeakoulutuksen saaneita. Nämä opiskelijat ovat kasvaneet ympäristössä, jossa kouluttautuminen on ollut luonnollinen osa elämää. Kodin koulutusmyönteiseen ilmapiiriin viitataan lähes jokaisessa kirjoitelmassa.

*”Ilmeisesti jatkuva työn ohessa touhuaminen on kodin perintöä, koska kaikki sisaruskistani ovat samanlaisia ---.” (Nainen, 50v.)*

*”Opiskeluuni on aina vaikuttanut kannustava lapsuudenkoti ja uskon olevani ns. 'elinikäinen opiskelija'.” (Nainen, 28v.)*

*”Myös puoli sukua on opettajia. Se tuntuu olevan veressä.” (Mies, 37v.)*

*”Vanhempien osuus on varmasti ollut merkittävä. Aina kannustettiin lukemaan pitkälle ja yhä vieläkin. Myös ystäväpiiri on ollut vaikuttamassa.” (Nainen, 43v)*

### **Koulutus osana tulevaisuuden hallintaa**

Uratypeillä näyttää olevan kirjoitelmien perusteella hyvinkin selvät suunnitelmat tulevaisuutensa suhteen. Nykyinen asema ja koulutus ovat pitkäjänteisten elämänsuunnitelmien tulosta. Uratyypit ovat tienneet jo varhain, mitä he haluavat opiskella ja tehdä

elämässään. Kunnianhimo ja halu edetä uralla ovat ajaneet uratyyppejä yhä uudestaan koulun penkille. Kehityksessä mukana pysymisestä onkin muodostunut uratyypin yksi keskeisimmistä elämänrakennetta ylläpitävistä elementeistä. Johtuu kouluttautuminen sitten puhtaasta mielenkiinnosta tai sosiaalisesta pakosta, uratyypin kokee siihen investoinnin itselleen elämässään tärkeäksi.

*”Totta kai minun on tehtävä tänä vuonna valintoja, opittava vastaamaan erilaisiin esiintymispyyntöihin kielteisesti, opittava luopumaan omasta rentoutumisajasta, parisuhteellekaan eikä lapsille ei jää riittävästi aikaa, saati sitten ystäville. Kuitenkin kaikesta tästä huolimatta ajattelen ja toivon, että saan tästä opiskelusta niin paljon voimia takaisin itselleni, että tämä kannattaa.” (Nainen, 38v.)*

Niillekin urasuuntautuneille, jotka kokevat jatkuvan kouluttautumisen enemmän ”pakkona”, koulutus tarjoaa sisällöllisesti osaamiseen uutta antia. Heitä voidaankin pitää ”tehokkaina oppijoina”, jotka osaavat poimia opiskelustaan itselleen hyödyllisimmät sisällöt. Suhde koulutukseen näyttää kuitenkin kokonaisuudessaan olevan hyvin positiivinen. Koulutus ja jatkuva opiskelu antavat uraihmisille voimavaroja, joista saadaan eväitä paitsi työelämän haasteisiin myös yksityiselämään. Suurimmasta osasta kirjoitelmia huokuu aito kiinnostus oman kasvun ja ammattitaidon ylläpitoa kohtaan. Laurénin ja Nurmen (1986) tutkimuksessa löydetyistä ”ammattitaidon ylläpitäjistä” löytyy motiivisällöiltään yhtymäkohtia tähän tyyppiin kuten myös Varilan (1990) tutkimuksessaan löytämästä ”hyöty työelämässä” faktorista.

*”Olen aina ollut uudistumishaluinen ja ottanut ajan omalle uudistumiselleni ja kokenut sen tärkeäksi ja onnistuneeksi elämässäni. Omat voimavarani ovat tärkeitä, että jaksan olla innostava opettaja, kuunteleva lähimmäinen ja tasapainossa itseni kanssa.” (Nainen, 48v.)*

Opinnot tulevat liittymään uraihmissen elämään heidän arvionsa mukaan myös jatkossa. Aikuisuudessa koetut positiiviset kouluttautumiskokemukset ja niiden myönteiset vaikutukset elämään ovat arkipäiväistäneet uraihmissen suhteen jatkuvaan opiskeluun. Korkea jatkamismotivaatio syntyy opiskelukokemuksen mukanaan tuomista onnistumisista ja tyytyväisyydestä koulutuksesta saatuihin hyötyihin (Ruohotie 1982, 26).

*”Jatkossa opiskelu täydentää ammatillisuuttani, kuten tähänkin asti.” (Nainen, 44v.)*

## 6.2 Tutkintotavoitteiset: preppausta yliopistoon

*Tutkintotavoitteiset* ovat tyypeistä selkeimmin profiloituneet opintoviikkojen keräilijöiksi ja heidän ensisijainen tavoitteensa on saada opiskelupaikka varsinaisesta yliopistosta. Avoin yliopisto muodostaa heille yhdenlaisen ”preppauskussin” yliopisto-opintoihin (vrt. esim. Haapakorpi 1994, 21; Piesanen 1999a, 66; Hyvärinen 2006; 71). Koska tutkintotavoitteiset ovat pääsääntöisesti hyvin nuoria, alle 25-vuotiaita, on heidän suhtautumisensa opiskeluun ja koulutukseen muita tyypejä yksiselitteisempi. Tämän tutki-

muksen valossa näyttää siltä, että tutkintotavoitteiset opiskelijat edustavat ikäpolvea, jolle koulutus on paitsi välttämättömyys myös pitkälti itsestäänselvyys (ks. Kauppila 1996; Huotelin & Kauppila 1995; Antikainen 1998). Muun muassa lukiota peruskoulun jälkeisenä valintana pidetään ainoana vaihtoehtona ja vain harva aineiston tutkintotavoitteisista on käynyt pohjakoulunaan muun kuin lukion. Vaikka tutkintotavoitteiset opiskelijat viettivätkin kirjoitushetkellä suunnittelematonta välivuotta, heidän tulevaisuudensuunnitelmansa ja päämääränsä näyttivät selkeiltä. Lähes kaikki osaavat nimeä itseään kiinnostavan ainealan useat jopa ammatin, jossa haluavat tulevaisuudessaan toimia. Tutkintotavoitteiset opiskelijat ovat tavallisesti nuoria, joita voi hyvällä syyllä luonnehtia selviytyjiksi tai taistelijoiksi, sillä he ovat valmiita tekemään paljon töitä saavuttaakseen haluamansa opiskelupaikan. He näkevät varsinaisten mahdollisuuksiensa olevan lähitulevaisuudessa, mikä heijastuu myös kirjoitelmateemojen kohdentumisena välittömään tulevaisuuteen. Tässä elämänvaiheessa tutkintotavoitteisten katseet yltävät vain ammatin hankkimiseen eikä opintojen jälkeistä elämää juurikaan murehdita. Tutkintotavoitteiseen opiskelijatyyppiin lukeutuu myös pieni joukko tutkintoa suorittavia yliopiston opiskelijoita, jotka tekevät sivuaineopintojaan avoimessa yliopistossa. Avoim yliopisto toimii tutkintotavoitteisille opiskelijoille opintopaikkana, jossa opintosuorituksia voi kerätä joustavasti laajalta ainetarjottimelta. Halttusen (2006) tutkimuksen mukaan valtaenemmistö avoimen yliopiston opiskelijoista on näitä hieman alle 30-vuotiaita, naisia. Toisaalta korkeakoulututkinnon suorittaneiden tai sitä parhaillaan suorittavien määrä avoimen yliopiston opiskelijoista on kasvanut. Avoimen yliopiston nuoremmissa opiskelijaryhmissä tavallista on, että opiskelijoilla on samanaikaisesti tutkinnonsuoritusoikeus jossakin toisaalla. (Halttunen 2006, 512.) Tämä saattaa johtua osaksi siitä, että saavutettu opiskelupaikka ei vastaa täysin odotuksia tai että tavoitteena on myöhemmin vielä hakeutua yliopiston tutkinto-opiskelijaksi.

Eniten tutkintotavoitteisia opiskelijoita opiskelee aineiston humanistisissa, matemaattis-luonnontieteellisissä sekä kasvatusaineissa. Monikaan tämän aineiston tutkintotavoitteisista opiskelijoista ei ole ehtinyt vielä hankkia perusasteen tai lukion jälkeistä koulutusta. Ne, joilla jo on jokin ammatillinen tutkinto, ovat suorittaneet sen pääsääntöisesti opistoasteella. Koska kyseessä on aineiston nuorin opiskelijatyyppi, on myös vanhempien koulutustaso korkea. Monet tutkintotavoitteisten vanhemmista ovat suorittaneet tutkintonsa korkea-asteella. Vanhempien koulutustaso heijastuuakin kirjoitelmissa kodin tuen merkityksenä koulutuselämänuran suunnittelussa.

Suurimmalla osalla tutkintotavoitteisista on avoimen yliopiston opintoihin osallistussaan 1-3 vuotta lukion päättämisestä. He eivät halua lukion jälkeen välivuotta opinnoilleen. Pelko opiskelupaikkojen ulkopuolelle jäämisestä ajaa tutkintotavoitteisia opiskelijoita maksimoimaan mahdollisuutensa pärjätä opiskelijavalinnassa.

*”Menin avoimeen yliopistoon, koska en päässyt heti lukion jälkeen sisälle yliopistoon.”* (Nainen, 20v.)

*”En tahtonut viettää kokonaista vuotta ilman opiskelua. Halu saavuttaa jotakin, sekä tulevaisuuden hyöty nousivat ajatuksiini.”* (Nainen, 19v.)

*”Opinnot hyvitetään suoraan, jos pääsen ensi vuonna yliopistoon ja uskon, että niistä on suurta hyötyä pääsykokeita ajatellen.” (Mies, 20v.)*

*”Näin olen kerännyt suorituksia tulevaa koulutustani ajatellen.” (Nainen, 21v.)*

### **Esimakua ja joustoa yliopisto-opintoihin**

Mannisen ym. (2003) tutkimuksen mukaan yliopistotasoiseen opiskeluun liitetään mielikuvia teoreettisuudesta, opetuksen korkeatasoisuudesta sekä akateemisen tutkinnon tuomista mahdollistamasta hyvästä työurasta. Avoimessa yliopistossa nuorella on mahdollisuus opetella korkeakoulussa vaadittavia opiskelutaitoja sekä tutustua etukäteen ainealan käytänteisiin ja oppisisältöihin. Ainealan tuntemuksen kehittäminen ja perusteorioiden tutustuminen ovat samalla valmennusta tuleviin valintakokeisiin. Myös kokemus tiedekirjallisuuden luvusta, tenteistä, esseiden kirjoittamisesta ja luentomuistiinpanojen tekemisestä harjaannuttavat opiskelijoita varsinaisen yliopiston opiskeluun (ks. myös Hyvärinen 2006; Halttunen 2007, Puttonen 1996; Piesanen 1999a). Kokemus yliopistollisissa opinnoissa pärjäämisestä madaltaa kynnystä pyrkiä yliopiston pääaineopiskelijaksi ja antaa viitteitä korkeakoulutuksen vaatimustasosta.

*”Kun kesällä 2001 taas huomasin, etten päässyt kouluun (yliopistoon), päätin aloittaa kasvatustieteen perusopinnot avoimessa yliopistossa syksyllä. Halusin saada tuntumaa kasvatustieteiden opiskeluun, ja samalla selvittää kuinka kiinnostunut olen kasvatustieteestä. Toki perusopinnoista saa myös lisäpisteitä opettajankoulutuslaitokseen pyrkiessä. ---. Paremminkin haen rutiinia ja varmuutta kasvatustieteellisten asioiden käsittelyyn ja esseiden kirjoittamiseen.” (Nainen, 21v.)*

Yliopiston kuvaaminen ”kouluna” kertoo nuorten suhteesta korkeakoulutukseen lukioiden jälkeisenä luonnollisena jatkumona. Avoimen yliopiston sivistyksellinen funktio jää näillä tutkintotavoitteisilla opiskelijoilla taka-alalla. Entwistlen (1985) korkeakouluopiskelijoiden orientaatioajoittelussa tutkintotavoitteiset sijoittuvat ulkoisen ammatillisen tai ulkoisen akateemisen orientaation omaaviksi. Monille tutkintotavoitteisista opiskelijoista avoimen yliopiston opinnot ovat paitsi vaihtoehto välivuodelle myös tapa pysyä kiinni opiskelun rytmissä ja totumuksissa. Muutamille tutkintotavoitteisista tulevaisuuden ammatti saattaa olla vielä epäselvä ja opiskelu avoimessa yliopistossa on ainealan kokeilua ja tunnustelua ennen varsinaisen opiskelupaikan valintaa. Ala on yleensä jo jollakin tasolla kohdentunut, mutta pääaine sen sisällä vielä etsinnässä. Kirjoitelmista on myös luettavissa avoimen yliopiston opintojen myötä uusien vaihtoehtojen avautumisia, joita ei ehkä lukiolaisena osannut vielä edes etsiä.

Joka kolmannella tutkintotavoitteisella (n=9) on nuoresta iästään huolimatta takanaan myös aiempia opintoja avoimessa yliopistossa. Opiskeltavat aineet sijoittuvat useissa tapauksissa samaan koulutusalaan. Piesanen (1996, 1999), alle 25-vuotiaita opiskelijoita koskevien tutkimustulosten mukaan avoimella yliopistolla on keskeinen rooli uranäkemyksen muotoilijana tai lujittajana. Jos tulevaisuuden ala ja seuraavan vuoden hakusuunnitelmat ovat pääsääntöisesti selkeät, voivat tutkintotavoitteiset opiskelijat hyödyntää välivuosiensa suunnittelemalla ja suorittamalla opintoja jo etukäteen. Tämä

mahdollisuus näyttäytyy kirjoitelmissa yllättävän selkeänä ja kertoo nuorten opiskelijoiden tavasta mieltää avoin yliopisto luonnollisena tutkinto-opiskelun osana. Koska avoimessa yliopistossa he tapaavat vastaavassa tilanteessa olevia opiskelijoita, käsitys avoimen yliopiston valmentavasta roolista korostuu entisestään.

Mikäli opiskelija on jäänyt jo useana vuonna ilman opiskelupaikkaa, on hänen tavoitteenaan saada kokoon tarvittavat opintoviikot päästäkseen sisään yliopistoon erityiskiintiössä avoimen yliopiston väylän kautta. Piesanen (1996; 2002) tutkimustulosten mukaan yli 40%:lla alle 25-vuotiaista avoimen yliopiston opintoihin osallistuvista oli tavoitteenaan suorittaa korkeakoulututkinto. Monet avoimen yliopiston opintoja suorittaneet päätyvät kuitenkin muille kuin avoimen väylän hakureiteille. Tiukat väyläkriteerit täyttäviä hakijoita on lopulta vain murto-osa avoimessa yliopistossa opintojaan suorittaneista. Siksi monet avoimessa opiskelleista päätyvät käyttämään pääasiallisena hakureitinään päävalintoja. (Ks. Piesanen 1996, 1999b.)

*"Päätin, että ensi keväänä yliopistoon on päästävä; ja se tulee tapahtumaan avoimen kautta. Tämän talven urakkani siis on saada tarvittavat 60 ov kasaan, jotta tuo unelmani kävisi toteen."* (Nainen, 21v.)

Toinen syy kerätä useamman vuoden aikana opintosuorituksia yliopistojen erillishakua varten on ylioppilastutkinnon puuttuminen. Tutkinto-opiskelijaksi voi hakea useissa tiedekunnissa ei-ylioppilaiden kiintiössä, mikäli opiskelijalla on muuta näyttöä pärjätä yliopistotasoisissa opinnoissa (Moore 2003a; Rinne 2008).

*"Vähän nuorempana koulutus ei merkinnyt minulle mitään, siksi kai menin kauppikseen opiskelemaan. Vanhetessa minua on ruvennut harmittamaan, etten käynyt lukiota ja alkanut kiinnostaa ylempi korkeakoulututkinto."* (Mies, 23v.)

Oman ryhmänsä tutkintotavoitteisten sisällä muodostavat yliopiston pääaineopiskelijat, jotka suorittavat avoimessa yliopistossa sivuaineopintojaan sen joustavuuden ja monipuolisen ainetarjonnan vuoksi. Yliopisto koetaan avointa yliopistoa teoreettisempänä ja siksi olevan myös etäänpästä työelämästä ja aikuisen arjesta. Akateemisuus voidaankin kokea jossakin määrin itsestä irrallisena ja identiteettiin voi sisältyä ajatus itsestä pelkätään käytännöllisenä oppijana (Houtsonen 2000; Entwistle 1985). Näin ollen yliopistollisuus ja akateemisuus jäävät opiskelijalle etäisiksi ja teoreettisen opiskelun käyttöarvo hämäräksi. Etenkin varttuneemmat pääaineopiskelijat kokevat avoimen yliopiston itselleen varsinaista yliopistoa sopivammaksi oppimisympäristöksi, jossa he voivat tavata ikätovereitaan ja opiskella joustavasti iltaisin työnsä ohessa. Mielenkiintoista niin ikään on, että täysivaltaisen opiskelijayhteisön jäsenyyden saavuttaminen avoimessa yliopistossa olevien ikätovereidien avulla koetaan helpommaksi kuin tutkinto-opiskelijana (vrt. O'Donnell & Tobbell 2007). Tämä kertoo paitsi aikuisten opiskelijoiden kokemasta roolistaan tutkinto-opiskelijana, myös avoimesta yliopistosta aikuiskoulutusorganisaationa. Niin ikään pohdinnan arvoista on, mitkä yksittäiset tekijät tähän yhteisöllisyydentunteen saavuttamiseen aikuisuuden lisäksi vaikuttavat. Integroituminen samanaikaisesti sekä tutkinto-opiskelijan, että avoimen yliopiston opiskelijan positioihin antaa toisaalta olettaa, ettei näiden kahden koulutusmuodon välillä ehkä sittenkään ole niin suurta kuilua.

Näin etenkin silloin, jos opiskelun tavoitteena on tutkintotodistuksen saavuttaminen tai ammattiin pätevytyminen. Tällöin opiskelija ei välttämättä koe tutkinto-opiskelun tarjoamaa akateemista kokonaiskulttuuria ja opiskelun itsearvoista sivistyksellisyyttä opiskelunsa keskeisimpinä motivaattoreina. (vrt. Entwistle 1985; Kasworm 2008: Liljander 1991).

*”Ensinnäkin tarvitsin sivuaineen, jonka saisi ilman pääsykoeruljanssia ja josta olisi hyötyä kääntäjän ammatissa.”* (Nainen, 25v.)

*”Avoimen puolella oli muitakin vanhempia opiskelijoita, joten ei ollut enää niin yksinäistä kuin päivisin nuorten parissa. Nuoret suhtautuvat minuun hienosti, mutta silti kaipasin ikäisteni seuraa. Koska on mahdollista opiskella myös avoimen puolella, lähdin mieluummin muitten aikuisten pariin; myös avoimen aikataulu sopii minulle paremmin.”* (Nainen, 52v.)

Tutkintotavoitteiset opiskelijat – olivatpa he sitten valmentautumassa yliopistoon tai jo siellä opiskelevia – opiskelijat tuovat kirjoitelmissaan esiin avoimen yliopiston opintojen sopivuuden juuri heidän tuon hetkiseen elämäntilanteeseensa. Iltaopinnot eivät ole esteenä työssäkäynnille ja avoimen yliopiston opintojen ohella aikaa jää myös muihin tärkeisiin elämänaalueisiin.

### **Opiskelua elämän epävarmuuden keskellä**

Lukion jälkeinen aika on tutkintotavoitteisten elämässä suurten muutosten aikaa. Joillekin reputtaminen opiskelijavalinnoissa tuli yllätyksenä. Muutto pois kotoa, itsenäistyminen ja oman elämän aloittaminen mahdollisesti vieraalla paikkakunnalla limittyvät avoimen yliopiston opintoihin, jotka tarjoavat mahdollisuuden tavata samassa elämäntilanteessa olevia ihmisiä ja solmia tuttavuuksia. Tässä nuoruuden ja aikuisuuden siirtymävaiheessa käsitykset opiskelun helppoudesta ja ammatinsaannin vaivattomuudesta muovautuvat uudestaan. Tutkintotavoitteiset opiskelijat ovat huomanneet, että opiskelupaikan lunastaminen vaatii kovaa työtä.

*”Suunnittelemattoman välivuoden ’yllättäessä’ en kuitenkaan halunnut jäädä kotiin kiukuttelemaan äidille, vaan hankin kokopäiväisen työn eräästä kaupasta, muutin --- ja ilmoittauduin --- opiston kasvatustieteen perusopintoihin. Tuleva työmäärä on jo alkanut hirvittää, mutta koska yliopistokoulutus on tavoitteeni, en halua tässä vaiheessa jättää opiskelua edes vuodeksi.”* (Nainen, 19v.)

Kirjoitelmista nousee esiin paikoin pakonomainen tarve onnistua seuraavan vuoden pääsykokeissa. Toisille opiskelijoille ulkopuolelle jääminen herättää painajaismaisia kauhukuvia – ajelehtimaan jääminen pelottaa. Epätietoisuus tulevaisuudesta koetaan ahdistavana (vrt. Sennett 2002). Ajanjakso elämässä on heittänyt nuoret turvallisten, jatkumoon perustuvien kouluvuosien jälkeen ensimmäistä kertaa avoimien valintojen ja mahdollisuuksien äärelle. Oman identiteetin käsikirjoitus on vasta muotoutumassa ja epävarmuus edessä olevia valintoja kohtaan näyttäytyy käsin kosketeltavana. Menestymisen velvoite itselle ja lähipiirille luo toisaalta paineita. Siksi onkin hyvin ymmärrettävää, että koulutuspäätöksiä ja ratkaisuja tehdään ympäristön vaikutuksesta. Tässä elä-



mänvaiheessa ajatellaan usein akateemisen tutkinnon tuovan lopullisen ratkaisun, jonka jälkeen ei enää tarvitse opiskella. Opiskelusta avoimessa yliopistossa tulee kilpajuoksua ajan kanssa – tehokasta suorittamista ja suoriutumista, josta on kaukana aito oppimisen ilo. Tutkintotavoitteiset opiskelijat edustavat koulutuspoliittisessa keskustelussa juuri sitä ryhmää, joiden rekrytoitumiseen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi suoraan lukioista, on pyritty vaikuttamaan koulutuspoliittisin keinoin. Jossain määrin lukionsa juuri päättäneiden pääsy yliopistoon näyttäytyy tässä kohden vähintäänkin yhtä ongelmalliselta kuin aikuisempienkin pyrkijöiden.

*”Vaikeaa ottaa itseään niskasta kiinni ja päntätä. En jaksaisi lukea kaikkia samoja asioita uudelleen, mitkä luin jo viime keväänä pääsykokeeseen. Elämäntilanne on lisäksi tällä hetkellä niin täynnä muutoksia, ettei jaksaisi vielä yrittää lukeakin jossain välissä.”* (Nainen, 19v.)

Jotkut tutkintotavoitteisista ilmoittavat olevansa kirjoitushetkellä työttöminä tai tekevänsä ilman koulutustakin helposti saatavia työtehtäviä. Matalapalkkainen ja suorittava työ ei juurikaan motivoi tutkintotavoitteista opiskelijaa ja ajaa häntä entistä voimakkaammin opiskelemaan saavuttaakseen opiskelupaikan haluamaltaan oppiainealalta. Nuorten, työttömien opiskelijoiden kohdalla avoimen yliopiston merkitys saattaa kulminoitua koulutustavoitteiden selkiintymisenä sekä elämänhallinnan lisääntymisenä. Puoli leikillään aloitetut opinnot ovat voineen muuttua tavoitteellisemmiksi ja ohjata tietä kohti työmarkkinoita. Vaikutukset työllisyyspolitiikassa ovat näin ollen välillisiä. (Piesanen 2002, 120.) Koulutuksen avulla tutkintotavoitteinen opiskelija uskoo saavansa valmiudet pärjätä työmarkkinoilla ja mahdollisuuden mielekkääseen työhön. Työkokemukset matalapalkkaisissa tehtävissä ilman koulutusta herättävät entisestään pelonsekaisia ajatuksia tylsästä suorittavan työn tekemisestä loppuelämän ainoana vaihtoehtona.

*”--- en halunnut olla duunari lopun ikäni, vaan tavoitteeni ovat korkeakoulututkinnossa.”* (Nainen, 23v.)

*”Pelko jäämisestä opiskelupaikkojen ulkopuolelle tai opinnoissa epäonnistumisesta, herättää painajaiskuvia tulevaisuudesta sossun jonossa Alkon muovipussi kädessä.”* (Nainen, 19v.)

## **Melkein syntynyt opiskelijaksi**

Tutkintotavoitteisten opiskelijoiden kirjoitelmissa nousee useasti esiin urasuuntautuneiden tavoin syntymäkodin merkitys opintojen tukijana. Koska tutkintotavoitteiset opiskelijat ovat keskimääräisesti aineiston nuorin opiskelijaryhmä, on heidän muita nuoremmissa vanhemmillaan ollut luonnollisesti paremmat kouluttautumismahdollisuudet kuin muiden tyyppien vanhemmilla. Tutkintotavoitteisten opiskelijoiden vanhemmille koulutus on kuulunut olennaisena osana elämään mikä heijastuu heidän suhtautumiseensa lastensa kouluttautumiseen. Merkilläpantavaa on, että useat tutkintotavoitteisten vanhemmista toimivat itse opettajina.

*”Sain myös paljon tukea kotoa. Olen varmasti elänyt koko elämäni koulumaailmassa, sillä äitini on erityisluokanopettaja ja jopa asuimme ns. opettajien asunolassa.” (Nainen, 24v.)*

*”Äitini on hyvin saanut iskostettua päähäni muun kasvatuksen ohessa, että ihmisen kuuluu opiskella yliopistossa, joten mikään opiston pikakurssi lastenhoitajaksi ei tullut mieleenkään.” (Nainen, 21v.)*

*”Opiskelujeni menestykseen voimakkaimmin ovat luultavasti vaikuttaneet vanhempani. Molemmat opettajina ovat patistaneet minua lukemaan läksyni jne. ”Tiukasta kurista on ollut vaikea luistaa.” (Nainen, 19v.)*

Kaverit ovat isossa roolissa nuorien tutkintotavoitteisten elämässä. Tämä näkyy muita tyyppisiä voimakkaammin ystävä-teeman esiintymisenä kirjoitelmissa. Kaverit vaikuttavat tutkintotavoitteisen tapaan suhtautua koulutukseen.

*”Kaveripiiristäni suurin osa on keskiverto-opiskelijoita. He ovat osaltaan vaikuttaneet minun opiskelumenestykseeni. Kun porukassa ei halveksita hyvin menestyviä, ei tarvitse pelätä kiusaamista hyvien arvosanojen takia. Toisaalta, kun kaikki ovat tehneet läksyjä, niin puhelin ei soi kokoajan.” (Nainen, 19v.)*

Omia suorituksia verrataan ikätovereiden suorituksiin, jolloin samalla syntyy kilpailuasetelma pääsykokeissa pärjäämisessä. Samassa elämäntilanteessa olevien opiskelijoiden tapaaminen avoimen yliopiston kursseilla mahdollistaa myös hedelmällisen ajatusvaihdon. Kohtalotovereiden kanssa jaetut kokemukset helpottavat osaltaan tutkintotavoitteisten paineita, kun he huomaavat toistenkin jääneen ilman opiskelupaikkaa.

*”Suurin osa ystäväistäni aikoo vielä opiskella, mutta juuri kukaan ei tällä hetkellä ole missään koulussa.” (Nainen, 20v.)*

*”Monet tuttavani ovat päätyneet samaan ratkaisuun, sillä opiskelupaikan saanti on nykyään työn ja tuskan takana!” (Nainen, 21v.)*

Lukio on tutkintotavoitteisilla vielä tuoreessa muistissa, mikä välittyy kirjoitelmista lukuisina lukion käyntiä koskevinä kommentteina. Opiskelu ei itsestäänselvydestään huolimatta ole ollut tutkintotavoitteisille opiskelijoille aina täysin mutkatonta. Keskeisenä temana lukioaikaa muisteltaessa näyttää nousevan lukion läpikäyminen pienillä ponnisteluilla.

*”Oma asenteeni on myös muuttunut ratkaisevasti. Lukioaikoina en ollenkaan pannostanut opiskeluun. Olin varma, etten ikinä tule olemaan korkeakouluopiskelija.” (Nainen, 24v.)*

*”Lukion kolmannella ote alkoi vähän lipsua, sillä taisin vähän lamaanua avoimen tulevaisuuteni panikoimisesta.” (Nainen, 19v.)*

*”Olen melko tunnollisesti hoitanut kotitehtävät ja velvollisuudet, mutta suurempaa keskittymistä tai mielenkiintoa niille ei ole riittänyt.” (Nainen, 19v.)*

Lukiolla ei ole nähty olevan merkittävää roolia elämänuraa rakennettaessa, eikä lukioajan merkitystä tulevaisuuden kannalta aikanaan pohdittu sen syvällisemmin. Vasta jäl-

kikäteen tutkintotavoitteiset ovat heränneet huomaamaan lukion merkityksen jatkokouluttautumisensa kannalta.

*”Lukio oli minulle lähinnä päivähoitopaikka, jonne menin viihtymään, viettämään aikaa ja tapaamaan kavereita. --- näin jälkeensä mieltii kuinka paljon enemmän sieltä olisi voinut jäädä tietoa hihaan.”* (Nainen, 21v.)

Nuorten työurien epävakaistuminen koulutustason noususta huolimatta on ajan trendi ja vuorottelu työssäolon, koulutuksen ja työttömyyden välillä on yleistynyt. Mitä korkeampi koulutustaso on, sitä pienempi riski työttömyyteen on yleensä. Elämän suunnitelmallisuus kuitenkin vaikeutuu ilman vakituista tai pidempiaikaista työsuhdetta. Epävarmuus lisää epätietoisuutta valinnoista, joiden välillä etenkin nuoremmat sukupolvet joutuvat alati tasapainoilemaan. (Rinne & Vanttaja 1999; Järvinen & Vanttaja 2003.) Nuorimmalle sukupolvelle tyypillinen koulutuksen itsestänselvyyden ja koulutuspuhe näkyvät tutkintotavoitteisen tulevaisuudensuunnitelmista ja koulutuksen kuulumisesta niihin. Nuorimman tyyppin kohdalla koulutus-puhe tuntuu olevan hyvin sisäistynyttä. Yhtäältä he puhuvat yhdestä lähitulevaisuudessa suoritettavasta tutkinnosta. Toisaalta he näkevät lähinnä tässä opintopolkunsa alkupäässä opiskeluputken pitkänä ja katkeamattomana matkana tulevaisuuteen. Koulutus on kulutusta, joka kuuluu jokaisen elämään.

Hyvin ristiriitaista kuitenkin on, että toisaalta tutkintotavoitteiset näkevät tässä elämänvaiheessa opinnoilla olevan pitkälti välineellisen tavoitteen ammatin saavuttamiseksi. Opiskelu näyttää merkitsevän jatkumon rinnalla pakollista elämänvaihetta ja iän mukanaan tuomaa velvollisuutta, jossa ei mielenkiinnolla ja oppimisen ilolla ole välttämättä keskeistä sijaa. Jatkosuunnitelmia koskevat kuvaukset liittyvät lähinnä lähitulevaisuuteen ja opiskelupaikan saantiin. Pidemmälle meneviä tulevaisuudensuunnitelmia ei tutkintotavoitteisten kirjoitelmissa tyypillisesti esiinny. Vielä tässä vaiheessa monet heistä ajattelevat tulevien korkeakouluopintojen valmentavan heidät siihen yhteen ammattiin, jossa he voivat toimia halutessaan koko ikänsä. Koko elämänmittaista opiskelijan roolia eivät tutkintotavoitteiset tunnista omakseen, vaikka koulutuspuheessa elinikäisen oppimisen teemaa esiintyy paikoin retorisella tasolla.

*”En ole aina ollut mikään innokas opiskelija, mutta perheeni ja ystäväni tukemana pystyin suoriutumaan lukion loppuun ja nyt olen taas innoissani aloittaessani opintoni avoimessa yliopistossa. Haluan myös tulevaisuudessa opiskella ja kouluttaa itseni siihen ammattiin, jota haluan tehdä lopun elämäni.”* (Nainen, 19v.)

*”En usko, että olisin ikuinen opiskelija, sillä en pidä itseäni niin tiedonjanoisena.”* (Nainen, 20v.)

*”Epäilen olevani ikuinen opiskelija.”* (Nainen, 19v.)

### 6.3 Muutoshakuiset: opiskelusta uutta suuntaa elämään

Muutoshakuinen opiskelijatyyppe on tutkimuksen vaikearajaisiin. Tähän ryhmään lukeutuu paljon erilaisia taustoja, elämäntarinoita ja -polkuja. Yhteisenä nimittäjänä tyypille on kui-

tenkin tyytymättömyys nykyiseen elämäntilanteeseen. Tyytymättömyyteen liittyy aikuisilla usein kysymyksiä siitä, kuka on ja mihin on menossa. Uran vaihdokseen ja takaisin kouluun palaamiseen kulminoituu useita stressitekijöitä. Uranvaihdos edustaa radikaalia murrosta aikaisempiin tavoitteisiin ja päämääriin. (Plimmer & Schmidt 2007, 61.) Opinnot avoimessa yliopistossa toimivat siltana uuden ja vanhan elämän tienristeyksessä. Ne tarjoavat mielekkyyttä epäselvään elämäntilanteeseen ja niiden aikana pyritään tasapainotamaan tai luotsaamaan elämää uusille urilleen. Heterogeenisuudesta johtuen muutoshakuinen opiskelijatyyppejä jaettiin lopulta kolmeen alatyyppeihin: 1) *etsijöihin*, 2) *työelämäänsä tyytymättömiin* sekä 3) *elämänkriiseistään toipuviin*, ikänsä, ensisijaisen opiskelumotiivinsa ja elämäntilanteensa perusteella. Ihmisten tavat reagoida kriiseihin ovat Roosin (1987, 19) mukaan varsin pysyviä. Koulutukseen osallistuminen on yksi selviytymiskeino ja tapa saada perspektiiviä epätydyttävään elämäntilanteeseen. Muutos vaatii pysähtymistä ja sen hetkisen merkitysperspektiivin uudelleen arviointia (Mezirow 1991).

Muutoshakuisiin opiskelijoihin (n=32) lukeutuu sekä naisia että miehiä. He ovat edustettuina kaikilla aineistoon lukeutuvilla oppiainealoilla. Muutoshakuiset ovat keski-ikäisiä, pääsääntöisesti yli 40-vuotiaita. Tosin alle 25-vuotiaat *etsijät* muodostavat ikänsä puolesta oman alaryhmänsä. Muutoshakuisen pohjakoulutus on muiden tyyppien tavoin lähes poikkeuksetta lukio, mutta jatkotutkinnot rajoittuvat pääasiallisesti ammatilliseen koulutukseen tai alemmalle korkea-asteelle. Myös muutoshakuisen vanhemmat ovat melko vähän koulutettuja. Suurin osa muutoshakuisista oli kirjoitushetkellä mukana työelämässä (n=21), joskin työelämän ulkopuolella olevien osuus oli peräti lähes kolmasosa (n=10). Työelämässä mukana olevat työskentelevät useimmiten alemmissa toimihenkilöasemissa (n=14).

### Itseään ja tulevaisuuttaan etsimässä

Nuorin muutoshakuisen alaryhmä on alle 25-vuotiaat *etsijät*. Etsijät muistuttavat monilta osin tutkintotavoitteisia, mutta oleellinen tyyppi toisistaan erottava tekijä on koulutuksellisen elämänuran epäselvyys ja lukuisat tulevaisuutta koskevat avoimiksi jääneet kysymykset. Etsijät eivät ole vielä selvillä alasta, jota haluaisivat opiskella tai työstä jota haluaisivat tulevaisuudessa tehdä. Tähän alatyyppeihin lukeutuvat opiskelijat ovat saattaneet ”ajelehtia”<sup>9</sup> lukion tai ammatillisen koulutuksensa päätyttyä erilaisissa työtehtävissä, työttöminä tai ammatillisissa koulutuksissa. Omaa paikkaa ei kuitenkaan ole löytynyt ja tulevaisuuden alakin on vielä selkiintymätön.

*”Suurin syy opiskella on minulle se, etten muutakaan keksi: työ --- kassalla päivästää ja vuodesta toiseen ei innosta, eikä täydellinen heittäytyminen kansalaisjärjestö- ja vaihtoehtoelämäntapaan yhteiskunnan reunamille tunnu oikealta valinnalta näinkin mukavuudenhaluiselle ja laiskalle ihmiselle. --- tentit ja kaikenlainen suorittaminen ja arvosanojen metsästys puistattavat. Opintojen suorittaminen kunnolla loppuun on minulle velvollisuus perhettäni kohtaan, joka ei ole painostanut tai vaatinut minua menemään sinne ja sinne ja opiskelemaan sitä ja tätä, vaan luottanut kykyyni tehdä omia valintoja.”* (Nainen, 21v.)

<sup>9</sup> Ajelehtiminen koulutuksen ulkopuolella on tilanne, johon tutkintotavoitteiset pelkäävät joutuvansa. Tutkintotavoitteiset ovat onnistuneet kuitenkin välttämään tilanteen osallistumalla heti lukio-opintojensa päätyttyä yleissivistävään aikuiskoulutukseen.

Etsijät näkevät avoimen yliopiston opinnot mahdollisuutenaan, joiden avulla solmuuntunut elämäntilannetta aletaan purkaa. Opiskelu jäsentää ja rytmittää arkea ja sen avulla selvitetään ajatuksia tulevaisuuden suhteen. Yliopisto-opinnot kiinnostavat, mutta etsijät ovat vielä epävarmoja kyvyistään menestyä niissä. Mielikuvilla opinnoista ja opintojen järjestäjistä onkin aikaisemman tutkimuksen valossa keskeinen rooli, kun aikuinen tekee osallistumispäätöksiä (Manninen, Mannisenmäki, Luukannel & Riihilä 2003, 5). Tutkinto-opiskelusta vaativana ja ehkä ylivoimaisenaakin elää vahvasti etsijöiden mielikuvissa. Opinnot avoimessa yliopistossa ovat samalla omien kykyjen testaamista korkeakoulutaisissa opinnoissa pärjäämisestä.

*”En ole hakenut vielä kertaakaan yliopistoon, koska sinne pääseminen tuntuu niin ylivoimaisen vaikealta.---. En ole myöskään vielä päättänyt, mitä haluaisin opiskella.”* (Nainen, 23v.)

*”En tiedä, mitä todella haluan ja olenko valmis tekemään työtä saavuttaakseni sen.”* (Nainen, 21v.)

Nuoruusvuosina kohdatut hankaluudet oppimisessa ovat vaikuttaneet negatiivisesti koulunkäyntiin ja jättäneet jälkeensä ikäviä koulumuistoja. Etsijöiden koulukokemukset välittyvät teksteistä melko tummansävyisinä. Käsitykset itsestä oppijana ovat syvään juurtuneita. Koulutuksellisissa siirtymissä aikaisemmat koulukokemukset aktivoituvat ja nostavat pintaan muistoja. Näitä ylittäessään aikuinen kohtaa myös aikaisempia käsityksiään kyvyistään osallistua erilaisiin koulutusmuotoihin. On tavallista, että muistoista aktivoituvat erityisesti aikaisemmat käsitykset korkeakoulutuksen soveltuvuudesta itselle. Osallistuminen on täten rajanylitystä paitsi tiedollisesti myös koulutusidentiteetillisesti. (O'Donnell & Tobbell 2007.) Etsijät mainitsevat usein kohdanneensa aiemmalla koulutusurallaan ongelmia, joiden taustalta paistaa motivaation puute oppimista kohtaan. Muut elämänalueet ovat vieneet huomion toisaalle koulutyöstä. Siksi opiskeluaika ei ole sujunut aivan ongelmattomasti, vaan opintojen eteen on jouduttu työskentelemään ajoittain pakonomaisesti.

*”Menin lukioon, koska en tiennyt mitä haluan ’isona’ tehdä. Opiskelu oli pääasiassa ulkoa pönttämistä, koska asiat eivät kiinnostaneet. En myöskään ymmärtänyt luke maani tekstiä, vaan minun piti palata samaan kohtaan aina uudestaan ja uudestaan. ---. --- mutta ammatillisessa koulutuksessa oppii parhaiten.”* (Nainen, 22v.)

*”Menestyin peruskoulussa ja lukiossa hyvin, vaikka itse opiskelu tuntui melkoiselta takkuamiselta ja hätäisiltä pintaraapaisuilta. Ylioppilaskirjoitukset sain kunnialla hoidettua, vaikka tuntui, että pää ja elämä on hajoamaisillaan.”* (Nainen, 21v.)

Jotkut etsijöistä ovat jo ehtineet hankkia ammatin, mutta työllistyminen on tuottanut vaikeuksia. Koska elämällä ei ole ollut selkeää suuntaa tai päämäärää, ovat etsijät ajellehtineet milloin mitäkin tehden. Epäonnistuneet koulukokemukset, erilaiset lyhyet työsuhteet ja työttömyys ovat entisestään pirstaloineet etsijöiden elämänuraa.

*”Siinä välissä tuli kyllä harhailtua muuallakin, koulussa, työttömänä, työharjoittelussa, työllistettynä ja välillä töissäkin.”* (Nainen, 23v.)

Koska etsijät ovat tutkintotavoitteisten opiskelijoiden tavoin ilman jatkokoulutuspaikkaa jääneitä nuoria, saattavat uudet epäonnistumiset koulutuksen suhteen yhä vahvistaa negatiivista koulukuvaa. Avoimen yliopiston opinnot on etsijöille mahdollisuus päästä uudelleen kiinni opiskeluun. Omaehtoisen opiskelun avulla he toivovatkin löytävänsä luottamuksen omaan kykyihinsä pärjätä opinnoissa.

Lähipiirin tuki on etsijöille tärkeää. Lähes poikkeuksetta heitä on kannustettu osallistumaan avoimen yliopiston opintoihin. Erityisesti etsijöiden melko vähän koulutetut vanhemmat ovat kannustaneet lapsiaan kouluttautumaan mahdollisimman korkealle.

*”Vanhempani ovat aina korostaneet koulutuksen merkitystä, vaikka eivät itse olekaan korkeasti koulutettuja. Kouluttautuminen tarkoittaa meidän perheessämme mahdollisuutta, mahdollisuutta mm. tiedon, maailmankatsomuksen sekä varallisuuden suhteen.”* (Nainen, 20v.)

*”Omat vanhempani eivät ole ylioppilaita tai kovin korkeasti koulutettuja, siksi olen aina halunnut tehdä asiat toisin kuin ne, ja siihen minua on myös kannustettu. ---. Haluaisin pärjätä tulevaisuudessa.”* (Nainen, 19v.)

Tutkintotavoitteisten opiskelijoiden tapaan muutto pois kotoa ja itsenäisen elämän aloittaminen vaativat aikaa sopeutua uuteen elämäntilanteeseen. Opinnot avoimessa yliopistossa näyttävät etsijöille sosiaalisesti hyväksyttävänä tapana viettää tutkinto-opiskelusta useampiakin välivuotia, minkä varjolla jää enemmän aikaa elämän suunnitteluun. Etsijöille opiskelu ei ole tutkintotavoitteisten nuorten tavoin elämässä edelleenkään etusijalla, vaan aikaa kuluu paljon myös muihin elämänalueisiin. Etsijöiden elämäntilanne on tyypillisesti hyvin kiireinen, koska he rahoittavat opiskeluaan tekemällä sen ohella töitä. Seuraava sitaatti kuvastaa hyvin etsijöiden tämän hetkistä elämäntilannetta ja ajan jakamiseen liittyviä ongelmia.

*”Vaikeuksia tietysti on työn, opiskelun ja ihmissuhteen ajan järjestämisessä. Tällä hetkellä ajanpuutteesta kärsii ihmissuhteet ja erityisesti parisuhde, sillä näemme toisiamme vain aamuisin, nukkumaan mennessä ja viikonloppuisin.”* (Nainen, 20v.)

Etsijöiden kirjoitelmista löytyy runsaasti positiivisävytteisiä viittauksia tulevaisuuteen, joka näyttyy kirjoitelmien valossa lopulta hyvin toiveikkaana. Etsijät uskovat löytävänsä ratkaisun epäselvään elämäntilanteeseensa avoimen yliopiston opintojen myötä.

*”Sen (avoimen yliopiston opintojen) jälkeen edessä onkin ehkä uusi askel elämänsäni – opiskelu ulkomailla, jolloin tavoitteenani onkin koulutus loppuelämää varten.”* (Nainen, 20v.)

*”Ehkä avoimessa opiskelu auttaa löytämään sen, mitä etsin.”* (Nainen, 20v.)

### **Työhönsä turhautuneet**

Toinen muutoshakuisten alatyyppejä on *työelämäänsä tyytymättömät*. Toisin kuin uratyypit, nämä opiskelijat kokevat olevansa väärällä alalla tai epämielekkäässä työssä. He

hakevat opinnoista tukea ja rohkeutta vaihtaa työtehtäviä, alaa tai sanoutua irti vanhasta työstään ja opiskella itselleen uusi ammatti. Etenkin fyysistä työtä pitkään tehneet kirjoittavat kaipaavansa työhönsä enemmän älyllisiä haasteita. Nykyisen työn joustamattomuus, rutiininomaisuus ja tylsyys ovat keskeisimpiä tekijöitä, jotka saavat työelämäänsä tyytymättömät aloittamaan opinnot avoimessa yliopistossa.

*”Tunnen olevani alikapasiteetilla tässä suorittavassa tuotantotyössä.” (Nainen, 43v.)*

*”Nyt olen ollut viisi vuotta työelämässä ja turhautunut --- tehtäviin ja rutiineihin niin, että on pakko aloittaa jotakin muuta ja ilmeisesti kasvanut myös henkisesti niin, että ne tehtävät eivät kiinnosta, vaan haluan jotain vaativampaa.” (Nainen, 34v.)*

Työhönsä tyytymättömät ovat jo ehtineet hankkia pohjakoulutuksen, mutta ovat useassa tapauksessa tyytymättömiä myös valitsemaansa koulutusuraan. Pitkän ja menestyksekkään työuran tehneetkin saattavat harmitella koulutuselämäkertakirjoittelmissaan uravalintojaan ja taloudellisten seikkojen painoarvoa ammattia valittaessa. Monet kuvaavatkin työhistoriaansa enemmän ajautumisena tai sattumana kuin tietoisina valintoina. Joillekin työelämään tyytymättömille ominaista on selkeän uravalinnan ja unelma-ammatin synty jo varhaisnuoruudessa. Kyseessä on eräänlaisen kutsumuksen kokemus.

*”Aloitin --- opinnot syksyllä 2001 avoimessa yliopistossa jäätyäni 1½ vuotta sitten eläkkeelle liike-elämän johtotehtävistä. Jo lukioaikana olin innostunut luonnontieteistä ---. Pysin ylioppilaaksi valmistumiseni jälkeen Turun yliopistoon opiskelemaan biologiaa ja maantiedettä, mutta en päässyt ilmeisesti koulutodistukseni perusteella. ---. Tavoitteenani biologian opintoja aloittaessani oli saada itselleni ’aivoille aktivointia’ ---. ---. Samalla saanen poistettua sen ’turhautuman’, etten päässyt biologiaa opiskelemaan ja todistamaan itselleni, että aikanaan suorittamani valinta ammattiuralle ylitti kuitenkin moninverroin sen, mitä biologian opettajana kenties olisi ollut.” (Mies, 57v.)*

Elämä on vienyt kuitenkin eteenpäin ja kuljettanut heitä kauaskin nuoruuden elämänsuunnitelmista. Nuoruuden ammattihaaveet ja niiden toteutumattomuus ovat monella nousseet myöhemmällä iällä uudestaan pintaan. Nyt, useiden työssäolovuosien jälkeen, nuoruuden toivealan opiskelu tuntuu jälleen mielekkäältä. Mukana on myös uteliaisuutta, sillä he haluavat nähdä, vastaako alan opiskelu todella heidän haaveitaan.

*”Koulu- ja opiskeluaikoina olin ahkera lukija ja kirjaston vakituinen asiakas. Koulussa äidinkieli oli yksi lempiaineistani. Silloin jo päätin, että lukemista harrastan aina ---. Tämä päätös ei kuitenkaan pitänyt. Lasten ollessa pieniä ei lukemiseen jäänyt aikaa. Tämä osa-aikainen opiskelu on myös kohdallani kokeilua. Haluan arvioida itseäni, pystyisinkö työni ohella opiskelemaan myös uutta tutkintoa varten. Haaveenani on kirjallisuuden opiskelu.” (Nainen, 42v.)*

Nurmen tutkimuksessa (1995), jossa tarkasteltiin ammatilliseen koulutukseen osallistumisen syitä, liittyi osallistumiseen usein ajatus alan vaihdosta. Yhtenä taustavaikuttimena tutkimuksessa mainittiin nuoruuden aikainen virhearviointi ja sattumanvaraisesti valittu ala. Alan vaihdoksi laskettiin tutkimuksessa myös eteneminen koulutushierar-

kiassa. Alan vaihtoa keskeisemmiksi syiksi koulutukseen osallistumiselle nousivat ammatillisen pelivaran tavoittelu sekä sosiaalisen nousun mahdollisuus. (Nurmi 1995, 170.) Kirjoitelmista nousee voimakkaasti esiin perhetilanteiden vaikutukset nykyiselle työuralle ajautumisen syinä. Perheen perustaminen ja lapsien kasvatus ovat olleet jo jonkin aikaa elämässä etusijalla. Mielekkäämpien työtehtävien etsintään ei ole riittänyt energiaa. Nykyisen elämäntilanteen kiireellisyys: työt ja perhe asettavat työelämäänsä tyytymättömille edelleen velvollisuuksia, joilta ei juuri jää aikaa täysipainoiselle opiskelulle. Innostusta ja halua opiskella löytyy paljon, mutta opintojen asettaminen etualalle elämässä tuntuu vielä vaikealta.

*”Opiskelu on tuntunut mielekkäältä. Hankaluutena on, ettei ehdi siihen panostaa tarpeeksi, kun koko ajan on käytävä töissä ja hoidettava lapset. (Nainen 37v.) ---.*

Niillä työelämäänsä tyytymättömillä, joiden lapset ovat jo vanhempia, on mahdollisuus täysipainoisempaan opiskeluun.

*”Perhetilanteeseen opiskelu liittyy siinä suhteessa, että vanhin poikamme on muuttanut pois kotoa ja tuli sellainen ajatus, että: ’ketä minä sitten hoidan, kun lapset ovat poissa kotoa?’” (Nainen, 43v.)*

Työpaikan vaihtoa tai lisäkoulutuksen hankkimista on saatettu miettiä pitkään, mutta niiden toteutukseen ei olla oltu ennen valmiita. Elämäntilannetta ja työtä ei koeta enää tyydyttävänä, mikä ajaa tätä tyyppiä tekemään uusia valintoja – elämän suunnanmuutoksia. Aikaisemmissa elämänvaiheissa päättäväisyyttä ja rohkeutta alanvaihtoon, irtisanoutumiseen tai opiskeluun ei ole riittänyt. Osalle työelämäänsä tyytymättömistä opintojen aloittaminen on ensimmäinen askel suunnitelmalliseen elämänmuutokseen. Monet tarvitsevat kuitenkin vielä harkinta-aikaa miettiäkseen, ovatko valmiita esimerkiksi uuden tutkinnon opiskeluun. Taloudellinen turvallisuus varmistetaan pysymällä entisessä työpaikassa. Opinnot aloitetaan töiden rinnalla. Samalla kerätään avoimen yliopiston opintosuorituksista pääomaa ja itsevarmuutta elämänmuutokseen.

*”Tulevaisuudessa suunnittelen vaihtavani alaa ja opiskelun myötä kerään reppuuni tarpeeksi materiaalia, että se on mahdollista.” (Nainen, 48v.)*

*”--- pikkuhiljaa on alkanut kypsyä ajatus – olisiko aika tehdä jotakin muuta. ---. Monta vuotta se (opintojen aloittaminen) on hiertänyt ja jäänyt tekemättä osin perhesyistä, osin siksi, että en ehkä ole kuitenkaan ollut vielä henkisesti kypsä ja valmis ottamaan itseäni todesta. Pelkokin ehkä tulevaisuudesta on ollut esteenä.” (Nainen, 41v.)*

Vaikka nykyiseen työhön ei ollakaan täysin tyytyväisiä ja se koetaan epämielikkäänä, eivät kaikki työhönsä tyytymättömät suunnittele työpaikan tai alan vaihtoa – ainakaan lähitulevaisuudessa. Mukana on opiskelijoita, jotka toivovat saavansa opinnoista eväitä nykyisessä työssään jaksamiseen. Keskeisin opintojen anti näille työelämäänsä tyytymättömille onkin positiivisten kokemusten saavuttaminen jollakin toisella elämänalueella ja tätä kautta itsetunnon parantaminen. Opinnot antavat näille opiskelijoille niitä haasteita, jotka työstä puuttuvat.



*”Yli 20-vuoden työrupeaman jälkeen hoitotyössä on eväät lopussa ja työinto myös. Tämän opiskelun myötä toivon voivani laajentaa toimialaani ja löytää uutta ideaa puuduttavaan työhön. ---. Opiskelu on tuonut iloa ja mielihyvää ja itsetuntoa kohottanut. Se on auttanut myös jaksamaan arkitöissä.” (Nainen, 48v.)*

Muutamat tähän alatyypisiin lukeutuvista ovat tehneet rohkean ratkaisunsa ja jättäneet työpaikkansa saadakseen enemmän aikaa opiskelulle. Vaikka irtisanoutuminen on ollut vaikea päätös, sen uskotaan avanneen uusia mahdollisuuksia. Kirjoitelmista heijastuu pääosin tyytyväisyys tehtyyn ratkaisuun. Irtisanoutumisen myötä perspektiivi menneen ja nykyisen ja tulevan suhteen näyttäytyy uudenaikaisena. Kirjoitelmissa pohditaan muun muassa sitä, miten omaa palkkatyötä on tehty vuosikymmeniä kyseenalaistamatta.

*”Neljäkymppien kriisi ja siihen liittyen oman elämän arviointi ja sen uudelleen järjestäminen.---. Halusin tehdä elämässä muutakin työtä kuin asiakaspalvelua. Tähän työhön ajauduin 70-luvulla.---. Opiskelu on mahdollistanut muutoksen, virkistänyt ja avannut silmät muulle maailmalle. Olin aika sidoksissa edelliseen työnantajaani ja katselin maailmaa kapea-alaisesti ja pidin työtäni tärkeänä.” (Nainen, 45v.)*

*”Tein rohkean ratkaisun ja jätin vakituisen työni ---. Olihan sitä työrupeamaa jo kestänytkin 36 vuotta. Mieli kaipasi uutta, saada kokeilla itseään, voida vielä tuntea oppimisen riemu ja löytää työ, joka antaisi jotain. Pitkään emmin, pitkään harkitsin ja lopulta uskalsin. --- ala on ollut lähellä sydäntäni yli parin vuosikymmenen ajan, joten oli aivan luonnollista ryhtyä viemään sitä aluetta eteenpäin elämässäni.” (Nainen, 53v.)*

### **Elämäkriiseistä uuteen alkuun**

Kolmas muutoshakuisten alaryhmä on *elämäkriiseistään toipuvat*, joiden elämäntilanteen lähimenneisyydestä on jokin vaikea kriisi tai pysähdyttänyt tapahtuma. Taloudelliset vaikeudet, avioero ja perhettä tai itseä kohdanneet sairaudet ovat saaneet elämäkriiseistään toipuvat muutoshakuiset arvioimaan elämänsä uudestaan. Antikaisen (1996) tutkimuksen mukaan aikuisen elämän käännekohtissa kouluttautumisella on voi olla hyvin keskeinen asema, parhaimmillaan jopa valtauttava (*empowering*) vaikutus. Koulutus voi parhaimmillaan tarjota välineen toimintakyvyn palauttamiseen ja vahvistamiseen. (Antikainen 1996, 274-289.) Opiskelu näyttää toimivan tälle tyyppille eräänlaisena terapiana työstää vaikeaa elämäntilannetta. Etenkin tämän alatyypin vanhemmat opiskelijat ovat iässä, jolloin tavallisesti tehdään elämän välitilinpäätöksiä (esim. Levinson 1988; 1997; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006). Opinnot avoimessa yliopistossa toimivat siltana vanhan ja uuden elämän välillä ja pysähtyneeseen elämäntilanteeseen haetaan muutosta opintojen avulla.

*”Olen ollut pitkään työttömänä, johtuen huonosta työtilanteesta sekä terveydentilasta.” (Nainen, 34v.)*

*”Halusin uudelleen koulunpenkille pääasiassa pysähtyneen elämäntilanteen ja velkavankeuden johdosta.” (Mies, 54v.)*

Elämänkriiseistä toipuvat ovat useissa tapauksissa jo jonkin aikaa suunnitelleet elämänmuutostaan ja opiskelemaan lähtöä, mutta päätöksen tekeminen on siirtynyt eteenpäin vaikean elämäntilanteen viedessä energiaa. Kriisivaihe elämässä on kuitenkin vauhdittanut opiskelupäätöstä ja opintojen tarkoituksena on löytää voimia selviytyä vaikean elämänvaiheen ylitse. Elämänkriiseistään toipuvien kirjoituksista on luettavissa muita aineiston tyyppejä runsaammin oman elämänkulun pohdintaa. He kuvailevat kirjoittelmissaan muita enemmän elämäänsä vaikuttaneita käännekohtia ja pohtivat nykyiseen tilanteeseensa ja tyytymättömyyteensä vaikuttaneita syitä.

*”Lapsuuden perhetaustani alkoholistiperheen vanhimpana lapsena on varmasti yksi syy miksi haluan ymmärtää, oppia.”* (Nainen, 31v.)

*”Kesän tuoma suru ja ehkä koko viime vuoden tapahtumat saattavat tuoda --- opiskeluun tällaista subjektiivisuutta. Toisaalta on varmaan oikea hetki tämän opiskelulle juuri nyt.”* (Nainen, 34v.)

Mielenkiintoisinta elämänkriiseistään toipuvien teksteissä lienee kuitenkin heidän kertomuksensa ja analyysinsä opiskelupäätöksiinsä vaikuttaneista ihmisistä. Suomisen (1993, 122) mukaan elämänhallinnan kannalta merkittäviä vahvistavia tekijöitä ovat muun muassa sosiaalinen tuki ja aktiivinen vapaa-aika. Sosiaalisen tuen koetaan yleisesti tämän tyyppin kohdalla puuttuneen. Muiden ihmisten vaatimukset ja odotukset näitä muutoshakuisia kohtaan ovat saattaneet viivästyttää tai siirtää opiskelusuunnitelmia. Opinnot avoimessa yliopistossa kulminoituvat näyttämisenhaluksi paitsi itselle myös perheelle ja sisältävät paikoin kannanottoja menneisyyden tapahtumiin. Lähes kaikissa kirjoittelmissa on viittauksia lähipiiriin ihmisiin, jotka ovat negatiivisella suhtautumisellaan tai mieliteollään vaikuttaneet tämän alatyypin koulutusurien valintoihin. Niin lapsuudenkodin kuin oman perheenkin vaikutukset yksilön elämään näyttäytyvät tämän tyyppin kohdalla hyvin merkityksellisiltä.

*”--- oli lähinnä tarve itselle näyttää, että pystyn opiskelemaan ja ole myös saanut tukea ja kannustusta läheisiltäni. Kun olin iltalukiossa silloinen mieheni vastusti kovasti opiskeluaani, samoin kävi kun hakeuduin kansanterveystiedettä opiskelemaan.”* (Nainen, 50v.)

*”Lapsuudenkodissa korostettiin koulunkäynnin ja hyvän ammatin merkitystä.---. Lukion jälkeen olisin halunnut ammattikouluun puuseppälinjalle, mutta isä tyrmäsi ajatuksen ---.”* (Nainen, 41v.)

*”Minun tielleni ei kuitenkaan sattunut sellaista ’muusaa’ joka olisi johdattanut eteenpäin, kotona ei vanhemmilla ollut resursseja silloin kun olisi tarvinnut ja lukion opinto-ohjaajakin sanoi --- -koulutukseen hakiessani, että turhaan haet, et pääse edes pääsykokeisiin.”* (Nainen 31v.)

Ei ole ihme, että juuri koulutus nähdään välineenä purkaa solmuuntunutta elämäntilannetta. Avoimessa yliopistossa tällä tyyppillä on mahdollisuus elämänhallinnan etsinnän ohella toteuttaa omia koulutuksellisia intressejään, jotka joku tai jokin on aikoinaan estänyt. Koulutusta käytetään elämän käännekohtassa itsetuntoa vahvistavana elementtinä ja elämänkriiseistä ammennetaan uutta voimaa muuttuneeseen elämäntilanteeseen.

Kriisiytyneessä elämäntilanteessa toipujat näkevät selkeämmin omat tarpeensa ja ehkä myös uskaltavat tarttua niihin ponnekkammin (vrt. Kasworm 2008). He kokevat avoimen yliopiston tarjoamat opinnot pelastusrenkaana, johon tarttuminen on auttanut heitä pääsemään uuteen alkuun.

*”Kiitos, että annatte mahdollisuuden opiskella.”* (Nainen, 50v.)

*”Halusin tarkistaa, oppiiko tällainen keski-ikäinen uusia asioita. Tärkeämpää on kuitenkin löytää kadonnut itsetunto ja löytää vastauksia työhön liittyviin ongelmiin. Koulunkäynti ja opiskelu ovat aina olleet positiivisia kokemuksia, ensi pettymysten ja vaikeuksien jälkeen.”* (Nainen, 41v.)

### **Koulutusvalintojen harmittelu**

Kaikille muutoshakuisille yhteistä on tapa, jolla suhdetta aikaisempaan koulutushistoriaan kuvataan. He harmittelevat nuoruudessa tekemiä koulutusvalintojaan ja toivovat ymmärtäneensä koulutuksen merkityksen osana elämänkulkuaan aikaisemmin. Kirjoitelmissa korostuu muiden elämänalueiden priorisointi kouluttautumisen edelle aikana, jolloin se olisi ollut traditionaalista ja ”kuulunut” osaksi perinteistä lineaarista elämänkulkua (esim. Marin 2001). Kouluttautumiseen ei jostakin syystä kuitenkaan ollut aikoihin mahdollisuutta – opiskelu sai väistyä muun elämän tieltä.

*”Sitten mentiin naimisiin, ja hankittiin lapsia. Jälkeenpäin jo ajattelee, että olisi ollut viisasta lukion jälkeen hakeutua --- harjoittelijaksi ja sitten hakea uudelleen --- -koulutukseen.”* (Nainen, 31v.)

*”Kesätyöt kahvilassa ja suvun elämänohjeet: ’työ’ eivät innostaneet kovasti ’huonopalkkaiseen’ opiskelijaelämään. Palkkapussi ja elämyksellinen elämä ilman pitkäaikaista koulutusta vei mukanaan. ---. Nyt kuitenkin, kun mieli on kirkas ja tyyni on todella hyvä ajankohta ottaa ratkaiseva askel.”* (Nainen, 36v.)

*”Luulen, että koulutusintoni lähti siitä, etten käynyt aikanani pohjakouluja ---.”* (Nainen, 50v.)

Paitsi, ettei koulutus ollut nuoruudessa etusijalla elämässä, myös jo tehdyt koulutusvalinnat näyttäytyvät vääriltä. Nuorten etsijöiden kirjoitelmissa harmitellaan koulujen läpikäyntiä hyvin pienin panoksilla ja uhrauksilla. Vanhemmat muutoshakuiset sen sijaan harmittelevat ylipäättään ammatillisia koulutusvalintojaan. He toivovat opiskelulle löytyneen mielenkiintoa jo aikaisemmin. Vähäiset mahdollisuudet ja mielenkiinnon puute koulutusta kohtaan ovat sulkeneet muutoshakuisten mahdollisuuksia, joiden he olisivat uskoneet olevan saavutettavissa toisenlaisilla koulutusvalinnoilla.

*”Nuorempana opiskelu ei jaksanut kiinnostaa ja jätinkin lukion kesken. Mutta myöhemmin mm. ammattikoulutus oli mielekästä ja melko helppoa. Jatko-opinnot kiinnostivat, mutta mahdollisuuksia ei juuri ole ellei aloita kokonaan uutta alaa.”* (Nainen, 34v.)

*”Mitä vanhemmaksi tulen, sen enemmän opiskelu on alkanut kiinnostamaan. Joskus harmittaaakin, että olen ’hukannut’ aikaa nuorempana, kun en silloin käynyt koulua.”* (Nainen, 30v.)

## 6.4 Elämäntapaopiskelija: opiskelu itseisarvona

Aineiston selkeäprofiilisin opiskelijatyyppejä on *elämäntapaopiskelija*, joka on pääsääntöisesti yli 40-vuotias, naimisissa oleva, humanistisia tai lääketieteellisiä aineita opiskeleva nainen. Roos (1983) määrittelee elämäntavan yksilön tai perheen elämänvaiheiden, elinolosuhteiden, elämäntoiminnan, arkielämän ja interaktion kokonaisuudeksi, joka muodostuu subjektiviteetin kautta. Subjektiviteetilla Roos tarkoittaa ihmisen arvoa maailmaa, arviota omasta elämästään – tärkeitä elämänalueita. (Roos 1981b, 38-39.) Elämäntapaopiskelijoille oppisisällöt ja itsensä kehittäminen ovat itseisarvoja ja siten arvosoja ja kurssisuorituksia tärkeämpiä. Tyypillä on suoraviivaisia yhtymäkohtia Liljanderin (1991) tutkimuksen ”intellektuelleihin”, joille sisällöt ja haasteet merkitsivät enemmän kuin opintosuoritukset tai niiden kertyminen. Tyypin taustat ovat usean muuttujan suhteen kaksijakoiset. Suurin osa elämäntapaopiskelijoista on käynyt lukion, mutta joukossa on myös peruskoulun pohjakoulutuksenaan käyneitä. Eniten jatkokoulutustutkintoja on suoritettu opistoasteella. Edellisistä opinnoista on monilla paljon aikaa ja kirjoitelmista huokuukin uudelleen löydetty innostus oppimista kohtaan. Koska kyseessä on aineiston vanhin opiskelijatyyppejä, koulutukseen liitetyt merkitykset ovat perin toisenlaisia kuin esimerkiksi tutkintotavoitteisilla nuorilla. Elämäntapaopiskelijoiden nuoruudessa kaikilla ei ole ollut liiemmästi mahdollisuutta kouluttautua, ei etenkin suorittaa korkeakoulututkintoja. Tällä tyypillä oppiminen läpäisee myös selkeimmin kaikki elinikäisen oppimisen muodot.

Suurin osa elämäntapaopiskelijoista on mukana työelämässä. Liki puolella (n=7) on takanaan aiempia opintoja avoimessa yliopistossa, minkä ohella monet mainitsevat kirjoitelmassaan osallistuneensa yleissivistävän koulutuksen lisäksi myös ammattikursseille sekä kädentaitoja kehittäville kursseille. Elämäntapaopiskelijat eivät koe opintojen häiritsevän vapaa-aikaansa, sillä opiskelu koetaan rentouttavana ja voimavaroja antavana. Elinikäinen oppiminen on heille elämän suola (vrt. esim. Manninen ym 2003, 140-142). Elämäntapaopiskelijoilla on valtava halu oppia uutta ja saada selville asioiden syvempiä merkityksiä.

*”Aloitin opinnot avoimessa yliopistossa mielenkiinnosta eräitä tieteenaloja kohtaan. Opinnoilla on merkittävä sijansa ajankäyttöä ---.”* (Mies, 37v.)

*”Ennemminkin opiskelen omaksi iloksi – on hauska tietää teoksista jotain pintaa syvemmältä. ---. Haen myös haastetta elämään, jotain muuta lisää arkeen; eikä yleissivistys mielestäni koskaan ole pahitteeksi.”* (Nainen, 33v.)

Luonteenomaista tälle tyypille on laajempi kiinnostus monia aineita kohtaan päinvas-  
toin kuin tutkinto- tai urasuuntautuneilla opiskelijoilla, jotka suorittavat määrätietoisesti tiettyjä ainekokonaisuuksia. Avoimen yliopiston opinnoilla on elämäntapaopiskelijoille myös muita tyypppejä enemmän sosiaalinen tehtävä (vrt. Entwistle 1985; Liljander 1991).

*”Opiskeluajoilta olen myös saanut paljon hyviä ystäviä. Itse asiassa kiinnostuk-  
seni avoimeen yliopisto-opiskeluun syntyi ystäväni myötävaikutuksella.”* (Nainen, 27v.)

Elämäntapaopiskelija ei odota ensisijassa saavansa opinnoistaan välineellistä ”hyötyä”, kuten parempaa palkkaa, asemaa tai työpaikkaa, sillä elämäntapaopiskelijat ovat tyytyväisiä nykyiseen ammattiinsa. Sen sijaan jotkut elämäntapaopiskelijoista kertovat kilpailevansa itsensä kanssa paremmista arvosanoista ja viittaavat arvosanojen parantuneen opiskelun myötä. Suurimmalle osalle opinnot avoimessa yliopistossa näyttävät kuitenkin vapaaehtoisena puuhasteluna, jolle luonteenomaista on kiireettömyys ja opintosuorituksista saatujen arvosanojen vähäinen merkitys. Tyyppiin kulminoituu muita voimakkaammin avoimen yliopiston alkuperäisen, yleissivistävän tavoitteen toteutuminen. Opintoja ei tarvitse tutkintotavoitteisten opiskelijoiden tapaan saada valmiiksi tiettyyn päivämäärään mennessä, minkä vuoksi avoimen yliopiston joustavuus opintosuoritusten suhteen sopii mainiosti heidän väljään opiskelurytmiinsä.

*”--- yhtenä opiskelutavoitteenani onkin nyt opiskella omaksi ilokseni, nauttien ja ymmärtäen, tenttituloksista välittämättä.”* (Nainen, 27v.)

*”--- opiskelun vapaaehtoisuus antaa lisämotivaatiota.”* (Nainen, 33v.)

Elämäntapaopiskelijat kuvaavat opiskeluaan samoilla käsitteillä, kuin harrastuksia yleensä. Opiskelua kuvataan tyypillisesti ”vastapainoksi” ja ”vaihteluksi” muille elämänalueille. Mielenkiintoista näissä tapauksissa on se, että vastapainoa haetaan yleissivistävän koulutuksen suunnalta. Opinnot ovat monelle elämäntapaopiskelijalle ”henkireikä” – irtiotto arjesta. Mielekkäiden asiasisältöjen opiskelu vie ajatukset hetkeksi pois arkirutiineista.

*”--- Opinnot ovat vastapainoa työlle. Työ on tänä päivänä niin raskasta fyysisesti ja henkisesti, että tarvitsee muutakin ajattelemista. --- harrastuksista ja opiskelusta saa voimaa.”* (Nainen, 41v.)

*”Tähänastiset opintoni ovat sijoittuneet kotiäiti- aikoihini, olen halunnut itselleni tällöin itseäni kehittävän harrastuksen. ---. Opiskelu pienten lasten äitinä on ollut raskasta, mutta myös osaltaan auttanut jaksamaan, tarjoten vastapainon kotiäidin arjelle.”* (Nainen, 33v.)

Useat elämäntapaopiskelijat kertovat koulutuselämäkerroissaan olleensa elämänsä eri vaiheissa kiinnostuneita oppimisesta, jota on leimannut tietynlainen helppous.

*”Olen aina pitänyt koulunkäynnistä ja opiskelusta, silloin murkkunakin, kun opet, kaverit ja koko muu maailma oli tylsää, koulunkäyntiä itseään vastaan minulla ei ollut mitään.”* (Nainen, 35v.)

Toiset ovat löytäneet oppimisen ilon vasta peruskoulutuksen jälkeen, kun oppimisesta on tullut vapaaehtoista. Kuitenkaan pelkäksi ruusuilla tanssimiseksi kaikkien elämäntapaopiskelijoiden koulutushistoriaa ei voida luonnehtia. Nuoruuden ”pakollisiin” kouluvuosiin liitetään myös ikäviä muistoja ja ankeita kokemuksia.

*”Nuorempana minua ei kiinnostanut opiskelu lainkaan. Oli vain pakko hankkia ammatti ja käydä koulua. Opiskelu olikin vain pakollinen paha ja kävin sen läpi*

*tekemättä mitään. Ystävät ja heidän seurassa vietetty aika oli paljon tärkeämpää.”* (Nainen, 40v.)

*”Varsinaisina opiskeluvuosinani silloin nuorena opiskelu oli ensihuuman jälkeen varsinaista suossa tarpomista.”* (Nainen, 48v.)

Elämäntapaopiskelijoille on tyypillistä opiskelun ”uudelleenlöytyminen”. Kun opiskeluharrastus on aloitettu, on kouluvuosista kulunut usein jo paljon aikaa. Positiiviset oppimiskokemukset ovat muuttaneet käsityksiä opiskelusta ja auttaneet löytämään siitä vanhemmalla iällä uusia ulottuvuuksia. Näin opiskeluharrastus on jatkunut ja vakiinnuttanut paikkansa heidän elämänsä elämässä.

*”Nyt myöhemmällä iällä opiskelu tuntuu antoisammalta ja oma motivaatio on huomattavasti parempi kuin nuorempana.”* (Nainen, 39v.)

*”Jos olisin opiskellut heti nuorena yliopistotutkinnon, se olisi saattanut mennä ’hukkaan’, sillä vasta aikuisena tajusin, miten paljon opinnot voivat muuttaa elämistä ja miten paljon siitä saa itselleen muutakin kuin tutkinnon.”* (Nainen, 56v.)

Omien lasten kasvaminen tai muutto pois kotoa ovat vapauttaneet enemmän resursseja jälleen oman elämän suunnitteluun ajaa elämäntapaopiskelijoita mielekkään tekemisen piiriin. Elämäntilanne, jolloin opinnot avoimessa yliopistossa on aloitettu, ajoittuikin useissa tapauksissa lasten kotoa muuton jälkeiseen aikaan.

*”Tyttäreni opiskelee nyt itselleen ammattia yliopistossa ja minulle jää omaa aikaa enemmän. Käytän sen mieluummin opiskeluun kuin matkustamiseen, ---.”* (Nainen, 49v.)

Koska elämäntapaopiskelijat ovat aineiston vanhin opiskelijatyyppejä, on luonnollista, että koulutukselle annetut merkitykset kulminoituvat osaksi myös mahdollisuuksiin osallistua koulutukseen. Elämäntapaopiskelijat viittaavat kirjoitelmissaan melko vähän lapsuudenkotinsa vaikutuksiin oman koulutusuransa valinnassa. Merkillepantavaa on kuitenkin kirjoitelmista esiin nouseva lapsuudenkodin positiivissävytteinen suhtautuminen opiskeluun ja koulutukseen. Seuraava sitaatti kuvaa hyvin elämäntapaopiskelijoiden lapsuudenkodin koulutukselle antamaa arvoa.

*”Kodin perintönä on innostus oppimiseen. Vanhempieni nuoruus ajoittui sota-aikaan. Heiltä jäi moni haave kesken ja toteuttamatta. He ovat paikkailleet osaamistaan myöhemmin itseopiskelulla. Koska heille kuitenkin jäi sodan takia opintojensa menettämisen tunne, he pitivät erittäin tärkeänä lastensa kouluttautumista. He pitivät tärkeänä akateemista tutkintoa ja ammattia sen mukaan.”* (Nainen, 49v.)

Elämäntapaopiskelija näkee myös tulevaisuutensa opintojen täyttämänä. Toisin, kuin esimerkiksi tutkintotavoitteiset, elämäntapaopiskelijat uskovat olevansa ikuisia opiskelijoita. Heille on ehtinyt kertyä tyypillisesti vähintään kymmenen vuotta tutkintotavoitteisia enemmän kokemusta opiskelusta, ja kirjoitelmista huokuu koulutuksellisen itsetunnon löytyminen. Identiteetin vahvistuminen ja luotto elämän kantavuuteen on tietyllä tavalla vapauttanut kokemukselliseen oppimiseen ja koulutuksen sivistyksellisen näkökulman

---

löytämiseen. Oman tietämyksen syventäminen ja itsensä sivistäminen ovat osa heidän elämäkulkunsa suunnitelmaa.

*”--- kouluja olen käynyt 17 vuotta ja aion tulevaisuudessa opiskella aina noin 70 vuotiaaksi.” (Mies, 30v.)*

## **7 AVOIMESTA YLIOPISTOSTA TUTKINTO- OPISKELIJAKSI**

Analysoiduissa koulutuselämäkertakirjoitelmissa 59:ssä oli maininta aikomuksesta tai halusta hakeutua pääaineopiskelijaksi tai tutkintoon johtavasta kouluttautumisesta tulevaisuudessa. Tutkintotavoitteiset ovat luonnollisesti suurin korkeakouluihin hakeutuva ryhmä. Seuraavaksi suurin ryhmä ovat muutoshakuiset, joista puolet kirjoittavat olevansa tulevaisuudessa kiinnostuneita jatkamaan opintojaan avoimen yliopiston jälkeen jonkun tiedekunnan pääaineopiskelijoina. Urasuuntautuneet olivat ryhmistä selkeimmin kiinnostuneita avoimen yliopiston opinnoista vain täydennyskoulutuksellisessa mielessä (n=20). Elämäntapaopiskelijoista vajaa puolet (n=8) pitivät tutkinto-opiskelua mahdollisena, mutta se ei noussut ensisijaiseksi tavoitteeksi. Muutoshakuiset jakaantuivat tasaisesti (n=16) tutkinto-opiskeluaikheidensa suhteen. Aikaisempien tutkimusten mukaan avoimen yliopiston opiskelijoista hyvin marginaalisella joukolla on realistiset mahdollisuudet edetä avoimen väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi. Kun kaikista avoimen yliopiston opiskelijoista väylässä hakeneiden määrä on parin prosentin luokkaa, saa opiskelupaikan alle yksi prosentti hakeneista. (Rinne ym. 2008, 207.)

Seuraavaksi kuvaan haastatteluaineiston avulla avoimesta yliopistosta tutkinto-opiskelijaksi siirtymiseen vaikuttaneita päätöksiä ja motiiveja sekä hyppyä keskelle korkeakoulututkintoa. Aikuisopiskelijat, joilla on entuudestaan takanaan runsaasti avoimessa yliopistossa suoritettuja arvosanaopintoja, ovat monessa suhteessa ”erilaisia opiskelijoita” pitkän opiskelutaustansa suhteen. Mielenkiintoiseksi tämän aikuisopiskelijoiden ryhmän tekee myös jännite, joka syntyy, kun puolet tutkinnosta on suoritettu tutkinto-opiskelijaksi siirryttäessä ”valmiiksi”.

Haastatteluaineistossa oli paljon yhtymäkohtia kirjoitelma-aineistoon. Merkille pantavaa kuitenkin on, että haastatteluiden valossa opiskelumotiivit näyttävät muuttuneen ja vaihdelleen elämänkulun aikana väylää käyttäneiden kertomuksissa. Moninaisuus ei tule esille yhtä selkeästi kirjoitelmissa kuin haastatteluissa, mikä johtuu aineistojen erilaisesta luonteesta ja niiden tarjoamista mahdollisuuksista tarkastella elämänkulkua jatkumona. Kirjoitelma-aineistossa painottui haastatteluista selkeämmin tavallisesti yksi opintoihin osallistumiseen vaikuttanut motiivi, joka kuvasi todennäköisesti kirjoitushetkeä. Haastatteluista analysoidessa avoimen yliopiston opintoihin osallistumisen motiivit sen sijaan näyttävät enemmänkin vuorotelleen, limittyneen ja vaihdelleen elämänvaiheittain. Kouluttautumisen syitä jälkikäteen tarkasteltuna, kertomuksiin saattoi lisäksi osaltaan vaikuttaa puhe elinikäisestä oppimisesta sekä oppimiskäsityksen muutos haastateltavien koulutuselämänsä aikana. Myös yhteiskunnan asettamat vaatimukset koulutuksen hankkimiselle, arvostukselle ja roolille ovat vanhempien opiskelijoiden kohdalla muuttuneet ratkaisevasti heidän nuoruusvuosiensa.

Esittelen aluksi haastatteluaineistoni lukuina yleiskuvan saamiseksi tutkimusjoukosta. Sen jälkeen tavoitteenani on kuvata teemojen kautta haastateltavieni koulutuselä-

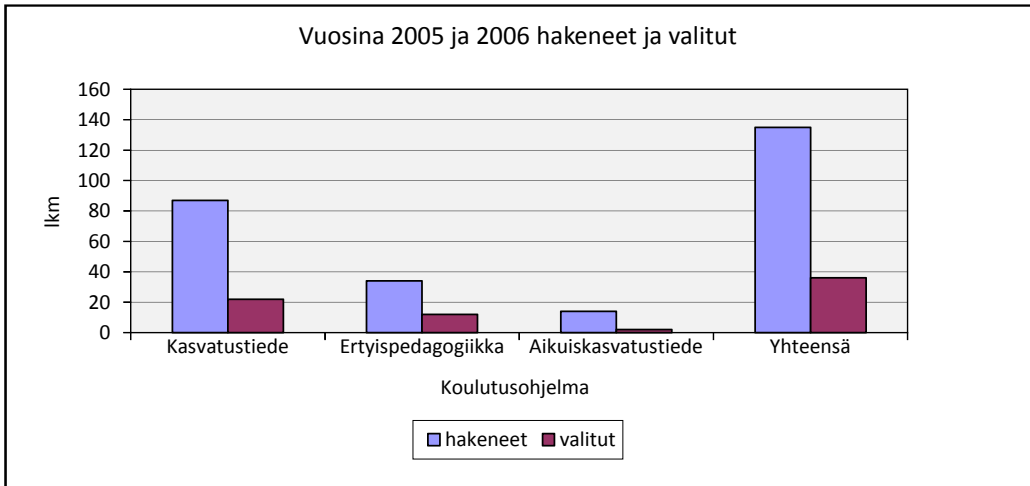


mänkulkuja ja avoimen yliopiston sekä avoimen yliopiston väylän kytkeytymistä niihin. Matkakertomus alkaa haastateltavieni nuoruudesta, jossa koulutuselämänpolun alkupään valinnat tehtiin ja joissa koulutuspolut ensimmäisen kerran haarautuvat merkittävästi toisistaan yksilöllisten valintojen seurauksena. Analyysi jatkuu työhön siirtymisen ja työn kokemisen kuvauksista avoimen yliopiston opintoihin osallistumiseen ja väylähaun ajankohtaistumiseen sekä niille annettuihin merkityskuvauksiin. Matkakertomus päättyy siirtymiseen avoimen yliopiston opiskelijasta tutkinto-opiskelijaksi ja kokemukseen tutkinto-opiskelun aloituksesta. Sen jälkeen siirryn kuvaamaan väylää käyttäneiden opinnoissa etenemistä hyödyntäen opintorekisteriaineistoja sekä haastattelussa esiin tulleita suunnitelmia tulevaisuudesta. Lopuksi tarkastelen vielä tarkemmin opintojen ja elämän siirtymien suhdetta eli opintojen sijoittumista osaksi elämäntapaa sekä siinä olleita merkittäviä elämäntapahtumia.

Haastateltavieni tarinat eroavat toisistaan erityisesti matkakertomuksen alun osalta. Koulutuspolun alulla ei välttämättä ole suoraa yhteyttä myöhemmin aloitettuihin avoimen yliopiston opintoihin tai avoimen yliopiston väylän käyttöön, mutta katson sen kuvaamisen kuitenkin tärkeäksi myöhempien koulutuselämäntapojen vaiheiden ymmärtämiseksi. Mitä lähemmäs kertomuksissa tullaan väylähaun ajankohtaistumista, sitä samankaltaisemmiksi kertomukset muuttuvat. Hakua ja tutkinto-opiskelun aloitusta kaikki haastateltavat kuvaavat hyvin samoin tavoin. Toinen merkittävästi eroja tuottava aineiston kohta löytyy haastateltavien kuvatussa maisteritutkinnon paikkaa ja merkityksiä osana koulutuselämäntapaa. He merkityksellistävät myös avoimessa yliopistossa suorittamia opintoja eri tavoin riippuen niiden ajallisuudesta ja käyttötarkoituksesta. Niille, joiden väylähakua koskeva päätös on kypsynyt varsin myöhään, avoimen yliopiston opinnot muodostavat selkeämmin normin, joihin yliopisto-opintoja suhteutetaan ja verrataan. Sen sijaan opiskelijoille, joiden tähtäimessä avoimen väylä on ollut jo pidempään, suhtautuvat neutraalimmin tutkinto-opiskeluun ja sen vaatimuksiin. Syynä tähän saattavat olla erot tutkintovaatimusten tuntemisessa.

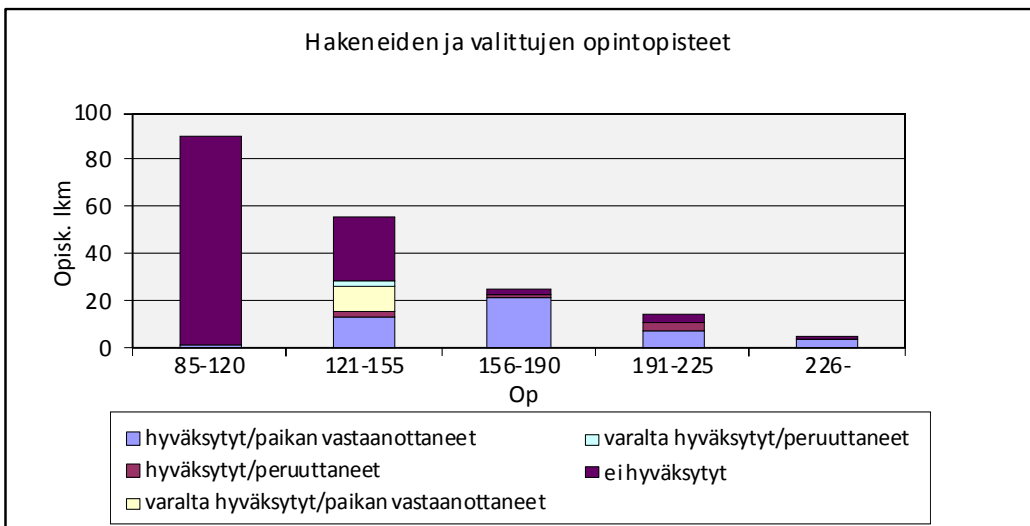
## **7.1 Väylässä pyrkineet ja sisään päässeet lukuina**

Vuosina 2005 avoimen väylän suoravalinnassa oli 68 ja vuonna 2006 67 hakijaa. Kumpakin vuonna avoimen väylän kautta valittiin yhteensä 18 opiskelijaa kasvatustieteen, aikuiskasvatustieteen ja erityispedagogiikan koulutusohjelmiin. Kasvatustieteen koulutusohjelma on ollut molempina vuosina ylivoimaisesti suurin (N=22), seuraavaksi eniten (N=12) opiskelijoita on valittu erityispedagogiikan koulutusohjelmaan. Aikuiskasvatustieteen koulutusohjelmaan avoimen väylän kautta valittuja oli kaksi. (Ks. kuvio 4.) Opintonsa aloittaneista opiskelijoista 28 oli varsinaisilta sisääntulopaikoilta valittuja ja 8 varasijoilta valittua. Varasijoilta sisään päässeistä kolme luopui opiskelupaikastaan. Merkilläpöntävää on, että 12 varsinaiselta opiskelupaikalta tai varasijalta valituksi tullutta peruuttivat paikkansa. (Ks. kuvio 5.)



**Kuvio 4.** Avoimen väylän suoravalinnan kautta vuosina 2005 ja 2006 hakeneet ja valitut.

Pienin opintopistemäärä, jolla opiskelija tuli valituksi avoimen väylässä vuosina 2005 ja 2006 oli 100 opintopistettä. Koska ensisijaisena valintakriteerinä oli opintopistemäärä, todennäköisyys tulla valituksi avoimen väylässä kasvoi, mitä enemmän opiskelijalla oli opintopisteitä hakuhetkellä. Isoilla opintopistemäärillä hakeneiden joukossa oli kuitenkin ei-kelpoisia hakijoita, joilla tarkoitetaan tässä aineistossa opiskeluoikeuden jossakin toisessa Suomen yliopistossa omaavia sekä niitä opiskelijoita, joilla ei ollut suoritettuna vaadittavia kasvatustieteen opintoja pääaineessa, johon haki. Näin ollen ei-kelpoisiin hakijoihin oli päätyntä kaksi hakijaa, joilla oli yli 191 opintopistettä aikaisemmin suoritettuja opintoja. (Ks. kuvio 5.)



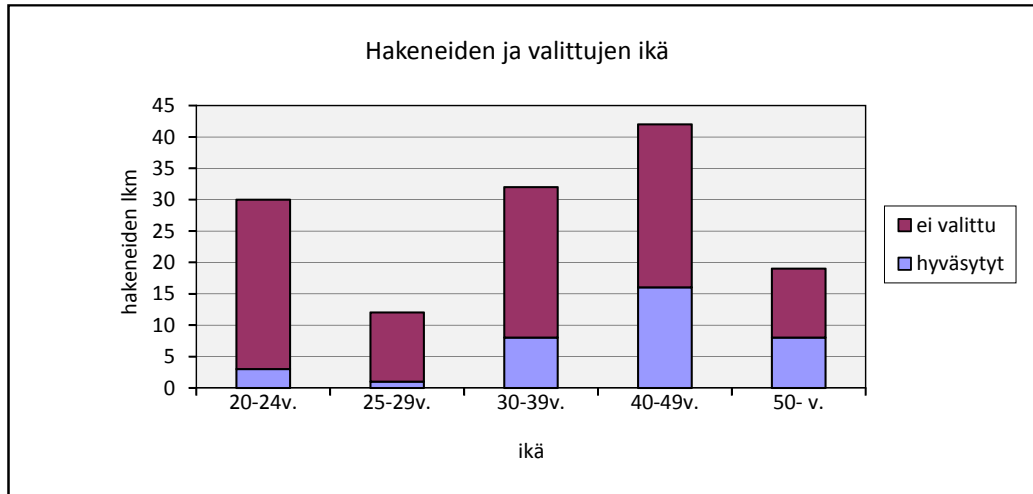
**Kuvio 5.** Vuosina 2005 ja 2006 hakeneiden ja valittujen opintopisteet paikan vastaanottaneiden ja peruuttaneiden osalta eriteltynä. (N=133)

Väyläläisillä oli hyväksiluettavia avoimen yliopiston tai korkeakoulujen opintoja keskimäärin 160 opintopistettä. Valittujen opintopistemäärät vaihtelivat välillä 100-241. Vähimmäisvaatimuksena avoimen väylän haussa oli kumpanakin tutkimusvuonna 85 opintopistettä (50 opintoviikkoa). Näistä 60 opintopistettä (35 opintoviikkoa) tuli olla suoritettu vähintään hyvin tiedoin siitä pääaineesta, johon haki. Lisäksi hakijalta edellytettiin perusopintoja vähintään yhdestä sivuaineesta. Näiden lisäksi olevista opinnoista hakija sai lisäpisteitä opintopistemäärän (tai opintoviikkojen) mukaisesti: 1 opintopiste = 1 piste (ja 1 opintoviikko = 1,7 pistettä). Vuoden 2006 haussa erinomaisesta proseminaarin arvosanasta sai 10 lisäpistettä ja kiitettävästä 8 lisäpistettä. Vuoden 2005 haussa proseminaarin arvosanaa käytettiin ainoastaan jatkokriteerinä, mikäli kahdella hakijalla oli täsmälleen sama pistemäärä. (Pakarinen 2005, 163-164; Pakarinen 2006, 58-59.) Vuonna 2006 aloittaneista opiskelijoista (N=18) kymmenen oli saanut lisäpisteitä proseminariarvosanastaan. Lisäpisteet vaikuttivat vuonna 2006 haussa viimeisiin varsinaisille sisääntulopaikoille ja varapaikoille sijoittumiseen. Prosentuaalisesti kahdeksalla tai kymmenellä lisäpisteellä oli melko vähäinen ( $\approx 6\%$ ) vaikutus kokonaispistemäärään, eikä se muutanut olennaisesti valinta-asetelmaa.

Sukupuolijakaumassa naiset ovat yliedustettuina. Hakeneista 123 oli naisia ja 12 miehiä. Valituista 34 oli naisia ja 2 miehiä. Ikäjakauma avoimen väylän hauussa oli melko tasainen. Suurimpana ryhmänä hakijoissa olivat 40-49-vuotiaat, keski-ikä ollessa 37 vuotta. Vuosina 2005 ja 2006 opintonsa aloittaneista, avoimen väylän kautta sisään päässeistä 36:sta opiskelijasta 24 oli 30-49 vuotiaita. Valituksi tulleiden keski-ikä oli 42 vuotta eli viisi vuotta korkeampi kuin hakijoiden keski-ikä. Suoravalinta näytti kumpanakin vuonna suosivan selvästi aikuisempia, yli 30-vuotiaita opiskelijoita (vrt. Moore 2000; Moore 2003a; Rinne ym. 2008). Yli 50-vuotiaita opiskelijoita tuli valituksi avoimen väylässä 8. Vain neljä avoimen väyläläisistä olivat alle 30-vuotiaita ja voisivat ikänsä puolesta lukeutua tyyppillisesti päävalinnan kautta sisään tulevien joukkoon. (Ks. kuvio 6.) Toisaalta myös päävalinnassa valittujen joukossa on niin kutsuttuja aikuisopiskelijoita. Tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijan kriteerinä ei kuitenkaan käytetä ikää, vaan valintaväylää, aikaisempia korkeakoulu-opintoja ja opintojen vaihetta tutkinto-opiskelua aloitettaessa. Siksi käytän myös näistä nuoremmista opiskelijoista jatkossa aikuisopiskelija -nimitystä. Rajaus sulkee ulkopuolelleen siis päävalinnan kautta sisään päässeet opiskelijat, joilla on myös runsaasti avoimessa yliopistossa suoritettuja opintoja. Näistä opiskelijoista osa on aiempien opintojensa vuoksi samassa tilanteessa avoimen väyläläisten kanssa aloitettaessaan tutkinto-opiskelijana.

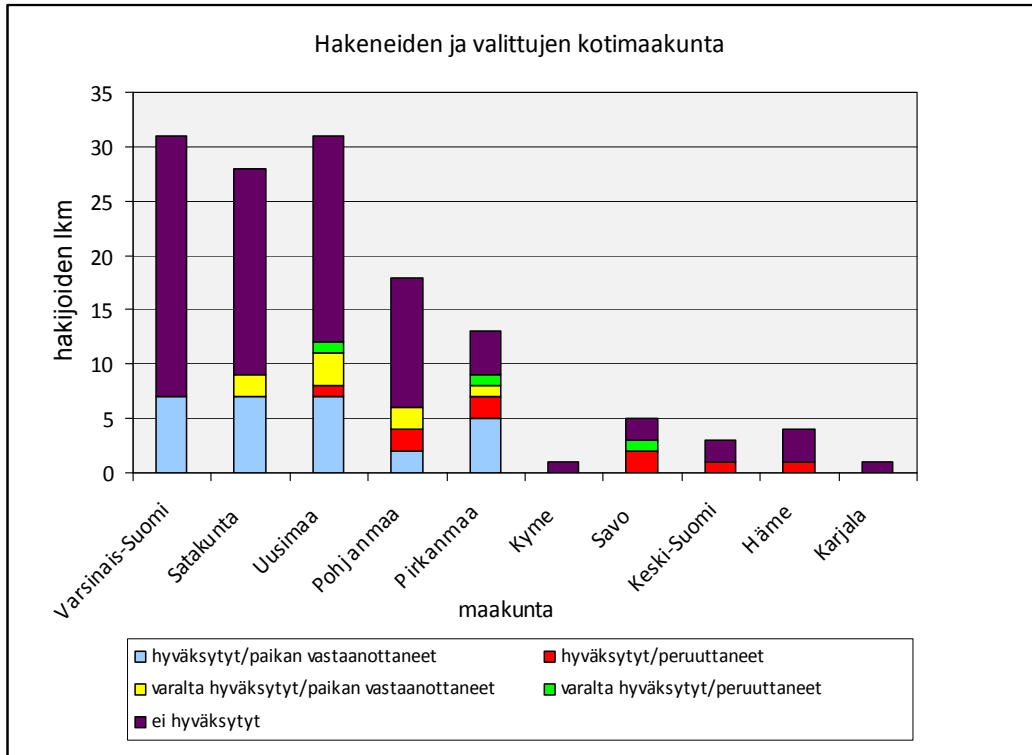
Avoimen väylää sisääntuloreittinään käyttävät edustavat tässä tutkimuksessa aikaisemmin saatujen tutkimustulosten tavoin aikuisempia opiskelijoita (Halttunen 2007; Rinne ym. 2003; Rinne ym. 2008). Piesasen (1999a) tekemän alle 25-vuotiaita avoimen yliopiston opiskelijoita koskevan kolmen vuoden seurantatutkimuksen mukaan yli viidennes heistä päätyi yliopistojen pääaineopiskelijoiksi (ks. myös Halttunen 2001). Nuorempien opiskelijoiden mukanaolo avoimen väylän käyttäjissä on sikäli mielenkiintoinen ilmiö, että heille avoimessa yliopistossa opiskelu on merkinnyt miltei päätoimista opiskelua ja opintopisteiden kertymistä lähes samassa ajassa kuin pääaineopiskelijoilla.

Avoimen yliopiston luonne aikuisille suunnattuna yleissivistävänä koulutusmuotona on tämänkin tutkimuksen valossa murtumassa. Etenkin suoravalinnassa pärjäämisen edellytyksenä käytettävien opintopisteiden määrällä voi olla merkitystä myös nuorempien, tutkintotavoitteisten avoimen yliopiston opiskelijoiden sisäänpääsyssä.



**Kuvio 6.** Hakeneiden ja valittujen iät (N=135).

Hakijat olivat pääsääntöisesti kotoisin Etelä- ja Länsi-Suomen lääneistä. Ylivoimaisesti eniten hakijoita oli Varsinais-Suomen, Uudenmaan ja Satakunnan maakunnista. Opintopaikan vastaanottaneet ja opintonsa tutkinto-opiskelijana aloittaneet ovat kaikki viiden hakijamäärältäänkin suurimman maakunnan alueelta. (Ks. kuvio 7.) Kasvatustieteen osalta opiskelijat valikoituvat keskimääräistä useammin maaseudulta. Aikuiset hakevat aikaisempien tutkimusten mukaan yleensä lähiyliopistoonsa. (Rinne ym. 2008, 225, 266.) Tässä suhteessa oma aineistoni poikkeaa valtakunnallisesta linjasta jonkin verran, sillä hakijoita Turun yliopistoon oli myös Savosta, Pirkanmaalta ja Pohjanmaalta. Tosin hakijan maakunnan etäisyys opiskelupaikasta näytti vaikuttaneen paikan vastaanottamis päätökseen ja runsaisiin opiskelupaikan peruutuksiin. Satakunnan ja Uudenmaan maakunnista kustakin opintonsa aloitti seitsemän opiskelijaa. Maantieteellisellä sijainnilla näytti tässä aineistossa olevan merkitystä opintojen aloittamiselle, sillä hyväksytyt paikan peruuttaneita opiskelijoita oli myös Hämeen, Keski-Suomen ja Savon maakunnista. Lisäksi muutama hyväksytty opiskelija Etelä- ja Länsi-Suomen lääneistä peruutti opiskelupaikkansa. Puolet varsinaiselta sisääntulopaikalta tai varasijalta valituista peruuttaneista (N=6) lukeutuivat alle 25-vuotiaisiin. Todennäköistä on, että nämä opiskelijat ovat saaneet myös toisen opiskelupaikan ja jättäneet siksi käyttämättä Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan avoimen yliopiston väylässä saamansa opinto-oikeuden. Vaikka kytkentä opiskelupaikan ja lähiseudun välillä ei enää olekaan niin vahva, iso osa opiskelijoista on kotoisin lähiseuduilta (Nevala 2002, 188).



**Kuvio 7.** Hakeneet ja valitut maakunnittain.

Lea Pulkkinen, Sanna Fyrstén, Ulla Kinnunen, Marja Liisa Kinnunen, Tuuli Pitkänen ja Katja Kokko (2003) ovat selvittäneet pitkittäistutkimuksessaan 1959 syntyneiden elämän keskeisiä tapahtumia kuten perhetilannetta, työttömyyttä, koulutusta, vapaa-aikaa sekä yleisemmin elämään suhtautumista. Kyseessä olevana tarkasteluajankohtana tutkimusjoukko edusti saman ikäisiä, yli 40-vuotiaita, kuin tämänkin tutkimuksen väyläläisten keski-ikä on. Pitkittäistutkimuksen otos oli muodostettu vuonna 1968 Jyväskylän kaupungin satunnaisesti poimitut 12 koululuokkaa. Tutkimuksen mukaan 2000-luvun alussa yli 40-vuotiaista naisista miltei puolet ja miehistä reilu viidennes oli suorittanut peruskoulutuksenaan lukion. Lisäksi osan lukiota oli suorittanut naisista 8,4 % ja miehistä 7,5 %. Peruskoulun tai vastaavan suorittaneita oli naisissa 41,2 % ja miehissä 58,5 %. Miehet olivat hankkineet ammatillisen koulutuksen naisia useammin kouluasteella ja naiset puolestaan miehiä useammin opistoasteella. Mielenkiintoisia lukuja väitöskirjatutkimukseni kannalta ovat myös yliopistossa ja korkeakoulussa hankittujen tutkintojen määrät, joita naisilla oli Pulkkinen ym. (2003) aineistossa 12,8 %:lla ja miehistä 8,6 %:lla. Koulutukseen osallistuminen pysyi tarkasteluvälillä, tutkimusjoukon ollessa 20-42-vuotiaita samankaltaisena: koulutukseen osallistuminen laski tasaisesti iän myötä ja naiset osallistuivat tasaisesti miehiä hieman useammin koulutukseen myös vanhempainä. Ikä kautena 28-36 vuosien välillä naiset kuitenkin osallistuivat tutkimuksen mukaan

tilastollisesti merkitsevästi miehiä useammin koulutukseen. (Pulkkinen, Fyrstén, Kinnunen, Kinnunen, Pitkänen & Kokko 2003, 28-31.)

Haastattelujen pohjata tehtyjen tiivistelmien ja matriisiin poimittujen koulutushistoriatietojen avulla muodostui yleiskäsitys haastateltavien aiemmista koulutusurista. Viidellä 22:sta haastateltavasta ei ollut pohjakoulutuksenaan ylioppilastutkintoa. Ammatillinen keskiasteen tai opistoasteen tutkinto sen sijaan löytyi kaikilta haastateltavilta. Kolmella haastateltavista oli suoritettuna aikaisemmin opintoja alemmasta korkeakoulutuskinnosta, jolloin osa näistä opinnoista lukeutui osaksi tutkintoa ja avoimen yliopiston opintoja oli muihin verrattuna vähemmän. Matriisista oli nähtävissä myös haastateltavien avoimen yliopiston opintojen ja ammatillisen koulutuksen määrä sekä sijoittuminen osaksi elämäntähtäilyä. Kahdellatoista haastateltavista avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen keskittyivät selvästi koulutusurien loppupuolelle, viimeisen kymmenen vuoden ajalle. Kolmessa tapauksessa näistä kyseessä oli nuori opiskelija, jonka ylioppilastutkinnon suorittamisesta oli kulunut korkeintaan kymmenen vuotta. Lopuilla yhdeksällä opintojen ajoittuivat tasaisemmin koulutusuralle ja vuorottelivat selkeämmin ammatillisen koulutuksen kanssa. Viisitoista haastateltavista oli opintojaan aloittaessaan kasvatusalalla tai alaa selvästi sivuavissa työtehtävissä. Seitsemän haastateltavista työskenteli muiden alojen työtehtävissä, jotka eivät liittyneet suoranaisesti kasvatukseen, koulutukseen tai niiden hallintoon ja suunnitteluun.

## 7.2 Koulutuselämänpolun alkupään valinnat viitoittamassa tulevaa työtä ja koulutuspolkua

Kertomukset toisistaan erottava piirre on koulutusurien alussa tehdyt valinnat. Näitä erilaisia kuvauksia löytyy aineistosta kolme. *Yhden koulutuspolun kulkijoiksi* olen lukenut haastateltavat, jotka kertoivat alan valinnan olleen nuoruudessa selvä. Heidä suurin osa on tehnyt työuransa lasten ja nuoren parissa. Lisäkoulutus- ja tutkinto ovat siten täydennyskoulutuksen ja liikkumavaran tarjoajan rooleissa. Yhden koulutuspolun kulkijoista useammalla ensimmäiset yliopistolliset opinnot sisältyvät suoritettuun ammattitutkintoon. *Kahden polun kulkijoiksi* olen lukenut sekä ammatillista että akateemista koulutusputkea rinnan kulkeneiden ryhmän. Tällä joukolla opiskelijoista on takanaan paljon sekä ammatillista täydennyskoulutusta että avoimen yliopiston opintoja. Avoimen opinnot ajoittuivat yleensä pitkälle aikavälille. Tähän ryhmään lukeutuvat kuvaavat nuoruutensa alan valintaa ”sattumana” tai ”ajautumisena”. Luonteenomaista tälle tyypille on lisäksi vahva sitoutuneisuus työelämään ja halu kehittyä omassa ammatissaan. *Pitkän tien kulkijoiden* tarinoiden jotkut vaiheet muistuttavat kirjoitelma-aineistosta löytämäni ”muutoshakuisen” opiskelijan kertomusta. Pitkän tien kulkijat ovat tehneet työuransa toisella alalla ja avoimessa yliopistossa aloitetut opinnot ovat ainakin aluksi olleet lähinnä vastapainoa epätydyttävälle työlle. Heidän haastatteluissa nousevat esiin voimakkaimmin elämän käännekohtat ja niiden vaikutus koulutusvalintoihin.

Nämä kolme koulutuspolun alkua koskevaa kuvausta antavat tarttumapintaa jäljempänä tekemälleni analyysille erilaista merkityksenannoista työlle, avoimelle yliopistolle,

avoimen yliopiston väylälle ja tutkinto-opiskelulle. Monet matkakertomusten yksittäisistä tapahtumista nimittäin heijastuvat takaisin koulutuspolun alkupäässä tapahtuneisiin valintoihin. Haastateltavat merkityksellistivät koulutukseen osallistumistaan usein näiden nuoruudessa tekemiensä valintojen kautta, pyrkiessään luomaan kertomuksestaan eheää. Ovat nämä yhtymäkohdat sitten haastattelutilanteessa kerronnan kautta rakentuneita tai jo ennen muotoutuneita, niillä näyttää olevan kokonaisuutta niveltävä merkitys.

**Yhden koulutuspolun kulkijoiden** joukkoon lukeutuu kuusi haastateltavaa. Heistä kaikki ovat suorittaneet ylioppilastutkinnon ja korkeakoulututkinto aikuisemmalla iällä merkitsee heille ensisijassa vaihtoehtoisten sivupolkujen kulkemisen mahdollisuutta ja pääomaa tulevaisuutta ajatellen. He ovat tyytyväisiä alallaan, joka vastaa tekeillä olevaa tutkintoa. Yhden koulutuspolun kulkijat ovat vahvasti mukana työelämässä ja vakiinnuttaneet asemansa työyhteisössään. (Vrt. esim. Pulkkinen ym. 2003.) He työskentelivät opintojaan aloittaessaan lastentarhanopettajina.

Tyyppiin lukeutuvat kuvaavat suhdettaan koulunkäyntiin ja koulumenestystään kaikin tavoin keskivertoisena. Kuvaukset ovat yhteneviä kirjoitelma-aineistosta erottamieni uratyypin ja tutkintotavoitteisen koulumuistojen kanssa. Näiden tyyppien tavoin yhden polun kulkijat kuvaavat opiskelun olleen aika ajoin takkuista ja koulumuistoihin kulminoituneen myös epämiellyttäviä muistoja. Oppimisen eteen jouduttiin näkemään ajoittain paljon vaivaa. Päämäärät näyttäytyivät kuitenkin selkeinä ja motivaatio opiskeluun löytyi uratyypin tavoin oman alan löydyttyä. Yhden koulutuspolun kulkijoiden pohjakoulutus liittyy kasvatukseen ja alalta aiemmin suoritettu tutkinto on yleisimmin lastentarhanopettajan tai sosiaalikasvattajan tutkinto. Tavallista oli, että ammatinvalintaan liittyi rajankäynti kasvatus- tai lastensuojelupainotteisuuden välillä. Vaikka monelle opiskelupaikan sijainnilla oli nuoruudessa vahva merkitys opintojen aloittamiselle, he kuvasivat alanvalintaansa selkeänä. Jos haastateltavat olivat hakeneet muihin koulutuksiin, ne olivat samaa alaa.

*”OKL oli mulle se ykköspaikka, mutta kun mä en päässyt heti ensmäisellä kerralla sisään, niin sitte kun mä pääsin tonne, niin mä en enää hakenutkaan OKLään seuraavana vuonna. Mut opettajan ammatti on ollut mun semmonen haaveammatti viidennestä, voi olla että neljännessä luokasta asti. Mul on ollut ihan semmonen selkee, että opettajaks. ---. Se oli vähän ja se on vieläkin mulla, että se ei ole...että monella on semmosia haaveammatteja ja muuta, mut mulla oli se jotenkin hirveen selkee, että mä tiesin, että tässä on se, mitä mä haluan isona tehdä.” (Anna 32 v.)*

**Kahden koulutuspolun kulkijoiksi** olen nimennyt haastateltavat, joiden koulutusura muodostuu kahdesta rinnakkain kulkevasta polusta – ammatillisesta ja akateemisesta. Koulutusta lähemmin tarkasteltaessa heidän tarinoistaan löytyy joitain yhtymäkohtia yhden koulutuspolun kulkijoiden kertomuksiin ammatilliseen täydennyskoulutukseen osallistumisen osalta. Kahden polun kulkijalla on takanaan yhden koulutuspolun kulkijan tavoin paljon omaan alaan liittyvää ammatillista täydennyskoulutusta ja samalla tavoin he ovat olleet kiinnostuneita kehittymään omalla alallaan. Kahden polun kulkijan koulutuspolun alkupään kuvauksille leimallista on kuitenkin oman alan etsintä.

Tässä kohden aineistoista on löydettävissä jälleen samankaltaisuuksia kirjoitelma-aineiston muutoshakuisten etsijöiden kanssa. Kuten pitkän tien kulkijat, ovat kahden koulutuspolun kulkijatkin valmistuneet ammatteihin, jotka ovat melko kaukana nyt opiskeltavasta alasta. Ensimmäisenä pohjakoulutuksena on ammattitutkinto, jonka edellytyksenä ei ole ollut ylioppilastutkintoa. He ovat kuitenkin suorittaneet osan lukiosta tai ylioppilastutkinnon. Ylioppilastodistus olisi siten mahdollistanut pääsyn myös korkeammille koulutuspaikoille. Koska he eivät olleet varmoja alastaan, heistä monet päätyivät opiskelupaikkaansa sattuman kautta. Valintaan vaikutti opiskeltavaa alaa enemmän elämätilanne tai vanhempien painostus. Koulun sijainti oli monen kohdalla valintatilanteessa ratkaiseva tekijä (vrt. Puhakka 1998, 141). Mielenkiintoinen yhtymäkohta opiskelijoiden taustoista löytyi Mooren (2000) tutkimuksesta, jossa hän luonnehti aikuisena yliopisto-opintonsa aloittaneiden olevan usein kotoisin maaseudulta tai pieneltä paikkakunnalta ja heillä olevan takanaan ennen yliopistoon tuloaan yksi tai kaksi ammatillista koulutusta.

Kahden koulutuspolun kulkijat ovat ehtineet olla mukana työelämässä pitkään ja tehdä työuraansa useammassa työtehtävissä. Suurin osa joukkoon lukeutuvista oli tehnyt työuransa alkuajan hyvin erilaisissa työtehtävissä kuin nyt opiskeltava ala on. Kaupallinen pohjakoulutus oli tyypillinen kahden koulutuspolun kulkijalle. Siten yhteys avoimessa yliopistossa opiskeltuihin kasvatustieteisiin ei ollut suora, vaan opintojen sisältö näyttyi selkeästi pohjakoulutusta vasten erilaisena. Tästä saattaa johtua, että he kuvasivat muita useammin avoimen yliopiston opintojaan kasvatustieteiden parissa vastapainona työlleen. Vastapainokuvauksia löytyi runsaasti myös kirjoitelma-aineiston muutoshakuisten ja elämäntapaopiskelijoiden kertomuksista. Kahden koulutuspolun kulkijoihin lukemillani opiskelijoilla on laajimmin opintoja avoimen yliopiston eri oppiaineista ja monet ovat suorittaneet myös aineopintoja useammasta aineesta. Avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen joukossa on tyypillisesti opintoja, jotka liittyvät lähemmin heidän ammattiinsa ja alaansa.

Tutkimuksessa näkyy selkeästi, että isolla osalla avoimen väylän suoravalintaa käyttäneistä, sosiaalinen asema opintoja aloittaessa oli suhteellisen korkea. Tämä on sopu-soinnussa Rinteen ym. (2008, 252) saaman tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan kasvatustieteisiin valikoituvien itse hankittu asema on yleensä sosiaalista kotitaustaa korkeampi. Paitsi, että kahden polun kulkijoiden koulutusuraa luonnehtii rinnakkaisuus, myös heidän työurassaan on nähtävissä kahtiajakautuneisuutta. Yhteiseksi nimittäjäksi löytyy nousujohteinen työura ja koulutustasoa vastaavissa tai usein sitä korkeammassa työtehtävissä toimiminen. Jo työuran alkua leimaa koulutustasoa korkeampiin työtehtäviin työllistyminen. Mielenkiintoista aineistossa on, että kahden polun kulkijat ovat työskennelleet hyvin lyhyen ajan tai eivät ollenkaan koulutustaan vastaavissa työtehtävissä. Osa heistä on suoraan rekrytoitunut alallaan esimerkiksi opettajiksi. Lisäkoulutus niin ammatillisella puolella kuin avoimessa yliopistossa poiki kahden polun kulkijoille työtehtäviä, jotka olivat selvästi heidän pohjakoulutustaan korkeampia. Monet ovatkin tehneet nousujohteisen uran, johon kouluttautumisella näytti olleen voimakas yhteys. Toisin kuin esimerkiksi tiensä löytäneiden kertomuksissa, kahden polun kulkijoiden



tarinoissa koulutus näkyi konkreettisemmin työuralla lisävastuun saamisena, erityisinä luottamustehtävinä tai mielenkiintoisina työtarjouksina.

**Pitkän tien kulkijoita** löytyy aineistosta kahdeksan. Tähän koulutuspolun alkua kuvaavaan kertomustyyppeihin lukeutuvat opiskelijat ovat kaikki selvästi aikuisia, keski-ikä ollessa 47 vuotta. Leimallista nuoruuden ammatinvalinnalle on ollut kiire päästä mukaan työelämään ja kiinni säännöllisiin palkkatuloihin. Koulutuspaikan valintaan on vaikuttanut kahden opintopolun kulkijoitakin vieläkin voimakkaammin opinahjon sijainti lähellä kotia (vrt. Puhakka 1998, 141), mikä puolestaan on supistanut koulutusvalintoja merkittävästi. Monilla koulutusvalintoja ohjasi lisäksi voimakkaasti lähipiiri tai perhetilanne, jotka asettivat toiveita ja vaatimuksia koulutusuran pituudelle ja koulutuspaikalle.

*"Nyt kun mä mietin, se niin enemmänkin semmonen ympäristön valinta, joka vaan iskostui mulle mieleen. Että ehkä jotkut tädit mulle sanoi, että kyllä susta varmaan tulee joku konttoristi joskus. Jotkut tämmöset jäi varmaan mieleen."* (Kirsi 44 v.)

*"oli tarkoitus silloin mennä iltalukioon, mutta silloin mä tapasin elämäni miehen ja sitte ei kiinnostanut se opiskelu siinä vaiheessa. Vasta kun oli jo perhettä, niin sitte tuli taas mieleen, että ai niin, mun piti opiskella."* (Raija 53 v.)

Muutoshakuisten tavoin koulutusvalintoja tehdessä mukana oli myös nuoruudenaikaista kapinaa valtavirtaa vastaa. Koulutus ei kaiken kaikkiaan näyttänyt olevan pitkän tien kulkijoiden tarinoissa keskiössä nuoruuden aikaisia suunnitelmia kuvattaessa. Monet pohdinnat koulutukseen lähdöstä ja alan valinnasta tuntuvat kulminoituvan vain iälle tyypilliseen vaiheeseen, jossa koulutukseen lähtö ajankohtaistui. Johonkin kuitenkin oli mentävä ja ratkaisuun päädyttävä, vaikka alanvalintaprosessi oli vielä selvästi kesken.

*"Ja mä sanoin, et jos maailmassa ei ole mitään muuta paikkoja, kun se opettaja ja keittäjä, niin ei niistä ole kumpikaan mun suoraan. Että kyllä maailmassa pitää olla muitakin ammatteja. Sen takia mä varmaan lähdin keräämään sitä maailmankokemusta ja näkemystä. Mä ajattelin, että en mä kuulu näistä mihinkään."* (Tuula 40 v.)

*"---mutta mua rupes ottaan päästä siinä iässä, ettäko ei mitään muita vaihtoehtoja annettu ku lukio. Niin mä tein aivan päinvastasen ratkaisun---."* (Pirkko 43 v.)

Merkille pantavaa on, että näihin koulutuspolun alkua koskeviin kertomuksiin nuoruudesta sisältyy muita tyyppisiä useammin kuvauksia elämään voimakkaasti vaikuttaneista tapahtumista, kuten läheisten menetyksistä. Nämä merkittävät elämäntapahtumat sijoittuvat ajankohtaan, jossa koulutuspäätökset ovat juuri olleet ajankohtaisia ja omalta osaltaan siten vaikuttaneet niiden suuntaan. Jälkikäteen nuoruuden alanvalintaa arvioitaessa, näillä kriiseillä nähdään olevan hyvinkin voimakas merkitys koulutuspolun alkupään valinnoissa. Eräs haastateltava kuvaa osuvasti oman kypsymättömyytensä suhdetta isänsä kuolemaan ja siitä aiheutuneisiin koulutusvalintoihin.

*"Et koen että hirveen myöhään kypsytin ajattelemaan, mitä mä haluan. Et liian nuorena tänä päivänäkin varmaan mun tavalla epäkypsä tekemään valintoja, että mihin haluaa isona. Et mä en ainakaan ollut. Ei ole ollenkaan kypsä ihminen silloin, mä väittäisin. --- mä muistan, että joku...muistikuva, että isä olis sanonut näin,*

*että mut sitte koulutetaan niin pitkälle kun mä haluan, että tämmönen mielikuva mulla on. Ja mä en tiedä, mitä olis tapahtunut, jos isä olis elänyt. Mutta isä ei elänyt ja sitte jäätiin äidin kanssa kahden ja oli muutenkin monta semmosta elämänmuutosta ja kriisiä ja asuttiin syrjäkylällä. Kerta kaikkiaan koulutus maksoi siellä ja sillon se katottiin, että ei tässä mitään kouluja....” (Kirsi 44 v.)*

Toisessa tarinassa läheisen menetys sen sijaan voimisti koulutusvalintaa, jota hän oli vielä ennen tapahtunutta epäillyt. Joutuessaan yllättäen suuren elämäntapahtuman eteen, hän joutui pohtimaan elämänsä tarkoitusta ja työnsä merkitystä. Vaikka haastateltavalle oli ollut selvää, että hän halusi tehdä ihmisläheistä työtä, työn suunta ja sisältö saivat uuden merkityksen. Tässä tapauksessa elämän merkityksen pohdinnan eteen joutuminen selkeytti ja vahvisti alun perin kohdentumatta jäänyttä koulutuspolun suuntaa.

Mielenkiintoinen pitkän tien kulkijoiden haastatteluaineiston piirre on myös useammassa kertomuksessa korostuva ”myöhäinen kypsyminen”. Nuoruudessa tehdyt koulutusvalinnat alkoivat näyttäytyä toisenlaisessa valossa, kun haastateltavat olivat olleet mukana työelämässä useampia vuosia. He heräsivät huomaamaan ajautuneensa alalle ja alkoivat kyseenalaistaa omaa koulutustaan ja työtään. Haastateltavat kuvaavat tätä kokemusta ”heräämisenä”, ”löytämisenä” ja ”valaistumisena”.

Koska koulutus päätökset eivät olleet aina itselle selkeitä, ympäristön paine näytti määränneen koulutuspolun alkupään valintoja. Haastatteluissa tulee ilmi, että erityisesti pitkän tien kulkijat ovat jälkikäteen pohtineet paljon koulutuspolkujensa suuntaa. Jos valinnat koulutuspolun alussa olisivat olleet itselle selkeämpiä ja koulutushalukkuus lähtenyt ensisijassa itsestä, näkisivät monet olevansa tällä hetkellä toisessa ammatissa. Pitkän tien kulkijat kokivat joutuneensa päättämään valinnoistaan liian nopeasti. Tehdyt ratkaisut koetaan ehkä jälkikäteen helpommin virheellisinä, jos varmuus niiden sisällöstä on ollut epäselvä. Valittua koulutusta ei varsinaisesti ole koettu vääränä. Monen kohdalla opintojen myötä ala alkoi tuntua enemmän omalta ja kiinnostavalta. Mukautuminen meilläään olevaan koulutukseen tapahtui pikku hiljaa ja valintaan vaikuttaneita tekijöitä ei juurikaan enää pohdittu. Huomio kiinnittyi enemmän tulevaan ammattiin.

*”se oli kuitenkin hyvä kaupallinen koulutus....Mä olin kiinnostunut kielistä ja sen tuntui, että se vois olla semmonen mun juutu. Se olikin sillon sillä hetkellä. Se oli tosi hieno juttu, kun sinne pääsi.” (Raija 53 v.)*

*Kun mä pääsin sinne, niin mulla alkoi siellä, että tämä kaupallisuus on mun juttu. Tämäkin on tämmöstä jälkeinpäin muistelua, että eihän sitä siinä iässä osannut kauheen tarkkaan ajatella. (Toini 52v.)*

Kaikki ennen 1970-lukua syntyneistä haastateltavista kuvaavat työllistymistään helpoksi, sillä ajalle tyypillisesti yhteiskunnassa oli työntekijän markkinat. Vaihtoehtoja oli tarjolla runsaasti ja vakituinen työsuhdekin järjestyi miltei aina. Valtaosa haastateltavista on kokenut myös laman vaikutukset konkreettisesti työelämässään. Laman myötä työtilanne työllisten osalta kiristyi ja työttömien osalta työpaikan saanti vaikeutui entisestään. Erityisesti niille, jotka eivät 1990-luvun alussa olleet vakituksessa työsuhteessa, vanha tutkinto alkoi näyttäytyä riittämättömänä. Koulutusuria tarkasteltaessa juuri 1990-luvun alkupuolelle sijoittuu paljon joko oman alan ammatillisia täydennyskoulutuksia tai ensimmäisiä opintoja

avoimessa yliopistossa. Niiden osalta, jotka sen sijaan olivat vakituudessa työsuhteessa laman ylitse, avoimen yliopiston opinnot painottuvat selvemmin lähemmäs tätä päivää.

Suurin osa haastateltavista sijoittuu ikänsä puolesta ”rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien” ja ”hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen” sukupolven taitekohtaan, jolle laajentuneet koulutusmahdollisuudet ja ammatin hankkiminen olivat jo laajasti mahdollisia ja myös koulutuksen hankkiminen näyttäytyi itsestäänselvytenä. (Roos 1988, 62; Kauppila 1996, 89.) Kuilu aineiston nuorimpien ja vanhimpien välillä koulutuksen arkistumisessa näkyy erityisesti suhtautumisessa ammattitutkintoa seuraneeseen myöhempään koulutukseen.

Aineistoon sisältyy muutamia pidempiä kuvauksia merkittävistä toisista, jotka ovat koulutuspolun alkupäässä kannustuksella ja positiivisella palautteella vaikuttaneet koulutuksellisen itsetunnon vahvistumiseen. Näistä kuvauksista useampi sisältyy yhden koulutuspolun kulkijoiden tarinoihin, joissa he kuvaavat vanhemmiltaan ja opettajiltaan saamaansa tukea. Kahdessa kertomuksessa opettajalta saatu palaute on jäänyt erityisesti mieleen ja vaikuttanut kuvaan itsestä oppijana. Noin puolessa tarinoista mainitaan erityisesti kodin opiskelua tukeva ilmapiiri ja kannustus opintojen jatkamiseen myös aikuisemmalla iällä.

Kertomuksista löytyy myös oppimista ja opiskelua estäviä tai sitä hidastavia tekijöitä. Näitä kuvauksia löytyy erityisesti kahden polun kulkijoiden ja joitakin myös pitkän tien kulkijoiden kerronnasta. Yhteistä näille kuvauksille on jonkun lähipiirissä vaikuttaneen ihmisen välinpitämätön suhtautuminen haastateltavan opiskeluun, mikä ilmeni lähinnä kannustuksen puutteena. Lähipiirin tuen puute vaikutti itsetuntoon opiskelijana ja nostatti epäilyksiä ylipäättään pärjäämisestä opinnoissa. Kynnys yliopistotasoihin opintoihin ja usko omiin kykyihin nousivat korkeiksi. Haastateltavat kuvaavat tämän negatiivisen vyyhdin purkamiseen kuluneen aikaa usein vuosia, ennen kuin itsetunto opiskelijana löytyi. Yliopisto-opiskelijaan liitetäänkin tyypillisesti mielikuvia koulussa menestyneistä, ahkerista, lukuintoisista ja päämäärätietoisista opiskelijoista (Manninen ym. 2003, 122-123). Tätä vasten avointa yliopistoa voisi hyvällä syyllä kutsua kasvua tukevaksi paikaksi, jossa omien voimavarojen ja kykyjen löytäminen mahdollistuvat uudella tavalla. Oppimiskokemukset voivat olla parhaimmillaan valtauttavia eli yksilön toimintakykyä vahvistavia merkityksellisiä elämäkokemuksia. Muun muassa Antikainen (1996) on tutkimuksessaan löytänyt aikuisuuden rakenteellisia elämäntilanteita, joissa merkittävillä oppimiskokemuksilla on ollut selviytymistä auttava tai jopa valtauttava merkitys. Tutkimuksen mukaan on tavanomaista, että merkittävät oppimiskokemukset koetaan juuri oppivelvollisuuskoulun ulkopuolella (Antikainen 1998, 203).

Koulutuspolun alkua koskeva moniulotteinen kerronta saa tukea aikaisemmista tutkimuksista, joiden mukaan avoimen yliopiston opiskelijakunta on hyvin heterogeenistä ja siellä opiskellaan erilaisin taustoin ja motiivein. Eri taustoista tulleet opiskelijat voivat päätyä avoimen yliopiston luonteen vuoksi samaan opiskelupaikkaan, jossa heidän siihen asti kulkemansa koulutuspolkunsu kohtaavat. Avoin yliopisto näyttäytyy tässä kontekstissa eräänlaisena risteysasemana, jolla on opiskelijoihinsa erityislaatuinen sosiaalilistava merkitys. Tätä käsitystä tukee haastatteluaineiston kertomusten yhdentymisen kohti väylähakua tullessa.

### 7.3 Opiskelu avoimessa yliopistossa ja sille jälkeensä annetut merkitykset

Avoimessa yliopistossa vietettyyn aikaan on aineistossa runsaasti viittauksia. Kaikilla avointa väylää sisääntuloreittinään käyttäneistä on vuosien kokemus avoimen yliopiston opiskelijana ja heille on muodostunut siitä melko selkeä kuva opintojen järjestäjänä. On ilmeistä, että haastatteluajankohtana avoin yliopisto oli vielä monille ”kotipaikka”, johon aloitettuja tutkinto-opintoja mielellään verrattiin. Lisäksi pitää muistaa, että monet kertomuksissa esiintyvistä muistoista kulminoituvat avoimen yliopiston opintoja tarjoaviin yksittäisiin oppilaitoksiin ja niissä toimiviin opintoryhmiin. Näitä kokemuksia oli kuitenkin jokaiselle haastateltavalle ehtinyt kertyä useita ja suurimmalla osalla useamman opintoja järjestävän yliopiston ja tiedekunnan opintokokonaisuuksista. Taulukosta 7 on nähtävissä vuosina 2005 ja 2006 avoimen väylän kautta Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselle sisään tulleiden avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen järjestäjät<sup>10</sup>. Yhdellä opiskelijalla oli kokemusta keskimäärin 2,4 yliopiston avoimesta yliopistosta opintojen järjestäjänä. Eniten väylän kautta sisään päässeillä opiskelijoilla oli kokemusta Jyväskylän, Turun ja Helsingin avointen yliopistojen järjestämistä opinnoista.

**Taulukko 7.** Avoimen väylän kautta tulleiden suorittamat opinnot yliopistoittain.

Aloitusvuosi	HY	TY	TaY	JY	JoY	OY	LY	KY	TTKK
2005	7	13	3	13	4	1	1	1	1
2006	9	11	8	12	-	1	-	2	-
Yhteensä	17	25	11	26	5	2	1	3	1

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan analyysissäni avoimen yliopiston opinnoille annettuja merkityksiä sekä niiden limittymistä muuhun elämään. Aineisto antaa mahdollisuuden tässä kohdin syventyä tarkemmin kolmen alateeman tarkasteluun. Ensimmäinen avointa yliopistoa koskeva alateema liittyy kuvauksiin ensimmäisistä avoimessa yliopistossa suoritetuista opinnoista sekä syihin niihin osallistumisesta. Tämä tarkastelu mahdollistaa myös vertailun kirjoitelma-aineistosta esiin tulleisiin osallistumismotiiveihin. Toisessa teemassa kuvaan haastateltavieni suhdetta avoimen yliopisto opintoihin sekä kokemuksia opiskelusta opintokokemuksen karttuessa. Kolmanneksi avointa yliopistoa koskevaksi näkökulmaksi katsoin tarpeelliseksi erottaa avoimen yliopiston sosiaalisen kontekstin, johon haastateltavieni puheessa lukeutuvat opiskelutoverit, opintoryhmät, tuutorit ja opettajat.

Aineiston vanhimpien ja nuorimpien haastateltavien välillä on eroja kuvauksissa, joita he käyttävät puhuessaan avoimesta yliopistosta. Muun muassa ajatus avoimen yliopiston opinnoista valmennuskurssina esiintyy vain nuorempien opiskelijoiden kertomuksissa. Haastatteluissa kertaantuu kirjoitelma-aineiston tutkintotavoitteisten esiin tuomat motii-

<sup>10</sup> Tiedot on kerätty opiskelijoiden hakulomakkeissa ilmoittamiensa opintojen perusteella. Ilmoitetut opinnot ovat siten toimineet valinnan perusteina, jolloin on syytä olettaa, että kaikki avoimessa yliopistossa suoritettavat opintokokonaisuudet on ilmoitettu.

vit opintoihin osallistumisesta. Aineiston nuorimmat haastateltavat kertoivat nimittäin ensimmäisten avoimen yliopiston opintojen liittyneen ajatukseen takaportista, jonne he ilmoittautuivat varmuuden vuoksi heti ylioppilaskirjoitustensa jälkeen. Yksi haastateltava kertoi keränneensä kouluavustajana vietetyn väli vuoden aikana avoimesta yliopistosta opintoja, joiden uskoi hyödyttävän seuraavan vuonna opiskelupaikan haussa. Yli 40-vuotiaiden haastatteluista valmennuskurssi-näkökulma puuttuu kokonaan. Sen sijaan he kuvaavat niin ikään ”viettäneensä avoimessa yliopistossa väli vuotta”, mutta sen tarkoituksena olleen enemmänkin oman alan etsintä tai varmentaminen kuten kirjoitelma-aineiston muutoshakuisilla. Opiskelu saa heidän kertomuksissaan nuorempia opiskelijoita enemmän kasvun ja itsensä kehittämisen arvon, mikä selittyy osin yleisemmällä elinikäiseen oppimiseen liittyvän keskustelun muutoksella ja opiskelun roolilla osana elämää. Tässä kohdin myös elinikäisen oppimisen alkutaipaleen sisältö näyttää eri ikäisten haastateltavien tarinoissa erilaisena. Aikaa nuorimpien ja vanhimpien haastateltavien avoimen yliopiston opintojen aloitusajankohdan välissä saattoi olla kulunut kahdesta kolmeen vuosikymmeneä.

Yhdelle haastateltavista osallistuminen ensimmäisiin opintoihin liittyi pitkällä hoitovapaalla oloon ja vastapainon etsimiselle kotona vietetylle arjelle. Äitiysloma ja hoitovapaa näyttivät olevan laajemminkin aineistossa ajankohtia, jolloin avoimen yliopiston opintoihin osallistuttiin. Ajatuksena oli saada ”aivoille toimintaa” sekä omaa aikaa mielekkään ja hyväksytyin opiskeluharrastuksen parissa. Kirjoitelmien elämäntapaopiskelijoiden kertomuksissa opiskelu paikantui hyvin samoin tavoin mielekkään tekemisen etsintään ja itsensä kehittämiseen. Sama ajatus opiskelun hyödyllisyydestä liittyi myös väli vuoden viettäjiin ajatuksiin ajan käytöstään kuten kirjoitelma-aineiston tutkintavoitteisillakin. Vastapainoa arjelle hakivat myös monet pitkän tien kulkijoiksi nimeämistäni opiskelijoista, jotka kaipasivat vaihtelua elämäänsä työnsä rinnalle. Vaihtelun ja vastapainon tarvetta epätydyttävälle elämäntilanteelle korostivat niin ikään muutoshakuiset avoimen yliopiston opiskelijoista.

Kysyin haastateltaviltani kanavista, joista he olivat saaneet tietää avoimesta yliopistosta ja siellä järjestettävistä opinnoista. Aineiston nuoremmille opiskelijoille avoin yliopisto näytti yhtenä tavanomaisena lukion jälkeisenä opiskeluvaihtoehtona, josta opettajat ja opinto-ohjaajat olivat puhuneet. Lukiossa oli myös erilaisia valintaoppaita ja esitteitä helposti saatavilla. Vanhempien opiskelijoiden kohdalla tyypillisesti silmiin oli osunut paikallislehden ilmoitus syksyllä alkavista opinnoista tai he olivat kuulleet tuttaviltaan paikkakunnalla järjestettävistä avoimen yliopiston ja kesäyliopiston kursseista. Tietoa opinnoista näytti olevan hyvin tarjolla ja kaikki haastateltavat löysivät kohtuullisen nopeasti ja helposti opintoryhmän, johon ilmoittautuivat. Erityisesti 1970-1980-luvuilla ensimmäisiä avoimen yliopiston opintojaan suorittaneet, kokivat jälkikäteen arvioiden opintotarjonnan harmillisen suppeaksi. Eräs haastateltava esimerkiksi kertoi joutuneensa tekemään pakkovalinnan, koska häntä ensisijaisesti kiinnostavaa oppiainetta ei tarjottu kotipaikkakunnalla.

Monilla ensimmäiset avoimen yliopiston opinnot on suoritettu niin kutsutuista suurimmista oppiaineista, kuten kasvatustieteistä tai yhteiskuntatieteistä, joita on tarjottu

kautta suomalaisen avoimen yliopiston historian valtakunnallisesti laajimmin. Kotipaikkakunnan opetustarjontaa on ensimmäisten avoimen yliopiston opintojen kohdalla ratkaisevassa roolissa. Tämän tutkimuksen kannalta keskeiset kasvatustieteiden opinnot ovat yllättäen seuranneet monilla vasta muiden opintojen jäljessä. Vaikka perusopinnot kasvatustieteissä saattoivatkin sijaita opintopolun alkupäässä, olivat monet tehneet nykyisen pääaineensa aineopinnot vasta paljon jäljempänä, lähellä väylähakua. Väliin mahtui paljon muita perusopintoja ja niistä jatkettuja aineopintoja. Kasvatustieteiden opintojen suorittamiseen liittyi joidenkin haastateltavien kohdalla selvästi sattuma ja niiden helpo saatavuus. Paikkakunnalla järjestettävästä opintotarjonnasta löytyi yleensä vuosittain mahdollisuus osallistua kasvatustieteiden opintoihin. Syy kasvatustieteiden opintoihin osallistumiselle tuli usein kasvatus- tai opetuskenttään liittyvän kytkennän kautta, kuten lastentarhassa tehdyn työharjoittelun tai luokanopettajan sijaisuuden välityksellä.

Tyypillisesti ensimmäiset avoimen yliopiston opinnot lähtivät liikkeelle harrastuspohjalta. Opiskelun tavoitteena oli lähinnä kuulla alan uusinta tietoa ja tunnustella yliopistollisia opintoja. Harrastusmotiivia tukee haastatteluissa esiin tuotu sosiaalisten suhteiden tärkeys, joka korostuu erityisesti opintojen alkua muisteltaessa. Haastateltavat olivat hyvin tietoisia opintojensa arvosta ja niiden myöhemmästä korvaavuusmahdollisuudesta, mutta opintojen alussa monet ajattelivat saavansa suorittamistaan arvosanoista hyötyä myös osasuorituksina. Ei ollut myöskään tavatonta, että opetustehtävissä toimivien haastateltavien työpaikoilla heitä kannustettiin hankkimaan kasvatustieteistä perus- ja aineopinnot.

Kasvatusalalla pitkään olleilla ensimmäiset avoimen yliopiston opinnot liittyivät yleisimmin suoritettuun ammattitutkintoon tai sen täydentämiseen. Osallistumishalukkuus opintoihin syntyi tyypillisesti tarpeesta tietää alasta lisää ja saada lisää tietoa työn tueksi. Tilanne kasvatuksen kentällä oli muuttunut ja erityisesti tarvetta erityispedagogiselle osaamiselle oli syntynyt entistä enemmän. Heille työpaikan merkitys avoimen yliopiston opintojen aloittamiselle on ollut merkittävä, sillä työnantaja on kannustanut hankkimaan lisäkoulutusta ja tukenut siihen osallistumista. Tyypillinen tilanne onkin ollut se, että työpaikalta on yhdessä työtoverin tai isomman ryhmän voimin lähdetty hankkimaan lisäkoulutusta. Eräs haastateltavista kertoo lukeneensa aiemminkin mielellään alan kirjallisuutta. Suunnitelmallista koulutukseen hakeutumista hän kuitenkin vierasti ja ajatteli sen olevan liian raskasta pienten lasten äidille.

*”Et kyl mä sillai, aina kun pääsi työpaikalta ja luin. Et mä olen aina ollut kova lukemaan, mutta että en toki sillai, että mä olisin sillai oikein lähtenyt johonkin opiskelemaan. Mut mulla oli sellanen pomo, joka aina pukki...mut tässä vaiheessa vielä, niin --- oli se eka esi- ja alkuopetuksen se, niin hän oli kans siellä jotain suorittanut ja sit toinen lastentarhanopettaja, joka oli tehnyt sijaisuuksia meille, et hän vois käydä kanssa sen. Et meillä maksoi työnantaja puolet. Et meillä oli siinä vaiheessa vielä päiväkodissa esiopetusta. Mä sain sen puolet, kun mä olin virassa. Et se oli ensimmäinen semmonen, mistä se sitte pikkuhiljaa lähti. --- Siinä vaiheessa jo puhuttiin jotain siitä esiopetuksen... se oli varmaan sellasta murrosta siinä esiopetuksessa ja se mun pohjakoulutus, kun sitä mejän pätevyyttä on aina epäilty päivähoitossa, et siinä vaiheessa ajattelin, että onpahan sitte ainakin lisää, et se tuli siinä sitte.--- Et meillä oli semmonen varhaiserityisyshmä ja siinä alet-*

*tiin sitte puhumaan, että alotetaanko ne aineopinnot...et kun yksin on aina vähän kurja pakertaa ja --- kun sinne piti ajaa 120 km. Niin siellä sitte käytiin ja meil oli sillai ihan kiva yhdessä tehdä sitä. Se oli vähän niinkun semmonen harrastus, et mullakaan ei siinä vaiheessa ollut mitään tähtäimiä. Et se oli vaan semmosta harrastusta.” (Anne 50 v.)*

Mielikuva akateemisista opinnoista osoittautui vääräksi. Haastateltavat puhuvat tarinoissaan paljon opinnoissa ”pärjäämisestä”, jota monet epäilivät omalla kohdallaan (vrt. Manninen ym. 2003). Siksi ensimmäisiin opintoihin kulminoitui voimakkaita tunteita, itsensä ylittämistä ja opiskelijaidentiteetin muokkautumista. Eräs haastateltavista kuvaa opiskelun alkuun liittyneen pärjäämispelkojen lisäksi alemmuudentuntoa iästään. Hän pelkäsi nimittäin olevansa ikänsä vuoksi ”tyhmempi” kuin sanavalmiit nuoremmat opiskelijat. Ensimmäisten tentti- ja esseetulosten myötä pelot omasta osaamattomuudesta alkoivat hälvetä. Tulokset olivat toistuvasti ryhmän parhaita, jolloin haastateltava vasta kertoi alkaneensa vapautua keskusteluun ja mielipiteiden jakamiseen. Sama kertomus toistuu läpi haastatteluaineiston ja näen sen tämän tutkimuksen yhdeksi tärkeimmistä opinnoille annetuista merkityksistä. Ensimmäinen opintokokonaisuus avoimessa yliopistossa on viitoittanut tulevaa opintopolkua ja luonut kivijalan ja uskon omiin kykyihin opiskelijana. Siirtymä ensimmäisten opintojen aloittamiseen on ollut haastateltavieni kohdalla avainasemassa innostuksen ja oppimisenhalun syttymiselle. Haastateltavilleni kuvaamista ensimmäisistä avoimen yliopiston kokemuksista on jäänyt heille hyvin positiivissävytteisiä muistoja. Myös ensimmäisistä opinnoista saatujen hyvien oppimistulosten perusteella on syytä epäillä heidän edustavan joukkoa, jonka oppimisvalmiudet ovat olleet keskimääräistä paremmat tai ainakin kehittyneet sellaisiksi varsin nopeasti opintojen kuluessa.

Pärjäämiskokemuksella avoimessa yliopistossa on koko siihenastisen opiskelupulun kannalta aineistossa merkittävä rooli. Kuva itsestä oppijana oli saattanut muodostua hyvin erilaiseksi aikaisemmissa koulutuksissa. Erityisesti kansa- ja peruskouluaikeiset muistot nousivat pintaan muisteltaessa avoimen yliopiston opinnoista saatuja merkityksellisiä kokemuksia. Yksittäisen opettajan positiivinen tai negatiivinen palaute haastateltavan oppimisesta koulutuspolun alkutaipaleella oli jäänyt vaikuttamaan mieleen vuosikymmeniksi ja ohjannut koulutuksellisissa valinnoissa. Koska suurimalla osalla haastateltavista avoimen yliopiston opinnot olivat ensimmäinen kosketuspinta korkeakoulutasoisiin opintoihin, heillä ei ollut entuudestaan mielikuvaa opintojen vaativuudesta. Myös kuulopuheet yliopisto-opintojen teoreettisuudesta hämmensivät haastateltavia, jotka näkivät omaan ammattitutkintoonsa liittyvät opinnot hyvin käytännöllisinä. Tämä teoria-käytäntö dikotomia muodostaa kertomuksissa mielenkiintoisen jännitteen, joka näyttää seuranneen opiskelijoita aina tutkinto-opiskeluun asti. Lisäksi ajankohtaa, jona opintoihin oli ensimmäisen kerran osallistuttu, luonnehti monen kohdalla pysähtyneisyys ja epävarmuus avoimesta tulevaisuudesta. Elämäntilanne on siten ollut otollinen uudelle harrastukselle ja antanut potkua itsetunnon kehittymiselle opinnoista saatujen onnistumiskokemusten myötä. Opintojen aloitus näyttää tässä aineistossa sijoittuvan poikkeuksetta elämän taitekohtiin, kuten lukion päättymiseen, vanhemmaksi tuloon,

työttömyyteen tai työssä tapahtuneisiin muutoksiin. Taitekohdissa on paljon samaa, kuin muutoshakuisten kirjoitelmista löytämässäni piirteissä. Väyläläisten kuvaamat taitekohdat virittäytyvät kuitenkin selkeästi muutoshakuisten kertomuksia neutraalimpina ja ovat lähtökohdiltaan positiivisempia.

Toinen omaan positioon opiskelijana liittyvä aineistosta erottuva piirre on opinnoista kertominen ja lähiympäristön, lähinnä perheen ja työtovereiden, suhtautuminen niihin. Pääsääntöisesti haastatteluaineistoa läpäisee lähipiirin positiivishenkinen ja kannustava suhtautuminen opiskeluun. Muutamissa tapauksissa työpaikka on jopa taloudellisesti ja ajankäytöllisesti tukenut opintoja tai ainakin kannustanut osallistumaan niihin. Näin on ollut usein opetuksen ja kasvatustehtävien parissa työskentelevillä. Kuten kirjoitelma-aineistossakin, myös muutamassa haastatteluissa toistui kertomus avoimen yliopisto-opintojen ”salailusta”. Syyksi haastateltavat kertoivat erityisesti naisvaltaisilla työpaikoilla kateuden herättämisen työtovereissaan ja siitä seuranneen vihjailun ja kiusoittelun kohteeksi joutumisen. Ilmiötä näytti esiintyvän erityisesti työpaikoilla, joissa valtaosalla koulutus oli hankittu koulu- tai opistotasolla. Leimautuminen ”paremmaksi” tai ”viisaammaksi” ja opintojen käyttötarkoituksen ihmettely, saivat nämä haastateltavat päätyämään ratkaisuun olla kertomatta opinnoistaan työpaikallaan. Tällaisissa tilanteissa lähipiirin ja opintojen kautta tulleen verkoston tuki koettiin hyvin tärkeäksi. Samansuuntaisia tutkimustuloksia on esitetty myös toisissa tutkimuksissa (esim. Koski & Moore 2001; Moore 2003a; Moore 2003b).

Yksi haastateltavista kuvasi eläneensä opintojaan aloittaessaan ”kaksoiselämää”, joista toisessa hän teki epätydyttävää työtä matalapalkkaisella alalla ja toisessa opiskeli avoimessa yliopistossa saadakseen elämälleen sisältöä. Työ- ja opiskelupaikka asettuivat toisilleen vastakkaisiin asemiin ja niissä kohdatut ihmiset kuuluivat eri maailmoihin. Näin ollen oivallus avoimesta yliopistosta erilaisten ihmisten kohtaamispaikkana oli vapauttava kokemus, jossa opiskelija pääsi testaamaan itseään uudella alueella. Lähipiirin, kuten vanhempien ja oman perheen suhtautuminen olivat keskeisessä asemassa ja pärjääminen yliopistotasoisissa opinnoissa toi tietyllä tavalla usein myös sosiaalista pääomaa lähipiirin ihmisille (vrt. Archer & Hutchings 2000, 565). Eritoten lapsuudenkodin positiivinen suhtautuminen nousi tässä kohden keskiöön. Kakki haastateltavista eivät toki kohdanneet perheensä puolelta pelkästään kannustusta ja tukea, vaan opintoihin saatettiin suhtautua myös vähättelevästi. Haastateltavieni kohdalla negatiivissävytteinen suhtautuminen kääntyi kuitenkin useimmiten sisuksi ja näyttämisenhaluksi – omaksi alueeksi, josta haluttiin pitää kiinni muiden asenteista välittämättä.

### **7.3.1 Mahdollisuuksien avautumisia**

Kun opiskelupolun pää avoimessa yliopistossa oli avattu, madaltui kynnys seuraavien opintojen aloittamiselle huomattavasti. Alkua varjostanut rohkeuden puute ja jännitys opinnoissa pärjäämisestä vaihtuivat puheeseen mielenkiintoisista oppisisällöistä ja halusta oppia lisää. Myös opetustarjonnan seuranta oli helpompi laajentaa, kun takana oli jo kokemusta opinnoista. Seuraavia opintoja etsittiin myös kotipaikkakuntaa kauempaa ja halukkuus matkustaa opintojen perässä pidemmällekin kasvoi opiskelukokemuksen



myötä. Niille, joiden ensimmäisistä opinnoista oli kulunut enemmän aikaa, oli positiivinen yllätys, että opetustarjonta oli vuosien saatossa nopeasti lisääntynyt ja monipuolistunut. Osallistuminen oli kuitenkin edelleen helppoa ja ryhmiin pääsivät kaikki halukkaat. Tyypillistä, noin opintojen puoleen väliin asti, oli harrastuksenomainen erilaisten oppiaineiden kokeilu oman mielenkiinnon ja tarjonnan mukaan.

Opiskelusta alkoi tulla osa arkea, kun opintoja eri oppiaineista alkoi karttua yhä enemmän. Pärjäämistä seurasi innostuminen yleisemminkin koulutuksesta. Haastattelutavat huomasivat opiskelutaitojensa karttuessa, että opintojen eteen ei tarvinnut uhraata enää yhtä paljon aikaa. Kirjoittaminen alkoi sujua ja olennaiset oppisisällöt erottua oppimateriaalista yhä helpommin. Haastateltavat saattoivat opiskella samanaikaisesti useita opintoja päällekkäin, kun ”nälkä kasvoi syödessä”. Eräälle haastateltavistani oli kehittynyt vuosien saatossa ammattimainen ote opintotarjonnan kartoitukseen. Hänen opintohistoriaansa katsottaessa, opintoja löytyykin lähes kaikkien Suomen yliopistojen kurssitarjonnasta sekä useista eri oppiaineista.

*”mulla on ollu aina tapana, että mä hirveesti seuraan kaikkia koulutuksia. Musta on kiva seurata koulutuksia. Että minkälaisia koulutuksia järjestetään. En välttämättä itselleni, mutta tämäkin johtuu varmaan siitä, että mulla on tarve itse olla näissä koulutusten järjestelytehtävissä jollain tavalla mukana. Mä seuraan vieläkin kovasti, että mitä tarjotaan. Mä osaan ulkoa kaikkien tarjonnan suurin piirtein. Avoimen tarjonnan, kaikkien opistojen ja...” (Saila 55 v.)*

Tärkeä vedenjakaja koulutuselämäkulkua piirrettäessä on aineopintojen aloittaminen. Samoin kuin ensimmäisiin perusopintoihin osallistumista, aineopintotasoisissa opinnoissa pärjäämistä epäiltiin. Aineopintojen uskottiin olevan perusopintoja haastavammat muun muassa englanninkielisen kirjallisuuden ja ensimmäisen oman tutkimuksen, proseminaariryön takia. Tavallista olikin, että haastateltavat pohtivat pitkään aineopintoihin osallistumistaan ja kartoittivat niihin liikeneviä voimavarojaan perusopintovaihetta tarkemmin. Aineopinnot koettiin sittemmin perusopintoja kiinnostavimpina, syvällisempinä ja hyödyllisempinä. Niille, joilla opinnoilla oli selkeämmin yhteys työelämään, aineopinnoissa avautui enemmän mahdollisuuksia soveltavuuteen ja omiin kokemuksiin peilaamiseen. Kriittinen reflektio, monitasoinen ymmärtäminen ja vaihtoehtoisten toimintatapojen löytäminen kehittyvät parhaiten prosessissa, joka kytkeytyy kokemukseen (Taylor 2008). Kirjalliset työt koettiin antoisina ja teoreettisempia oppisisältöjä peilattiin käytännön työhön. Proseminaarivaiheessa tutkimusaihe löytyi yleensä käytännön työelämästä. Avoimen yliopiston tarjoamia valinnaisia suoritustapoja osattiin arvostaa ja opintoja kiiteltiin aikuisystävällisiksi. Esheet koettiin yleisemmin tenttejä mielekkäämpänä tapana opiskella.

*”Että noissa aineopinnoissakin kun pystyi valitsemaan, että tekeekö oppimistehdävää vai tenttiä ja se että näin vanhemmalla iällä on niin paljon sitä kokemusta ja tietoa et moni asia menee sillä...et sai niin paljon yhdistettyä niitä asioita siitä mitä on aikasemmin lukenut ja ...et mäkin olen paljon lukenut ammattikirjallisuutta ja tykkään paljon lukea. Et se on aika kiva, ja kun siinä oli se mahdollisuus, että meekö tenttiin vai teetkö tehtävää.” (Anne 50 v.)*

*”Jokaisessa työssä täytyy tuoda sitä sun omaa pohdintaa ja muuta, niin kyllähän se laittaa tavallaan miettimään syvällisemmin ja kun puhutaan kaikki tämmöset, millä tavalla puhutaan oppimisesta, miten oppiminen tapahtuu, kaikki ismit tässä muuttuu niin kyllähän ne on joutunut pohtimaan ihan toisella tavalla, kun olis pelkässä työelämässä ilman näitä opiskeluja.” (Arja 45 v.)*

Hankaluuksia ennakkokäsitysten suuntaisesti aiheuttivat lähinnä englanninkielinen oppimateriaali ja sen kääntämiseen kuluva aika. Aineopintoihin sisältyvät laajemmat kirjalliset työt kuten proseminaariryö, haastateltavat näkivät mielenkiintoisina ja antoisina kirjoittaa. Jos perusopinnot loivat pohjan uskolle omiin kykyihin opiskelijana, aineopintojen menestyksellisen suorittamisen voidaan sanoa luoneen perustan yliopistotasoisten opintojen opiskelulle. Aineopintoihin kulminoitui myös ensimmäiset jäsenyteenmät ajatukset opintojen suunnitelmallisuudesta ja kokonaisuutta tukevien opintojen suorittamisesta. Samalla alkoi myös muotoutua tarkempi aikataulusuunnitelma.

Opintoja vertailtaessa, monilta löytyy luonnollisesti myös mieleen jäänyt huonoin oppimiskokemus. Syy löytyy yleensä oppiaineesta, joka ei ollenkaan sisällöllisesti vastannut odotuksia. Yksi haastateltavista kertoo tienneensä heti ensimmäisellä luennolla, ettei haluaisi jatkaa opintoja. Muutamilla on edelleen keskeneräisiä kursseja avoimen yliopiston puolella. Toiset sen sijaan veivät sinnikkäästi aloittamansa opinnot loppuun, vaikka kiinnostusta oppisisältöihin ei löytynyt missään vaiheessa.

*”Valtio-opista mä en tykännyt ollenkaan, se oli oikein pakkopullaa. ---. No luin kuitenkin loppuun asti, mut kyl mä sillon päätin, et ei ainakaan tätä enempää.” (Karita 28v.)*

*”Mutta siihen on noussut kauhee kynnys. Mulla oli jo ne tenttikirjatkin, mutta kun mä katoin niitä niin mä ajattelin, että apua, tästä ei tule mitään. Että nyt mä kamppailen siitä, että luenko mä ne 5 tenttikirjaa, mikä olis tietty ihan järkevää, vaikka hampaat irvessä lukea, vai alotanko esim. psykologian, mistä olis hirveesti hyötyä, mutta vie paljon voimavaroja. Kyllä mä sitä just tänään mietin, kun tänne tuln, että kai sitä viis kirjaa lukee vaikka hampaat irvessä, vaikei yhtään omalta tunnukaan.” (Noora 34 v.)*

Avointa yliopistoa kuvataan kokonaisuudessaan turvalliseksi paikaksi harjoitella opiskelua. Positiivista suhtautumista lisää oletettavasti se, että opiskeltavat aineet on valittu pääasiassa oman mielenkiinnon mukaan. Tutkintoajatusta suunnitelmallisemmin mukanaan kuljettaneet olivat valinneet lisäksi avoimen yliopiston kurssitarjonnasta kieli- ja viestintäopintoja. Nämä opiskelijat olivat selvittäneet yliopistojen tutkinto-vaatimukset ja edenneet opinnoissaan niiden mukaan. Suurimalta osalta vuosina 2005 ja 2006 sisään päässeiltä kieliopinnot kuitenkin puuttuvat kokonaan ja avoimessa yliopistossa suoritettavat opinnot olivat pääasiassa eri oppiaineiden perus- ja aineopintoja. Joillakin opiskelijoilla oli lisäksi suoritettuina muutaman opintopisteen yksittäisiä kursseja ja parilla opiskelijalla avoimen yliopiston puolella suoritettavat syventävät opinnot laudatur-töineen.

Opiskelu koettiin joustavaksi ja opintojen ajoittumista ilta-aikaan pidettiin tärkeänä. Myös viikonloppuisin järjestettyjä intensiivipäiviä kiiteltiin. Suoritusmuotojen valinnai-

suutta pidettiin hyvänä asiana, koska opiskelija sai valita kulloinkin itselleen sopivimman opiskelumudon. Kokonaan esimerkiksi kirjatentteinä suoritettavat opintokokonaisuudet koettiin tylsinä ja esseinä suoritettavat kokonaisuudet työläinä. Oppimistehtäviä pidettiin erityisesti opintojen alussa mielekkäimpinä, mutta opintojen myötä tenttimahdollisuuksia alettiin hyödyntää enemmän. Yleinen kanta oli kuitenkin se, että esseistä ja oppimistehtävistä oppi tenttejä tehokkaammin. Oppiaineiden ja opintojen järjestäjien välillä oli haastateltavien mukaan suuria eroja sekä suoritusmuodoissa että opintojen työläydessä. Yksittäiset opintojaksot saattoivat koitua merkittäviksi etenemisesteiksi ja kynnys tehtävien tekoon syntyä hyvin korkeaksi.

*”Et tossa kun mä tein psykologian cumua, niin siellä ensin tentittiin ne kirjana ja sitte otettiin semmonen 800 sivunen englanninkielinen kirja, että miten aivot toimivat ja kirjoitit siitä sitten noin sata sivusen referaatin. 1-1½ rivivälillä. Se oli aika haastava täytyy myöntää. Et sitä kyllä tein ja siihen meinas kaatua opinnot oikeasti. Kun mä tein kaikki, mitä voi tenttiä ja sit mä ajattelin, että alotan vaikeimmasta. Ja mä siirsin sitä, et kesti vuoden varmaan, et mä ajattelin, etten mä pysty lähteen tekeen. Et se on mieletön juttu.” (Tuula 40 v.)*

Opinnot sijoittuvat tavallisimmin pitkälle aikavälille. Pitkän tien kulkijoiksi ryhmittelemieni koulutusuria katsottaessa näytti selvästi siltä, että avoimen yliopiston opintojen keräämisessä oli tapahtunut tihentymää, mitä lähemmäs väylähakua koulutusjanalla kuljettiin. Heistä jokaisella oli avoimessa yliopistossa suoritettuja opintokokonaisuuksia viimeisen viiden vuoden ajalta vähintään kolme. Myös yhden polun kulkijoiden koulutusjanoilla oli nähtävissä samanlaista tihentymää tai ainakin viimeisimmät avoimen yliopiston opinnot sijoittuvat aikajanalla aivan tutkinto-opiskelua edeltäviksi. Pari haastateltavista kertoi tutkintotavoitteisuuden seuranneen mukana ensimmäisistä opinnoistaan lähtien. Ajatus opintojen kokoamisesta tutkinnoksi syntyi suurimalla osalla kuitenkin varsin myöhään ja monen tekijän summana. Avoimen väylästä ja opintojen korvaavuudesta oli kyllä puhuttu opintojen aikana ja haastateltavat kertovat seuranneensa sivusta joidenkin opiskelutovereidensa siirtymistä yliopisto-opiskelijoiksi.

Kasvatusalalla toimineiden opintoja kuvaavalle kerronnalle keskeinen piirre on opiskelun niveltymisen saumattomimmin palkkatyöhön ja merkityksen löytymisen opiskeluun käytännön sovellettavuuden kautta (myös esim. Varila 1990; Sunila 1996; Ojala 2008). Ajatusta korkeakoulututkinnon suorittamisesta vahvasti työn muuttunut luonne ja alalla jo toimineillakin pätevyysvaatimusten muutosten myötä kentälle rantautuneet työnjakoon ja –rooleihin liittyneet ristiriidat. Haastateltavat nostivat esiin myös päätöksensä taakse kytkeytyvät palkkakysymykset. Viimeistään tässä vaiheessa oli nimittäin selvää, etteivät irralliset avoimessa yliopistossa suoritettut opinnot poikineet ajateltuja palkkaukseen ja statuksen nousuun liittyviä hyötyjä. Ne, joilla avoimen yliopiston opintojen rinnalla kulki myös ammatillisen koulutuksen polku, hyötyivät työssään eniten hankkimastaan lisäkoulutuksesta. Heidän kohdallaan on kuitenkin vaikea arvioida erikseen avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen hyötyjä, jotka olisi ehkä saavutettu pelkällä ammatillisella täydennys- ja

lisäkoulutuksellakin. Aineisto ei kuitenkaan tarjoa mahdollisuutta arvioida yksityiskohtaisemmin kahden polun kulkijoiden erilaisten opintojen merkityksiä heidän urallaan etenemiseen.

Aineistossa on paljon erilaisia viittauksia opintojen mielekkyyteen ja opiskelun hauskuuteen. Opiskelu avoimessa yliopistossa näyttää kertomuksissa enemmän mielekkäänä tiedonnälän tyydytyksenä kuin rankkana puurtamisena. Erityisesti kahden opintopolun kulkijat korostavat ”tykkäävänsä” opiskelusta ja tekevänsä sitä mielellään, omasta vapaasta tahdostaan. Pitkän tien kulkijat korostavat niin ikään tarinoissaan enemmän opiskelua ”ajattelun laajentajana” ja ”vapauttavana” kokemuksena. Sekä pitkän että kahden koulutuspolun kulkijoiden puheessa nouseekin selkeimmin esiin kirjoitelma-aineiston elinikäisen oppijan kanssa yhteneviä piirteitä kuvata opiskelun motiiveja ja merkityksiä. Opiskelua eniten kritisoivat tulevat jo kasvatusalalla toimivien yhden koulutuspolun kulkijoiden joukosta. He kertovat useimmin kokeneensa oppimisen mielenkiintoisuuden lisäksi myös uupumusta sitä kohtaan (vrt. Sennett 2002; Ruohotie 1982; Rinne & Salmi 1998; Rinne & Vanttaja 2001; Suikkanen & Linnakangas 1998). Yksi haastateltavista kuvaa tätä ulkoisen koulutuspaineen sisäistymistä osaksi omaa ajatteluaan osuvalla tavalla. Hän kertoo päättäneensä jokaisten opintokokonaisuuksiensa valmistuttua, ettei enää jatka opintojaan. Silti hän löysi itsenä taas seuraavana syksynä uusien opintojen parista. Opintojen aloittamisen synnyttämä pakko viedä ne myös loppuun sai aikaan katkeamattoman koulutuskehän, jossa haastateltava lopulta kamppaili suoriutumisestaan itsensä kanssa. Ristiriita ulkoisen kouluttautumisen pakon ja sisäisen mielekkyyden välillä on useissa haastatteluissa käsin kosketeltava. (Vrt. Silvennoinen & Tulkki 1998; Filander 2007).

*”Onhan se työn ohella opiskelu aina niinkun oma semmonen, jollain tavalla rankkaakin, et välillä sitä ajattelee, et miks ihmees määhän lähdin tähän, mut et sit vaan on, sitä sisua jostain löytyny, että on saanu ne loppuun suoritettua. Et olen kokenut ne kauheen mielenkiintosena ja sit toisaalta.” (Kaisu 49 v.)*

### **7.3.2 Avoim yliopisto sosiaalisena kontekstina**

Ryhmän ja tuutorin rooli nousevat vahvana esille lähes kaikkien kertomuksissa puhuttaessa avoimen yliopiston ajasta. Erityisellä lämmöllä ryhmän vaikutusta kiinnostuksen ylläpitoon muistelevat jo avoimen yliopiston opintojensa alkuvaiheessa kasvatusalalla työskennelleet. Avoimeen yliopistoon liittyvät muistot kulminoituvat usein siellä vaikuttaneisiin ihmisiin – niin hyvässä kuin pahassakin. Tarinoiden keskiössä ovat yksittäiset opiskelutoverit, joihin muodostuneet ystävyysuhteet säilyivät myös avoimen yliopiston jälkeen. Opiskelutoverien merkitys korostuu kertomuksissa niin opintojen aloituksissa kuin niiden varrellakin. Opiskelutovereiden merkitys kannustajina ja positiivisen sosiaalisen paineen ylläpitäjinä nähdään opintojen etenemisen kannalta tärkeänä. Aikataulusta putoamisen seurauksena ryhmästä ulkopuolelle jääminen merkitsee vaatimusta oman aktiivisuuden lisääntymiselle. Kun sosiaalinen verkosto ympäriltä katosi, useat kertoivat opintoihin uudelleen tarttumisen vaikeutuneen. Eniten itsenäisesti opintojaan suorittivat kahden opintopolun kulkijat, jotka valitsivat mielellään opiskelumuodokseen yksilö-

opinnot <sup>11</sup>. Yksilöopintojen suosio kasvoi sen mukaan, miten paljon heillä oli takanaan opintoja avoimessa yliopistossa.

Haastateltaviin lukeutuu muutama ”erakko”, joiden kertomuksissa ei esiinny avoimen yliopiston opintopolun aikaisia viittauksia yksittäisiin merkittäviin oppimista edistäneisiin avainhenkilöihin. Ei ole yllättävää, että nämä kertomukset tulevat kahden koulutuspolun kulkijoilta. Heille ryhmät ovat merkinneet lähinnä teknistä tukea eikä niihin osallistumiselle ole annettu sosiaalisessa mielessä suurta arvoa. Näissä tarinoissa opintoryhmät eivät myöskään erotu toisistaan ja haastateltavien on vaikea eritellä kokemuksiaan ryhmien välillä. On tavallista, että nämä muutamat ”erakot” ovat tehneet ryhmätyömahdollisuuksista huolimatta oppimistehtävänsä yleensä yksin. Kyseessä on kokeneiden opiskelijoiden joukko, joka tuntee hyvin omat valmiutensa ja voimavaransa oppijoina. Tavallisesti heillä oli myös paljon kokemusta muusta opiskelusta kuin avoimen yliopiston opinnoista. He osasivat seurata opintosuunnitelmaa itsenäisesti eivätkä tarvinneet siksi ulkopuolista tukea tai kannustusta edetäkseen opinnoissa. He laativat omat aikataulunsa ja toteuttivat opinnot itselleen parhaaksi katsomassa ajassa. Heille ryhmä merkitsi enemmän hidastetta kuin opintoja edistävää kannustinta. Vastaavanlaisia yksittäisiä kokemuksia sisältyi näitä ”erakotarinoita” useampaan kertomukseen. Niissä oli kyseessä kuitenkin yksittäinen opintojakso tai opintokokonaisuus, jota oli esimerkiksi aikataulullisesti tai matkan pituuden vuoksi mahdotonta sovittaa muuhun elämään. Tällöin haastateltavat yleensä harmittelivat, etteivät olleet päässeet osallistumaan tuutoriryhmään. Etenkin opintopolun alkupäästä kertoessaan haastateltavat uskovat ryhmällä olleen ratkaiseva vaikutus opintojen etenemiselle. Suhteessa muihin opiskelijoihin muotoutui myös käsitys itsestä oppijana. Vertailu muihin oli keskeistä omien vahvuuksien löytymiselle ja peili omalle opintomenestykselle.

Kuten aiemmassa analyysissä jo viittasin, joidenkin kohdalla opintojen aloitukseen liittyi opiskelutoverin kanssa yhdessä tehty päätös. Opiskelutoveri oli hyvä ystävä tai vielä tyypillisemmin työkaveri. Taylorin (2008) mukaan kokonaisvaltaisessa transformaatiivisessa oppimisessa oppimisprosessiin kytkeytyy merkittäviä ihmissuhteita, joiden avulla kriittinen ajattelu syntyy ja syventyy (Taylor 2008). Yhdessä jaetut kysymykset veivät kehitystä eteenpäin ja syvensivät käsitystä vaihtoehtoisista ajattelun ja toiminnan malleista. Sillä, että haastateltavilla oli opintojen lisäksi muutakin jaettavaa, näytti olleen iso rooli opiskelun merkityksellisyyden kokemukselle. Opintojen tuomaa ajankäytöllistä ja henkistä taakkaa kevensi niiden jakamisen mahdollisuus.

*” ---. Et täytyy sanoa, että mä en olis varmaan opiskelemassa, jos tämä mun pomo ja mun ystäväni ei olis niin kova ollut. Ja se on työnantajanakin hyvä ---, että kyllä jokaiseen mahdolliseen koulutukseen on päässyt. Sitte ystävä tosiaan haki erityisopettajaksi lukemaan ja nyt se valmistu sitte. Et kun se täytti 50, se valmistu erityisopettajaksi.” (Anne 50 v.)*

Yksittäiseksi mielenkiintoiseksi kertomusten kohdaksi nostin analyysissäni opintopai-koille yhdessä kuljetut matkat. Autossa vaihdettiin kuulumisia, parannettiin maailmaa

<sup>11</sup> Tässä opiskelumuodossa opiskelijalla ei ole ”kotiryhmää” vaan hän etenee opinnoissaan itsenäisesti opinnoille suunnitellun aikataulun mukaan. Opiskelija saa osallistua ryhmäopiskelijoiden tavoin luennoille.

ja pännättiin viimehetkellä tenttiin. Matkoista muodostui yksittäisiä merkittäviä hetkiä, joilla oli paljon laajemminkin vaikutusta oppimiskokemuksiin. Sitaatissa Toini kuvaa yhdessä kuljettujen matkojen vaikutusta osallistumisaktiivisuudelleen:

*”Henkisesti koin sen isona asiana, koska kaikki käytiin töissä ja oltiin aika väsyneitä. Oli helpompi lähteä sinne, kun tiesi, että tossa huoltoaseman pihassa ne kaks odottaa. Ei ainakaan voinut lintsata. ----. me puhuttiin niistä asioistakin sitte matkalla. Puhuttiin tenttiin mennessä tärkeistä ja niin edelleen.” (Toini 52 v.)*

Kertomuksiin latautuu paljon ristiriitaisia tunteita omasta jaksamisesta ja sen suhteesta lupauksiin muille. Jälkikäteen sosiaalisesta paineesta tunnetaan kiitollisuutta. Haastateltavat antavat arvoa ihmissuhteille, jotka ovat edistäneet opintopolkua ja näkevät ne polun varrella jopa syyksi jatkaa opintojaan eteenpäin. On erittäin epätyypillistä, että haastateltavat kertoisivat ryhmästä tai opiskelutovereista olleen haittaa opinnoilleen. Aikataulujen yhteensovittamisen ja ajan löytämisen ryhmätöille kerrottiin olleen joskus vaikeaa ja epätasainen työnjako saattoi harmittaa. Jotkut kritisivatkin opintoihin sisältyviä pakollisia ryhmätöitä teennäisiksi ja mahdottomiksi toteuttaa opintoryhmätapaamisten ulkopuolella. Lean kohdalla tällainen kokemus syntyi kun, ryhmätyöhön ryhtynyt opiskelukaveri jättäytyi kesken opintojaksoa pois:

*”Sit taas oli oikein huonoja kokemuksia psykologian perusopinnoista. Se oli hyvin heterogeeninen ryhmä ja mulle kävi sillai, että tehtiin paljon ryhmätöitä, kun siinä kannustettiin niihin ja kolme ryhmää meni mönkään, joista kaksi mä vein itsenäisesti loppuun ja yhden ihmisen kanssa tehtiin pari ryhmää, kun ne jäi sinne roikkumaan. Se oli ikävää, että oli semmosia luopioita joukossa, jotka ei ollutkaan motivoituneita tekemään. Mä kun sitoudun johonkin, niin mä vien sen loppuun sitte. Mä voin itteäni pettää, mutta en mä voi sitä kaveria pettää.” (Lea 50 v.)*

Niin ikään opintopolun varrella kohdatut opettajat ovat tehneet muutamiin opiskelijoihin lähtemättömän vaikutuksen. Haastateltavat kuvaavat heitä ”suuriksi persooniksi”. Kokemukset paikantuvat karismaattisiin luennoitsijoihin ja opettajiin, jotka ovat onnistuneet vakuuttamaan kuulijansa asiantuntemuksellaan ja persoonallisuudellaan. Heidän tapansa esittää asiansa on poikennut jollakin tavalla valtavirrasta ja erottunut edukseen tavanomaisesta opetuksesta. Tapa, jolla haastateltavat heistä kertovat, kuvastaa ihailua ja kunnioitusta näitä opettajia kohtaan.

Kuvaukset sisältävät yllättävän vähän mainintoja tuutoreista, joita haastateltavat ovat kuitenkin opiskelu-urallaan kohdanneet useita. Ensimmäisen tuutorinsa kuten ryhmänsäkin haastateltavat yleensä muistavat kristallin kirkkaasti. Ensimmäisellä tuutorilla näyttää olleen iso rooli ryhmähengen ja opiskeluasenteen luojana. Joku yksittäinen oppiaine on saattanut jäädä erityisesti mieleen hyvän tai huonon tuutorin vuoksi. Mielinkiintoisina pidettyjä opintoja luotsannut huono tuutori on voinut toiminnallaan laimentaa roimasti innostusta opintojen sisältöön. Toinin kertomus omasta ensimmäisestä tuutoristaan on ehdottomasti aineistosta erottuvim, sillä haastateltava katsoo tutorillaan olleen ratkaiseva merkitys hänen koko myöhemmälle opiskeluhistorialleen. Tapaus on osoitus merkittävän toisen ainutlaatuisen voimakkaasta vaikutuksesta aikuisen opiskelijan kasvun tukemisessa.

*”Sittenhän mä innostuin siihen varmaan jo ensimmäisellä kerralla, koko kasvatustieteeseen, ja oli kauheen hyvä se tuutori. Tämä tuutori oli se joka veti sitä ja otti ne yhteydet Helsinkiin ja sieltä sitte kävi opettajia ja kuunneltiin ja tehtiin mitä tehtiin. Niin hän oli kauheen semmonen mua innostava. Et olen vieläkin viestinyt hänelle näistä opinnoista, että se on syysi, että mä joudun täällä --- käymään.”* (Toini 52 v.)

Opintoryhmällä sosiaalisena kontekstina on eittämättä oma merkittävä vaikutuksensa tutkinto-opiskelua koskevaan päätöksentekoon. Avoimen yliopiston opintoryhmä on suurimmalle osalle paikka, jossa he ensi kertaa ovat kuulleet avoimen väylästä ja sen kautta avautuvasta opiskelumahdollisuudesta. Koska monet ovat aloittaneet opintonsa harrastuspohjalta, he eivät osanneet edes ajatella avoimen yliopiston opintoja jatkumona tutkintoon. Näin ollen ajatus akateemisesta tutkinnosta aktivoitui ensi kertaa juuri opintoryhmässä käytyjen keskustelujen seurauksena ja usein jonkun siellä mukana olleen nuoremman tutkintotavoitteisen opiskelijan aloittamana.

*”En mä ajatellut mitään yliopistoon tullakaan, mutta sitte kun mä aloin suorittamaan näitä muita approja, niin jossain vaiheessa siellä, kun puhuttiin porukalla, ja koku sanoi, että mä luen näitä nyt täällä, niin sitte kun mä pääsen, niin ne on kaikki jo plakkarissa. Sitte mä tajusin, että niinhän ne onkin.”* (Toini 52v.)

Rohkeus tutkintoon tähtäämisestä löytyi yleensä haastateltavia läheltä olevista esimerkitapauksista, jotka viitoittivat tietä. Samalla muutosprosessissa aktivoituvat uudelleen menneisyyteen liittyvät mahdollisuudet ja vaihtoehtoina olleet mahdollisuudet. (Plimmer & Schmindt 2007, 65.) Rohkeus oman opintopolun jatkamiselle korkeakoulututkinnoksi asti sai pontta läheltä nähdystä onnistuneista koulutustarinoista. Yhtäältä kyseessä saattoi olla kouluttautumisen arkipäiväistyminen, koska sitä tapahtui kaiken aikaa ympärillä ja toisaalta sosiaalinen paine pysyä muiden tahdissa mukana. Enimmäkseen haastateltavat vaikuttivat kuitenkin vilpittömästi ihailevansa tuntemiensa ihmisten aikuisiällä tekemiä koulutusratkaisuja ja omaksuneensa toisten onnistumiskokemukset myös itselleen mahdollisiksi poluiksi.

*”sit yks mikä on saanu tähän, et mä yleensä halusin sitä, et mä saisin tän korkeakoulututkinnon, ni oli se, et mulla on yks toinen ystävätär, joka suoritti syventäviin opintoihin asti ja haki sitte suoraan sieltä. Heillä oli kanssa se väylä ---. Et hän haki aineopintoihin ja sit syventäviin opintoihin ja sieltä sai väylän kautta suoraan tulla.”* (Sirkka 38 v.)

*”Mulla on sillai, että mulla on semmosia kavereita, jotka on lähtenyt aikuisena opiskelemaan. Nytkin mun yks kaveri, olin hänen juhlissaan, hänestä tuli kasvatustieteiden lisensiaatti, että hän lähti kanssa samalla tavalla opiskelemaan ja hän erityispedagogiikasta ja kasvatustieteestä on tehnyt gradut ja nyt lisensiaattityön. Mutta sillai, että hänellä oli näitä avoimen opintoja kanssa takana. Niin näillä on ollut suuri merkitys, kun mä olen, ja muutamaa muutakin mun kaveria, et he ovat olleet tämmösiä erimerkin näyttäjiä ja sanoneet, että mikset säkin lähtisi opiskelemaan ja sitte....Et ei mulla varmaan alussa ollut niin kirkkaana mielessä se, että mä haen yliopistoon jne., mutta sitte mä huomasin, että se oli tosi mukavaa se opiskelu ja se tuli sillai helposti ja sitte se oli mielenkiintosta ja sai oppia uutta ja kehittää itteensä.”* (Leena 42 v.)

Opintoryhmä näyttäytyy mielenkiintoisena paikkana myös elinikäisen oppimisen kontekstissa, sillä siellä koulutussukupolvet (vrt. Huotelin & Kauppila 1995; Kauppila 2002) kohtaavat toisensa. Innostus ja rohkeus tarttua haasteisiin kumpuavat osin tästä sukupolvia ylittävästä yhteisyydestä, jota eri ikäisiä ja taustaisia opiskelijoita yhteen koava opintoryhmä sivutuotteenaan tarjoaa. Avoimen yliopiston opintoryhmässä kohtaavat nuoremmat, koulutuksen kuluttamiseen tottuneet opiskelijat ja toisaalta vanhemmat koulutuksen niukkuuden nuoruudessaan kokeneet opiskelijat. Näiden kohtaamisten risteyksessä haastateltavat näyttivät löytäneen yhtäältä koulutuksen arvostuksen ja toisaalta tutkintojen merkityksen.

#### **7.4 Siirtymä tutkinto-opiskelijaksi - väylähaun paikka ja merkitys koulutuselämäkuluissa**

Haastateltavien kuvatessa siirtymäänsä avoimen yliopiston opiskelijasta tutkinto-opiskelijaksi, näkyy aikaisempaa kerrontaa selkeämmin haastateltavien tarve juonellistaa koulutuselämäkulkuaan ja antaa kokoavia merkityksiä menneelle. Haastatteluajankohta, jolloin opiskelijat olivat siirtyneet yliopiston tutkinto-opiskelijoiksi, näyttäytyi puheessa vedenjakajana menneelle ja tulevalle. Puheen sisältö muutti tässä kohden suuntaa, kun haastateltavat alkoivat puhua yliopisto-opiskelijan positioistaan käsin myös avoimesta yliopistosta. Tähän liittyy kerronnassa yleisesti toistuva ajatus tutkinnon suorittamisen aloittamisesta jo avoimessa yliopistossa, mikä on ristiriidassa paikoin tätä edeltäville kuvauksille avoimelle yliopistolle annetuista rooleista ja merkityksistä. Hallitsevaksi puhe- tavaksi määrittäyty siirtymää tutkinto-opiskelijaksi tarkasteltaessa aloitettujen opintojen loppuun saattaminen ja sen sinetöiminen tutkintotodistuksella.

Haastateltavien kuvatessa siirtymäänsä tutkinto-opiskelijaksi, on aineistosta edelleen erotettavissa erilaisia kertomustyyppisiä riippuen haastateltavan aiemmasta koulutuspolusta ja työurasta. Tutkinto paikantuu lähes kaikissa kertomuksissa kiinteäksi osaksi nykyistä elämäntilannetta, mutta sen merkitys rakentuu haastateltavilla eri tavoin. Myös tutkinnolle annettu painoarvo osana elämää näyttäytyy kertomuksissa eri tavoin. Karkeasti jaoteltuna voidaan aineistosta edelleen erottaa kolmenlaista merkityksenantoa tutkinto-opiskelulle ja sen paikalle yleisemmin yksilön elämäkulussa. Aiemmassa analyysissäni yhden ja kahden koulutuspolun kulkijoiksi nimeämiäni kertomukset kuitenkin yhdyntävät tässä kohden tutkinto-opiskelun merkityksiä kuvattaessa. Ammatillista ja akateemista putkea rinnan kulkeneista viisi ovat nimittäin työskennelleet epäpätevinä viimeisimmät vuodet opetustehtävissä. Näiltä opiskelijoilta puuttuu muodollinen pätevyys työtehtäviinsä, mutta he kuvaavat tutkinnolle antamiaan merkityksiä osin samoin tavoin kuin aikoinaan muodollisen pätevyyden ammatinsa saaneet. Kolmelle kahden polun kulkijoista avoimessa yliopistossa suoritetut opinnot ovat ainoa kosketuspinta kasvatustieteisiin ja työtehtävät ovat olleet toisaalla aina opintojen aloitukseen asti.

Lisäksi erot tutkinnolle annetuissa merkityksissä kulminoituivat yhden ja kahden polun kulkijoiden välillä odotetustikin työelämästä lähtöisin olevan arvostuksen ja statuksen kautta. Epäpätevinä viimeisimmät vuodet työskennelleet kuvaavat elämäntilannet-



taan epävakaaksi ja liikkeessä olevaksi. Epävarmuus työsuhteen jatkumisesta varjostaa heillä laajemmin elämää ja vaikeuttaa pidemmän aikavälin suunnitelmien laadintaa. Siksi tutkinnon merkityksellistäminen on moniulotteisempaa. Kyseessä on heidän kohdallaan myös orientoituminen uuteen ammattiin korkeakoulututkinnon suorittamisen myötä. Myös aikoinaan alallaan pätevöityneiden kohdalla pätevyysvaatimukset nykyisiin virkoihin ovat muuttuneet ja siten esimerkiksi työpaikan vaihto ilman lisäkoulutusta ei tule kyseeseen ilman tutkinnon päivytystä. Korkeakoulututkinnolta haetaan siten liikkumavaraa työmarkkinoilla ja mahdollisuutta myöhemmin tarvittaessa vaihtaa työpaikkaa ja työtehtäviä.

Pitkän tien kulkijoille päätös tutkinnon suorittamisesta, siirtyminen opiskelijaksi ja uuden ammatin hankkiminen merkitsevät elämäkulullisesti jyrkempää käännekohtaa kuin edellä kuvaamilleni yhden ja kahden koulutuspolun kulkijoille. Astumista yliopisto-opiskelijaksi voisi symbolisesti kuvata vanhan ja uuden rajapintana, menneen ja tulevan taitekohtana. Aikuiset opiskelijat kohtaavat haasteita paikkansa, positionsa, äänensä ja itsensä määrittelyssä korkeakoulutuksen kulttuurissa (vrt. Kasworm 2008). Aineistossa on vahvasti läsnä uudelleenorientoituminen, itsensä määrittelemine ja koulutus päätökseen johtaneiden syiden todentaminen. Neuvottelua menneestä käydään monisyisten merkityksenantojen siivittämänä. Mielenkiintoinen haastatteluaineiston piirre pitkän tien kulkijoiden kertomuksissa on myös aiemmasta ammatista, työstä ja elämästä opitun summaava kerronta. Tässä kerronnassa haastateltavat etsivät oikeutusta ammatinvaihtopäätökselleen useista toisiaan seuranneista elämäntapahtumista, joilla he näkevät olleen yhteisvaikutusta päätöksen syntyyn.

#### **7.4.1 Avoimen yliopiston väylän suoravalinta yllätti**

Yhden polun kulkijat alkoivat kartoittaa mahdollisuuksiaan lisäkoulutukseen ja pätevöitymiseen. Vaihtoehtoja oli tarjolla monia, joista osa erilaisia muuntokoulutuksia ja täydennysmoduuleja. Haastateltavista suurin osa oli hakenut ennen tutkinto-opiskelijaksi pääsyään useampia kertoja koulutukseen, yleensä joissakin erityiskiintiöissä. Ongelmaksi hakuvaiheessa muotoutui usein vanhentuneiden tutkintojen rinnastaminen uudempiin ja sitä kautta erinäiset ongelmat sijoittua kiintiöihin. Pohjakoulutuksen rooli korostui näissä tapauksissa voimakkaasti ja väyliä sulkeutui usein jo haun alkuvaiheissa. Erityisesti jo kasvatusalalla oleville, jotka etsivät alansa lisäkoulutusta, muotoutui monipuolinen käsitys erilaisista sisäänpääsyreiteistä eri koulutusohjelmiin ja yliopistoihin. He törmäsivät myös konkreettisesti vaihteleviin valintakriteereihin ja aiemmasta tutkinnosta saatavien pisteiden vaihteluun eri hakukohteiden välillä. Tarinoissa kertaantuu sama ilmiö, jota monet haastateltavista kuvasivat ensimmäistä koulutustaan pohtiessaan. Ensisijaisesti kiinnostavaan hakukohteeseen oli vaikeampi päästä ja koulutus olisi kestoltaan ollut pidempi kuin kilpailevat vaihtoehdot. Samaan päämäärään, eli tutkinnon päivittämiseen, oli kuitenkin mahdollista päästä eri reittejä.

*”-- olisin halunnut erityislastentarhanopettajaksi. Mä olen sitä jahkaillut jo monta vuotta. Mut sit mä ajattelin, että hetkinen, että kun mulla on opistotason koulutus, mut tämä on tämä vanha sosiaalikasvattajan koulutus on kuitenkin erilainen*

*kun on tämän hetken sosionomitutkinto. No mä olen sitä yrittänyt. Mä hainkin ker-  
ran ---, mutta kun se on se, että pitää olla se lastentarhaopettajan pohjatutkinto.  
Siitä on varmaan kolme vuotta ainakin.” (Anne 50 v.)*

*”kahtena vuonna hain Jyväskylään kelto-koulutukseen, elto-koulutukseen. Eli eri-  
tyislastentarhanopettajien vuoden mittaseen tai kymmenen kuukauden mittaseen,  
ni siihen hain kahtena vuonna, mutta mua ei hyväksytty vaik mul oli jo kaikki cumut  
ja opinnot tehty, he vaati sinne sen lastentarhanopettajan pohjapaperin. Et sinne  
mun tie oli poikki ne kaks vuotta mitkä mä sinne hain.” (Reija 47 v.)*

Hyvin tyypillisesti avoimen yliopiston väylä sisäänpäsyreitteinä konkretisoitui haasta-  
teltaville kilpaileviin koulutusvaihtoehtoihin ja -reitteihin verrattaessa varsin myöhään.  
Avoimen väylä vaihtoehtona löytyi monella vasta aineopintojen myötä ja monesti täysin  
sattumalta. Mooren (2003, 96) tutkimuksen mukaan erityisesti naiset ovat kuvanneet  
koulutuselämänsä kulkuaan enemmän ajautumisina kuin suunnitelmallisten valintojen ket-  
juna. Ennalta suunnittelematon yliopiston pääaineopiskelijaksi hakeutuminen tulee esiin  
myös Leena Niemi-Väkeväisen (1998) ja Anna-Liisa Hyvärisen (2006) tutkimuksissa.  
Opintopisteet karttuivat haastateltavillanikin vuosien myötä varkein ja yllättäen he herä-  
sivät huomaamaan voivansa käyttää myös tällaista väylää hakureittinään.

*”Et ihan heti sen jälkeen, kun mä olin aineopinnot, ni mä en voinu hakee, koska sii-  
nä oli sitte tämmösiä omia kaikkia kuvioita. ---. --- mut et sitten näin ihan interne-  
tistä, tietysti katoin täältä Turun yliopiston lähinnä sivuilta ja sitte toi, tota --- okl:n  
vaihtoehtoa mietin tosi pitkään, tai sinne mä olin niinkun ihan menossakin, mää  
ajattelin tätä varhaiskasvatuksen maisterikoulutusta aluks hyvin pitkälle ja olin  
hakupaperitkin sinne sillon keväällä jo laittanu. Sitte oikeestaan vasta sen jälkeen  
mä huomasin, kun olin ne hakupaperit jo laittanu, että on tämmönenkin avoimen  
väylä. Ja mä rupesin sitä sit miettimään, pohdin sitä muutaman ystävänikin kanssa,  
että mikä tää nyt sitte olis ja sitte mää tulin siihen tulokseen, et tässä ois kuitenkin  
laajemmalle mulla mahdollisuuksia sitte, mitä sitte onkin, en tiä, enemmän mah-  
dollisuuksia kuitenkin, kun se varhaiskasvatuksen maisterikoulutus on kuitenkin sit  
taas aika omansa.” (Kaisu 49 v.)*

Suurimalle osalle opiskelijoista halu hakeutua yliopiston opiskelijaksi syttyi avoimen  
opintojen myötä, kun opiskelusta alkoi olla kokemusta ja opintopisteitä koossa enemmän.  
Tutkintotavoitteisuuteen näyttää liittyvän itsetunnon vahvistuminen sekä opiskelijana  
olemisen kokemus. Kyseessä on eräänlainen ajautumisilmiö opiskelijuuteen kasvuun.  
(Ks. myös Niemi-Väkeväinen 1998,55; Hyvärinen 2006, 75.) Tavallisesti aineopintoja  
oli kertynyt vähintään kahdesta aineesta ja siten avoimessa yliopistossa suoritettut opin-  
not vaikuttivat pitkälti niihin mahdollisuuksiin, joita haastateltaville ylipäättään avautui  
hakea avoimen yliopiston väylissä. Kasvatustieteet eivät siten olleet ainoa vaihtoehto  
pääaineeksi. Lisäksi muutamat olivat kokeilleet useana vuonna hakea opiskelupaikkaa  
myös päävalinnoissa, koska avoimen väyliin vaadittavat opintosuoritukset eivät olleet  
vielä riittävät. Siksi monella olikin ajatuksena ensisijaisesti ”korkeakoulututkinnon suo-  
rittaminen” sen sijaan, että fokuksessa olisi selkeästi ollut tutkinto kasvatustieteistä.

Mielenkiintoista on niin ikään avointa väylää sisäänpäsyreitteinään käyttäneiden ai-  
kaisempi hakuhistoria yliopistoihin. Monet avointa väylää lopulta käyttäneistä pääsi-

vät sisään ensimmäisellä yrittämällä. Hyvärisen (2006, 75) tutkimuksessa jopa 63 % avoimen yliopiston väylää käyttäneistä ei ollut aiemmin osallistunut valintakokeeseen. Väylän käyttöä hankaloittaa vuosittain muuttuva valintakriteeristö, jolloin avoimen yliopiston opintojen pitkäjänteinen suunnittelu voi olla hankalaa (Hyvärinen 2006, 86). Lisäksi eri yliopistojen opetussuunnitelmat poikkeavat toisistaan ja mutkistavat opintojen korvaavuuksia. Korvaavuuspäätökset tehdään kunkin opintojakson tai -kokonaisuuden kohdalla erikseen.

Pitkän tien kulkijat olivat prosessoineet elämänmuutosta ja korkeakoulututkinnon suorittamista selkeimmin pisimpään. Tyytymättömyys, kyllästyminen tai rutinoituminen työhön olivat lisääntyneet työvuosien myötä ja työelämässä tapahtuneiden muutosten saatossa. Kirjoitelma-aineiston ”muutoshakuisten” tavoin kyllästyminen tai tyytymättömyys työn sisällölliseen antiin ajoi heidät pohtimaan alan ja työpaikan vaihtoa. Työ ei ollut enää vuosiin tarjonnut uusia haasteita tai sisältöä elämään. Tunnetta nuoruudessa hankittua koulutusta kohtaan voisi kuvata jonkinlaiseksi uloskasvamiseksi.

Väsyminen epätyytyttävään työhön ja pakeneminen iltaisin opintojen pariin loivat jännitteen nykyisen ja tulevien mahdollisuuksien välille. Uskallus isoon elämänmuutokseen kuitenkin usein puuttui ja opintoja piti kerätä pikku hiljaa muutoksen mahdollistamiseksi. Ajatus tutkinto-opiskelusta kypsyi hitaasti, mutta kangasteli kuitenkin mielessä luoden uskoa tulevaisuudessa mahdollistuvasta muutoksesta. Sen voimin myös arkirutiinit asettuivat uuteen valoon. Kuten muillakin tyypeillä opiskelulla avoimessa yliopistossa ei oltu alun perin tähdätty avoimen väylään, vaan opinnoilta oli ennemmin haettu vastapainoa epätyytyttävälle työlle tai eväitä oman ajattelun laajentumiselle. Pitkän tien kulkijat nostivatkin esiin haastatteluisia usein itsensä kehittämisen ja uudistumisen tarpeen. (Myös Laurén & Nurmi 1986; Varila 1990; Piesanen 2002; Salmela-Aro 1996; Alanen 1983; Antikainen 2000; Perho 1990). Yksi haastateltavista kuvasi osuvasti avointa yliopistoa vedenjakajana elämässään.

*”---että mä elin kaksoiselämää, että mä tein sitä työtä, että saan kaikki asuntolainat maksettua ja tätä normaalia arkea pyöritettyä. Mutta se elämän mielenkiinto tulikin sieltä, että mä koko ajan opiskelin avoimen juttuja ja koin, että siellä on jotakin semmosta, joka antaa mulle jotakin merkitystä.” (Kirsi, 44v.)*

Opintoviikkojen määrän kasvaessa syntyi ajatus niiden keräämisestä tunnustetuksi tutkinnoksi. Toisaalta mielenkiintoinen on myös se tosiseikka, että useat työnantajat kannustivat opiskelemaan arvosanoja ja niitä jopa edellytettiin oppilaitoksissa opettavilta. Haastateltavista useat olivat kuitenkin karvaasti saaneet kokea, etteivät irralliset avoimessa yliopistossa suoritettavat opinnot juurikaan saaneet painoa työnhaussa, työtehtäviin valikoitumisessa tai palkkaneuvotteluissa. Näissä tilanteissa esille nousi kerta toisensa jälkeen tutkinnon arvo verrattuna irrallisiin opintoihin. Myös Piesasen (1999a; 1999b) tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan, avoimen yliopiston opinnoilla ei ole merkitystä työllistymisen kannalta. Opinnot vaikuttavat työtehtävissä suoriutumiseen, mutta niillä on vain harvoin tutkinto-arvoa tai pätevoittävää merkitystä.

Eräs haastateltavista kertoo turhautuneensa yhä uudelleen tilanteeseen, jossa ainoastaan valmiilla tutkinnolla tuntui olevan merkitystä. Arvostus tuntui siten lepävään

tiukasti kiinni tutkinnossa, ei niinkään työkokemuksessa ja sen ohella hankituissa yliopistollisissa arvosanoissa. Monet saivat kokea irralliset opinnot ”hyödyttöminä”. Tähän kohtaan kertomuksia sijoittuu myös aineiston yksi tärkeimmistä piirteistä – nimittäin puhe arvostuksesta ja sen kytkeytymisestä suoritettuihin tutkintoihin. Kaksi haastateltavista kertoo osuvasti irrallisten opintojen suhteesta itsearvostukselleen sekä ulkopuoliselle arvostukselle:

*”Sitte kun niitä oli tarpeeksi niitä opintoja, niin alkoi tuleen semmonen tunne, että mä olen kumminkin tehnyt jo niin paljon töitä tän eteen, niin semmonen tutkinto olis kyllä aika hieno. Siis ihan ittelleen ja sukulaisille ja ystäville. Et semmonen vähän tuli, että vaikka mä en sillä mitään tekis, meniskään enää työelämään,--- olishan se aika hieno ...kyllä sitä vähän semmonen tittelin kipee ihminen on.” (Toini 52 v.)*

*”--- mä sanoin, että olen opiskellut ja mä en kestä tätä epäpätevyyttäni enää. Ja sillon mä kokosin kaikki nämä pinot ja marssin sinne ja sanoin, että kato mitä mä olen tehnyt ja sano, mihin mä voin lähtee hakemaan näiden kanssa. Et mä haluun valmistuu vihdoin ja viimein ---.” (Tuula 40 v.)*

Kun ajatus avoimen yliopiston väylästä sisääntuloreittinä konkretisoitui, alkoi sopivan yliopiston ja koulutusohjelman etsintä. Tavallisesti haastateltavat kartoittivat ensin lähiyliopistonsa valintareitit ja –perusteet (vrt. Rinne ym. 2008) ja siirtyivät sen jälkeen kartoittamaan hakumenettelyjä valtakunnallisesti laajemmalla alueelta. Yleensä hakulomakkeita lähetettiin eri yliopistoihin ja eri hakureiteille useampia ja jotkut varautuivat myös opiskelemaan useampia valintakoekirjoja eri yliopistoihin.

Tässä kohdin myös avoimessa yliopistossa eri yliopistojen tutkintovaatimusten mukaan suoritettut opinnot vaikuttivat opiskelupaikan valintaan joko lisäten tai heikentäen kiinnostusta yliopistoa kohtaan. Avoimen yliopiston aikaiset mielikuvat eri yliopistojen järjestämisestä kurseista yleistyivät koskemaan koko yliopistoa ja toivat mielikuvia niistä opintojen järjestäjinä. Näin ollen negatiivinen kuva yliopistosta saattoi kannustaa haravoimaan valintareittejä myös kotiyliopistoa laajemmalla alueelta, siitäkin huolimatta, että matka opintopaikalle oli huomattavasti pidempi.

Haastateltavat jakautuvat selkeästi kahteen ryhmään hakukertojensa suhteen. Joukkoon mahtuu eri yliopistojen ja eri hakureittien kokeilijoita, jotka ovat pyrkineet yliopistoon tavallisesti ensimmäisen kerran jo heti ylioppilaaksi kirjoittamisensa jälkeen. Nämä opiskelijat ovat kokeilleet sekä päävalintoja että avoimen yliopiston väyliä sekä hakeneet yleensä useisiin koulutusohjelmiin. Näistä opiskelijoista vain osa on pyrkinyt aiemmin lukemaan kasvatustieteitä. Rinteen tutkimusryhmän (2008) erottelemista yliopistoihin hakevista ja valituista nuorista sekä ”etsijät” että ”jatkaajat” ovat todennäköisesti hakenneet yliopistokoulutukseen ennenkin ja siten jonottaneet opiskelupaikkaa jopa vuosia. Opiskelupaikkaa jonottaessaan he ovat usein hankkineet muuta koulutusta. (Rinne ym. 2008, 354.) Tyypillinen tilanne näillä aiemmin eri väyliä hakeneilla on, että kokeiltuaan useampia kertoja päävalintoja, he ovat keskittyneet keräämään avoimen väylään riittäviä opintopisteitä ja tähänneet määrätietoisesti siihen. Toisen ryhmän muodostavat ensimmäistä kertaa hakeneet, joita oli hieman yllättäen haastateltavien joukossa jopa kymmenen.

*”Yleensä mä käyn siinä kevättalvesta kättelemassa näitä yliopistojen sivuja, koska mä olen monessa paikkaa opiskellut ja vähän aina katonut, että mistä löytyis se paras tarjous, että kannattais mennä. Sitte mä huomasin nettisivuilta, että täällä oli nyt niin, ettei ollut sitä pääsykoetta. Ajattelin, että tosi kiva, mähän laitan sitten paperit sisään. Osasin laskea, että opinnot riittää. Ajattelin, että tosi hyvä, kun tämmönen on keksitty. Musta se on niin turhauttavaa mennä pääsykokeeseen. Että mä olen odottanut, että löytyis semmonen väylä...” (Raija 53v.)*

Vanhempien opiskelijoiden mahdollisuudet päästä yliopiston tutkinto-opiskelijaksi avointa väylää ovat nuorempia realistisemmat ja iso osa aikuisemmista opiskelijoista tähtääkin suoraan tähän väylään. Syynä avoimen yliopiston väylän käyttöön on listattu mm. avoimen yliopiston aikuisen elämäntilanteeseen sopivimmat opiskelumuodot ja -ajat, haluttomuus osallistua valintakokeeseen ja hylätyksi tulemisen pelko valintakokeessa. (Piesanen 1999a, 66; Hyvärinen 2006, 76.) Vaikka kaikkia tiedekuntaan soittaneita oli informoitu ja kannustettu hakemaan avoimen väylän lisäksi myös päävalinnassa, vain muutamat olivat päätyneet kokeilemaan molempia hakureittejä. Avoimen väylää preferoitiin selvästi enemmän, sillä harvat molemmissa väylissä hakevista olivat edes ehtineet aloittaa valintakoekirjojen lukua, kun päätös avoimen väylän kautta saadusta opiskelupaikasta saapui. Sama tilanne toistui myös niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka olivat hakemassa useampaan yliopistoon. Tieto opiskelupaikan saannista jo varhain keväällä vapautti suurimman osan jatkamasta lukua muihin valintakokeisiin. Monille tieto kelpoisuudesta hakea muiden yliopistojen avoimen yliopiston väylässä tuli niin myöhään, ettei aikaa valintakokeeseen valmistautumiselle jäänyt riittävästi. Sen vuoksi monet jättivät myös menemättä muihin valintakokeisiin. Haastateltavista viisi osallistui suoravalinnan lisäksi muihin valintoihin ja kaksi heistä sai paikan myös toisesta yliopistosta.

Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen avoimen yliopiston väylän suoravalinta tuli enemmistölle yllätyksenä. Koska kokeilu oli uusi, etsiskelivät monet valintaoppaasta valintakoekirjoja ja yllättyivät huomattavasti väylän avautuneen ”paperihauksi”. On ilmeistä, että ”paperihaun” helppous poiki myös useita sellaisia hakemuksia, joiden lähettäjä kokeili onneaan punnitsematta hakuhetkellä realistisia opiskelumahdollisuuksiaan ja osallistumistaan opintoihin. Tulkintaa tukee useamman avoimen väylän suoravalinnassa hyväksytyen opiskelijan opiskelupaikkansa peruutus. Osalle valintakriteereinä käytettävä opintojen määrä oli selkeä ja he osasivat suhteuttaa omat opintonsa keskimääräisesti avoimen yliopiston väylässä hakeneiden opintojen määrään. Mukana on kuitenkin kertomuksia, joissa haastateltavat puoli leikillään kokeilivat opiskelupaikan saantia. Näille kaikille tarinoille yhteistä on, että heillä oli myös kilpailevia koulutusvaihtoehtoja ja takanaan runsaasti avoimessa yliopistossa suoritettuja opintoja. Heistä osalla väylähaku oli ollut pidempään mielessä ja he olivat etsineet sopivaa tilaisuutta hakeutua tutkinto-opiskelijaksi. Toiset puolestaan kuvasivat haun olleen ”ex tempore” päätös, kun huomasivat Turussa tarjolla olleen suoravalinnan. Siksi myös uutinen opiskelupaikasta otettiin vastaan eri tavoin.

Riippumatta siitä, miten monta kertaa osa haastateltavista oli hakenut opiskelupaikkaa yliopiston tutkinto-opiskelijana, suotuisaan valintatulokseen reagoitiin suurin tuntein. Erityisesti pitkän tien kulkijoille päätös opintopaikan saamisesta merkitsi kää-

nekohtaa, joka oli siihen asti ollut vaikeasti saavutettavissa oleva unelma muutoksesta. Opintopaikan varmistuminen merkitsi heille paljon. Heille oli alusta asti täysin selvää, että opinnot tulisivat olemaan heidän elämässään hyvin keskeisellä sijalla seuraavien vuosin ajan.

*”Kun mä hain sen postilaatikosta,---, mä tajusin että tämä on paksu kirje, että toivottavasti mä olen päässyt, että mä haluan päästä tänne. Kyl mä kädet vapisten avasin sen ja mä PÄÄSIN; MÄ PÄÄSIN sinne vihdoin.” (Tuula 40 v.)*

*”No sehän oli, et ehän mää uskonu silmiäni. Sehän tuli äitienpäivän..., silloin ku äitienpäivä oli sunnuntai. Me oltiin --- (HL: autolla miehen kanssa) menossa ja mää sanoin, sit kun oli yliopiston kirje, ohut kirje, että sulle on aina joku paksu kirje (HL: kun mies oli saanut hyväksymiskirjeen), täällä on nyt semmonen, et ne ei oo hyväksynyt. Mää aukaisin ja että sinut on hyväksyty. Mä sanoin miehelle, että mulla on lukihäiriö, lue mitä tuossa lukee. Niin se luki, että mut on hyväksyty tänne. Et se oli mulle semmonen, että määhän suurin piirtein leijuin pilvissä, että hyvänen aika, että ne on huolinu mut. Mää sen tiesin, että yliopistoon on hirveän vaikea päästä. Et se ei oo niin semmonen, että sinne vaan kävellään reppu selässä, että nyt mä tuun teille. --- se oli semmonen tosiaan ja mää heti seuraavana päivänä, heti maanantaina kun menin töihin, menin täytekakun kans sinne... ja sitte, kun mun opiskeluharrastuksesta ei oo töissä tienny ku muutama, ne kysyi, että mistä sää tarjoat sen kakun, et ootko sää raskaana. ---. Kun tuli se mun kaveri sieltä niin, mää sitte sanoin, että sää oot mulle vuosi sitten antanu tämmösen kortin, jossa lukee, Tommi Tabermannin runo, että älä hetkeksikään jätä unelmia, että ne kantaa ja joskus niitä tulee vastaan... Se on hirveen nätti. Mää rupesin lukemaan sitä, niin se arvas heti, että sää oot päässy kouluun. Se sano, että hän on hirveen onnellinen sun puolesta, mut hän on samalla surullinen, kun mää lähden sitte sinne.” (Pirkko 43 v.)*

Toisilla haastateltavista vasta valintapäätös käynnisti konkreettisesti pohdinnan opintojen sijoittumisesta muuhun elämään. Opiskelupaikka päätettiin lunastaa, vaikka nämä haastateltavat tiesivät pystyvänsä varsin huonosti järjestämään osallistumistaan opintoihin ja sitoutumaan niihin. Yksi haastateltavista oli juuri ennen hyväksymiskirjeen saapumista aloittanut työt uudessa työpaikassa ja tiesi sen vaativan paljon sitoutumista ja perehtymistä ensimmäisen vuoden ajan. Toinen haasteltava puolestaan pohti ylipäättään mahdollisuuksiaan matkustaa Turkuun opintojen pariin ja olikin ensi kertaa kaupungissa tätä tutkimushaastattelua tehtäessä. Näihin epäilyn tarinoihin liittyi läheisesti myös epävarmuus opiskeltavasta alasta, sillä näillä haastateltavilla oli vahvimmin mielessään myös kasvatustieteiden rinnalla kilpaileva koulutusvaihtoehto. Esimerkiksi yhden haastateltavan tapauksessa kasvatustieteen proseminaaria ohjannut opettaja oli keväällä ehdottanut opiskelijalle hakua, minkä innoittamana haastateltava oli tarttunut tilaisuuteen. Aiemmin hänellä oli ollut mielessään tutkinto aivan toiselta alalta.

*”Sit hän vaan alkoi kauheesti sitä suosittelemaan, kun mä sanoin, että mä olen miettinyt, et mikä mun aineeni olis...et mitä mä opiskelisin tästä eteenpäin. Hän sanoi, että ehdottomasti kasvatustiedettä, kun sitte voi tutkia ihan mitä vaan. Et se sitte vaikutti, kun hän kannusti, et ehdottomasti kasvatustiedettä. Et se kuitenkin on sillai monialainen, just liittyy moneen alaan, et ehkä siitä sai sellasta lisäpontta. Ja*

*sitä mä en nyt oikeen tarkkaan tiedä, et mistä mä sitte otin selvää siitä hakeutumisesta. Mulla on ollu kyllä muutamana vuonna niitä yliopiston oppaita, et mä olen kattonu sitä kansanterveystiedettä ja sit sitä biologiaakin miettiny.* ” (Sanna 30 v.)

Edelliseen esimerkkiin viitaten, vahvistuu jo edellä tekemäni tulkinta, jonka mukaan monen kohdalla koulutushalukkuus johtaisi enemmän yleisesti korkeakoulututkinnon kuin kasvatustieteiden maisterin tutkinnon hankkimiseen. Sopivan tilaisuuden tullessa eteen, siihen tartuttiin olemassa olevat vaihtoehdot tiedostaen. Näin ollen näyttää siltä, että ainakin joidenkin osalta hakeutumiseen Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselle vaikutti vähintään yhtä paljon suoravalinta hakureittinä kuin kiinnostus alaa kohtaan.

*”Varmaan kasvatustiede on ihan sen tähden, että --- että --- se oli ihan sattuma, koska --- ei ollut mahdollista cumua suorittaa muusta kuin kasvatustieteistä. Ni mä sen tähden olen ottanut kasvatustieteen, kun jos mulla olis ollu psykologian cumu, ni mä olisin ilman muuta valinnut psykologian.* ” (Kerttu 51 v.)

*”En sitä kauheen paljoa odottanut, koska olin samanaikaisesti bongannut kaikkia muita...mitä muita mahdollisuuksia on. Et ei maailma tähän kaadu, jos ei tänne pääse. Et Joensuuhun oli samanlainen. Mulla olis sinne riittänyt kanssa --- tai päässyt ja päässyt, mut olisin voinut hakea... sanotaan näin... samalla systeemillä. Sitten mä olisin Rovaniemelle pystynyt hakemaan, koska mulla on (toisesta aineesta) (HL) sitten myös cumu- ja laudaturopintoja joku 80 opintoviikkoa.* ” (Saila 55 v.)

Haastateltavat ovat yksimielisesti iloisia avoimen väylän ja suoravalinnan olemassaolosta. He näkevät avoimen väylän tarjonnan olevan osoitus kiinnostuksesta aikuisten oppimista kohtaan, elinikäisen oppimisen arvostuksesta ja aikaisemmin suoritettujen opintojen tunnustamisesta. He osoittavat puheessaan paikantavansa yliopiston hakijajoukossa itsensä marginaaliryhmäksi, joiden sisäänpääsyä tutkinto-opiskelijaksi on rajoitettu monin tavoin. Aineistossa on runsaasti pohdintoja aikuisten roolista opiskelijoina, koulutautumisen pakosta ja mahdollisuuksista. Monissa haastatteluissa aikuiset pohtivat myös avoimen yliopiston roolia suhteessa yliopistoon ja näkevät avoimen yliopiston selvemmin aikuisten opiskelupaikkana. Pääsy yliopistoihin nähdään monilta osin aikuisilta suljettuna. Haastateltavani edustavat aikuisopiskelijoiden ryhmää, jotka ovat konkreettisesti kokeneet ja nähneet avoimen väylän vetävyyden sekä sitä silmälläpitäen seuranneet siihen liittyvää monipolvista keskustelua. Eräs haastateltavista kuvaa osuvasti aikuisten oppimisen retoriikan ja todellisuuden välistä suhdetta pohtiessaan omaa paikantumistaan erilaisiin hakureitteihin:

*”Se on kanssa tosi hyvä kysymys. Kyllä mä uskon, että olisin hakenut, mutta olis-han se tietysti ollut työläämpi. Että tämä oli vaan niin äärimmäisen helppo, kun ei tarvinnut laittaa muuta kuin paperit. ---. Et mä pidän erittäin hyvänä, että on tämmönen mahdollisuus. Ja nykyään kun puhutaan niin paljon elinikäisestä oppimisesta, niin musta on hienoa, että se näkyy tällai konkreettisesti. Ettei se ole vaan semmosta löpinää, vaan siihen on oikeestikin mahdollisuus. Et on tämmönenkin opintoväylä olemassa ja on nämä aikuisopintorahat ja muut...että sitä tuetaan.”* (Leena 42v.)

Avoimen väylässä opiskelija joutuu usein läpäisemään sekä väylähakuun vaadittavat opintomääräkkriteerit että lisäksi valintakokeen. Itse kirjallisuuteen perustuva valintakoe luokituu haastateltavien puheessa rinnakkaiseksi päävalinnoille tyypillisten kirjallisuuskuulustelujen kanssa. Kynnys valintakokeeseen osallistumiselle näyttää olevan varsin korkea ja monet niihin osallistuneista kuvaavat turhautuneensa valintakokeissa pärjäämiseen vaadittavaan lukutapaan. Valintakokeissa vaadittavan lukutavan koettiin olevan osin ristiriidassa avoimessa yliopistossa opitun isojen kokonaisuuksien ja asia-yhteyksiä hahmottamaan pyrkivän lukutavan kanssa, jonka aikuiset olivat vuosien varrella omaksuneet. Lisäksi monille tenttejä tutumpia opintojen suoritusmuotoja olivatkin opintotehtävät ja esseemuotoiset kirjoitelmat. Kokemus valintakokeissa vaadittavaan yksityiskohtaisempaan lukutapaan puuttui siten monilta. Haasteltavat kokivatkin joutuvansa palaamaan valintakokeisiin lukiessaan ulkolukua ja ulkoa muistamista vaativiin alkeellisiin opiskeluteknikoihin. Heitä ihmetytti myös, ettei aiemmin opittujen oppisäiltöjen ymmärtäminen riittänyt alkuunkaan valintakokeissa pärjäämiseen. Haastateltavista valintakokeisiin useita kertoja osallistuneet näkivät kirjallisuuteen pohjautuvat pääsykokeet itselleen lähes mahdottomina läpäistä.

Kysyin haastateltavieni mielipidettä suoravalintakokeilun valintaperusteista ja muun muassa pisteiden saamisesta opintojen määrän perusteella. Paitsi, että haastateltavat kokivat kirjallisen valintakokeen mittaavan huonosti aiemmin opittua, he näkivät yksimielisesti aiempien opintojensa puhuvan puolestaan opiskelumotivaatiota mitattaessa. Valitseva mielipide näytti olevan, että aikaisemmin suoritettujen opintojen määrä korreloi suoraan opiskelumotivaation ja –innokkuuden kanssa ja oli siten riittävä osoitus korkeakouluopiskelun kelpoisuudesta. Opiskelijat olivat selvästi pohtineet väylän olemassaoloa valintareittinä ja kokivat sen nimenomaisesti aikuisille tarkoitetuksi ja suunnatuksi. Tämän takia he eivät nähneet epäoikeudenmukaisena myöskään sitä, että läpäistäkseen suoravalinnan, tuli opintoja olla suoritettuna runsaasti yli vaadittavan minimimäärän. Avoimen väylän kapeutta kuitenkin kritisoiitiin ja haastateltavien mielestä yliopistoon siirtymisen tulisi olla mahdollista aikaisemmassa vaiheessa opintoja muun muassa kustannussyistä.

Siirtymistä avoimen yliopisto opiskelijasta tutkinto-opiskelijaksi aikaisemmassa vaiheessa opintoja puoltavat vaatimukset opintokokonaisuuksien ja tutkintokokonaisuuksien selkiyttämistä. Ongelmaksi näyttää muodostuvan eri tiedekuntien vaatimusten mukaan suoritettut opinnot ja avointen yliopisto-opintojen erilaiset käytännöt opintojen järjestäjinä. Mitä suurempi määrä opintoja on ehtinyt kertyä, sitä monimutkaisemmiksi korvaavuuskäytännöt ja siirtyminen usein näyttivät muotoutuvan. Ongelmaa syventää lisäksi se, että avoimessa yliopistossa suoritettut opinnot jäävät toisistaan irrallisiksi kokonaisuuksiksi muodostamatta välttämättä toisilleen selkeää jatkumoa. Osoituksena tästä tuli esille myös haastateltavien tarinoissa opintojen järjestäjien ja opintotasojen välisiä päällekkäisyyksiä, jotka aiheuttivat hämmennystä opintojen sisällöistä. Vaikka tutkintovaatimustenkin välillä eri yliopistossa on vaihtelua, merkittävämpää opiskelijan realistisen tutkinto-opiskelukäsityksen kannalta on, että hänellä on alustava käsitys tutkinnon sisällöstä ja ennen kaikkea rakenteesta.



### 7.4.2 Riittämättömyyden tunteita ja uusia tuulia

Yhden koulutuspolun kulkijat ovat tyytyväisiä aiemmin suorittamaansa tutkintoon ja arvostavat edelleen sen antamia valmiuksia työelämälle. Heistä suurimmalle osalle on ehtinyt kertyä työelämäkokemusta jo runsaasti ja heistä monet osaavat hyvin analyysitsekästäkin tarkastella tutkintona antamia valmiuksia työtään ajatellen. Suoritettu ammattitutkinto on ollut myös valmistumisajankohtana yleisesti arvostettu ja sen turvin työllistyminen on ollut helppoa. Pohjakoulutus on säilyttänyt työmarkkinoilla pitkään arvonsa. Kelpoisuusehdot ovat haastateltavien näkökulmasta sittemmin muuttuneet merkittävästi heidän alallaan ammattikorkeakoulun tulon myötä. Yhtenä syynä tähän on sosionomin ammattikorkeakoulututkinnon tulo koulutuskentälle. Sosionomit kilpailevat usein lastentarhanopettajien ja sosiaalikasvattajien kanssa samoista työpaikoista. Yhtenä keskeisimpänä kannustimena muiden tekijöiden rinnalla ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiselle on alati heidän alallaan puhuttavat pätevyysvaatimukset. Yhden koulutuspolun kulkijat ovat eräänlaisessa häkissä nykyisessä virassaan, johon ovat aikoinaan tulleet valituksi silloisilla pätevyysvaatimuksilla. Työtehtävien vaihto tai ylemmän viransaanti edellyttäisi kilpailua muodollisesti pätevämpien kanssa. Haastateltavat ovat joutuneet toteamaan, ettei pitkällä työkokemuksella ole merkitystä kilpailutilanteissa, vaan kilpailuvalttina toimivat viimekädessä suoritettut tutkinnot.

*”Mä rupesin laskee et mult ei puutu hirveesti, et miks en mä niinkun tavallaan, kerta mun tutkinnolla ei pääse mihinkään vaihtamaan työpaikkaa, en tuu pääsemään. ---. Sosiaalikasvattajalla en tuu pääsemään ---. Ei mitään mahiksia. Yks tapa olis päivittää tämä oma osaamiseni. Tavallaan uusi tutkinto, joka on tätä päivää.---. Ja sit puhutaan sitä et päivähoiton tää esiopetus siirtyy opetuspuolen alaisuuteen, et on ainakin paperi millä on mahdollisuus siirtyä sille puolelle.” (Minna 34 v.)*

Haastatteluhetkellä, tutkinto-opintojen alkutaipaleella yhden polun kulkijat kuvaavat elämäntilannettaan kaikin puolin vakaaksi. Työelämässä pidempään olleiden tyytyväisyys hankittuun ammattiin ja työhön ei ole harvinaista ja tulee esiin myös muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Pulkkinen ym. (2003) tutkimuksen osallistuneista 42-vuotiaista jopa 90% oli tyytyväisiä ammattiinsa. Työpaikka ja toimeentulo ovat turvattuja ja oma ala löytynyt. Ammatti-identiteetti on rakentunut työvuosien myötä suhteellisen pysyväksi ja omat vahvuusalueet ovat selkeät. Työ näyttelee haastateltavien tarinoissa myös elämäntapaa, mikä näkyy vapaaehtoisuuden puolelle menevässä halussa tehdä työtä myös työaikojen ulkopuolella. Toisaalta tästä työelämän vakiintumisesta huolimatta tiensä löytäneet ovat kokeneet toistuvasti työssään riittämättömyyttä. Yksi haastateltava kuvasi kokeneensa turhaumaa siitä, ettei ole pystynyt ottamaan käyttöönsä kaikkia resurssiaan, vaan joutunut tukahduttamaan luovuuttaan työpaikalla vallinneen muutosvastaisen ilmapiirin takia. Innokkuutta uusiin kokeiluihin ja muutoksiin työskentelytavoissa on väheksytty. Tätä ilmiötä voisi kuvata jonkinlaisena ammattikunnasta uloskasvamisena, jolle luonteenomaista on pyrkimys erottua ylisestä linjasta ja kapina pitkien perinteiden murtamiseksi.

*”--- mä koin välillä niinku, mä tos vaiheessa sitte kyllä opiskelinkin, tota psykologiaa ja jotain sitten siellä, siellä koska must tuntu, et mulla on resursseja johonkin muuhunkin, et esimerkiks... siellä unihuonees istuminen niin jotenkin oli mulle niinkun siin mieles kova paikka. Meil oli siinä vaihees just se, et kaikki lapset tarvii sen päivälevon tietyn ajan ja siellä sitten istutaan ja muut on kahvilla ja sitten vaihdetaan ja toisetkin pääsee ja se, lakisääteinen kahvitaukokin tulee, niin muistan, et koin jotenkin, et oisin voinu ottaa sielt ne hereillä olevat ja joku muu ois voinu vaikka sit vahtii niitä, jotka nukkuu. Ja mä oisin voinu tehdä niitten kanssa jotain, mutta sitte kun mä näitä ehdotin, niin sitte toiset oli sitä mieltä, et sä et oikeen pärjää siel unihuoneessa, et sul ei oo oikeen taitoja hoitaa tätä asiaa.” (Kaisu 49v.)*

Haastateltavat näyttävät olevan hyvin perillä kasvatuskentän muutospaineista, sillä pätevyuden hankkiminen liittyy laajempiin alaa koskeviin rakenteellisiin muutoksiin. Ajan hengelle tyypillisiä ovat esimerkiksi haastateltavien virkoja koskevat kuntaliitokset, esi- ja alkuopetuksen yhdistyminen, sosiaali- ja opetustoimen yhdistymiset sekä kuntakohtaiset uudistukset henkilöstörakenteessa, jotka vaikuttavat tiensä löytäneiden koulutushalukkuuteen. Maisterin tutkinto nähdään siten varautumisena tuleviin muutoksiin ja valttikorttina niissä pärjäämiselle. Tutkinto antaa liikkumavaraa kentällä ja mahdollistaa niin ikään siirtymisen toisenlaisiin tehtäviin vanhassa työpaikassa ja tarvittaessa myös työpaikan vaihdon.

*”Et meillähän on esiopetus koulun puolella ja meillähän on terveyspuoli neljän kunnan kanssa. --- Et meillä on nyt hanke menossa, että sosiaalipuoli yhdentyisi sitte kanssa. Puhuttiin jo kuntaliitoksesta. Et jos vaikka tulis kuntaliitos tai jotain muuta, niin mitään ei tiedä sitte taas tulevaisuudessa. Niin ei se ainakaan pahitteeksi ole.” (Anne 50 v.)*

Toisena keskeisenä opiskelumotiivina on ikä ja sen mukanaan tuomat fyysiset vaivat. Työ lasten parissa on raskasta ja kuluttavaa, mikä on laittanut haastateltavat pohtimaan omaa jaksamistaan. Monet ovat jo kokeilleet työssään hallinnollisempaa puolta, jolloin työkuvaan on kuulunut vähemmän lasten kanssa oloa. Varautuminen tulevien työvuosien rasitukseen iän karttuessa on saanut haastateltavat harkitsemaan toisenlaista työnkuvaa. Eräs haastateltavista kuvaa konkreettisesti opiskelemaan lähtönsä syynä olleen sairastumisen ja sitä kautta omien voimavarojensa pohtimisen.

*”viime vuosi... oli se mikä sitten vielä näihin, miks lähdin tähän, niin yks ratkaseva tekijä oli se, että kun oli semmonen sairauden kannalta huono vuosi ja kun tää --- työ on fyysisesti raskasta, ni mä ajattelin, että jos mä en pysty tämmöstä työtä tekemään lopun ikääni, niin täytyy olla enemmän vaihtoehtoja ja koulutus tietysti lisää niitä vaihtoehtoja.” (Kaisu 49 v.)*

Haastateltavat pitävät työstään ja toivovat pystyvänsä tekemään sitä mahdollisimman pitkään. Tutkinnolla nähdäänkin enemmän olevan takaportin rooli, joka voidaan ottaa käyttöön tarvittaessa. Työkokemus kentältä, epäkohtien kohtaaminen ja muuttuneiden pätevyysvaatimusten mukanaan tuomat rooliristiriidat, ovat synnyttäneet haastateltavissa tarpeen päästä vaikuttamaan asioihin. Useimmat haastateltavista tuovatkin esiin halukkuutensa suunnittelutehtäviin juuri siitä syystä, että ovat tehneet pitkään työtä käy-

tännön hoito- ja opetustehtävissä. Vaikuttaminen kentällä tapahtuviin muutoksiin nousee puheessa vahvasti esiin. Yksi haastateltavista kertoo kohdanneensa työssään epämääräisiä käytäntöjä ja rutinoituneita tapoja tehdä asioita. Rohkeus toisintekemiselle on puuttunut, koska asema ei ole mahdollistanut sitä. Vaikutusmahdollisuudet omaan työhön ovat olleet hyvin pienet ja rajoittuneet muutamiin pienehköihin kokeiluihin. Isommat muutokset ovat jääneet yhden naisen hiljaiseksi sodaksi valtavirtaa vastaan osin siksi, että haastateltava on kokenut tiedolliset valmiutensa riittämättömiksi muutosten aikaansaamiseksi. Haastateltava ajattelee, että hänellä olisi työlleen vielä lisää annettavaa. Koulutuksen myötä hän kokee saavansa itselleen resursseja, joiden turvin muutosten aikaansaaminen ja vaikuttaminen mahdollistuvat paremmin myös kenttätyössä.

Lasten parissa pitkään työskennelleiden haastatteluista välittyy kauttaaltaan aito kiinnostus työn kehittämistä kohtaan. Työvuosia on ehtinyt jo kertyä jonkin verran ja koke-musta karttua laajasti, jolloin yhden polun kulkijat ovat alkaneet kaivata työhönsä uusia haasteita. He olisivat valmiita ottamaan työssään enemmän vastuuta ja toivoisivat sen näkyvän myös palkassa. Toisin kuin pitkän tien kulkijat, he ovat tyytyväisiä tekemäänsä perustyöhön, alaan ja usein työpaikkaansakin. He kokevat kuitenkin tarvitsevansa lisää tietoa ja uutta näkökulmaa pystyäkseen kehittymään työssään. Haastateltavat kertovat huomanneensa tutkintoonsa sisältyneiden tietojen vanhentuneen ja työn vaativan erilaisia valmiuksia kuin aikaisemmin. Jatkuva muutospaineessa sekä organisaatioiden että työntekijöiden joustavuusvaatimukset korostuvat (Glastra, Hake & Schedler 2004). Tehtävänkuvien muutos on ajanut haastateltavat jo aiemminkin ”päivittämään tutkintoaan”. Eräs haastateltavista kuvaa tätä kentällä muuttunutta tilannetta palattuaan mukaan työelämään muutaman kotona vietetyn hoitovapaavuoden jälkeen:

*”Ja kun mä menin sinne uuteen päiväkotiin, niin mulle tuli semmonen, ihan niin-kun semmonen joku uskoon tulo tai valaistuminen, että... siäl puhuttiin tiimityös-tä ja oppimaan oppimisesta ja arvoista, kasvatusnäkemyksistä, mä kun olin siel iltatiimikokouksissa ihan huuli pyöreenä, mä olin ihan pudonnut keltasta ja mä päätin, et mä en haluu loppuikäni olla mikään lasikaapista ulos tullut mummio, vaan mä haluan kans päästä kiinni... Mä en päässy siihen keskusteluun osalliseks kun mä en tajunnu mist ne puhu. --- Siin paris kolmes vuodes oli tapahtunu niin paljon ja siellä oltiin hirveen edistyksellisiä näis asioissa. --- silloin mä muistan sen illan viel kun oli semmonen tiimikoulutus ja mä ajattelin... ja mun täytyy saada sanoa asiaan, aina sanani joka asiaan, sehän on mulle ihan kauhea tilanne, et mä en pääse osallistumaan keskusteluun. Siit paikasta mä päätin, et nyt lähti --- tyttö kouluun.” (Reija 47 v.)*

Pitkän tien kulkijoille tutkinto merkitsee kokonaisvaltaisemmin orientoitumista uuteen ammattiin ja sen kautta työelämään. Haastavan tästä uudelleenorientoitumisprosessista tekee se, että he ovat eri tavoin kytköksissä opintojensa ajan myös entiseen työpaikkaan-sa. Irtisanoutuminen vakituisesta työpaikasta koettiin opintojen alussa liian radikaaliksi ja näin ollen ainoiksi vaihtoehdoiksi jäi hakea virkavapautta tai jatkaa töitä opintojen ohella. Pitkän tien kulkijoista useampi oli saanut järjestettyä itselleen ensimmäiseksi vuodeksi virkavapaata ja olivat opintovapaalla aikuisopintorahan turvin. Taustalla välkkyi kuitenkin mahdollisuus vanhaan työpaikkaan paluusta opintovapaan jälkeen. Van-

haan työhön palaamiseen suhtauduttiin hyvin kaksijakoisesti. Yhtäältä työpaikan olemassaolo toi turvallisuudentunteen taloudellisesta pärjäämisestä ja mahdollisuudesta palata tuttuihin rutiineihin mikäli opinnot jostakin syystä eivät lähtisikään sujumaan. Toisaalta ajatus paluusta vanhaan työhön koettiin ahdistavana ja toiveissa oli järjestää asiat siten, ettei sinne enää tarvitsisi palata.

Haastatteluajankohta osui näiden pohdintojen kannalta herkulliseen vaiheeseen, sillä opintovapaalla olleet opiskelijat olivat selvästi kasvattaneet etäisyyttä työhönsä ja työpaikkaansa. Toisin kuin opintoja aloittaessaan, he näkivät työtehtävänsä ja –yhteisönsä etäämmältä ja osasivat nähdä niissä myös hyviä puolia. Nämä työstä löydetty positiiviset elementit ja reilun puolen vuoden intensiivinen opiskelu asettuivatkin nyt keskenään tasavertaisempaan asemaan. Myös pelko työllistymisestä uuden tutkinnon myötä alkoi nostaa kertomuksissa päätään. Hyvin yleistä myös oli, että pitkän tien kulkijat olivat pohtineet ja selvitelleetkin mahdollisuuksiaan jatkaa tutkinnon suorittamisen jälkeen saman työnantajan palveluksessa. Myöskään paluuta vanhaan työhön ei pidetty enää yhtä huonona vaihtoehtona kuin haastateltavat kuvasivat ajatelleen siitä opintojensa alussa.

*”Kyllä mun ihan rahallisesti on ihan pakko mennä töihin johonkin. Mulla on nyt kuitenkin virka, että kyllä mä siinä mielessä palaan. Oli mulla ihan semmonen, että sitte kun mä saan paperit käteen, niin en mä jäis sinne, jos siellä ei kerta ole mitään muuta tarjota. Vaikka mä tekisin loppu elämäni jotain erilaista keikkaa, niin sekin tyydyttäis mua enemmän kuin mitä mä nyt olen tehnyt. --- mulla ei ole mitään annettavaa siellä sillai. Se on pienessä ryhmässä toimimista eikä siinä ole mitään semmosta uutta tapahtunut. Oikeestaan siihen mä olisin tarvinnut jotain pedagogisia opintoja tai jotain, että mä keksisin jotain uutta. Mutta sitte kun kädet on niin sidotut siinä hommassa, niin ei siitä pääse mihinkään. Sitä ei pysty enää sisältä käsin nostamaan, vaan pitää sieltä.... Sen takia mä olisinkin motivoitunut menemään sinne korkeammalle pallille, jotta siihen toimintaan voisi vaikuttaa jollain tavalla. --- Niin, mä ajattelen, että se on vielä hankalampi lähteä sieltä pois, että kun nyt olis tavallaan sillai mahdollisuus lähteä johonkin muualle.” (Lea 50 v.)*

yllä näyttää olevan haastatteluaineistossa kahdenlainen yhteys opintojen sijoittumisen kokemuksessa muuhun elämään. Sekä aineiston nuorimmat että vanhimmat haastateltavat kuvaavat perhetilanteessaan vallitsevan seesteisen vaiheen, joka on mahdollistanut suuntautumisen opiskeluun ja omistautumisen itselleen. Nuoremmilla opiskelijoilla kokemus elämäntilanteen seesteisyydestä perustuu parisuhteen vakiintumiseen ja suunnitelmiin perheen perustamisesta lähitulevaisuudessa. Samaan joukkoon lukeutuu muutama vanhempikin opiskelija, joilla on kotona vielä alle kouluikäisiä lapsia. Nämä haastateltavat näkevät opintojen sijoittuvan luontevasti elämän taitekohtaan, jossa perheen perustaminen on ajankohtaista tai pienet lapset vievät enemmän aikaa kotona ja jolloin työelämä luontevasti muutoinkin saa vähemmän painoarvoa elämäkokonaisuudessa. Elämäntilannetta leimaa heidän kohdallaan perhekeskeisyys.

Kaswormin (2008, 27) korkeakoulutukseen osallistuneiden aikuisopiskelijoiden emotionaalaisia haasteita käsittelevän tutkimuksen mukaan aikuiset eivät yleensä luovu entisestä elämästään kouluttautumisen takia vaan jatkavat sitä lisäten muihin rooleihinsa opiskelijan roolin. Myöskään haastateltavani eivät näe ristiriitaa opintojen ja

vanhemmuuden yhteensovittamisessa vaan suunnittelevat voivansa viedä hyvin opintojaan eteenpäin esimerkiksi äitiys- ja vanhempainvapaalla. Opiskelijat, joiden lapset ovat jo aikuisia, kuvaavat perhetilanteensa ja opintojensa suhdetta lapsettomien ja pienten lasten vanhempien tavoin lähes samoin sanoin opinnoille otolliseksi. Heillä pysyvyyttä elämäntilanteeseen luovat edellisten lisäksi työtilanteen ja taloudellisen tilanteen vakaus. Vaikeimpaan tilanteeseen opintojen, työn ja perheen yhteensovittamisessa näyttävät putoavan aikuiset, joiden lapset ovat murrosiässä tai juuri aikuistumisen kynnyksellä. Heidän tarinoissaan toistuu aineistosta useimmin epäily omasta ”itsekkyydestä” ja kertomukset huonosta omatunnosta opiskella ”lastensa kustannuksella”. Yleensä he olivat saaneet lapsiltaan myös kritiikkiä opiskelemaan lähdöstään. Erityisesti niihin tapauksiin, joissa opiskelun aloittamiseen liittyi suurempia elämänmuutoksia, kuten muutto opiskelupaikkakunnalle, tiivistyi paljon voimakkaita tunteita. Mielenkiintoista oli myös se, että yli 12-vuotiaiden vanhemmat olivat huolestuneempia lastensa pärjäämisestä ja tutkinto-opiskelunsa vaikutuksista perheeseensä kuin pienempien lasten vanhemmat. Huoli liittyi paitsi arkiaskareissa selviämiseen ja kodinhoidon vastuun siirtymiseen puolison vastuulle myös vanhemman opiskelun aloittamisen vaikutuksista lasten koulunkäyntiin. Huoli kulminoituikin usein juuri lasten koulutuksellisiin valintoihin ja opintomenestykseen, kun toisen vanhemman huomio keskittyi omiin opintoihin.

Kuten avoimessa yliopistossa opiskelevien kirjoitelmissakin ympäristön suhtautuminen näytteli keskeistä roolia edelleen tutkinto-opiskelua aloitettaessa. Toisin kuin avoimen yliopiston opintojen aikana kuulluilla mielipiteillä, ei ympäristön asenteilla ollut haastateltavien puheessa enää tutkinto-opiskelupäätöstä tehdessä yhtä merkittävää roolia. Oli yllättävän yleistä, että opiskelijat olivat kohdanneet ihmettelyä aikuisiällä opiskelemaan lähdöstään. Nämä kommentit tulivat perhepiirin ulkopuolelta. Päätös opintojen jatkamisesta oli kuitenkin vahvemalla pohjalla. Näin ollen opintoja ihmetelleiden mielipiteet olivat kyllä jääneet haastateltavien mieleen, mutteivät vaikuttaneet aloituspäätökseen.

*”Sen sijaan mun työnhajaajani --- joka --- jäi just eläkkeelle. Mä sit hänelle kerroin, ni hän sanoi et, mitään noin hullua hän ei ole kyllä koskaan kuulut, et sä lähdet jotain KASVATUSTIEDETTÄ opiskelemaan. Et sul ei ole siitä mitään, ei mitään hyötyä. ---. Et hän on ainoa, joka on teilannut ne hulluna ajatuksena. Hän ajatteli ....et siit ei varmaan mul olekaan mitään semmosta hyötyä. Ikään kuin menisi taaksepäin, että suorittaa jotain semmosta, mitä en mä pysty hyödyntämään. Mä luulen, et sitä hän tarkotti.” (Kerttu 51 v.)*

Opiskelun vaatimat taloudelliset uhraukset kompensoituvat muun muassa Nurmen (1995) mukaan koulutuksellisilla hyödyillä kuten uuden tutkinnon myötä mahdollistuvalla pätevyydellä, paremmalla palkalla ja liikkumavaralla työmarkkinoilla. Koulutus vaikuttaa hyvinvointiin myös elintason nousun, ihmissuhteiden ja itsensä toteuttamisen välityksellä. Menetetty yhteinen aika perheeltä ja ystäviltä voi myös poikia positiivisia vaikutuksia, kun perhe sitoutuu yhteiseen opiskelun tavoitteeseen ja muuttaa toimintatapojaan tukeakseen perheenjäsenen pyrkimyksiä. Suurin hyvinvointiin vaikuttava tekijä lienee kuitenkin yksilön oma kokemus kouluttautumisen hyödyistä itsetunnon ko-

hoamiselle, elämän sisällölliselle rikastumiselle ja elämän merkityksellisyyden parantumiselle. (Nurmi 1995, 182.) Koska monen kohdalla tutkinto-opiskelun aloittaminen merkitsi perheen taloudellisen tilanteen heikkenemistä intensiivisen opiskelun ajaksi sekä fyysistä poissaoloa arjesta, oli perheen mielipiteellä tietenkin vaikutusta opiskelupäätökseen. Isoin muutos koettiin niissä perheissä, joissa haastateltavat jäivät opintovapaalle ja muuttivat arkipäiviksi asumaan opiskelupaikkakunnalle. Muutto merkitsi isoa muutosta koko perheen arjelle, kuten kotona asuvien lasten kasvatukselle, parisuhteelle ja perheen yhteydenpidolle.

Suuria uhrauksia vaatineet isot muutokset näyttivät opiskelijoiden kertomuksissa loksahdelleen paikoilleen kohtalaisen vaivatta ja perhearki vaikutti sujuvan etäällä asuvasta vanhemmasta huolimatta mallikkaasti. Muutama haastateltavista näki arjen pyörittämisen päävastuun siirtymisen puolisolleen merkinneen positiivista käännettä perheen kannalta. Asiat tehtiin vaihteeksi uudella tavalla. ”Tulosvastuu” opintojen etenemisestä näytti olevan hyvin korkea sekä itselle että perheelle, sillä opintovapaalla opiskelevat aikuiset kokivat opiskeluun lunastamansa ajan arvokkaaksi omaksi ajakseen ja tunnistivat sen olevan poissa osin perheen voimavaroista. Usein lastenhoitajoukkoihin oli jouduttu valjastamaan opintojen alettua oman perheen ulkopuolista väkeä, kuten isovanhempia, sukulaisia, ystäviä ja naapureita.

*”Mut et kyl me vaan sit, me ollaan ehkä totuttu tämmöseen elämänrytmiin et, se vaan jotenkin onnistuu ja sit se, et mul on aivan ihana anoppi, joka nyt sitten käy. -- mun omat vanhemmat --- on tietysti kauheen onnellisii, totta kai he niinkun miettii sitä, et kuin mä jaksan tai meidän perhe jaksaa. Kylhän sit jokainen ymmärtää, et se on vähän eri asia, kun on niit lapsia siin, ja on viel noin pienist lapsis kysymys, mut kannustavat kovasti ja onhan se nyt niinkun järjetöntä, et jos mul näin vähän puuttuu kuitenkin opinnoista, et mä jättäsin ne täysin tekemättä. Ni se niinku, on vaan mul semmonen, et, et se on vaan periaate.” (Sirikka 38 v.)*

*”Syksyn aikana isovanhemmatkin kävi siinä vähän auttamassa ja tollai. Nyt joulun jälkeen munkin on ollut pikkusen ankee lähtee. Mun mies on vähän väsähtänyt, kun meidän lapset harrastaa niin paljon, että heitä pitää joka ilta kuskata. ---. He elää siellä elämänsä niin hyvin kuin taitavat sen aikaa kun mä en ole määräämässä siellä enkä mä siihen sitte sillai halua niin paljon puuttua. ---. Nyt on sillai, että hän saa kantaa enemmän vastuuta siellä. Mutta onhan se suuri muutos, se on ihan selvää. Ja just sillai, että sen takia mä opiskelenkin täällä niin paljon, että mä en ehtis murehtimaan.” (Tiina 49 v.)*

### 7.4.3 Tutkinnon jälkeisiä tulevaisuudenkuvia

Yleisimmät tutkinnon jälkeiseen tulevaisuuteen luotaavat kuvat liittyivät liikkumavaraan työssä, työpaikan ja –ammatin vaihdokseen, parempaan palkkaan, arvostukseen, edelleen kehittymiseen ja kasvamiseen sekä opinnoista vapautuvaan vapaa-aikaan. Opintojen alkutaipaleella visiot tulevaisuudesta olivat vahvuudeltaan hyvin erilaisia vaihdellen tietystä nimetyin organisaation työpaikasta epämääräisempiin useista vaihtoehtoista koostuviin tulevaisuudenkuviin. Tässä kohdin näkyi myös selvästi, miten ammatti-identiteetit erosivat jo pitkään kasvatusalalla olleiden ja vastikään alalle tai opintojen kautta

alalle aikovien välillä. Kasvatus- tai opetuslalla jo ennen tutkinto-opiskelua pitkään työtä tehneille tutkinto merkitsi selkeämmin jatkumoa jo aiemmin valitulla koulutuspolulla. Alan vaihtoa tutkinnon myötä suunnitteleville, opiskelu merkitsi taitekohtaa, jossa oli enemmän tilaa uudelleenmäärittelylle paitsi työn ja ammatin myös itsen suhteen. Heille avoinna olevat vaihtoehdot näyttäytyivät odotetusti laajempina. Aineistosta näkyi myös selvästi, että opintojen alkuvaiheessa ammatinvaihtoa suunnittelevat eivät olleet vielä selvillä kaikista tutkinnon tarjoamista mahdollisuuksista ja rajoituksista. Monelle oli esimerkiksi yllätys, ettei tutkinto suoraan pätevöittänyt opettajaksi vaan siihen tarvittiin lisäksi erillistä pyrkimistä vaativat opettajan pedagogiset opinnot. Toisaalta näkemys tutkinnon myötä avautuvista mahdollisuuksista oli osin myös ollut kapea ja useat haastateltavista kertoivat yllättyneensä positiivisesti kasvatustieteilijöille tarjoutuvasta laajasta tehtäväkentästä.

Ammattiinsa ja työhönsä pääsääntöisesti tyytyväiset yhden ja kahden polun kulkijat näkivät tutkinnon antavan heille liikkumavaraa jo tutuksi tulleella kentällä. He eivät haaveilleet työpaikan vaihdoksesta eivätkä työtehtävienkään muutoksesta välittömässä lähitulevaisuudessaan. Tutkinto näyttäytyi heille investointina, jos ja kun nykyinen työ alkaisi käydä liian raskaaksi tai kun siihen haluaisi vaihtelua. Tutkinnon merkitys tälle ryhmälle oli lähinnä muodollisesti pätevöittävä siihen työhön, jota heistä suurin osa jo oli tehnyt ennen opintojensa aloittamista pitkään. Tutkinnon painoarvo oli siten asemaa ja valtaa vahvistava, kuten yksi yhden polun kulkijoista tutkintonsa suorittamista osuvasti kuvaili. Hän koki tutkinnon tuovan enemmän vaikutusvaltaa, jolla uskoi saavansa omat näkemyksensä työyhteisössään paremmin esiin, näkyviin ja kuuluviin. Siksi yhden polun kulkijat kokivat myös tärkeäksi tutkinnon avulla päivittää alansa tietoja. Näihin kertomuksiin sisältyi lisäksi pohdintoja opintojen jälkeisistä painopistealueista, kuten liikuntaharrastuksista, isovanhemmuudesta tai erilaisiin työryhmiin osallistumisesta.

Tutkinnon myötä tulevasta paremmasta palkasta ja arvostuksesta puhuivat eniten ne, jotka niin ikään toimivat opintojen alettua opetustehtävissä. He edustavat opiskelijoita, joiden pohjakoulutus oli tavallisesti toiselta alalta ja jotka ovat ajautuneet tai hakeutuneet vuosien varrella opetustehtäviin. Työ on vetänyt puoleensa, mutta siihen tarvittava tutkinto puuttui. Epäilyt pätevydestä ja ammattitaidosta olivat kulkeneet vuosia mukana harmaana viittana. Tähän joukkoon lukeutuvat opiskelijat toivovat tulevaisuudessa työyhteisönsä täysivaltaisiksi jäseniksi ja pystyvänsä vakiinnuttamaan työsuhteensa tutkintona myötä (vrt. Koski & Moore 2001; Moore 2003b). Palkkakysymys oli siten erityisesti heidän puheessaan pinnalla, sillä tutkinnon avulla heille avautuu mahdollisuus hakea virkoja ja saada tekemästään työstä isompi korvaus. He toivoivat pääsevänsä irti koulujen loma-aikoihin sijoittuvista työttömyysjaksoistaan ja pätkittäisistä työsuhteistaan. Epäpätevydestä johtuvan piikittelyn ja arvostuksen puutteen pelättiin kuitenkin tutkinnosta huolimatta jatkuvan. Kaksi haastateltavista arvelivat olevansa työpaikallaan ”ikuisesti epäpäteviä” tutkinnostaan huolimatta. Tämä tutkinnon pätevöittämiseen liittyvä piirre esiintyi myös yleisemmin pohdinnoissa, jotka liittyivät tutkinnon arvoon ja hyötyyn työmarkkinoilla. Oli varsin yleistä, että tutkinnon suorittamiseen ja sen käyttöarvoon liittyi haastateltavien puheessa epäilyksiä.

Kolmannen, edellisistä erottuvan tulevaisuudenkuvaryhmänsä muodostavat opiskelijat, joilla on hyvin vähän tai ei lainkaan aikaisempaa kokemusta alalta. Heille itse ammatinvaihto näyttölee isoa roolia tulevaisuuspuheessa. Heidän tulevaisuusnäkemyksistään on myös erotettavissa eräänlainen ”kasvu-puhe”, jossa he kuvaavat tutkinto-opiskelun käynnistäneen itsessään muutos- tai kasvuprosessin. Tutkinnon aloittaminen on ollut alkusysäys kokonaiselle sarjalle elämänmuutoksia, joiden uskotaan jatkuvat valmistumisen jälkeenkin. Heille tutkinto merkitsee vahvimmin irrottautumista vanhasta työstä ja työyhteisöstä sekä uuden ammatillisen identiteetin rakentamisen aloitusta.

Myös kysymykseni mahdollisista seuraavista koulutusajatuksista jakoi haastateltavia erilaisiin ryhmiin. Joukosta löytyi muutama opiskelija, jotka eivät sulkeneet jatko-opiskelun ja –tutkinnon mahdollisuutta kokonaan pois tulevaisuudensuunnitelmistaan. Mais-teritutkinnon myötä avautuvat uudet opiskelumahdollisuudet näyttäytyivät kiehtovilta. Pääpaino jatko-opiskelusuunnitelmissa oli läpi haastatteluaineiston tutkintoa täydentävillä opinnoilla, kuten sivuaineiden täydentämisellä ja opettajan pedagogisilla opinnoilla. Vain kaksi haastateltavista arvelivat jättävänsä opiskelunsa tähän tutkintoon.

## **7.5 Opinnoissa eteneminen ja tutkinnon solmukohdat väylään sisään päässeillä**

Tutkinnon etenemisen seuranta perustuu ensisijaisesti opintorekisteritietoihin, joita on kerätty lukukausittain. Seurantajakson lopulla 2005 aloittaneet olivat opiskelleet kolme lukuvuotta ja 2006 aloittaneet kaksi lukuvuotta. Seurannan tulosten voidaan katsoa olevan suuntaa antavia avoimen väylän kautta tulleiden opintojen etenemisestä. Täydennän analyysissäni opintorekisteritietoja haastateltavieni kertomuksilla opintoihinsa vaikuttaneista etenemisesteistä tai –hidasteista ja toisaalta heidän vahvuuksistaan tutkinnonsuorittajina. Sillä, että avoimen väylän kautta tulleilla opiskelijoilla on takanaan runsaasti tutkinnossa korvattavia suorituksia, on aineistojen valossa sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia tutkinto-opiskelulle. Yhteys aiemmin suoritettujen opintojen ja opintoajan välillä ei ole yksiselitteinen. Pyrin seuraavassa valottamaan aikuisopiskelun problematiikkaa ja avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen suhdetta tutkinto-opiskeluun.

Siirtymä avoimen yliopiston puolelta tutkinto-opiskelijaksi tuottaa aikuiselle usein joitakin ongelmia. Fyysisen ympäristön muutos, ohjaus- ja opetuskäytännöt muuttuvat siirryttäessä tiedekunnan pääaineopiskelijaksi. Opiskelumuuotojen erot koetaan usein yllättävinä, sillä avoimen yliopiston puolella totuttu monimuotoinen opiskelu muuttuu usein tutkinto-opiskelussa tiukemmin strukturoituun ja läsnäoloa vaativaan opiskelumuotoon. Avoimen yliopiston joustavat opiskelumuuodot koetaan aikuisille sopivimmiksi ja enemmän myös aikuisemmille opiskelijoille suunnatuimmiksi. Odotukset tutkinto-opiskelusta perustuvat pääaisassa avoimesta yliopistosta saatuihin kokemuksiin ja saattavat siten olla ristiriidassa tutkinto-opiskelun vaatimuksiin nähden. (Ks. myös Hyvärinen 2006, 87-88.) Selkeimmät etenemisvaikeudet väylää käyttäneille opiskelijoille muodostavat tässäkin tutkimuksessa paikallaolovelvollisuudet sekä opintoihin liittyvät



väärät odotukset. Yksittäisistä solmukohdista merkittävimpiä olivat kautta haastatteluaineiston kieli- ja metodiopinnot. Näillä opinnoilla näytti tämän tutkimuksen mukaan olevan erityisen merkittävä opintoja tukeva ja kokoava merkitys. Lisäksi opintoja näytti hidastavan huono integroituminen opiskeluyhteisöön sekä opintosuunnitelman hajanaisuus. Muutamassa tapauksessa tietotekniset valmiudet koettiin puutteellisiksi ja opiskelua hidastaviksi.

Alalta aiemmin suoritettu alempi tutkinto synnyttää mielenkiintoisen ristiriidan yhden koulutuspolun kulkijoilla opiskeltavan tutkinnon suhteen. Yhtäältä oman pohjakoulutuksensa arvostus ja toisaalta sen vanhentuminen pätevöittäväna tutkintona nykyisiin virkavaatimuksiin nähden saavat yhden polun kulkijat arvioimaan opintojen sisältöä kriittisesti. Koulutuksen sisällön kytkentä käytäntöön on tällä tyypillä vahva ja haastattavien tarinoista on luettavissa kaksijakoinen suhtautuminen korkeakoulututkinnon teoreettisuuteen. Toisaalta tutkinnolta odotetaan laajempaa katsantokantaa kasvatuskentän ilmiöihin ja toisaalta suoraa sovellettavuutta omaan työhön. Kaikki tiensä löytäneistä toivoisivat muun muassa saavansa suorittaa tutkinnossaan opettajan pedagogiset opinnot, jotka toisivat heille opettajan pätevyden.

Opiskeluun ja tutkinnon suorittamiseen liittyvät tavoitteet näyttäytyvät haastatteluisa enimmäkseen realistisilta ja harkituilta. Työelämässä mukanaolo ja joidenkin kohdalla mahdollistunut opintovapaa olivat tarkasti harkittuja ja niiden ajoittumista opintoihin oli puntaroitu selvästi paljon. Opintovapaalla olevat opiskelijat ovat pyrkineet käyttämään vapaansa tehokkaasti ja omistautuneet sen aikana täysin opiskelulle. Yhden polun kulkijoilla, joilla ei ole välitöntä tarvetta tutkinnolle eikä työpaikan vaihdolle, ”kiiruhtavat hitaasti” erään haastattavan sanoja lainatakseni. Heillä palkkatyö asettuu opiskelun edelle ja työtehtävien kunniallinen hoito katsotaan opintojen etenemistä tärkeämmäksi. Tämä näkyy tietysti opintoajoissa, jotka yhden polun kulkijat ovat alun perin suunnitelleetkin pidemmiksi.

*”Mä olen oikeestaan yrittänyt tehdä silleen, että työelämä ei kärsisi. Et mä olen hirveen pitkälle niin, että...Mut jos joku vapaapäivä joskus tulee, niin mä heti mie-tin, että mikä päivä mun on ihan pakko olla täällä. ---. Kun mä tein noita lastentarhanopettajan tehtäviä, niin pystyin lähtemään aikaisemmin. Kun mä itse tein koko talon työvuorot, niin pystyin laittamaan sellasia työvuoroja ja vähän järjestellä niin, että pystyn hoitamaan nämä opiskelut. Mutta nyt kun olen esimiehenä, sieltä voikin yhtäkkiä tulla joku palaveri, joka menee päällekkäin opintojen kanssa. Kyl se melkeen menee niin, että mä teen työni.” (Anna 32 v.)*

Samasta syystä he ovat erittäin vaativia opiskelijoita. Paitsi, että he peilaavat oppisisäl-töjä jatkuvasti kentällä tekemäänsä työhön, he odottavat opinnoilta myös tehokkuutta. Siksi he joutuvat tasapainoilemaan paljon sen välillä, mihin opintoihin he voivat osal-listua ja millä kurssseilla pakollista läsnäoloa ei vaadita. Kiinnostus ja hyödyllisyyden kokemus säätelevät voimakkaasti osallistumista, mutta yhtä paljon fyysiseen läsnäoloon vaikuttavat mahdollisuudet olla poissa työpaikalta. Tälle ryhmälle akateeminen vapaus osallistua ja olla osallistumatta opetukseen ovat elintärkeitä. Virkavapaan järjestäminen opiskelun edellyttämiin hajapäiviin koettiin ongelmalliseksi. Opintojen sijoittamisen

aikatauluongelmista käsin haastateltavat toivoivat enemmän joustoa ja valinnaisuutta opintoihinsa sekä opetuksen järjestämistä enemmän ilta-aikoihin. Vaakakupin toisessa päässä painoi kiinnostus opintojen sisältöjä kohtaan ja halu löytää eväitä uudelle ajattelulle työssä. Elämäkokemuksesta ja työhistoriasta kasvatustehtävissä koetaan olevan suurta etua opiskeltavaa tutkintoa ajatellen. Kaiken oppimisen lähtökohdaksi tämän tyyppin kohdalla piiryy vahva käytännöllisyys, sovellettavuus ja hyödyllisyys. Siksi esimerkiksi tutkintoon sisältyville metodologisille opinnoille ei anneta suurta painoarvoa eikä niistä myöskään tavoitella hyviä arvosanoja. Muutoinkin tiensä löytäneiden tarinoissa esiintyy hyvin vähän viittauksia opintomenestykseen.

Yhden ja kahden koulutuspolun kulkijoiden kertomuksissa ei esiinny pitkän tien kulkijoiden tavoin puhetta opinnoissa pärjäämisestä, omien kykyjen epäilystä tai suhteen muutoksesta oppimiseen. Sen sijaan he kuvaavat koruttomankin mutkattomasti suhdetaan opiskeluun ja siinä kohtaamiinsa vaikeuksiin. Koska avoimen yliopiston opinnoilla ei ole alun perin tähdätty korkeakoulututkintoon, eivät myöskään arvosanat ole näytelleet keskeistä roolia. Opintosuoritukset ovat syntyneet sivutuotteina. Haastateltavat ovat kertoneet menestyneensä ylioppilaskirjoituksissa keskitasoisesti ja saman keskin kertaisen suoriutumisen kuvataan jatkuvan myös myöhemmissä opinnoissa. Oppimista ja opiskelua ei myöskään kuvata helpoksi, vaikka otetta siihen voidaankin luonnehtia rennoksi.

*”---no oikeestaan missään vaiheessa ei oo ollu helppoo, et aina mää niinku ajattelu näin aluks, että kauheen ihanaa, kun pääsee opiskelemaan, sit kun alkaa tulemaan tosiaan niitä tenttejä ja kaiken maailman juttuja, niin sit ajattelee, et kuin mää tämmöseen ikinä lähdinkään... Et ei tää olekaan niin helppoo, kun mää kuvittelin, et siel on aina niitä vaikeita vaiheita, mut nyt mul on jo niinkun se kokemus, et mä tiedän, et ne vaikeudet tavallaan voittaa, kun vaan tekee töitä.” (Kaisu 49 v.)*

### 7.5.1 Selkeimpinä solmuina kieli-, viestintä- ja metodiopinnot

Erityisen kiusallisina haastateltavat kokivat tutkintoon sisältyvän vieraskielisen kirjallisuuden (vrt. Moore 2003a). Tyyppien välillä ei esiinny tässä kohtaa eroja. Kaksi haastateltavaa epäilivät jopa kärsineensä lievästä luki-vaikeudesta, joka oli hankaloittanut koulutuselämänpolun varrella vieraskielisen tekstin ymmärtämistä. Osaksi syy vaikeasta suhteesta vieraskieliseen oppimateriaaliin selittyy haastateltavien iällä ja heidän nuorena saamallaan ankaralla vieraan kielen opetuksella. Suhde kieliin on säilynyt negatiivisena ja siten esimerkiksi vieraskieliseen tenttikirjallisuuteen suhtaudutaan edelleen varauksella.

*”Kielet on ollut aina vaikeita. Mä olen ittekin analysoinut sitä pitkällekin, että kun on lukivaikeutta ollut ja kaikkee suvussa.... ikinä ei ole tutkittu mitään, mutta mä en vielääkään ymmärrä sitä, että miksei yläasteella ja lukiossa opettajat olleet tarpeeksi taitavia, että ne olis pystynyt....että vaikka mä hain apua, niin ne ei pystynyt auttamaan. Siitä lähti vielä semmonen, että on epäraihua, että mä saan vaan 5 englannin ja ruotsin kokeista, että kukaan ei pysty mua auttamaan eteenpäin. Et ne on ollut semmosia kompastuskiviä. ---. --- se lukio oli just se hankalin. Se suulli-*

*nen ilmasu ei ole mikään ongelma, että täältäkin sain heti sen englannin suullisen vapautuksena. Mutta siinä kirjallisessa tuottamisessa on jotain semmosta, tai siinä kieliopin hahmottamisessa, sanastoissa ja tämmösissä.” (Anna 32 v.)*

Mutkikas asennoituminen kieliin näkyy myös kuvauksissa tutkintoon sisältyvistä kieliopinnoista, jotka koetaan yleisesti haastavina. Näistä erään haastateltavan ”pakkopul-lakursseiksi” kutsumista opinnoista suurin osa vaati myös pakollista läsnäoloa, jonka työelämässä kiinteästi mukana olevat kokivat hankalaksi. Yhden koulutuspolun kulkijat kritisoivat vähiten tutkintorakenteeseen sisältyviä kieli-, viestintä ja metodiopintoja. Tähän saattoi vaikuttaa muutamilla heistä oleva lastentarhanopettajan pohjatutkinto, jolloin nämä korkeakoulututkinnon rakenteeseen sisältyvät muut opinnot olivat heille jo entuudestaan tuttuja. Näin ollen he ehkä näkivät selkeimmin kieli- viestintä- ja metodiopinnot tutkinnon osina ja tiesivät joutuvansa tekemään niitä saadakseen tarvitsemansa tutkinnon. Tutkintoon sisältyvien kieliopintojen lisäksi ongelmallisiksi ja aikaa vieviksi oli koettu myös jaksoihin sisältyvät englanninkieliset oppimateriaalit. Kertomuksissa tutkinnon sisältö jakaantuu mielenkiintoisiin substanssiopintoihin ja ei kiinnostaviin pakollisiin kieliopintoihin. Syy negatiiviseen suhtautumiseen saattaa löytyä myös kieli- ja metodiopintojen teoreettisuudesta. Niillä ei nähty olevan suoraa sovellusarvoa työelämälle ja niiden koettiin kuormittavan opiskelijaa substanssiopintoja enemmän. Transformaatioteorian mukaan erityisesti aikuisten oppimiselle tyypillistä on opitun kytkeytyminen vahvasti käytäntöön tai vähintään käytäntöyhteyden ymmärtäminen (Taylor 2008).

*”--- ajattelin just eilen, että mää varmaan päästän täällä porun, että tästä ei tuu mitään...tästä opiskelusta, mut mä oon sitte, eilen illalla sen yhden työn kanssa kuusi tuntia istuin sen vieressä ja se alko aukeemaan mulle se englannin kielinen teksti vähitellen, niin sit taas niinkun sai siitä semmosta, et kuhan mää vaan teen töitä, ni kyl mä sit pärjään.---. et kun on englanninkielinen teksti ja harjotellaan tämmöst metodologista analysointia, niin mun mielestä olis pitäny olla suomenkielinen teksti ---. Tai et niitä olis ollu niinkun vähän enemmän niitä vaihtoehtoja ja siel ois ollu suomenkielinen tutkimus, ni mä oisin saanu enemmän just siihen harjoitukseen, nyt mult menee suurin osa työstä siihen, et saa sen selville, et mitä siinä lukee.” (Kaisu 49 v.)*

*”... Ja sitten onhan täällä niinku nää syventävien opinnot että... mulle oli yllätys se, että et nyt on kaikki kiva, mä koen et kaikki kiva on luettu, semmonen tärkeä kiva asia, et nyt painiskellaan metodologiaa ja monimuuttujamenetelmiä ja tilastotietettä, mitkä on mun heikoin alue.” (Reija 47 v.)*

Suhtautuminen opiskeluun muuttuu usein tutkinto-opiskelijaksi siirtymisen jälkeen, jolloin opiskelusta tulee aikaisempaan verraten päätoimisempaa ja tavoitteellisempaa. Paineet opiskeluun koetaan tällöin suurempina. Painetta lisäsi niin ikään opintovapaa ja erityisjärjestelyjä vaativat työaikojen sovittamiset opiskeluaikatauluun.

Opintojen edellyttämä paikallaolo osoittautui nopeasti haastavimmaksi velvollisuudeksi opintojen etenemiselle. Läsnäolopakot aiheuttivat vähiten harmia niille opiskelijoille, jotka asettivat selkeimmin opiskelunsa etusijalle työhönsä nähden. Heistä myös iso osa oli järjestänyt itselleen ensimmäiseksi opiskeluvuodekseen virkavapaata. Näitä

opiskelijoita löytyi kaikista tyypeistä, mutta odotetusti eniten pitkän tien kulkijoista. Heille tutkinto merkitsi eniten uusia mahdollisuuksia työmarkkinoilla ja mitä nopeammin tutkinto valmistuisi, sitä nopeammin mahdollisuuksiin pääsisi käsiksi. Muutamat ilmaisivat myös toiveensa valmistua niin nopeassa aikataulussa, ettei vanhaan työhön tarvitsisi enää palata. Opintovapaalla oleviin opiskelijoihin verraten hankalimmassa asemassa olivat lähinnä kahden polun kulkijoihin lukeutuvat, kentällä epäpätevinä toimivat opettajat. Heillä ei työsuhteensa laadun vuoksi ollut mahdollisuutta järjestää itselleen virkavapaata ja myös neuvotteluasemat työaikojen järjestelystä olivat hankalimmat. Kuten pitkän tien kulkijoilla, oli myös opetustehtävissä toimivilla kahden polun kulkijoilla halu pätevyitä mahdollisimman nopeasti. Haastateltavista kiireettömimmin opintoihinsa suhtautuivat yhden ja muissa kuin opetustehtävissä toimivat kahden polun kulkijat, joille tutkinnon merkitykset ja käyttötarkoitukset näyttivät olevan kauimpana tulevaisuudessa. Eräs tähän joukkoon lukeutuvista opiskelijoista kuvaa kiireetöntä opiskeluaan realistisesti:

*”Enkä mä oikein ittekään tiennyt sillon alussa, millai mä sit suoritan. Mut tietysti mul on ollut alusta asti ja on edelleen semmonen, et ei mul ole mikään kiire. Et ei mul ta ihon hirveesti puutu. Yks opintoviikko kerrallaan suoritetaan ja sit seuraava.---. Mut tosi vähän mä olen täällä paikan päällä ollut enkä montaakaan opintoviikkoa saa nyt syksyllä suoritettua. Esimerkiksi jossain tilastojutuissa on, et täytyy olla, tai olis hyvä olla siellä paikalla... mä olen sit suosiolla jättänyt ne kaikki pois.” (Sanna 30 v.)*

Sannan opintorekisteritietojen mukaan hän on edennyt opinnoissaan hitaasti, mutta määrätietoisesti. Seurantajakson lopulla Sanna on jo graduvaiheessa. Kandidaatin tutkinto on vielä kesken parin metodikurssin verran. Hän on saanut kuitenkin korvattua aikaisemmasta tutkinnostaan kandidaatin tutkintoon vaadittavia kieliopintoja. Opintorekisteriin karttuneet opintosuoritukset kertovat, että Sanna on osallistunut myös kursseille, jotka vaativat pakollista läsnäoloa.

Yleisesti ottaen kaikille opintojensa ohessa työssäkäyville hankaluuksia aiheuttavat eniten ne läsnäoloa vaativat jaksot, jotka sijoittuvat keskelle päivää. Lisäksi haastateltavia harmistutti luento- ja seminaari-istuntojen lyhyys, joiden tilalle he toivoivat intensiivipäiviä. Kaukaa matkustaville ongelmallisia olivat lisäksi opintoryhmät, jotka sijoittuivat viikon eri päiville. Yöpymis- ja matkustuskustannukset nousivat niillä opiskelijoilla melko korkeiksi, joilla ei ollut mahdollisuutta yöpyä paikkakunnalla ystäviensä tai sukulaistensa luona. Toinen läsnäoloon liittyvä ongelma aiheutui kursseille ilmoittautumisesta. Ilmoittautumista vaativat jaksot edellyttävät läsnäoloa ja opetustarjonnan aktiivista seuranta. Etäällä asuvat opiskelijat eivät näin ollen tienneet, koska ilmoittautumislistat tulivat ilmoitustaululle. Tästä johtuen haastateltavat eivät välttämättä päässeet haluamalleen opintojaksoille tai pystyneet valitsemaan pienryhmävaihtoehtoista itselleen sopivinta. He esittivätkin toiveita sähköisestä ilmoitustaulusta ja ilmoittautumisesta, joiden seuraaminen onnistuisi ajasta ja paikasta riippumatta.

Tutkintoon sisältyvät englannin, ruotsin ja suomen kielen sekä metodologian opinnot ovat muutamien laudatur-opintoihin liittyvien opintojaksojen tavoin luonteensa vuoksi

läsnäoloa vaativia. Kursseihin liittyy käytännön harjoituksia, ryhmätöitä ja demo-opetusta. Opintojaksojen luonteeseen kuuluu, että tapaamisia on vähintään kerran viikossa ja ne jakaantuvat tasaisesti koko lukukaudelle. Edellä mainitut jaksot sijoittuvat opetussuunnitelmassa pääsääntöisesti kolmeen ensimmäiseen opintovuoteen eli kandidaatin tutkintovaiheeseen, jonka aikana pääaineesta suoritetaan perus- ja aineopinnot sekä sivuaineita vähintään 50 opintopisteen verran. Kandidaatin tutkintoon vaadittavat muut opinnot kuten kieli- ja metodiopinnot tavallisesti puuttuvat kokonaan tai niistä on suoritettu avoimessa yliopistossa osa. Näiden opintojen osalta myös korvaavuuspäätösten teko oli hankalaa, sillä opetustarjonta ja –sisällöt voivat vaihdella suuresti eri avointen yliopistojen välillä. Myös korvauskäytännöt aiemmin suoritettujen ammattikorkeakoulu-tutkinnon suhteen olivat tutkimusvuosina vasta hakemassa paikkaansa.

Käytännössä tämä tarkoittaa, että tullessaan valituksi avoimen yliopiston väylässä, opiskelija aloittaa suoraan maisteri-opinnot sekä paikkaa kandidaattitutkinnostaan puuttuvia opintoja. Mikäli kieliopintoja ei voida hyväksi lukea aiemmin suoritettujen tutkinnon tai avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen perusteella, opiskelijalla on kiinni otettavanaan kaikki kolmeen ensimmäiseen opintovuoteen suunnitellut kieli- viestintä ja metodiopinnot. Käytännössä tämä tarkoittaa useiden läsnäoloa vaativien jaksojen kulminoitumista ensimmäiseen opintovuoteen. Itse pääaineen substanssiopintoihin jäi aikaa ja voimavaroja vähän. Haastateltavat kuvaasivatkin monisanaisesti pettymystään joutessaan kielikursseille sen sijaan, että kuvittelivat pääsevänsä aloittamaan jo ensimmäisenä lukuvuotenaan tutkinto-opiskelijoina laudatur-opintojaan ja pro gradu-työtään.

*”-- se oli vähän pettymys, että mä joudun kuitenkin niihin kasvatustieteen kandidinopintoihin viel tekemään niinkin paljon, koska sillon kun mää tänne soittelin, ennen kun mää hainkaan ---, niin jotenkin musta tuntui, että mul on vähemmän tekemistä. Et nyt sitte kun on selvinny, niin sen tähden mää nyt oon vähän madaltanu tavoitteita, et sitä mää tällä viikolla just surin, että mää turhaan nyt yritän niitä maisteriopintojaki tässä väkisin vääntää. --- -- että täytyis osata laittaa sillailla tärkeysjärjestykseen, että nyt sais ne kandin jutut kaikki tehtyä. Et nyt on niinkun just nää metodologiset tehtävät ja tutkimusanalyysi ja nää kaikki tulee nyt tähän väliin, tavallaan niitä syventäviä opintoja. Ne on nyt ihan selkeesti tehnyt just sen stressin mitä, et pikkusen semmonen paine, että selviydyks mää tästä nyt.” (Kaisu 49 v.)*

Vaarana on, että kokonaiskuva opinnoista vääristyy tai sitä ei pääse syntymään, koska jaksoja joudutaan suorittamaan merkittävästi ohjeellisesta etenemiskaaviosta poikkeavassa järjestyksessä. Tämä puolestaan vaikeuttaa integroitumista opiskelijayhteisöön, jossa vuosikurssit tavallisesti etenevät keskimäärin samassa aikataulussa. Opintopolku yliopistossa muotoutuu avoimen väylää sisääntuloreittinään käyttäneillä merkittävästi erilaiseksi kuin enemmistöllä opintonsa suoraan yliopistossa aloittaneilla. Vaikka yhä useammalla yliopistoon tulevalla on joitakin aikaisemmin suoritettuja hyväksiluettavia opintoja, ovat avoimen väyläläiset opintojensa suhteen poikkeuksellisessa tilanteessa. Opintopisteet yltyvät keskimäärin miltei kandidaattitutkintoon, mutta käytännössä alempaan korkeakoulututkintoon vaadittavista opinnoista voi puuttua runsaastikin opintoja. Yksittäisen opiskelijan kannalta tilanteen tekee ristiriitaiseksi paine samanaikaisesti

aloittaa maisterivaiheen opintoja. Jaksojen välille muotoutuu näin ollen opintojen vaiheeseen liittyviä tasoeroja. Huonossa tapauksessa opiskelija kokee samanaikaisesti sekä turhaumaa ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille suunnattujen jaksoiden oppisisällöistä että kohtaa vaikeuksia haastavampien maisterivaiheen opintojen kanssa. Karkeasti yleistäen opiskelijat, joilla alempaan korkeakoulututkintoon vaadittavat opinnot ovat mahdollisimman pitkällä tutkinto-opintoja aloittaessa, välttävät edellä esitetyn kaltaisen ongelman. Siirtyminen suoraan maisterivaiheen opintoihin näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan selkeyttävän opintosuunnitelmaa sekä kokonaiskuvaa opintorakenteesta. Suuri kysymys, johon tällä tutkimuksella ei pystytty vastaamaan, on ne edut ja haitat, jotka syntyvät tutkinnon jakaantumisesta avoimen yliopiston ja yliopiston tuottamiin opintoihin. Ilmiö on tuttu keskustelusta, jota on käyty avoimen yliopiston oikeudesta myöntää alempia korkeakoulututkintoja.

Kieli-, viestintä ja metodiopinnoilla on paitsi muuta oppimista tukeva roolinsa, myös opintoja ja opiskelijoita integroiva vaikutus. Näillä, kaikille pääaineopiskelijoille pakollisilla kursseilla, opiskelijat tapaavat toisia opiskelijoita ja tutustuvat toisiinsa. Avoimen väylää sisääntuloreittinä käyttäneille juuri nämä jaksot ovat kosketuspinta opiskelijoihin, jotka ovat niin ikään tuoreita tulokkaita yliopistoon. Toisaalta kontaktit näihin opiskelijoihin katkeavat, kun tiet eroavat substanssiopintojen saralla. Tällöin avoimen väyläläisten pitäisi integroitua opiskelijoihin, jotka edustavat keskimäärin neljättä tai sitä vanhempaa vuosikurssia. Ilmiö on monessa suhteessa kompleksinen. Kuten haastattelussa tuli ilmi, väyläläiset kokivat olevansa kandi-vaiheen opiskelijoihin nähden monessa suhteessa kokeneempia muun muassa opiskelutaidoiltaan. Opiskelutaidot olivat kuitenkin karttuneet erilaisessa kontekstissa erilaisten perus- ja aineopintojen parissa. Näin ollen esimerkiksi kielten opinnot koettiin haastavina ja paikoin vaikeina. Oman haasteensa metodiopinnoissa aiheuttivat muutamalla opiskelijalla tietotekniikan käyttöön liittyvät ongelmat. Perusvalmiudet, kuten tekstinkäsittelyyn liittyvät taidot olivat yleensä opiskelijoiden hallussa. Vaikeuksia tuotti uusien ohjelmien opettelu, joita tarvittiin esimerkiksi tilastomenetelmien jaksolla. Kokemukseen vaikutti luonnollisesti myös vaikeaksi koettu aihe, jossa tietotekniikkaa hyödynnettiin.

Avoimen yliopiston puolella tai aikaisemmassa alemmassa korkeakoulututkinnossa suoritettut kieli- ja metodiopinnot helpottivat kiistatta siirtymävaihetta avoimen yliopiston opiskelijasta tutkinto-opiskelijaksi. Tämä ei kuitenkaan kerro sitä, mikä rooli kyseisillä opinnoilla on tutkintokokonaisuudessa. Irralliset kieli- ja metodiopinnot tuovat opiskelijalle tarvittavat opintopisteet, mutta avoimeksi jää, mitä muita merkityksiä näillä muilla opintoja tukevilla opintojaksoilla on. Avoimessa yliopistossa tarjotut kieli- ja metodiopinnot ovat usein varsin yleisiä, koska niiden on tarkoitus palvella laajaa opiskelijakuntaa. Tällöin opintoja ei ole välttämättä suunniteltu erityisesti tietyn oppiaineen opiskelijoille.

Läsnäoloihin liittyvät kysymykset koskettavat tähän tutkimukseen osallistuneita laajemminkin kaikkia niin kutsutuista osa-aikaopiskelijoista, joiden määrä korkeakouluopiskelijoiden joukossa on lisääntynyt (ks. myös Jarvis 1999, 253). Ilmiö kiinnittyy erityisesti aikuisten opiskelumahdollisuuksiin, mutta on yhtä lailla myös työelämässä

olevien nuorempien opiskelijoiden ongelma. Yliopiston nuorille täysipäiväisesti opiskeleville suunniteltu koulutus kohtaa osa-aikaisen opiskelun lisääntyttä opiskelijajoukon varsin huonosti. Iso kysymys onkin, missä määrin aikuisille suunnattujen sisääntuloväylien tulisi sopeutua myös koulutuksen osalta aikuisten opiskelijoiden tarpeisiin. Ja edelleen, missä määrin koulutuksen sisällä voidaan tarjota vaihtoehtoisia väyliä tutkinnon suorittamiseen asettamatta opiskelijoita eri arvoiseen asemaan.

### 7.5.2 Nonformaalin oppimisen tunnistaminen ja työharjoittelu osana tutkintoa

Kaikki yhden polun kulkijoista olivat saaneet korvattua tutkintoon sisältyvän 12 opintopisteen työharjoittelun työkokemuksellaan. Toisin kuin heillä, kahden polun ja pitkän tien kulkijoille ei ole ehtinyt kertyä riittävästi alaa vastaavaa työkokemusta tutkintoon liittyvän työharjoittelun korvaamiseksi. Opetuskokemusta ei lueta hyväksi työharjoittelun korvaavuudeksi, jolloin useimmat kahden polun ja pitkän tien kulkijoista joutuvat suorittamaan tutkinnon sisällä pakollisen työharjoittelun. Työharjoittelu on erityisesti pitkän tien kulkijoille ensimmäinen ja tärkeä kosketuspinta alalle. Työharjoittelun suorittamiseen liittyy kertomuksissa sekä positiivisia että negatiivisia näkökulmia. Työharjoittelun etuina haastateltavat näkivät mahdollisuuden tutustua alalle sekä luoda kontakteja kentälle. Erityisesti alanvaihtomielessä tutkintoaan suorittavat kokivat työharjoittelun hyvin merkitykselliseksi alalle integroitumisen kannalta.

*”Ainut mikä mua on tässä hirveesti murehdittanut on, että harmitti, etten saanut sitä harjoittelukorvaavutta niistä opettajan töistä. Sit mä ajattelin, että mun on saatava se harjoittelupaikka (HL: kodin läheltä), että mun ei tarvii olla perheestä sitä aikaa erossa. Se oli suuri ongelma, mutta nyt sekin on järjestynyt. Sain vinkin --- ja soitin --. Mä meen sinne nyt sitte harjoitteluun. Mä meen toukokuussa, elokuussa ja syyskuussa. Että tämäkin nyt lopultakin onnistui, että mä saan tehdä kesä-heinäkuun gradua ja järjestää rippijuhlia. Mä olen nimittäin ajatellut omaa työelämäni, niin jos ei mikään muu, niin mä perustan konsulttifirma, jossa meen opettamaan yleisopetuksen opettajia kohtaamaan erityistarpeisia lapsia, että miten heitä tukee. Ja tämä projekti ---, mihin pääsen mukaan, on just sitä. Se oli ilmassa se ajatus, mikä mulla oli. Elikkä suunnitellaan koulutuspaketteja peruskoulun ja ammattikorkeakoulun opettajille. Siellä ei ole yhtään erityispedagogia, että ne on kaikki kasvatustieteen ihmisiä. Musta voi olla ihan jotain hyötyäkin siellä. Jos sais jalan sinne oven väliin, niin se olis ihan upeeta. Heillä ei tän ikäistä harjoittelijoista ole kokemusta, mutta se on heillekin, kun on innovatiivinen yhteisö, niin ihan mielenkiinnolla lähtee siihen.” (Tiina 49 v.)*

Työharjoitteluun liittyviä pakollisia seminaareja kiiteltiin myös kattaviksi ja mielenkiintoisiksi työkentän kokonaiskuvaava avartaviksi. Ammatillisten taitojen omaksumisen osana opiskelua on nähty tärkeäksi vaativampiin työtehtäviin siirtymisen sekä työtehtävien välillä tapahtuvan liikkuvuuden saavuttamiseksi (Rinne, Kivinen & Ahola 1992; Simpanen & Blomqvist 1992). Myös yhden koulutuspolun kulkijat kommentoivat saaneensa paljon irti työelämäkokemuksia käsittelevistä seminaareista, joissa opiskelijat jakoivat keskenään harjoittelu- ja työkokemuksiaan. He kokivat niin ikään antoisaksi työnsä reflektoinnin, joutuessaan esittelemään ammatinkuvaansa muille. Näissä kertomuksissa

mainittiin positiivisena piirteenä myös eri ikäisten opiskelijoiden työelämäkokemusten jakaminen. Siinä missä yhdellä opiskelijalla saattoi olla kymmenien vuosien monipuolinen työkokemus alalta, oli työharjoittelu toisille ensimmäinen kosketuspinta työelämään. Yksi alansa löytäneistä kertoi harjoituksen auttaneen häntä oivaltamaan työhistoriastaan tapahtumia, joilla on ollut vaikutuksia aina tähän päivään asti.

Toisaalta tutkintoon sisältyvää työharjoittelua kritisoitiin myös runsaasti. Kritiikkiä herättivät opintojen sisältöihin liittyvät tavoitteet, joiksi oli nimetty muun muassa työelämään tutustuminen. Haastateltavat kokivat, että työelämäopinnot oli suunnattu nuoremille opiskelijoille eikä sisällöissä huomioitu riittävästi työelämässä pitkään olleita. Muutamat haastateltavat eivät nähneet itselleen tarpeellisena tutustua työelämään, josta heillä oli jo vuosien, jopa vuosikymmenten kokemus. Erityisesti opintoihin liittyvää kenttäharjoittelua kritisoitiin voimakkaasti. Tässä kohden keskusteluun nousivat myös työharjoittelun korvaavuuksiin liittyvät asiat, kuten ”alan työkokemukseksi” kelpuutettavat työtehtävät. Useimmat haastateltavat kokivat epäoikeudenmukaisena, ettei esimerkiksi opetuskokemusta laskettu alan työkokemukseksi. Kritiikkiin vaikutti suurelta osin myös työharjoitteluun kuluva aika. Hylkäävän korvaavuuspäätöksen saaneet pohitivat ylipäätään mahdollisuuksiaan osallistua työharjoitteluun työnsä ohessa. Tavallista olikin, että nämä haastateltavat ovat yrittäneet sopia työnantajansa kanssa harjoitteluun kelpaavia työtehtäviä, joilla saisivat suoritettua vaadittavan jakson työpaikallaan.

Pitmanin (2009) Australian yliopistoja koskevassa tutkimuksessa tarkastellaan 38 yliopiston verkkosivuilta löytyviä tekstejä elinikäisen oppimisen mahdollistamisen ja aikaisemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen näkökulmasta. Sisällönanalyysin avulla tutkimuksessa linjattiin eri yliopistojen välittämää informaatiota mahdollisuuksista huomioida aikaisempi kokemus tai aikaisemmin opittu. Jopa 90% tutkimuksessa mukana olleista yliopistoista tunnusti teksteissään aikaisemmin opitun ja yli puolet myös erittelivät tarkemmin hyväksiluvun mittareita. Yleisimmin, vaikka aikaisemmin opittu tunnustettiin, sen hyväksilukua osaksi tutkintoa kuitenkin rajoitettiin opintopistemääriin tai opintovuosiin rajatuilla maksimikorvaavuuksilla. Näin instituutio pystyi varmistamaan, että valtaosa tutkinnosta on suoritettu sen oman opetussuunnitelman mukaisesti. Lisäksi yleisemmin tunnustettua ovat aikaisemmin muualla suoritut opinnot kuin esimerkiksi työkokemus.

### ***7.5.3 Avoimen väyläläiset yliopistoyhteisön jäseninä - identiteetit törmäyskurssilla***

Paitsi, että opiskelija omaksuu tiedeyhteisöön sosiaalistuessaan nk. mallitarinat, jokaisella yksilöllä on myös ainutkertainen elämänhistoriansa, jonka osaksi yliopisto-opiskelu kietoutuu. Näin ollen akateemisesta identiteettiprojektista tulee osa muita yksilön identiteettiprojekteja. Opiskelusta tulee yksi osa identiteetin rakentumista, joka saa merkityksensä vastavuoroisesti muiden elämänalueiden meneillään olevista projekteista. Toisaalta yksiö tuo kulttuuriin piirteitä myös omasta elämänhistoriastaan, muokaten kulttuuria edelleen. (Ks. Plimmer & Schmind 2007; Ylijoki 2002, 61.) Avoimen väylän kautta tulleet opiskelijat muodostavat opintojen alusta lähtien oman kiinteän joukkonsa. Opiskelija- ja opettajatuutoritoiminnalla, joissa väylän kautta sisään päässeet ovat omana



ryhmään, on suuri merkitys ryhmäytymisessä. Haastateltavat määrittävätkin itsensä ensisijaisesti aikuisiksi ja avoimen väyläläisiksi. Pesäero ”nuorempiin opiskelijoihin” on määritelmässä ilmeinen, vaikka haastateltavat vakuuttavat tulevansa hyvin toimeen nuorempien opiskelijoiden kanssa. Saman tiedekulttuurin sisään voi syntyä jakautuneisuutta (Ylijoki 2002), jolloin käsitykset opetuksesta ja opiskelusta voivat eriytyä yksikön sisäläkin. Siinä missä toiset puolustavat teoreettispainotteista opetusta, lukemista ja tenttejä, kannattavat toiset kytkentöjä käytäntöön, ryhmätöitä ja soveltavia esseitä (vrt. Entwistle 1985; Liljander 1991). Jakautumista leireihin voi tapahtua myös läsnäolon, ohjaustarpeiden tai valinnaisuuden suhteen. Muun muassa elämäntilanteella on suuri merkitys sille, mihin leiriin lukeutuu. Täysivaltaisen jäsenyyden saavuttaminen yliopistoyhteisössä on monimutkainen prosessi, sillä aikuinen joutuu samanaikaisesti paikantamaan itseään uudelleen muun muassa koulutusinstituutioon, perheeseen, yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Näin ollen jo itsessään heterogeeniseen aikuisopiskelijoiden ryhmään paikantuminen tekee integroitumista yliopistoyhteisöön haastavaa. (O’Donnell & Tobbell 2007.)

Nuorempiin opiskelijoihin verraten erilaiset elämäntilanteet vetävät aikuisia yhteen siitäkin huolimatta, että sitoutuminen opintoihin vaihtelee yksilöittäin runsaasti. Työn ja opiskelun yhteensovittamisen ongelma ilmenee myös lukuisissa aikaisemmissa tutkimuksissa. Käytännössä aikaa opinnoille on vaikea löytää, vaikka ulkoiset puitteet mahdollistaisivatkin opiskelun. Pelkästään pitkä matka opiskelupaikkakunnalle voi muodostaa merkittävän esteen opintoihin osallistumiselle. (Esim. Nurmi 1995; Puhakka 1998; Moore 2003a; Hyvärinen 2006.) Omaksi viiteryhmäksi on haastateltavien mukaan osoittautunut väylän kautta tulleet muut opiskelijat, jotka ovat tärkein sosiaalinen ryhmä etenkin harvoin yliopistolla käyville. Opintovapaalla päätoimisesti opiskelevilla on luonnollisesti syntynyt enemmän kontakteja myös muissa valintareiteissä sisään päässeisiin opiskelijoihin (vrt. O’Donnell & Tobbell 2007). Heidän kuvansa muista kuin väyläläisistä on monipuolisempi ja he näkevät dikotomian aikuisempien ja nuorempien opiskelijoiden välillä kapeampana. He viettävät enemmän aikaa opintojensa parissa myös muiden kuin aikuisopiskelijoiden kanssa. Silti tiiviimpi yhteydenpito opiskelun ulkopuolella rajautuu heilläkin toisiin aikuisopiskelijoihin. Myös ikänsä puolesta päävalinnan kautta tulleiden kanssa samankaltaiset nuoremmat väyläläiset mieltävät itsensä aikuisopiskelijoiden ryhmään.

*Meillä on semmonen vertaisopiskeluryhmä tossa aikuispuolella, nähdään melkeen päivittäin ja käydään syömässä ja aina joku tuttu löytyy. Et hirveen vahva sosiaalinen pääoma meille muodostunut keskenämme. Hirveen avoimesti ja nopeasti ollaan pystytty luomaan semmosia suhteita, että se on tosi mielenkiintosta. Et tänäänkin just puhuttiin, ettei kukaan meidänkään ikäsistä ymmärrä mistä on kysymys, perhe-elämän ja monilla työelämän yhteensovittaminen. Se on hyvä, että me saadaan toisiltamme tukea. Ja ehkä paremmin kun nuoremmat opiskelijat, me ymmärretään, että se ei ole multa pois, jos me autetaan toista. Vaan me ihan oikeesti halutaan auttaa toisiamme. Että se on semmosta yhteistä menestystä. (Tiina 49 v.)*

Ammattiin kasvun näkökulmasta tutkimuksen tyypeistä lähimpänä yliopiston traditio-naalista opiskelijaa on pitkän tien kulkija. He erottuvat yhden ja kahden polun kulkijoista asenteellaan oppisisältöjä kohtaan ja heidän suhtautumistaan opiskeluun voisi kuva-

ta muita tyyppejä avoimemmaksi. ”Valmiit” mielikuvat ja pitkä kokemus kasvatuksen kentältä synnyttävät yhden koulutuspolun kulkijoiden puheessa paikoin hyvin kriittistä suhtautumista opiskeltaviin opintojaksoihin. Verrattuna Liljanderin (1991) tekemään jaotteluun korkeakouluopiskelijoiden orientaatioista, näyttävät yhden ja kahden koulutuspolun kulkijat asemoituvan opiskeluun integroitumisessaan sekä ammatilliseen että intellektuaaliseen orientaatioon. Osallistuminen akateemiseen keskusteluun onnistuu osin vahvojen työelämäyhteyksien kautta, jotka kuitenkin ovat monessa mielessä hyvin käytännöllisiä ja ammatillisia. Joidenkin haastateltavien puheesta oli erotettavissa hyvin vahvoja kokemuspohjaisia käsityksiä kasvatuskentän ilmiöistä. Nämä pitkään kokemukseen perustuvat ajatukset auttavat parhaassa tapauksessa opiskelijoita integroimaan oppimaansa kokemuksiinsa ja syventämään tietämystään kentän ilmiöistä. Pahimmassa tapauksessa vahvat ennakkokäsitykset voivat olla myös oppimisen esteitä. Näihin käytännön ja teorian ristiriitoihin löytyikin aineistosta useita viittauksia. Yhtäältä ihmetystä herättivät teoreettispainotteiset opinnot, joilla ei ollut suoraa sovellusarvoa ja toisaalta käytännöllispainotteisemmat opinnot, joita kritisoitiin turhauttaviksi. Lähtökohdaksi opintosisältöjen arvioinnille toimi aikuisilla vahvasti oma asema työelämässä. Tästä asiasta käsin, koulutus suodattui aikuisen näkökulmasta voimakkaasti kokemusten kautta. Kurseja arvioitiinkin usein suoraan niiden sovellusarvon kautta. Näin ollen kokemus luennoilta tai opintojaksolta saattoi olla turhauttava opiskelijalle, joka oli työskennellyt intensiivisesti käytännössä vastaavien asioiden parissa. Koulutus jäi tällöin kohdentumatta ja opiskelijan kokemus oli, ettei opinnot tarjonneet hänelle mitään uutta tietoa.

*”Mulla oli koko syksy aikaa näitä asioita miettiä, mistä syystä sitä HOPS-kaavakkeen täyttämistä ja sen takia tänne tuloa, mä pidin aika turhana. Mä olin tehnyt sen. Mut me käytiin siellä puhumassa kuulumiset ja me oltiin siellä se säädetty aika, että saadaan ne pisteet. ---. Niin ja sitte se, että mulla ei ollut mitään kysyttävää, mä teen niitä toisille työkseni.” (Anja 48 v.)*

*”Niin, ja sit tämä orientointi työelämään. Sekin on tietysti, kun on jo työelämässä eikä koskaan enää hae, niin se on tietyllä tavalla hieman turhauttavaa --- varsinkin nyt, kun mä tulen tänne yhdelle semmoselle kahden tunnin luennolle...” (Kerttu 51 v.)*

Tasapainoilu omien tarpeiden ja toiveiden sekä vallitsevien käytänteiden välillä asettaa aikuisopiskelijat ristiriitaisiin asemiin. Lisäksi väylän kautta sisään päässeet aikuiset ovat omaksuneet pitkän opintohistoriansa myötä avoimessa yliopistossa identiteetin, joka ei välttämättä istukaan akateemiseen laitoskulttuuriin. Näin ollen lähtöasetelma opintoja aloitettaessa on aikuiselle usein vaikea, kun hän pyrkii hahmottamaan avoimen yliopisto-opiskelijan ja yliopiston pääaineopiskelijan välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Kaksi kulttuuria törmäävät varsin konkreettisesti toisiinsa ensimmäisen opintovuoden alussa. Ylijoki (2002) on kirjoittanut opiskelusta identiteettiprojektina, jossa noviisi sosiaalistuu opintojensa myötä tiedeyhteisönsä käytänteisiin ja vakuuttaa sen kelpoisuudestaan. Opettajilla ja muilla opiskelijoilla on tässä määrittelyssä keskeinen roolinsa. Akateeminen sosialisointi pitää sisällään joukon akateemiselle kulttuurille tyypillisiä käyttäytymiskoodeja, jotka opitaan käytänteissä ja yhteisön jäsenenä elämällä. Akateemisen yhteisön moraalisaännöt määrittävät opiskelijuutta ja opiskeluun liittyviä hyveitä

ja paheita. Normiston siirrossa toisilla, kokeneemmilla opiskelijoilla on keskeinen rooli opiskelijakulttuurin välittäjänä. (Ylijoki 2002, 58; Kasworm 2008).

Koska haastattelut ajoittuvat opintojen alkupuolelle, haastateltavat mielsivät itsensä edelleen tutkinto-opiskelustaan huolimatta avoimen yliopiston opiskelijoiksi. Tästä johtuen he vertaavat haastatteluissaan paljon tutkinto-opiskelua ja avoimen yliopiston opiskelua keskenään. Myös ennakkokäsitys tutkinto-opiskelusta pohjautuu avoimessa yliopistossa omaksuttuun kuvaan korkeakouluopiskelusta. Avoimen yliopiston monimuotoista ja useita suoritusmuotoja tarjoavasta mallista käsin, tutkinto-opiskelu koettiin monin paikoin jäykäksi. Tähän kokemukseen vaikuttivat läsnäolopakot tietyillä kursseilla sekä suoritusmuotojen vaihtoehdottomuus. Monet haastateltavista olivatkin joutuneet jo ensimmäisen opintovuotensa aikana neuvottelemaan opettajien kanssa korvaavista suoritustavoista ja –muodoista pystyäkseen osallistumaan opintoihin. Samasta syystä opintoja, joita oli mahdollista suorittaa avoimessa yliopistossa, tehtiin runsaasti tutkinto-opiskelun ohella. Vaikka tutkinto-oikeuden lunastettuaan opiskelijoilla oli oikeus ilmaisiin opintoihin, he maksoivat samoista opinnoista mielellään avoimessa yliopistossa. Tämä siksi, että opintoja oli mahdollista tehdä joustavammin työaikojen puitteissa, lähempänä kotia. Sama ilmiö tuli esiin kirjoitelma-aineistossa tutkintotavoitteisiin lukeutuvien pääaineopiskelijoiden kohdalla. Muutamat kauempana asuvista haastateltavista olivat laskeneet, että avoimen yliopiston kurssimaksut ovat huomattavasti alhaisemmat kuin matkustuskustannukset opiskelupaikkakunnalle. Vaakakupissa painoi lisäksi päiväopintojen takia työssä menetetyt ansiot. Vaikka haastateltavat joutuivat maksamaan opinnoistaan, he katsoivat sen taloudellisesti kannattavammaksi.

Aikuisten tulo osaksi yliopiston tutkinto-opiskelijajoukkoa asettuu vääjäämättä vastakkain ja rinnakkain perinteisten akateemisten kulttuurien kanssa, kyseenalaistaen valitsemia käytänteitä. Erityisesti elämän- ja työkokemuksen myötä syntyneet käsitykset opiskelusta ja oppisisällöistä haastavat pitkään nuorten opiskelupaikkana pidetyn yliopiston ohjauksen ja opetuskäytäntöjä uudistumaan. Myös tottuminen eri ikäisten väliseen vuorovaikutukseen, elämäntilanteiden huomioiminen sekä erilaiset työskentelytottumukset voivat kyseenalaistaa vallalla olevia tapoja. Sitoutuminen tutkinnon suorittamiseen tuottaa hankaluuksi vapaa-ajan viettoon, joka kokonaisuudessaan kuluu yleensä opiskeluun (Nurmi 1995). Haastateltavista vain harvoilla oli säännöllisesti kontakteja opiskeluajan ulkopuolella toisiin opiskelijoihin. Jos yhteyttä pidettiin, se rajautui toisiin aikuisopiskelijoihin. Tällöin yhdessä tekeminen liittyi opiskeluun tai yhdessä liikkumiseen kuten pyöräilyyn tai lenkkeilyyn. Tiiviimpään yhteydenpitoon ei myöskään ollut edellytyksiä opintojen ulkopuolella, sillä vain pieni osa haastateltavista asui opiskelupaikkakunnalla. Perheen jäädessä kotipaikkakunnalle, tarve opiskelupaikkakunnalla olevan tukiverkoston luomiseen oli odotetusti suurempi. Yhteydenpito opiskelun ulkopuolella tiivistyikin niihin muutamaisiin opiskelijoihin, jotka olivat opintovapaalla ja muuttaneet opintojensa vuoksi paikkakunnalle. Yhteisiin opiskelijarientoihin aikuisopiskelijat eivät osallistuneet. Hyvärisen (2006, 91) tutkimuksessa avoimen väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi tulleista joka kymmenes koki integroitumisen vaikeuksia yliopistoyhteisöön ja muihin opiskelijoihin. Vertaistuen puute koettiin niin ikään ongelmalliseksi, koska opiskelija oli

tullut avoimen opintojensa myötä keskelle tutkintoa. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista osa oli siirtynyt avoimen väylässä tutkinto-opiskelijaksi kesken lukuvuoden. (Hyvärinen 2006.) Tässä tutkimuksessa vastaavaa ongelmaa ei näyttänyt esiintyvän, vaan väyläläiset kokivat hyvin voimakkaastikin integroituvansa omana ryhmänään.

Mooren (2003, 110-111, 167) mukaan aikuiset asettavat vertailukohteekseen nuoremmat opiskelijat, jotka edustavat heille tietynlaista yliopisto-opiskelijan normia. Ikä sinällään määrittää jossakin määrin mm. opiskelutottumuksia ja asennetta opiskelua kohtaan. Siten aikuisemmat opiskelijat mieltävät itsensä erilliseksi, omaksi ryhmäkseen, jonka vastapuolella ovat yliopiston nuoremmat, nk. traditionaaliset opiskelijat. Vaikka aikuisopiskelijat tapasivat toisiaan hyvin epäsäännöllisesti, pysyi viiteryhmä silti selkeänä. Useat haastateltavista kuvailivat fyysisesti hakeutuvansa ”aikuisten porukkaan” luentosaleissa, seminaareissa ja ruokailutilanteissa. Tiiveimmin muotoutuneita, pysyvämpiä ryhmiä muodostivat vuosikurssien avoimen väylässä valitut opiskelijat. Rajankäyntiä tapahtui lisäksi jonkin verran vuosikurssien välillä. Oletettavasti ryhmän muotoutumiseen ja sen kiinteeyteen vaikutti väylässä valittujen opiskelijoiden kerääminen opintojen alussa yhteen tuutor-ryhmään. Koska monet olivat pyrkineet järjestämään vapaata työstään opintojen aloitusviikolle, suurin osa samassa kiintiössä valituista oli silloin paikalla. Aikuisten oli helppo samastua toistensa tilanteisiin ja kokemusten vaihtoa kuvattiin alusta alkaen luontevaksi. Haastateltavat kuvasivatkin tutustumistaan toisiin aikuisopiskelijoihin huojentavaksi, koska kuulivat myös muilla olevan samankaltaisia ongelmia elämänalueiden yhteensovittamisessa. Myös omaan ikään liittyvät epäilykset haihtuivat, kun he kohtasivat toisia aikuisena opintojaan aloittavia.

Keskinäistä yhteistyötä lähes kaikki haastateltavista kuvasivat lämpimien ajatuksin. Kannustus ja tuki koettiin hyvin tärkeäksi voimavaraksi, samoin opiskelukumppanuus samoja opintoja suorittavien kanssa. Säännöllisesti paikalla olevat opiskelijat jakoivat aktiivisesti keskenään oppisisältöihin ja opiskelutekniikoihin liittyviä tietojaan. Oppisisältöihin liittyviä keskusteluja käytiin vaikeista aiheista, joihin pyrittiin yhdessä löytämään vastauksia. Yhteen hiileen puhaltaminen näkyi myös luentomuistiinpanojen jakamisena ja poissa olevien opiskelutovereidensa ilmoittamisessa ryhmiin. Vaikka noin puolet haastateltavista opiskelivat osa-aikaisesti ja näkivät fyysisesti toisiaan harvemmin, oli yhteydenpito puhelimitse ja sähköpostitse vilkasta. Merkittävänä tuloksena voidaan pitää, että niillä, joilla oli eniten kontakteja muihin opiskelijoihin, myös opinnot olivat edenneet joutuisimmin. Muiden mukana pysyminen näytti kannustavan kiireistä huolimatta suorittamaan opintojaksoja samassa tahdissa. Tyypillistä olikin, että opiskelijat keskustelivat keskenään opintojaksoista, joille yhdessä osallistuisivat. Tällöin syntyi tilanteita, joissa opiskelijat pyrkivät valitsemaan keskenään samoja kursseja, vaikka olivat alun perin suunnitelleet osallistuvansa niille vasta seuraavana vuonna. Positiivinen sosiaalinen paine näytti selvästi pitävän kiinni tasaisemmassa opiskelutahdissa. Sama ilmiö näkyi aikaisemmassa analyysissä kuvauksissa avoimen yliopiston opintoryhmistä.

Oman aikuisopiskelijuuden määrittely tapahtuu suhteessa nuoriin opiskelijoihin monissa merkityksessä. Neuvonpitoa käydään lähinnä ominaisuuksilla, joita aikuisopiskelijalla suhteessa nuorempaan opiskelijaan on tai häneltä puuttuu. Elämäkokemus ja sen

myötä tulevat opiskelukokemus ja työelämäkokemus nostettiin haastatteluissa useimmin esiin aikuisopiskelijoiden eduiksi. Motivaatio ja innostus opiskelusta nostettiin niin ikään useassa kertomuksessa keskiöön. Haastateltavista muutamat kertoivat huomanneensa suhtautuvansa opiskeluunsa rennommin kuin nuoremmat ja osaavansa paremmin poimia oppisisällöistä keskeisimmät asiat. Haastatteluista tuli esiin myös oman suhtautumisen muutokseen liittyviä tarinoita, joissa haastateltavat pohtivat opintojen ajallisuutta suhteessa valmiuksiinsa. Heistä aikuisiällä opiskeluun liittyy vapauksia, joita ei nuorempana olisi osannut hyödyntää. Suhtautumisen opiskeluun nähtiin muuttuneen syvällisemmäksi ja opinnoista osattiin ottaa nyt enemmän irti. Uskallus kysyä, kommentoida ja ottaa kantaa opiskeltaviin asioihin teki siitä mielenkiintoisempaa (vrt. Liljander 1991). Haastateltavat olivatkin huomanneet olevansa opinnoissaan nuorempia opiskelijoita huomattavasti useammin äänessä.

*Tässä vaiheessa nauttii siitä, että löytää itestään sen, että tän opiskelun myötä aina uusiutuu. Meidän ikäluokka hommaa jo monta ammattia itselleen. Se on semmonen voimavara. Kyl me aikuiset ollaan semmosia, että me keskustellaan luentosalissa. Et ei ne nuoret keskustele, kyllähän se on ihan totta. Kyllä me myös viedään juttua eteenpäin, mitä luennoitsija kysyy. (Tuula 40 v.)*

Haastateltavat tekivät eroa nuorempiin opiskelijoihin suhteessa perheellisyyteen ja työhön. He näkivät asemansa opiskelijoina erilaisena edellä mainituista tekijöistä johtuen. Yhtäältä he puhuivat nuorten opiskelijoiden hankalasta taloudellisesta tilanteesta, huolestta työllistyä ja vakiinnuttaa parisuhteensa suhteessa aikuisempiin opiskelijoihin. Toisaalta he näkivät opiskelujärjestelmän suosivan nuoria, päätoimisia opiskelijoita, jotka olivat aikuisempiin nähden monessa suhteessa ”helpommassa” asemassa opintojensa suhteen. Muun muassa vaikeuksia opinnoissa selitettiin usein opiskelun, perheen ja työn kesken jaetulla ajalla. Taustalla oleva ajatus liittyi tulkintani mukaan siihen, että haastateltavieni mielestä nuoremmat opiskelijat saivat keskittyä pelkästään opiskeluunsa. Toisaalta juuri tämän kaltainen puhe voidaan nähdä tyypillisenä elinikäisen oppimisen diskurssille, jossa nämä ongelmat liitetään yleensä aikuisopiskelijoille kuuluviksi. Aikuisten ja nuorempien identiteetit ovat monessa mielessä lähentyneet toisiaan elämänkulun murtuman myötä. Identiteetin rakentamiseen liittyvät ongelmat voidaan siten paikoin nähdä iästä riippumattomina. Niin kutsuttuihin traditionaalisiin ja aikuisempiin opiskelijoihin liitetyt määreet näyttävätkin haastateltavien puheessa paikantuvan lineaarisen elämänkulun malliin ja perinteisiin käsityksiin eri ikäisten opiskelijoiden eroista.

Edellä esitettyjen yliopistokulttuuriin integroitumiseen vaikuttavien tekijöiden lisäksi haastatteluista tuli esiin mielenkiintoisia näkökulmia avoimen yliopiston ja yliopiston kulttuurien välisistä eroista. Aikuisystävällisyyden takaa on todettu löytyvän mm. innostavan ympäristön, tukevan palvelun ja aikuisystävällisen kulttuurin. Kompleksisten identiteettiensä vuoksi aikuisten oppimiselle olennaista on merkityksellistää oppiminen suhteessa näihin identiteetteihin ja aikaisempiin elämäkokemuksiin. Nämä merkitykset jaetaan vuorovaikutuksessa toisten aikuisten kanssa. (Kasworm 2008; Ropo ym. 2006.) Pyytäessäni haastateltavia vertailemaan avointa yliopistoa ja yliopistoa, eroa tehtiin juuri opiskelumuotojen, joustavuuden ja aikuisystävällisyyden suhteen. Mukaan mahtuu

niin hyviä kuin huonompiakin kokemuksia. Avoimen yliopiston opintojen organisointi sai haastateltavien kertomuksissa korkeat pisteet. Avoimen yliopiston ja yliopiston ”koulumaisuus” jakoivat haastateltavien mielipiteitä. Yhtäältä avoimen yliopiston tarkat ohjeet ja aikataulut koettiin rajoittavina ja toisaalta opiskelua suunnattomasti helpottavina. Samoin yliopisto-opiskelua pidettiin toisaalta hyvin itsenäisenä ja vapaana, toisaalta sen koettiin sisältävän hyvin vähän valinnaisuutta ja joustoa. Toiset näkivät yliopisto-opiskelun itsenäisyyttä vaativan opiskelukulttuurin jopa pelottavana, sillä opintojen etenemisen nähtiin olevan oman aktiivisuuden varassa. Yllättäen tutkinto-opiskelun nähtiin olevan paikoin avointa yliopistoa yksilöllisempää esimerkiksi kurssijärjestysten ja opintokokonaisuuksien suoritusaikojen suhteen. Kaiken kaikkiaan avoimen yliopiston opintoja pidettiin aikuisystävällisempinä niiden joustavuuden ja ajasta ja paikasta riippumattomien monimuoto-opiskelumahdollisuuksien ansiosta. Tässä kohden on hyvä muistaa, että avoimessa yliopistossa opiskellut aineet olivat itse valittuja, eikä opinnot sisältäneet tutkinto-opintojen tavoin niin kutsuttuja pakollisia opintoja. Myös avoimessa yliopistossa saatua palautetta opintotehtävistä kiiteltiin.

Avoimessa yliopistossa opiskelijan viiteryhmän muodostavat koostumukseltaan ja kestoltaan erilaiset opinto- ja tuutoriryhmät. Näitä erilaisia ryhmiä mahtuu väylää käytäneen yksittäisen opiskelijan avoimen yliopiston opiskelu-uralle useita. Kukin opiskelija oli osallistunut vähintään kolmeen opintoryhmään, jotkut jopa viiteentoista, riippuen opintojensa määrästä ja laajuudesta. Lisäksi haastateltavilla oli kokemusta useista avoimen yliopiston yhteistyöoppilaitoksista, joilla jokaisella oli omat käytänteensä ja toimintatapansa. Yhtenäinen opiskelu- ja opiskelijakulttuurin syntyminen jää avoimessa yliopistossa opintoryhmien sisään. Kun ryhmän toiminta virallisesti lakkaa, myös kontaktit suurimpaan osaan samoissa opinnoissa opiskelleisiin opiskelutovereihin katkeavat. Näin käy myös siinä tapauksessa, että opiskelija tippuu suunnitellusta aikataulusta ja menettää oikeutensa osallistua seuraaviin ryhmiin. Kertomuksissa esiintyvät erityisesti mieleen painuneet opettajat, tuutorit tai opiskelutoverit jäävät yksittäisiksi vaikuttajiksi opiskelupolun varrelle. Suhde yksittäisiin opettajiin tai tuutoreihin on yleensä kestoltaan korkeintaan parin vuoden mittainen, jolloin jatkumo yhteisöihin kuulumisesta katkeaa opintokokonaisuuden päätyttyä. Tämä yhteisöön kiinnittyminen näyttäisi haastattelujen valossa olevan merkittävässä asemassa opiskelijan identiteetin kehityksen näkökulmasta. Tyypillistä olikin, että jotkut näistä kokemuksista olivat nousseet yli muiden. Elämänkuluissa näillä kokemuksilla näyttää olevan koulutuksellisen identiteetin spesifioitumisen ja laajenemisen näkökulmasta suurta arvoa (vrt. Ropo ym. 2006).

Voidaan olettaa, että korkeakoulukulttuurille tyypilliset piirteet puuttuvat merkittävältä osin avoimesta yliopistosta. Pitkäkestoisemmassa kiinnittymisessä tiedeyhteisöön kulttuuri läpäisee opiskelijan moninkertaisesti. Avoin yliopisto ei voi yltää lukuisten vuosien ja kurssienkaan aikana samankaltaiseen asemaan, sillä sen perusidea opintojen tarjoajana on toisenlainen. Avoimen väylä on marginaalinen ilmiö avoimen yliopiston idean suuressa kokonaisuudessa, jossa lähtökohtaisesti opiskelijamassojen on tarkoitettukin olevan läpikulkumatkalla. Avoimen yliopiston systeemi ei kykene eikä voi huomioida yksittäisen opiskelijan opintopolkua kuin korkeintaan ohjaamalla häntä valinnoissa

ja mielekkäiden opintokokonaisuuksien rakentamisessa. Palaset eli opintokokonaisuudet muodostavat omia erillisiä minikulttuureitaan, jotka jäävät yksittäisen opiskelijan opintopolulla usein kiinnittymättä mihinkään isompaan kokonaisuuteen. Kuten aikaisemmassa analyysissäni totesin, noin puolella avoimen väylässä sisään päässeistä opiskelijoista on ollut kasvatustieteiden kanssa kilpailevia koulutusvaihtoehtoja ja on tavallista että aineopintoja on suoritettuna useammasta aineesta. Kuva yliopistokulttuurista oli syntynyt siten usean oppiaineen kautta, johon oman painotuksensa on tuonut avoin yliopisto opintojen järjestäjänä. Vaikka opetus konkreettisesti annetaan yhteistyöyliopistoista ja –laitoksista käsin, luo avoin yliopisto pitkälti raamit opintojen suorituksille ja suoritusmuodoille. Kiinteä, pysyvä taustayhteisö, johon opiskelija olisi voinut kiinnittyä, kuitenkin puuttui. Tästä yhtenä osoituksena on kokonaisen yliopisto- ja tieteenalakulttuuriin kätkeytyvän kielen sisäistyminen. Esimerkki osoittaa selkeästi avoimen yliopiston ja yliopiston kulttuurisen eron erilaisina instituutioina opiskelijan kokemana. Opiskelijan kokemuksen syvyyteen vaikuttaa osaltaan hänen heittäytymisensä opintovapaan turvin täysipäiväiseksi opiskelijaksi, jolloin erot luonnollisesti kärjistyivät tällaisten opiskelijoiden kokemuksissa.

*”Monet opettajat olettaa, suhtautuu muhun niin kuin mä olisin jo sisässä tässä akateemisessa maailmassa. Ja mulle tulee outoja sanoja ja outoja juttuja. Nyt nää nuoret tytöt osaa jo, ku ne on ollu tääl vuoden ni ne tietää mitä ne jutut tarkoittaa. Että semmost mä oon huomannu, et sit tuolla luennoilla ja kurssseilla, niin tota niin, mä oon pihalla vähän täst akateemisesta maailmasta. ---. Minun mielestä se akateeminen maailma ei synny siellä, että mä istun tyhjissä yliopistoissa (HL: avoimen yliopiston luennoilla) viikonloppuna seminaareissa. Se ei synny siellä. Täällä on selvästi täällä talossa, niin kun mä tuun tänne sunnuntainakin niin täällä on se akateeminen henki.” ( Reija 47 v.)*

O’Donnell ja Tobbell (2007) ovat tutkimuksessaan nostaneet esiin opiskelupaikan fyysisen sijainnin merkityksen yhteisöön kuulumisen kokemuksen synnyssä. Sillä, että opetus tapahtuu yliopiston tiloissa, on merkitystä myöhemmän integroitumisen näkökulmasta. Osana yliopistoa oleminen tulee fyysisen osallisuuden kautta, tiloista, ympärillä olevista ihmisistä ja henkilökunnasta. Samoin yhteenkuuluvuuden kokemusta luovat yliopiston tarjoamien palveluiden käyttö, kuten kirjastossa, ruokaloissa ja kahviloissa asiointi. Vielä fyysistä ympäristöäkin merkittävämpää on tieteenalan sanaston ja kielen oppiminen. Reijan sitaatista on luettavissa ulkopuolisuuden kokemus, joka juontaa juurensa erilaisista ympäristöistä ja niihin kasvamisesta. Avoimessa yliopistossa opiskelijalla ei ole ollut mahdollisuutta legitimoitua minkään tiedeyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Osalliseksi tuleminen tapahtuu hitaasti oppimalla sekä kielelliset että fyysisen toimintaympäristön käytännöt.

## 7.6 Opintojen eteneminen opintorekisterien valossa

Kaikille uusille opiskelijoille laadittiin HOPS ensimmäisen opintovuoden alussa, jota päivitettiin opintojen kuluessa. Suurin osa oli tehnyt HOPS-suunnitelmansa itsenäisesti

heti opiskelupaikkatiedon saatuaan. Hyväksymiskirjeen mukana lähetetty korvaavuus päätös väylähaussa hyväksi luetuista opinnoista helpotti haastateltavia opintojen suunnittelussa. Opintovapaan ja aikuisopintorahan hakeminen konkretisoivat antautumista täysipäiväiseksi opiskelijaksi tulevasta syksystä lähtien. Muutaman kohdalla muutto opiskelupaikkakunnalle konkretisoi entisestään uutta elämänvaihetta opiskelijana. Myös niiden osalta, jotka olivat päättäneet pysytellä opintojen ohella työelämässä, opintojen aloitukseen liittyi monenlaisia järjestelyjä työpaikalla, kuten vapaista sopimista, sijais-ten etsimistä ja työtuntien tiivistämistä lyhyempään aikaan. Näistäkin haastateltavista monet toivoivat voivansa myöhemmin opintojen kuluessa järjestää itselleen opintovapaata. Useammalle haastateltavalle todellisuutta oli kuitenkin se, että työsuhteen ollessa määräaikainen, ei opintovapaaseen ollut mahdollisuutta. Tällöin haastateltavat pohtivat tarkoin työ- ja opiskeluaikojensa yhteensovittamista sekä mahdollisuuksiaan opiskella joitain opintoja avoimen yliopiston puolella. Muutamalla haastateltavista ei ollut vielä haastatteluhetkellä muotoutunut tarkkaa suunnitelmaa opintojensa etenemisestä. Kuten seuraava sitaatti paljastaa, Saila ei ollut vielä ehtinyt miettiä opintojaan tai perehtyä tarkemmin tutkintorakenteeseen. Hänellä oli meneillään opintokokonaisuuden suorittaminen avoimeen yliopistoon, jonka hän asetti etusijalle. Haastattelua edeltävää elämänjanatehtävää täyttäessään hän oli arvioinut osallistuvansa graduseminaariin toisen opintovuotensa syksyllä. Kysyessäni Sailalta odotuksia opinnoista ja ajatuksia valmistumisesta, hän vastasi:

*”Ei mulle ole vielä kirkastunut sellaset asiat... Kun sisällön katsoo ja lukee vaatimukset, niin sitä välttämättä avaudu se asia sillä tavalla, että mitä ne oikeesti pitää sisällään. Et sitte sen näkee vasta, että onko riittävästi sitä ja tätä. Kun se asia on käsillä.”*

*M: Eli vuoden päästä alkavaan graduryhmään osallistuisit?*

*”Joo, no näin mä olen ajatellut. Ei pitäis olla mitään ongelmia. Mä raivaan ne kaikki muut opinnot siitä pois, eikä ammatillisia täydennysopintojakaan pitäisi olla muistaakseni...että olis niissä pakko olla. Että en mä yhtään epäile etten pystyisi. Riippuu ihan siitä, mitä on tarjolla, millasessa aikataulussa on mahdollisuus suorittaa niitä, niin sekin on tietysti saneleva tekijä. Mä olen aika paljon tehnyt kaikkee, kun mä olen niin paljon opiskellut monimuotoisesti. Mä olen tehnyt näitä pumaskoja jo niin paljon, että se kirjoitustyö ei itsessään ole mitenkään vaikeeta. Se on melkeinpä niitä mielekkäimpiä oppimismuotoja minulle. Kirjoitelmien tekeminen ja tällänen. En mä usko, että mun siinä gradussakaan hirveen kauaa tarvii tussata.” (Saila 55 v.)*

Seurasin avoimen väylää vuosina 2005 ja 2006 sisään päässeiden (N=36) opintojen etenemistä lukukausittain opintorekisteriotteiden avulla, jotka tulostettiin vuosittain tammi-kuun ja kesäkuun ensimmäisellä viikolla. Olen poiminut opintorekistereistä lukukausittain opintojen kokonaismäärän, kunkin lukukauden aikana kertyneet opintopisteet, avoimessa yliopistossa tai jossakin toisessa korkeakoulussa suoritetut ja osaksi suoritettavaa tutkintoa hyväksytyt opinnot sekä seurannut sisällöllisesti opintojen etenemistä lähinnä tutkintoon sisältyvien pakollisten kieli-, viestintä- ja metodiopintojen osalta.



Opintorekistereistä on ollut lisäksi nähtävissä, missä vaiheessa opintojaan opiskelija on osallistunut syventävien opintojen tutkielmaseminaariin. Opintorekisteriseuranta päättyi tutkimuksen osalta kevätlukukauden 2008 päätyttyä. Tällöin vuonna 2005 opintonsa aloittaneet olivat opiskelleet kolme lukuvuotta ja 2006 aloittaneet kaksi lukuvuotta. Opintorekistereistä saadut tiedot ovat osin ristiriitaisia haastatteluiden kanssa. Opintorekistereistä näkyy esimerkiksi vain ne korvattavat opintosuoritukset, jotka opiskelija itse on huolehtinut opintorekisteriin merkittäväksi korvaavuuspäätöksen saatuaan. Näin ollen muutamassa tapauksessa opintorekisteritiedot eivät täsmänneet edes opintopistemäärään, jolla opiskelija oli tullut hyväksytyksi tutkinto-opiskelijaksi. Monien avoimessa yliopistossa suorittamat opintojaksot eivät myöskään välttämättä näkyneet opintorekisteritiedoissa, mikäli opiskelija ei ollut itse pyytänyt niitä hyväksyttäväksi.

Ensimmäisen lukukauden lopulla aktiivisia opiskelijoita oli 23 ja passiivisia 13. Aktiivisiksi olen laskenut kaikki ne, joilla on opintorekisterissä suoritusmerkintä tai useampia suoritusmerkintöjä ensimmäisen opintovuoden syksyltä. Kolmellatoista opiskelijoista ei ollut kertynyt yhtään opintopistettä ensimmäisen lukukauden aikana. Yhdeksällätoista opiskelijoista oli kertynyt opintopisteitä ensimmäisen lukukauden lopulla alle 10. Yli 20 opintopistettä ensimmäisenä lukukautenaan suorittaneita opiskelijoita oli yhdeksän. Aktiivisten määrä lisääntyi kuitenkin toisen lukukauden eli ensimmäisen kevään aikana siten, että ensimmäisen lukuvuoden lopulla opintorekisteriään olivat kartuttaneet 36 opiskelijasta 29 opiskelijaa. Ensimmäisenä vuotena passiivisia opiskelijoita oli seitsemän, toisena vuotena neljä ja kolmantena seurantavuonna kuusi opiskelijaa. Opintonsa jäi kokonaan aloittamatta seurantajakson aikana neljä opiskelijaa ja opintorekisterien valossa opintonsa näyttivät keskeyttäneen neljä opiskelijaa. Opintojen alkuun näyttääkin liittyvän kitkaa, jonka seurauksena opintopisteiden kertyminen pääsee vauhtiin vasta ensimmäisellä kevätlukukaudella. Yhtenä selittävänä tekijänä voidaan pitää muualla suoritettuja, ja myöhemmin korvattuja opintoja. Näistä suurin osa sijoittuu ajallisesti opintojen alkuun, jossa avoimen väyläläiset ”ottavat kiinni” muita opiskelijoita kandidaatin tutkinnostaan puuttuvien opintojen osalta. Ero tasoittuu selvästi, kun opintopistekertymiä tarkastellaan koko ensimmäisen opintovuoden osalta.

Niille, jotka ovat selkeämmin keränneet opintosuorituksia avointa väylää silmällä pitäen, on syntynyt tarkempi käsitys tutkinnon sisältämistä opintosisällöistä ja –vaatimuksista. Vaikka opiskelija on suunnitellut avoimen yliopiston opintojaan jonkun toisen yliopiston tutkintovaatimusten mukaan, kokonaiskuva yliopisto-opinnoista on selkeämpi kuin niillä, jotka ovat edenneet opinnoissaan suunnittelelemattomammin. Suurin ero opiskelijoiden välillä näyttäisi syntyvän edelleen kieli- ja metodiopintojen kohdalla, jolloin niitä suunnitelmallisesti jo avoimen yliopiston aikana suorittaneet, näyttäisivät etenevän joustavammin opinnoissaan tutkinto-opiskelijana. Kieli- ja metodiopinnot ovatkin asettaneet aineistojani tarkasteltaessa suurimman yksittäisen etenemisesteen avointa väylää käyttäneille, sillä suurin osa näistä opinnoista sisältyy kandidaatin tutkintoon. Näin eteneminen maisterivaiheen opintoihin on hidastunut, vaikka opiskelijalla olisi ollut koossa kaikki muut kandidaatin tutkintoon vaadittavat opintokokonaisuudet sivuaineineen. Yksi ongelmaan vaikuttava tekijä on yliopistojen kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään

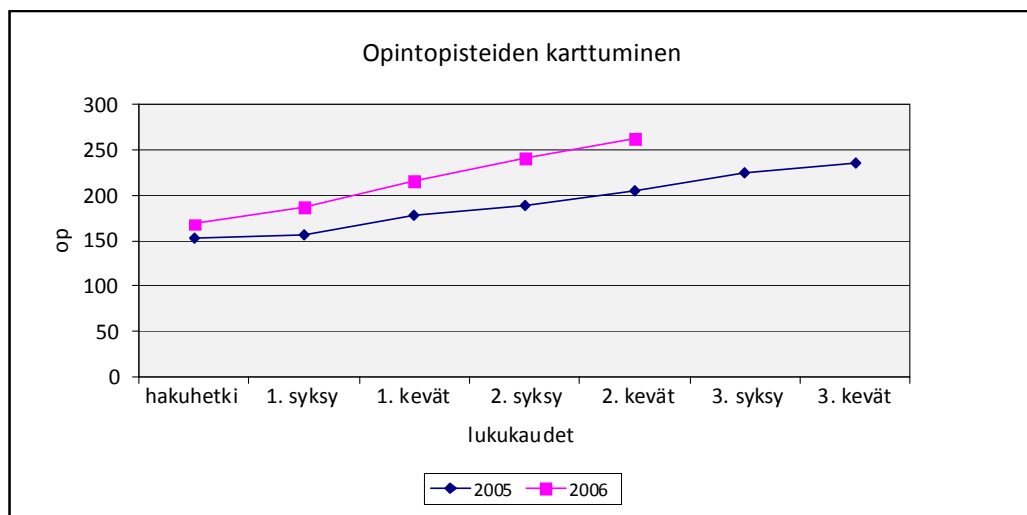
siirtyminen, jossa kandidaatin tutkintoon sisältyvät opinnot tulee pääsääntöisesti olla suoritettuina ennen maisterivaiheeseen siirtymistä.

Haastattelujen pohjana toimineiden elämänjanojen ja opintojen alkuun sijoittuvien haastattelujen valossa, tutkinnonsuoritusajankohtaa seurantajakson lopulla, kesään 2008 mennessä, alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita oli 14. Haastatteluissa kandidaatin tutkinnon suorittamiseen kuluva aikaa arvioitiin niin ikään toteutuneita valmistumisaikoja optimistisemmin. Kandidaatin tutkinnon suorittamiseen kului aikaa keskimäärin puolitoista vuotta. Koska kaikki väylässä valitut opiskelijat olivat suorittaneet aiemmin pääaineestaan aineopinnot sekä kandidaatin tutkintoon vaadittavan sivuaineen, aikaa kului eniten kieli- ja metodiopinnot suorittamiseen. Kandidaatin tutkinnon valmistumista hidastivat selkeästi pakolliset kieli- ja metodiopinnot. Nopeimmin kandidaatin paperit suorittivat ne, jotka saivat korvattua aiemmilla opinnoillaan kieli- ja metodiopintojaan tai olivat ensimmäisen vuoden päätoimisina opiskelijoina. Eniten aikaa puolestaan kului niillä osa-aikaisilla opiskelijoilla, jotka suorittivat opintojaan pelkäämään tutkinto-opiskelijoina laitoksen omilla opintopaketoilla. Tutkinto-opiskelun ohella avoimessa yliopistossa suoritettavat kieli- ja metodiopinnot jouduttivat hieman alemman korkeakoulututkinnon valmistumista.

Valmiita maisterintutkintoja oli opintorekisterien mukaan seuranta-ajan lopulla valmistunut vain kaksi. Kummassakin tapauksessa kandidaatin- ja maisterintutkinnot valmistuivat ajallisesti melko lähellä. Molemmat maisteriksi valmistuneista olivat aloittaneet opintonsa vuonna 2005. Koska opiskelijoilla oli joustavasti mahdollisuus aloittaa kandidaatin tutkintonsa ohella maisterivaiheen opintoja, olivat maisterin tutkintoon vaadittavat opinnot tyypillisesti hyvässä vauhdissa kandidaatin tutkinnon valmistuessa. Kaksi maisteriksi valmistunutta opiskelijaa ovat osoitus siitä, että avoimen väylässä valitun opiskelijan on mahdollista suorittaa tarkasti organisoidulla opintosuunnitelmalla kandidaatin ja maisterin tutkinnot maisterintutkinnolle asetetussa kahden vuoden tavoiteajassa.

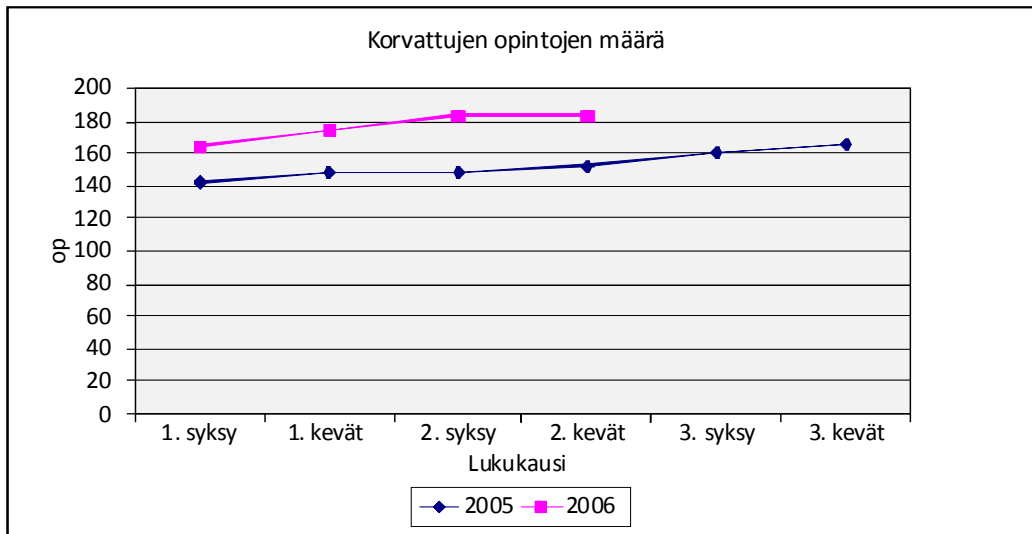
Kasvatustieteen kandidaatin- ja maisterintutkinnon ohjeellisen etenemiskaavion mukaan keskimääräinen vuodessa suoritettava opintopistemäärä on 60 opintopistettä. Kandidaatin tutkinnon laajuudeksi on määritelty 180 opintopistettä ja maisterin tutkinnon laajuudeksi 120 opintopistettä. Valmiilla maisterilla tulee siten olla vähintään 300 opintopisteen laajuiset opinnot. Koulutus on järjestetty siten, että kandidaatin tutkinto on mahdollista suorittaa kolmessa lukuvuodessa ja maisterintutkinto kahdessa vuodessa. Keskimäärin tutkintoihin on arvioitu kuluvan aikaa viisi lukuvuotta. (Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007-2009; 9, 32-33.) Opintopisteiden karttumista tarkasteltaessa opiskelijoiden väliset erot ovat suuria. Opintopisteet voivat vaihdella lukuvuositasolla yksittäistapauksissa 0-161 välillä. Ongelmalliseksi opintorekisteritarkastelun tekee lisäksi opiskelijoiden vaihtelevat käytännöt hyväksyttävällä suorittamisaikalla opintopisteitä sekä pyytää niiden rekisteriin vientiä. Lähempi lukuvuositaiten opintopisteiden kertymien tarkastelu kuitenkin kertoo, että suoritettuja opintoja kertyi ensimmäiseltä lukuvuodelta keskimäärin 40 opintopistettä, toiselta vuodelta 50 opintopistettä ja kolmannelta opintovuodelta 25 opintopistettä. Keskiarvoja vääristää

jonkin verran opintonsa aloittamattomien ja opintonsa keskeyttäneiden opintopisteet. Tiputettaessa tarkastelusta pois kaikki passiiviset ja keskeyttäneet opiskelijat, nousevat keskiarvoiset opintopisteet aktiivisten opiskelijoiden osalta ensimmäisenä vuotena 47 opintopisteeseen, toisena vuotena 57 opintopisteeseen ja kolmantena vuotena 37 opintopisteeseen. Kolmannen opintovuoden tarkastelussa ovat mukana vain vuonna 2005 opintonsa aloittaneet. Lisäksi kolmannen vuoden opintojen kertymään vaikuttaa opiskelijoiden graduvaiheen opiskelu, jolloin opintopisteet merkitään usein isommista opintokokonaisuuksista vasta työvaiheen valmistuttua. (Ks. kuvio 8.)



**Kuvio 8.** Keskiarvoiset opintopistekertymät lukukausittain vuosina 2005 ja 2006 avoimen väylässä valituilla (N=36).

Verrattaessa kokonaispistemääriä muualla suoritettuihin opintoihin, on kuviosta 9 nähtävissä koko ajan lievää nousua korvatuissa opinnoissa. Kuviosta on luettavissa sama ilmiö, jota haastatteluissa kuvattiin. Ensimmäisen ja toisen opintovuoden aikana suoritettuja kieli- ja metodiopintoja tehtiin paljon avoimen yliopiston opintoina. Samoin kandidaatin tutkinnosta muutamilta puuttuvia sivuaineita suoritettiin jonkin verran avoimessa yliopistossa. Pääsääntöisesti korvattavat opinnot olivat laajuudeltaan pieniä, vain muutamien opintopisteiden laajuisia. Ensimmäisen opintovuoden lopulla opinnoista korvattuja opintoja oli keskimäärin 148 opintopistettä, toisen vuoden jälkeen 152 opintopistettä ja kolmannen vuoden jälkeen 165 opintopistettä. Tarkasteltaessa opintojen korvaavuuksia pelkästään aktiivisten opiskelijoiden osalta vastaavat keskiarvoiset korvattujen opintojen määrät olivat ensimmäisen lukuvuoden jälkeen 151 opintopistettä, toisen lukuvuoden jälkeen 165 opintopistettä ja kolmannen lukuvuoden jälkeen 179 opintopistettä. Kolmannen opintovuoden tarkastelussa ovat mukana vain vuonna 2005 opintonsa aloittaneet. Opintojen lukuvuotisesta kokonaiskertymästä noin 14 opintopistettä on suoritettu tutkinto-opiskelun ulkopuolella niin kutsuttuina korvaavina opintoina. Tässä tutkimuksessa yli neljännes opintopistekertymästä suoritettiin tutkinto-opiskelun aikanakin muualla, yleisimmin avoimessa yliopistossa.



**Kuvio 9.** Muualla suoritettujen ja korvattujen opintojen kertymät lukukausittain vuosina 2005 ja 2006 avoimen väylässä valituilla (N=36).

## 7.7 Opintojen paikantuminen koulutuselämäkulkuihin

Koordinaattien löytäminen väylähaun paikantumiselle osaksi koulutuselämäkulkua osoittautui odotetusti haastavaksi. Edellisen analyysin pohjalta näyttäisi kuitenkin mahdolliselta erottaa elämäkulullisesti tarkasteltuna elämänvaiheita, joihin haastateltavieni tarinoissa tutkinto-opiskelu yleensä kiinnittyi. Kertomukset sekä haastateltavien elämänjatehtävään sijoittamat koulutus-, työ- ja yksityiselämään kohdentamat merkkipaalat mahdollistavat opintojen paikantamisen karkealla tasolla.

Ensimmäinen merkittävä paikannus liittyy avoimen yliopiston opintojen sijoittumiseen elämänjanalla. Koulutusjanoille tehdyt merkinnät tukevat aiempaa tulkintaa avoimen yliopiston opintojen verkkaisesta käynnistymisestä. Pääsääntöisesti ensimmäisten ja niitä seuraavien opintojen välillä on useampia vuosia. Näin ollen opintojen väli ei selity pelkästään pitkittyneillä opinnoilla. Koska käytössäni on ainoastaan tiedot opintojen valmistumisajoista, ei janoilta ole luettavissa yksittäisten opintojen kestoa. Joissakin tapauksissa 2-3 vuoden taukoja voi selittää myös hitaammin edenneet opinnot. Tällöin opinnot näyttävät sijoittuvan ryppäisiin valmistusajankohtansa perusteella, vaikka todellisuudessa opinnot on saatettu aloittaa eri aikoihin. Niillä, jotka olivat suorittaneet ammattitutkintonsa 1970- ja 1980-luvuilla, oli selvästi pidempi väli ammattitutkinnosta ensimmäisiin avoimen yliopiston opintoihin kuin 1990-luvulta eteenpäin ammattiinsa valmistuneilla. Tätä aineiston piirrettä selittää haastateltavien ikä ja koulutustarpeen lisääntyminen elinikäisen oppimisen haasteen lisääntyessä.

Nuoremmilla, 1990- ja 2000-luvuilla ammattiinsa valmistuneilla avoimen yliopiston opintojen suorittaminen on tapahtunut huomattavasti tiheämmällä aikataululla. Avoimen

väylän kautta valituksi tulleet alle 30-vuotiaat opiskelijat edustavat selkeästi ryhmää, joille avoimen yliopiston opinnot ovat merkinneet elämäntapaa. Sama määrä opintoja, kuin vanhemmilla opiskelijoilla sijoittui noin kolmeenkymmeneen vuoteen, ajoittui alle 30-vuotiaille kymmeneen vuoteen. Näin ollen avoimen väylä sisääntuloreittinä näyttäytyi tämän aineiston valossa täysin mahdollisena reittinä myös nuoremmille opiskelijoille. Avoimessa yliopistossa on mahdollista suorittaa opintoja tutkinto-opiskelun aikataulussa ja periaatteessa valmistua keskimäärin samanikäisenä kuin lukion jälkeen päävalinnan kautta tutkinto-opiskelijaksi päässeillä. Mielenkiintoinen tulevaisuudenvisio onkin, että yhä useampi nuori tähtää opinnoillaan johdonmukaisesti avoimen väylään hankkimalla samanaikaisesti toimeentulonsa palkkatyöstä. Järjestelmällisesti suunniteltuna, väylä voisi tarjota vaihtoehtoisen reitin tutkintoon myös nuoremmille opiskelijoille. Näin ollen puolet tutkinnosta olisi valmiiksi suoritettuna tutkinto-opintojen alussa. Vaarana ”ammattimaisessa” väylään tähtäävässä opiskelussa on liiallinen tutkintotavoitteisuus, jonka seurauksena korkeakoulututkinnosta itsestään tulee alaa tärkeämpi. Seurauksena voi olla integroitumisen ongelmia ammattialaan. Siinä missä tutkinto-opiskelussa tähdätään tietyn alan asiantuntemukseen, avoimessa yliopistossa pitkälle opiskeltujen aineiden voivat hajottaa kenttää useiden kilpailevien vaihtoehtojen kesken. Myös yliopistoyhteisöön integroituminen saattaa vaikeutua, mitä kauemmin ja enemmän opiskelija on opiskellut avoimessa yliopistossa. Niin kutsuttujen kieli- ja metodiopintojen puute heikentää integroitumista entisestään. Heikko kiinnittyminen omaan akateemiseen yhteisöön ja sitä kautta alaan, voivat johtaa pahimmassa tapauksessa akateemisen identiteetin kehittymättömyyteen tai horjuvan identiteetin syntymiseen (Ylijoki 2002, 62). Avoimen väylässä valittujen osallistuminen yliopistoyhteisön toimintaan ja läsnäolo tutkinto-opiskelun aikana on siten erityisen tärkeitä opiskelijan akateeminen ammatti-identiteetti kehittymiselle lyhyen tutkinto-opiskelun aikana.

Niin ikään elinikäisen oppimisen esiinmarssiin liittyvä ilmiö, on peräkkäisten ja päällekkäisten opintojen yleistyminen 2000-lukua kohti tullessa. Edellisen ikään liittyvän opintojen tihentymän lisäksi voidaan koulutusjanoista nähdä kauttaaltaan avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen tihentymää tullessa lähemmäs tätä päivää. Erityisesti janalla 2000-luvulle tullessa, osallistuminen avoimen yliopiston opintoihin on lisääntynyt merkittävästi. Useiden päällekkäin suoritettujen opintojen yleistyminen kulminoituu 2000-luvun ilmiöksi. 1970- ja 1980 -luvulla avoimen yliopiston opintojaan suorittaneilla oli opintojen välissä usein taukoja tai uusiin opintoihin ryhdyttiin korkeintaan edellisten valmistuttua. Pidemmällä aikajänteellä tarkasteltuna, on avoimen yliopiston opintojen sarjassa niin ikään ammatillisen koulutuksen tavoin nähtävissä syklejä. Näille sykleille on tunnusomaista peräkkäisiin vuosiin sijoittuvat opintoryppäät ja selkeät 5-8 vuoden tauot seuraaviin avoimen yliopiston opintoihin. Poikkeuksen muodostavat ainoastaan kuusi opiskelijaa, joiden kaikki avoimen yliopiston opinnot sijoittuvat 2000-luvun puolelle. Heidän osaltaan opiskelu on ollut hyvin intensiivistä ja opintoja on suoritettu avoimessa yliopistossa päällekkäin.

Mielenkiintoista, verrattuna avoimen yliopiston opintojen sijoittumiseen, on ammatillisten opintojen sijoittuminen niitä tehneillä paljon tasaisemmin koulutuselämänsä kuluille.

Ammatillinen koulutus, mukaan lukien ammatillinen täydennyskoulutus, näyttävät toistuvan elämänjanoilla neljän-kuuden vuoden sykleissä. Nämä ammatillisen koulutuksen syklit näyttävät säilyttäneen pituutensa myös 2000-luvulla. Tosin ammatillisen koulutuksen ”tilalle” näytti tulleen useampien haastateltavien elämänurilla avoimen yliopiston opinnot. Neljällätoista eli yli puolilla haastateltavista oli tarkasteluajankohdasta katsoen myös ammatillisen puolen koulutusta kuluneelta vuosikymmeneltä. Tämä avoimen yliopiston opintojen suosion kasvu yksittäisillä koulutusurilla kuvantaa ehkä yleisemmin avoimen yliopiston opintojen suosion kasvua 1990-luvulta lähtien. Mielenkiintoista on myös, että koulutusorientoituneet aikuiset ovat ”vaihtaneet” ammatilliset täydennyskoulutusopintonsa avoimen yliopiston opintoihin.

Tilaisuus uuden aloittamiseen näytti liittyvän elämänsiirtymiin, joissa muutosprosessissa oli samanaikaisesti myös muita elämänalueita. Levinsonin (1988; 1997) mukaan elämänsiirtymien käynnistymisessä on nähtävissä sukupuolittaisia eroja siten, että naisilla siirtymän käynnistymiseen vaikuttavat usein ihmissuhteisiin liittyvät ja miehillä työhön liittyvät tekijät. Tässä tutkimuksessa vertailupohja sukupuolten välillä puuttui, mutta näytti hyvin selkeästi siltä, että suurimmassa osassa tapauksista myös naisilla työhön liittyvät seikat nähtiin olevan voimakkaasti osallisina elämän taitekohdissa. Niin ikään koulutus päätökset limittyivät kertomukissa lähes saumattomasti näihin menneisyyden ja tulevaisuuden uudelleenarviointeihin.

Valtaosa haastatteluaineistoon ja suuri osa kirjoitelma-aineistoon lukeutuvista sijoituivat Levinsonin (1988) elämänsiirtymien ajanjaksoista varhais- ja keski-iäkisuuteen. Tämä elämänvaihe on monellakin tavalla merkityksellinen, sillä se sijaitsee elämänkaaren keskikohdassa. Tässä keski-iäkisuuden ajanjaksossa menneisyys ja tulevaisuus ovat leikkauspisteessä, jossa uusien merkittävien valintojen kautta aikuinen voi suuntautua elämässään uudelleen. Sekä kirjoitelmissa että haastatteluissa nämä mahdollisuudet nousivat useasti keskiöön, kun aikuiset arvioivat elämäntilannettaan jossa opinnot oli aloitettu. Syvältä kumpuavat arvot ja mielenkiinnon kohteet voimistuivat, kun oma elämä asetettiin tarkastelun kohteeksi. Monet kertoivat toteuttavansa vihdoinkin sitä, mistä olivat pitkään haaveilleet.

Keski-ikä näyttäytyikin ajanjakona, jolloin itsensä kehittämiseksi aiemmin asettuneet esteet alkoivat poistua ja aikaa pitkäjänteisemmälle muutokselle alkoi löytyä yhä enemmän. Ajanjaksoon liittyi monien kohdalla lasten kasvaminen ja perhekeskeisyyden väheneminen. Merkillepantavaa oli kuitenkin myös pienten lasten vanhempien koulutukseen osallistuminen ja ajan raivaaminen tärkeäksi koetulle itsensä kehittämiseksi opiskelun välityksellä. Tämä korostui erityisesti kirjoitelma-aineistossa. Kirjoitelma-aineistossa mukana oleville opiskelijoille opinnot saattoivatkin näyttäytyä tutkinto-opiskelijoita enemmän harrastuksenomaisena, koska opiskeluun ei latautunut samalla tavoin odotuksia ja paineita. Tutkinto-opiskelu läpäisi luonnollisesti kattavammin koko perheen arkea, koska kyseessä oli pidempiaikaisempi sitoutuminen opintoihin ja tutkinnon suorittamiseen. Tällöin perheen merkitys korostui lapsista tai heidän iästään huolimatta opiskelupäätöstä tehtäessä. Läpi aineistojen lähipiirin suhtautumisella koettiin olevan

voimakas vaikutus kouluttautumispäätöksiin ja sen tärkeyden kokemuksiin. Ympäristön vaikutus lieventyi, mitä pidemmälle opinnoissa edettiin.

Kriisi kuvasi tässäkin tutkimuksessa sangen huonosti muutoksen luonnetta, sillä enemminkin kyseessä oli hidas kasvuprosessi, joka piti sisällään paljon tietoisia pohdintoja ja vaihtoehtojen puntarointia. Merkityksellisten tai yllättävien elämäntapahtumien arvioitiin kuitenkin jouduttavan päätöksentekoa. Aineistonanalyysin valossa on selvää, että koulutuspäätökset ajoittuivat elämässä ajanjaksoihin, jolloin muutoinkin elämän suuntaa kaikilla elämänavalueilla arvioitiin tietoisemmin. Elinikäisen oppimisen kannalta mielenkiintoinen ilmiö onkin yksilön kokemus juuri koulutuksen tuottamista positiivista vaikutuksista ja aikaan saamasta voimasta muutosta vauhdittavana moottorina. Koulutuksen avulla elämänsuunnitelmaa voidaan tämän tutkimuksen tulosten valossa aidosti muuttaa. Tutkittavani olivat käyttäneet koulutusta, monet useitakin kertoja, elämässään pyrkiessään suuntautumaan uuteen. (Vrt. Houtsonen 1996.)

Tyypittäinen vertailu osoittaa, että pitkän tien kulkijoilla avoimen yliopiston opinnot keskittyvät selkeimmin koulutuspolun loppupäähän ja ammatillinen koulutus koulutusjanan alkupäähän. Muilla sen sijaan ammatillinen koulutus ja avoimen yliopiston opinnot näyttäisivät vuorottelevan tasaisemmin koulutusuralla. Erityisesti kahden polun kulkijoihin lukemillani opiskelijoilla ammatilliset ja avoimen yliopiston opinnot ovat vuorotelleet koulutusuralla. Yhden ja kahden tien kulkijoilla avoimen yliopiston opintojen painopiste on selvemmin etäämmällä nykyhetkestä kuin pitkän tien kulkijoilla. Yhden ja kahden tien kulkijoilla myös ammatillinen koulutus ajoittuu janalla lähemmäs nykyhetkeä kuin pitkän tien kulkijoilla.

## 8 YHTEENVETO

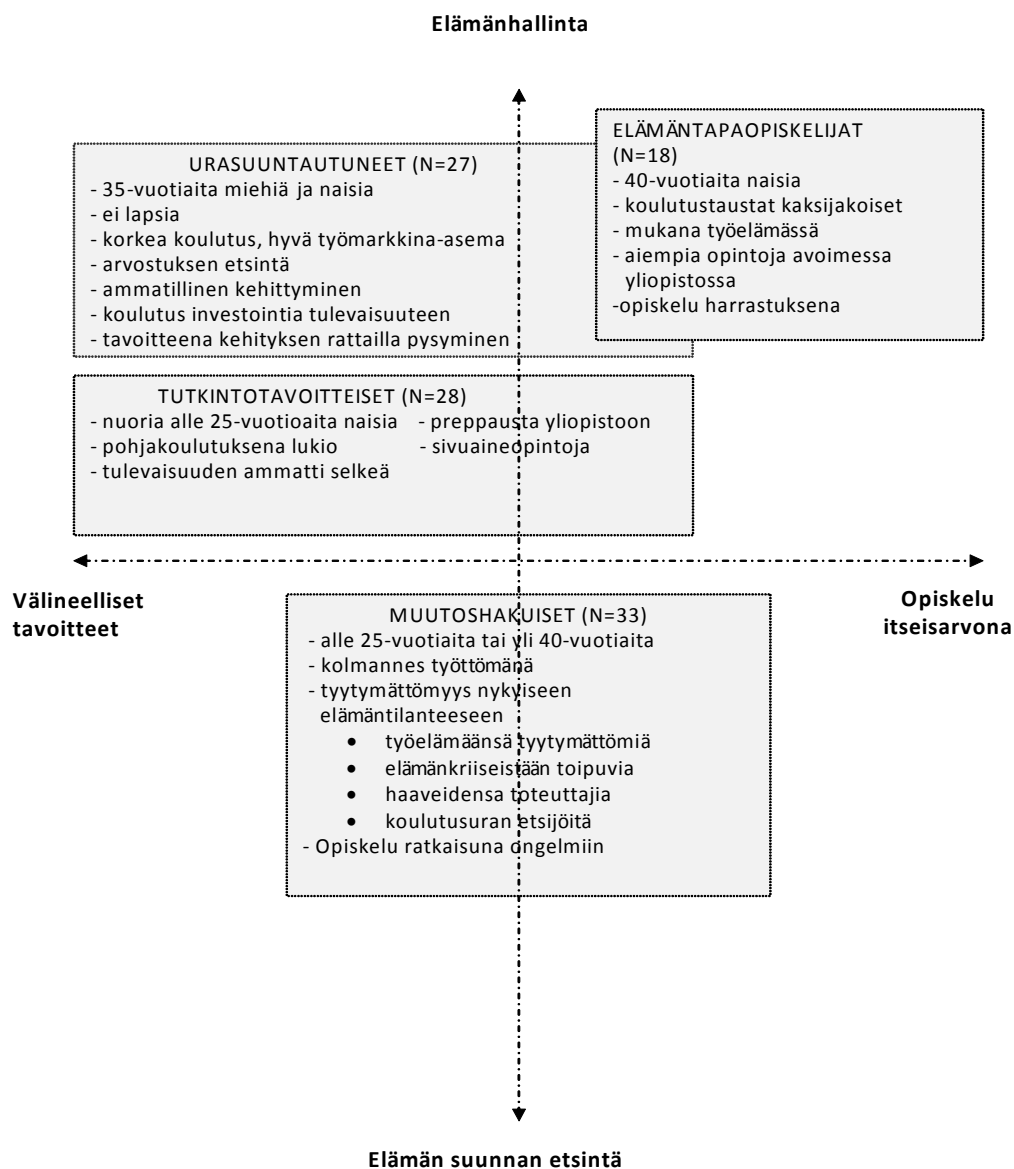
Opiskelu avoimessa yliopistossa sulkee sisäänsä odotetusti erilaisista osallistumis-  
motivaatioista lähtöisin olevia opiskelijoita. Siinä missä toiset ovat vasta aloittamas-  
sa opintopolkuaan, toisilla on takanaan erilaisia ammatillisia koulutuksia, tutkintoja ja  
yliopistollisia opintoja. Siten opinnot kietoutuvat myös monimerkityksellisesti osaksi  
elämäkulkua. Avoin yliopisto on kohtaamispaikka erilaisissa elämäntilanteissa ja –vai-  
heissa oleville aikuisille. Kirjoitelma-aineiston analyysin perusteella avoin yliopisto on  
onnistunut pääsääntöisesti varsin hyvin sovittamaan opintotarjontansa erilaisille opis-  
kelijoille, erilaisiin tarpeisiin. Ainakaan tämän tutkimuksen valossa avoin yliopisto ei  
näyttäydy yliopistoon valmentavana opinahjona vaan on onnistunut säilyttämään sitä  
laajemmin yleissivistävän roolinsa koulutuksen kentällä. Opiskelijat kokivat niin ikään  
heterogeeniset ryhmät hyvin positiivisina. Avoimen yliopiston erilaiset opiskelijaryhmät  
ovat eittämättä rikkaus, jotka tulisi tutkintotavoitteisuuden lisääntyessäkin pystyä säilyt-  
tämään.

Koulutuksen käyttötarkoitukset jakaantuivat tutkimuksessa neljään tyyppiin, jotka  
ovat urasuuntautuneet, tutkintotavoitteiset, muutoshakuiset ja elämäntapaopiskelijat.  
Tyyppien lähempi tarkastelu osoitti näiden ideaalityyppien välillä olevan myös eroja  
opiskelijoiden taustoissa, kuten iässä ja koulutustaustassa. Työhön ja siinä kehittymiseen  
liittyviä tavoitteita löytyi selkeimmin urasuuntautuneiden ja muutoshakuisten kirjoitel-  
mista. Opintoihin itsearvoisimmin suuntautuivat tutkintotavoitteiset ja elämäntapaopis-  
kelijat. (vrt. Liljander 1991.) (Ks. kuvio 10.)

Avoimella yliopistolla on tutkintoon tähtääville opiskelijoille monia tärkeitä tehtäviä.  
Piesasen (2002) tutkimuksessa nimetyille ”etsijöille” avoin yliopisto merkitsi erityisesti  
oppiaineen, omien kykyjen ja valmiuksien testaamista. Niille, joiden tavoitteet olivat jo  
entuudestaan selkeämmät, opiskelu avoimessa yliopistossa lujitti uranäkemyksiä. (Pie-  
sanen 2002, 115.) Myös tässä tutkimuksessa avoimen yliopiston rooli omien kykyjen  
testaamispaikkana nousi yhdeksi merkittäväksi osallistumismotiiviksi. Monet opiskeli-  
joista kuvasivat pitäneensä korkeakouluopintoja itselleen liian vaativina, mutta avoimen  
yliopiston opintojen myötä usko opiskelutaitoihin palasi tai rakentui uudella tavalla.

Tässä tutkimuksessa kirjoitelma-aineiston ja haastatteluaineiston opiskelijoiden väli-  
nen raja osoittautui veteen piirretyksi. Puolet kirjoitelma-aineiston opiskelijoista ilmoitti  
halukkuutensa ja kiinnostuksena avoimen yliopiston väylästä. Luku olisi ollut todennä-  
köisesti suurempi, jos aineistossa olisi ollut mukana enemmän pidemmälle edenneitä  
avoimen yliopiston opiskelijoita. Kuten haastatteluaineiston analyysi osoitti, vain harva  
tiesi tai ajatteli avoimen yliopiston opintojensa alussa käyttävänsä myöhemmin avoi-  
men yliopiston väylää tai hakeutuvansa tulevaisuudessa yliopistoon tutkinto-opiskeli-  
jaksi. Ajatus opintojen jatkamisesta kypsyi opiskelijoiden mielessä tyypillisesti hitaasti,  
vuosien saatossa. Merkittävänä rajapyykkinä tutkinto-opiskelupäätöstä tehdessä näytti  
toimivan aineopintojen hyvä opintomenestys ja proseminaariryöstä saadut positiiviset  
kokemukset. Muutoinkin aineopintoihin hakeutumisen kynnystä kuvailtiin monen ker-





**Kuvio 10.** Kirjoitelma-aineistosta erotettujen tyyppien sijoittuminen elämönhallinnan ja opintojen tavoitteiden nelikenttään.

tomuksessa kohtuullisen korkeaksi ja osallistumista niihin harkittiin yleensä huolellisemmin kuin perusopintoihin osallistumista.

Vuonna 2005 ja 2006 avoimen yliopiston väylässä Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselle haki 135 opiskelijaa, joista 36 sai opiskelupaikan. Valittujen keskimääräinen aiemmin suoritettujen opintojen opintopisteiden määrä oli 160. Väylässä valituksi tulleiden keski-ikä oli 42 vuotta, joka on viisi vuotta korkeampi kuin väylässä hakeneiden keski-ikä. Väylä näytti suosivan aikuisempia hakijoita. Lisäksi väylähaussa sisään pääs-

seiden joukosta erottui mielenkiintoinen nuorempien, alle 30-vuotiaiden opiskelijoiden joukko. Näillä muutamilla opiskelijoilla avoimessa yliopistossa suoritettavat opinnot kuljivat rinnan tutkintoon johtavan ammatillisen koulutuksen kanssa.

On selvää, että avoimen yliopiston väylän kokeilussa oleva suoravalinta tuotti ”paperihaulla” myös hakemuksia, joissa opiskelija kokeili valintaprosessin helppouden vuoksi onneaan. Näin ollen opiskelijoiksi saattoi päästä hakija, joka oli vuosien myötä kerryttänyt runsaasti avoimessa yliopistossa opintopistetililäänsä, mutta ei ollut suunnitelmallisesti lähdössä opiskelemaan tutkintoa. Tämä ilmiö näkyi aineistossa useina opintopaikan peruutuksina sekä haastateltavien kertomuksissa kuvauksina kilpailevista opiskeluvaihtoehdoista. Opiskelupaikkansa peruuttaneista valtaosa oli kotoisin Turusta etäämmällä olevista maakunnista, kuten Hämeestä, Keski-Suomesta tai Savosta. Muutamat olivat lisäksi päätyneet koulutukseen siksi, etteivät olleet päässeet ensisijaisesti toivomaansa opiskelupaikkaan tai valintamenettely olisi ollut toisaalle huomattavasti raskaampi. Tässä mielessä avoimen yliopiston väylän suoravalinta onnistui vastaamaan haasteeseen hakumenettelyn keventämisestä ja aiemmin opitun tunnustamisesta. Vaikka kaikki haastateltavista eivät olleetkaan opiskelupaikan saadessaan suunnitelleet tutkinnon suorittamisen toteutusta käytännössä, olivat he kaikki tyytyväisiä päätökseensä ottaa opiskelupaikka vastaan. Vain kaksi haastateltavista suunnitteli vaihtavansa koulutusta tai yliopistoa ennen tutkintonsa valmistumista.

Avoimessa yliopistossa hankittujen opintopisteiden määrä valintakriteerinä osoittautui tutkimuksessa osin hyväksi ja osin riittämättömäksi. Suuri opintojen määrä ennusti tämän tutkimuksen mukaan vain jossakin määrin opinnoissa pärjäämistä ja motivoituneisuutta yliopisto-opiskeluun. Näitä seikkoja myös haastateltavat itse korostivat kertomuksissaan. ”Paperivalinnan” heikkoutena on sen tuottama opiskelija-aines, joka tulee valituksi pelkästään suuren opintopistemääränsä vuoksi. Nämä vailla suunnitelmaa olevat opiskelijat olivat myös tyypillisimmin niitä, joilla oli meneillään samanaikaisesti päällekkäisiä koulutuksia ja jotka eivät olleet vielä varmoja haluamastaan alasta. Myös keskeyttäminen on todennäköisintä näillä opiskelijoilla. Koulutus näyttäytyi heille enemmän kulutuksena kuin tutkintoon tähtäävänä päämääränä. Yllättävä tulos oli myös se, miten harva avoimen väylää käyttäneistä oli opintojensa alkaessa tietoisia tutkintoon vaadittavista opinnoista ja tutkinto-opiskelun edellyttämistä velvoitteista.

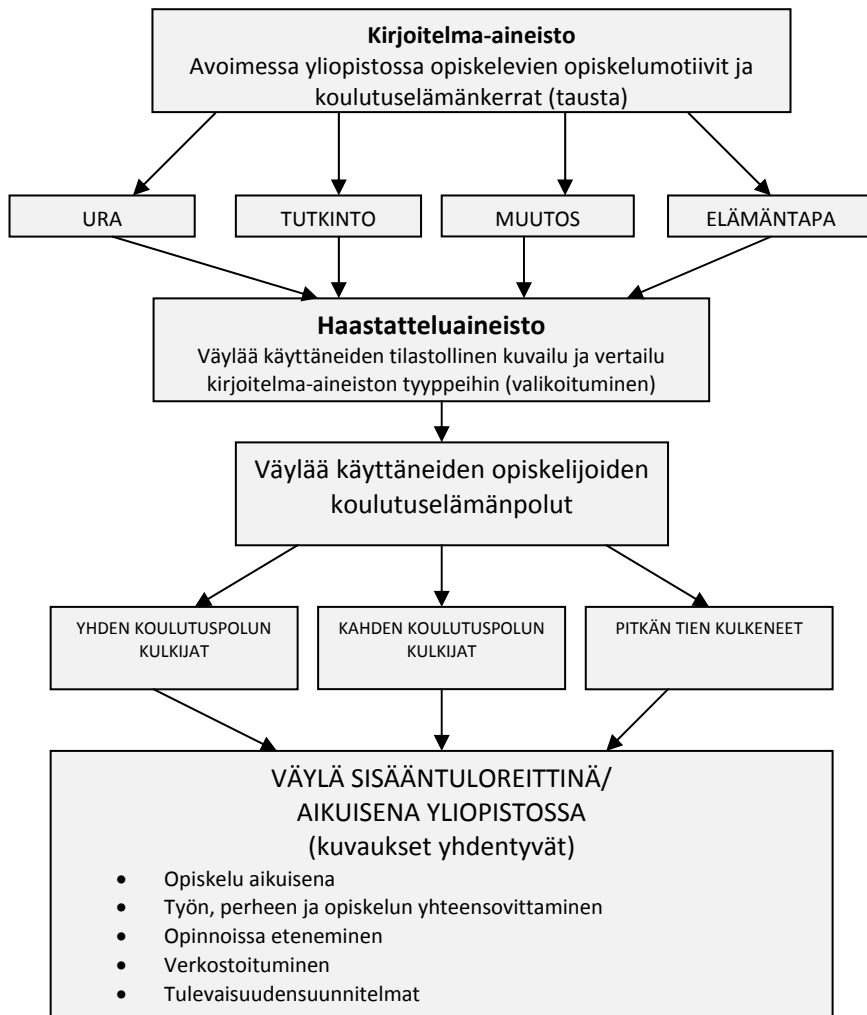
Rinteen tutkijaryhmän (2008) tekemä ryhmittely yliopistoon hakeneista toimii myös omassa aineistossani ja listattuja piirteitä ja samankaltaisuuksia on helppo löytää erityisesti jaoteltaessa nuorempia ja aikuisempia avoimen yliopiston väylää käyttäneistä opiskelijoita. Sen sijaan avointa väylää sisään päässeiden lukeminen Rinteen ym. (2008) tutkimuksen ”toisen mahdollisuuden käyttäjiin” ei ole yksiselitteinen vaan aineistooni lukeutuvat tarinat jakautuvat tasaisesti Rinteen ym. (2008) jaottelussa myös muihin ryhmiin. Ainoastaan toisen tutkinnon suorittajia haastatteluaineistooni ei lukeutunut ollenkaan. Tämä aineistoni heterogeeninen piirre saattaa johtua tutkimukseni kohteena olevan avoimen väylän suoravalinnan erityislaatuisuudesta verrattuna keskimääräiseen avoimen yliopiston väylään nähden. Erityisesti nuoremmilla haastateltavilla olisi ollut

mahdollista hakea myös päävalinnoissa ja odotetusti myös menestyä niissä (vrt. Rinne ym. 2008).

Jaoin haastatteluaineiston koulutuselämäkulut kolmeen tyyppiin: yhden koulutuspolun, kahden koulutuspolun ja pitkän tien kulkijoihin. Yhden polun kulkijoille nuoruudenaikaiset koulutusvalinnat olivat kantaneet heitä urallaan eteenpäin ja avoimen yliopiston opinnoilta ja tutkinto-opiskelulta haettiin ennen kaikkea uutta liikkumavaraa omalla alalla. Kahden polun kulkijoiden tarinoihin sisältyi kaksi rinnakkaista koulutuskertomusta, ammatillinen ja akateeminen. Heidän työuransa sijoittui toisaalle kuin haastatteluhetkellä tekeillä oleva tutkinto. Heille koulutuskenttä näyttäytyi tyypeistä laajimmalta, sillä mahdollisia tutkinto-opintopaikkoja nähtiin olevan useampia. Kolmas tyyppi, pitkän tien kulkija, oli etsinyt muita pidempään itselleen sopivaa ammattia ja kokenut myös tyypeistä useammin turhaumaa työstään ja nuoruudenaikaisista koulutusvalinnoistaan. Nuoruudenaikaiset koulutus päätökset olivat heillä kulminoituneet ajanjaksoihin, jolloin tehtyjä valintoja ei välttämättä ollut mahdollista riittävästi arvioida. Siksi koulutus päätöksiin vaikuttivat helposti ympäristön paine ja toiveet. Tyypillinen tapa kuvata myöhempiä koulutus päätöksiään esittäytyykin heidän tarinoissaan ”heräämisenä”, ”kypsymisenä” ja ”löytämisenä”.

Tutkimuksessa koulutuselämäkertajoitelmia- ja haastattelu-aineistot yhdyntävät kertomuksiksi, jossa neljä kirjoitelma-aineistosta löytämäni tyyppiä sulautuivat osaksi kolmea koulutuselämänpolkutarinaa. Vaikka aineistot on koottu eri konteksteissa, ne toimivat toistensa jatkumona, piirtäen kuvaa avoimessa yliopistossa opiskelleista ja sieltä avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi valikoituneiden joukosta. (Kuvio 11.)

Koulutuspolun alkupäässä tehdyt valinnat näyttivät olevan merkityksellisessä asemassa tarkasteltaessa haastateltavien suhdetta avoimeen yliopistoon ja avoimen yliopiston opintoihin. Helena Puhakan (1998) saamien tutkimustulosten mukaan juuri peruskoulutuksen jälkeiset valinnat vaikuttavat ratkaisevasti erilaisille elämänurille valikoitumiseen. Näitä koulutuspolun alkupään valintoja käsiteltiin niin kirjoitelma- kuin haastatteluaineistossakin ja niihin nähtiin kulminoituvan laajemminkin elämänsuunnan suuntaan vaikuttaneita tekijöitä. Tähän liittyen useat haastateltavista liittyivät kertomuksissaan avoimeen yliopistoon nimenomaan mahdollisuuden –käsitteen. Puheessa avoimesta yliopistosta mahdollisuuksien tarjoajana, oli kuitenkin suurta vaihtelua sen sisällön suhteen. Siinä missä muutamat kuvasivat avoimen yliopiston opintoja ainoana väylänä tutkinto-opiskeluun, mahdollisuudella tarkoitettiin myös itsensä kehittämistä, toimintakentän laajentamista ja laveammin - vaihtoehtoisia koulutuspolkuja päätyä samaan pisteeseen. Antikainen (1998, 228) on esittänyt, että nuorille, jotka eivät ole lapsuudessaan suuntautuneet elinikäisen oppimisen polulle, tarjoutuu toinen mahdollisuus aikuiskoulutuksen muodossa. Mahdollisuuksista tietoiseksi tuleminen vaatii kuitenkin usein ulkoista pakkoa tai elämänsuuntausta, jotta kouluttautuminen näyttäytyy mielekkäänä ratkaisuna tilanteen parantamiseen. Toisin päin ajateltuna, tilaus korkeakoulututkimuksen suorittamiselle syntyy yksilöllisesti elämän eri vaiheissa (vrt. Moore 2003a). Tutkimukseeni lukeutuvista aikuisista osa harmitteli nuoruudessaan tekemiään kouluttautumis-



**Kuvio 11.** Kirjoitelma- ja haastatteluaineiston yhtymäkohdat.

päätöksiään, mutta useat näkivät korkeakoulututkinnon parhaan paikan olevan juuri siinä hetkessä. Tätä tulkintaa tukivat lukuisat viittaukset korkeakoulututkinnon hyödyn ja arvon ymmärtämisestä vasta aikuisiällä. Aikaisemmin valittuja koulutuspolkuja ei siinä nähty väärinä tai virheellisinä vaan monin paikoin onnistuneina, antoisina ja tarkoituksenmukaisina silloin vallinneelle elämänvaiheelle. Eteen tulleet uudet haasteet ja tilanteet kuitenkin asettivat nämä aikaisemmin tehdyt valinnat uuteen valoon ja vaativat uudelleenarviointia.

Avoimen yliopiston opintojen alkutaipaleelle kulminoitui yllättävän paljon ympäristön taholta koettua epäilyä opinnoissa pärjäämisestä, jota siivitti monen kohdalla oma epävarmuus. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Kasworm (2008, 28-29) omissa tutkimuksissaan. Nämä kokemukset kulminoituvat myöhempisiin kokemuksiin ja identiteetteihin opiskelijana. Omat vahvuudet opiskelijana löytyvätkin usein opiskelijayh-

teisön vertaisryhmän avulla, kuten tässä tutkimuksessa vertaisryhmässä avoimessa yliopistossa. Ryhmä ja tutor korostuivat useissa kertomuksissa tärkeiksi motivaattoreiksi ja näistä kohtaamisista syntyi myös pysyviä ystävyyssuhteita. Nämä ”oppimisen merkittävät muut”, joiksi Antikainen (1998, 227) oppimista tukevia sosiaalisia suhteita kutsuu, ovat erityisen tärkeässä asemassa puhuttaessa mieleen painuneista oppimiskokemuksista ja uskalluksesta tehdä päätöksiä täysipäiväiseksi opiskelijaksi siirtymisestä.

Avoimen yliopiston opinnoilla näyttää olleen isolle osalle opiskelijoista itsetunnon kannalta merkittävä tehtävä. Mitä pidempi aika pohjakoulutuksen hankkimisesta oli ehtinyt kulua, sitä keskeisempi vaikutus opinnoissa pärjäämisellä oli itsetunnolle ja käsitykselle itsestä oppijana. Korkeakouluopiskelu näyttäytyi ennen avoimen yliopiston opintoja monelle varsin ylivoimaisena ja opinnoissa pärjäämisen kertomuksista on poimittavissa eräänlaisia voimaantumisen tai valtautumisen kokemuksia. Merkitysperspektiivissä kuvattiin tapahtuneen perustavanlaatuisia muutoksia, joiden voimin uskallus itsensä uudistamisprosessin käynnistämiseen kasvoi. Muutosprosessit vaihtelivat laajuudeltaan ja luonteeltaan yksilöittäin.

Avoimen väylässä sisään tulleiden opiskelua leimasi tunnollisuus ja halu saada kokonaisuudet loppuun. Valmius itsenäiseen työskentelyyn ja pohdiskelemaan, soveltavaan opiskeluun tulivat ilmeisinä väylää käyttäneiden vahvuuksina esiin läpi aineiston. Monen kohdalla myös yhteistyökyky ja ryhmätyötaidot näyttäytyivät hyvin kehittyneiltä. Korkea opiskelumoraali ja itselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen toistuivat läpi haastatteluaineiston. Osa tunnollisuudesta kulminoitui ikäpolvelle tyypilliseen tapaan kuvata koulutusta osana elämäntähtäilyä. Opiskelu nähtiin arvokkaana mahdollisuutena ja ainutkertaisena tilaisuutena, jonka vuoksi opintoihin latautui runsaasti paineita saattaa ne loppuun. Erityisesti suurempia elämänjärjestelyitä opiskelunsa mahdollistamiseksi tehneet aikuiset kuvasivat mahdollisuuttaan suorittaa aikuisiällä korkeakoulututkimuksen, satsauksena ja uhrauksena koko lähipiiriltään. Erityisesti tällöin opiskelun etenemisestä koettiin suuria paineita ja tutkinnon valmistumista kuvattiin velvollisuutena.

Ennako-odotukset näyttelivät isoa osaa avoimessa yliopistossa opiskelleiden mielikuvissa. Koulutuspolun varrella ennako-odotuksiin törmättiin kolme kertaa: avoimen yliopiston opintoja aloitettaessa, aineopintoihin osallistuttaessa sekä tutkinto-opiskelijaksi siirryttäessä. Kertomuksissa kertaantui epäilyt omista kyvyistä pärjätä opiskelijana ensin avoimen yliopiston opiskelijana ja myöhemmin siirryttäessä tutkinto-opiskelijaksi. Ymmärrettävästi jokaiselle uudelle ”tasolle” siirtyminen edellytti uusien taitojen omaksumista ja testaamista, kuten kykyä ymmärtää vieraskielistä kirjallisuutta ja syventää ymmärrystä tutkimuksen luonteesta. Uskallus tasoilla liikkumiseen vahvasti kerta toisensa jälkeen uskoa omiin kykyihin. Lopulta yliopiston tutkinto-opiskelijoiksi saattoi siirtyä opiskelija, joka kymmenisen vuotta sitten oli osallistunut mielenkiinnosta kesäyliopiston opintoihin aikomuksenaan suorittaa muutama opintoviikko mielenkiintoiselta kuulostavia opintoja. Toiset puolestaan olivat alusta lähtien tienneet vielä jonain päivänä löytävänsä itsensä yliopiston pääaineopiskelijana. Merkittävä tutkimustulos on koulutukseen osallistumisen syklisyys ja yhtymäkohdat muihin elämän keskeisiin tapahtumiin. Koulutuksen käytön vakiintuminen elämää ja sen solmukohtia eteenpäin luot-

saavana voimavarana kertoo suomalaisesta koulutusyhteiskunnasta mielenkiintoisen tarinan. Ei liene epäselvää, että tähän tutkimukseen osallistuneet edustavat joukkoa, joilla usko koulutukseen ja sen tuottamaan voimaan ovat poikkeuksellisen vahvoja. Opinnot ovat myös taloudellinen sijoitus, sillä avoimen yliopiston väylässä valituksi tulleilla oli opintoja takanaan vähintään 100 opintopisteen verran.

Motivaatio tutkinnon suorittamiseen opintojen alussa näytti indikoivan opintojen etenemistä. Epävarmoja aikataulustaan ja alastaan opintojensa alussa olleet jättivät todennäköisimmin opintonsa kesken tai heidän opintonsa eivät edenneet. Selkeän suunnitelman opintojensa alussa tehneet sen sijaan näyttivät etenevän tasaisesti tutkinnossaan. Opiskelun yhteensovittamisella muuhun elämään näytti myös olevan suuri vaikutus opintojen etenemiselle. Sekä nopeasti että hitaammin opinnoissaan edenneillä, joilla oli jo opintojensa alussa selkeä ja realistinen näkemys mahdollisuuksistaan osallistua opiskeluun, keräsivät opintopisteitä tasaisimmin. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta käsitykset opintojen etenemisestä olivat kokonaisuudessaan epärealistisia, sillä monet kuvittelivat saavansa tutkinnon valmiiksi huomattavasti nopeammalla aikataululla. Useat kertoivat yllättyneensä, miten paljon opintoja vielä oli jäljellä tutkinto-opiskelijana avoimen yliopiston runsaista opinnoista huolimatta.

Avoimen yliopiston väylässä valituilla opintonsa keskeyttäneiden määrän on havaittu aikaisemmissa tutkimuksissa olevan keskimääräistä pienempi. Syynä vähäisempään keskeyttämiseen on nähty avoimen yliopiston opintojen aikana syntynyt korkea motivaatio sekä realistinen kuva opiskelun vaatimustasosta. (Ks. myös Hyvärinen 2006.) Tämän tutkimuksen seurantajakson aikana 36:sta opiskelijasta neljä näytti opintorekisteriaineiston mukaan keskeyttäneen opintonsa. Lisäksi neljä opiskelijaa eivät aloittaneet opintojaan opiskelupaikan vastaanotettuaan. Haastatteluun osallistui kaksi keskeyttänyttä ja yksi, joka ei ollut aloittanut opintojaan seurantajakson loppuun mennessä. Yhteistä näille tapauksilla oli vahva sitoutuminen työelämään sekä voimakas itsensä kehittämisen tarve. Kaikille kolmelle kasvatustieteen maisterin tutkinto oli toissijainen vaihtoehto jollekin muulle tutkinnolle. Tämä antaa viitteitä suoravalinnan tuottamasta riskistä päästää väylän läpi myös opiskelijoita, jotka hakeutuisivat ilman suoravalinnan ”helppoutta” muihin koulutuksiin. Kahden koulutuspolun kulkijat kokivat haastateltavista voimakkaimmin opintojen loppuun saattamisen ongelmallisena. Heistä valtaosa työskenteli opintojensa ohella täysipäiväisesti ja meneillään oli tyypillisesti myös päällekkäisiä koulutuksia. Lyhyet opintojaksot he yleensä suorittivat menestyksekkäästi, mutta pidempiaikaista sitoutumista vaatineet opintojaksot aiheuttivat heille ongelmia.

Suurimpina solmukohtina avoimen väylää käyttäneillä nousivat opintopolullaan tutkinnon sisältämät kieli-, viestintä- ja metodiopinnot, jotka ensinnäkin monet kohtasivat tutkinnossaan yllätyksenä. Toiseksi opinnot olivat läsnäoloa vaativia, mikä omalta osaltaan aiheutti osalle opiskelijoista ongelmia. Koska avoimen yliopiston aikana tämänkaltaiset akateemisia perusvalmiuksia tarjoavat opinnot eivät monellakaan sisältyneet suoritettuihin opintoihin, niihin koettiin olevan heikommat valmiudet. Näitä opintoja myös kritisoitiin voimakkaasti niiden heikon työelämäsovellettavuuden takia (vrt. Liljander 1991). Kandidaatin tutkintoon sisältyvät kieli- ja viestintäopinnot olisivat hyödyt-

täneetkin väylässä sisään päässeitä opiskelijoita huomattavasti enemmän aikaisemmassa vaiheessa tutkinto-opiskelijaksi johtanutta opintopolkua.

Avoimen yliopiston järjestämät opinnot koettiin luontevina vaihtoehtoina myös yliopistoon siirtymisen jälkeen. Opintorekisteriaineiston avulla oli mahdollista esimerkiksi todentaa, että monet tutkinto-opinto-oikeuden saaneista, jatkoivat opintojaan avoimen yliopiston puolella. Muun muassa läsnäoloa vaativia kieli- ja viestintäopintoja suoritettiin yleisesti avoimessa yliopistossa. Tätä voidaan pitää osoituksena avoimen yliopiston joustavuudesta sekä aikuisten kyvystä sukkuloida taitavasti erilaisten koulutusmuotojen välillä. Tutkimuksen mukaan avoimen yliopiston opintojen maksullisuudesta huolimatta opiskelijat kokivat opintojen tulevan edullisemmiksi kuin esimerkiksi läsnäoloa vaativalle opintojaksolle osallistuminen. Vapaapäivien järjestämisen ja matkustamisesta aiheutuvien kustannusten koettiin monissa tapauksissa ylittävän avoimen yliopiston kurssimaksut. Ilmiö on mielenkiintoinen, sillä sen voidaan ajatella asettavan tutkinto-opiskelun eräänlaiseksi kumileimasimeksi toisaalla suoritetuille opinnoille.

## 9 JÄLKIÄ KOULUTUSELÄMÄNPOLUILTA

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan aikuisten opiskelijoiden kokemuksia avoimen yliopiston opinnoistaan sekä matkasta yliopiston tutkinto-opiskelijaksi avoimen yliopiston väylässä. Väylä on sisääntuloreittinä kapea, mikä vuosituhannen vaihteessa, vuonna 2000, tarkoitti valtakunnallisesti alle 600 opiskelijaa ja vuonna 2008 noin 560 opiskelijaa (Kess ym. 2002; Kota-tietokanta). Tutkimuksen kohteena olleen avoimen yliopiston väylän suoravalinnan kokeilu ja kehittämishanke tarjosi mahdollisuuden paneutua yhden yliopiston, yhden oppiainealan marginaaliseen sisääntuloreittiin, valintatapaan ja sen tuottamaan opiskelija-ainekseen. Koska valintaperusteina toimi tutkimusvuosina ensisijaisesti avoimessa yliopistossa aikaisemmin suoritettujen opintojen määrä, voidaan olettaa, että sekä hakeneet että valitut opiskelijat ovat taustoiltaan heterogeenisempia kuin tarkemmin rajatuissa avoimen yliopiston väylissä. Myös suoravalinnan tuottamat tutkimuksessa esiin tulleet ongelmat ovat siten jossain määrin tapauskohtaisia ja sidoksissa tähän tutkimukseen ja sen tuottamiin aineistoihin. Tulokset eivät ole kaikilta osin yleistettävissä avoimen yliopiston väyliin yleensä. Myös tutkimuksen Turku-keskeisyys kummassakin pääaineistossa heikentää tulosten yleistettävyyttä valtakunnallisesti.

Tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi olisi ollut hyödyllistä jatkaa seuranta pidemmällä aikajänteellä. Kokemukset tutkinnosta ja sen tuottamasta arvosta saattaisivat näyttäytyä erilaisina tutkinnon suorittamisen jälkeen. Mielenkiintoista olisi ollut myös jatkaa edelleen metkakertomusta tutkinnon jälkeisestä elämästä, työllistymisestä, ajatuksista jatko-opintojen suhteen sekä arvioita tutkinnon tuottamasta arvosta. Nyt aineisto mahdollisti matkan kuvaamisen tutkinto-opintojen alkutaipaleelle asti. Opintorekisteriaineiston avulla seuranta oli mahdollista jatkaa hieman haastatteluaineistoa pidemmälle, mutta opintorekisteritiedot osoittautuivat monin paikoin riittämättömiksi opintopolun tarkempaan kuvantamiseen. Siksi opintorekisteritietojen perusteella voitiin tehdä vain hyvin karkeita päätelmiä opintojen etenemisestä ja sisällöistä. Erilaiset aineistot lisäsivät kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta ja täydensivät tarkoitettulla tavalla toisiaan. Myös kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen aineisto tukivat toisiaan, vaikka tekivät samalla analyysistä haastavaa.

Molemmissa pääaineistoissa kertomukset pitivät sisällään runsaasti oman elämän reflektointia sekä sisälsivät paljon pohdintoja elämäntapahtumien ja koulutuksen syyseuraussuhteista. Suoritetuilla kasvatustieteen opinnoilla saattoi olla vaikutusta yleisesti korkeatasoiseen ja syväluotaavaan kerrontaan elämän varrella tehdyistä valinnoista, sillä selityksiä elämäkulun tapahtumille etsittiin paikoin kasvatuksen ja psykologian kentältä tutuista teorioista. Jo pelkästään opiskelutaustansa vuoksi esimerkiksi haastateltavani ovat joutuneet ja saaneet pohtia osana opintojaan koulutuksen heijastumista muihin elämänalueisiinsa. Näin ollen he ovat keskimääräistä valmiimpia arvioimaan tekemiensä koulutusvalintojen taustoja ja heidän puheeseensa sisältyy oletettavasti jossain määrin myös keskimääräistä enemmän koulutuspuhetta. Toisaalta opitut teoriat myös saattoivat



osaltaan rajoittaa kerrontaa ja tuoda siihen sosiaalisesti suotavalle puhetavalle tyypillisiä elementtejä. Joistakin kirjoitelmista ja haastatteluista oli selkeästi luettavissa kiinnostus psykologiaan ja sen tarjoamiin tulkintateorioihin, jotka mahdollisesti värjäsivät kertomusta ja sävyttivät kertojan näkökulmaa. Näin ollen jokin opinnoista hyvin mieleen jäänyt teoria saattoi lisätä ymmärrystä tai ohjata näkemystä oman elämän tulkinnasta ja luoda sille raamit joiden sisällä tulkintaa tehtiin. Esimerkiksi Saila kuvasi ymmärtäneensä vasta aikuisena opiskellessaan, miksi opiskelu oli toistuvasti tuottanut ongelmia. Oivallus oli sikäli vapauttava, että se auttoi haastateltavaa etsimään aktiivisesti aikuisena itselleen sopivaa opiskelutapaa. Ymmärrys ongelmia tuottavien tehtävien taustalla olevasta syystä vaikutti myös positiivisesti itsetuntoon.

*”Mä olen ollut kohtuullisen tunnollinen oppilas sillä tavalla että, en koskaan ole ollut mikään pinko, mutta silleen pärjäsin kohtuullisesti keskitasoa. Enkä mä voi sanoa, että mulle se opiskelu olis ollu kamalan helppoa kuitenkaan. Ja se johtuu varmaan siitä – mä olen myöhemmin analysoinut omaa olemistani ja --- huomannut nyt sitten ihan aikuisena, että mulla on lukihäiriö. Nyt löytänyt semmosia yhtymäkohtia sinne... miks joku oli sillon kouluaikaan ja lukioaikaan vaikeeta.” (Saila 55v.)*

Narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida sen todentuntuisuuden ja uskottavuuden kautta – miten siis tutkimus on onnistunut vakuuttamaan lukijansa ja mahdollistanut eläytymisen tutkimuksen kohteena olevien tarinoin. Todentuntua on vaikea arvioida lukijan näkökulmasta, mutta Syrjälän (2007, 240) mukaan parhaimmillaan jotain on toisin tutkimuksen lukijan tai sen tekijän maailmassa kuin ennen tutkimuksen tekemistä tai lukemista. Oman ajatteluni laajentumisesta ja kokonaisen aikuiskoulutusta koskevan käsitemaailman muutoksesta käsin voin sanoa omasta puolestani kokeneeni tutkimusprosessin aikana maailmani liikahtaneen ja asettuneen uusiin uomiinsa. Fenomenologisen tutkimuksen hengessä koen onnistuneeni lisäämään ymmärrystä tutkittavana olleesta ilmiöstä – ainakin itselleni (Laine 2001, 42).

### **Tutkimustulokset suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin**

Aikaisempiin avoimen yliopiston väylästä tehtyihin tutkimuksiin nähden avoimen väylän suoravalinta näytti tämän tutkimuksen mukaan tuottavan hyvin heterogeenistä opiskelija-ainesta. Avoimen väylä ”toisena mahdollisuutena” näkyi omassa aineistossani vain pieneltä osin, sillä valtaosa haastateltavistani oli taustoiltaan Rinteen ym. (2008, 204) yliopisto-opiskelijoiden valikoitumista koskevassa tutkimuksessa taustoiltaan ”aikuisiin lisäkouluttautujiin” nimettyihin lukeutuvia. Aineistossani oli lisäksi taustoiltaan ”nuorten koulutuksen jatkajien” ja ”nuorten koulutuspolkunsu etsijöiden” kaltaisia opiskelijoita. Hakeneiden ja hyväksytyjen suhde näyttäisi tilastollisen tarkastelun valossa siten omaan laadulliseen aineistooni nähden hyvin samankaltaiselta. ”Toisen mahdollisuuden käyttäjillä” ja ”aikuisilla lisäkouluttautujilla” hyväksymisprosentit ovat suhteessa hake-neisiin korkeita. Näistä aikuisryhmistä on siten todennäköisintä tulla hyväksytyksi avoimen väylässä. Avoimen väylä ei kuitenkaan sulje ulkopuolelleen myöskään nuorempia opiskelijaryhmiä, joskin niissä hyväksymisprosentti avoimen väylässä on matalampi. (Vrt. Rinne ym. 2008, 204.)

Kasvatustieteet edustavat alaa, jonne hakeutuvat myös varttuneemmat opiskelijat (Moore 2000, 75-76). Rinteen ym. (2008, 170, 213) tutkimuksessa avoimen väylän kautta sisään tulevat opiskelijat ovat yleisimmin alempia tai ylempiä toimihenkilöitä. Sen lisäksi tyypillinen ammatti tutkimuksen mukaan on joko sairaanhoitaja, lastentarhanopettaja tai ammatillisella puolella toimiva opettaja, joita omassakin aineistossani valtaosa edusti. Rinteen ym. (2008) tutkimuksen ”toisen mahdollisuuden käyttäjien” profiili istui myös opiskelijatyypin taustoiltaan hyvin omassa tutkimuksessani erottelemiini pitkän tien kulkijoihin. Näiden ryhmien yhdentävänä tekijänä on opiskelijoiden alempi toimihenkilöasema tai työntekijäasema työmarkkinoilla sekä tyypillisimmin puuttuva yliopilastutkinto. Keskimäärin avoimen yliopiston väylän käyttäjiä luonnehtii hyväosaisuus (vrt. Rinne ym. 2003).

Monet käyttävät koulutusta työllistymisensä parantamiseen ja aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Piesanen 1996; Hyvärinen 2006) avoimen yliopiston opintoihin osallistumisen yhdeksi ajankohdaksi sijoittuvat juuri työttömyysjaksot. Hyvärisen (2006, 63) tutkimuksessa Itä-Suomen yliopistoihin avoimen väylän kautta valikoituneista ja tutkimukseen osallistuneista 19% olivat avoimen yliopiston opintoja aloittaessaan ylemmässä toimihenkilöasemassa ja jopa 52% alemmassa toimihenkilöasemassa. Sisältöä elämäänsä avoimen yliopiston opinnoilta hakivat Hyvärisen (2006) tutkimuksen mukaan eniten työttömien ryhmä. Omassa tutkimuksessani sisältöä opinnoista etsivien ryhmä oli huomattavasti laveampi. Kuva sisältöjä elämäänsä hakevista avoimen yliopiston opiskelijoista piirtyi ennemminkin työssä käyvästä, mutta työhönsä turhautuneiden tai rutinoituneiden joukosta. Myös hoitovapaalla tai ammatillista tutkintoa opiskellessaan useampi kirjoitelma-aineistossa mukana olevista oli aloittanut koulutuspolkunsa avoimessa yliopistossa.

Itseen ja omaan kasvuun liittyvät tavoitteet ovat yhteydessä opintojen merkityksellisyyden kokemiseen opintojen alusta lähtien. Kun tavoitteena oli korkeakoulututkinto tai ammatillinen täydennyskoulutus, opintojen merkitys pysyy tyypillisesti samana opintojen alusta alkaen. (Piesanen 2002.) Opiskelu avoimessa yliopistossa alkaa usein harrastuksena, mielenkiinnosta ja uteliaisuudesta. Opintojen karttuessa monen harrastuksena alkanut opiskelu kuitenkin muuttuu tutkintotavoitteiseksi. Mielenkiintoinen tulos on myös itsensä kehittämiseen, kykyjensä testaamiseen, ja harrastuksena opiskeluun liittyvien tavoitteiden yhteys avoimen yliopiston merkityksen kokemiseen. Enemmän instrumentaalisiin tavoittein opintoihin lähteneet näkivät opintojen laajempia merkityksiä elämänsä vasta opintojen edetessä. Vaikka koulutuksesta puhutaan osana aikuisen arkipäivää, vain harvoin korkeakoulututkinnon suorittaminen on pitkän, järjestelmällisen suunnitelman lopputulosta. Aikuisten opinpolku yliopistoon on myös Mooren (2003, 92) tutkimuksen mukaan alkanut usein iltalukion käynnillä tai avoimen yliopiston opinnoilla. Näyttää siltä, että monille opiskelu on aluksi puhtaasti harrastus, irtiotto arjesta. Opiskelulla avoimessa yliopistossa näyttääkin olevan opiskelijoille hyvin eritasoisia merkityksiä. Vain harvalla on mielessään ensimmäisiä avoimen yliopiston opintoja aloittaessaan tutkinto. Kuitenkin yli puolet kirjoitelma-aineistossa mukana olleista pitivät mahdollisena jatkaa opintojaan tutkintoon asti. Myös mahdollisuus avoimen väy-

lästä nousi näissä kirjoitelmissa useasti esiin. Ratkaiseva käänne opintojen jatkamisen suhteen näytti olevan aineopintojen loppupuoli ja etenkin proseminaaritutkimuksen onnistunut työstäminen.

Mielenkiintoinen ero kirjoitelmista erottamieni tyyppien välillä syntyi opintojen tavoitteellisuudesta ja opiskelun kestoon liittyvistä suunnitelmista. Tämä tulos korostaa opinto-ohjauksen merkitystä opintokokonaisuuksien hahmottamisessa ja opintojen jatkosuunnitelmien laadinnassa. Tämä tavoitteelliseen opintojen suunnitteluun ohjaaminen on toisaalta ristiriidassa avoimen yliopiston yleissivistävän tehtävän kanssa. Onkin vaikea tunnistaa tutkintoon tähtäävät opiskelijat jo opintojen alkuvaiheessa, elleivät he itse hakeudu ohjaukseen. Siinä vaiheessa, kun opintoja on ehtinyt jo kertyä lähelle avoimen yliopiston väylään tarvittavia opintopisteitä, hakeutuminen opinto-ohjaukseen on todennäköisempää. Silloin ratkaisevat valinnat on jo usein tehty ja opinto-ohjauksella ei pystytä enää vaikuttamaan parhaalla mahdollisella tavalla opintovalintoihin. Ongelma ilmenee haastatteluaineistossa tutkintoon kuuluvien kieli-, viestintä- ja metodiopintojen yleisenä puutteena. Opinto-ohjauksella tähän olisi mahdollista puuttua ohjaamalla tutkintotavoitteisia opiskelijoita valitsemaan jo avoimen yliopiston opintojensa aikana järjestelmällisemmin näitä korkeakoulututkintoon pakollisina kuuluvia opintoja. Opiskelijoiden olisi muun muassa hyvä tutustua eri yliopistojen tutkintorakenteisiin tutkintojen kokonaiskuvan hahmottamiseksi.

Avoimet yliopistot tarjoavat opinto-ohjauspalveluja, joissa odotetusti juuri näitä tietoja olisi saatavilla. Haastateltavat kokivat ne kuitenkin etäisiksi, eivätkä olleet muutamaaan poikkeusta lukuun ottamatta myöskään hyödyntäneet näitä palveluita. Yhtenä syynä saattaa olla opinto-ohjauksen fyysinen etäisyys opintoja järjestävästä tahosta. Arvokkaiksi lähteiksi haastateltavat nimesivät opiskelutoverit, tutorin sekä yliopistojen verkkosivut. Kuitenkin suuri osa tiedoista näytti rakentuneen kuulopuheiden pohjalta. Ajatus avoimen yliopiston väylästä oli tullut monelle eteen täysin sattumalta ja Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen suoravalinta löytynyt yllätyksenä. Osa haasteltavista, jotka olivat aikaisempinakin vuosina seuranneet eri yliopistojen opiskelijavalintojen kriteereitä, kokivat niiden jatkuvan muutoksen hankalaksi. Vakiintuneet käytännöt löytyivät haastateltavien mukaan samoista yliopistoista, jotka aikaisemmissa tutkimuksissakin on tunnustettu aikuisystävällisimmiksi (Rinne ym. 2008; Halttunen 2007). Väylässä vaadittavien opintojen pysyvämpi määrittely auttaisi suunnittelemaan opintoja siten, että ne myöhemmin vastaisivat tiedekunnassa suoritettavia opintoja ja olisivat näin ollen parhaiten korvattavissa osaksi tutkintoa.

Kuva korkeakouluopinnoista ehtii muotoutua avoimessa yliopistossa vietettyjen opiskeluvuosien myötä varsin pysyväksi. Yliopiston arkipäiväistyminen siitä kuultujen tai sen käyneiden keskusteluissa tuo yliopistokoulutusta lähemmäs ja lisää sen tuttuutta (vrt. Moore 2003a, 95). Eri opintojen järjestäjät, oppiaineet, yliopistot ja ryhmät rikkoivat tätä kuvaa tuoden mukanaan erilaisia käytänteitä, opiskelumutoja ja odotuksia. On sattumaa, millaiseksi kuva korkeakouluopinnoista muotoutuu, mutta joka tapauksessa se yleensä poikkeaa tutkinto-opiskelusta. Taustayhteisö, -ympäristö ja -ryhmä vaihtelevat tavallisesti useita kertoja avoimen yliopiston opintojen aikana ja ”tukikohta” esimerkiksi

jossakin oppiaineessa puuttuu. Tämä tuli ilmi myös haastateltavien väylähakua edeltävissä pohdinnoissa, joissa kilpailevia pääainevaihtoehtoja saattoi olla useita. Avoimessa yliopistossa ei sen luonteen vuoksi voi tapahtua samanlaista juurtumista oppiaineen tai ammatin kulttuuriin kuin yliopistossa tietyn pääaineen opiskelijana. Samalla tavoin myös tiivis, opintopolulla mukana kulkeva vertaistuki puuttuu avoimessa yliopistossa opiskelevilta. Tosin monet kertoivat kompensoineensa tätä kurssikaverien puutetta kulkemalla opinnoissaan etenkin avoimen yliopiston alkutaipaleella jonkun kaverin kanssa. Kaveri oli tyypillisimmin löytynyt samalta työpaikalta.

Koulutuspolkuja samanaikaisesti kulkeneilla opiskelukavereilla osoittautui tutkimuksen mukaan olevan korvaamaton merkitys opintojen etenemiselle ja opintojen jatkopäätöksille. Nämä usein tarinoissa kuvatut liittymät opintopolkujen varsilla kohdatuihin merkittäviin ihmisiin osoittivat, miten koulutuselämäkerrat kiinnittyvät laajempiin konteksteihin kuten ryhmiin, sukupuoleen tai sukupolveen. Yksilö luo merkityksiä ajassa ja paikassa – ei koskaan irrallisena ympäröivästä kulttuuristaan. Siksi koulutuselämäkerrat kiinnittyvät aina laajempiin kerrontatapoihin, aikalaisten kanssa jaettuun kokemukseen ja historiaan. (Houtsonen 2000, 12; Kilpeläinen 2000, 24.) Näin tapahtui myös tutkimuksen aikana, kun eri henkilöt kertoivat haastatteluissa samasta kontekstista ja toisistaan riippumatta yhteisesti jaetuista kokemuksistaan. Lisäksi kertomuksista oli kuultavissa haastateltavien ”yhteinen ääni”, yhdessä jaetut kokemukset, käsitykset ja ajatukset, jotka välittyivät nykyhetkestä keskusteluiden kautta haastattelutilanteessa eri kertojien kokemina – kuitenkin hyvin samanlaisina. Haastateltavat korostivat muun muassa sitä, miten aikuista opiskelijaa voi ymmärtää parhaiten toinen aikuinen opiskelija.

Ikä tai aikuisuus yksin eivät olleet syynä toiseuden tai erilaisuuden kokemiseen. Kahden kulttuurin kohtaamisesta päävalinnassa ja avoimen väylässä valittujen opiskelijoiden välillä näytti syntyvän törmäyskurssi, koska avoimessa yliopistossa opintojaan suorittaneet olivat omaksuneet monin tavoin erilaisen opiskelijaidentiteetin mihin törmäsivät pääaineopiskelijaksi siirtyessään. Osaksi tämä johtui siirtymisestä ”toiselle tontille”, jota opinnoissaan samassa vaiheessa olevat päävalinnassa sisään tulleet opiskelijat olivat ehtineen asuttaa jo useamman vuoden. Opiskeluaika näyttäisi korreloivan yhteenkuuluvuuden ja täysivaltaisen jäsenyyden kokemuksissa. Siten avoimen väylää käyttäneet opiskelijat asemoituvat suhteessa muihin opiskelijoihin eri tavoin. (Vrt. O’Donnell & Tobbell 2007.) Vertailun tekeminen avoimen yliopiston ja tutkinto-opiskelun välillä oli vääjäämätöntä ja siihen heijastuivat nämä erilaisten kulttuurien kohtaamiset. Vertailussa avoin yliopisto sai useammin korkeammat pisteet ja siinä mielessä avoimen yliopiston voidaankin nähdä onnistuneen sovittamaan selkeästi paremmin toimintansa aikuisten opiskelijoiden tarpeisiin. Jotta avoin väylä voisi aidosti olla sujuva väylä tutkintoon, myös korkeakoulujen tulisi sovittaa toimintaansa enemmän aikuisopiskelijoita huomioidemmaksi. Itse väylä toimii porttina, mutta vasta sen jälkeen alkaa matka tutkintoon. Kulkuväylän tarjoaminen on vasta kädenojennus lupaan päästä osalliseksi korkeakoulututkinnosta ja sen saavuttamiseen tähtäävä aikuisopiskelijan kanssa yhdessä tehtävä suunnitelma kartta onnistuneeseen lopputulokseen – maisterin tutkintoon.

## Avoimen yliopiston väylän ongelmia

Väylän ongelmana tämän tutkimuksen tulosten mukaan olivat opiskelijoiden epärealistiset odotukset ja vääristyneet tiedot yliopisto-opiskelusta. Erilaiset ja alati muuttuvat sisäänottokäytännöt sekä yliopistojen tutkinnon uudistuksen mukanaan tuomat muutokset herättivät opiskelijoissa hämmennystä ja vaikeuttivat opintojen pitkäjänteisempää suunnittelua avoimessa yliopistossa opiskelun jaksolla. Yliopiston tutkintorakenteen tuntemus ja helposti saatavilla oleva tieto tutkinnon ohjeellisista kulkukaavioista, opintojen sisällöistä ja yliopiston puolella saatavilla olevista aikuisille kohdennetuista palveluista, auttaisivat heitä ehkä orientoitumaan paremmin tutkinto-opiskeluun. Tämän tietouden tulisi olla mahdollisimman lähellä opiskelijaa, kuten opintoryhmien tutoreilla, jotka voisivat tarvittaessa ohjeistaa avoimen yliopiston väylästä kiinnostuneita opiskelijoita eteenpäin suunnitelmissaan.

Kun avoimen väylän kautta valitut opiskelijat sulautetaan muihin perustutkinto-opiskelijoihin, heidät mielletään opintojen vaiheen vuoksi helposti jo maisterivaiheen opiskelijoiksi. Yhtäältä heidän opiskeluvalmiutensa, motivaationsa ja ote opiskeluun ovat hyvät, mutta toisaalta heiltä puuttuvat toimintavalmiudet uudessa ympäristössä ja kulttuurissa. Lisäksi he kokevat itsensä kahdessakin mielessä valtavirrasta poikkeaviksi opiskelijoiksi aikuisuutensa ja käyttämänsä sisääntuloreittinsä takia. Toiseuden kokemus syntyy vertailusta muihin opiskelijoihin. Opintojen suuntaaminen nuoremmille opiskelijoille syvensi joidenkin osalta toiseuden kokemusta edelleen opintojen aikana. Integroituminen omaan vertaisryhmään koettiin poikkeuksesta keskeisenä ja tarinoissa korostui kautta linjan tarve omaan vertaisryhmään liittymisestä. Kyseessä on Daviesia (1995) mukaillen eräänlainen marginaalistamisilmiö, joka ulottuu paitsi sisääntuloväylään myös asemaan tutkinto-opiskelijana. Väylän tunnustaminen sisääntuloreittinä ei ole siten täydellistä. Haastateltavat kokivat saamansa perehdytyksen huonosti kohdentuvana ja olisivat kaivanneet enemmän ohjausta muun muassa niissä valmiuksissa, joita eivät olleet voineet oppia avoimessa yliopistossa. Tämän takia myös henkilökunnalla tulisi olla laajemmat valmiudet kohdata väylän kautta tulleet opiskelijat. Jäsentyneiden opiskelu- ja uratavoitteiden selkiytyminen vaatii aikaa, ohjausta ja keskusteluja (OPM 2007: 4), joihin nykyisellään ei yliopistoilla ole riittävästi resursseja.

Ongelma väylässä kulminoitui nimenomaisesti siihen, että erityisryhmä koki tulevan sa sulautetuksi tyypilliseen perustutkinto-opiskelijan malliin. Näin ollen avoimen väylää sisään päässyt opiskelija saattoi olla tilanteessa, jossa hän suoritti samanaikaisesti kandidaatin tutkinnostaan puuttuvia pakollisia opintoja ja oli muiden opintojensa puolesta valmis aloittamaan pro gradu -työtään. Pääsy joihinkin maisteriopintoihin saattoi kuitenkin estyä, koska opiskelijalla ei ollut valmista kandidaatin tutkintoa tai etenemiseen vaadittavia pohjaopintoja. Tällöin opintojen eteneminen vaikeutui, vaikka opiskelija itse olisi ollut halukas siirtymään opinnoissaan eteenpäin. Avoimessa yliopistossa kokonaan suoritettua alemmaa korkeakoulututkintoa on käytettykin perusteluna avoimen yliopiston ja yliopiston välisen rajalinjan selkeyttämisessä. Avoimessa yliopistossa suoritettu alempi korkeakoulututkinto mahdollistaisi suoraan pääsyn maisterivaiheen syventäviin opintoihin ja keskittymisen opinnäytetyön aloittamiseen. Avoimen yliopiston maksulli-

suuden on kuitenkin arveltu jossain määrin asettavan opiskelijat eri arvoiseen asemaan tutkinnon hintaa laskettaessa (Kess ym. 2002). Monella koulutuspolun suuntaan vaikuttaa rinnalla kulkevan työelämän polun samanaikainen kulkeminen (Hyvärinen 2006). Työelämässä kiinni pysyminen avoimen ja tutkinto-opintojen aikana on ainut mahdollisuus monille aikuiselle opiskelijoille. Opintotuen varaan heittäytyminen pudottaisi merkittävästi elintasoja, josta ei ole halua tai mahdollisuuksia tinkiä. (Esim. Moore 2003a.) Tutkimuksen analyysiin tukeutuen, avoimen väylällä voidaan ainakin jossain määrin lisätä tasa-arvon toteutumista. Avoimessa yliopistossa suoritetuista väylään vaadittavista opinnoista on maksettu rahassa ja vaivassa siinä määrin ”kova hinta”, että päästessään tutkinto-opiskelijaksi motivaation viedä opinnot loppuun voi perustellusti olettaa olevan korkea. Mahdollisuus hankkia suuri osa opinnoista ilman tutkinnon paineita, merkitsee osalle aikuisista todellista toista tilaisuutta hankkia aikuisiällä korkeakoulututkinto. Heittäytyminen päätoimiseksi opiskelijaksi koko tutkinnon suorittamisen ajaksi, on taloudellisesti aikuiselle opiskelijalle usein liian suuri rasitus. Opiskelun yhteensovittamiseen muuhun elämään liittyy monia muitakin ongelmia, joista mm. välimatkat kodin ja opiskelupaikan välillä tai työnantajan kanssa tehtävät työaikasopimukset eivät ole vähäisimpiä. Nämä yliopiston opiskelijakulttuurin sisäiset erot, jaot ja ristiriidat pakottavat kuitenkin pohtimaan uudistuksia, joiden avulla rajapintoja voidaan rikkoa. Vallitsevien toimintakulttuurien tunnistaminen ja ristiriitojen löytäminen niistä, avaavat tien muutoksen mahdollisuuteen (vrt. Ylijoki 2002). Aikuisten sisääntuloväylien kehittäminen ja laajuus sekä aikuisten opintorahapolitiikka vaikuttavat suoraan aikuisten halukkuuteen osallistua koulutukseen.

Avoimen yliopiston opintoja on kuultu usein vertailtavan tutkinto-opintoihin, vaikka kaikki avoimessa yliopistossa järjestettävä opetus on tiedekuntien opetussuunnitelmien mukaista ja hyväksymää – siis sisällöltään samaa kuin tutkinto-opiskelijoillekin tarjotaan. Tarkempi tarkastelu kuitenkin osoitti, että suurella määrällä avoimessa yliopistossa suoritettuja opintoja voi olla myös haittavaikutuksia tutkinto-opiskelulle. Iso osa avoimen yliopiston väylässä valittujen opiskelijoiden opintoihin liittyvistä ongelmista kulminoituu erilaisten opiskelukulttuurien törmäykseen sekä epätietoisuuteen tutkinto-opiskelun vaatimuksista. Osa näistä ongelmista liittyy yleisemminkin aikuisopiskelijuuteen, osa sellaisten valmiuksien puutteeseen, jotka kehittyvät opintonsa alusta asti yliopistossa aloittaneilla yliopistokulttuurissa elettyjen opiskeluvuosien saatossa. Toinen ongelmakohta muodostuu tutkimuksen tulosten mukaan niin kutsutuista akateemisista valmiuksista ja niihin kohdistuvien odotusten ristiriidasta. Ilmiö liittyy laajemminkin aikaisempien tutkimusten (esim. Liljander 1991) löydöksiin opiskelijoiden erilaisista opiskeluorientaatioista ja suhteesta yliopisto-koulutukseen. Aikuisempien opiskelijoiden kohdalla kotitaustan merkitys ei ole yhtä merkittävä heidän akateemisuutensa kehitykselleen kuin nuoremmilla opiskelijoilla. Sen sijaan avoimessa yliopistossa vietetyt vuodet vaikuttavat merkittävästi aikuisten orientaation muodostumiseen ja mahdollisuuksiin päästä osalliseksi akateemisesta kulttuurista. Pahimmassa tapauksessa näiden akateemisten valmiuksien puuttuminen tai jäsentymättömyys sulkee opiskelijat yliopis-

ton akateemisen keskustelukulttuurin ytimen ulkopuolelle. Vaarana on tällöin, että opiskelusta tulee suorittamista ja selviytymistä.

Haastateltavat kritisoivat voimakkaasti heidän tarpeisiinsa huonosti kohdentuvaa opintojen suunnittelun ohjausta. Heidän mukaansa suurin osa opintojen suunnitteluun liittyvästä opastuksesta kohdentuu edelleen nuoriin opiskelijoihin. Vertaistuki kuitenkin koettiin tärkeäksi ja haastateltavat olivatkin käyttäneet sitä tehokkaasti avukseen opintojaan suunnitellessaan. Ohjauksessa tulisi huomioida opiskelutausta avoimessa yliopistossa, tunnistaa avoimen yliopiston ja yliopisto-opintojen erilaisuus sekä hyväksyä se toisiasia, että suurimmalle osalle aikuisopiskelijoista opiskelu ei ole päätoimista. Opintojen kanssa ajasta kilpailevat lähes kaikilla myös perhe ja työ. Tämä opiskelun osa-aikaisuus koskee laajemmaltikin kaikkia aikuisopiskelijoita, ei pelkästään avoimen väylää käyttäneitä. Tutkintoa alusta asti pääaineopiskelijana aloittava aikuinen asettuu kuitenkin monessa suhteessa vielä erilaiseen asemaan kuin lähes puolet ja jopa yli puolet tutkinnoistaan avoimessa yliopistossa tehnyt opiskelija.

### **Kouluttautuminen osana identiteettityötä**

Aikuisuus esittäytyi tutkimuksessa kaikkea muuta kuin pysyvänä, stabiilina ja muuttumattomana elämänvaiheena. Kuten Moore (2003b, 115) toteaa, ”aikuisuuden kehitystehtävinä tai elämänsä siirtyminä pidettävät elämänaalueet voivat järjestyä monin eri tavoin”. Yksilön omilla valinnoilla – siirroilla – on siten merkittävä tehtävä elämänsä elämisen käsikirjoituksessa. Koulutus yksilöllisten elämäntarinoiden rakennusvälineenä - menneen, nykyisyyden ja tulevaisuuden yhteen linkittäjänä, näyttää jäsentävän tarinoissa aikajännettä. Yksilö autonomisena oman elämänsä valintojen tekijänä, sosiaalisten struktuurien, kulttuuristen ja moraalisten sääntöjen viidakossa, näyttäytyy tutkimuksen aikuisten elämässä hyvin konkreettisella tavalla (vrt. Glastra ym. 2004). Koulutusvalinnat ja koulutuksen vuorottelu syklisesti muiden elämänaalueiden kanssa oli nähtävissä haastatteluaineistossa selkeästi. Valinnat eivät kuitenkaan aina olleet harkittuja, tiedostettuja ja loppuun asti pohdittuja, vaan päätöksiin sisältyi myös ajautumista, epävarmuutta ja ihmettelyä. Koulutus näytti kuitenkin vuorottelevan ja limittyvän merkittäviksi koettuihin tapahtumiin. Aika opiskelulle ja aika muulle elämälle korostuivat analyysissä. Mielenkiintoinen piirre oli paluu takaisin opintojen pariin aina uudestaan ja uudestaan – suunnitellusti tai suunnittelematta. Näille aikuisille koulutusjaksot näyttivät myös jäsentävän voimakkaasti elämää muiden elämänaalueiden rinnalla. Koulutukset olivat johtaneet uusiin tilanteisiin ja avanneet uusia mahdollisuuksia. Koulutus ja siihen osallistuminen näyttivät vaikuttaneen voimakkaasti identiteettiin ja sen muutoksen kokemiseen. Usko koulutuksen tuottamaan hyvään ja sen mukanaan tuomiin uusiin mahdollisuuksiin tulivat esiin voimakkaina. Osalliseksi tuleminen näyttää olevan prosessi, joka tapahtuu ajan saatossa, oman oppimistyylin – ja tapojen löytämisen myötä. (vrt. Vilkkio 2000; Komulainen 1998; O’Donnell & Tobbell 2007.) Koulutuksen kuluessa käsitys itsestä ja omista mahdollisuuksista pärjätä akateemisessa ja muissa kulttuureissa uudelleenrakentuvat (vrt. Kasworm 2008).

Elämäkertarakenteet voidaan nähdä tuloksena jatkuvasta sopeutumisprosessista sosiaaliseen todellisuuteen. Elämästä on tullut yksilölle ongelmallinen, koska valmiita elämänkehityksiä tai kirjoituksia ei enää ole. Tämä on iso haaste ja mahdollisuus aikuis-koulutukselle. Aikuiskoulutuksen rooli yksilöllisiä identiteettitöitä tukevana ja kokoavana tulee olemaan yhä merkittävämpi. (Alheit 1995.) Salmela-Aron (1996) tutkimuksen mukaan iänmukaisia kehitystehtäviä mukailevat henkilökohtaiset tavoitteet johtavat hyvinvointiin kehitystehtäviä mukailemattomia tavoitteita useammin. Sosiaaliin suhteisiin liittyviä tavoitteita omaavat ovat tyytyväisempiä kuin ihmiset, joilla on itseen liittyviä abstrakteja tavoitteita, kuten esimerkiksi itsensä kehittäminen ihmisenä. Korkeakouluopiskelijat, jotka opintojensa alussa uskoivat opiskelutavoitteidensa saavuttamiseen, olivat tyytyväisempiä opiskeluunsa vielä useita vuosia opintojensa aloittamisen jälkeenkin. Sitoutumisella opintojen alussa suoritettavaan tutkintoon on siten suuri merkitys koettuun tyytyväisyyteen. Vaikeasti saavutettavien tavoitteiden asettaminen ja niihin sitoutuminen vastaavasti laskevat tyytyväisyyden kokemusta. Suunnitelmallisuus ja keskittyminen tekeillä olevaan tutkintoon näyttivät olevan avainasemassa tavoitteiden saavuttamiselle ja tutkinnosta saatujen hyötyjen kokemiselle. (Vrt. Salmela-Aro 1996; Nurmi & Salmela-Aro 2000.)

Erityisesti naisten kohdalla perheellä ja sen vaiheella sekä sosiaalisella lähiverkostolla on havaittu olevan suuri merkitys opintojen aloituksessa ja niiden etenemisessä. Opintojen takana oleva tuki on edellytys opintojen aloittamiselle. (Esim. Kilpeläinen 2000.) Perheen kannustuksella ja tuella oli suuri merkitys myös opintojen aikana koettuun jaksamiseen. Suhtautuminen opiskeluun ja korkeakoulututkintoon on tärkeä kannustin erityisesti taitekohdissa. Henkisen voimavaran lisäksi perheellä on myös vaikutusta välillisesti taloudellisiin mahdollisuuksiin opintojen aikana. (Vrt. Nurmi 1998; Kilpeläinen 2000, 76.) Koulutusvalintojen on havaittu yksilöllistyvän aikuisuudessa, kun lapsuudenkodin koulutusvalinnat eivät enää vaikuta koulutuspäätöksiin yhtä voimakkaasti kuin nuoruudessa (Moore 2003a, 170).

Elämän muuttaminen koulutuksen avulla voi olla lähtöisin yksilön sisäisestä tarpeesta, jota esimerkiksi pitkäaikainen unelma ohjaa (Kilpeläinen 2000, 121). Antikaisen (1998, 226) tutkimuksen mukaan aikaisemmillä merkittäväksi koetuilla oppimiskokemuksilla ja niiden kasautumisella on vaikutusta valmiuteen oppia uutta. Merkittävillä oppimiskokemuksilla on tämänkin tutkimuksen valossa monisyisissä elämäkerronnoissa identiteettiä vahvistava merkitys niin negatiivisessa kuin positiivisessakin mielessä (vrt. Antikainen 1998). Tutkimukseni perusteella ensimmäisiä avoimen yliopiston opinnoista saatuja onnistumiskokemuksia voidaan pitää hyvin tärkeinä, sillä ne viitoittivat lähes kaikilla haastateltavilla voimakkaasti tulevaa tietä ja loivat pohjan pitkäjänteiselle yleissivistävälle opiskelulle. Erityisesti onnistumiskokemukset täysin erilaisista opinnoista, joihin aiemmin oli osallistunut, näyttävät tärkeää roolia opintojen jatkosuunnitelmien suhteen. Siksi ammatillisen tutkinnon suorittaneet latasivat suorittamilleen avoimen yliopiston opinnoilleen suurimman arvon ja korostivat aineistosta eniten opinnoissa onnistumisen merkitystä. Onnistumiskokemukset ja merkittävät oppimiskokemukset näyttivät vaikuttavan yksilön myöhempään pyrkimykseen etsiä ratkaisua elämän kään-



nekohtissa. Tätä selittää myös aikaisemmin saadut tutkimustulokset arvostusalueiden säilymisestä samansuuntaisina läpi elämän (Pulkkinen 2003, 83). Muutoksen eteen pysähtyneelle mahdollisuudet näyttäytyvät selkeämmin (Houtsonen (1996; Antikainen & Kauppila 2002). Ratkaisua pysähtyneeseen elämäntilanteeseen, työttömyytmättömyyteen tai sairastumiseen osattiin myöhemminkin etsiä koulutuksesta. Identiteetin vahvistuminen koulutukseen osallistumisen myötä synnytti positiivisen kehän, jossa opiskelu näyttäytyi ulospääsynä tai selviytymisreittinä käännekohtissa (vrt. Antikainen 1998; Houtsonen 1996). Usko omaan vaikutuskykyyn oman tulevaisuuden suhteen on kaikkien vahvin, vaikka myös ulkoisten tekijöiden, onnen, maailman tilanteen ja menneisyyden voidaan nähdä vaikuttavan suhtautumiseen tulevaisuudesta. Lamalla ja työttömyydellä, jotka leimaavat 1990-luvun alkupuolen tavoin jälleen 2000-luvun loppua, on nähtävä elinikäisestä oppimisesta käydyssä keskustelussa kahdet kasvot. Toisaalta heikentynyt toimeentulo, taloudelliset menetykset ja henkisesti raskas työttömyyskokemus vaikuttavat yksilöön negatiivisesti, yhtäältä uusi elämäntilanne tarjoaa mahdollisuuksia, joihin tarttuminen ilman muutosta ei olisi koskaan tullut ajankohtaiseksi. Työttömyys tai työkykyä heikentänyt sairaus voivat kääntyä positiiviseksi voimavaraksi, jotka vauhdittavat elämänmuutoksen alkuunpanoa. Pysähdyttänyt elämäntilanne voi herättää myös myönteisiä asenteita uudelleen kouluttautumisen ja opiskelumahdollisuuksien suhteen. (Pulkkinen ym. 2003, 47-49; 84-85.) Siten muutoksen etsintä voi olla tarkoitushakuista ja koulutus varteenotettava vaihtoehto esimerkiksi työttömyydelle (Nurmi 1995, 130).

### **Elinikäisen oppimisen haasteeseen vastaaminen**

Yliopistojen ikärakenne on muuttunut pysyvästi ja aikuisten opiskelijoiden määrät lisääntyneet, vaikka aikuisille tarkoitettuja erityisiä sisääntuloreittejä, puhumattakaan aikuisille räätälöidystä koulutusohjelmista, ei suomalainen korkeakoulujärjestelmä juuri tunne (Moore 2003b). Tämän tutkimuksen valossa avoimen yliopiston väylä kuitenkin näyttäisi epävirallisesti toimivan aikuisten sisääntuloreitin roolissa. Väylä on viime aikoina ollut esillä erityisesti opintojen tehostamisnäkökulmasta, joka on yleisemminkin hallinnut 2000-luvun keskustelua avoimen yliopiston roolista osana koulutusjärjestelmää (Halttunen 2006). Aikuisten sisääntuloreittien ja aiemmin suoritettujen opintojen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat elinikäisen oppimisen aatteen kivijalkoja (esim. Pitman 2009). Väylä sisääntuloreittinä on kyllä tunnistettu ja se mainitaan useissa virallisissa asiakirjoissa. Silti avoimen väylä sisääntuloreittinä on kehittynyt jähmeästi ja sen merkitys on muuttunut hyvin hitaasti. Edelleen avoin yliopisto etsii paikkaansa ja oikeutustaan korkeakoulutuksen kentällä. (Halttunen 2006.) Siksi myös tyypillisesti avoimen väylää käyttävien aikuisten asema nuoriin vastavalmistuneisiin ylioppilaisiin verraten on heikko. Voimavarojen ja resurssien suuntaaminen nuorten korkeakoulupaikkoihin näyttää kaventavan aikuisten mahdollisuuksia entisestään. Siksi olisi erityisen tärkeää säilyttää edes nykyisessä laajuudessaan avoimen yliopiston väylä, jonka turvin myös vaihtoehtoinen valintareitti korkeakoulututkintoon voitaisiin mahdollistaa aikuisemmille opiskelijoille. Työelämässä mukanaolon ja toimeentulon turvaamiseksi monellakaan aikuisella ei olisi ilman avoimessa yliopistossa suoritettuja opintoja mahdollisuutta ha-

keutua pääaineopiskelijaksi. Avoimessa yliopistossa suoritettut opinnot lyhentävätkin parhaimmillaan merkittävästi opiskeluaikaa, kuten tämä tutkimus osoitti. Tämä kuitenkin edellyttää, että aikuisella on mahdollisuus suorittaa tutkinto-opintojaan päätoimisesti tai lähes päätoimisesti. Sen onnistumiseksi aikuisopiskelijat kaipaavat tukea opintojensa suunnittelussa, jossa huomioon pitää ottaa kaikki muutkin elämänalueet.

Väylässä valitut muodostavat oman erityisen opiskelijajoukkonsa tarpeineen ja rajoituksineen. Opinnoille ja avoimen väylälle annetut merkitykset jakaantuvat monisyyisiksi tarinoiksi aikuisten elämästä. On selvää, että avoin yliopisto yleissivistävänä, korkeakoulutasoisten opintojen tarjoajana on ollut erityisen merkittävässä asemassa näiden aikuisten elämässä. Ilman avoimen yliopiston opintoja ja ennen kaikkea ilman avoimen yliopiston väylää, olisi moni haave jäänyt toteutumatta, elämänmuutos tekemättä ja oppimiskokemus kokematta. Poluista piirtyy usein esiin myös mutkat ja kuopat ja matkan varrelle mahtuu paljon vastoinkäymisiä, pettymyksiä ja erehdyksiä. Matkaa kuitenkin taitetaan ja se etenee. Tunnistamalla näitä opintopolkujen varsilla vaanivia vaaroja, voidaan ennakoita esimerkiksi ohjauksen avulla polkujen suuntaa sekä kulkea paremmin matkalla mukana tukea tarjoten. Markkinoinnin merkitys tulee korostumaan entisestään ja siksi erilaisten opiskelijaryhmien ja tarpeiden tunnistaminen ovat avainasemassa kohdennettaessa koulutuksia näille ryhmille (vrt. Manninen ym. 2003; Halttunen 2006).

Uudenlainen aikuisopiskelijoiden joukko tuo mukanaan valtavan määrän haasteita, joihin kaikkiin ei ole olemassa valmiita toimintamalleja. Sen sijaan, että heidät pyritäisiin pelkästään sulauttamaan jo olemassa oleviin käytänteisiin, olisi nykyisen opetus- ja ohjausjärjestelmän rinnalle perusteltua luoda vaihtoehtoisia käytäntöjä. Tällaisten rinnakkaisten järjestelmien luominen ja kehittäminen ei ole ongelmatonta ja tarkoittaa usein lisääntyvää työtä vanhoilla resursseilla. Ilman lisäresursseja muutokset eivät voi merkitä massiivisia, kaikkia opetus- ja ohjauskäytäntöjä läpäiseviä muutoksia, vaan ennemminkin joukkoa pieniä, helposti toteutettavia uudistuksia. Tarkoituksenmukaista olisi, että myös kaikki muut opiskelijat voisivat hyötyä uudistuksista.

Aikuisille suunnattujen väylien ja koulutusten suunnittelu lepää yliopistojen ja niiden yksittäisten tiedekuntien harteilla. Yliopistot ovat, ainakin toistaiseksi, saaneet itse hyvin vapaasti määritellä avoimen yliopiston väyläkriteereitään. Käytänteet ovat siksi kovin kirjavia ja riippuvat pitkälti yliopistojen harjoittamasta politiikasta. Yhtenäiset kriteerit avoimen yliopiston väylälle helpottaisivat olennaisesti opintojen suunnittelua ja auttaisivat suuntaamaan ja kohdentamaan väylään tähtäviä opiskelijoita resurssinsa paremmin. Yhdenmukaiset väylävaatimukset helpottaisivat omalta osaltaan myös opiskelijoiden siirtymistä väylässä tutkinto-opiskelijaksi ja opintojen aloitusta yliopistossa. Aikaisemmin opitun tunnustaminen opintopistetasolla tuntuu toimivat avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen kohdalla varsin joustavasti, sen sijaan nonformaalin oppimisen tunnustamisen tutkimukseen osallistuneet haastateltavat kokivat osin puutteellisena. Ilmiö liittyy yleisemminkin aikaisemmin opitun tunnustamiseen osaksi yliopisto-opintoja. Opintopisteiden korvaaminen tai hyväksilukeminen on konkreettinen kädenojennus yliopiston taholta opiskelijalle, mutta sen lisäksi tutkinto-opiskeluun lukeutuu useita muita tunnustamisen tai tunnistamisen saumakohtia. Yksi näistä liittyy työ- ja elämäkoke-

muksen mukanaan tuomiin lisäarvoihin suhteessa opiskeltavaan aineeseen ja oppisisältöihin. Näin ollen tunnistaminen ja tunnustaminen lepäävät pitkälti myös yksittäisten opettajien ja muiden opetussuunnitelmista vastaavien tahojen harteilla. Transformatiivisen oppimisprosessin esteiden ja opiskelijoiden muutosvalmiuksien tunnistaminen sekä muutosprosessin suunnittelun tukeminen vaativat aikuiskouluttajilta entistä monipuolisempia opetusvalmiuksia. (Vrt. Pitman 2009; Taylor 2008.) Tässä tutkimuksessa suuri osa haastateltavista oli saanut hyväksiluettua aikaisemman työkokemuksensa osaksi tutkintoon kuuluvaa työharjoittelua.

Juuri näihin aikoihin julkaistavassa raportissa *The Inquiry into the Future for Lifelong Learning*, esitellään uusi malli koulutuksellisesta elämäkulusta ja eri elämänvaiheisiin kytkeytyvistä oppimishaasteista. Mallissa tullaan ottamaan muun muassa kantaa ikään-tymisen ja oppimisen haasteisiin sekä työelämään siirtymiseen että sieltä poistumisen kysymyksiin. Jokaisessa elämäkulun siirtymässä, yksilö kohtaa kysymykset identiteettistä, kyvyistä, sitoumuksista ja riskeistä. Työelämän vaatimukset ja niihin vastaaminen lisäkoulutuksen ja täydennyskoulutuksen avulla ovat merkityksellisiä työikäisille. (Schuller 2009, 7.) Täydennyskoulutuksella, muun muassa avoimella yliopistolla, voidaan nähdä tässä tehtävässä hyvin keskeinen rooli, joka tulee entisestään korostumaan (Halttunen 2006). Siirtymät koskettavat näin ollen eri ikävaiheita, jotka koulutuksessa tulee huomioida. Koulutuksellisten investointien merkitys eri elämänvaiheissa heijastuu mahdollisuuksiin seuraavissa vaiheissa. Yhä merkityksellisemmäksi nähdään kolmas ikä, jossa kokemuksen mukanaan tuomaa tietoa tulisi voida kanavoida tuleville sukupolville. Mallissa puhutaan kolmannen iän lisäksi jo myös neljännestä iästä, jossa keskeistä ovat oppimiskyvyn ylläpito ja edelleen uusien mahdollisuuksien tarjoutuminen. (Schuller 2009, 7; Glastra, Hake & Schedler 2004, 304.) Niin ikään Turun yliopiston uudessa johtosäännössä sekä strategialuonnoksessa elinikäinen oppiminen nostetaan yhdeksi keskeiseksi yliopiston kehittämisen periaatteeksi. Aikaisemmin täydennyskoulutuksen tehtäviin lukeutunut elinikäisen oppimisen tukemisen tehtävä on otettu nyt osaksi yliopiston tehtävää. Painoa uudessa strategialuonnoksessa annetaan akateemisen osaamisen ylläpidolle, siis tutkinnon jälkeiselle lisäkouluttautumiselle sekä aikuisempana opintonsa aloittaneiden opinnoissa etenemiselle. Erno Lehtinen (2009) kirjoittaa: ”yliopiston että opiskelijoiden kannalta on tärkeää, että tulevat opetusjärjestelymme ottavat aiempaa paremmin huomioon sen kokemuksen ja osaamisen, jota näillä varttuneemmilla opiskelijoilla on yliopistoon tullessaan”. (Lehtinen 2009.) Edellinen ajatus sulkee sisäänsä yliopiston haasteen kehittää edelleen näitä reittejä, jossa aikuisemmat opiskelijat yliopistoon rekrytoituvat. Mielenkiintoista on myös nähdä, miten eri yliopistot profiloituvat toteuttamaan aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen tehtävää, joka niille on annettu (OPM 2009: 49). Nähtäväksi myös jää, mikä rooli nykyisillä yliopiston liepeillä olevilla täydennyskoulutuskeskuksilla tulee yliopistojen rakenteiden kehittämispyrkimyksissä olemaan vai ”nielaiseeko” yliopistot ne entistä kiinteämmin osaksi omaa toimintaansa? Siinä tilanteessa täydennyskoulutuksen altavastaajan rooli suhteessa yliopistoihin nähtävästi ainakin tulisi muuttumaan merkittävästi. Suurempi kysymys kulminoituu kokonaisen yliopistolaitoksen profiliin markkinoistuvan yhteiskunnan muospaineissa.

Suurin huoli lienee yliopistojen sivistyksellisen luonteen kadottaminen ja pelko niiden muuttumisesta mahdollisimman tehokkaiksi tutkintoja tuottaviksi koulukeskuksiksi.

Opiskelun mahdollistaminen myös jo eläkkeelle jääneille, on tulevaisuuden haaste. Kasvava joukko korkeakoulutuksesta kiinnostuneita työuransa tehneitä, jotka haluavat vielä yliopistollisen loppututkinnon tai tehdä tutkimusta, ovat haaste erityisesti ikäihmisten yliopistolle. (Jarvis 1999, 256.) Myös uusien joustavien opetusmuotojen laajempi käyttöönotto, verkko-opetusmahdollisuuksien lisääminen ja avoimen yliopiston joustavien ja aikuisille toimiviksi todettujen opetusmallin hyödyntäminen ovat kiinnostavia vaihtoehtoja vastata uudenlaisen opiskelija-aineksen mukanaan tuomiin haasteisiin (vrt. Mannisenmäki & Manninen 2004; Halttunen 2006; Rinne ym. 2003). Muutos vaatii opintojaksojen uudelleen suunnittelua ja osa-aikaisuuden huomioivien ajoitusten ja moduulien kehittelyä aikuisten opiskelijoiden osallistumisen mahdollistamiseksi. Tämä ei luonnollisestikaan saisi vaikuttaa päätoimisten opiskelijoiden mahdollisuuksiin opiskella kuten tähänkin asti. Pitkät perinteet päätoimisille opiskelijoille suunnatusta koulutuksesta ovat syvään juurtuneita ja siksi käytäntöjen muuttaminen on hidasta. Paitsi, että tarjotaan mahdollisuus aikuisena rekrytoitua yliopiston opiskelijaksi, elinikäisen oppimisen mahdollistamiseksi myös jo tutkinnon suorittaneilla tulisi olla mahdollisuus palata koulutukseen. (Jarvis 1999, 253.) Osa-aikeisten opiskelumahdollisuuksien kehittäminen osaksi perustutkinto-opiskelua mahdollistaisi uudella tavalla entistä heterogeenisemmän opiskelijajoukon osallistumismahdollisuudet tutkinto-koulutukseen. Tällöin avoimen yliopiston rooli ehkä muuntuisi enemmän sellaiseksi kuin se aikana ennen keskustelua avoimen yliopiston väylistä oli. Avoimella yliopistolla on nähty useissa viimeaikaisissa tutkimuksissa olevan tällä hetkellä korkeakouluopintoihin valmentava tehtävä (Piesanen 2002; Puttonen 1996; Kess ym. 2002; Hyvärinen 2006).

### **Jatkotutkimusaiheita ja loppusanat**

Antamalla aikuisopiskelijoille ääni, päästään ehkä vähän lähemmäs niitä uusia uria, joita kohti tulisi kulkea opintojen kehittämiseksi ja aikuiset yliopistoyhteisön jäseniksi tunnustamiseksi. Jatkotutkimusaiheina tätä tutkimusta tehdessä tuli päällimmäisenä mieleeni jatkaa opiskelijoiden seuranta tutkinnon suorittamisen jälkeen koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmasta. Tutkinnon jälkeisen seuranta-aineiston puutteeseen törmäsin tutkimusta tehdessäni useita kertoja. Tarve käytäntöjen yhtenäistämiseen ja avointen yliopistojen voimavarojen yhdistäminen opiskelijoista kilpailamisen sijaan tulevat olemaan tulevaisuuden haasteita (Halttunen 2006). Mielenkiintoista olisikin selvittää valtakunnallisesti avointen yliopistojen väylien sisältöjä ja niille annettuja virallisia, julkipuheessa annettuja merkityksiä eri tiedekunnissa ja oppiaineissa. Erilaisten väyläkriteereiden selvittäminen auttaisi askeleen edemmäs käytäntöjen valtakunnallisessa yhtenäistämässä ainakin samojen oppiaineiden sisällä. Isompana kokonaisuutena selvittämisen arvoista olisi niin ikään valtakunnallisesti tutkia, avoimen väylää yleisemmin, aikaisemmin opitun tunnustamiseen ja tunnistamiseen liittyviä käytäntöjä, joita eri yliopistoilla ja oppiaineilla on. Elinikäisen oppimisen mahdollistuminen tulee vaatimaan tulevana vuosina yliopistoilta merkittäviä muutoksia niin sisäänpääsyväylissä, tutkinto-

rakenteissa, opetusmuodoissa kuin ohjausprosesseissakin. Tämän muutosprosessin seuraamisesta olisi useamman tutkimuksen aiheiksi.

Elämänculun yksilölliset käsikirjoitukset ja suunnanmuutokset ovat hyvin todellisia ja ainakin tähän tutkimukseen osallistuneille mahdollistuneita. Siihen, missä määrin valinnat ovat olleet vapaaehtoisia tai yhteiskunnan pakottamia en pääse riittävästi käsiksi keräämäni aineiston avulla. Olen kuitenkin vakuuttunut, ettei yksikään haastatteluun osallistuneista olisi kulkenut näin pitkää koulutuspolkua ilman omaa haluaan tai uskoa elinikäiseen oppimiseen. Yksilöllisyys korostuu koulutukseen osallistumisen erilaisina tarinoina, joiden avulla tutkittavani jäsensivät omaa suhdettaan kouluttautumispäätökseen. Vaikka tekstin ja kertomuksen tasolla nämä syyt jaettiin teemoittelun ja tyypittelyn avulla kategorioihin, olivat juonikertomukset myös palautettavissa yhteen ydinkertomukseen. Ydinkertomus kätkee sisäänsä uskottavalta tuntuvan välähdyksen elinikäisen oppimisen ajatuksesta, elämänculun yksilöllisistä käsikirjoituksista, joissa korostuu mahdollisuus muutoksiin läpi elämänculun. Olisi hienoa, että tätä mahdollisuutta voisi käyttää tulevaisuudessa yhä useampi aikuinen.

## LÄHTEET

- Ahrio, L., Eskola, J. & Suoranta J. 1992. Aikuisopiskelu – järjestelykysymys? Avoin korkeakouluopiskelu osana arkielämää. Teoksessa J. Eskola (toim.) Puhetta opetuksesta ja opiskelusta. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia A:23, 272-345.
- Alanen, A. 1969. Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta. Act Universitatis Tamperensis A 29.
- Alanen, A. 1983. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) Elinikäinen kasvatusta. Porvoo: Gaudeamus, 14-26.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Oy Yleisradio ab.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1995. Researching Culture Qualitative method and cultural studies. London: Sage.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alheit, P. 1995. Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. Teoksessa P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Dominice. The Biographical Approach in European Adult Education. Wien: Verband Wiener Volksbuilding, 57-71.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Antikainen, A. 2000. Kansainvälinen vertailu elinikäisestä oppimisestä. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämäntietä. Helsinki: Tammi, 99-124.
- Antikainen, A. & Kauppila, J. 2002. Educational generations and the futures of adult education: a Nordic experience. *International Journal of Lifelong Education*. 21 (3), 209-219.
- Antikainen, A. & Komonen, K. 2003. Elämäkerta ja elämäntietä kasvatukseen ja aikuiskasvatukseen sosiologiassa. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämäntietä laajuinen oppiminen ja aikuiskasvatusta. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 84-121.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen, A. & H. Huotelin (toim.), Oppiminen ja elämäntietä. Aikuiskasvatuksen vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 251-296.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatusta, elämäntietä ja yhteiskunta. Helsinki & Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Käyhkö, M. 1999. Construction of identity and culture through education. *International Journal of Contemporary sociology*. 36, 204-228.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Käyhkö, M. 2000. Koulutuksen merkitys identiteetin ja kulttuurin rakentajana. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki:Edita, 231-253.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatustieteologia. Helsinki: WSOY.
- Archer, L. & Hutchings, M. 2000. Bettering Yourself? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 555-574
- Aro, M. 2003. Pitääkö koulutus lupauksensa? *Sociologia* 4 (40), 313-328.
- Avoin korkeakoulu. Suomen kulttuurirahaston Avoin korkeakoulun toimikunnan mietintö. Helsinki 1976.
- Barnett, R. 1994. The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society. Buckingham: SRHE and Open University Press
- Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*. 23 (3), 247-260.
- Beck, U. 1998. Democracy without enemies. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. 2000. The brave new world of work. Cambridge: Polity Press.
- Blomqvist, I. 1995. Miehät ja naiset aikuiskoulutuksessa. Aikuiskoulutustutkimus 1995:1. Helsinki: Tilastokeskus.
- Blomqvist, I., Ruuskanen, T., Niemi, H. & Nyyssönen, E. 2002. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2000. Helsinki: Tilastokeskus.
- Bourgeois, E., Duke, C., Guyot, J-L & Merrill, B. 1999. *The Adult University. The Society for Research into Higher Education & Open university Press*.

- Bruner, E. 1986. Experience and its Expression. Teoksessa V. Turner & E. Bruner (toim.) *The Anthropology of Experience*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press, 3-30.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clausen, J. A. 1986. *The Life Course: A Sociological Perspective*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007 (6th ed.). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Courtney, S. 1992. Why Adults Learn. Towards a Theory of Research on Adult Education Participation. *Adult Education Quarterly*, 36, 130-142.
- Davies, P. 1995. Themes and Trends. In P. Davies (ed.) *Adults in Higher Education. International perspectives in Access and Participation*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Durkin, K. 1995. *Developmental Social Psychology. From infancy to old age*. Padstow: Blackwell Publishers.
- Elder, G. 1985. Perspectives on the Life-Course. Teoksessa G. H. Elder (toim.) *Life Course Dynamics*. Ithaca: Cornell University Press.
- Elder, G. 1997. The Life Course as Developmental Theory. 1997 Presidential Address Presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development Washington, DC April 5, 1997. <http://www.cpc.unc.edu/pubs/presentations/srce-97.htm>. (Luettu 28.6.2006)
- Entonen, T. & Lyytinen, K. 1979. Avoimen yliopiston toimivuus kasvatustieteen opetuksessa. Osaraportti I. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen sivutoimipisteissä kasvatustieteen approbatur-arvosanaa suorittavien opiskelijoiden opiskelumotiiveista ja opiskeluun liittyvistä arvoista. Jyväskylän kasvatustieteiden laitoksen tutkimusraportteja 85.
- Entwistle, N. 1985. Student Learning and Adult Education. Teoksessa N. Entwistle (toim.) *New Directions in Educational Psychology 1. Learning and Teaching*. London: The Falmer Press, 139-151.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhanustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. 1999. Puhuisimmeko vaihteeksi yliopisto-opiskelun laadusta? Teoksessa R. Linnakylä (toim.) *Koulutus ja elämänkulku. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen*. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Fairclough, N. 1997. *Miten media puhuu*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Filander, K. 2006 *Työ, koulutus ja katoavat ammattidentiteetit*. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus.
- Filander, K. 2007. Deconstructing Dominant Discourses on Vocational Education. In R. Rinne, A. Heikkinen & P. Salo (eds.) *Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic views on lifelong learning*. Research in Educational Sciences 28. Finnish Educational Research Association, 261-274
- Giddens, A. 1994. *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Giele, J. Z. & Elder, H. (toim.) 1998, *Methods of life course research. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Glastra, F., Hake, B & Schedler, P. 2004. Lifelong Learning as Transitional Learning. *Adult Education Quarterly* 54 (4), 291-307.
- Haapakorpi, A. 1994. Avoimen yliopiston opiskelijamuotokuva lama-Suomessa: selvitys opiskelijoiden taustasta, motiiveista ja suunnitelmista työllisyyspoliittisin perustein järjestetyssä avoimessa yliopistossa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjinä*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hallituksen lisäkoulutusohjelman tavoitteet, toimeenpano ja tulokset. Nk. Relander-koulutusrahastyövoimapolitiittisin perustein toteutettuun koulutukseen. 1995. Valtiontalouden tarkastusvirasto. Tarkastuskertomus 16/95.
- Halttunen, N. 2001. Aikuiset korkeakoulutuksessa. Teoksessa T. Ruoholinna (toim.) *Tarkasteluja aikuiskoulutuksen kentiltä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 193, 67-85.
- Halttunen, N. 2005. Avoimen yliopiston historian murroskohdat. *Aikuiskasvatus* 25 (1), 6-16.

- Halttunen, N. 2006. Changing Missions. The Role of Open University Education in the Field of Higher Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (5), 503-517.
- Halttunen, N. 2007. Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. *Aikuiskasvatus* 27 (1), 4-14.
- Havighurst, R. J. 1973. *Developmental Tasks and Education*. New York.
- Heikkilä, E.-M., Salmela, H. & Kurki L. 1990. Yliopistojen laajennusliikkeestä osaksi multiversityä. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) *Korkeakoulu aikuiskoulutusmarkkinoilla. Koulutus-sosiologian tutkimusyksikön raportteja 4*. Turku: Painosalama Oy.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-132.
- Helsti, H. 2000. Kotisynnytyksen aikaan. Etnologinen tutkimus äitiyden ja äitiysvalistuksen konflikteista. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 785*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. 2. korjattu painos. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Houle, C. O. 1988. *The Inquiring Mind. The study of adult who continue to learn with an afterword by C. O. Houle*. Second Edition. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Houtsonen, J. 1996. *Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat*. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 199-261.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen. *Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatussosiologia avauksia suomalaisten oppimiseen*. Joensuun yliopisto, sosiologian laitoksen julkaisuja N:o 3, 7-49.
- Hulkko, K. 1997. Avoin yliopisto-opetus yleissivistävässä aikuiskoulutusorganisaatiossa. Tapausesimerkkinä Satakunnassa toteutetut opinnot. *Kansanopisto* 3, 18-22.
- Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodiset ratkaisut. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 46.
- Huotelin, H. & Kauppila, J. 1995. *Towards Generational Experiences of Education: Education in the Life Course of Finns*. Teoksessa P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Dominice. *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Hurme, H. 1985. Elämänkulun käsitteellisiä jäsentämistäpoja. *Sosiologia* 22 (2), 125-129.
- Hyvärinen, A.-L. 2006. Avoimen yliopiston väylä – koulutuspolku yliopistoon. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Sosiologian laitos. *Lisensiaattitutkimus*.
- Hänninen, V. 1994. Ei toimijaa ilman tarinaa. Teoksessa K. Weckroth & M. Tolkki-Nikkinen (toim.) *Jos a niin... Tampere: Vastapaino*, 167-179.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 696.
- Hätönen, H., Koro, J., Mäkinen A. & Vaherva, T. 1991. Etäopetuksesta monimuoto-opetukseen. *Aikuiskasvatus* 11 (3), 183-185.
- Häyrynen, Y.-P. 1983. Elinikäinen kasvatus ja henkisten kykyjen kehittyminen – kytkentöjä yhteiskuntapsykologiaan, aikuispedagogiaan ja teknologian muutokseen. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) *Elinikäinen kasvatus*. Porvoo: Gaudeamus, 142-171.
- Jarvis, P. 1992. *Paradoxes of learning: on becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jarvis, P. 1998. *Paradoxes of the learning society*. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (eds.) *International Perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page, 59-68.
- Jarvis, P. 1999. *Global Trends in lifelong Learning and the Response of the Universities*. *Comparative Education* 35 (2), 249-257.
- Jauhiainen, A. & Alho-Malmelin, M. 2003. Aikuisopiskelu – uskonasiako? *Aikuiskasvatus* 23 (1), 37-48.
- 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: Kansanvalistusseura, 169-193.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi liikkeessä*.



- Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiirisen tutkimuksen haasteina. Jyväskylä: Gummerus, 54-99.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Valta-suhteiden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E.. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Gummerus, 75-110.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2003. Aikuistumisen riskit ja koulutus. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 152-168.
- Karisto A, 2005. Suuret ikäluokat kuvastimessa. Teoksessa Karisto, A, (toim.). Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino, 17-58.
- Karjalainen, E. & Toivoainen, T. 1984. Suomen vapaan sivistystyön vaiheet. Espoo: Weiling+Göös.
- Kasworm, C. E. 2008. Emotional Challenges of Adult Learners in Higher Education. New Directions for adult and Continuing Education. No 120. Published online in Wiley InterScience, 27-34.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänsäntakan rakentajana. Teoksessa A. Antikainen, A. & H. Huotelin (toim.), Oppiminen ja elämänsäntakan historia. Aikuiskasvatuksen vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 45-108.
- Kauppila, J. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksistä elämänsäntakan rakentajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 78. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kess, P., Hulkko, K., Jussila, M., Kallio, U., Larsen, S., Pohjolainen, T. & Seppälä, K. 2002. Suomen avoin yliopisto. Avoimen yliopisto-opetuksen arviointiraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:2002. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kilpeläinen, A. 2000. Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämänsäntakan rakentajana. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 163. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä university printing house.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Aikuiskoulutuksen näköalat ja korkeakoulujen täydennyskoulutus. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) Korkeakoulut aikuiskoulutusmarkkinoilla. Koulutusso-siologian tutkimuskeskuksen tutkimusraportteja 4. Turun yliopisto.
- Knowles, M. 1980. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. New York: Cambridge.
- Knowles, M. 1990. The Adult Learner: A Neglected Specie. Houston: Gulf Publishing.
- Komiteamietintö 1981:36 Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1969: A 13. Koulutusrakennekomitean mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1975: 28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1988:8. Kesäyliopistotoimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1997:14. Oppimisen ilo. Elinikäisen oppimisen strategia. Helsinki: Edita.
- Komulainen, K. 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämänsäntakertomuksissa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 35.
- Koro, J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa J. Ekola (toim.), Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 43-55.
- Koski, L. & Moore, E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus 21 (1), 4-13.
- KOTA-tietokanta. <http://www.csc.fi/kota/kota.html> → Tietokantahaku.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kuusinen, J. 1995. Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY, 311-322.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lampinen, O. 2003. Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen. Reformeja ja innovaatioita. Opetusministeriön julkaisuja 2003: 25.

- Laurén, T. & Nurmi, K. E. 1986. Avoimeen korkeakouluopetukseen osallistuvien opiskelumotivaatio: avoimen korkeakouluopetuksen opetusmuotojen kehittämisprojektin 3. raportti. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Lehtinen, E. 2009. Tavallista vai elinikäistä oppimista? [https://intra.utu.fi/ajankohtaista/artikkeli/erno\\_lehtinen.html](https://intra.utu.fi/ajankohtaista/artikkeli/erno_lehtinen.html). [30.10.2009]
- Lehtinen, V. 1983. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvon (toim.) Elinikäinen kasvatus. Porvoo: Gaudeamus, 294-319.
- Lempinen, P. 2002. Opintososiaaliset kysymykset korkeakoulu- ja opiskelijatutkimuksen kohteena. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 149-169.
- Levinson, J. L. 1988. *The Seasons of a Man's Life*. New York: Knopf.
- Levinson, J. L. 1997. *The Seasons of a Woman's Life*. New York: Ballantine Books.
- Liljander, J-P. 1991. *Yliopistoinstituutio kulttuurisena uusintajana*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 40. Jyväskylä.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2002. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa: Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja siitä syrjäytyminen SIALS-aineiston valossa. Teoksessa M.-L. Stenström, P. Linnakylä, A. Malin, P. Nikkanen, E. Piesanen & S. Valkonen. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa. ”Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää”. Opetusministeriö, 171-236.
- Manninen, J., Mannisenmäki, E., Luukannel, S. & Riihelä, S. 2003. Elinikäisen oppimisen tuska ja kurjuus? Aikuisten koulutusta ja oppimista koskevat mielikuvat. Helsingin yliopisto. Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenian raportteja ja selvityksiä 42/2003. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mannisenmäki, E. & Manninen, J. 2004. Avoimen yliopiston Verkko-opiskelijan muotokuva. Tutkimus opetuksesta, opiskelusta ja opiskelijoista verkossa. Helsingin yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian raportteja ja selvityksiä 44/2004. Helsinki: Yliopistopaino.
- Marin, M. 2001. Aikuisuus ja keski-ikäisyys. Teoksessa A. Sankari & J. (toim.) Jyrkämä. Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologia. Jyväskylä: Vastapaino, 225-265.
- Martti, S. 1999. Koulutus, työmarkkinat ja elämäntilanne: Käymme yhdessä ain, käymme aina rinnakkain...” Teoksessa R. Linnakylä. Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. C. Työpatereita 28, 287-311.
- Melin, H. & Weckroth, K. 1995. Avoimien yliopistojen TYT-opiskelun taustaa ja tulevaisuutta. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 2.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Methelp.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32 (1), 3-24.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. & Associates. 2000. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, E. 2000. Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäntilanne. Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 2. Saarijärvi: Gummerus.
- Moore, E. 2001. Yliopistojen aikuiset opiskelijat. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 26-35.
- Moore, E. 2003a. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntilanteen muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61. Joensuun yliopistopaino.
- Moore, E. 2003b. Aikuiset yliopisto-opiskelijat: elinikäistä oppia käytännössä. Teoksessa J. Manninen, A. Kauppi, A. Puurula & S. Konttinen (toim.) Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000-luvun taitteesta. Vantaa: Kansanvalistusseura, 104-117.
- Mäkinen, M. 2001. Aikuisena aloittaneet – yliopiston ei-traditionaaliset opiskelijat. Teoksessa T. Ruoholinna (toim.) Tarkasteluja aikuiskoulutuksen kentältä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 193, 87-102.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Nevala, A. 2002. Korkeakoulutus, yhteiskunta ja tasa-arvo Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 171-195.
- Niemelä, S. 1997. Oppivan ryhmän uusi tuleminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Jyväskylä: Gummerus, 173-194.

- Niemelä S. 1998. Elinikäinen oppiminen ja osaamisyhteiskunnan haasteet. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus, 15-28.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research 140*. Jyväskylän yliopisto.
- Nurmi, J-E. 1993. Adolescent development in agegraded context: the role of personal beliefs, goals, and strategies in the taking of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development 16*, 169-189.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2000. *Ihmisen psykologinen kehitys ja elämänkulku*. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) *Suomalainen elämänkulku*. Helsinki: Tammi, 86-98.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, J. 1998. Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 43. Turku: Painosalama.
- Nurmi, K. 1995. Miksi aikuinen opiskelee. Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämäkokonaisuudessa. Turun yliopiston julkaisuja C:111.
- O'Donnell, V. L. & Tobbell, J. 2007. The Transition of Adult Students to Higher Education: Legitimate Peripheral Participation in a Community of Practice? *Adult Education Quarterly, 57 (4)*, 312-328.
- OECD 1996. *Lifelong Learning for All*.
- Ojala, K. 2008. Ylempään ammattikorkeakoulututkintokoulutukseen osallistujat – elinikäisiä oppijoita? *Aikuiskasvatus 28 (2)*, 94-104.
- Opetusministeriön päätös avoimesta korkeakouluopetuksesta perittävistä maksuista (83/1993).
- OPM 1996: 7. Avoin yliopisto-opetus väylänä korkeakoulututkintoon. Opetusministeriön työryhmiä muistioita 7. Helsinki.
- OPM 2002: 92. Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta; Katsaus suomalaisen aikuiskoulutukseen ja OECD:n arviointiraportti. Opetusministeriön julkaisuja. Helsinki.
- OPM 2003: 27. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Helsinki.
- OPM 2004: 6. Koulutus ja tutkimus 2003-2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja: Helsinki.
- OPM 2005: 38. Elinikäinen oppiminen yliopistossa – työryhmän mietintö. Opetusministeriön julkaisuja. Helsinki.
- OPM 2006: 7. Opetusministeriön hallinnonalan ammattikorkeakoulujen EU:n rakennerahastohankkeiden laadun arviointi aluevaikutusten kannalta. Opetusministeriön julkaisuja.
- OPM 2007: 4. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Helsinki.
- OPM 2008. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen suuntaviivat vuosille 2008-2011. Opetusministeriö 7.3.2008.
- OPM 2008; 9. Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja. Helsinki.
- OPM 2009: 34. Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Kehittämissuunnitelmassa asetettujen vuoden 2012 koulutustarjonnan tavoitteiden väliarviointi. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä.
- OPM 2009: 42. Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2007. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.
- OPM 2009: 49. Korkeakoulut 2009. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut korkeakoulupolitiikan toteuttajina. Opetusministeriön julkaisuja.
- Paane-Tiainen, T. 2000. *Oppijaksi aikuisena*. Helsinki: Edita.
- Pakarinen, T. (toim.). 2004. Turun yliopiston valintaopas 2005. Keuruu: Otava.
- Pakarinen, T. (toim.). 2005. Turun yliopiston valintaopas 2006. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Pantzar, E. 1992. Opiskelijana avoimessa korkeakoulussa. Johdatus opiskelutaidon perusteisiin. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja B 1/92. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Parjanen, L. 1997. Avoin yliopisto Suomessa. Helsinki: Opetusministeriö.
- Perho, H. 1990. Keski-ikä elämänvaiheena. *Gerontologia, 4*, 187-201.
- Perho, H. & Korhonen, M. 1994. Elämän vakaat vaiheet ja siirtymät aikuisuuden alusta keski-ään kynnykselle. Teoksessa H. Perho & P. Sinisalo (toim.) *Näkökulmia elämäntutkimukseen ja ammattiurien tutkimukseen*. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan

- psykologian monografioita 7. Helsinki: Suomen psykologinen seura, 61-78.
- Perry, W. 1976. Open University. A personal account by the first Vice-Chancellor. Hertfordshire: The Open University Press.
- Piesanen, E. 1995. Nuori aikuinen avoimessa yliopistossa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A:61.
- Piesanen, E. 1996. Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja A: 67.
- Piesanen, E. 1999a. Avoin yliopisto alle 25-vuotiaiden opiskelijoiden koulutus – ja työurakehityksessä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 7.
- Piesanen, E. 1999b. Avoin yliopisto yksilöllistyvän yhteiskunnan markkinoilla. Koulutus- ja työvoimapolitiikan pelinappula vai nuoren aikuisen mahdollisuus? Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 8.
- Piesanen 2002. Avoin yliopisto yksilöllistyvän yhteiskunnan markkinoilla. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 109-126.
- Piesanen, E. 2005. Yliopisto-opiskelijaksi vaihtoehtoisin poluin. Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä. Tutkimuslauseita 20. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Pitman, T. 2009. Recognition of prior learning: the accelerated rate of change in Australian universities. Higher Education Research & Development, 28 (2), 227-240.
- Plimmer, G. & Schmidt, A. 2007. Possible Selves and Career Transition: It's Who You Want to Be, Not What You Want to Do. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 114. Published online in Wiley Inter Science.
- Pohjanpää, K., Niemi, H. & Ruuskanen, T. 2008. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2006. Koulutus 2008. Helsinki: Tilastokeskus.
- Puhakka, H. 1998. Naisten elämäntavut nuoruudesta aikuisuuteen – koulutuksen merkitys elämänkulussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 42.
- Pulkkinen, L., Fyrstén, S., Kinnunen, U., Kinnunen, M-L., Pitkänen, T. & Kokko, K. 2003. 40+ Erään ikäluokan selviytymistarina. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 349.
- Puttonen, H. 1996. Avoimen yliopiston vaikuttavuuden arviointi. MALU-projektin arviointitutkimus. Jyväskylän Täydennyskoulutuskeskuksen Avoimen yliopiston julkaisusarja. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Reeve, J. 2005. Understanding Motivation and Emotion. Hoboken, NJ : Wiley.
- Rinne, R. 1999. Koulutususkosta oppimiskokoon. Teoksessa: Kasvava aikuinen. Helsinki: Yleisradio, 90-115.
- Rinne, R. 2003. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja koulutuspolitiikka. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 219- 246.
- Rinne, R. & Kivinen, O. 1993. Adult education, the second chance: fact and fiction. Scandinavian Journal of Educational Research 37, (2), 115-128.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999. Suomalaista aikuis-koulutuspolitiikkaa. Muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Helsinki: Opetusministeriö.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 2001. Vanhat vaatteet, uudet aatteet: kohti työelämäväetoista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.) Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 67.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija – Kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuviiin. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 200.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasvautuminen ja preferenssit. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 10.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2000. Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WS Bookwell Oy.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 36. Turku
- Roos J. P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan. Jyväskylä: Gummerus.

- Roos, J. P. 1987. *Suomalainen elämä: tutkimus tavallisten suomalaisten elämänkerroista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Roos, J. P. 1980. Elämisen laatu ja elämäntapa 1970-luvulla. Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) 1985. *Elämäntapaa etsimässä*. Tutkijaliiton julkaisusarja 34. Jyväskylä: Gummerus, 23-30.
- Roos, J. P. 1981b. elämäntapojen tyypeistä elämäntapojen valossa. Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) 1985. *Elämäntapaa etsimässä*. Tutkijaliiton julkaisusarja 34. Jyväskylä: Gummerus, 37-50.
- Roos, J. P. 1983. Elämäntapatutkimus ja elämäntavan tyypit. Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) 1985. *Elämäntapaa etsimässä*. Tutkijaliiton julkaisusarja 34. Jyväskylä: Gummerus, 51-58.
- Roos, J. P. 1994. Paluu todelliseen elämään – omaelämäkerta ja referentiaalisuus ”post” –maailmassa. *Gerontologia* 8 (4), 215-220.
- Ropo, E. & Gustafsson, A-M. 2006. Elämäntapallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 50-76.
- Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 1982. Aikuisten opiskelumotivaatio. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja n:o 6. Hämeenlinna.
- Rämänen, J. 2007. Avoimen yliopiston väylä reittinä yliopistoon: väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi siirtyneiden opiskelijoiden kokemuksia yliopistopöytäkirjasta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu tutkimus.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A-R. & Moitus, S. 2002. *Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17.
- Salmela-Aro, K. 1996. *Personal projects and subjective well-being*. University of Helsinki, Department of Psychology, Research Reports no. 18.
- Sarala, A. 1996. *Avoimen yliopiston kasvatustieteiden monimuoto-opiskelijat ja opintojen tarkoitus*. *Kasvatus* 27 (5), 501-512.
- Schuller, T. 2009. We need an all-age learning contract. *Adults learning* 20 (10), 7.
- Sennett, R. 1998. *The corrosion of character*. New York: Norton.
- Sennett, R. 2002. *Työn uusi järjestys. Miten kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. (Suom. Eine Kivinen & David Kivinen). Jyväskylä: Gummerus.
- Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998a. Elinikäisen oppimisen diskurssit ja todellisuudet. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Tampere: Gaudeamus.
- Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998. Elinikäisen oppimisen olennaista etsimässä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki. *Elinikäinen oppiminen*. Tampere: Gaudeamus, 9-24.
- Silvennoinen, H. 1999. *Aikuiskoulutus ja työttömyys*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Simola, H. 1995. *Paljon vartiat*. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsingin yliopisto.
- Simpanen, M. & Blomqvist, I. 1992. *Aikuiskoulutustutkimus 1990*. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskuksen tutkimuksia 192. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Suikkanen, A. & Linnakangas, R. 1998. *Uusi työmarkkinajärjestys?* Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto (Sitra).
- Sunila, N. 1996. ”Kenelle ei olisi hyötyä kasvatustieteen opiskelusta?” : tutkimus avoimen yliopiston kasvatustieteen opiskelijoiden opiskelun vaikutuksista Turun yliopistossa. Pro gradu –tutkimus.
- Suominen, S. 1993. *Perceived health and life control: a theoretical review and empirical study about the connection between health and life control determined according to the strenght of the sence of coherence*. Helsinki: Stakes.
- Suoninen, E. 1999. *Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentamiseen*. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiirisen tutkimuksen haasteina. Jyväskylä: Gummerus, 17-36.
- Syrjälä, L. 2007. *Elämäntapojen ja tarinat tutkimuksessa*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikäkuonoita tutkimusmetodeihin I*. Uudistettu painos. *Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 229-243.
- Taylor, E. W. 2008. *Transformative Learning Theory*. *New Directions for adult and Continuing Education*. No 119. Published online in Wiley InterScience, 5-15.
- Tulkki, P. & Honkanen, P. 1998. *Valta oppimisen kentällä*. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki.

- Elinikäinen oppiminen. Tampere: Gaudeamus, 25-60.
- Tuomisto, J. 1983. Koulutustarve elinikäisen kasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) Elinikäinen kasvatustieteiden tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus, 198-231
- Tuomisto, J. 1997. Elinikäisen oppimisen teoreettiset ja historialliset lähtökohdat. Teoksessa Näkökulmia elinikäiseen oppimiseen. Elinikäisen oppimisen komiteanmietinnön (1997:14) liite. Helsinki: Opetusministeriö.
- Tuomisto, J. 1998. Keskitetystä aikuiskoulutus suunnittelusta markkinoiden ohjaukseen – ja takaisin? *Aikuiskasvatustieteiden tutkimusseura* 18 (4), 268-280.
- Tuomisto, J. 2003a. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 15-35.
- Tuomisto, J. 2003b. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain? Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatustieteiden tutkimusseura. Vantaa: Kansanvalistusseura, 49-83.
- Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007-2009. Keuruu: Otava.
- Turunen, K. E. 2005. Ikävaiheiden kriisit. Jyväskylä: Atena.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimisen näkökulman perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vaherva, T. 1983. Elinikäisen oppimisen psykologisia perusteita. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) Elinikäinen kasvatustieteiden tutkimusseura. Porvoo: Gaudeamus, 122-141.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatustieteiden tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus, 156-177.
- Varila, J. 1990. Monimuoto-opiskelija avoimessa korkeakoulussa. Sosiodemografiset ominaisuudet, osallistumisyyt ja monimuoto-opetuksen arviointi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tutkimuksia 1.
- Vilkko, A. 1994. Hometown life: Metaphors on the course of life in women's autobiographies. *Cultural Studies* 8, 2, 269-277.
- Vilkko A. 2000. Elämänkulku ja elämäkerronta. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämänkulku. Helsinki: Tammi, 74-85.
- Virtanen, M. 2005. Suuret ikäluokat sukupolvena. Teoksessa Karisto, A. (toim.). Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino, 197-207.
- Välimaa, J. 2001. Finnish Higher Education in Transition -Perspectives on Massification and Globalisation. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ylijoki, O-H. 2002. Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 53-72.
- Yliopistolaki (558/2009) (voimaan 1.1.2010).
- Zittoun, T. 2008. Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education* 23 (2), 165-181.

## LIITE 1: Taustatietolomake avoimen yliopiston opiskelijoille

**Henkilötiedot:****Ympyröi vaihtoehdoista itseäsi koskevat tiedot**

1. Sukupuoli 1 Nainen 2 Mies
2. Syntymävuosi \_\_\_\_\_
3. Siviilisäätö 1 naimaton 2 naimisissa 3 avoliitossa 4 leski tai eronnut
4. Lapsien lukumäärä ja iät \_\_\_\_\_
5. Kotikunta \_\_\_\_\_
6. Peruskoulutus
  - 1 kansakoulu
  - 2 keskikoulu
  - 3 peruskoulu
  - 4 lukio
  - 5 jokin muu, mikä \_\_\_\_\_
7. Jatkokoulutus (tutkinto) \_\_\_\_\_
8. Ammatti \_\_\_\_\_
9. Vanhempien koulutus:
 

äidin koulutus:	1 kansakoulu	isän koulutus:	1 kansakoulu
	2 keskikoulu		2 keskikoulu
	3 peruskoulu		3 peruskoulu
	4 lukio		4 lukio
	5 ammattikoulu		5 ammattikoulu
	6 opistoasteinen ammattikoulutus		6 opistoasteinen ammattikoulutus
	7 korkeakoulu		7 korkeakoulu
10. Oletko nykyisin
  - 1 työssä palkansaajana
  - 2 työssä omassa/perheen yrityksessä
  - 3 omaa kotitaloutta hoitava
  - 4 opiskelijana (muualla kuin avoimessa yliopistossa)
  - 5 eläkkeellä tai sairauseläkkeellä
  - 6 työtön
  - 7 muuta, mitä \_\_\_\_\_
11. Oletko suorittanut aiemmin opintoja avoimessa yliopistossa? 1 en 2 kyllä, mitä (n. ov) \_\_\_\_\_
12. Mitä nyt opiskelet avoimessa yliopistossa (ainekokonaisuus/kurssi)?  
\_\_\_\_\_
13. Nykyisten opintojesi ensisijainen tarkoitus
  - 1 tavoitteena korkeakoulututkinnon suorittaminen
  - 2 ammatillinen täydennyskoulutus
  - 3 yleissivistys
  - 4 harrastus
  - 5 jokin muu, mikä \_\_\_\_\_

Tutkimusta varten tehdään myöhemmin myös haastatteluja, joiden tarkoituksena on täydentää avoimen yliopisto-opiskelijan elämäkertaa aineistoa. Mikäli haluat osallistua haastatteluun merkitse yhteystietosi seuraavaan kohtaan:

Nimi: \_\_\_\_\_

Osoite: \_\_\_\_\_

Puhelinnumero: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

## LIITE2: Ohjeistus koulutuselämäkertakirjoitelmaan

## Haluatko muotokuvaasi avoimen yliopiston opiskelijoiden galleriaan?

Syksy on koulujen ja opintojen alkamisen aikaa. Avoimen yliopiston opintoryhmät ovat jälleen täyttyneet ja opinnot yliopistollisissa aineissa aikovat niin uusien kuin vanhojenkin opiskelijoiden osalta.

Olemme tekemässä Opetusministeriön rahoittamaa, Avoimen yliopiston opiskelija: Kokovartalokuvista eriytyneisiin muotokuvaan -tutkimusprojektia, ja etsimme mukaan tutkimukseemme opintojaan aloittelevia sekä kokeneempia avoimen yliopiston opiskelijoita. Toivomme Sinun kirjoittavan kertomuksen omasta koulutusurastasi ja sen liittymisestä muuhun elämääsi. Toivomme Sinun keskittyvän kirjoitelmassasi esim. seuraaviin teemoihin

- Miksi ja missä vaiheessa olet aloittanut opintosi avoimessa yliopistossa ja miten ne sijoittuvat muuhun elämääsi - aikaisempaan koulutukseesi, perhe-elämääsi ja vapaa-aikaasi?
- Mitä opiskelu ja kouluttautuminen ovat merkinneet Sinulle elämässäsi? Mitkä tekijät (esim. lapsuudenkoti, työ, ystävät jne.) ovat olleet merkityksellisiä oman koulunkäyntisi ja opiskelusi osalta ja miten ne ovat vaikuttaneet Sinuun?
- Onko suhteesi opiskeluun muuttunut ajan myötä ja miten se on muuttunut?
- Millaisia tulevaisuudensuunnitelmia ja odotuksia Sinulla on? Liittyykö opiskelu myös jatkossa elämääsi?

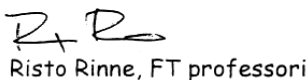
Tutkimuksen tarkoituksena on löytää monenlaisia elämäntarinoita ja erilaisia kokemuksia avoimesta yliopistosta. Toivomme saavamme kirjoitelmia myös niiltä, jotka ovat kohdanneet vaikeuksia opiskelun ja muun elämän yhteensovittamisessa jossakin elämänsä vaiheessa. Kirjoitelmat saavat olla tyyliltään vapaamuotoisia ja kirjoittajan itsensä näköisiä. Kirjoitelmia ei arvioida. Aloita vastaamalla seuraavalla sivulla olevaan henkilötietolomakkeeseen ja siirry vasta sen jälkeen varsinaiseen kirjoitelmaan.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta jokainen kertomuksista on meille erittäin tärkeä ja kirjoitelmastasi voi myös selkeyttää ja jäsentää omia opiskelua koskevia ajatuksiasi.

Kirjoitustasi ja antamiasi tietoja tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti. Aineiston raportointi suoritetaan siten, että yksittäisten henkilöiden tunnistaminen on mahdotonta.

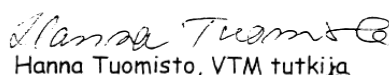
Kiitos vaivannäöstäsi!

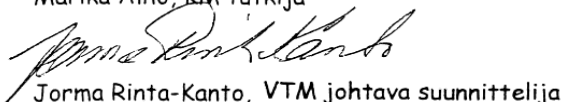
  
Kimmo Lehtonen, KT professori

  
Risto Rinne, FT professori

  
Arto Jauhainen, KT yliassistentti

  
Marika Alho, KM tutkija

  
Hanna Tuomisto, VTM tutkija

  
Jorma Rinta-Kanto, VTM johtava suunnittelija

  
Kari Seppälä, HTM johtava suunnittelija



## LIITE 3. Saatekirje kurssin opettajille

## Kurssin opettajalle:

Olemme tekemässä Opetusministeriön rahoittamaa, *Avoimen yliopiston opiskelija Kokovartalokuvista eriytyneisiin muotokuvaan* -tutkimusprojektia yhteistyössä Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen kanssa. Tutkimus on valtakunnallisesti hyvin kattava ja merkityksellinen avoimen yliopistotoiminnan kehittämisen kannalta. Näissä lomakkeissa opiskelijoilta pyydettävät henkilötiedot ja kirjoitelmat ovat osa laajaa tutkimuskokonaisuutta. Tämän osion avulla pyrimme löytämään mahdollisimman monenlaisia elämäntarinoita ja erilaisia kokemuksia avoimesta yliopistosta siellä aikaisemmin opiskelleilta sekä opintojaan aloittelevilta.

Kirjoitelmat saavat olla tyyliltään vapaamuotoisia ja kirjoittajan itsensä näköisiä. Olemme antaneet kirjoitelman ohjeistuksessa opiskelijoille muutamia kysymyksiä, joiden tarkoituksena helpottaa kirjoittamista. Kirjoitustila on rajattu kahteen sivuun, joten kertomuksen kirjoittaminen vie aikaan noin puoli tuntia. On kuitenkin tärkeää, että opiskelijat saavat rauhassa kotona tutustua aiheeseen ja miettiä sitä ennen kirjoittamista. Näin ollen kirjoittaminen ei vie myöskään arvokasta luento aikaanne. Kertomuksen voi kirjoittaa myös tietokoneella, jolloin tuloste pitää nittoa kiinni henkilötietolomakkeeseen.

**Toivomme Sinun jakavan oheiset lomakkeet opiskelijoille ja pyytämään heitä palauttamaan ne Sinulle seuraavalla luentokerralla. Tutkimuksen onnistumisen kannalta jokainen palautettu kertomus on meille erittäin tärkeä ja toivomme Sinun, Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen yhteistyökumppanina, huolehtivan kirjoitelmien palautuksesta opettamastasi aineesta vastaavalle kurssin johtajalle täydennyskoulutuskeskukseen tai yliopiston sisäisessä postissa suoraan kasvatustieteiden laitokselle osoitteeseen Marika Alho-Malmelin, Assistentinkatu 5, 20014 Turun yliopisto. Voit koota kirjoitelmat myös oheiseen palautuskirjekuoreen.**

Mikäli et itse pidä seuraavaa luentokertaa, pyydä opiskelijoita kuitenkin palauttamaan kirjoitelmat luennoitsijalle tai voin tulla myös itse paikalle hakemaan niitä. (Tässä tapauksessa sovin ko. luennoitsijan kanssa asiasta.)

Jos Sinulla on kysyttävää asian tiimoilta, minut tavoittaa puhelimitse numerosta 333 8826 tai sähköpostitse makral@utu.fi.

Kiitos avustasi ja mukavaa alkanutta lukuvuotta!

LIITE 4: Kirje avoimen yliopiston väylässä valituille, jotka eivät osallistuneet infotilaisuuteen.

Hei,

Onnea opiskelupaikkasi johdosta!

Pidimme 29.8. avoimen yliopiston väylän suoravalinnalla valituille uusille opiskelijoille infotilaisuuden, jossa kerroimme laitoksellamme tekeillä olevasta avoimen väylää koskevasta tutkimuksesta. Nimesi ei ollut infotilaisuuden osallistujalistassa, joten välitämme informaation Sinulle kirjeitse.

Kasvatustieteiden laitoksella käynnistyi vuonna 2005 avoimen väylän suoravalinnan kokeilu- ja kehittämishanke, jonka näkyvimpänä seurauksena perinteinen valintakoe poistettiin. Hankkeen tarkoituksena on lisäksi kehittää opetus- ja ohjaustoimintaa yhä paremmin aikuisopiskelijoiden tarpeita vastaavaksi sekä tehostaa väylän toimivuutta.

Avoimen yliopiston väylää tulleita opiskelijoita ei eroteta muista opiskelijoista valinnan jälkeen, vaan he ”sulautuvat” laitoksen opiskelijajoukkoon. Väylän kautta sisään päässeet aikuisopiskelijat muodostavat kuitenkin monessa suhteessa, mm. aikaisempien opintojensa määrän perusteella oman erityisryhmänsä. Koska opiskelijoilla on takanaan runsaasti avoimessa yliopistossa suoritettuja opintoja, asettaa keskelle tutkintoa ”hyppääminen” omat erityisehtonsa niin opiskelijalle kuin ohjaus-, hallinto- ja opetushenkilökunnallekin. Olemme erityisen kiinnostuneita kuulemaan ajatuksiasi ja kokemuksiasi avoimen opiskelusta, tutkinto-opiskelijaksi tulostasi, opintojen sijoittumisesta muuhun elämääsi sekä kokemuksistasi tutkinto-opiskelijana. Tarkoituksena on viime vuoden tapaan, haastatella avoimen väylän kautta tulleet opiskelijat kaksi kertaa. Haastattelut ajoittuvat syksyyn, loka-marraskuuhun sekä ensimmäisen opintovuoden loppuun, huhti-toukokuuhun.

Ohessa on haastattelun pohjaksi lyhyt taustatietolomake sekä elämänjanatehtävä, jotka toivomme Sinun täyttävän ja palauttavan postitse (ohessa palautuskuori) tai suoraan laitokselle (3. krsn) postilokeroon (Alho-Malmelin). Merkitse lomakkeeseen, miten haluat Sinuun ensisijaisesti otettavan yhteyttä haastatteluajan sopimiseksi (s-postitse/puhelimitse).

Haastatteluun osallistumisesi on avoimen väylän ja aikuisopiskelijoiden opintojen kehittämisen kannalta erityisen tärkeää. Haastattelussa käydyt keskustelut ovat ehdottoman luottamuksellisia ja aineistoa käsitellään siten, että yksittäisten henkilöiden tunnistaminen on mahdotonta. Jos Sinulla on kysyttävää tutkimukseen tai haastatteluihin liittyen, ota yhteyttä:

Marika Alho-Malmelin  
e-mail: makral@utu.fi  
p.: (02) 333 8826

Yhteistyöterveisin,

Risto Rinne  
Prof., laitoksen johtaja

Arto Jauhiainen  
Yliassistentti

Marika Alho-Malmelin  
Tutkija

## LIITE 5: Taustatietolomake avoimen yliopiston väylässä valituille.

**Henkilötiedot:**

Ympyröi vaihtoehdoista itseäsi koskevat tiedot:

1. Sukupuoli 1 Nainen 2 Mies
2. Syntymävuosi \_\_\_\_\_
3. Siviilisäätö 1 Naimaton 2 Naimisissa 3 Avoliitossa 4 Leski tai eronnut
4. Lapsien lukumäärä ja iät \_\_\_\_\_
5. Kotikunta \_\_\_\_\_
6. Peruskoulutus 1 Kansakoulu  
2 Keskikoulu  
3 Peruskoulu  
4 Osa lukiota  
5 Ylioppilastutkinto, suoritusvuosi \_\_\_\_\_  
6 Jokin muu, mikä \_\_\_\_\_
7. Oletko suorittanut ammatillisen tutkinnon? 1 En 2 Kyllä, minkä? \_\_\_\_\_
- 
8. Oletko suorittanut alemman/ ylemmän korkeakoulututkinnon? 1 En 2 Kyllä, minkä? \_\_\_\_\_
9. Oletko suorittanut aiemmin kieli-, viestintä- ja/tai metodiopintoja?  
1 En  
2 Kyllä, mitä? \_\_\_\_\_
10. Vanhempien koulutus:
- | Äidin koulutus             | Isän koulutus              |
|----------------------------|----------------------------|
| 1 Kansakoulu               | 1 Kansakoulu               |
| 2 Keskikoulu               | 2 Keskikoulu               |
| 3 Peruskoulu               | 3 Peruskoulu               |
| 4 Lukio                    | 4 Lukio                    |
| 5 Ammattikoulu             | 5 Ammattikoulu             |
| 6 Opistoast. ammattik.     | 6 Opistoast. ammattik.     |
| 7 Alempi korkeak. tutkinto | 7 Alempi korkeak. tutkinto |
| 8 Ylempi korkeak. tutkinto | 8 Ylempi korkeak. tutkinto |
11. Oletko tällä hetkellä 1 Työssä palkansaajana, ammatti \_\_\_\_\_  
2 Työssä omassa/perheen yrityksessä, ammatti \_\_\_\_\_  
3 Yksityisyrittäjä, ammatti \_\_\_\_\_  
4 Omaa kotitaloutta hoitava  
5 Eläkkeellä tai sairaseläkkeellä  
6 Työtön  
7 Opintovapaalla  
8 Muuta, mitä \_\_\_\_\_

12. Opiskeletko tällä hetkellä KM-tutkinnon lisäksi jotakin toista tutkintoa tai opintoja?

1 En

2 Kyllä, mitä? \_\_\_\_\_  
missä? \_\_\_\_\_

13. Oletko suunnitellut opiskelevasi (jossakin vaiheessa) KM-tutkintoa päätoimisesti?

1 En

2 Kyllä, milloin? \_\_\_\_\_

3 En osaa vielä sanoa

14. Kerro muutamalla sanalla nykyisestä elämäntilanteestasi ja opintojen sijoittumisesta siihen?

---

---

---

**Yhteystietosi haastattelua varten:**

Nimi \_\_\_\_\_

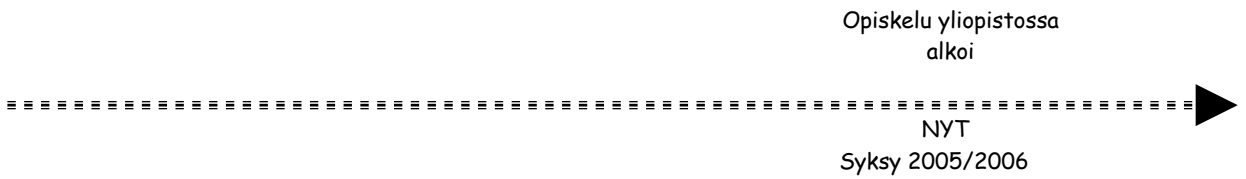
Sähköposti \_\_\_\_\_

Puhelin \_\_\_\_\_

**KIITOS OSALLISTUMISESTASI!**

## LIITE 6: Aikajanatehtävä

Merkitse aikajanalle keskeisimmät elämäntapahtumasi sekä työ- ja koulutushistoriasi. Merkitse janalle myös tulevaisuudensuunnitelmiasi (missä/millaisessa elämäntilanteessa näet itsesi olevan esim. 2, 5, ja/tai 10 vuoden kuluttua).



LIITE 7: Seurantahaastattelun runko, jota hyödynnetty soveltuvin osin toiseen haastatteluun osallistuneille.

