



TURUN  
YLIOPISTO

# OSALLISTUMIS- ORIENTAATIOIDEN YHTEYDET OPPIMISEN MOTIVAATIOTEKIJÖIHIN

Erään kesäyliopiston opiskelijoiden  
oppimisen käsityksiä avaamassa

---

Ritva Javanainen





TURUN  
YLIOPISTO

# OSALLISTUMIS- ORIENTAATIOIDEN YHTEYDET OPPIMISEN MOTIVAATIOOTEKIJÖIHIN

Erään kesäyliopiston opiskelijoiden  
oppimisen käsityksiä avaamassa

---

Ritva Javanainen

## Turun yliopisto

---

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Kasvatustiede  
Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma/OPPI

## Työn ohjaajat

---

Professori Kimmo Lehtonen  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto

Professori Erkki Olkinuora  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto

Professori Soili Keskinen  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto

## Tarkastajat

---

Professori Kauko Hämäläinen  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

Professori Kaarina Määttä  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Lapin yliopisto

## Vastaväittäjä

---

Professori Kaarina Määttä  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Lapin yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN 978-951-29-8255-4 (Painettu/Print)  
ISBN 978-951-29-8256-1 (Sähköinen/PDF)  
ISSN 0082-6995 (Painettu/Print)  
ISSN 2343-3205 (Verkojulkaisu/Online)  
Painosalama Oy, Turku 2020

*”Instrue praeceptis animum, ne discere cessa!”*  
“Varusta sieluasi tiedolla, älä lakkaa oppimasta!”  
Marcus Porcius Cato, vanhempi  
(Kivimäki 1998, 139.)

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Kasvatustiede

JAVANAINEN RITVA: Osallistumisorientaatioiden yhteydet oppimisen motivaatiotekijöihin Erään kesäyliopiston opiskelijoiden oppimisen käsityksiä avaamassa

Väitöskirja, 217 s. 14 liitettä

Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma/OPPI

Lokakuu 2020

## TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia Kymenlaakson kesäyliopiston opiskelijoiden osallistumisorientaatioiden yhteyksiä oppimisen motivaatiotekijöihin. Tutkimus etsi vastauksia opiskelijoiden oppimisen käsityksien avaamisen kautta siihen, mitkä olivat opiskelijoiden käsitykset osallistumisorientaatioista, oppimismotivaatiosta, uramotivaatiosta ja opiskelun koetusta vaikuttavuudesta sekä siihen, millainen oli osallistumisorientaatioiden yhteys oppimismotivaatioon, uramotivaatioon sekä opiskelun koettuun vaikuttavuuteen.

Aiheen valintaan ohjasi elinikäisen oppimisen retoriikka vapaan sivistystyön opilaitoksessa. Intressinä oli kehittää elinikäistä oppimista, joka antaa oppimismahdollisuudet kaikille iästä ja koulutuspohjasta riippumatta. Teoriapohjana toimi yhtenäistävän oppimisen prosessimallin ajatus ”hämmennyksestä harmoniaan”, eli oppimisen käynnistää jokin särö, hämmennys, jonka yksilö ratkaisee päästäkseen dissonanssista harmoniaan.

Tutkimus edustaa kasvatussociologista ja kasvatuspsykologista tutkimusta ja kuvaa oppimisen, kehittymisen ja muuttumisen yhteydessä tapahtuvaa oppijoiden opiskelutoimintaa koskevien käsitysten ja ajattelun tärkeyttä oman toiminnan suuntaamisessa ja käyttäytymisen kehittämisessä.

Tutkimus on kvantitatiivinen survey-tutkimus, jonka tiedonkeruu ajoittui vuosille 2008–2009. Aineisto analysoitiin monimuuttujamenetelmällä (LISRELMallinnus). Avovastausten analysoinnissa käytettiin teemoittelua, jolloin saatiin tutkimuskysymyksiin olennaisia ja lomakekyselyä täydentäviä tietoja.

Tutkimukseen osallistui 223 Kymenlaakson kesäyliopiston avoimeen yliopisto-opetukseen (116), ammatillisesti pätevöittäviin koulutusohjelmiin (52) ja ammatillisesti täydentäviin lyhytkursseihin osallistunutta opiskelijaa (55).

Opiskelijoiden osallistumisorientaatioissa (päämäärä-, oppimis- ja toimintaorientaatio) painottui eniten oppimisorientaatio. Päämääräorientaatio ja toimintaorientaatio painottuivat lähes yhtäläisesti. Oppimisorientoituneisuutta leimasi oppimisen ja tiedon jano, kognitiivinen kiinnostus ja into itsensä kehittämiseen. Päämääräorientoituneisuudessa painottui ammattiin ja työhön liittyvä hyötytavoite. Toimintaorientoituneisuudessa oppimistoimintaan osallistuminen koettiin ”irtipääsynä tavanomaisista ympyröistä”, älylliseen toimintaan osallistumisena, tylsistymisen ehkäisyä ja vuorovaikutussuhteiden solmimisena.

Opiskelijoiden oppimismotivaatio muodostui mielekkyydestä, minäpystyvyydestä ja menestyshakuisuudesta. Oppimismotivaation yleisimmin esiintyväksi tekijäksi nousi mielekkyys. Minäpystyvyys avautui omiin kykyihin luottamisena sekä uskoon opinnoissa pärjäämisestä. Menestyshakuisuudella viestitettiin halukkuutta ponnistella asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Opiskelijoiden uramotivaation osatekijöiksi opiskelijoiden käsitysten avaamina muodostui sinnikkyys, ammatillinen osaamisylypeys ja arvostushakuisuus. Sinnikkyteen liitettiin hyvä itseluottamus, ongelmanratkaisu- ja riskinotto kyky sekä ponnistelun halu, jotka auttoivat tekemään onnistuneita uraan liittyviä valintoja ja selviytymään ympäristössä tapahtuvista jatkuvista muutoksista. Ammatillista osaamisylypeyttä koettiin työtaitoista ja kyvyistä pärjätä niin opinnoissa kuin työtehtävissä. Arvostushakuisuudella ilmaistiin tarvetta saada tunnustusta, päästä korkeastatukseen työhön ja arvostettuun sosiaaliseen asemaan.

Opiskelun koetun vaikuttavuuden osatekijöiksi muodostui ammattitaidon kehittyminen, tiedollinen aktivoituminen ja ammattiaseman parantuminen. Merkittävimmäksi nousi ammattitaidon kehittyminen. Sen avulla pystyttiin hyödyntämään ja soveltamaan opiskelusta saatua teoreettista tietoa käytännön työtehtävissä. Toiseksi merkittävimmäksi vaikuttavuuden osatekijäksi nousi tiedollinen aktivoituminen. Kiinnostus tiedollisiin kysymyksiin oli lisääntynyt samoin tieteellisen ajattelutavan oppiminen. Opiskelu innosti myös jatkamaan opintoja. Opiskelijat uskoivat opintojensa parantavan ammattiasemaansa ja edistävän haastavampien ja vaativampien työtehtävien saamista sekä jo olemassa olevan työpaikan säilyttämistä.

Mitkä olivat eri osallistumisorientaatioiden yhteydet oppimisen motivaatiotekijöihin?

Päämääräorientaatiolla oli suora yhteys uramotivaatioon, jossa oppimiseen motivoivina osatekijöinä olivat sinnikkyys, ammatillinen osaamisylypeys ja arvostushakuisuus. Lisäksi päämääräorientaatiolla oli välillinen yhteys opiskelun koettuun vaikuttavuuteen, jossa oppimiseen motivoivana tekijänä korostui ammattitaidon kehittäminen.

Oppimisorientaatiolla oli suora yhteys opiskelun koettuun vaikuttavuuteen, jonka osatekijöinä olivat ammattitaidon kehittyminen, tiedollinen aktivoituminen ja ammattiaseman parantuminen. Oppimisorientaatiolla oli lisäksi myös suora yhteys oppimismotivaatioon, jossa oppimisen motivaatiotekijänä korostui opiskelun mielekkyys, minäpystyvyys ja menestyshakuisuus. Oppimisorientaation välillistä yhteyttä oppimismotivaation kautta uramotivaatioon voitiin kuvata mielekkään oppimisen kokemuksella, joka vei sinnikästä oppijaa uralla eteenpäin ammatillisesti kehittyneenä. Toimintaorientaatiolla oli suora, mutta käänteinen yhteys uramotivaatioon (sinnikkyys) ja välillinen yhteys opiskelun koettuun vaikuttavuuteen (ammattitaidon kehittyminen).

Tässä tutkimuksessa opiskelun mielekkyys, sinnikkyys ja ammattitaidon kehittyminen – painoutuivat opiskelijoiden oppimisen käsitysten avauksien ytimessä.

Tutkimus on ajankohtainen tilanteessa, jossa kaikille koulutustasoille kohdistuvat taloudelliset ja sisällölliset muutokset ovat olleet jatkuvia tutkimusaineiston keräämisen jälkeen. Ammatillinen täydennyskoulutus elää kiivaasti muuttuvassa työelämässä ja pyrkii tuomaan ajankohtaisia sekä tulevaisuuteen tähtäviä koulutuksia itseään ajantasaisilla tiedoilla varustamaan pyrkivien yksilöiden ulottuville. Tiedollisten valmiuksien lisäksi yleiset työelämävalmiudet vaativat jatkuvaa päivittämistä ja uudistamista.

Elinikäisen oppimisen diskurssi viestittää yksilön omaa vastuuta menestyksensä ja opintoja koskevien sijoitustensa kannattavuudesta globaalissa, eurooppalaisessa ja suomalaisessa työelämässä. Näin ollen koulutukseen ja opiskeluun osallistumisen orientaatiot ja oppimisen motiivit, mihin tavoitteisiin tietotaitoa transformoidaan, miksi koulutukseen osallistutaan, ovat valideja edelleen ja tulevaisuudessa.

**AVAINSANAT:** elinikäinen oppiminen, aikuiskasvatus, hämmennys, osallistumisorientaatiot, oppimismotivaatio, uramotivaatio, opiskelun koettu vaikuttavuus, opiskelun mielekkyys, sinnikkyys, ammatillisen osaamisen kehittyminen

UNIVERSITY OF TURKU  
Faculty of Education

Educational Sciences

JAVANAINEN RITVA: Links between participation orientations and motivational factors in learning Opening up the concepts of learning for students at a summer university

Doctoral dissertation, 217 p. 14 app.

October 2020

## ABSTRACT

The purpose of this investigation is to study the connection between the participation orientation of students and learning motivation at the Summer University of Kymenlaakso. By analyzing students' perceptions of learning, the study sought to examine how students perceive participation orientation, learning motivation, career motivation and the perceived effectiveness of studying, as well as the link between participation orientation and learning motivation, career motivation and the perceived effectiveness of studying.

The choice of topic was based on the rhetoric of lifelong learning in liberal adult education, the idea being to develop lifelong learning that could provide learning opportunities to everyone, regardless of a person's age or education. The idea of a model for a unifying learning process, where learning is triggered by some rupture or confusion that the individual solves in order to move from dissonance to harmony, served as the theoretical basis for the research.

The study is based on educational sociological and educational psychological research and describes the importance of learners' perceptions and thinking regarding their studies in focusing their activities and developing their behavior.

The investigation represents a quantitative survey, the data for which was collected in 2008–2009. The data was examined using a multi-variable method (LISREL model). The open answers were analyzed using thematic design, which added relevant and complementary data to the research questions.

The study included 223 students that were enrolled in open university courses (116), including vocational training programs (52) and short supplementary vocational courses (55).

The study found that regarding students' participation orientation (goal, learning, and activity orientation), learning orientation was the most predominant. Goal and activity orientation were emphasized on an almost equal level. Learning orientation was characterized by a thirst for learning and knowledge, cognitive interest and enthusiasm for self-development. Goal orientation focused on professional benefits and work. In activity orientation, participation in learning activities was perceived as a way to "break away from conventional routines", participate in intellectual activities, prevent boredom and establish new interactions.

Students' motivation to learn was based on meaningfulness, self-efficacy and a search for success. Meaningfulness was the most commonly occurring factor in learning motivation. Self-efficacy was grounded in a trust in one's own abilities and in a belief that one could cope with their studies. Search for success indicated a willingness to strive to achieve set goals.

Students' career motivation was based on persistence, pride linked to professional competence and a search for appreciation. Persistence was associated with



good self-confidence and good problem-solving and risk-taking capacities, as well as a willingness to strive, which helped students make successful career choices and cope with constant changes in the work environment. Students experienced pride in professional competence in relation to work skills and the ability to succeed in relation to both studies and work tasks. The search for appreciation was based on a desire for recognition, access to high-status work and a prestigious social status.

The components underlying the perceived effectiveness of studying were the development of professional skills, intellectual activation and improved professional status. The development of professional skills appeared as the most significant of those components. Students believed that it enabled them to utilize and apply the theoretical knowledge gained from their studies in practical work tasks. The second most significant component relating to effectiveness was intellectual activation. This appeared as an increased interest in intellectual questions as well as learning a scientific mindset. Studying inspired students to continue their studies. Students believed that their studies would improve their professional status and enable them to apply for more challenging jobs or to maintain an existing job.

What were the links between different participation orientations and motivational factors in learning?

Goal orientation was directly linked to career motivation, in which case the motivation for learning came from perseverance, pride in professional competence and a desire for appreciation. In addition, goal orientation had an indirect connection with the perceived effectiveness of studying, where the development of professional skills was emphasized as a motivating factor for learning.

Learning orientation was directly linked to the perceived effectiveness of studies, which included the development of skills, intellectual activation and improved professional status. In addition, learning orientation was also directly linked to learning motivation, where the meaningfulness of studying, self-efficacy and a search for success were emphasized as motivational factors for learning. The indirect connection between learning orientation through learning motivation to career motivation could be described as an experience of meaningful learning that carries persistent learners forward in their careers while at the same time improving their professional skills. Activity orientation had a direct but inverse link to career motivation (perseverance) and an indirect link to the perceived effectiveness of studying (development of professional skills).

This study found that the meaningfulness of studying, perseverance and the development of vocational competence are at the heart of students' learning perceptions.

The study is topical, as, since the research data was collected, there have been continuous financial and substantive changes that have influenced all levels of education. Vocational training has to adjust to a rapidly changing world of work and it aims to make topical and forward-looking studies accessible to individuals seeking to equip themselves with current information. In addition to knowledge-related skills, general working life skills require continuous updating and renewal.

The lifelong learning discourse draws from individuals' own responsibility regarding their success and the viability of investing in studies in the global, European and Finnish labor markets. Consequently, participation orientation in education and training, motivational factors for learning, and questions regarding the goals of know-how and why students decide to study, are still important questions and will continue to be so in the future.

**KEY WORDS:** lifelong learning, adult education, disjuncture, participation orientation, learning motivation, career motivation, perceived effectiveness of studying, development of professional competence

# Esipuhe

Elinikäisen oppimisen laajakaista tempaisi minut jo varhain mukaansa. Ensimmäisen sosiaalipsykologian approbaturin suorittamisen jälkeen olen pysynyt tuolla laajalla kaistalla yli neljäkymmentä vuotta. Kahden maisteritutkinnon jälkeen oikea kaista johti väitöstutkimuksen tekemiseen Turun yliopistoon. Kiinnostukseni ytimessä on ollut halu syventää ja hankkia teoreettista tietoa opiskelijoiden osallistumisorientaatioista ja oppimisen motivaatiotekijöistä.

Olin Kymenlaakson kesäyliopiston palveluksessa vuodesta 1980 lähtien. Rehtorina toimin vuodesta 1989 vuoteen 2015. Koin olevani etuoikeutettu saadessani toimia tutkimuskentälläni (työntekijänä ja opiskelijana) mm. avoimen yliopisto-opetuksen laajentuessa maakuntiin. Kiitollisena muistan monia koulutuksen huippuosaajia, joiden kanssa sain tehdä yhteistyötä tulevaisuussuuntautuneesti. Osoitan kiitokseni myös tutkimuksen ajankohtana olleille työyhteisöni jäsenille sekä Kymenlaakson kesäyliopiston ylläpitäjälle Kymenlaakson liitolle. Työintensiteettiäni kesäyliopiston toimintaympäristössä voi kuvata lauseella ”on doing what you love and loving what you do”.

Tärkeimmät tutkimuksen mahdollistajat olivat laajaan tutkimuspatteristoon, joka käsitti 203 kysymystä, vastanneet opiskelijat. Avointen vastausten antama informaatio oli arvokasta ja kiteytti heidän käsityksiään tutkimuksen kohteena olleesta ilmiöstä. Kiitän teitä kaikkia syvällisesti ja nöyrästi.

Työni pääohjaajana toimi ensin professori (emeritus) Erkki Olkinuora, jota kiitän häntä työni alkuvaiheen ohjeistuksista. Toista ohjaajani professori (emerita) Soili Keskiä kiitän tuesta, rohkaisusta ja rakentavasta palautteesta. Arvostan hänen myötätuntoista ja tavoitteeseen johtanutta ohjausta.

Väitöskirjatyöni pääohjaajan professori (emeritus) Kimmo Lehtosen syvälinen osaaminen ja kannustava ohjaus auttoi työni vaikeimmissa vaiheissa. Aina uudelleen hän sai minut innostumaan työn jatkamista eteenpäin. Hänelle lausun sydämelliset kiitokseni.

Suuret kiitokset myös professori (emeritus) Pertti Yli-Luomalle, joka ohjasi minua tutkimus- ja analyysimenetelmän valinnassa, Lisrel -analyysien tekemisessä

sekä tulkinnoissa. Erityiskiitos valtiotieteen maisteri Hannu Isoaholle, joka kommentoi, tarkasti ja syvensi menetelmällisiä lähtökohtia sekä menetelmän oikeellisuuden tilastollisten tulkintojen täsmentämiseksi ja parantamiseksi.

Työni esitarkastajina toimivat professori (emeritus) Kauko Hämäläinen ja professori (emerita) Kaarina Määttä. Heidän perusteelliset ja ajatusta eteenpäin vievät ja syventävät kommenttinsa autoivat merkittävästi työni parantamisessa ja viimeistelyssä. Ne myös avasivat uusia näkökulmia pohdittavakseni. Osoitan heille suuret kiitokset kriittisestä, mutta rakentavasta ja kannustavasta palautteesta.

Kiitän vapaan sivistystyön yhteistyöjärjestöä saamistani tutkimusapurahoista, joiden tuella sain keskittyä työni tekemiseen. Kiitän myös Koulutusrahastoa, jonka aikuiskoulutustuki mahdollisti tutkimustyön tekemisen täysipäiväisesti ja antoi mahdollisuuden muutamaksi kuukaudeksi päästä irti hektisestä työarjesta. Kiitän Turun yliopistoa tuesta väitöskirjan painatuskuluihin.

Tutkimustyö on yksinäistä työtä, se on omien ajatusten ja reflektioiden jäsentämistä. Väitöskirjaprojektin viimeisimpinä vuosina, työelämästä vapautuneena olen saanut keskittyä metsäpuutarhan suunnitteluun ja hoitoon vapaa-ajan asunnollamme. Luonnon ihmeellisyyksien ihasteleminen ja metsässä vaeltelu kiireettömänä on tuonut uusia oppimisen alueita.

Ikääntyneen tutkijan elämään on kuulunut myös useiden rakkaiden läheisten vakavat sairastumiset ja menehtymiset. Nuo hetket ovat vieneet ajatukset elämän tärkeimpiin ydinkysymyksiin, jolloin tutkimusprosessi on jäänyt kesken ja toisarvoiseksi, odottamaan uutta innostusta.

Lopuksi haluan sanoa lämpimät kiitokseni perheelleni. Suuri kiitos kuuluu edesmenneille vanhemmilleni innostuksesta, kannustuksesta ja uteliaisuuden herättämisestä olemassa oleviin ilmiöihin ja niiden tutkimiseen. Heiltä sain elämisen ilon, huumorin, kyseenalaistamisen taidon sekä vahvat juuret ja kantavat siivet. Edesmennyttä veljeäni Reinoä muistan kiitoksella väittelytaidon oppimisesta. Kummityttöni Johanna ja Laura ovat johdattaneet minut taitoluistelun maailmaan, jolloin olen saanut irtautua tutkimustyöni kimuranteista pirueteista.

Kiitokset pojalleni Ilkalla hänen ymmärtämyksestään ja kestäkyvystään vuosikymmenten ajan äitinsä elämänikäistä ja elämänlaajuista ”harrastusta” elinikäistä oppimista kohtaan. Yhteiset syvälliset keskustelumme ovat olleet virkistäviä ja ajatuksia avartavia. Ilkan tietotekninen osaaminen on ollut suurena apuna datasuunnistustaidon ja älylaitteiden haltuun ottamisessani. Kiitän Ilkan puolisoa Hanna-Leenaa kiinnostuksesta ja kannustuksesta. Lapsenlastani Amandaa kiitän ilon tuomisesta, riemastuttavista hetkistä ja irti vetämisestä leikkien ja sadun maailmaan.

Suurimmat ja sydämellisimmät kiitokseni kuuluvat puolisololleni Ahdille. Hän on jaksanut kuunnella lukemattomia pohdintojani tutkimusprosessin varrella. Hän on lähes viisikymmentä vuotta kestäneen avioliittomme aikana tukenut minua ja luonut

turvalliset olosuhteet elinikäisen oppijan tiedon janon sammuttamiseksi. Ahdin ajan-  
tasainen tietotekniikan hallinta on ollut merkittävänä apuna ”just on time” – periaat-  
teen mukaisesti. Hänen ”kantokykynsä” matkalaukkujen täyttyessä tutkimuskirjalli-  
suudesta on ollut vahva. Hänen viisautensa erottaa oleellinen epäoleellisesta on vie-  
nyt tutkijan oikealle kaistalle väitöskirjatyön päätökseen.

”Sol omnibus lucet!”

”Aurinko paistaa kaikille!”

Villa Serenassa, YK:n päivänä 24.10.2020

*Ritva Javanainen*

# Sisällys

<b>Esipuhe</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Johdanto</b> .....	<b>15</b>
1.1 Tutkimuksen tausta .....	15
1.2 Tutkimuksen tavoitteet .....	19
<b>2 Elinikäisen oppimisen konstruktio aikuisten oppimisessa</b> .....	<b>21</b>
2.1 Näkökulmia koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin .....	22
2.2 Oivallus elinikäisestä oppimisesta .....	27
2.3 Kansainväliset toimijat elinikäisen oppimisen diskurssin taustalla.....	28
<b>3 Aikuiskoulutus vapaan sivistystyön kentässä</b> .....	<b>34</b>
3.1 Aikuiskoulutuksen monimuotoisuus.....	34
3.1.1 Aikuiskoulutustutkimuksen monikohteisuus .....	36
3.1.2 Osallistumisorientaatioihin liittyviä tutkimuksia.....	37
3.1.3 Aikuiskoulutukseen osallistuvuus .....	44
3.2 Vapaan sivistystyön tarkoitus ja tavoitteet .....	48
3.3 Kesäyliopistot vapaan sivistystyön välittäjinä.....	50
3.3.1 Kesäyliopistotoiminnan tausta ja toimintasektorit.....	50
3.3.2 Kymenlaakson kesäyliopisto.....	56
<b>4 Hämmennyksestä harmoniaan</b> .....	<b>59</b>
4.1 Näkökulmia oppimisteorioihin .....	59
4.2 Yhtenäistävä oppimisen prosessimalli (the transformation of the person through learning).....	63
4.3 Reflektiosta toimintaan .....	68
4.3.1 Kriittinen reflektio.....	69
4.3.2 Kriittinen ajattelu.....	70
<b>5 Koulutukseen osallistumisen impulssit</b> .....	<b>72</b>
5.1 Ammatillisen tietotaitokykyisyyden päivittäminen.....	72
5.2 Tulevaisuuden kompetenssit .....	73
5.3 Osallistumisorientaatio .....	77
5.4 Motivaation merkitys oppimisessa .....	79
5.4.1 Motivaatioprosessi.....	79
5.4.2 Oppimismotivaatio.....	82
5.5 Uramotivaatio ammatillisen urapolun monimuotoistajana .....	85

5.6	Opiskelun koettu vaikuttavuus.....	90
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen.....</b>	<b>96</b>
6.1	Käsitteellinen viitekehys .....	96
6.2	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	99
6.3	Tutkimusprosessin vaiheet.....	101
6.4	Tutkimusmenetelmän valinta.....	104
6.5	Tutkimusaineisto .....	107
6.5.1	Tutkimuksen kohderyhmä .....	107
6.5.2	Kyselytutkimus .....	108
6.5.3	Katoanalyysi.....	114
6.5.4	Kyselytutkimuksen vastaajaprofiili .....	116
6.5.5	Avovastausaineiston hyödyntäminen .....	120
<b>7</b>	<b>Lisrel-malli aineiston analyysimenetelmänä.....</b>	<b>122</b>
7.1	Peruskäsitteitä .....	123
7.2	LISREL-malli tässä tutkimuksessa .....	124
7.3	Osioanalyysien mittaussmallit .....	129
<b>8</b>	<b>Tutkimustulokset.....</b>	<b>136</b>
8.1	Osioanalyysin tulokset .....	136
8.1.1	Osallistumisorientaatiot .....	136
8.1.2	Oppimismotivaatio.....	142
8.1.3	Uramotivaatio .....	147
8.1.4	Opiskelun koettu vaikuttavuus.....	154
8.2	Mittaussmallin tulokset.....	160
8.2.1	Osallistumisorientaatioiden korrelaatiotarkastelu ja merkittävät muuttujien väliset suhteet.....	160
8.2.2	Päämääräorientaatio ( $\xi_1$ ).....	163
8.2.3	Oppimisorientaatio .....	165
8.2.4	Toimintaorientaatio.....	169
8.2.5	Uramotivaation välillinen yhteys .....	170
8.3	Tutkimuksen luotettavuus.....	172
<b>9</b>	<b>Johtopäätökset ja pohdinta .....</b>	<b>178</b>
9.1	Tulosten tarkastelu.....	178
9.1.1	Opiskelijan muotokuva taustamuuttujatietojen piirtämänä .....	180
9.1.2	Koulutukseen osallistumisen tavoitehakuisuus.....	181
9.1.3	Minäpystyvyys, mielekkyys ja menestyshakuisuus....	185
9.1.4	Sinnikkyys, Ammatillinen osaamisylpeys ja Arvostushakuisuus .....	186
9.1.5	Ammattitaidon kehittyminen, Tiedollinen aktivointi, Ammattiaseman parantuminen.....	187
9.2	Osallistumisorientaatioiden yhteydet oppimiseen .....	189
9.3	Lopuksi .....	192
9.4	Tutkimustulosten soveltaminen ja jatkotutkimuksen tarpeet.....	196
	<b>Lähteet.....</b>	<b>200</b>

<b>Liitteet</b> .....	<b>218</b>
Liite 1. Kyselyn saatekirjeet.....	218
Liite 2. Kyselylomake 1 (Perustietolomake).....	220
Liite 3. Kyselylomake 2 Orientaatio- ja motivaatiokysely.....	222
Liite 4. Kyselylomake 3 Opiskelun vaikuttavuuskysely .....	225
Liite 5. Kyselylomake 4 Uramotivaatiokysely .....	227
Liite 6. Osallistumisorientaatioiden reliabiliteetti analyysit (Reliability Analysis –scale) .....	231
Liite 7. Oppimismotivaation faktoreiden sopivuustesti (Goodness-of-fit Test).....	232
Liite 8. Oppimismotivaation reliabiliteetti analyysit (Reliability Analysis –scale).....	233
Liite 9. Vaikuttavuus faktoreiden sopivuustesti (Goodness-of-fit Test) .....	234
Liite 10. Vaikuttavuus faktoreiden reliabiliteetti analyysit (Reliability Analysis –scale) .....	235
Liite 11. Uramotivaatiofaktoreiden sopivuustesti.....	236
Liite 12. Uramotivaation reliabiliteetti analyysit (Reliability Analysis –scale).....	237
Liite 13. Keskiarvot ja keskihajonnat .....	238
Liite 14. Muuttujien väliset tilastollisesti merkitsevät yhteydet.....	240

## Taulukkoluettelo

Taulukko 1. Viisi oppimisorientaatiota .....	60
Taulukko 2. Kohderyhmä ja kyselyyn vastanneet.....	108
Taulukko 3. Käytetyt muuttujat ja niiden mittarit .....	110
Taulukko 4. Yhteenveto kyselyyn vastanneiden oppijoiden sukupuolesta, iästä, siviilisäädystä, lapsista (taustamuuttujat 1–4).....	117
Taulukko 5. Yhteenveto kyselyyn vastanneiden oppijoiden taustamuuttujista 5–8.....	118
Taulukko 6. Yhteenveto taustamuuttujista 9–14 .....	119
Taulukko 7. Avovastaajien ikäjakauma, ammatillinen koulutus ja ammattiala .....	120
Taulukko 8. Päämääräorientaatiota käsittelevät kysymykset.....	138
Taulukko 9. Oppimisorientaatiota käsittelevät kysymykset .....	139
Taulukko 10. Toimintaorientaatiota käsittelevät kysymykset .....	140
Taulukko 11. Osallistumisorientaatioiden reliabiliteetit Cronbachin alfa-kertoimella sekä keskiarvot ja keskihajonnat.....	141
Taulukko 12. Motivaatioperustan jäsentymisen.....	143
Taulukko 13. Minäpystyvyys MOT1 .....	144
Taulukko 14. Opiskelun mielekkyyden MOT2.....	145
Taulukko 15. Menestyshakuisuus MOT3 .....	146
Taulukko 16. Oppimismotiivi-faktoreiden reliabiliteetit Cronbachin alfakertoimella sekä keskiarvot ja keskihajonnat.....	146
Taulukko 17. Uramotivaatio .....	148
Taulukko 18. Sinnikkyys UM1 .....	149
Taulukko 19. Ammatillinen osaamisylpeys UM2 .....	151

Taulukko 20.	Arvostushakuisuus UM3.....	152
Taulukko 21.	Uramotivaatio-faktoreiden reliabiliteetit Cronbachin alfafakertoimella sekä keskiarvot ja keskihajonnat.....	153
Taulukko 22.	Tiedollinen aktivointi VAIK1 .....	155
Taulukko 23.	Ammattitaidon kehittyminen VAIK2.....	156
Taulukko 24.	Ammattiaseman parantuminen VAIK3.....	157
Taulukko 25.	Opiskelun koettu vaikuttavuus -faktoreiden reliabiliteetit Cronbachin alfafakertoimella sekä keskiarvot ja keskihajonnat .....	158
Taulukko 26.	Läpileikkaus eri osallistumisorientaatioiden korostumisesta ajalla 1961–2018 .....	184

## Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Aikuislaskutukseen osallistuneet 1980–2017.....	45
Kuvio 2.	Kesäyliopistojen opiskelijamäärät vuosina 1968–2018 .....	52
Kuvio 3.	Kymenlaakson kesäyliopiston opiskelijamäärät vuosina 1967–2018 .....	57
Kuvio 4.	Yksilön muuttuminen oppimisen kautta - hämmennyksestä harmoniaan.....	65
Kuvio 5.	Osallistumisorientaatiot.....	78
Kuvio 6.	Motivaatioprosessin kuvaus.....	81
Kuvio 7.	Taksonomia inhimillisistä tarpeista .....	82
Kuvio 8.	Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys .....	97
Kuvio 9.	Tutkimuskolmio .....	100
Kuvio 10.	Tutkimusprosessin vaiheet .....	102
Kuvio 11.	Rakennemalli osallistumisorientaatioiden yhteyksistä/vaikutuksista .....	126
Kuvio 12.	LISREL-notaatioon käännetty rakennemalli .....	127
Kuvio 13.	Mittausmalli .....	128
Kuvio 14.	Oppimismotivaation mittausmalli .....	132
Kuvio 15.	Uramotivaation mittausmalli.....	131
Kuvio 16.	Opiskelun koetun vaikuttavuuden mittausmalli .....	133
Kuvio 17.	Päämallin keskeiset tulokset eli tilastollisesti merkittävät muuttujien väliset suhteet (standardized solution) kaikkien opiskelijoiden aineistossa. ....	160
Kuvio 18.	Estimaattien tilastollinen merkitsevyys <i>t</i> -testin avulla .....	162
Kuvio 19.	Päämääräorientaation yhteydet.....	163
Kuvio 20.	Oppimisorientaation yhteydet .....	165
Kuvio 21.	Toimintaorientaation yhteydet.....	169
Kuvio 22.	Uramotivaation välilliset yhteydet.....	171



# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen tausta

*”Che bella cosa é questa prospettiva!”*

*”Miten ihana asia perspektiivi onkaan!”*

Paolo Uccello (Csikszentmihalyi 2006, 250)

Alituisen muutoksen maailmassa, jossa uusia, sirpaloituneita haasteita ja tilanteita tulee esille ennen kuin aikaisempiinkaan on kyetty vastaamaan, tarvitaan perspektiiviä. Tarvitaan ymmärrystä ja osaamista asettua sirpaloituneiden ja fragmentoituneiden viitekehysten taakse tarkastelemaan ja arvioimaan kriittisen reflektiivisesti ilmiöiden merkityksiä ja niistä tehtyjä tulkintoja. Vaadittava muutos syntyy vain, jos tuossa hämmennyksen tilassa yksilöt pystyvät käynnistämään oppimisprosessin. Sen kautta yksilöt kykenevät muuttamaan tietoisesti tulkintojaan ja käsityksiään itsestä, antamaan uusia merkityksiä asioille sekä uudistamaan omia perspektiivejään. Toiminta voidaan suunnata tulevaisuuteen ja sitä kautta ymmärtää tietoisuuden kompleksisuus eli tulla tietoiseksi omista ainutlaatuisista kyvyistä ja hallita niitä. (Csikszentmihalyi 2006, 267).

Sosiaalitieteen tutkijoiden kuvaama dialektinen liike - differentiaation ja integraation muodostama spiraali suo käyttövoiman yksilön kehittyessä täyteen minuu-teen omana itsenään, työyhteisön jäsenenä sekä aktiivisena kansalaisena (Csikszentmihalyi 2006, 301). Voidakseen muuttua ja kehittyä yhteiskunta tarvitsee ihmisiä, jotka tahtovat oppia. Se tarvitsee itsenäisiä oppijoita – oman oppimisensa agentteja, jotka haluavat ottaa vastuun oman oppimisensa tuloksista. Oppiminen ja toiminta ovat aina riskin ottamista. (Jarvis 2008a, 73; OECD 2018)

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on kuvata sitä, mitkä ovat oppimiseen käynnistäviä tekijöitä (osallistumisorientaatiot) ja miten ne ovat yhteydessä oppijan käsityksiin koulutukseen osallistumisesta (oppimismotivaatioon, uramotivaatioon, vaikuttavuuteen). Osallistuvatko oppijat aktiivisesti oppimistoimintaan oman oppimisensa vuoksi, kuten elinikäinen oppiminen painottaa (Jarvis 2008a, 121; OECD 2018), oppimistavoitteisesti, päämäärätavoitteisesti vai toimintatavoitteisesti? Yksi-

löllyistä ja usein tilannekohtaisista tavoitteista huolimatta oppimisen kautta oppijoiden toivotaan uudistavan näkökulmiaan ja tekevän uusia havaintoja maailmasta ja suhteesta siihen. Oppiminen laajentaa kykyä luoda, olla osana elämän generatiivista prosessia. (OECD 2018; Senge 2006, 13.)

Postmodernia aikaa leimaa lyhytjänteisyys ja kiinnittymättömyys, siksi näissä epävakaissa ja pirstaloituneissa olosuhteissa yksilöiden on opittava uusia taitoja ja hyödynnettävä potentiaaliset kykynsä. Sisäisen kasvun sijaan postmoderni-minä saattaa keskittyä ulkoiseen kuvaan ja tyyliin, jolloin todellisen ja esitetyn minän välinen ero häviää. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 262, 2013; Bauman 1996, 2000; Gecas & Burke 1995, 57; OECD 2018; Sennett 2007, 11–12, 52.)

Desjardins (2017) painottaakin aikuisten oppimisen strategista merkitystä ja tarvetta tässä entistä monimutkaisemmassa ja monimuotoisemmassa maailmassa. Aikuiskoulutusjärjestelmät voivat vastata niin poliittisiin, taloudellisiin, sosiaalisiin kuin jopa luonnonvoimiin liittyviin haasteisiin väestönmuutoksista globalisaatioon, tasa-arvosta ekologisiin haasteisiin. Myös aikuiskoulutusjärjestelmät tarvitsevat jatkuvaa kehittämistä ja sisältöjen tehostamista. Tämä edellyttää tietoa väestön oppimisen ja osaamisen tilanteesta sekä niihin liittyvistä odotuksista ja tarpeista sekä yhteistyötä hallintoviranomaisten ja eri sidosryhmien kanssa. Näin menetellen voidaan oppimisen mahdollisuudet suhteuttaa yhdenmukaisiksi sosiopoliittisten tavoitteiden kanssa. (Desjardins 2017.)

Mahdollisuuksia täydentää, päivittää ja uusia omaa tietotaitopohjaa antavat lukuisat korkeakoulut, oppilaitokset, erilaiset koulutusyritykset. Koulutusmarkkinat ovat runsaat ja moninaiset. Jälkitekollisessa yhteiskunnassa yksilö vastaa omasta menestyksestään tai epäonnistumisestaan, työhyvinvoinnistaan ja rajojen asettamisesta työlleen (vrt. EAEA 2015; OECD 2018; OKM 2018).

Gardnerin (2008) mukaan ihmiset tarvitsevat syntetisointi- ja kommunikointikykyä, kykyä kunnioittaa inhimillisiä eroavaisuuksia ja pystyvyyttä täyttää työelämän ja kansalaisuuden vaatimat velvollisuudet. Ilman näitä ominaisuuksia yksilöt ovat monimutkaisia ideologioita sisältävässä informaatiotulvassa kykenemättömiä menestymään työssä. Ilman vaadittavaa arvostelukykyä näivetytään yksilöllisesti ja ammatillisesti. Maailmassa, jossa ei näy merkkiäkään hidastumisesta, kukaan ei voi levätä älyllisillä ”laakereillaan”. Tulevaisuus kuuluu niille organisaatioille ja yksilöille, jotka ovat aktiivisia ja sitoutuneita jatkuvaan oppimiseen. Ne yksilöt, jotka voivat jatkuvasti oppia ja jotka säilyttävät oppimisen innon, ovat erityisasemassa tulevaisuudessakin. (Gardner 2008, xviii; OECD 2018.)

2000-luvulla tapahtunut siirtymä mekaanisesta taylorismista digitaaliseen taylorismiin on tarkoittanut siirtymistä tietotyöstä (knowledge work) työskentelevään tietoon (working knowledge), jota voidaan välittää ja työstää paikkakunnasta riippumatta (Brown, Lauder & Ashton 2012, 160–161; myös OECD 2018).

Tiedon valtavirrassa ja muuntuvassa toimintaympäristössä liikkuminen edellyttää uusien tietojen ja taitojen omaksumista. Datasuunnistustaidon hallitseminen on

tärkeää kaikilla työpaikoilla. Datasuunnistustaitoon kuuluu teknisten tietojen ja alakohtaisen osaamisen lisäksi myös digifilosofista osaamista. 1980-luvulla syntyneet diginatiivit tai uusi ”vekotinsukupolvi” (Goleman 2009, 324), jotka ovat luovia, osaavia ja käteviä erilaisten tietoteknisten koneiden käyttäjiä, on vyörynyt työpaikoille. (McGonigal 2011.) Innovaatioiden keskeiseen kysymykseen *Onko tämä mahdollista?* digimaailma vastaa, että *Kaikki on mahdollista*. (McGonigal 2011.)

Peli- ja tulevaisuudentutkija Jane McGonigal'n (2011) mukaan todellisuus on murtunut (reality is broken). Virtuaaliympäristö motivoi yksilöä tehokkaasti tarjoamalla huolellisesti suunniteltua viihdettä, haasteita ja sosiaalisia suhteita. Tietokoneiden ja videopelien välityksellä voidaan täyttää sellaisia älyllisiä tarpeita, joihin todellinen maailma ei pysty. Koulutuksessa ja oppimisessa pelien merkitys tulee kasvamaan, sillä niiden avulla voidaan suunnitella, kehittää ja simuloida erilaisia muutostilanteita. (McGonigal 2011, 4–5, 8–9.)

Ihmisellä on suuri kapasiteetti organisoida ja taltioida tietoja ja kokemuksia. Myös ihmisen henkinen liikkuvuus on suuri ja hän voi hetkessä vaihtaa näkökulmaa tai siirtyä tasolta toiselle. (Rauste – von Wright, von Wright & Soini 2003, 116.) Vaikka kognitiiviset ristiriidat ovat kehityksen tärkeitä virittäjiä ja ylläpitäjiä, niin ihmisellä on vahva pyrkimys kognitiiviseen ristiriidattomuuteen. (Rauste – von Wright et al. 2003, 121.) Erilaisiin oman alan koulutuksiin osallistumalla voidaan kehittää ristiriitojen sietokykyä sekä löytää keinoja balansoimaan niitä.

Navigoidakseen tämän epävarmuuden läpi, oppijoiden tarvitsee kehittää uteliaisuutta, mielikuvitusta, resilienssiä ja itsesäätelyä. Heidän tulee kunnioittaa ja arvostaa toisten ideoita, näkökulmia ja arvoja. Motivaationa oppimiseen pitää olla tarve huolehtia perheen ystävien, yhteisön ja planeetan hyvinvoinnista ei pelkästään hyvän työn saaminen ja korkea palkka. (OECD 2018, 2.)

Jatkuva uteliaisuus, kiinnostuneisuus, uusien haasteiden etsiminen ja niitä varten tarvittavien taitojen kehittäminen johtaa elinikäiseen oppimiseen (Csikszentmihalyi 2006, 317). Tämä lause kuvaa hyvin myös omaa kiinnostustani elinikäiseen oppimiseen. Olen opiskellut elämänikäisesti oman ammatillisen osaamiseni kehittämiseksi ja syventämiseksi. Samanaikaisesti olen työskennellyt elinikäisiä ja elämänlaajuisia opintoja toteuttavan vapaan sivistystyön kenttään kuuluvan Kymenlaakson kesäyliopiston palveluksessa yli kolmekymmentä vuotta. Olen saanut seurata alusta lähtien ja olla mukana toteuttamassa mm. avoimen yliopiston laajentumista Suomeen. Avoimen yliopiston mahdollistaman työn ohessa tutkintotavoitteisesti suoritettujen maisteritutkintojen (kasvatustieteiden maisteri, valtiotieteiden maisteri) ja työnohjaajakoulutuksen jälkeen opintopolkuni johti tämän tutkimuksen tekemiseen. Tiedonjano, oppimisen ja kehittymisen halu ovat suunnanneet oppimiseen osallistumisorientaatioitani. Myönteiset oppimiskokemukset ovat vaikuttaneet ammatillisen osaamisen teoreettiseen kehittymiseen sekä teorian käytäntöön soveltamiseen.

Dewey (1938) pitää ihmistä aktiivisena ja uteliaana toimijana ja oppimista perusluonteeltaan ongelmanratkaisuna. Uudet tilanteet virittävät aiemmin opittuun perustuvia odotuksia ja hypoteeseja, joita testataan. Omaa toimintaani ja sen tuloksia koskevan reflektoinnin pohjalta olen rekonstruoinnut aiempia käsityksiäni ja tietojani. Tämä rekonstruktio prosessi on ollut oman oppimiseni ytimenä. Deweyn mukaisesti oppimani on ankkuroitunut arkitodellisuuteen. Ongelmienratkaisukykyä olen oppinut eteen tulleiden moninaisten haasteiden ja ongelmien ratkaisemisesta. Aktiivisella tiedon haulla ja sillä, mitä tiedolla tehdään, on ollut keskeinen merkitys. Aktiivisuudella ei ole pedagogista itseisarvoa, vaan olennaista on ollut se, mitä tehdään ja miten olen oman toimintani valjastanut osaksi suunnitelmallista kokonaisprosessia. (mm. Rauste-von Wright et al. 2003, 156.)

Kiinnostukseni on kohdistunut osallistumisorientaatioihin, oppimismotivaatioon sekä oppimisvaikutuksiin. Pro gradu –tutkielmien (Javanainen 1992; Javanainen 2001) avulla olen etsinyt laajempia ja syvällisempiä näkökulmia oppijoiden motiiveihin kehittää ammattitaitoaan oppimisen avulla. Vuosittaisen opinto-ohjelman suunnittelu ja toteuttaminen pakotti minut pysymään ajan hermolla sekä tietoisena työyhteisöissä tarvittavista henkilöstön ammatillisen tietotaito-osaamisen kehittämismuodoista, joiden syventämisen koulutustilaisuudet mahdollistivat. Nämä elementit kokemus, käytäntö ja halu pureutua syvällisemmin taustalla vaikuttaviin teorioihin sytyttivät kipinän jatkotutkimukseen.

Tässä tutkimuksessa pääpaino on ammatillisen tietotaitokyvykkyyden päivittämisessä. Oppilaitosmuoto kesäyliopisto kuuluu lainsäädännöllisesti vapaan sivistystyön piiriin. Tutkimuksen kohderyhmänä on ammatillisesti sivistävään koulutukseen osallistuneet aikuisoppijat, jotka ovat osallistuneet omaa ammattitaitoaan ja osaamistaan kehittääkseen, päivittääkseen tai täydentääkseen joko omaehtoisesti tai työnantajan kehottamana ja maksama avoimen yliopisto-opetuksen eritasoisille kursseille, ammatilliseen pitkäkestoiseen (kuten työnhajaajakoulutus, kognitiivinen terapiakoulutus) tai ammatilliseen lyhytkestoiseen täydennyskoulutukseen. Tutkimuksen kohderyhmänä ei ole ollut ns. vapaan sivistystyön yleissivistävään koulutukseen (kuten erilaiset harastustavoitteiset kurssit, seminaarit, keskustelufoorumit jne.) osallistuneet.

Yhteenvetona voidaan esittää eri tutkijoiden keskeiset ajatukset koulutukseen osallistumisen ja oppimisen tavoitteista ja oppimisprosessin käynnistymisestä:

- Csikszentmihalyi'n (2006) mukaan oppimisprosessin kautta yksilöt kykenevät muuttamaan tietoisesti tulkintojaan ja käsityksiään itsestä, antamaan uusia merkityksiä asioille ja uudistamaan omia perspektiivejään. Oppimistoiminta on tulevaisuuteen suuntautuvaa.
- Desjardins (2017) painottaa aikuisten oppimisen strategista merkitystä ja monimuotoisuutta.

- Dewey (1938) pitää oppimista peruluonteeltaan ongelmanratkaisuna. Tärkeää on oppimisen siirto arkitodellisuuteen ja uuden tiedon soveltaminen aiemmin opittuun.
- Gardnerin (2008) mielestä yksilöitä tulee aktivoida sitoutumaan jatkuvaan oppimiseen ja oppimisen innon säilyttämiseen.
- Jarvisin (2008) yhtenäistävän oppimisteorian mukaan hämmennys (dis-juncture) käynnistää oppimisprosessin. Oppiminen on aina riskin ottamista ja oppijat oman oppimisensa agentteja.
- Sengen (2006) mukaan oppimisen tavoitteena on näkökulmien uudistaminen. Oppiminen laajentaa kykyä luoda - olla osana elämän generatiivista prosessia.
- Sennett (2007) painottaa uusien taitojen oppimista.
- McGonigal (2011) tuo esille digiajalle ominaisen datasuunnistustaidon oppimisen, virtuaaliympäristöjen ja virtuaalisten laitteiden käyttö- ja lukutaidon hallitsemisen oppimisen.

Edellä mainittujen teoreetikkojen painottaviin tulevaisuudessa tarvittavien tietojen ja taitojen, asenteiden ja arvojen osaamisen ja päivittämisen tarpeeseen kiteytyy myös OECD:n julkaisu (2018) *The Future Education and Skills. Education 2030. The Future we want.*

## 1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Minkälaiset tiedot ja taidot ovat tarpeellisia, jotta yksilöt selviytyvät ja menestyvät tulevaisuuden globaalissa maailmassa? Mitkä ovat motiivit osallistua tämän tietotaitopohjan päivittämiseen ja vahvistamiseen?

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, miten oppijan eri osallistumisorientaatiot (päämääräorientaatio, oppimisorientaatio, toimintaorientaatio) ovat yhteydessä oppimisen motivaatiotekijöihin (oppimismotivaatioon, uramotivaatioon ja opiskelun koettuun vaikuttavuuteen).

Näitä käsityksiä oppimisesta oli avaamassa Kymenlaakson kesäyliopiston opetukseen osallistuneet opiskelijat.

Tutkimuksen teoreettinen jäsentäminen johti kesäyliopisto-opetukseen osallistuneiden oppijoiden osallistumisorientaatioiden tutkimusmalliin, jota kuvataan tarkemmin luvussa 7. Tutkimuksen hypoteettinen eli rakennemalli kehitettiin aikaisempien tutkimusten ja teorioiden perusteella. Lopullinen malli testattiin empiirisesti ja tutkittiin käyttäen monimuuttuja-analyysejä. Menetelmällisenä työkaluna käytettiin **L**inear **S**tructural **R**ELationships –ohjelmaa, joka auttoi tutkijaa mallintamaan tutkimuksen keskeisten käsitteiden välisiä yhteyksiä.

Osallistumisorientaatiot tässä tutkimuksessa ovat päämääräorientaatio, oppimisorientaatio ja toimintahakuinen orientaatio. Oppijan motivationaalinen orientaatiotyyppi perustuu Houlen (1961; 1988) tutkimuksiin perustana usko, että kaikki aikuiset pystyvät oppimaan. Houlen tutkimukset painottavat motivationaalisen orientaation rakennetta opintoihin osallistumisessa. Houlen orientaation päätyypit ovat päämääräorientoituneet (goal-oriented), oppimisorientoituneet (learning oriented) ja toimintaorientoituneet (activity-oriented).

Tutkimuksen alakysymyksellä yksi kysytään sitä, miten oppijoiden osallistumisorientaatiot painottuvat Houlen esittämille kolmelle typologian osa-alueille (päämäärä-, oppimis- ja toimintahakuisuus).

Oppimismotivaatioita tarkastellaan Pintrichin ja McKeachien (2000, 31) ja Snown, Cornon ja Jacksonin (1996, 265) teorioiden pohjalta. Oppimismotivaatio kuvataan arvo-, odotus- ja affektiivisten komponenttien konstruktiona. Arvokomponentteja ovat oppijan tavoiteorientaatio ja opiskelun mielekkyys. Odotuskomponentteja ovat oppijan uskomukset omista kyvyistä suoriutua oppimistehtävästä. Affektiivinen komponentti käsittää emotionaalisen herkkyyden ja itsearvostuksen. **Tutkimuksen alakysymyksellä kaksi kysytään sitä, mistä osatekijöistä opiskelijoiden oppimismotivaatio muodostuu.**

Uramotivaatiota tutkitaan London ja Monen (1987; 1999) ja Ruohotien (1995) kehittämän uramotivaatio-käsitteen avulla. Uramotivaation perustana on kyky tiedostaa muutostarve. Ammattiin liittyvän osaamisen kehittäminen on yhteydessä uramotivaation voimakkuuteen. London ja Mone (1987, xi) painottavat yksilön kykyä ja motivaatiota tehdä omaa ammatillista uraa ja siihen liittyvän osaamisen kehittämistä koskevia päätöksiä läpi elämän. Uramotivaatiota tarkastellaan uramotivaatioon luokiteltujen kolmen pääalueen kautta, jotka ovat urajoustavuus, urakäsitys ja uraidentiteetti. **Tutkimuksen alakysymyksellä kolme kysytään sitä, mistä osatekijöistä opiskelijoiden uramotivaatio muodostuu.**

Oppimisen vaikuttavuutta tutkitaan koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kautta. Vaikuttavuusanalyysi korostaa tavoitteiden erottelua lähitavoitteisiin, joihin liittyy koulutustulokset ja kaukotavoitteisiin eli koulutusten laajempiin päämääriin, joiden saavuttaminen kertoo koulutuksen vaikutuksista (mm. Kirkpatrick 1998, 2005; Pitkänen & Heide 2008; Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2008). **Tutkimuksen alakysymyksellä neljä kysytään, mistä opiskelijoiden opiskelun koettu vaikuttavuus muodostuu.**

Tutkimuksen neljä alakysymystä vastaavat pääkysymyksiin:

1. Mitkä ovat opiskelijoiden käsitykset osallistumisorientaatioista, oppimismotivaatiosta, uramotivaatiosta ja opiskelun koetusta vaikuttavuudesta?
2. Millaiset ovat osallistumisorientaatioiden yhteydet oppimismotivaatioon, uramotivaatioon sekä opiskelun koettuun vaikuttavuuteen?

## 2 Elinikäisen oppimisen konstruktiot aikuisten oppimisessa

*”Historia magistra vitae.”*  
”Historia on elämän opettaja.”  
Cicero (Kivimäki 1998, 120)

Tämän tutkimuksen keskiössä on aikuisiällä tapahtuva ammatillisen osaamisen kehittäminen elinikäisesti. Tutkimus kiinnittyy osallistumistavoitteisiin ja niiden yhteyksiin (oppimismotivaatio, uramotivaatio, opiskelun koettu vaikuttavuus) elinikäisen oppimisen moninaisissa konstruktaatioissa tiettyä ajankohtana tietyssä paikassa.

Elinikäinen oppiminen on hyvin laaja ja hankalastikin lähestyttävä käsite. Elinikäisellä oppimisella viitataan vakiintuneesti ihmisen koko elämänkaaren aikaiseen, monelle elämänelueelle ulottuvaan oppimiseen. Oppimista tapahtuu formaaleissa, muodollisen koulutusjärjestelmän mukaisissa oppimisympäristöissä sekä non-formaaleissa tai informaaleissa, koulutusjärjestelmän ulkopuolella ja siitä täysin riippumattomissa (oppimis)ympäristöissä. (Jarvis 2008a; OKM 2018:8, 11.) Ulkoisista paineista vapaat oppimisympäristöt kuten vapaan sivistystyön oppilaitokset vastaavat inhimillisen oppimisen ideaaleihin formaaleja oppilaitoksia joustavammin (Jarvis 2008a, 154–155).

Elinikäinen oppiminen on olennaista inhimilliselle kasvulle. Se parantaa yksilöiden mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen, uralla etenemiseen, sosiaaliseen kehittymiseen ja sillä on moraalista merkittävyyttä. (Filander 2006, 44; Jarvis 2008a, 155.) Elinikäinen oppiminen on eräänlaista itsestä huolehtimista ja olemisen tapa (Kinnari 2018) – tuottamissääntöjen kokonaisuuksiin sitoutumista (Foucault 2014).

Yhteiskunnan, teknologian ja työn muutos on nostanut elinikäisen oppimisen taas entistä vahvemmin niin kansainvälisten järjestöjen, valtiollisten toimijoiden, median kuin tutkijoiden ja poliitikkojenkin puheeseen. Elinikäisen oppimisen edistäminen mielletään taloudellisesti välttämättömäksi. (OKM 2018:8, 13.)

Koulutuksen ja kasvatuksen humaani alkuperä (aikuinen oppija kehittää itseään kehittymisen itsensä vuoksi) on osin väistynyt nopeasti reagoivan talouden ja markkinavetoisen koulutuksen ja oppimisen tieltä (Jarvis 2008a, 50–55). Jälkimoderneja

yhteiskuntia Barber (2003, xii) kutsuu osuvasti ”McWorld” –maiksi. Ne ovat aggressiivisia talouksia ja kulttuurisesti globalisoituneita, joissa oppiminen tapahtuu tiedon hallinnan kautta.

Suomen menestyminen globaalissa kilpailussa on perustunut koko väestön ja työvoiman vahvaan osaamis pohjaan, jota voidaan käyttää muuttuvissakin olosuhteissa (OPM 2008:9, 19–22). Kaikkien mahdollisuus taustastaan riippumatta hakeutua koulutukseen on toteuttanut mahdollisuuksien tasa-arvoa (OKM 2012:1; 10). Sitä Suomessa kouluttautumisen on uskottu edistävän kohoamista sosiaalisissa hierarkioissa. Se on välttämätöntä aikuisiälläkin, jos kansalainen haluaa säilyttää entiset asemansa ja aiemmin saavuttamansa etuudet. (Komulainen, Kärkkäinen, Korhonen, Rätty, Siivonen, Kasanen & Rautiainen 2015, 168.)

Tilanne on muuttumassa, sillä Suomessa työikäisen väestön koulutustason nousu on, pitkän yhtämittaisen nousun jälkeen, selvästi hidastunut ja vakiintunut. 1970-luvun lopulla syntyneet ovat toistaiseksi jäämässä Suomen kaikkien aikojen koulutetuimmaksi ikäryhmäksi. Korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus on myös kääntynyt laskuun. Kun eläkkeelle jäävien ikäryhmien ja nuorten ikäluokkien koulutustaso on lähes sama, se tarkoittaa aikuisväestön koulutustason nousun pysähtymistä 2020-luvun alkuvuosina. (Kalenius & Karhunen 2017; OKM 2018:8, 17.)

Elinikäisen oppimisen periaatteen toteuttamiseksi yhteiskunnat ovat määritelleet koulutuspolitiikkaansa ja lainsäädäntöään (Jarvis 2008a).

## 2.1 Näkökulmia koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin

Tässä luvussa tuon esille erilaisia lähestymistapoja näkemykseen oppimisesta yhteiskunnassa sekä koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista. Koulutus – elinikäinen oppiminen – kuuluu tärkeänä tehtävänä yhteiskunnan toimimisjärjestelmään. Tutkimukseni aiheen osallistumisorientaatioiden yhteydet oppimisen motivaatiotekijöihin tematiikka on riippuvainen yhteiskunnassa vallitsevasta niin kansallisesta kuin globaalistakin tilanteesta, johon vaikuttaa entistä enemmän talouspolitiikka.

Symbolisen interaktionismin mukaan yhteiskunta nähdään jatkuvasti muuttuvana tilana, jota pitää koossa vuorovaikutus toisten kanssa. Fenomenologinen lähestymistapa painottaa toimijoiden kokemuksilleen antamaa merkitystä. Toiminnan teoriassa yhteiskunnan rakenteet muodostuvat yksilöiden toiminnan tuloksena. (Jarvis 2007, 17; Sulkunen 1987, 218.)

Marxilaisen teorian mukaan oppiminen vaatii käytäntöä. Eliitin ideologia ja preferenssit siirretään kulttuurin välityksellä proletariaatille. Kriittinen teoria ja etnometodologia painottavat yksilön vapautta ajatella kriittisesti ja reflektiivisesti. (Jarvis 2007, 19). Funktionalistinen teoria kiinnittyy Durkheimin (1915, 1964) työhön ja



sen mukaan koulutuksen tehtävä on tuottaa yhteiskunnan rakenteisiin soveltuvia yksilöitä. Parsonsin (1951) mukaan koulutusjärjestelmän perustehtävä on jatkuvuuden säilyttäminen. Toiminta selitetään sen lopputuloksen tai tarkoituksen nojalla. (Blackledge & Hunt 1985, 13–14; Durkheim 1964, 1956, 71; Jarvis 2007, 18; Parelius & Parelius 1978, 6; Parsons 1967.)

Koulutuksen taloustieteen kiinnostuksen kohteena tietokykykapitalistisessa yhteiskunnassa on löytää ne tavat, joilla ihmisten yleiset tietämisen kyvyt valjastetaan intensiivisen taloudellisen hyödyntämisen kohteiksi (Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015, 9; Pasanen 2015, 58). Koulutus tulee kuitenkin nähdä systeemisesti kokonaisuuden osana ja yhteiskunnallisten tehtävien toteuttajana sekä yhteiskunnallisen järjestyksen ylläpitäjänä (Antikainen et al. 2006, 137, 2013).

Koulutuksen tehtävät ovat muuttuneet 1990-luvun lopulta alkaneiden taloudellisten (mm. uusien rahoituskokeilujen), kulttuuristen ja sosiaalisten muutosten seurauksena. 1950- ja 1960-luvuilla vahvistunut usko koulutuksen hyvää aikaansaaviin vaikutuksiin alkoi 1980-luvulla muuttua. Kun koulutuksen vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden takeeksi lisättiin kilpailua ja valinnan mahdollisuuksia, niin ns. Suuren Koulutustarinan hiipuminen alkoi. (Antikainen et al. 2006, 134–136, 2013.) Lisäksi uusliberalististen ajatusten innoittamina 1980-luvun puolivälissä koulutuspolitiikan suunta muuttui kysynnästä käsin lähteväksi tarjontalähteisyyden sijaan (Silvennoinen & Lindberg 2015, 267).

Uusliberalistinen näkemyksen mukaan koulutus on kustannus ja siihen investointi heikentää muun taloudellisen toiminnan edellytyksiä, ellei koulutus itsessään tuo säästöjä. Suomessa koulutusinvestointien tarkka arviointi alkoi korostua 2000-luvun koulutusratkaisuissa ja 2010-luvun alun lama-aikana, jolloin keynesiläinen kompensoiva talousajattelu ei ole ollut käytössä edes aikuiskoulutuksessa. (Pasanen 2015, 61.)

Vuonna 2008 alkaneen globaalien talouskriisien jälkeistä aikaa Euroopassa luonnehditaan austerity-politiikkana. Tämän kiristävän talouspolitiikan keskeisenä tavoitteena on ollut hidastaa tai lopettaa kokonaan kansantalouksien velkaantuminen. (Saari 2018, 25). Kansalaisesta on tullut asiakas, jolla on velvollisuus kuluttaa. Näin markkinaperiaatteiden – ja mekanismien käyttöönotto on nostanut myös aikuiskoulutuksen aiempaa näkyvämpään asemaan koulutuspolitiikassa. (Silvennoinen & Lindberg 2015, 267.)

*Koulutuksen tärkeimmiksi funktioiksi* voidaan edelleen luokitella talouteen liittyvä kvalifikointi eli tietojen, taitojen ja osaamisen tuottaminen, politiikkaan ja sosiaaliseen kerrostuneisuuteen kytkeytyvä valikointi eli yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen, kulttuuriin ja ideologiaan liittyvä integrointi eli yhteiskunnan kiinteyden ylläpitäminen ja varastointi, lähinnä työvoimareservin säilyttäminen. (Antikainen et al. 2006, 139, 2013; Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015, 10; Vaherva 1983, 91–92.)

Koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä voidaan tarkastella monien eri tulkintamallien avaamista näkökulmista. Käytännössä koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät kietoutuvat toisiinsa eikä niitä voi pitää erillisinä kuin analyttisessä mielessä. Myös tarkastelun näkökulmana voi olla sekä makrotaso että mikrotaso. (Antikainen et al. 2006, 140, 2013; Vaherva 1983, 92.) Kuvaan lyhyesti eri funktioita.

*Koulutuksen kvalifikaatiofunktio.* Koulutus tuottaa elämässä vaadittavaa tosiasiallista taitoa ja osaamista sekä muodollisia kvalifikaatioita, ja sen merkitys kulttuurisen, sosiaalisen ja inhimillisen pääoman lisäämisen prosessissa on aidosti merkittävä edelleen. Kansakunnan vauraus kasvaa kansalaisten tietojen ja taitojen kasvun myötä. (Antikainen et al. 2006, 160, 2013.)

Koulutus toimii sosiaalisen liikkuvuuden keinona päästä tavoitteisiin, taloudelliseen vaurauteen, sosiaaliseen arvonantoon ja poliittiseen valtaan. Koulutuksen sisältö ei ole aina merkittävin vaan sen formaalinen ja meritokraattinen rakenne. (Antikainen et al. 2006, 141, 2013; Blackledge & Hunt 1985, 322–323; Collins 1971).

1960-luvulla syntyneen inhimillisen pääoman teorian mukaan koulutus on sekä yksilöllisesti että yhteiskunnallisesti kannattava sijoitus. Teoria on validi yhä edelleen. (Ahola 2004, 19; Kivistö & Vaherva 1979, 212–213; Lehtisalo & Raivola 1986, 53; Murphy 1993.) Koulutuksen todellinen arvo human capitalina voidaan laskea koko ihmisen elinkaaren läpi. Investoimalla koulutukseen yksilöt lisäävät heidän elinaikaista ansiotasoaan. Nykyisin globaalit koulutuspoliittiset virtaukset painottavat inhimillistä pääomaa, koulutuksen kykyä tuottaa taloudellista lisäarvoa innovaatioiden muodossa. (Brown et al. 2012, 17; Saari 2015, 34.)

Galtungin (1973) mukaan koulutusjärjestelmä tuottaessaan muodollisia kvalifikaatioita myös suodattaa ja sijoittaa ihmisiä koulutuksen ja elämän jatkopoluille. Tutkinnoilla ja todistuksilla on aina vaihtoarvo kilpailtaessa työ- ja koulutuspaikoista. (Antikainen et al. 2013.)

Koulutuksen laajenemisen myötä ns. kredentialismi on kehittynyt varsin pitkälle. Muodollista koulutusta koskevat pätevyyskriteerit ovat tulleet yhä useammin ammattiin pääsyn ehdoksi. Ammattien välinen kilpailu on johtanut pyrkimykseen tehdä jokaisesta työtehtävästä muodollista koulutustutkintoa edellyttävä koulutusammatti ja kohottaa jatkuvasti kunkin ammatin kvalifikaatiovaatimuksia. (Antikainen et al. 2013; Blackledge & Hunt 1985, 325, 326.)

Työvoiman kvalifikaatioiden laadun ja tason vastaavuuden turvaamiseksi valtio ja työmarkkinat ovat laajentaneet ammatillista aikuiskoulutusta sekä uudelleen koulutuksena että jatkokoulutuksena. Pyrkimys tuottaa työntekijöitä, joilla on kulloinkin oikeat kvalifikaatiot työelämän muuttuviin tarpeisiin, on yksi elinikäisen oppimisen vaatimusten taustalla olevista yhteiskunnallisten rakenteiden muutoksen tuottamista vaatimuksista. (Antikainen et al. 2013.)

*Koulutuksen valikointifunktio.* Koulutuksen valintaan liittyy aina yhteiskunnallisiin asemiin ja hierarkiaan sijoittaminen eli allokoinnin tehtävä. Valikoidaan onnistuneet ja selviytyjät epäonnistuneista ja häviäjistä. Jokaisessa vertikaaliseen työnjakkoon perustuvassa yhteiskunnassa joudutaan suorittamaan valintaa. (Antikainen et al. 2006, 145, 2013; Lehtisalo & Raivola 1986, 57.) Turner esittää kaksi liikkuvuuden mallia, joilla koulutuksen valikointitehtävää toteutetaan. Hän tuo esille tuetun liikkuvuuden (sponsored mobility) ja kilpailuun perustuvan liikkuvuuden (contest mobility). Tuetun liikkuvuuden järjestelmässä vakiintunut eliitti valikoi oppijat jo varhain erilaisiin ja eriasteisiin oppilaitoksiin, kun sitä vastoin kilpailuun perustuvassa liikkuvuudessa ammattiasema saavutetaan omin ponnistuksin avoimessa kilpailussa. (Blackledge & Hunt 1985, 77–80)

Hopper tuo esille motivointiin liittyvän kunnianhimon sääntelyn. Kun halutaan saada parhaat yksilöt vaativimpiin ja halutuimpiin työtehtäviin, silloin on tarpeellista kannustaa (”warm up”) parempien oppilaiden pyrkimystä korkeampiin asemiin. Tilanteessa, jossa koulutuksellisten mahdollisuuksien lisääntyminen lisää ylöspäin liikkuvuutta niin paljon, että johtopaikkoja ei ole kaikille kyvykkäille saatavilla, silloin valikoinnin tehtävänä on viilentää (”cool out”) liiallista kunnianhimoa. (Blackledge & Hunt 1985, 82–85; Hopper 1981, 156–181).

Palkintojen (arvonannon) erilainen jakautumisjärjestelmä palvelee motiiviärsyksenä, jonka avulla yhteiskunta varmistaa sen, että tärkeimmät positiot täytetään pätevimmillä henkilöillä. (Eskola 1971, 232; Vaherva 1983, 98.) Valikoinnin osalta koulutus ei enää yksin erottele ihmisiä työkykyisyyden tai työmotivaation perusteella vaan entistä enemmän epävarmuudensieto- ja sopeutumiskyvyn mukaan (Rinne & Salmi 2003).

*Koulutuksen integrointifunktio.* Yksilöiden yhteiskuntaan integroituminen tapahtuu omaksumalla vallitsevat arvot. Integroinnin kautta turvataan yhteiskunnan jatkuvuus, siirretään kulttuuriperintöä ja tuotetaan tarkoituksenmukaista sosiaalisen rakenteen tarvitsemää osaamisainesta. Tämä auttaa yhteiskuntaa pysymään tasavertaisena, eheänä ja vakaana kokonaisuutena. (Antikainen et al. 2006, 152–153, 2013; Blackledge & Hunt 1985, 72; Parelius & Parelius 1978, 10.)

Bourdieu ja Passeron jäsentävät koulutuksen kulttuuripääoman siirtäjänä ja uudistajana. Kulttuurinen pääoma on sosiaalisten etujen lähde, joka viittaa sellaiseen tietoon oikeanlaisista toimintatavoista, joita voidaan käyttää arvokkaisiin sosiaalisiin asemiin pääsemiseksi. Sosiaalinen pääoma viittaa resursseihin ja etuihin, joita yksilöt voivat saada sosiaalisten suhteiden, organisaatioiden ja verkostojen kautta. (Bourdieu & Passeron 1977, 42–46; Purhonen, Rahkonen & Roos 2006, 34.)

Funktionalistiset integraatioteoriat pitävät jonkinasteista eriarvoisuutta hyödyllisenä ja välttämättömänä yhteiskunnan toiminnalle. Davisin ja Mooren (1945, 242–

249) mukaan vaikeiden ja samalla tärkeiden tehtävien suorittaminen edellyttää palkintoja, mikä taas palkintojen niukkuuden vuoksi väistämättä johtaa eriarvoisuuteen. (Allardt 1985, 105.)

Nykyisessä 2000-luvun riskiyhteiskunnassa, jossa alityöllisyys ja elämän katkoksellisuus näyttävät muodostuvan vallitsevaksi olotilaksi, koulutusurien ja työurien luonne on vahvasti muuttunut. Oleelliseksi on tullut taito ennakoida ja sietää vaaroja. Riskiyhteiskunnassa kulttuurinen kvalifikaatio on selviytymisen perustaito. (Antikainen et al. 2006, 146, 2013.)

Jälkimodernissa yhteiskunnassa koulutuksen on tuotettava yhä enemmän sellaisia ihmistyyppisiä, jotka ovat joustavasti siirrettävissä. Yksilöiden on yhä uudelleen investoitava itseensä ja opeteltava uusia taitteja ja taitoja, koska olemassa oleva osaaminen ja suorituskyky ei takaa tulevaisuudessa työpaikkaa. Heidän on oltava valmiita uudelleen- tai täydennyskoulutuksen kautta liikkumaan sekä työtehtävistä, ammateista ja ammattialoilta toisille että alueellisesti työpaikasta toiseen. Se edellyttää ihmisiin juurtunutta pysyvää koulutus- ja liikkumishalukkuutta. (Antikainen et al. 2006, 150, 2013; Brown et al. 2012, 142; OECD 2018.)

*Koulutuksen varastointifunktio.* Koulutuksen perustehtävänä on myös varastointi. Varastoinnin avulla suuri joukko muutoin joutilaita, tarpeettomia ja vain silloin tällöin tarvittavia kansalaisia saadaan sidottua järjestyksen ja perustellulta näyttävän olemisen pariin. (Antikainen et al. 2006, 156, 157). Onnistuessaan yksilöllisten selviytymiskvalifikaatioiden tuottajana jälkimodernissa yhteiskunnassa koulutus saattaa tuottaa kansalaisia, jotka jollakin tavalla sitoutuvat niukan työn ja katkokselisen elämänuran yhteiskuntaan ja sen pelisääntöihin (Rinne & Salmi 2003, 194).

Keynesiläisen talouspolitiikan oppien mukaan koulutus on hyvä sijoitus. Ammatillinen aikuiskoulutus on perinteisesti jopa suunniteltu taloudellisten suhdanteiden vaihtelua tasoittavaksi. Koulutus siis toimii resurssina talouden sykleissä ja pitää yllä sen toiminnan ulkoisia edellytyksiä. (Pasanen 2015, 61.)

Myös aikuiskoulutustutkimuksen vuoden 2012 tulosten mukaan koulutukseen osallistumisesta on tullut yhä vahvemmin itsestään selvä osa työtä tai työttömyyden vaihtoehto (Silvennoinen & Lindberg 2015, 280).

Koulutukseen investoiminen nähdään kuitenkin talouskasvun kannalta välttämättömäksi. Se antaa edellytyksiä tuottaa ja levittää uusia innovaatioita sekä sopeuttaa talouden ”luovan tuhon” mukanaan tuomiin muutoksiin. Hyvä koulutus parantaa mahdollisuuksia edetä uralla ja siirtyä uusiin tehtäviin, kun rakennemuutos tuhoaa entistä. Koska julkinen sektori ei enää Etlan mukaan voi investoida koulutukseen nykyistä enempää, lisäinvestointien taakka säilytetäänkin yksilöille (Määttä & Vihriälä 2017, 2–3).

Väestön ikärakenteen muutos edellyttää osaamis- ja koulutustason jatkuvan kohottamisen varmistamista sekä aikuisväestön osaamis- ja sivistystason ylläpitämistä

ja kehittämistä. Koulutusjärjestelmien joustavuutta ja kykyä vastata muuttuviin tarpeisiin tulee lisätä. (OPM 2008:9, 22, 24; OPM 2018:8.) Vapaan sivistystyön oppilaitokset muiden oppilaitosten ohella toteuttavat OKM:n antamaa tehtävää tarjoamalla mahdollisuuksia osaamis- ja koulutustason jatkuvaan kohottamiseen.

## 2.2 Oivallus elinikäisestä oppimisesta

Oivallus elinikäisestä oppimisesta juontaa juurensa antiikin Kreikasta, josta se välittyi valistuksen ja teollisen vallankumouksen kautta nykyaikaan. Pohjana on humanistinen ihmiskäsitys, joka perustuu elinikäisen oppimisen ajattelulle autonomisesta, omilla aivoillaan ajattelevista ja jatkuvasti kehittyvistä yksilöistä. (Tuomisto 2005, 49.)

Elinikäinen oppiminen tarjoaa avaimia taloudelliseen menestykseen, kykyä demokraattiseen osallistumiseen ja mahdollisuuden jatkuvaan ihmisenä kasvamiseen. Yksilöiden pitää olla oppineita ja sitoutua jatkuvaan osaamisensa ajantasaistavaan koulutukseen, jotta he voivat toimia tehokkaasti monimutkaisessa yhteiskunnassa (Jarvis 2008a, 86–87; Sitra 2019, 9).

Suomessa koulutuspolitiikka rakentuu elinikäisen oppimisen periaatteelle. Eri tavoin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen lisää koulutus- ja tutkintojärjestelmän toimivuutta sekä yksilön motivaatiota ja etenemistä koulutuksessa ja työelämässä. Kaikki tasot kattavalla aikuiskoulutusjärjestelmällä luodaan edellytykset vastata muuttuvan työelämän osaamisvaatimuksiin. (OKM 2012:1, 7, 15; OPM 2009:12.)

Suomalaisilla on korkea koulutustaso, peruskoululaisten osaaminen on kansainvälisessä tarkastelussa parhaiden joukossa ja joka toinen työikäinen osallistuu vuoden aikana aikuiskoulutukseen, mikä on kansainvälisestikin merkittävää. Elinikäisen oppimisen ja jatkuvan opiskelun kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että oppimisen perusta pysyy vahvana. (OKM 2018: 8, 23.)

Elinikäisen oppimisen diskurssit korostavat yksilön yrittäjämäistä asennetta omaan elämäänsä, vastuunottoa uudelleen kouluttautumisesta ja työllistymisestä sekä joustamista niiden muodoissa. Niukkuuden aikakaudella korostetaan entistä enemmän koulutusta henkilökohtaisena sijoituksena, lainanottona, jonka riskit jokainen kantaa itse. (Saari 2018, 26).

Elinikäisen oppimisen ideologiat sisältävät aina käsityksen siitä, millainen yksilön tulisi olla ja miten hänen tulisi annetuissa olosuhteissa toimia (Silvennoinen & Lindberg 2015, 269).

Elinikäinen oppiminen on kytketty luovuuteen, tunneälyyn ja sinnikkyyteen (Hyland 2012). Elinikäisen oppimisen diskursseissa vanha protestanttisen työmoraaalin käsite vaihtuu sisäiseen motivaatioon, autonomiaan ja henkilökohtaiseen vastuuseen. Niihin rakentuu yllyke haluta elinikäistä oppimista – haluta tieto- ja osaamis-pääomansa jatkuvaa kehittämistä, haluta vastuun ottamista omasta elämästään. (Saari 2018, 35; Simons & Masschelein 2008.)

Elinikäisen oppimisen sisäisenä paradoksina on oppimisen edellyttämän vapauden ja ulkoisten pakkojen ja sopimusten ristiriita (Jarvis 2006, 2010). Elinikäinen oppiminen voidaan mieltää alistumisen tavaksi. Alistuminen voi olla koulutususkoa tai –pakkoa, jolloin erilaisten käytäntöjen avulla yksilö ”alistaa” itsensä vaadittavan elinikäisen oppimisen ohjesäännön mukaan. Esimerkkeinä toimivat pedagogiikka ja oppimisteoriat, täydennyskoulutus ja arviointi. (Kinnari 2018, 51, 2020.) Uusliberalistinen talouspolitiikkaa alistaa koulutuksen markkinoille (leave it to the market), jotka eivät ole koskaan humaaneja tai vapaita (Jarvis 2008a, 50).

Taloudellinen tuottavuus ja kilpailukyky ulottuvat kaikkeen inhimilliseen toimintaan, niukuuden ideologialla voi olla laajempia vaikutuksia siihen, minkälaiseksi elinikäinen oppija muodostuu. Sisältykö epävarmuus osaksi elinikäisen oppijan maailmankuvaa? Sisältyy, sillä se on otettu yhtenä oppimisen kohteena ”epävarmuuden sietokyvyn lisääminen” mm. OECD:n koulutus 2030 –raportin (2018) visiossa. Lisääntykö ahdistuneisuus ja masentuneisuus tulevaisuudessa tiedosta, että oman elämän riskit on kannettava yhä epävarmemmaksi käyville koulutus- ja työmarkkinoilla? Tämäkin on OECD:n koulutus 2030-raportissa (2018) otettu huomioon mm. resilienssin vahvistamisella. (Saari 2018, 40).

”Elinikäinen oppiminen on itsen työstämistä tai eettistä työtä ja siihen liittyy erilaisia muuttuvia tekniikoita, joiden kautta yksilö muokkaa itseään. Oppijan elämä on pedagogisoitunut ja yksilö ohjaa omaa oppimistaan autonomisesti ja toimii itseohjautuvasti. Tällä tiellä häntä auttavat erilaiset seurantajärjestelmät ja itsearviointi, standardit, uraohjaus, työpsykologit ja tutkinnot sekä tentit. ”Hyveellinen elinikäinen oppija ohjautuu oppimisprosessissaan täydellisesti tavoitetta kohden.” (Kinnari 2018, 52, 2020.)

## 2.3 Kansainväliset toimijat elinikäisen oppimisen diskurssin taustalla

Kansainväliseen diskurssiin elinikäisestä oppimisesta ovat vaikuttaneet Euroopan Unioni (EU), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), World Bank (WB) ja International Monetary Fund (IMF). Elinikäisen oppimisen ideologia on esimerkki moraalikokoelmasta, jonka sisältöä määrittelevät useat tahot ja se on usein sisäisesti ristiriitainen (Kinnari 2018, 49, 2020).

Euroopan parlamentti, EU:n neuvosto ja Euroopan komissio allekirjoittivat yhdessä julistuksen Euroopan sosiaalisten oikeuksien pilarista Göteborgissa 17.11.2017 pidetyssä sosiaalialan huippukokouksessa. Pilarin 20 periaatteesta ensimmäisen luvun kohdassa yksi on ”Opetus, koulutus ja elinikäinen oppiminen”. Sen mukaan ”jokaisella on oikeus laadukkaaseen ja inklusiiviseen opetukseen, kou-

lutukseen ja elinikäiseen oppimiseen sellaisten taitojen ylläpitämiseksi ja hankkimiseksi, jotka mahdollistavat osallistumisen yhteiskunnan toimintaan ja auttavat työmarkkinoille siirtymisessä”. (OKM 2018:8)

Euroopan Unionin komission tiedonannoissa (2001, 2007a, 2007b) on korostettu elinikäisen oppimisen, vapaan sivistystyön ja aikuiskoulutuksen merkitystä taloudellisen kilpailukyvyyn ja työllistettävyyden, aktiivisen kansalaisuuden, henkilökohtaisen kehityksen ja itsensä toteuttamisen kannalta. Koulutus ja sivistystyö nähdään investointina eikä kuluna. (Jarvis 2008a; Manninen 2018; Manninen & Luukannel 2008; OKM 2018:8, 13; Poikela & Silvennoinen 2010, 211).

Rubenson (2006) erottaa elinikäisen oppimisen ”institutionaalisessa historiassa” kolme sukupolvea. Kansainvälisessä diskurssissa elinikäisen oppimisen ensimmäinen, humanistisen sukupolven vaihe ajoittui 1960- ja 1970-luvulle. Tuolloin UNESCO toi käsitteen elinikäinen kasvatus (lifelong education). Myös jatkuvan koulutuksen (recurrent education/continuing education) ja jaksotaiskoulutuksen ideat muodostuivat ensimmäisessä sukupolvessa. Niissä painotettiin oppijan tietoista tähtäämistä ennalta asetettuihin oppimistavoitteisiin. (Alanen 1983, 14–15; Kinnari 2018, 54; Rubenson 2006; Tuomisto 2005, 51.)

Koulutuksen päämääräksi määrittyi yksilön fyysinen, intellektuaalinen, emotionaalinen ja eettinen kehittyminen. Koulutus tuli järjestää ihmisen koko elämänkaaren aikana, jokaisen yksilön omien tarpeiden mukaan. (Faure 1972; Rinne ja Salmi 2003, 138). Homo sapiens’n ja Homo faber’n yhdistäminen ei enää riittänyt, vaan piti syntyä Homo concors (itsensä ja toisten kanssa harmoniassa oleva ihminen) (Jarvis 2008a, 40).

Humanistisen sukupolven aikana elinikäisen kasvatuksen avulla pyrittiin vastaamaan yhteiskunnan muutosaasteisiin tasoittamalla yhteiskunnallisia eroja niin väestöryhmien kuin teollistuneiden ja kehitysmaiden välillä (Rubenson 1997, 3–5; 2006; Tuomisto 2005, 52).

Toinen talouden sukupolvi, syntyi 1980-luvulla keulakuvanaan mm. OECD ja käsite muuttui elinikäiseksi oppimiseksi (lifelong learning). Tämän sukupolven edustajien lähtökohtana olivat talous- ja yritys-elämän intressit. Tämä diskurssi lähti poliittistaloudellisesta viitekehystä ja korosti ensisijaisesti inhimillisen pääoman, teknologian ja tieteen tärkeyttä. Painopiste rakenteiden muuttamisesta kääntyi kohti yksilöllisten ominaisuuksien jalostamista. (Rubenson 1997, 3–4, 2006; Kinnari 2018, 59; Tuomisto 2005, 52.)

Käsite elinikäinen oppiminen sopi paremmin markkinaperusteiseen, ”asiakas-keskeiseen” ja individualistisuutta korostavaan koulutusajatteluun ja –suunnitteluun. Samalla elinikäisen oppimisen näkökulma laajeni kaikkeen oppimiseen. Käsite popularisoitiin ja se sai konkreettisempia ja käytännöllisempiä piirteitä. Elinikäinen op-

piminen ei enää ollut pelkkä ”slogan”, vaan väline uudistaa ja modernisoida kansallisia kasvatus- ja koulutusjärjestelmiä. (Duke 2001; Field 2001; Toiviainen 2002; Tuomisto 2005, 50, 62.)

Delorsin raportissa (1996, 86–97) painotettiin neljää elinikäisen oppimisen peruspilaria, jotka ovat oppia tietämään (learning to know), oppia tekemään (learning to do), oppia toteuttamaan inhimillistä potentiaalia (learning to be) ja oppia elämään yhdessä (learning to live together). Jarvisin (2008a, 41) mielestä siihen kuului lisätä kaksi pilaria; oppia rakastamaan ja huolehtimaan toisista (learning to love and care for others) sekä oppia arvostamaan ja pitämään huolta ympäristöstä (learning to respect and sustain the environment).

”Oppimisen iloa” toivoi Elinikäisen oppimisen komitea mietinnössään 1997. Oppimista markkinoitiin mahdollisuutena, iloisena oppimiskokemuksena, henkisten voimavarojen lisääntymisenä ja ylpeyden tunteena paremmasta osaamisestaan. Taustalla oli kuitenkin jo tuolloin, kuten edelleen, talouselämän vaateet ja kilpailukykyisyyden säilyttäminen. (Pantzar 2007, 9; Sitra 2019; Tuomisto 2005, 64.)

Euroopan Komission vuoden 1995 valkoisen kirjan ”Opettamien ja oppiminen – kohti kognitiivista yhteiskuntaa” mukaan koulutuksesta tulee yhä enemmän yhteiskuntaan kuulumisen, sosiaalisen tunnistamisen ja nousun sekä yksilöllisen kypsymisen väline ja ammatillisten kykyjen kehittäminen.

2000-luvun alussa muotoutui elinikäisen oppimisen kolmas, pehmeän talouden sukupolvi ja sen sanotaan ainakin retorisesti olevan kahden edellisen sukupolven risteys. Talous ja markkinoiden logiikka ovat edelleen määrääviä tekijöitä, mutta julkiselle vallalle on myös säilytetty vastuuta (Kinnari 2018, 66; Rubenson 2006; Tuomisto 2012, 428–430).

Vuonna 2007 Euroopan Unioni julkaisi liiteosion ”Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskeva eurooppalainen viitekehys”/”Key competences for lifelong learning – A European Reference Framework” – avaintaitoja määrittelevään osioon (Euroopan Unioni 2007a; European Union 2007b). Elinikäinen oppiminen vastaa globalisaatiokehityksen sekä tietopohjaisen yhteiskunnan haasteisiin. Elinikäisessä oppimisessä korostuu inhimillisen pääoman ja sosiaalisen koheesion näkökulman välttämättömyys, sillä eurooppalaisen työvoiman tieto-, taito- ja valmiustaso ovat EU:n innovointikyvyn tuottavuuden ja kilpailukyvyn kannalta merkittäviä tekijöitä (Euroopan Unioni 2007a; Kinnari 2018, 2020).

Kinnari (2018, 2020) on kiinnostavasti käsitellyt elinikäisen oppimisen käsitteen ja subjektivointitapojen muutosta kolmessa EU:n ja sitä edeltävän Euroopan Neuvoston strategioissa, kolmelta eri elinikäisen oppimisen sukupolvelta. Tavoitteena on ollut tuoda näkemys elinikäisestä oppimisesta poliittisena toimintana ja kansalaisuuden määrittäjänä. Tuon esille näkökulmat elinikäisen oppimisen subjektivaatio-tavoissa - eettisen substanssi, alistamisen tapa, itsen työstäminen ja moraalinen teleologia.



Humanistisen sukupolven (1960–70), jatkuvan kasvatuksen aikana elinikäisen oppimisen eettinen substanssi pohjautui kriittiseen kansalaisuuteen. Talouden (1980-luku 2000-luvulle) ja pehmeän talouden (2000-luvulta lähtien) sukupolven aikana se pohjautuu inhimillisen pääoman määrittämälle ihmiskäsitykselle ja oppimisen tarkoitus on kartuttaa erityisesti kilpailukykyä. (Kinnari 2018, 72, 2020.)

Humanistisen sukupolven jatkuvan kasvatuksen ideologiassa ajatuksena on purkaa vanhan yhteiskunnan mallia. Alistamisen tavat pohjautuvat oikeaan kriittisyyteen ja oikeaan emansipaatioon. Talouden sukupolven alistumisen tapa luottaa uusliberaaliin vapauskäsitykseen, jossa valta annetaan näennäisesti toimijalle itselle, yleissivistyksen ja työelämätaitojen oppimisen ohjesääntönä. Pehmeän talouden sukupolven alistumisen tavat määrittävät eksplisiittisesti avaintaitojen muodossa. (Kinnari 2018, 73.)

Jatkuvan kasvatuksen ideologiassa itsen työstäminen rakentui kokonaistumisen kontekstissa. Talouden sukupolvessa korostui muutokseen sopeutuminen, vallitsevien olosuhteiden ymmärtäminen ja joustavuus. Pehmeän talouden aikakaudella itsen työstäminen määrittäytyy eri avaintaitoihin asennoitumisen kautta. (Kinnari 2018, 73, 2020.)

Humanistisen sukupolven jatkuvan kasvatuksen moraalisenä teloksena toimii kulttuuridemokraattisen yhteiskunnan kriittinen ja osallistuva kansalaisuus. Talouden sukupolven telos kytkeytyi kognitiivisen yhteiskunnan ajatukseen, ettei tietopohjaista vallankumousta ja globalisaatiota tule nähdä uhkana vaan mahdollisuutena. Pehmeän talouden sukupolven aikana elinikäinen oppijuus rakentuu tuottavuuden kontekstissa. (Kinnari 2018, 74, 2020.)

Elinikäisellä oppimisella on aikaan sopiva moraalinen järjestelmä ja sen strategia ja ohjelmajulistukset ovat arvopoliittisia ei reaalipoliittisia määritelmiä ihmisyydestä ja yhteiskunnallisesta järjestyksestä. Aikamme elinikäinen oppiminen pohjautuu talouden määrittämään riittämättömyyteen. Vallitseville dogmeille on kuitenkin aina olemassa myös vaihtoehto. (Kinnari 2018, 74, 2020.)

Vuoden 2008 talouskriisin jälkeen uudenlainen niukkuuden diskurssi on yhdistänyt eurooppalaista talouden ja jossain tapauksissa myös koulutuksen hallintaa. Niukkuutta ei voi haastaa, vaan se asettaa liikkumavaran, jonka puitteissa kansallista ja elinikäisen oppimisen koulutuspolitiikkaa voidaan harjoittaa (Saari 2018, 38). Suomi omaksui OECD:n suosituksia koulutuspolitiikan uudistamiseksi ja avautui 1990-luvulla kansainväliselle, markkinaideologiaa ja human capitalia painottavalle koulutuspolitiikalle (Saari 2018, 37).

Tietotaloudessa aktiivisten kansalaisten on oltava työllistettäviä ja pidettävä tietonsa ja taitonsa ajan tasalla, koska harvat työt ovat elinikäisiä ja muuttumattomia. Henkilökohtainen täyttymys ja ilo syntyy oman toiminnan (viva activa) ja kiinnostuksen kautta. (Jarvis 2008a, 49.)

Tätä nykyä elinikäinen oppiminen koskettaa kaikkia ihmisiä iästä ja asemasta riippumatta. Muiden muassa Euroopan unionin ja OECD:n voimakkaasti ajama elinikäisen oppimisen ideologia on jo muuttunut eräänlaiseksi itsestäänselvydeksi, joka muokkaa subjektiviteettia uusiksi (Kinnari & Silvennoinen 2015)

OECD:n näkemys oppimisesta on rationaalinen ja teknologiapainotteinen. 1973 julkaistussa raportissa painotettiin yksilön mahdollisuutta jatkuvaan koulutukseen. Raportissa ”Lifelong Learning for All” (1996) korostettiin elinikäisen oppimisen merkitystä yksilön ja kansalaisyhteiskunnan näkökulmasta. ”Promoting Adult Learning (OECD 2005)” –julkaisussa painotus siirtyi aikuisten oppimiseen pikemminkin kuin elinikäiseen oppimiseen. Syynä oli huoli siitä, että oppimisen eduista huolimatta aikuisten osallistuminen oppimistilaisuuksiin pysyy alhaisena. Eri käsitteiden painotuksista riippumatta vastuu itsensä kehittämisestä on yksilöllä itsellään. (Jarvis 2008a, 44: OECD 1977, 1996, 2005.)

OECD:n ”The Future of Education and Skills. Education 2030. The Future we want” -julkaisu tarjoaa vision ja periaatteita tulevaisuuden koulutusjärjestelmälle, elinikäiselle oppimiselle. Orientaatio on luotu yhteistyössä hallinnollisten edustajien, eri yhteisöjen edustajien, eri koulutusasiantuntijoiden, paikallisjärjestöjen ja poliittisten päättäjien kanssa. Koska yhteiskunnat ovat globaalisti muuttumassa nopeasti ja perinpohjaisesti, tarvitaan uusia ratkaisuja moninaistuviin ongelmiin. Globaalit trendit vaikuttavat jo nyt yksilöiden elämään. Ne käynnistävät globaalia keskustelua, joka koskee jokaista maata ja haastaa tekemään globaaleja ja paikallisia ratkaisuja. Education 2030 edistää julkaisun ”UN 2030 Global Goals for Sustainable Development (SDGs)” tavoitteita varmistaa ihmisten ja planeetan kestävä kehitys. (OECD 2018, 3.)

Education 2030 -visiossa sitoudutaan auttamaan jokaista oppijaa kehittymään kokonaispersoonana, täyttämään oman potentiaalinsa ja luomaan sekä rakentamaan omaa, yhteisön ja planeetan hyvinvointia. Lisääntyvän epävakaisuuden, epävarmuuden, kompleksisuuden ja monimerkityksellisyyden maailmassa koulutus voi auttaa ihmisiä vastaanottamaan kohtaamansa haasteet tai hylkäämään ne. (OECD 2018.)

Education 2030 -julkaisu nostaa esiin kolme osaamisen ydinaluetta: kognitiiviset taidot, terveystieteiden, sosiaalinen ja emotionaalinen osaaminen. Esille tuodaan myös ne kompetenssit, joita elinikäisen oppimisen tulee opettaa. Nämä ovat tiedot, taidot, asenteet ja arvot, transformatiiviset kompetenssit sekä odotuksien, toiminnan ja reflektion syklinen yhteys. (OECD 2018.)

Education 2030 -visio tunnistaa moraalin ja etiikan tärkeyden päätöksentekemisessä, itsesääätelyssä ja itsen ja yhteiskunnan ohjaamisessa. Elinikäisen oppimisen viitekehys antaa toiveikkaan vision tulevaisuuden oppimiselle. Se tukee laajempia koulutuksen tavoitteita ja orientoituu yksilölliseen ja kollektiiviseen hyvinvointiin. Oppimisen metafoora kannustaa oppijaa navigoimaan itselle tuntemattomissa kon-

teksteissa, joista he löytävät oman suuntansa tarkoituksellisella ja vastuullisella tavalla, sen sijaan että saisivat valmiit ja suorat toimintaohjeet opettajilta. (OECD 2018.)

# 3 Aikuiskoulutus vapaan sivistystyön kentässä

*”Potius sero quam numquam.”*

”Parempi myöhään kuin ei milloinkaan”

(Kivimäki 1998, 221)

## 3.1 Aikuiskoulutuksen monimuotoisuus

Aikuiskoulutuksella tarkoitetaan ohjattujen oppimistilaisuuksien järjestämistä aikuisille (Niemi & Ruuskanen 2018). Aikuiskoulutus kattaa laajan ja monimuotoisen kentän, jossa ei ole ikään liittyviä rajoituksia. Aikuiskoulutusta lukemattomine sisältöalueineen, toimintajärjestelmineen, päämäärineen ja oppijoineen on vaikea kategorisoida. (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 53.) Aikuiskoulutus on monimuotoista - yleissivistävää, ammatillista, tutkintoon johtavaa, tutkintoon johtamattomaa, omaehtoista, työvoimapolitiittista tai henkilöstökoulutusta. Koulutuksen tarjonta on pirstaleista ja sen kysyntä on väestöryhmittäin eriytynyt. (Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö 2006; Tuomisto 1998, 274; Virtanen 2007, 100.)

Suomessa aikuiskasvatuksen käsite samastui vapaaseen sivistystyöhön 1940-luvulla. Käsite korvautui aikuiskoulutuksella 1960-luvun lopulla (Alanen 1988). 1980-luvulta lähtien aikuiskoulutus on mielletty osaksi koko koulutusjärjestelmää. (Antikainen et al 2013; Heinonen 2001, 17; Pellinen 2001, 12–27.) Suuri osa aikuisten koulutuksesta oli osallistumista vapaan sivistystyön opintoihin. Koulutukseen osallistumiseen innosti tiedon- ja oppimishalun lisäksi motivaatiopsykologiset tekijät (Silvennoinen & Lindberg 2015, 267).

Vuonna 2008 opetusministeriö nimesi aikuiskoulutuksen tehtäviksi hyvien mahdollisuuksien luomisen työikäisen väestön osaamisen kehittämiseksi, ammatinvalinnan edellytyksien parantamisen ja aikuisväestön koulutus- ja osaamistason nostamisen (OPM 2008:9, 26).

Aikuiskoulutus nähdäänkin 2010-luvulla yksilön käyttöönottamana välineenä ja voimavarana sopeutua yhteiskunnalliseen muutokseen. Sitä voidaan kuvata toisena mahdollisuutena ja uusina alkuina. Yksilö voi milloin tahansa, tilanteen mukaan muuttaa koulutuselämänpolkunsa suuntaa elinikäisen oppimisen hengessä. (Alho-

Malmelin 2010, 22; Antikainen 1998, 223; Silvennoinen & Lindberg 2015.) Kuitenkaan nykypäivänä päätös koulutukseen osallistumisesta ei ole aina vain yksilön oma tai puhtaasti sisäisiin motiiveihin perustuva, vaan opintojen omaehtoisuuden edelle ovat tulleet työmarkkinoilta ja työelämästä tulevat vaatimukset sekä velvoitteet tuottavan osaamisen ylläpitämisestä (Desjardins & Rubenson 2013; Silvennoinen & Lindberg 2015).

Aikuiskoulutukseen osallistumista tarkasteltaessa on tärkeää ottaa lähtökohdaksi se, mistä koulutusmuodosta on kysymys ja millaisista osallistumistavoitteista. Opiskelu harrastuksen vuoksi ja itsensä sivistämiseksi poikkeaa kuitenkin täysin esimerkiksi työnantajan henkilöstölleen järjestämästä ja kustantamasta koulutuksesta, johon osallistumisesta päättää työnantaja tai työvoimahallinnon työttömälle työnhakijalle osoittamasta työvoimapoliittisesta kurssista, johon osallistuminen on velvoite ja siitä kieltäytyminen vahvasti sanktioitu. Sosiaali- ja terveystieteiden (SA1194/2003) ja opetustoimessa henkilöstön kouluttaminen on lakisääteistä. (Silvennoinen & Lindberg 2015, 266, 268.)

Nykyisessä eurooppalaisessa oppimisyhteiskunnassa valtiolla ja myös Euroopan unionilla on tärkeä rooli ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistumisen edistäjänä. (Silvennoinen & Lindberg 2015, 269.)

Tulevaisuuden haasteisiin on OECD:n Education 2030 (2018) -koulutusraportin lisäksi vastannut Euroopan aikuiskoulutusjärjestö (European Association for the Education of Adults EAEA) julkaisullaan ”The Manifesto for Adult Learning in the 21st Century” (2015) oppivan Euroopan luomiseksi. Manifesti kertoo tutkimustulosten ja hyvien käytäntöjen avulla, kuinka aikuiskoulutus voi ratkaista aikamme suurimmat haasteet. Haasteita ovat eriarvoisuus ihmisten ja alueiden ja maiden välillä, massatyöttömyys, digitalisaation vaateet uusien taitojen omaksumisesta, siirtolaisuus ja ikääntyminen, ilmastonmuutos ja muut ympäristöhaasteet. Manifestissa painotetaan halua innovatiivisen, sosiaalisesti oikeudenmukaisen ja ympäristöystävällisen Euroopan puolesta, jossa väestö kykenee elämään terveellisesti ja työskentelemään tuottavasti läpi elämän. (EAEA 2015; Teräsahde & Manninen 2019, 290.)

Manifestin mukaan aikuiskoulutuksen tämän vuosituhannen yhteiseurooppalaisiin tehtäviin kuuluu aktiivisen kansalaisuuden ja demokratian kehittäminen vahvistamalla mm. kansalaisten kriittistä ajattelutapaa ja tietoisuutta omista vaikuttamismahdollisuuksista. Elämäntaitojen antamiseen kaikille sisältyy mielekkäiden ja uusien oppimiskokemusten mahdollistaminen mm. avaamalla uusia urapolkuja. (EAEA 2015; Teräsahde & Manninen 2019, 290.)

Yhtenä tärkeänä tehtävänä on työllisyyden edistäminen ja digitalisaatioon sopeuttaminen. Päivitetty osaaminen jatko- ja uudelleen kouluttautumisen avulla on tärkeää innovaation, tuottavuuden, kilpailukykyyn ja yrittäjyyden kannalta. Eurooppa tarvitsee muutoksiin nopeasti sopeutuvaa tietotyövoimaa, koska useat tehtävät kaatoavat uusien tehtävien syntyessä. Aikuiskoulutus auttaa YK:n kestävän kehityksen

tavoitteiden saavuttamisessa. Se tukee sekä Lissabonin agendan että Euroopan komission puheenjohtajan agendan tavoitteiden saavuttamisessa. (EAEA 2015; Teräsahde & Manninen 2019, 290–291.)

Osaamisvaatimukset ja -haasteet muuttuvat, mutta muuttuuko koulutus? Globalisoituminen muuttaa maailmaa – on informaatioyhteiskuntaa, tietoyhteiskuntaa, ubiikkiyhteiskuntaa, jossa langaton tiedonsiirto ja verkottuminen ovat mahdollisia kenelle tahansa ja missä tahansa. Miten koulutus on reagoinut näihin haasteisiin? Menestyäkseen kompleksisissa ja dynaamisissa olosuhteissa työorganisaatioiden tulee olla rakenteeltaan joustavia ja verkostuneita. Samaa edellytetään koulutusjärjestelmiltäkin. Innovaatiot ja jatkuva kehittäminen ovat elinehto. (Honka 2011, 67–68.)

### 3.1.1 Aikuiskoulutustutkimuksen monikohteisuus

Aikuiskoulutustutkimusta on tehty monilla tieteen aloilla ja kehitys näyttää voimistuneen 2000-luvulla. Kiinnostus kertoo aikuiskasvatuksen ja aikuiskoulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen vahvasta ja jatkuvasta kasvusta. (Pantzar 2007, 43). Tutkimuksen pääalueet voidaan jakaa vapaaseen sivistystyöhön kohdistuvaksi, ammatilliseen aikuiskoulutukseen kohdistuvaksi ja monikohteiseksi tutkimukseksi. Tutkimusteemoina ovat mm. aikuinen opiskelija ja oppija, oppimisen ympäristöt, yhteiskunnan tarjoamat puitteet oppimiselle. (Pantzar 2007, 45)

Ammatilliseen aikuiskoulutukseen kohdistuva tutkimus on kasvanut merkittävästi. Vuosien 1978–1981 tutkimuksista ammatilliseen aikuiskoulutukseen kohdistui 20 prosenttia ja vuosien 1993–1997 tutkimuksista noin 60 prosenttia. Vapaata sivistystyötä koskeva tutkimus väheni samanaikaisesti huomattavasti (43 prosentista 10 prosenttiin). Muutokseen vaikutti ammatillisen aikuiskasvatuksen lisääntyminen sekä tutkimusresurssien jaon painopisteiden muuttuminen. Kiinnostuksen kohteiksi nousivat ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän aikuiskoulutuksen tutkimus. (Pantzar 2007, 45)

Vapaan sivistystyön tutkimus on ollut Suomessa vähäistä. 1990-luvulta alkaen julkaistujen tiedeartikkelien perusteella tutkimukselliset kiinnostuksen kohteena on ollut vapaan sivistystyön ja sen organisaatioiden arvoperusta, tehtävät, asema, rooli ja toiminnan arviointi muuttuvassa suomalaisessa yhteiskunnassa sekä työ- ja toimintamenetelmät (vuorovaikutus, yhteisökasvatus, sosiaalipedagogiikka) ja opiskelu esim. kansalaisopistossa. (OPM 2009:12, 45; Pätäri 2016.)

1990- ja 2000-luvulla julkaistuissa väitöskirjoissa on rajoitettu usein yhden organisaatiomuodon toiminnan tarkasteluun. Vuosina 2003–2012 julkaistiin kymmenen väitöskirjatutkimusta, joissa suurin osa tutkimusaiheista perustui opetuksen sekä opiskelukokemusten yksilö- ja tapauskohtaisiin kuvauksiin tietyissä oppilaitoskon-  
tekstissa. (Heikkinen, Pätäri & Teräsahde 2015, 80; OPM 2009:12, 46.) Vuonna

2016 vapaaseen sivistystyöhön kohdistuvia väitöstutkimuksia oli käynnissä noin yksitoista. Organisaatiomuodoittain tarkasteltuna ne liittyivät kansalais- ja kansanopistoihin, järjestölliseen vapaaseen sivistystyöhön ja vapaaseen sivistystyöhön yleisesti. Teemoina olivat osallistumisen ja oppimisen merkitykset ja vaikutukset, kannusteet ja motiivit, opettajuus ja opettaminen, peruskäsitteet sekä toiminnan suunnittelu ja organisointi. (Pätäri 2016, 4–5.)

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö (VSY) on tukenut vapaaseen sivistystyöhön liittyvää tutkimusta. (OPM 2009:12, 47.) Vuonna 2011 aloitettiin vapaan sivistystyön tutkimuksen yhteistyöohjelma Sivistystyön vapaus ja vastuu (SVV) tavoitteena vapaan sivistystyön tutkimuksen vahvistaminen ja kokoaminen sekä alan toimijoiden vuorovaikutuksen vahvistaminen (mm. Pätäri 2016).

Organisaatio- ja toimintamuotorajoja ylittävää tutkimusta, jossa aikuisten toimintaa, oppimista ja kehittymistä tarkasteltaisiin monimuotoisesti ja –ulotteisesti elinikäisen oppimisen eri konteksteissa (formaali, nonformaali, informaali) ei juuri-kaan tehdä (OPM 2009:12, 46). 2000-luvulla monitieteenalaiset tutkimukset ovat kuitenkin lisääntyneet kuten ammatilliseen kehittymiseen liittyvä tutkimus sekä elinikäinen oppiminen eri näkökulmista sekä koulutuspolitiikka (Pantzar 2007, 46)

Pantzarin (2007) mukaan 1990-luvun jälkeinen tutkimuksen suuntautuminen on entistä enemmän määräytynyt ulkoisista syistä ja tutkijan omalla kiinnostuksella on ollut vähemmän merkitystä. Markkinalogiikan mukaan tutkimus vertautuu kulutushyödykkeeseen ja sen hyödyn muodot tuottavuuteen, tehokkuuteen ja kilpailukykyyn (Heikkinen et al. 2015, 81). Opiskelemaan ja oppivaan aikuiseen kohdistuva tutkimus on jäänyt opetuksen muotoja ja puitteita sekä koulutuksen yhteiskunnallisia ehtoja ja määrittäjiä koskevan tutkimuksen varjoon. Aikuisen oppimisen ja opiskelun tutkimus tulisi ymmärtää laajasti niin, että se käsittää opiskeluun ja oppimiseen liittyvien yksilötekijöiden tutkimuksen lisäksi opetusorganisaation, oppimisen ja opiskeluun vaikuttavat tekijät sekä ne yksilöihin eri tavoin koskevat yhteiskunnalliset ja sosiaaliset ehdot, joilla on merkitystä heidän opiskeluunsa. Myös käytännön toiminnasta syntyvät tutkimustarpeet tulisi huomioida. (Pantzar 2007, 46)

Vapaan sivistystyön tutkimuksen vaikuttavuuden ja vastuullisuuden vahvistaminen edellyttäisi lisää pitkäkestoisia yhteistoimintatapoja sekä yhdessä olemisen muotoja, joissa osapuolet katsoisivat tutkimuskohteista toistenkin kannalta (Heikkinen et al. 2015, 81).

### 3.1.2 Osallistumisorientaatioihin liittyviä tutkimuksia

Mielenkiinto kategorisoida erilaisia orientaatioita aikuiskoulutukseen osallistumisesta heräsi Cyril O. Houlen klassisen tutkimuksen ”The Inquiring Mindin” ilmesty-

misen jälkeen vuonna 1961 (Merriam et al. 2007, 63). Tutkimus on vaikuttanut huomattavasti niin kansainvälisiin kuin suomalaisiinkin koulutukseen osallistumissyiden tutkimuksiin.

Houle valitsi tutkimukseensa 22 pitkään opiskelutta aikuista, jotka olivat erittäin sitoutuneita oppimiseen ja pitivät elinikäistä oppimista tärkeänä osana elämäänsä. Heillä oli päämäärä, johon he pyrkivät, he pitivät opiskeluprosessia nautittavana ja merkittävänä, ja heidän mielestään oppiminen oli arvokasta sen itsensä vuoksi. (Houle 1988, 15)

Haastatteluaineiston analyysin pohjalta Houle (1961) muodosti typologian, joka käsittää kolme erilaista osallistumisorientaatiota. Hänen esittämät opiskelutavoitteiden perussuuntausten mukaiset aikuisopiskelijoiden päätyypit ovat päämääräorientoituneet (goal-oriented), toimintaorientoituneet (activity-oriented) ja oppimisorientoituneet (learning-oriented) oppijat. Jokaiseen orientaatiotyyppiin sisältyy lukuisia erilaisia motiiveja. (Houle 1961, 1988, 16–20; Jarvis 2008a, 74; Merriam et al. 2007, 64.)

Yksikään edellä olevista orientaatioista ei ole parempi kuin toinen, ja siksi niitä ei voi laittaa paremmuusjärjestykseen. Tutkimukseen osallistuneet (luokitelluista orientaatioista riippumatta) olivat perusteiltaan samanlaisia, he olivat elinikäisiä oppijoita, heillä oli päämäärät, he nauttivat osallistumisesta ja he halusivat oppia. (Houle 1988, 29.)

Houlen tutkimus on innostanut lukuisia tutkijoita vahvistamaan tai kehittämään alkuperäistä typologiaa eri vuosikymmenillä. Osallistumismotivaatioiden määrää on useissa tutkimuksissa lisätty, mutta ne on voitu supistaa Houlen perusluokitukseen (mm. Boshier 1991; Burgess 1974; Fujita-Starck 1996; Johnstone & Rivera 1965; Morstain ja Smart 1974).

Aslanianin ja Brickellin (1980) haastattelututkimuksen mukaan 83 prosenttia 744 aikuisoppijasta ilmoitti opintoihin osallistumisen motiiviksi työelämän muutokset.

Boshier ja Collins (1985, 125) erottivat tutkimuksessaan Houlen kolme ryhmää. Tutkimukseen osallistui 13 442 oppijaa Afrikasta, Aasiasta, Uudesta Seelannista, Kanadasta ja Yhdysvalloista. Oppimisorientaatiota vastasi kognitiivisen mielenkiinnon ryhmä. Toimintaorientaatiota mallintavan ryhmän osallistumistavoitteina olivat sosiaalinen virikkeellisyys, sosiaaliset kontaktit, ulkoiset odotukset ja yhteiskunnallinen osallistuminen. Kolmas ryhmä painotti ammatillista edistymistä ja siten vastasi Houlen päämääräorientaatiota. Tutkijoiden mukaan tämä kolmen ryhmän ratkaisu vahvisti Houlen typologian paikkansa pitävyyden. (Merriam et al. 2007, 65)

Beinartin ja Smithin (1998) tutkimuksessa havaittiin viisi kurseille osallistumisen motiivia. Yksi mielenkiintoisista motiiveista oli toisten ihmisten tapaaminen. Useat surveytutkimukset tuovat esille tämän aikuiskoulutuksen tärkeän sosiaalisen tehtävän. Beinartin ja Smithin (1998, 178) tulosten mukaan miehet osallistuvat naisia



useammin työhön liittyvään opiskeluun. Naiset opiskelevat tulevaisuusorientoituneesti sekä osallistuvat miehiä enemmän vapaaehtoistyöhön ja muuhun kuin työhön liittyvään koulutukseen.

Aikuiskoulutukseen osallistumisen orientaatiot ovat aika samanlaisia, vaikkakin eri tutkijat nimeävät orientaatiot omalla terminologiallaan. Nykyinen tutkimus pikemminkin uusintaa tämän, vaikka syissä palata opiskelemaan on tapahtunut melkoisia muutoksia erityisesti naisten kohdalla. Työn luonne ja työn tekemiseen vaadittavat tiedon tyypit, muodot ja ulottuvuudet ovat muuttuneet ja tuoneet monia mahdollisuuksia osallistua elinikäiseen oppimiseen. (Jarvis 2008a, 75; Kinnari & Silvenoinen 2015; OECD 2018.)

Tarve alleviivata aikuiskoulutukseen osallistumisen motivationaalista rakennetta on tärkeää. Tieto siitä auttaa aikuiskouluttajia ja päättäjiä kohtaamaan ja identifioimaan oppijoiden tarpeita suhteessa opetusohjelmien sisältöihin samoin kuin suhteessa ajankäyttöön, koulutuksen keston ja toteuttamispaikkaan. (Fujita-Starck 1996, 39; Merriam et al. 2007, 65.)

Suomessa Alanen (1988) esitti oman 1960-luvun lopulla tehdyn tutkimuksensa perusteella sosiologisiin teoriarakenteisiin kytkeytyvän tavoitesuuntausten kolmi-jaon, joka on lähellä Houlen typologiaa. Hän jakoi ensin tavoitesuuntaukset hyöty-, viihtymis- ja kehittymistavoitteisiin. Alanen tarkensi myöhemmin käsitteet oppimistavoitteisiin, joita ovat kehittyminen ja käytännöllinen hyöty sekä viilhteellisiin tavoitteisiin. (Alanen 1969, 1985, 1988.)

Opiskelumotivaatioihin liittyviä tutkimuksia tehtiin 1970–1990-luvulla faktori-analyysi -menetelmää käyttäen paljon. Osallistumistavoitteina korostuivat opiskelun ammatillinen, harrastuksellinen, sosiaalinen ja oman ajattelun kehittämisen motiivi. Lisäksi tulivat esille itsetunnon vahvistaminen, näyttämisen halu, muutoksenhalu ja sosiaalinen yhdessäolo. (mm. Entonen & Lyytinen 1979; Haapakorpi 1994; Laurén ja Nurmi 1986; Simpanen & Blomqvist 1992; Varila 1990.)

Rinteen, Kivisen ja Aholan tutkimuksen (1992) mukaan aikuiskoulutautujat näkivät koulutuksensa pääasiallisesti työhön liittyvänä ja opiskelu harrastuksena oli selkeästi toisella sijalla. Osallistumismotiivit vaihtelivat sen mukaan, minkälaisesta kurssista tai koulutuksesta oli kyse. Esimerkiksi korkeakoulujen järjestämään koulutukseen osallistuneiden päällimmäisinä motiiveina olivat itsensä sekä ammattitaidon kehittäminen. Työllisyyskursseille osallistuneet puolestaan painottivat muita enemmän sosiaalisia tekijöitä. (Rinne, Kivinen & Ahola 1992, 137, 155–157.)

Ahrion, Eskolan ja Suorannan (1992) aikuisopiskelu osana arkielämää –tutkimuksen mukaan aikuiskoulutukseen osallistuttiin uteliaisuudesta, joka myöhemmin muuttuu tavoitteellisemmaksi opiskeluksi ja tutkinnon tavoitteluksi. Sisäinen tavoiteorientaatio oli ulkoista tavoiteorientaatiota vaikuttavampi opetukseen osallistumisessa. Opiskelu koettiin antoisaksi harrastukseksi. (Ahrion, Eskola & Suoranta 1992.)

Mannisenmäen ja Mannisen (2004) avoimen yliopiston verkko-opiskelijan muotokuva –tutkimuksen mukaan itsensä kehittämisen ja oppimisen halu olivat tärkeimmät osallistumismotiivit ei niinkään uran edistämiseen liittyvät motiivit.

Roiskon (2007) aikuisopiskelijoiden oppimista yliopistossa käsittelevän tutkimuksen mukaan aikuisoppijan tutkintotavoitteinen oppiminen koostui oppijan kyvyistä yhdistää teoria ja käytäntö, muuttaa todellisuutta koskevia näkemyksiä, kehittää omaa työtä, kasvaa ja kehittyä ammatillisesti sekä itsesäädellä omaa oppimista.

Pirilä (2008) tutki yksilöiden välisten erojen vaikutusta opiskelijan oppimistilanteissa kokemaan interaktioon, motivaatioon, tyytyväisyyteen ja oppimistuloksiin. Tutkimus tehtiin opetuskokeilussa, jossa opiskelijat opiskelivat perinteisesti luokkaopetuksessa, verkon välityksellä reaaliaikaista interaktiivista ohjelmaa käyttäen ja itsenäisesti tallennettua versiota käyttäen. Tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden yksilölliset ominaisuudet ennustivat paremmin opiskelijan motivaation, tyytyväisyyden ja oppimistulokset kuin se, millaisessa oppimisympäristössä hän opiskeli. (Pirilä 2008.)

Avointa väylää maisteriksi – avoimessa yliopistossa opiskelleita ja väylän kautta korkeakouluun tulleita opiskelijoita tutki Alho-Malmelin vuonna 2010 julkaistussa väitöskirjassaan. Kirjoitelma-aineiston pohjalta hän sijoitti ja tyypitteli oppijat elämänhallinnan ja opintojen tavoitteiden nelikenttään. Urasuuntautuneet olivat 35-vuotiaita miehiä ja naisia, joilla oli korkea koulutus, hyvä työmarkkina-asema. He olivat arvostushakuisia ja heidän tavoitteena oli ammatillinen kehittyminen, ja he pitivät koulutusta investointina tulevaisuuteen. Tutkintotavoitteiset olivat nuoria alle 25-vuotiaita, joilla oli pohjakoulutuksena lukio. Heillä oli selkeä kuva tulevaisuuden ammatista ja heille avoin yliopisto-opetus oli preppausta yliopistoon. Urasuuntautuneilla ja tutkintotavoitteisilla olivat välineelliset tavoitteet elämänhallinnassaan. Elämäntapaopiskelijat olivat 40-vuotiaita naisia, joiden koulutustaustat olivat moninaiset, he olivat mukana työelämässä ja heillä oli aiempia opintoja avoimessa yliopistossa. Opiskelu oli heille harrastus. Opiskelulla oli itseisarvoinen merkitys. (Alho-Malmelin 2010.)

Muutoshakuiset olivat elämänsuunnanetsijöitä välineellisten tavoitteiden ja opiskelun itseisarvoisen merkityksen keskivaiheilla. He olivat alle 25-vuotiaita tai yli 40-vuotiaita, joista kolmannes oli työttömiä, he olivat tyytymättömiä työelämään tai elämänkriiseistä toipuvia, haaveiden toteuttajia, koulutusuran etsijöitä. He pitivät opiskelua ratkaisuna ongelmiin. (Alho-Malmelin 2010.)

Siivosen (2010) tapaustutkimus ”Opiskelijasta elinikäisen koulutuksen kuluttajaksiko?” toi aikuislukioista valmistuneiden narratiivisissa elämänhistorioissa kaksi kiinnostavaa koulutettavan subjektin jatkuvuuden rakentumisen mallia. Nämä orientaatiomallit olivat suoritussuuntautunut (performance-oriented) ja joustavan oppimi-

sen (flexible learning) malli. Vaikka tutkimusnäkökulma ja –menetelmät olivat Siivosen tutkimuksessa erilaiset kuin tässä tutkimuksessa, yhtäläistä on elinikäisen oppimisen kehyskertomuksen sateenkaaren allaoleminen. Kesäyliopisto-oppijalle on myös ominaista koulutustien epäjatkuvuus, sillä koulutuksiin (avoin yliopisto-opetus, koulutusohjelmat, lyhytkurssit) hakeudutaan pääasiassa omatarpeisesti päämäärähakuisesti, oppimishakuisesti tai toimintahakuisesti.

Erilaisia ja moninaisia koulutukseen osallistumisen motiiveja, oppimisen vaikutuksia ja uraan kytkeytyviä ammatillisia lisävalmiuksia sivuavia eritasoisia tutkimuksia on viimeisen vuosikymmenen aikana tehty jonkin verran. Nostan esiin tässä omaan tutkimukseeni kiinnostavalla ja tutkimuksen näkökulmaa laajentavalla tavalla kolme tutkimusraporttia. Yksi käsittelee uraohjaajien kokemia osaamistarpeita ja haasteita työssään (Lampi, Vähäsantanen & Rantanen 2019), toinen aikuisopiskelijoiden kokemia hyötyjä ammattikorkeakoulutuksessa (Ojala & Haltia 2018) ja kolmas aikuisoppijoiden kykyä yhdistää työ, elämä ja oppiminen kolmen eri yliopiston järjestämässä koulutuksessa (Screy-Niemimaa, Norgaard & Sjoer 2017).

Uraohjaajien osaaminen ja haasteet työelämän murroksessa -tutkimus kohdistui uraohjaajien osaamiseen ja kokemuksiin työstään. Uraohjauksella tarkoitetaan niitä palveluja, joilla autetaan eri elämäntilanteissa ja –vaiheissa olevia asiakkaita kehittämään merkityksellistä elämänkulkua ja tekemään oppimista, työtä ja siirtymiä koskevia päätöksiä. Tutkimus kiinnittyi laajempaan ja yleisluonteiseen uraohjaajien osaamisen tutkimukseen, jonka avulla oli mahdollista osallistua kansainväliseen keskusteluun uraohjaajien osaamisesta ja työn haasteista. (Lampi et al. 2019, 209.)

Uraohjaajat kokivat tarvitsevansa resilienssin, metakognitiivisten kykyjen, oman ammatillisen hyvinvoinnin, vuorovaikutus- ja tietoteknisten taitojen ja psykologisen osaamisen kehittämistä ja vahvistamista. Kasvavan teknologian käytön myötä syntyy monitahoisia haasteita, joihin vastatessaan yksilöt tarvitsevat urataitoinaan enemmän psyykkisiä taitoja ja vahvuutta kuin aiemmin. Uraohjaajien koulutustarpeena on oppia entistä enemmän ymmärtämään kansainvälisiä työmarkkinoita, koska globalisaation myötä yhä useampi ohjattava on monikansallisen yrityksen palveluksessa. (Lampi et al. 2019, 218.)

Kun työelämä muuttuu ja yksilöllisten tarpeiden ja uravalintojen määrä kasvaa aikuiskoulutuksen ohella (Oksanen 2017), uraohjauksen tarpeellisuus ja merkitys korostuvat yhteiskunnassa. Uraohjaajien kyky tukea asiakkaiden kestäväää ura- ja elämänsuunnittelua ja samalla vastata yhteiskunnan ja yksilöiden muuttuviin tarpeisiin on kriittinen kysymys nyt ja tulevaisuudessa. Uraohjaajilla on keskeinen asema ohjata ohjattavia ammatilliseen täydennyskoulutukseen. Kun he tuntevat koulutuksesta saatavat edut, he pystyvät entistä paremmin tukemaan ohjattavien uralla pysymistä ja etenemistä samoin kuin hakeutumaan itse kertyttämään osaamisalueitaan koulutuksen kautta. (Lampi et al. 2019, 218.)

Schrey-Niemimaan, Norgaardin & Sjoerin (2017) Maasta taivaaseen – miten aikuisoppijat voivat yhdistää työn, elämän ja oppimisen – tutkimus sisältää kolme tapaustutkimusta eri yliopistojen järjestämänä eri maissa – Suomessa, Tanskassa ja Hollannissa. Tutkimuskysymyksenä kaikissa näissä ohjelmissa oli se, miten aikuisten oppijoiden toiveet oli otettu huomioon ja miten he kokivat kykenevänsä yhdistämään työn, elämän ja opiskelun. Miten koulukseen osallistuminen palveli oppijoita itseään, työnantajaa ja yliopistoa?

Suomessa tutkimuskohteena oli tekniikan maisteriohjelmiä (Masters of Engineering), Tanskassa Aalborgin yliopiston tarjoama osa-aikainen maisteriohjelma ja Hollannissa TU Delftin tarjoama filosofian tohtoritutkinto. Case studyt olivat suoraan elävästä elämästä, jolloin oli mahdollisuus tutkia teoriana käytäntöön soveltamista. (Schrey-Niemimaa et al. 2017, 36.)

Yhteistä kaikille näille ohjelmille oli se, että opetuksen sisältö ja koulutuksen tavoitteet lähtivät todellisista työelämän tarpeista, joissa oli otettu huomioon myös yksilölliset motiivit. Lisäksi työnantajan vahva tuki ja ohjaus mahdollistivat oppijoita saattamaan opinnot päätökseen odotetussa ajassa. Pedagogiset ratkaisut olivat kuitenkin erilaiset. Oppijat kykenivät käsittelemään ja sisällyttämään heidän työtehtävistään nousseita ongelmia koulutukseen. Tämä kiinteä yhteys antoi motivaatiota opiskelulle. Opintojen aikana oppijoita rohkaistiin muodostamaan erilaisia projektiryhmiä, joista syntyi arvokkaita tulevaisuuden yhteistyöverkostoja. Se myös lisäsi yliopistojen ja työyhteisöjen yhteistyötä luomalla siltoja niiden välille. Kuitenkin kun otetaan huomioon aikuisoppijoiden tarpeet ja niiden tyydyttäminen, havaittiin, että One size fits all (yksi koko soveltuu kaikille) –lähestymistapa ei ollut realistinen kontekstuaalisista eroavaisuuksista johtuen. (Schrey-Niemimaa et al. 2017, 38.)

Ojala ja Haltia (2018) käsittelevät artikkelissaan Ammatillista osaamista ja verkostoitumista – Aikuisopiskelijoiden kokemat hyödyt ammattikorkeakoulussa. Tar kastelun kohteena olivat ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja suorittaneet (YAMK) ja avoimeen ammattikorkeakouluopetukseen osallistuneet oppijat. (Ojala & Haltia 2018, 253.)

Molempien koulutusryhmien kokemat hyödyt kytkeytyivät työelämässä ja työtehtävissä käytettävään osaamiseen ja muihin tarpeellisiin työelämävalmiuksiin. Työelämänlähtöiset hyödyt tukivat myös aikuiskoulutuksessa vallitsevaa nykypäivän trendiä siitä, että koulutus on siirtynyt yhä enemmän ammatilliseen, työelämän tarpeita ja vaatimuksia palvelemaan osaamisen lisäämiseen. (Ojala & Haltia 2018, 271.)

Ammattikorkeakoulutuksen hyödyissä nousi esille myös opiskelijoiden verkostoituminen. Erityisesti ammatilliselle aikuiskoulutukselle verkostoitumista pidettiin luonteenomaisena, koska usein koulutukseen tulevat aikuiset olivat kerryttäneet kokemusperäistä asiantuntijaosaamista työelämässä jo vuosienkin takaa, mikä edesauttoi osaamisen jakamista ja uusien suhteiden luomista opintojen aikana. Kyseinen

mahdollisuus on merkittävä ammatillisen aikuiskoulutuksen lisäarvo ja hyöty. Koulutuksen aikana luodut uudet kontaktit voivat synnyttää myös lisää töitä tai kokonaan uusia työsuhteita. Rouhelon (2008) tutkimuksessa ilmenikin, että työ- ja opiskeluhistorian kautta saadut kontaktit olivat työllistymisen kannalta tärkeitä. (Ojala & Haltia 2018, 272.)

Koulutusten yhteisiä hyötyjä olivat myös itsensä kehittämiseen, kyvykkyyteen ja itseluottamukseen liittyvät tekijät. Pärjääminen opinnoissa nosti aikuisopiskelijoiden uskoa itseensä ja omaan kyvykkyyteensä työelämässä. Ehkä osalle aikuisopiskelijoista olikin tunnusomaista hakea opinnoista myös tietynlaista tukea ja näyttöä itseä kehittävistä ja osaavasta aikuisesta. (Ojala & Haltia 2018, 272.) Tämä tuli esille myös Isopahkala-Bouret'n (2015) tutkimuksessa, jossa aikuiset 40–50-vuotiaat tutkintoa suorittavat naiset halusivat antaa itsestään kuvan pätevinä, etenevinä ja eteenpäin katsovina.

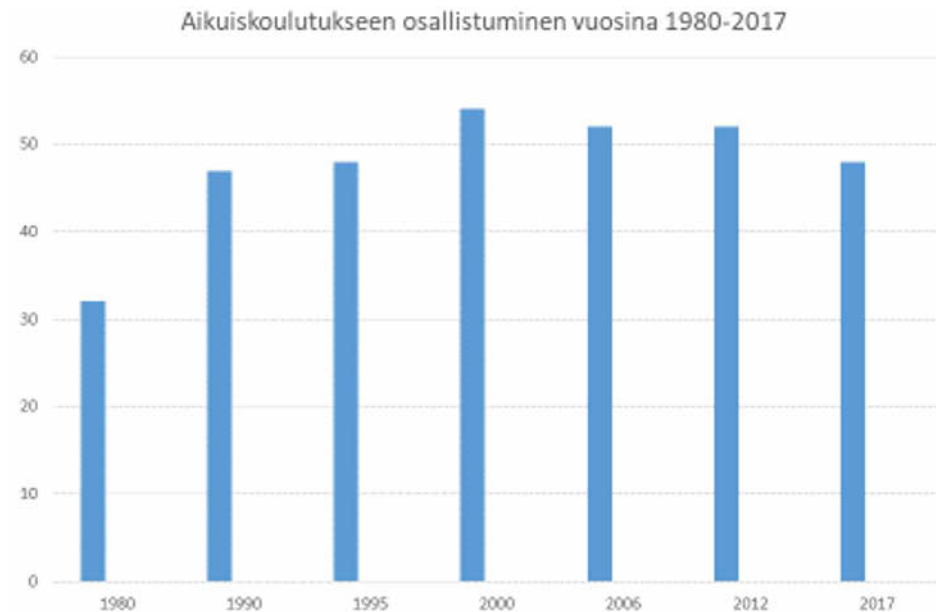
Manninen ja Luukannel (2008) kartoittivat tutkimuksessaan vapaan sivistystyön piiriin kuuluvien opintojen vaikutuksia aikuisopiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelumotiiveista korostuivat kiinnostavien asioiden oppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus ja vaihtelunhalu. Tutkimustulosten mukaan aikuisopiskelu vaikutti innostukseen jatkaa opiskelua, henkiseen hyvinvointiin, tietojen ja taitojen lisääntymiseen, itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistumiseen, jaksamiseen, luovuuteen ja yleissivistyksen laajentumiseen. Sen sijaan se ei vaikuttanut sanottavasti uralla etenemis- ja toimeentulomahdollisuuksiin. (Manninen & Luukannel 2008, 68; OPM 2009:12, 73.)

Vapaan sivistystyön opintoihin osallistumisella oli vaikutuksia sosiaalisen pääoman (social capital) ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden (social cohesion) kehittymiseen (Schuller, Brassett-Grundy, Green, Hammond & Preston 2002). Yleiset aktiiviseen kansalaisuuteen liittyvät taidot ja asenteet, yhteisöön liittyminen ja yhteisöllisyys sekä verkostojen syntyminen aktivoituivat opintojen myötä. Niin ikään kansainvälistymisvalmiuksien lisääntyminen mahdollisti kielitaidon karttumisen ja vieraisiin kulttuureihin tutustumisen. (Manninen & Luukannel 2008, 70; OPM 2009:12, 73.)

Aikuisten perustaitoja tarkasteleva kansainvälinen aikuistutkimus PIAAC vertaili OECD-maiden väestön osaamista vuonna 2012. PIAAC tutki 16–65-vuotiaiden kansalaisten taitoja niin lukutaidon, numerotaidon kuin tietotekniikkaa soveltavan ongelmanratkaisutaidon osalta. Kyseisten taitojen hallitseminen on edellytys elinikäiselle oppimiselle. Suomessa tutkimukseen osallistui 5 464 henkilöä. Tutkimuksen tulosten mukaan koulutusasteella oli selvä yhteys perustaitojen hallintaan sekä lukutaidon, numerotaidon että ongelmanratkaisutaidon osalta. Taidot olivat keskimäärin paremmin hallussa henkilöillä, jota olivat käyneet lukion tai suorittaneet korkeakoulututkinnon. Lukutaidon sekä numerotaidon osalta Japani menestyi OECD-



suomalaisten aikuiskoulutukseen osallistuneiden 18–64-vuotiaiden keskuudessa. (Niemi & Ruuskanen 2018, 72.)



**Kuvio 1.** Aikuiskoulutukseen osallistuneet 1980–2017

Niin ikään aikuiskoulutuspäivien määrä henkeä kohden on laskenut 2000-luvun alusta lähtien. Kun vuonna 2000 sai 18–64-vuotias suomalainen aikuiskoulutusta keskimäärin yli 12 päivää, oli koulutuspäivien määrä vuonna 2017 enää noin kahdeksan. Aikuiskoulutuspäivien määrä putosi vuoden 1990 tasolle. Suurin koulutuspäivien pudotus tapahtui naisten kohdalla ollen vajaa kymmen päivää vuonna 2017, kun se vuonna 2000 oli 15 päivää. (Niemi & Ruuskanen 2018, 73.)

Vuonna 1980 aikuiskoulutukseen osallistui 600 000 henkilöä, niin vuonna 1995 osallistumisia oli yli miljoona (Rinne & Vanttaja 1999, 84). Vuonna 2000 aikuiskoulutukseen osallistui 1,8 miljoonaa henkilöä. Vuonna 2006 ja vuonna 2012 osallistumisia oli 1,7 miljoonaa henkilöä. Vuonna 2017 osallistumismäärä oli 1,6 miljoonaa. (Niemi & Ruuskanen 2018.)

Vuonna 2017 aikuiskoulutukseen osallistui 870 000 naista ja 720 000 miestä. Eniten aikuiskoulutukseen osallistuivat 25–54-vuotiaat. Suurin osa koulutuksesta oli työnantajan tukemaa kouluttautumista eli henkilöstökoulutusta, johon palkansaajista osallistui 53 prosenttia. Tässä oli kuusi prosenttiyksikköä laskua vuodesta 2012. (Niemi & Ruuskanen 2018.)

## Aikuiskoulutustutkimuksien sisältö ja osallistumisen syitä ja vaikutuksia

Tilastokeskuksen aikuiskoulutustutkimukseen vuonna 1995 vastanneet 25–64-vuotiaat katsoivat työhön liittyvän lisäkoulutuksen vaikuttaneen erityisesti uralla eteneemiseen. Koulutuksen ansiosta he saivat uusia ja vaativampia työtehtäviä, säilyttivät työpaikkansa ja saivat lisää palkkaa. Miehet ilmoittivat naisia useammin koulutuksella olleen kaikkia edellä mainittuja vaikutuksia. Työnantajan tukemaan aikuiskoulutukseen eli henkilöstökoulutukseen osallistuneista palkansaajista puolet ilmoitti koulutukseen osallistumisensa syyksi uusien asioiden oppimisen sekä itsensä ja ammattitaitonsa kehittämisen. Naiset olivat miehiä useammin hakeutuneet koulutukseen omaehtoisesti. (Heinonen 2001, 34–35; Tilastokeskus 1995.)

Vuoden 2006 aikuiskoulutustutkimuksen mukaan innokkaimmin koulutukseen osallistuivat työlliset ja pitkän pohjakoulutuksen saaneet. Mahdollisuudet päästä työnantajan kustantamaan ammatilliseen koulutukseen olivat parantuneet. Työelämän koettiin muuttuneen epävarmemmaksi. Koulutuksesta ei koettu olleen kuitenkaan apua siirryttäessä uusiin työtehtäviin. Johtamis- ja esimiesalan koulutus sekä hoitoalan, tekniikan ja tuotannon alojen koulutus lisääntyivät. Tietotekniikan koulutus väheni merkittävästi työikäisten keskuudessa vuoteen 2000 verrattuna. (OPM 2009:12, 38–39)

Vuonna 2012 toteutuneista koulutuspäivistä 71 prosenttia oli työhön tai ammatin liittyvää koulutusta. Vapaan sivistystyön osuus kursseista oli 14 prosenttia. Työnantajan kustantamaa henkilöstökoulutusta oli yli puolet. (Silvennoinen & Lindberg 2015, 280.)

Vuoden 2012 ja 2017 aikuiskoulutukseen osallistuneista 18–64-vuotiaista suurin osa koki koulutuksen lisänneen omaa työmotivaatiota ja auttaneen uusien työtehtävien saannissa. Noin puolet oli siirtynyt vaativampiin työtehtäviin ja/tai saanut säilytettyä työpaikkansa. 33 prosenttia vastanneista oli koulutuksen seurauksena saanut lisää palkkaa ja siitä oli ollut apua vakituisen työpaikan hankinnassa. Lisäksi muina vaikutuksina koettiin omassa työssä kehittyminen, ammattitaidon lisääntyminen ja sen ylläpito. Myös verkostoituminen, sosiaaliset kontaktit ja vertaistuki koettiin tärkeiksi vaikutuksiksi. Pitkän aikavälin vaikutuksena itsevarmuuden ja –luottamuksen sekä onnistumisen tunteet työssä lisääntyivät. (Niemi, Ruuskanen & Seppänen 2014, 92; Niemi & Ruuskanen 2018, 97.)

Niin vuonna 2012 kuin vuonna 2017 koulutus lisäsi naisten työmotivaatiota miehiä enemmän. Lisäksi naisille oli ollut koulutuksesta enemmän apua määräaikaisten työpaikan saamisessa kuin miehille. Sen sijaan miehistä suurempi osuus kuin naisista oli saanut koulutuksen ansiosta lisää palkkaa ja vaativampia työtehtäviä. (Niemi et al. 2014, 92; Niemi & Ruuskanen 2018, 97.)

Työpaikan säilyttäminen oli yleisintä perus- ja keskiasteen koulutuksen saaneilla ja yli 44-vuotiailla. (Niemi et al. 2014, 94; Niemi & Ruuskanen 2018, 97).



Aikuiskoulutukseen vuosina 2012 ja 2017 osallistumisia oli eniten liiketaloudellisen ja oikeustieteellisen alan sekä palveluihin, harrastuksiin ja turvallisuusalaan liittyviin koulutuksiin. Osallistuneiden määrä em. aloilla oli jonkin verran kasvanut vuoden 2012 tasosta. Eniten eli seitsemän prosenttia lisääntyi terveys-, sosiaali- sekä hyvinvointialan koulutuksiin osallistuminen. (Niemi & Ruuskanen 2018, 58.) Vuonna 2017 aikuiskoulutuksen tutkimuksen mukaan työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen oli joskus työelämänsä aikana osallistunut 84 prosenttia työkokemusta omaavista 18–64-vuotiaista.

Koulutuksen hyötyvaikutuksina pidettiin vuosina 1995, 2000, 2006, 2012 ja 2017 uuden tiedon saantia, selviytymistä vaativista työtehtävistä, työmotivaation parantamista ja itseluottamuksen kohentamista, tietojen tai taitojen päivittymistä, työtehtävien parempaa hallintaa sekä verkostoitumista (Heinonen 2001, 34–35; Niemi & Ruuskanen 2018; OPM 2009:12; Tilastokeskus 1995).

Tutkintoon johtavaan (formaaliin) sekä non-formaaliin koulutukseen osallistumisen syiksi ilmaistiin uranäkymien kehittäminen, työtehtävien parempi hallitseminen, verkostoituminen sekä tietojen tai taitojen kehittäminen. Koulutukseen osallistumisen syyksi ”todistuksen saaminen” ilmoitti puolet koulutukseen osallistuneista miehistä ja neljä kymmenestä naisesta. Velvoite ei velvoittanut osallistujien mielestä osallistumaan kuin seitsemää prosenttia. (Niemi & Ruuskanen 2018, 121.)

Aikuiskoulutukseen osallistuminen oli voimakkaasti yhteydessä henkilön koulutustasoon. Pohjoismaita PIAAC-aineistolla vertailevassa selvityksessä todettiin, että 30–65-vuotiaiden non-formaaliin koulutukseen osallistumisasteessa ero ylemmän koreakoulututkinnon suorittaneiden ja vain perusasteen suorittaneiden välillä oli Suomessa pohjoismaiden suurin. (OKM 2018:8.)

Aikuiskoulutustutkimuksen mukaan suurin este työikäisten koulutukseen osallistumiselle on koulutuksen ja työn yhteensovittamisen vaikeus. Tähän on viitattu useissa tutkimuksissa vuosien ajan kuten mm. Pohjoismaita koskevassa PIAAC – tutkimuksessa (2012), jossa Suomen kohdalla suurimmat esteet osallistumiseen olivat työkiireet sekä ajankohdaltaan tai sijaintipaikaltaan sopimaton koulutustarjonta. (OKM 2018:8, 24.)

Tulosten mukaan enemmistö aikuiskoulutuksesta on jotain muuta kuin perinteisesti ymmärrettyä omaehtoista itsensä kehittämistä. Ulkoiset motiivit ovat tulleet entistä merkittävimmiksi tekijöiksi koulutukseen osallistumisen syinä etenkin työnantajan kustantamassa koulutuksessa ja työvoimapolitiisessa aikuiskoulutuksessa. (Silvennoinen & Lindberg 2015, 281.)

Kiihtyvä työelämän ja teknologian murros sekä osaamisen kehittämisen paine ei siis ole heijastunut aikuisväestön koulutukseen osallistumista lisäävästi (OKM 2018:8, 21). Ehkä aikuiskoulutukseen osallistuminen on saavuttanut jonkinlaisen saturaatiotason, jonka jälkeen osallistumista ei saada lisääntymään vanhoilla keinoilla (Silvennoinen & Lindberg 2015). Aikuisväestön koulutustason nousu on hidastunut

ja kääntynyt laskuun hitaan kasvun vaiheessa, jossa ”arvonlisäystä kasvattavat ideat ovat hiipumassa ja kasvun resepti on hukattu” (Sitra 2019, 10).

## 3.2 Vapaan sivistystyön tarkoitus ja tavoitteet

Vapaa sivistystyö on tärkeä osa suomalaista aikuiskoulutusjärjestelmää, johon osallistuu vuosittain lähes miljoona henkilöä. Laki vapaasta sivistystyöstä (632/1998) annettiin vuonna 1998 ja sitä uusittiin vuonna 2009 osana vapaan sivistystyön kehittämisohjelmaa. (OPM 2009:12.)

”Vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti järjestää yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta tukevaa koulutusta. Tavoitteena on edistää ihmisten monipuolista kehittymistä, hyvinvointia sekä kansanvaltaisuuden, moniarvoisuuden, kestävän kehityksen, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden toteutumista. Vapaan sivistystyön oppinnoille on luonteenomaista omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus”. (Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998, 1 § (29.12.2009/1765); OPM 2008:9; OPM 2009:12; OPM 2012:1.)

Vapaa sivistystyö muodostuu oppilaitosten verkostosta, johon kuuluvat kansalaisopistot, kansanopistot, kesäyliopistot, liikunnan koulutuskeskukset ja opintokeskukset (632/1998 2 § (29.12.2009/1765). Tämä monipuolinen ja kattava oppilaitosverkosto takaa paikallisuuden, alueellisuuden ja valtakunnallisuuden yhtä aikaa. (OPM 2009:12, 74.)

Vuonna 2018 oppilaitosten määrä oli 294. Näistä kansalaisopistoja oli 178, kansanopistoja 72, kesäyliopistoja 19, opintokeskuksia 12 ja liikunnan koulutuskeskuksia 13 (SVT 2018). Oppilaitosten taustayhteisöt päättävät itse ylläpitämislupansa rajoissa koulutuksen tavoitteista ja sisällöistä. Koulutusta ei säädellä opetussuunnitelmin tai tutkinnon perustein. Opinnot ovat avoimia kaikille. Valtio rahoittaa vapaan sivistystyön koulutusta valtionosuuksilla. Vapaan sivistystyön oppilaitosta ei voida perustaa taloudellisen voiton tavoittelemiseksi (OPM 2009:12, 14, 15, 18; laki 3 § ja 4 § (29.11.2009/1765).)

Opiskelijakunnan heterogeenisuus ja lisääntyvä kilpailu ihmisten mielenkiinnosta ja vapaa-ajasta luovat haasteita. Kustannusten nousu, rahoituksen määräytymisperusteet ja ylläpitäjien talousvaikeudet vaikeuttavat vapaan sivistystyön oppilaitosten mahdollisuuksia hoitaa ja kehittää monipuolisesti niille kuuluvia tehtäviä. Itsenäinen päätösvalta tarjonnan ja sisällön suunnittelussa antavat kuitenkin hyvät mahdollisuudet vastata kysyntään ja sen muutoksiin. (OPM 2009:12, 75, 76–77; Poikela & Silvennoinen 2010.)

Markkinaperusteiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan siirtyminen 1980–1990-luvulla vaikutti merkittävästi vapaan sivistystyön opetustarjontaan. 2000- ja 2010-lukujen määräraahaleikkaukset ovat voimistaneet vapaan sivistystyön markkinaohjautuvuutta ja tarvetta varmistaa maksukykyisten opiskelijoiden osallistuminen kursseille rakentamalla kurssitarjotin taloudellisesti varmoiksi todetuista aineksista. (Valkonen 2016, 178.)

Kustannuksia ja hyötyjä arvioitaessa oppilaitosten ylläpitäjät painottavat koulutuksen järjestämisestä aiheutuvia kustannuksia sivistyshyödyn sijaan. Toisinaan myös oppilaitokset keskittyvät vain valtionosuuksien varmistamiseen sivistystehtävän ja korkeatasoisen opetuksellisen sisällön suunnittelun sijaan. (OPM 2009:12; Poikela & Silvennoinen 2010, 212.)

Vapaan sivistystyön rakenteellisten kehittämisohjelmien tarkoituksena on selkeyttää ja ajantasaistaa rahoituksen määräysperusteet. Lisäksi tavoitteena on toiminnan laadun, vakauden, vaikuttavuuden ja kehittämisen parantamiseksi luoda riittävän suuret vapaan sivistystyön oppilaitokset oppilaitosten lukumäärää supistamalla. (OKM 2014:25, 18.) Tämä on johtanut oppilaitosverkoston rakenteelliseen rationalisoimiseen osana julkisen talouden tasapainottamista (Harju, Pätäri, Saviniemi & Teräsahde 2019, 51).

Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne on tiivistynyt valtion toivomalla tavalla. Kansanopistoja on fuusioitunut esimerkkinä vuonna 2016 kolmesta opistosta muodostettu Voionmaan koulutuskeskus osaksi Tampereen yliopistokampusta (Harju et al. 2019, 53). Kymenlaaksossa aloitti 1.1.2020 toimintansa Kymenlaakson opisto – Jamilahden kansanopiston ja Kymenlaakson opiston fuusioituessa. Aiemmin Kymenlaakson opistoon oli fuusioitunut kansalaisopisto.

Opintokeskusten verkosto on tiivistynyt (Harju 2016, 87). Vapaan sivistystyön oppilaitoksia on yhdistynyt esim. ammatillisten oppilaitosten sekä musiikkioppilaitosten kanssa. Hallinnollisen yhteistyön lisäksi on syntynyt runsaasti erilaisia vapaan sivistystyön oppilaitosrajoja ylittäviä yhteistyöverkostoja. (Harju 2016, 77–78.)

Saloheimon (2016) selvityksen mukaan yhdistyneet oppilaitokset ovat suhtautuneet yhdistymisiin pääosin myönteisesti ja kokeneet olevansa aikaisempaa elinvoimaisempia ja kehittymiskykyisempiä. Koulutuksen volyymia on voitu kasvattaa. Kielteisenä puolena on alueellisen peiton kaventuminen, sillä opetusta on keskitetty yhä enemmän taajamiin. (Saloheimo 2016.)

Vuonna 2017 vapaan sivistystyön oppilaitosten uudeksi yhteiskunnalliseksi koulutustehtäväksi määriteltiin maahanmuuttajille kohdennettava koulutus. Tämän kotouttamissuunnitelman mukaisen koulutuksen tarkoituksena on nopeuttaa maahanmuuttajien koulutukseen ja työelämään siirtymistä. Valtionrahoitus on sata prosenttia niiden henkilöiden osalta, joilla koulutus on hyväksytty kotouttamissuunnitelmaan. Koulutuksesta ei peritä osallistujamaksuja. (OKM 2017:33, 19, 21.)

Vapaa sivistystyö rakentaa sivistystä sekä herättää omaleimaisella tavalla omaehtoisen opiskelun iloa, joka vahvistaa oppimaan oppimisen valmiuksia kaikilla elämän osa-alueilla. Tarvitaan päätöksentekoa, joka turvaa vapaan sivistystyön toimintaedellytykset sekä sen säilymisen kaikkien kansalaisten yhtäläisenä mahdollisuutena. Vapaa sivistystyö voi auttaa ihmisten kykyä sopeutua muutoksiin, oppia uutta sekä toimia muutosta ja kehitystä tuottavina aktiivisina yhteiskunnallisina toimijoina. (Harju et al. 2019, 322.)

Vuodet 2015 ja 2017 olivat suurten rahoitusleikkausten aikaa, kun uusista sivistys- ja koulutusvastuista huolimatta rakenteellinen kehittäminen konkretisoitui yhteensä noin 17 miljooonan euron leikkauksina (Valtiovarainministeriö 37/2014).

### 3.3 Kesäyliopistot vapaan sivistystyön välittäjinä

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus hakea vastauksia siihen, mitkä ovat opiskelijoiden osallistumisorientaatioiden yhteydet oppimisen motivaatiotekijöihin. Tässä työssä aikuisille tarkoitetun ammatillisesti täydentävien ja pätevöittävien avoimen yliopisto-opetuksen kurssien, koulutusohjelmien ja lyhytkurssien välittäjänä toimi vapaan sivistystyön oppilaitos, kesäyliopisto. Tutkimuksen ydin rakentuu oppijoiden käsityksiin eri orientaatioiden yhteyksistä ja motiiveista osallistua ammatilliseen täydennyskoulutukseen ja avoimeen yliopisto-opetukseen.

#### 3.3.1 Kesäyliopistotoiminnan tausta ja toimintasektorit

Suomen koko maata kattavan kesäyliopistoverkoston muodostuminen alkoi vuonna 1912, jolloin Jyväskylään perustettiin ensimmäinen kesäyliopisto. Toinen perustettiin vuonna 1936 Turkuun ja kolmas vuonna 1951 Ouluun. Kesäyliopistojen määrä kasvoi 1950- ja 1960-luvulla. Kesäyliopistojen toiminta vakiintui ja laajeni ympäri-vuotiseksi 1970- ja 1980-luvuilla. Myös alueellinen identiteetti vahvistui. (Kantasalmi 2010, 186; Komiteamietintö 1988:8, 1–3; Suomen kesäyliopistot 2019.)

Kesäyliopiston perustamisen taustalla oli moninaisia alueellisesti vaihtelevia syitä. Tärkeänä motiivina oli akateemisen koulutuksen sekä itsenäisen korkeakoulun saaminen paikkakunnalle. Yhtenä syynä oli myös opetusalan tarve saada yliopistotasoisia täydennys- ja jatkokoulutusta. (Komiteamietintö 1988:8, 1–2; Suomen kesäyliopistot 2019.) Kesäyliopistolaitos kiinnittyi koulutusjärjestelmään muita koulutusmuotoja täydentävässä ja tukevassa merkityksessä (Vaherva, Malinen, Moisio, Raivola, Salo, Kantasalmi, Kamppi & Silvennoinen 2006, 138–139). Kesäyliopistot sijoittuivat vapaan sivistystyön ja yliopiston rajamaastoon eräänlaisena yliopistolaitoksen rajapinnan järjestelynä (Kantasalmi 2010, 187).

1970-luvun alussa Suomeen tuli avoimeksi yliopistoksi kutsuttu toiminta, jonka esikuvana oli Englantiin vuonna 1969 perustettu Open University (OPM 2005:38,

25). Kesäyliopistojen muodostama verkosto mahdollisti avoimen yliopisto-opetuksen laajentumisen yliopistopaikkakuntien ulkopuolelle (OPM 2009:12).

Vuonna 2010 voimaan tulleen vapaan sivistystyön lain mukaan *kesäyliopistot ovat alueellisen koulutustarjonnan oppilaitoksia, joiden toiminnassa painottuvat avoin korkeakouluopetus sekä alueen muihin osaamis- ja sivistystarpeisiin vastaaminen ottaen huomioon myös korkeakoulutettu väestö* (laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/632, 1§. (29.12.2009/1765); OPM 2009:12, 76, 84.)

Kesäyliopistot ovat alueellisia oppilaitoksia, joiden opetustarjontaan vaikuttavat valtakunnalliset ja alueelliset linjaukset sekä toiminta-alueen elinkeino- ja väestö rakenne. Koulutus- ja kurssitarjontaan vaikuttaa merkittävästi myös se, millaisia muita oppilaitoksia ja koulutuksen tarjoajia alueella on ja minkälaisia työnjako- ja yhteistyöratkaisuja niiden välillä on. Kesäyliopistot kartoittavat toimialueensa koulutustarpeita tarvekyselyillä ja tekemällä yhteistyötä alueen kuntien, yritysten, järjestöjen ja muiden organisaatioiden kanssa. Ne myös pyrkivät proaktiivisuuteen esim. tekemällä uusia koulutusavauksia jo tunnistettuihin koulutustarpeisiin vastaamisen lisäksi. (Harju et al. 2019, 157; OPM 2009:12; Suomen kesäyliopistot 2019.)

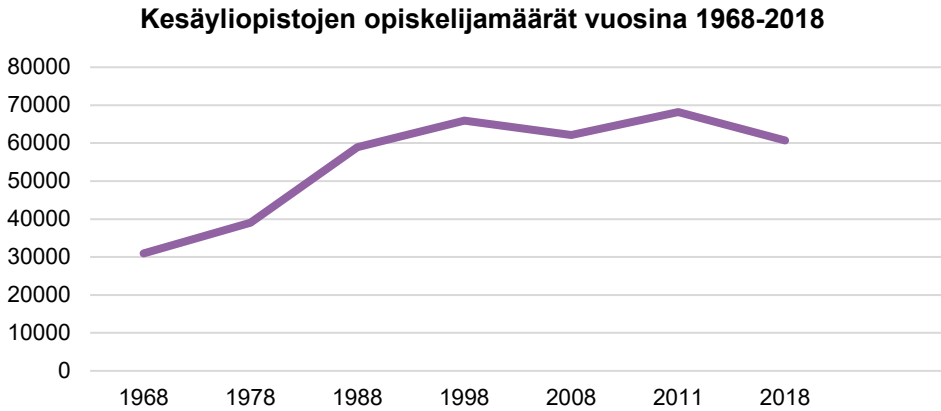
Vuonna 2018 Suomessa toimi 19 kesäyliopistoa 28 paikkakunnalla. Opetustunteja annettiin 106 302, kursseja/opintojaksoja järjestettiin yhteensä 4296 ja niihin osallistui 60 710 opiskelijaa. Osallistumisia erilaisiin koulutustilaisuuksiin oli 102 968. Opetuksesta vastasi 3 465 kouluttajaa. Kesäyliopistoja ylläpitävät kesäyliopistoyhdistykset. Suomen kesäyliopistot ry (Skyot ry) toimii kesäyliopistojen valtakunnallisena yhteenliittymänä. (Suomen kesäyliopistot 2019.)

Kesäyliopistoissa vapaana sivistystyönä järjestetyn koulutuksen osuus vuonna 2018 oli 42 prosenttia, avoimen yliopisto-opetuksen kurssien osuus 25 prosenttia, avointen ammattikorkeakoulukurssien osuus prosentti, omaehtoisen ammatillissivistävän koulutuksen osuus 25 prosenttia, muiden koulutusten osuus seitsemän prosenttia (Suomen kesäyliopistot 2019, 9.)

Vuoden 2018 opiskelijoista yli 40-vuotiaita oli eniten eli 48 prosenttia. Opiskelijoiden koulutustaustana korkea-aste oli 46 prosentilla. Opiskelijoista työllisiä oli 55 prosenttia. Ammattijakaumittain eniten oli sosiaali- ja terveydenhoitoalalla toimivia (27 %), opettajia (17 %) ja opiskelijoita ja koululaisia (16 %). (Suomen kesäyliopistot 2019.)

Kesäyliopistojen opintoihin osallistuvien ikärakenteen painopiste on muuttunut 1980-luvulta 2000-luvulle nuorista aikuisista keski-ikäisiin ja myöhäisessä keski-ikässä oleviin. Työelämässä tarvittavan osaamisen nopea muuttuminen, työsuhteiden ja -urien päättyminen ja erityisesti monien naisten omaksuma itsen kehittämisen elämäntapa ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että kesäyliopistojen tarjonta kiinnostaa erityisesti ikääntymässä olevia naisia. (Harju et al. 2019, 169.) Kesäyliopistoissa

naisten osuus on ollut yli 70 prosenttia ja 81 prosenttia vuonna 2018. Samalla kesäyliopistojen luonne aikuisten, työssä käyvien naisten oppilaitoksena on vakiintunut. (Harju et al. 2019, 171.)



**Kuvio 2.** Kesäyliopistojen opiskelijamäärät vuosina 1968–2018

Kesäyliopistojen opiskelijamäärien kasvuvaiheet sijoittuivat vuosiin 1963–72 ja 1974–1992 (Kantasalmi 2010, 186; Komiteamietintö 1988:8, 1–3). Vuonna 1968 kesäyliopistojen koulutukseen osallistui 30 945 opiskelijaa. Vuonna 1998 heitä oli 65 964. Vuonna 2018 oppijoita oli 60 710. Opiskelijamäärät ovat pysyneet vuosien 1990–2018 välisenä aikana 60 000 opiskelijan paikkeilla, poikkeuksena vuosi 2011, jolloin opiskelijoita oli 68 194. (Suomen kesäyliopistot 2012, 2019.) 1990-luvulta lähtien monet valtakunnalliset koulutusorganisaatioita koskevat rakenneratkaisut ovat pakottaneet myös kesäyliopistot pohtimaan niiden yhteiskunnallista ja aluekoulutuspoliittista merkitystä ja vaikuttavuutta. (Kantasalmi 2010, 193).

Vuonna 2018 opintojensa tarkoituksiksi opiskelijoista enemmistö (36 %) nimesi ammatillisen täydennyskoulutuksen, harrastuksena tai sivistysintressin vuosi kesäyliopistoissa opiskeli 26 % ja korkeakoulututkinto oli tavoitteena seitsemällä prosentilla (Suomen kesäyliopistot 2019).

Vuonna 2018 kesäyliopistojen kokonaistulot olivat 17,4 milj. euroa. Tulorakenne muodostui laskennallisesta ja harkinnanvaraisesta valtionosuusrahoituksesta (26 %), kuntien rahoituksesta (10 %), opiskelijamaksuista (58 %) sekä maksullisesta palvelutoiminnasta, muista koulutusostoista ja hanketoiminnasta saaduista tuloista (7 %). (Suomen kesäyliopistot 2019.) Kesäyliopistoja ei voi perustaa taloudellisen voiton tavoittelemiseksi. Vapaan sivistystyön lain (632/1998, 24 §) mukaan opiskelijoilta voidaan periä kohtuullisia maksuja (OPM 2009:12).

## Kesäyliopistojen toimintasektorit

Kesäyliopistot järjestävät avointa yliopisto-opetusta, avointa ammattikorkeakoulu-opetusta, ammatillista täydennyskoulutusta, oppisopimuskoulutusta, vapaatavoitteista koulutusta kuten kieltenopetusta sekä taide- ja kulttuurialojen koulutusta sekä ikääntyvien yliopistotoimintaa.

Tämän tutkimuksen kohderyhmä oli avoimeen yliopisto-opetukseen, ammatilliseen täydennyskoulutukseen (pitkäkestoiseen ja lyhytkestoiseen) koulutukseen osallistuneet oppijat.

## Avoin yliopisto-opetus

Kesäyliopistojen välittämä avoin yliopisto-opetus järjestetään yhteistyössä yliopistojen ja korkeakoulujen kanssa alueellisten koulutustarpeiden mukaan. Opetuksella on aina korkeakoulun vahvistus ja suoritetuista opinnoista todistuksen antaa aina yliopisto. Opintoihin voivat osallistua kaikki pohjakoulutuksesta ja opintojen tavoitteista riippumatta. (mm. Koski 2006, 30; Pitkänen 2019; Suomen kesäyliopistot 2019.)

Vuonna 2018 avointa yliopisto-opetusta järjestettiin 14 eri yliopiston ja korkeakoulun tutkintovaatimusten mukaan yhteensä 404 oppiaineessa. Suurin osa opintojaksoista oli kasvatustieteiden, humanististen ja yhteiskuntatieteiden alalta. Opintojaksoista 92 % oli perusopintoja ja kahdeksan prosenttia aineopintoja. (Suomen kesäyliopistot 2019.)

Kesäyliopistoissa annetut avoimen yliopiston opetustunnit ovat vähentyneet kiihtyvästi, sillä vuonna 2014 opetustuntien osuus kaikista opetustunneista oli 39 prosenttia, vuonna 2017 osuus oli 33 prosenttia ja vuonna 2018 vain 25 prosenttia. Avoimen ammattikorkeakoulun osuus oli niin ikään pienentynyt kolmesta prosentista prosenttiin. (Pitkänen 2019, 4; Suomen kesäyliopistot 2019, 9.)

Kesäyliopistojen avoimen yliopisto-opetuksen vähenemisen syynä on mm. se, että yliopistojen omat avoimen yliopiston laitokset tarjoavat runsaasti kursseja, jotka ovat saatavissa myös verkkovälitteisenä opetuksena. Lisäksi yliopistojen avoin yliopisto-opetus on itse opetuksen osalta maksutonta, mutta kesäyliopistot perivät oman toimintansa kannattavuuden vuoksi opiskelijoilta selvästi suurempia maksuja. (Pitkänen 2019, 4)

Avoimessa yliopisto-opetuksessa käytetyt opiskelumenetelmät (lähi-, monimuoto-, etä-, verkko-opetus) mahdollistavat opiskelun asuinpaikasta riippumatta. Lisäksi opiskelun ajallista joustavuutta lisätään tieto-, viestintä- ja opetusteknologian sovelluksia hyväksikäyttämällä (Koski 2006, 66; Pantzar 2007, 29; OPM 2009:12).

Avoin yliopisto-opetus voidaan mieltää nonformaalina vapaan kansansivistystyön muotona sekä formaalina arvosanoja tuottavana yliopistollisen koulutuksen

osana. Avoimessa yliopistossa opiskelija voi opiskella harrastuksenaan ilman hyötytavoitteita, käyttää jotakin erillistä suoritusta täydennyskoulutuksenaan tai liittää suorituksen osaksi korkeakoulututkintoa (Komiteamietintö 1988:8). Opiskelutavat ja -tavoitteet ovat heterogeenisiä kuten opiskelijatkin. Tätä tukee myös Rinteen et al. (2003) tekemä avoimen yliopisto-opiskelijoiden jaottelu urasuuntautuneiksi, tutkintotavoitteisiksi, muutoshakuisiksi ja elämäntapaopiskelijoiksi. Oppijoilla on erilaiset henkilökohtaiset oppimismotiivit ja he käyttävät avoimen yliopiston tarjontaa erilaisiin oppimisen tarpeisiinsa. (OPM 2005:38, 16.)

Kesäyliopistojen välittämä avoin yliopisto-opetus toimii sekä yliopisto- että aikuiskoulutussektorin rajapinnassa, jolloin sen toimintaympäristö on vaikeasti hallittavissa nopeasti muuttuvassa yliopistolaitoksen ja aikuiskoulutuksen kentässä (Anttonen 2007, 5; Kess, Hulkko, Jussila, Kallio, Larsen, Pohjolainen & Seppälä 2002, 36–37). Siksi kesäyliopistojen tulevaisuuteen vaikuttaa ratkaisevasti se, millaisia organisatorisia ja toiminnallisia muutoksia tehdään yliopistojen, yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten ja avoimen yliopiston osalta lähivuosina (Harju et al. 2019, 56).

Avoin yliopisto-opetus on edelleen merkittävä osa kesäyliopistojen toimintaa – yliopistojen jälkeen ne ovat suurin avoimen yliopisto-opetuksen järjestäjä. Yhteistyössä korkeakoulujen kanssa pitäisi löytää soveltuva markkinarako kesäyliopistoille siten, että se tuottaa lisäarvoa yhteistyöverkostolle. Korkealaatuisesti toteutettu lähiopetus voisi olla sellainen markkinoitava palvelumuoto, jolla kesäyliopistot varmistavat paikkansa avoimen yliopiston tulevaisuuden kentässä. (Pitkänen 2019)

Suomen kesäyliopistot ry (Skyot) toteutti vuosina 2016–2019 opetus- ja kulttuuriministeriön tukeman hankkeen ”Kesäyliopistojen ja korkeakoulujen yhteistyön lisääminen ympärivuotisessa avoimessa korkeakouluopetuksessa”. Hanke tuotti muutamia yhteistyön toimintaa kehittäviä ja edistäviä malleja.

Kehittämisen keskiössä on mm. avointen neuvottelusuhteiden solmiminen korkeakoulujen kanssa. Ratkaisukeskeisissä yhteistyöneuvotteluissa on mahdollisuus kartoittaa molempien osapuolten odotuksia ja tarpeita sekä tunnistaa sellaisia korkeakoulun toiminnan katvealueita, jotka soveltuvat kesäyliopiston tehtäväkenttään. Toimivin edellytys uusien yhteistyön tapojen luomiseksi on osapuolten jakama tunne siitä, että kyse on win-win-tilanteesta. Yhteistyötä ei voi perustella menneisyyden toimintatavoilla, vaan on mukauduttava muutoksiin. (Pitkänen 2019.)

Kesäyliopistot pystyvät tarjoamaan vaihtoehtoisia koulutusmahdollisuuksia, mutta volyymit jäävät tarpeettoman pieniksi. Valtion ja kuntien vähenevä tuki kesäyliopistoille vaikuttaa siihen, että kesäyliopistojen kurssimaksut nousevat liian korkeiksi ja korkeinkin motiivin omaavilla kouluttautujilla ei ole varaa osallistua koulutukseen. (Pitkänen 2019, 24.) Julkisen rahoituksen lisääminen ratkaisisi kesäyliopistopotentialin hyödyntämisen korkeakoulu yhteistyössä (Pitkänen 2019, 25).



Hanke konkretisoi Tampereen kesäyliopiston yhteistyömalliin, jossa samaan korkeakoulu yhteisöön kuuluu Tampereen yliopiston lisäksi Tampereen ammattikorkeakoulu. Tässä mallissa on löydetty yhteistyön muodot jokaisen toimijan näkökulmista ja jokainen organisaatio toimii oman ansaintalogiikkansa ja rahoitusmallinsa sallimissa puitteissa. (Pitkänen 2019, 19)

Hämeen kesäyliopisto liittyi 2020 Hämeen ammattikorkeakoulun perustamaan tytäryhtiöön, jolloin siitä tuli osa tätä korkeakoulukonsernia (Pitkänen 2019, 7).

Useita hankkeita ja selvityksiä on käynnissä korkeakoulujen opiskelijavalinta-uudistukseen liittyen. Toinen reitti yliopistoon (TRY) –hankkeen tavoitteena on kehittää, pilotoida ja vakiinnuttaa käytäntöön erilaisia reittejä korkeakouluopintoihin ylioppilastutkinnon lisäksi (Toinen reitti yliopistoon 2019). Tarkoituksena on myös kehittää hieman kituliaana toimivaa avoimen yliopiston väylää aiemmista poikkeavalla tavalla. Hanke alkoi syksyllä 2018 ja päättyy vuoden 2020 lopussa (Haltia & Lahtomaa 2019, 229).

Hankkeessa tuodaan esille kolme erillistä reittiä. Yksi reiteistä on Elinikäisen oppimisen reitti, jonka tavoitteena on kehittää avoimen yliopiston väyliä työelämässä oleville, uramuutosta suunnittelevilla tai osaamisensa kehittämistä kiinnostuneille aikuisille. (Haltia & Lahtomaa 2019, 230.) Aikuisille olennaisia ovat koulutuksen saavutettavuus ja työelämälähtöisyys. Avoimen yliopiston opinnoista voidaan rakentaa tutkintoreittejä erilaisin tavoin ja eri malleilla. TRY:n kehittämisen lähtökohtana on se, että nuorten lisäksi aikuisille on oltava mahdollisuuksia tutkinnon suorittamiseen. (Haltia & Lahtomaa 2019, 235.)

Miten väyläopinnoissa otetaan huomioon aikuisopiskelijoiden työelämää koskevat tarpeet? Onko kyse yliopistojen tutkintorakenteisesta opetuksesta vai työelämälähtöisestä kysyntään perustuvasta opetuksesta (Aittola, Siekkinen, Hakanurmi & Karjalainen 2018). Väyläopintojen sisältöjä tulisi kehittää työelämälähtöisistä tarpeista ja muokata niihin sopivat osaamiskokonaisuudet (Haltia & Lahtomaa 2019).

Työelämälähtöinen avoin korkeakouluopetusta (AVOT) –hankkeen piloteissa kehitetyt toimintamallit nimettiin salkuksi, paketiksi ja suppiloksi. Salkussa opiskelija valitsee omat kurssinsa valinnaisten opintojen joukosta ja muokkaa oman opiskelukokonaisuutensa omien tarpeiden mukaisesti. Paketissa osaamiskokonaisuus on koostettu sisällöllisesti yhteensopivaksi kaikille yhteiseksi kokonaisuudeksi. Suppilossa taas tehdään syventäviä opintoja johonkin erityiseen osaamistarpeeseen. (Aittola, Siekkinen & Välimaa 2018.)

## Ammatillinen täydennyskoulutus

Kesäyliopistotoiminnassa enemmistö opetustunneista on ammatillista täydennyskoulutusta, kielten opetusta sekä taide- ja kulttuurialojen koulutusta sekä ikäänntyvien yliopistotoimintaa (Pitkänen 2019). Ammatillisesti sivistävä koulutus toteutetaan

joko omaehtoisena koulutuksena tai työnantajien tilaamana henkilöstökoulutuksena. Ammatillisen täydennyskoulutuksen suunnittelu ja koulutustarpeiden kartoittaminen tapahtuvat kiinteässä yhteistyössä eri ammattikuntien edustajien kanssa. Koulutus on yleensä avointa kaikille koulutuksen aihepiiristä kiinnostuneille. (Suomen kesäyliopistot 2019).

Ammatillista täydennyskoulutusta ja sen saavutettavuutta on vuosien aikana puolestaan kehitetty koulutustarpeiden mukaan muun muassa järjestämällä lyhytkurssien ohella myös pitkäkestoista koulutusta (Hangasmaa 2016, 75). Kesäyliopistossa sama opintokokonaisuus voi palvella avoimen yliopiston tutkintotavoitteisia, harrastustavoitteisia tai ammatillisen erikoistumisen päämääriä (Vaherva et al. 2006, 143–144).

### 3.3.2 Kymenlaakson kesäyliopisto

Kymenlaakson kesäyliopisto aloitti toimintansa Kotkan kaupungin ylläpitämänä Kotkan kesäkorkeakouluna vuonna 1967. Nimi muuttui Kymenlaakson kesäyliopistoksi vuonna 1970, kun kesäyliopiston ylläpitäjäksi tuli Kymenlaakson maakuntaliitto. Samalla toiminta laajeni maakunnalliseksi. Vuodesta 1993 Kymenlaakson Liitto on toiminut Kymenlaakson kesäyliopiston ylläpitäjänä. Kymenlaakson kesäyliopistolla on toimipaikat Kotkassa ja Kouvolassa, mutta koulutusta järjestetään myös muissa maakunnan kunnissa ja muualla tilanteen ja tarpeen mukaan.

Kymenlaakson kesäyliopiston perustaminen vuonna 1967 sijoittui kesäyliopistolaitoksen laajentumisen aikaan. Vuodesta 1983 lähtien kesäyliopistotoiminta on ollut ympärivuotista.

Kesäyliopistojen paikallisuus alkoi horjua 1980-luvulla, kun instituutioita uusintettiin koulutusmarkkinoiden kautta perustamalla yliopistojen täydennyskoulutuskeskuksia yliopistopaikkakuntien ulkopuolelle (Kantasalmi 2010, 192). 2000-luvulta lähtien myös Kymenlaaksossa kilpailu osanottajista on kiristynyt eri yliopistojen ja korkeakoulujen, erilaisten valtakunnallisten järjestöjen, yhdistysten ja yksittäisten konsultti- ja koulutusfirmojen levittäytymisen myötä. Kysymys ei ole enää koulutusekspansioista, vaan samansisältöisiä koulutustuotteita tarjoavien toimijoiden ekspansoitumisesta.

Kymenlaakson kesäyliopisto on avannut erilaisia oppimisreittejä korkea-asteisen koulutuksen välittämiseksi alueelle. Tämän tehtävän suorittamisessa voidaan nostaa esille kasvatustieteen cum laude arvosanan opetuksen saaminen (1988), kasvatustieteen laudatur-opintojen saaminen (vuonna 1999) sekä sosiaalityön kandidaattipintojen saaminen (vuonna 2012) kesäyliopiston toimintaan. Kansainvälisesti ja monikulttuurisesti tärkeänä voidaan pitää Repin-instituutin kuvataidekoulutuksen järjestämistä Kotkassa vuodesta 2004 lähtien.

Kesäyliopistojen ja korkeakoulujen yhteistyön lisääminen ympärivuotisessa avoimessa korkeakouluopetuksessa –hankkeeseen liittyen on myös Kymenlaaksossa

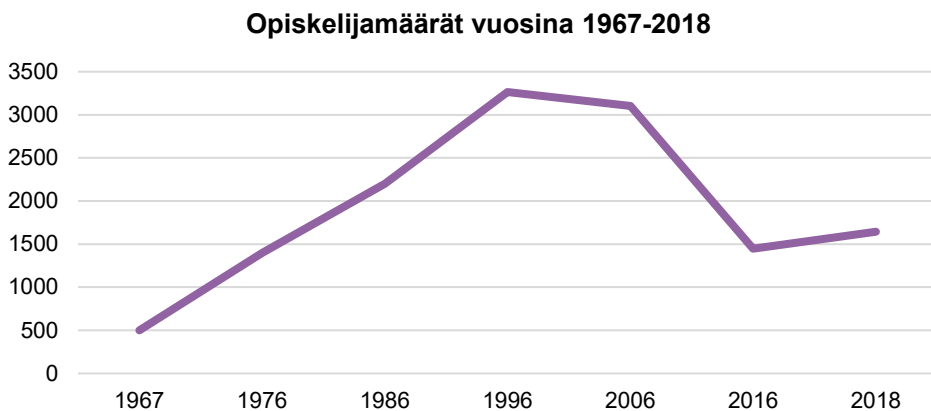
tehty Hämeen kesäyliopiston tapaan yksityiskohtainen sosionomiopiskelijoiden joustavien opintopolkujen mallinnus kohden sosiaalityön maisteritutkintoa. Kymenlaakson kesäyliopistossa on mallinnettu myös varhaiskasvatuksen opettajan opintopolku, jonka voi käynnistää kesäyliopiston opintotarjonnalla. Yhteistyökumppanina niin Hämeessä kuin Kymenlaaksossakin on ollut Itä-Suomen yliopisto ja sen avoin yliopisto. (Pitkänen 2019.)

Kymenlaakson kesäyliopiston ydintehtävänä on ollut avoimen korkeakouluopetuksen järjestäminen. Kesäyliopisto on järjestänyt myös työelämässä tarvittavia ja osaamista kehittävää ammatillisesti sivistävää ja osaamista täydentävää koulutusta sekä muuta vapaan sivistystyön koulutusta. (OKM 205/532/2012)

Suosituimmat aineet Kymenlaaksossa ovat olleet kasvatustieteelliset, yhteiskuntatieteelliset ja terveystieteelliset aineet kuten muissakin kesäyliopistoissa. Tutkimusten mukaan aikuisena opintonsa aloittaneet hakeutuvat terveystieteeseen, kasvatustieteeseen ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoiksi (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 62–63).

Koulutusohjelman suunnittelu on edennyt seuraavasti; identifiointi, päätös toteuttamisesta, kohderyhmän ja pääkohtien määrittely, opetusmuodon suunnittelu, formaatin kontekstualisointi, suunnitelman toimeenpano, tulosten mittaaminen ja tulosten arviointi. (Houle 1972, 47; Jarvis 2004, 277, 2008a.)

Kymenlaakson kesäyliopiston opinto-ohjelman suunnittelu on tapahtunut eri alojen yhteistoiminta- ja yhdyshenkilöstöverkostossa. Vuosien mittaan vakiintuneet suhteet eri sidosryhmiin ovat taanneet opetuksen suunnitelmallisen kehittämisen ja järjestämisen sekä toiminnan ajankohtaisena ja elinvoimaisena pysymisen. Näin tarjottua koulutusta on pidetty arvokkaana. (mm. Koski 2006; OPM 2009; Suomen kesäyliopistot 2012, 2019.)



**Kuvio 3.** Kymenlaakson kesäyliopiston opiskelijamäärät vuosina 1967–2018

Kymenlaakson kesäyliopiston tulevaisuuden visiona voisi olla yhteisen maakunnallisen oppimiskeskuksen rakentaminen alueella toimivien vapaan sivistystyön oppilaitosten, ammatillisten oppilaitosten ja maakunnallisten toimijoiden kanssa. Koulutusorganisaatioiden välistä yhteistyötä tulisi lisätä ja koulutustarjonnan päällekkäisyyksiä poistaa. Lisäksi tulisi käynnistää tiiviimpi yhteistyö lähikesäyliopistojen kanssa ja harkita jopa lähikesäyliopistojen isompaa konsortiota, jossa koulutusohjelmien sisältöä tuotettaisiin keskitetysti. Keskittämällä yhteisiä toimintoja säästyisi henkilöstö-, suunnittelu- ja markkinointikuluja paikallisuuden ja alueellisuuden siitä kärsimättä. Myös ylläpitäjäjyhteisön ja kesäyliopiston ansaintalogiikkaa pitäisi selvittää kesäyliopiston toiminnan peruslähtökohdista käsin. (vrt. OKM 2014:25; Pitkänen 2019.)

## 4 Hämmennyksestä harmoniaan

*”Sarepe aude!”*

*”Uskalla ymmärtää!”*

Horatius (Kivimäki 1998,253)

Keskeinen lähtökohta oppimiselle muodostuu oppijan havaitessa aikaisemmat tietonsa ja toimintatapansa riittämättömiksi tai ristiriitaisiksi uuden tiedon kanssa tai uudessa tilanteessa (Jarvis 2008a, 5–6; 2010; Merriam et al. 2007, 101–102). Oppiminen tapahtuu aktiivisen toiminnan kautta, jossa oppijan itsenäisyys, omaehtoisuus ja itseohjautuvuus ovat keskeisiä. Deweyn (1938) mukaan olennainen rooli oppimisessa on oppijan omien konstruktioiden (tulkintojen) toimivuuden kokeilemisella. Handyn (1995) mukaan oppiminen on sitä, että oppija ratkaisee omia ongelmiaan omia tarkoituksiaan varten kyselemällä, ajattelemalla ja kokeilemalla, kunnes ratkaisusta tulee osa oppijan elämää.

Oppiminen on elinikäinen, inhimillinen ja yksilön kokemuksista riippuvainen monentasoinen prosessi. Oppiminen tulisi nähdä monisyisenä ja erittelevää tutkimusotetta vaativana todellisuuden ilmiönä, jota pitää tutkia monitieteenalaisesti, laajasti ja useista erilaisista teorioista käsin. On mielekäästä tarkastella oppimisteorioita toisiaan täydentävinä eikä poissulkevinä. (Jarvis 2008a, 5, 2010; Leino & Leino 1992, 43; Vaherva & Ekola 1986, 26–27; Valleala 2007, 60.)

### 4.1 Näkökulmia oppimisteorioihin

Oppiminen ilmiönä on kiinnostanut filosofeja, psykologeja, kouluttajia ja poliitikkoja vuosisatojen ajan. 1800-luvun lopulta lähtien ilmiön systemaattinen tutkimus on tuottanut monia erilaisia selityksiä siitä, miten ihmiset oppivat. (Merriam et al. 2007, 294.) Oppimisteorioita ja –käsityksiä on jaoteltu ja jäsennelty monin tavoin eikä yhtä johdonmukaista koostetta niistä ole (Valleala 2007, 60).

Oppimisteoriat voidaan nähdä myös vastauksina sosiokulttuurisiin kehityslinjoihin ja toimintaympäristöjen muutoksiin. Ne voivat selittää tietyn aikakauden toimintaympäristöissä tapahtuvaa oppimista. Behaviorismin syntyminen liittyi teollisen yhteiskunnan muotoutumiseen, humanistinen psykologia pyrki selittämään ja ratkomaan massatuotannon synnyttämiä inhimillisiä ongelmia, kognitiivisen psykologian kehittymiseen vaikutti vahvasti tietotekniikan kehittyminen, ja konstruktivismissa

on havaittavissa piirteitä myöhäisen modernin individualistisista tendensseistä. (Kauppi 2004, 198.)

Merriam, Caffarella ja Baumgartner (2007) ovat tiivistäneet oppimisteoriat viideksi oppimisorientaatioksi, joista jokainen sisältää lukemattomia oppimisteorioita. Nämä viisi orientaatiota ovat: 1) behavioristinen, 2) humanistinen, 3) kognitiivinen, 4) sosiaaliskognitiivinen ja 5) konstruktivistinen. Orientaatioiden valinnassa on painotettu erityisesti aikuisoppimisen näkökulmaa sekä niiden erilaisuutta. Taulukko 1 kokoaa nämä viisi orientaatiota. Orientaatiot eroavat toisistaan oppimisprosessia koskevan näkemyksen, käsityksen oppimisen pääasiallisista vaikuttimista (locus), kasvatustehtävän, opettajan roolin ja aikuiskasvatusta koskevien painotusten tai ilmenemismuotojen osalta. (Merriam et al. 2007, 294; Ruohotie 2005, 123; Ruohotie & Honka 2003, 29.)

**Taulukko 1.** Viisi oppimisorientaatiota (Merriam et al. 2007, 295–296; Ruohotie 2005, 124)

<b>Tarkaste- lunäkökulma</b>	<b>1) Behavioristinen</b>	<b>2) Humanistinen</b>	<b>3) Kognitiivinen</b>	<b>4) Sosiaalis- kognitiivinen</b>	<b>5) Konstruktivistinen</b>
Teoreetikot	Guthrie, Hull, Pavlov, Skinner, Thordike, Tolman, Watson	Maslow, Rogers	Ausubel, Bruner, Gagne, Koffka, Kohler, Lewin, Piaget	Bandura, Rotter	Candy, Dewey, Lave, Piaget, Rogoff, von Glasersfeld, Vygotsky
Oppimis-prosessin näkökulma	Muutos käyttäytymisessä	Oma kehittyminen	Informaation prosessointi	Interaktio ja muiden huomioiminen sosiaalisessa kontekstissa	Merkityksen muodostaminen kokemuksen seurauksena
Oppimisen pääasialliset vaikuttimet	Ulkoisessa ympäristössä oleva ärsyke	Affektiiviset ja kehitykselliset tarpeet	Sisäinen kognitiivinen rakenne	Yksilön, käyttäytymisen ja ympäristön vuorovaikutus	Tiedon yksilöllinen ja sosiaalinen rakentuminen
Oppimisen tehtävä	Muuttaa käyttäytymistä halutun suuntaiseksi	Tulla itseään toteuttavaksi, kypsäksi ja autonomiseksi	Kehittää kapasiteettia ja taitoa oppia paremmin	Oppia uusia rooleja ja käyttäytymismalleja	Konstruoida tietoa
Opettajan rooli	Luoda ympäristö, joka laukaisee halutun reaktion	Helpottaa kokonaispersoonan kehittymistä	Rakentaa sisältö oppimistoiminnalle	Antaa malleja ja ohjata uusien roolien ja käyttäytymismallien kehittymistä	Helpottaa ja keskustella oppijan kanssa merkitysten muodostamista
Ilmeneminen aikuisten oppimisessa	Käyttämistavoitteet Vastuullisuus Käyttämisen muutos Taitojen kehittyminen HRD ja harjaantuminen	Adragogiikka Itseohjautuva oppiminen Kognitiivinen kehittyminen Transformatiivinen oppiminen	Oppimaan oppiminen Sosiaalisen roolin omaksuminen Älykyys, oppiminen ja muisti suhteessa ikään	Sosialisaatio Itseohjautuva oppiminen Kontrolliuskumukset Mentorointi	Kokemuksellinen oppiminen Transformatiivinen oppiminen Reflektiinen käytäntö Tilanneoppiminen Käytännön yhteisyys

1) *Behavioristinen* orientaatio määrittää oppimisen käyttäytymisen muutokseksi. Oppimista arvioidaan ulkoisen käyttäytymisen perusteella mittaamalla yksilön reaktioita ärsykeympäristössä. Behaviorististen oppimisteorioiden vaikutukset voidaan havaita valmentavassa ja ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. (Merriam et al. 2007, 294; Ruohotie 2005, 123; Ruohotie & Honka 2003, 29.)

Pavlovin klassisen ehdollistumisen teorialla voidaan selittää sitä, miten tunteet opitaan liittämään tiettyihin tilanteisiin. (Valleala 2007, 61–62; Varila & Rekola 2003, 41). Aiemmin elämässä saadut oppimiskokemukset vaikuttavat myöhemmissä oppimistilanteissa. Oppimiseen ja opiskeluun aiemmin liittyneet pettymyksen ja mielihapahan tunteet kytkeytyvät opiskeluun myös aikuisena. Aikuisopiskelijoiden kokemia tunteita voivat olla myös itseluottamuksen puute ja epävarmuus omien kykyjen riittävydestä. (Jarvis 2010, 69; Rogers 2004, 193–194.)

Koska tunnereaktiot aktivoituvat erityisesti arviointi- ja palautetilanteissa, niin Rogersin (2004, 59) mukaan palautteen pitäisi olla myönteisen kannustava. Palaute ei ole yhdensuuntaista toimintaa vaan dialoginen tapahtuma. (Valleala 2007, 62.)

2) *Humanistinen* orientaatio oppimiseen kiinnittää huomion dialogiin ja yksilöiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Humanistien mukaan oppiminen on motivaation funktio ja siihen sisältyy valinnanmahdollisuus ja vastuu. Yksilöillä on luonnostaan kasvupotentiaalia ja he pyrkivät kehittämään itseään. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2002, 81; Merriam et al. 2007, 294.)

Useat aikuiskoulutusteoriat perustuvat humanistisiin oletuksiin. Maslow (1968, 117) painottaa ”kasvua kohti terveyttä, täyttä ihmisyyttä, itsensä toteuttamista tai täydellisyyttä”. Rogersin (1961, 115) mielestä merkittävä oppiminen on tulosta kypsästä minästä, joka on avoin kokemuksille, uusille ihmisille, uusille tilanteille ja uusille ongelmille. Humanismi on luonut vaihtoehtoisen jopa kriittisen suhtautumisen behaviorismiin, kognitivismiin sekä eksperientialismiin (Järvinen et al. 2002, 81).

3) *Kognitiivinen* orientaatio keskittyy yksilön sisäisiin henkisiin prosesseihin. Ydinajatus on kognition muodostaminen, jolloin oppimisen tavoitteena on tiedonhallinta ulkoa opetteluun sijaan (Järvinen et al. 2002, 82). Kognitivistit ovat kiinnostuneita siitä, kuinka tietoa prosessoidaan, varastoidaan ja palautetaan mieliin (Merriam et al. 2007, 297; Ruohotie 2005, 123). Kognitiivisen teorian mukaan tarkastellaan aikuisten ajattelua, asiantuntijuuden kehittymistä, päätöksentekoa ja ongelmanratkaisua. Aikuisten kykyä ratkaista ongelmia on kuvattu kiteytyneeksi ja käytännölliseksi älykkyudeksi. Aikuisille on tyypillistä nuoria oppijoita parempi kyky käyttää käytännön kokemusta ja kontekstuaalista tietoa apuna ongelmien ratkaisuisissa. (Valleala 2007, 67.)

Ausubel (1967) erotti mielekkään oppimisen ulkoa oppimisesta. Oppiminen on sitä mielekkäämpää, mitä paremmin uusi asia niveltyy aiempaan tietorakenteeseen. Jos tällaista kytkeä ei tapahdu, asia unohtuu nopeasti. Opiskeltavan asian kytkeämistä aiempaan tietoon auttavat ennaltajäsentäjät ja ankkuroivat ideat. Aikuisten

oppijoiden on helpompi omaksua ja palauttaa mieleen tietoa, jonka he kokevat itselleen merkitykselliseksi. (Ausubel, Novak & Hanesian 1978; Merriam et al. 2007, 286; Valleala 2007, 68–69.)

4) *Sosiaaliskognitiivisen* orientaation mukaan oppiminen voidaan ymmärtää vain tarkkailemalla yksilön, ympäristön ja käyttäytymisen vuorovaikutusta. Ihmisten erilaiset käyttäytymisen muodot samanlaisissa olosuhteissa voidaan selittää jokaiselle ominaisten persoonallisuuden piirteiden sekä niiden ja ympäristöärsykkeiden ainutlaatuisen vuorovaikutuksen avulla. Sosiaaliset oppimisen teoriat korostavat sosiaalisen kontekstin merkitystä. Keskeisiä oppimismuotoja ovat mallioppiminen ja mentorointi. (Merriam et al. 2007, 297; Ruohotie 2005, 125.)

Banduran keskeinen käsite self-efficacy tarkoittaa yksilön tehokkuususkomuksia itsestään toimiessaan interaktiossa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa (Bandura 1986, 1993, 1997; Lefrancois 1999). Kognitiiviset prosessit, joiden seurauksia ovat odotukset, itsearviointistandardit ja kausaaliattribuutio, selittävät käyttäytymismallien oppimista ja omaksumista. (Merriam et al. 2007, 289; Ruohotie 2005, 115–117.)

Banduran teorialla on erityistä merkitystä aikuisoppimiselle, koska se ottaa huomioon sekä oppijan että hänen toimintaympäristönsä. Sosiaalisen oppimisen teoriasta on syntynyt useita hyödyllisiä käsitteitä. Esimerkiksi motivaatio sitoutua aikuisoppimisen aktiviteetteihin saattaisi osin selittyä locus of control –idealla. Sen mukaan toiset ihmiset liittyvät menestymisensä ja epäonnistumisensa ulkoisista, itsevaikuttamattomista tekijöistä johtuviksi, kun taas toiset pitävät onnistumistaan ja epäonnistumista henkilökohtaisista, sisäisistä tekijöistä johtuvina. Aikuiskoulutuksessa tärkeä käsite on kontekstin ja oppijan välinen interaktio ja sen rooli käyttäytymisen selittäjänä. (Merriam et al. 2007, 290; Ruohotie 2005, 118.)

5) *Konstruktivismiin* sisältyy lukuisia yhteensopivia näkökulmia. Oppiminen on oppijan aktiivista osallistumista omaan toimintaansa. Konstruktivistisen ajattelun teoreetikkoja ovat mm. Candy, Dewey, Kant, Lave, Piaget, Rogoff, von Glaserfeld, Vygotsky. Konstruktivistit eroavat toisistaan siinä, miten he painottavat todellisuuden luonnetta, kokemuksen roolia, tiedon luonnetta ja merkityksen antamisen prosessia. (Merriam et al. 2007; Steffe & Gale 1995.)

Konstruktivistisen orientaation mukaan oppiminen on prosessi, jossa yksilö luo uusia merkityksiä sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Konstruktivistista näkökulmaa voidaan havaita itseohjautuvassa oppimisessä, transformatiivisessa oppimisessä, kokemuksellisessa oppimisessä, tilanneoppimisessä ja reflektiivisissä käytännöissä. (Merriam et al. 2007, 297; Ruohotie 2005, 125; Valleala 2007, 59.) Konstruktivistisella oppimiskäsityksellä on ollut suuri vaikutus ammatilliseen jatko- ja täydennyskoulutukseen sekä inhimillisen pääoman kehityskäsitteeseen. (Merriam et al. 2007, 293).



Kokemuksellisen oppimisen edustajat ovat tarkastelleet oppimista prosessina, jossa kognitiivisen muutoksen lisäksi arvot, tunteet ja asenteet muuttuvat. Opiskelemaan hakeutumisen on todettu liittyvän persoonallisen kehityksen siirtymien ja elämäntilanteen muutoksiin. (Jarvis 2004, 74, 2008b; Järvinen et al. 2002, 81; Merriam et al. 2007, 185.)

Kokemuksellisen oppimisen teorioiden keskeisenä lähtökohtana on Deweyn (1938) kokemusta ja sen merkitystä koskevat tarkastelu. Deweyn mukaan oppiminen perustuu aina kokemukseen, joskaan kaikki kokemukset eivät ole kasvattavia. Kasvat-tavan kokemuksen on liityttävä aiempiin kokemuksiin ja sillä on oltava merkitystä myös tulevaisuudessa eli sillä on oltava ajallista jatkuvuutta. Toiseksi kokemuksen on kiinnityttävä kokijan ympäristöön, oltava osa sitä tilannetta ja ympäristöä, jossa se koe-taan. (Dewey 1938, 13, 27; Merriam et al. 2007, 162; Valleala 2007, 76.)

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian lähtökohtana ovat Deweyn lisäksi Piagetin ja Lewinin teoriat. Kolbin kokemuksellisen oppimisen prosessissa kokemus muunnetaan tiedoksi konkreettisen kokemisen, kokemuksen reflektoinnin, käsitteellistämisen ja uuden tiedon aktiivisen kokeilun kautta (Kolb 1984, 40–42).

Sosiokulttuurisen näkökulman lähtökohtana on Vygotskyn 1920- ja 1930-lu-vulla kehittämä teoria ihmisen kognitiivisten toimintojen historiallisesta ja kulttuu-risesta määräytymisestä. Oppiminen tapahtuu symbolien ja kielen välityksellä vuo-rovaikutuksessa muiden kanssa. Vygotsky loi käsitteen lähikehityksen vyöhyke op-pimisessa. Lähikehityksen vyöhyke kuvaa eroa sen välillä, mitä henkilö osaa tehdä itsenäisesti ja mihin hän pystyy toisen, osaavamman henkilön kanssa yhteistyössä. Oppiminen tapahtuu vain lähikehityksen vyöhykkeellä. (Engeström 1987, 2002, 93; Merriam et al. 2007; Rauste-von Wright et al. 2003, 159–160; Valleala 2007, 82.)

Transformatiivisen oppimisen fokus on sekä yksilöllisessä että sosiaalisessa merkityksen rakentamisessa muuttaessaan yksilön merkitysskeemoja ja merkitys-perspektiivejä. (Mezirow 2000). Tämä muutos välittyy itsereflektion ja muiden kanssa käytävän dialogin kautta. Aikuisoppimisessa elämän kokemus nähdään sekä voimavarana että stimulusena oppimiselle – konstruktivismi myös painottaa oppi-jan vuorovaikutusta kokemuksen kanssa. (Merriam et al. 2007, 293).

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehityksenä oleva yhtenäistävä oppimisen prosessimalli (Jarvis 2008; 2010) sisältää kiinnostavia elementtejä esittelyistä orien-taatiosta. Esittelen sen seuraavaksi.

## 4.2 Yhtenäistävä oppimisen prosessimalli (the transformation of the person through learning)

Jarvisin mukaan oppiminen on elinikäinen prosessi, jossa yksilö uudistaa aikaisem-pien sosiaalisissa tilanteissa saatujen kokemustensa sisällöt joko kognitiivisesti, emotionaalisesti tai toiminnallisesti (tai näiden yhdistelmien avulla) ja integroi ne

aikaisempiin kokemuksiinsa. Tämän tuloksena syntyy muuttunut ja kokemuksia rikkaampi yksilö. (Jarvis 2006, 13,134, 2008, 2010, 80-81.)

Oppimisen prosessimallissa Jarvis (2006, 2007, 2008a, 2010) kuvaa oppijaa (kuvio 4, vaihe1), joka elää ajan virrassa (flow of time). Tässä ajan virrassa jokaisella yksilöllä on oma elämismaailmansa (life-world), johon hän kiinnittyy koko persoonallaan (the whole person). Yksilön elämismaailma ei ole staattinen, vaan se muuttuu ajan myötä samoin motiivit ja niihin liittyvät henkilökohtaiset tavoitteet sekä niiden saavuttamiseen liittyvät keinot (mm. Feldt, Mäkikangas & Kokko 2008).

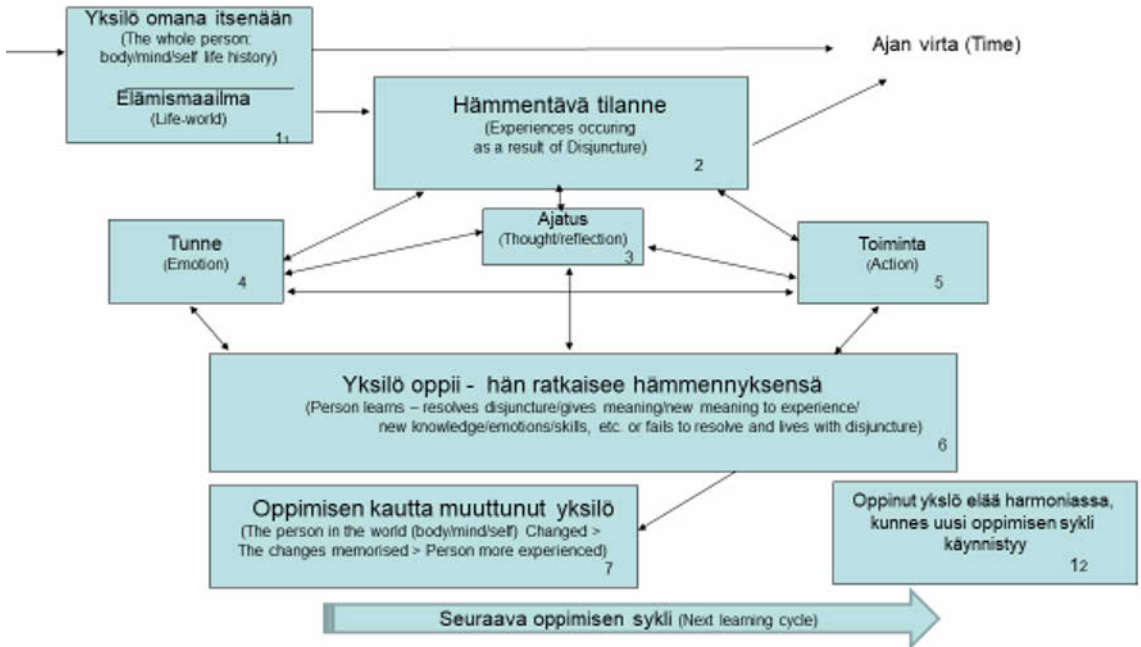
Jokainen oppija on ainutlaatuinen kehosta (geneettinen, psyykinen ja biologinen) ja mielestä (tiedot, taidot, asenteet, arvot, tunteet merkitykset, uskomukset ja aistit) koostuva persoona. Oppija tuo oppimistilanteeseen oman elämänsä historian ja kokemuksensa (self life history). Persoona on moninaisuuden tulos – kompleksinen, elinikäinen, monitieteenalainen ja laajakäsitteinen. (Harré 1998, 71; Jarvis 2006, 33, 2008a, 6; Merriam et al. 2007, 101; McAdams 2001; 692–695; Ruohotie 2005, 133.)

Mitä laajempi elämäkokemus on, sitä enemmän oppija reflektoi oppimaansa eikä pidä kaikkea itsestään selvyyksinä (Jarvis 2006, 50). Kun oppijan maailmankuva on riittävän eheä ja johdonmukainen, niin uusi tieto on siihen mielekkäästi assimiloitavissa ja tulkittavissa. Lisäksi hän voi tietokehikkoja mielekkäästi kyseenalaistaa ja muuntaa. (Rauste-von Wright et al. 2003, 80–81.)

Tässä aikuisoppijoihin kohdistuvassa osallistumisorientaatiotutkimuksessa mielenkiintoinen on McAdamsin (1995) persoonallisuuden kolmas taso eli tarinanmuotoinen identiteettitaso. Tämä kytkeytyy elämäntulkintaan, jossa opiskelu on tärkeä osa ja jossa näitä kysymyksiä pohditaan ja selvitetään. Tarinanmuotoisella identiteettitasolla yksilö tuottaa elämästään sisäistetyn, ymmärrettävän ja yhtenäisen tarinan, joka luo jatkuvuuden ja tarkoituksellisuuden tunnetta elämään. Tarinaa jäsentäessään ihminen pohtii, ”miten minusta tuli tällainen kuin olen”, ”millainen olen” ja ”mihin olen menossa”. Näiden kysymysten avulla ihminen tulkitsee ja jäsentää elämänsä merkitystä koko aikuisiän ajan, mutta ne korostuvat erityisesti elämän muutostilanteissa johtaen yksilön mm. erilaisille oppimisen poluille. (Feldt et al. 2008, 85.)

Kun keho on fyysisesti kunnossa, myös aivot toimivat paremmin. Steinin (2005) lausahdus aivojen käyttämisestä pitää erityisesti oppimisessa paikkansa ”Use it or lose it” siis ”Käytä aivojasi tai menetät ne” (Jarvis 2006, 40–41)

Jarvis kuvaa kuvion 5 avulla henkilön muuttumista oppimisen kautta (the transformation of the person through learning). Hän on kehittänyt ja tarkentanut malliaan jatkuvasti. Tässä kuvattuun malliin sisältyy oppimisprosessin kertaava luonne, jolle on tyypillistä myös dialogi. Oppimisprosessi laajentaa merkitysskeemoja, luo uusia, uusintaa vanhoja ja uudistaa perspektiivejä. (Jarvis 2006, 24; Mezirow 1991, 212.) Simpsonin (1995, 57) mukaan toisto ei ole saman kertausta menneisyyden poistamisen vuoksi, vaan olemassa olevien uusien mahdollisuuksien avaaja.



**Kuvio 4.** Yksilön muuttuminen oppimisen kautta - hämmennyksestä harmoniaan

Vaiheessa 1 yksilö elää harmonian tilassa omassa ajanvirrassaan ("flow of time") ja elämismaailmassaan (life-world). (Jarvis 2006, 2007, 2008, 2010; Merriam et al. 2007, 100–101.)

Uudistava oppimisprosessi käynnistyy, kun yksilön itsestään selvänä pidettyä tilannetta häiritään (vaihe 2). Kysymyksessä voi olla hämmenävä pulma tai jokin kriisinä koettu elämäntilanne tai kokemus, jota yksilö ei pysty ratkaisemaan aiempien ongelmanratkaisutaitojensa avulla. Tällöin oppijan tiedot ja asenteet ovat ristiriidassa, jolloin syntyy kognitiivinen dissonanssi tai "kognitiivinen toimintahäiriö" (Goleman 2009; Festinger 1957). Tätä dissonanssia, toimintahäiriötä tai jännitystilaa Jarvis kutsuu hämmennykseksi (disjuncture). Halu päästä tämän dissonanssin yli ja palata harmoniaan on olennainen motivaatio oppimiselle, koska hämmenävä tilanne täytyy ratkaista oppijaa tyydyttävällä tavalla. (Jarvis 2006, 7, 2007, 10–11, 2008a, 5–6, 10; Merriam et al 2007, 101–102; Mezirow 1991; Mezirow 2000.)

Hämmennys on vaihteleva ja kompleksinen kokemus. Oppimista ei ilmene silloin, kun yksilö torjuu kognitiivisen häiriötilan tai pystyy elämään sen kanssa. (Jarvis 2008a, 5, 2010).

Vaiheissa 3–5 oppiminen käynnistyy aina kokemuksen tuloksena yksilön sisäisen minän ja ulkoisen maailman jännitystilassa tai dissonanssissa. Oppimisen tavoitteena on saattaa oppija tietoiseksi oppimistarpeidensa syistä ja niistä vakiintuneista

tavoista, jotka ovat rajoittaneet hänen tapaansa havaita, ajatella, tuntea ja toimia tarpeidensa määrittämiseksi ja tyydyttämiseksi (Mezirow 1996b, 378). Näiden selvittämiseksi (tai kokemuksen uudistamiseksi) voidaan käyttää erilaisia oppimisen muotoja, kuten kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisuun perustuvaa oppimista, reflektiivistä oppimista, toimintaoppimista jne. Ajatteleva, tekeminen ja tunteminen eivät ole ainoastaan reaktioita aikaisempiin kokemuksiin, ne myös suuntautuvat tulevaisuuteen. (Jarvis 2006, 11, 19; Merriam et al. 2007, 102; Mezirow 1991; 1996b.)

Vaihe 6 kuvaa oppijaa oppimisprosessissaan. Oppija tutkii erilaisia vaihtoehtoja dissonanssin ratkaisemiseksi. Hän laatii toimintasuunnitelman, johon kuuluu uusien tietojen ja taitojen hankkiminen, uusien yhteyksien luominen sekä kompetenssin ja itseluottamuksen kehittäminen. Oppija muodostaa uuden merkityksen kokemukseksi. Oppimisen tuloksena hän oppii ja ratkaisee hämmentävän pulman. Tämä uudistamisen prosessi itsessään tuottaa aina tulokseksi muuttuvan persoonan, jopa silloinkin, kun yksilö ei opi mitään. Tällöinkin kokemus silti vaikuttaa oppijan minään. (Jarvis 2007, 2008a, 2010; Mezirow 1991; 1996b; 2000).

Vaiheessa 7 yksilö on ratkaissut hämmentävän tilanteen. Hän on tullut tietoiseksi siitä, että oppimisen kautta hän pystyy selviytymään vastaavanlaisista tilanteista tulevaisuudessa ja aloittamaan oppimisprosessin uudestaan. (Jarvis 2007, 2008a, 2010). Oppija integroituu uudelleen elämään, joka perustuu uudelle transformoidulle perspektiiville (Mezirow 1991; 2000; Ruohotie 2005, 187).

Jokaisen oppimistilanteen tuloksena oppija muuttuu. Sisäistämisen kautta opitut asiat tulevat itsestään selviksi ja luovat uusia tilanteita. Sama vesi ei virtaa saman sillan ali toista kertaa. (Jarvis 2008a, 9.) Oppija pystyy ymmärtämään oman toimintansa perustelut ja seuraukset sekä suunnittelemaan toimintaansa vasta silloin, kun hänen itsereflektionsa ulottuu hänen koko toimintaansa eikä vain oppimisprosessiin. Kun oppijalla on riittävä itsearvotus ja hyvä itsetunto, hän uskaltaa kokeilla odotuksensa ja hypoteesiensa kantavuutta niin ulkoisen kuin sisäisenkin (ajattelun) toiminnan tasoilla ja ottaa vastaan niin negatiivista kuin positiivistakin palautetta. Näin hän pystyy omaksumaansa omaa toimintaansa ohjaavan subjektin aseman. (Rauste-von Wright et al. 2003, 80–81)

Oppiminen on transformaatioprosessi, jossa kokemukset muuttuvat satunnaisen oppimisen, määrätietoisen oppimisen ja kokemuksen lisääntymien kautta. *Satunnaisen oppimisen* tuloksena henkilö itse (self) on muuttunut henkisesti, emotionaalisesti ja taidollisesti, mutta myös identiteetin, itseluottamuksen, itsearvotuksen suhteen. *Määrätietoisen oppimisen* (purposeful learning) avulla henkilö on muuttunut saamansa uusien tietojen, taitojensa, asenteidensa ja uskomustensa kautta. Määrätietoinen oppiminen on sitä, mitä yleisesti määritellään oppimiseksi. Se voi olla tarkoituksetta tai tarkoituksetonta, mutta se on aina yhteydessä satunnaiseen oppimiseen.

*Kokemusten lisääntymisen* myötä yksilö on kykenevämpi ja älykkäämpi ratkaistaan eteen tulevia tilanteita ja ongelmia. (Jarvis 2006, 25–26, 2008a, 2010; Merriam et al. 2007, 102)

Vaihe 1<sub>2</sub> kuvaa oppimisen jatkuvaa luonnetta. Muuttunut yksilö on jälleen ajanvirrassa omassa elämysmaailmassaan odottamassa oppimista stimuloivia kokemuksia. (Jarvis 2008a, 2010; Merriam et al. 2007, 102–103).

Oppijan lisäksi oppiminen muuttaa samalla tavalla myös oppijan kanssa vuorovaikutuksessa olevia ihmisiä, koska ihmisten väliset vuorovaikutussuhteet ovat aina dynaamisia. Maailma muuttuu koko ajan, mitä Bauman (2000) kutsuu kaikkialle ulottuvaksi modernisuudeksi. Tällöin yksilöt saattavat olla koko ajan hämmennyksen tilassa ja tarvitsevat jatkuvaa oppimista harmonioidakseen tilannettaan. Elinikäinen oppiminen on sosiaalinen välttämättömyys. (Jarvis 2006, 26)

Uudistavan oppimisen sekä tavoite että edellytys on oppijan voimaantuminen ja omien voimavarojen vapauttaminen (empowerment). Voimaantunut oppija (empowered learner) kykenee täysin ja vapaasti osallistumaan kriittiseen keskusteluun ja sen tuloksena syntyvään toimintaan. Aikuiset ovat kykeneviä ajattelemaan abstraktisti, kehittymään sekä arvioimaan kriittisen reflektiivisesti (Mezirow 1996b, 379). Uudistava oppiminen ja uuden tiedon synty ovat lujasti sidoksissa myös vallitsevan kulttuurin normeihin. Jos oppiminen ei ole osa jonkin erityisen ryhmän kulttuurinormia, emansipoitumaan pyrkivän ihmisen täytyy kaikkein ensimmäiseksi ylittää juuri niiden ihmisten vastahakoisuus, joiden kanssa hän on läheisimmin ja säännöllisimmin tekemisissä. (Mezirow 1996b; Ruohotie 2005, 202)

Jarvisin malli on laajempi kuin esim. Knowlesin andragogiikka, McCluskyn marginaaliteoria tai Illeriksen kolmen dimension (kognitio, emotio, yhteiskunta) oppimismalli. Jarvisille oppiminen on vuorovaikutuksellinen ilmiö, ei eristyksissä oleva sisäinen prosessi. Oppimisprosessi tuo esille ihmisen kokonaispersoonan, sosiaalisen kontekstin, oppimistyytit ja kokemukset. Keskeistä on se, että aikuisten aikaisemmat kokemukset vaikuttavat tuleviin (Merriam et al. 2007, 185).

Kaikki kokemus ei laukaise oppimista – oppiminen voi olla yksikertainen lisä aikaisempiin tietoihimme tai perusteellinen muutos näkökulmassamme. Lisäksi yksilöllinen kokemus esim. muutokset työssä tai avioero voi johtaa oppimiseen. Hämmennyksen pisteessä yksilöt joutuvat kyseenalaistamaan tilanteen - Mitä tämä tarkoittaa? Mitä minä teen? Mistä tilanne on syntynyt? Nämä kysymykset ovat inhimillisen oppimisen alussa ja ytimessä (Jarvis 2008a, 6–7, 2010; Merriam et al. 2007, 145)

Oppiminen nousee aikuisten elämän kontekstista, joka on sidoksissa heidän sosiokulttuuriseen tilanteeseensa. Oppimiseen vaikuttaa aikuisen velvollisuudet ja vastuut sekä erilaiset roolit. Oppimisen avulla saadaan mieltä/järkeä jokapäiväiseen kokemukseen. Motivaatio opiskeluun osallistumiseen ei ole oppijassa vaan siinä dy-

naamisessa jännitteessä, joka on olemassa oppijan ja sosiokulttuurisen maailman välillä. Esim. sairaanhoitajan tarvitsee pysyä hoitosysteemin ja teknologian tietotasolla. (Merriam et al. 2007, 428).

Uudistavan oppimisen prosessi tuottaa itseohjautuvuutta, joka edellyttää oppijalta sosiaalisia ja metakognitiivisia valmiuksia (Ruohotie 2005, 196). Siihen liittyy sisäinen motivaatio, suunnitelmallisuus, itseluottamus, oma-aloitteisuus, luovuus ja joustavuus (Koro 1993, 170). Itseohjautuvuus tarkoittaa myös kriittisen ja itsenäisen ajattelun taitoa, asioiden järkipäätä harkintaa ja oman toiminnan seurausten ymmärrystä. Aikaisemmat oppimiskokemukset vaikuttavat itseohjautuvuuteen, sillä aikuinen ei ole itsestään selvästi oppijana itseohjautuva. (Valleala 2007, 71.)

Oppiminen voi olla seikkailua tai riskinottoa. Parhaimmillaan oppija itse ottaa aloitteen ja luo uudenlaisia tilanteita, joista voi oppia. (Jarvis 2006, 30; Merriam et al. 2007, 165; Ruohotie 2005, 133–134.)

### 4.3 Reflektiosta toimintaan

Mezirow kuten Jarvis kuvaavat aikuisen persoonalliseen muutokseen johtavaa oppimista transformaatioprosessina. Se tarkoittaa kriittisen reflektion kautta toteutuvaa oppimisprosessia, jonka tuloksena merkitysperspektiivit muuttuvat ja yksilö voi luoda kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. (Merriam et al. 2007, 141; Mezirow 1991, 35, 1996a; Ruohotie 2005, 184; Ruohotie & Honka 2003, 43.)

Freiren (1970; 2005) ja Mezirowin (1996a, 2000) oppimisen avainkäsite on kriittinen reflektio – kyky reflektoida kriittisesti omia ajatuksia ja oletuksia (Merriam et al. 2007, 141, 435; Ruohotie 2005, 183). Reflektio on Jarvisin (2006) mukaan sukua ongelmanratkaisulle.

Mezirow (1996a) kutsuu elämän aikana vakiintunutta, osittain tiedostamatonta todellisuutta tulkitsevaa tapaa merkitysperspektiiviksi. Merkitysperspektiivi on se linssi, jonka läpi jokainen ihminen suodattaa maailmaa. Se on välttämätön tulkintojen ja uuden oppimisen viitekehyksenä. Hyvin jäykkä merkitysperspektiivi voi rajoittaa luovuutta ja uuden oppimista. Syvälinen oppiminen edellyttää muutosta myös merkitysperspektiivissä. Näkökulmien muutos muuttaa tapaa nähdä maailma ja toimia siinä. (Kauppi 2004, 196; Mezirow 1991, 1996a; Valleala 2007, 73.)

Perspektiivin muutokseen sisältyvä ammatillinen kasvu edellyttää merkitysrakenteiden muutosta. Voidakseen vapauttaa uutta ajattelua, yksilön tulee olla kriittisesti tietoinen omista lähtökohdistaan ja tarkoituksiperistään. (Merriam et al. 2007, 141; Mezirow 1996a, 31; Ruohotie 2005, 192; Ruohotie & Honka 2003, 43.)

### 4.3.1 Kriittinen reflektio

Kriittinen reflektio tarkoittaa omien uskomusten perusteiden arviointia (Dewey 1933, 9; Mezirow 1996a). Kasvatuksen tehtävä on käynnistää oppijassa reflektion prosessi, jossa hän tutkii omien uskomustensa ja toimintojensa järkevyyttä ja toimivuutta. Samalla oppijaa rohkaistaan kriittisesti arvioimaan oman merkitysperspektiivinsä taustalla olevien ennako-oletusten pätevyyttä ja tutkimaan oletustensa lähteistä ja seurauksia. (Puolimatka 1995, 59–60; Ruohotie & Honka 2003, 47).

Koska yksilön on sopeuduttava jatkuvasti ja kiivaalla tahdilla muuttuvaan elämään, suurin osa oppimista on tulosta ponnistuksista erilaisten ongelmien ratkaisemiseksi (Mezirow 1996a, 21–23). Ongelmanratkaisun yhteydessä kriittinen reflektio keskittyy erilaisiin menettelytapakysymyksiin. Se edellyttää ongelman uudelleenmäärittelyä, uudelleenjäsentämistä tai uudelleenesittämistä. (Kauppi 2004, 193; Mezirow 1991; 1996).

Aikuisuudessa arvioidaan uudelleen koulu- ja opiskeluvuosina omaksumia ja usein vääristyneisiin todellisuuskäsityksiin johtaneiden olettamuksia. Anomaliaista tai dilemmoista, joille ei vanhoilla tietämisen tavoilla kyetä antamaan merkitystä, tulee katalyytteja eli ”laukaisevia tapahtumia”, jotka nopeuttavat kriittistä reflektiota ja sen perusteella tapahtuvia muutoksia.

Merkittävät aikuisiän oppimiskokemukset sisältävät aina kriittistä reflektiota. Näissä tilanteissa yksilö voi arvioida uudelleen omia merkitysperspektiivejään ja tarpeen vaatiessa muuttaa niitä. Ongelmien asettaminen on aikuisiän kehityksen merkittävin piirre. Kriittinen reflektio ei koske toiminnan tapaa – miten-kysymyksiä – vaan sen syitä ja seurauksia – miksi-kysymyksiä. (Mezirow 1996a, 30–31)

Aikuiset pyrkivät uudistumaan kriittisen itsereflektion avulla, jossa dialogin/diskurssin rooli on keskeinen. Dialogi auttaa ymmärtämään, oppimaan ja arvioimaan omien ja toisten väitteiden pätevyyttä. Osallistumalla kriittiseen ja reflektiiviseen diskurssiin (dialogiin) järkevien ja osaavien ihmisten kanssa, yksilö voi testata uusien käsitteiden ja niiden merkitysten autenttisuutta. Rationaalinen keskustelu ja rationaalinen toiminta tapahtuvat kriittisesti reflektiivisen diskurssin avulla. Rationaalinen ajattelu ja toiminta ovat aikuiskasvatuksen ydintavoitteet. (Mezirow 1996a, 28, 1996b, 374–375; Ruohotie 2005, 188)

Kriittistä reflektiota ja diskurssia seuraa toiminta eli praxis. Siihen sisältyy päätöksentekoa, ongelmanratkaisua, merkitysrakenteen uudistamista sekä käyttäytymisen muutosta (Mezirow 1991, 12). Reflektiivinen diskurssi ja siitä seuraavat oivallukset eivät vielä johda uudistavaan oppimiseen. Tarvitaan myös näihin emansipatorisiin oivalluksiin nojaavaa toimintaa, praksista. Tämä kytkeytyy uudistavan oppimisen konatiiviseen ulottuvuuteen. Oppijalla tulee olla tahtoa toimia uusien vakaumustensa mukaisesti. Praxis on uudistavan oppimisen välttämätön ehto. (Mezirow 1996, 28a, 1996b, 374–375; Ruohotie 2005, 188)

### 4.3.2 Kriittinen ajattelu

Kriittinen ajattelu voi tarkoittaa monia asioita. Termi on monesti yhdistetty mm. loogiseen tai akateemiseen päättelyyn, ongelmanratkaisuun sekä erilaisten keskusteluyhteisöjen erityiskielten ja –odotusten oppimiseen. Kriittinen ajattelu perustuu monelta osin myös reflektioon. Vaikka onkin mahdollista ajatella enempää reflektioimatta kuin oppimattakaan, kriittistä reflektiota hyödyntävä ajattelu johtaa väistämättä myös oppimiseen. (Mezirow 1996a.)

Brookfield (1987, 2000) on kehittänyt kriittisen ajattelun mallin, joka muodostuu viidestä yleisesti koetusta vaiheesta. Mallilla on yhtymäkohtia Garrisonin (1991) kriittisen ajattelun malliin, Mezirowin uudistavan oppimisen malliin sekä Jarvisin oppimisen prosessimalliin. Brookfieldin (2000) malli etenee seuraavasti: 1) *laukaiseva tapahtuma* liittyy odottamattomaan, sisäisen epämuukavuuden tai hämmennyksen herättävään tapahtumaan, 2) *arviointi* käsittää tilanteen itsetutkiskelun, epämuukavuuden hautomisen ja vastaavanlaisen ongelman kokeineiden kohtalotoverien etsimisen, 3) *tutkiminen* johtaa uusien ja erilaisten ratkaisutapojen löytämiseen epämuukavuuteen johtaneeseen ongelmaan, 4) *vaihtoehtojen perspektiivien kehittäminen* johtaa uuden roolin kokeilemiseen, uusien käyttäytymistapojen noudattamiseen ja uuteen perspektiiviin liittyvän luottamuksen saamiseen, 5) uusien ajattelun ja elämisen tapojen *integroiminen* elämämme kudokseen. (Brookfield 1987, 25–27, 1996, 198–203; Jarvis 2006, 2008b; Mezirow 1991, 1996a, 2000; Ruohotie 2005, 195.)

Brookfieldin (1987, 13; 2000) näkökulman mukaan kriittinen ajattelu sisältää muitakin kuin vain kognitiivisia toimintoja, kuten esim. loogisen päättelyn tai sellaisten olettamusten perusteiden tutkimisen, joilla ei ole tukenaan empiiristä näyttöä. Tämä merkitsee myös yksilön uskomusten ja käyttäytymisen perustana olevien olettamusten tunnistamista. Kun ajatellaan kriittisesti, kyetään perustelevaan ajatuksiin ja toimintaa sekä arvioidaan näiden perusteiden rationaalisuutta. Kyse on myös oman arviointikyvyn kehittämisestä niin ilmeisten kuin piiloistenkin väittämien suhteen. Kriittisen ajattelun tavoitteena on selvittää, mitä yksilön tulisi tehdä tai mikä väite hyväksyä, jotta päätöksenteko perustuisi päteviin syihin eikä pakotteisiin, sattumaan tai tapaan. (Mezirow 1996a.)

Itsenäisen ja kriittisen ajattelun taitojen kehittymistä edistää dialektinen vuorovaikutus. Kyky ajatella kriittisesti, joka on edellytys uudistumiselle, on jo itsessään kehitystä eli kasvamista entistä paremmiksi ja kriittisemmiksi ajattelijoiksi. Elias (1997) pyrkii selittämään sitä, miten yksilöllinen ja kognitiivinen kehittyminen kietoutuvat toisiinsa. Ensiksi kehittyy tietoinen minä, joka kykenee refleктоimaan kriittisesti. Toiseksi uudistuu ajattelun taito, joka muuttuu entistä dialektisemmaksi tai systemaattisemmaksi. Tämänkaltaisessa ajattelussa havaitaan polariteetit molemminpuolisesti luovina resursseina eikä toisensa poissulkevinä ja kilpailevinä vaihto-



ehtoina. Esikuvat(arkkityypit) otetaan huomioon sisäisen dialogin partnereina. Kolmantena on kyky toimia luovasti erilaisissa diskursseissa. (Elias 1997, 3–4; Mezirow 2000; Ruohotie 2005, 197.)

Oppiminen tuottaa iloa. Csikszentmihalyi (2006) tuo esille tietoisuuden kompleksisuuden, johon sisältyy kognition lisäksi tunne ja toiminta. Kompleksisuus merkitsee sitä, että ihminen tulee tietoiseksi omista ainutlaatuisista kyvyistään ja hallitsee ne. Lisäksi hän pystyy luomaan harmoniaa tavoitteiden ja halujen välille, aistimusten ja kokemusten välille, niin oman itsensä kuin muiden kohdalla. Ihmiset, jotka yltävät tähän, eivät pelkästään elä tyydyttävämpää elämää, vaan melko varmasti edistävät myös parempaa tulevaisuutta. (Csikszentmihalyi 2006, 267.)

## 5 Koulutukseen osallistumisen impulssit

*”Disce aliquid. Nam cum subito Fortuna recessit, ars remanet vitamque hominis non deserit umquam!”*

*”Opiskele, sillä kun onni äkkiä häipyi, jää sinulle tieto, joka ei hylkää ihmistä!”*

Marcus Porcius Cato, vanhempi (Kivimäki 1998, 76).

### 5.1 Ammatillisen tietotaitokykyisyyden päivittäminen

Ammatillisten tietojen ja taitojen päivittämisellä varmistetaan työn edellyttämä ammatillinen kyvykkyys ja suoriutuvuus (Kaufman 1974; Pasanen 2015; Pazy 2004) turbulentsissa ja muuttuvassa globaalissa työympäristössä.

Globalisaatio ja tietotekniikan vallankumous merkitsevät sitä, että tekninen tieto, olipa se käsitteellistä tai hiljaista tietoa, leviää paljon nopeammin kuin aiemmin. Esim. kokemukset Piilaaksossa viimeisen neljänkymmenen vuoden aikana viittaavat siihen, että onnistuneet innovaatiot edellyttävät pikemminkin muuttuvien kykyjen uudenlaisia yhdistelmiä kuin yhden tietyn kykyjoukon hallintaa (Saxenian 2013, 52).

Tietokykykapitalismissa tärkeää on yksilön tietämisen kyky – ei itse tieto (Onnismaa & Pasanen 2015, 260). Amatit ja professiot ovat perinteisesti kuvanneet tekijän suhdetta työhön tai toimintaan (kvalifikaatiota). Ammattikehyyksien hapertuessa on alettu nyt puhumaan kyvykkyysistä. (Pasanen 2015, 68).

Nykypäivälle luonteenomaiset epävarmat työsuhteet ajavat työikäiset huolehtiimaan omasta työllistettävyydestään. Aikuisten on yhä uudelleen investoitava itseensä saadakseen uusia taitoja ja kykyjä, koska aiempi osaaminen ei välttämättä takaa työtä tulevaisuudessa. (Brown et al. 2012) Kouluttautumisesta ei näin tule koskaan valmista, vaan sitä määrittävät jatkuva epätäydellisyys, epävarmuus ja uudet alat (Siivonen & Isopahkala-Bouret 2016, 368).

Ammatillisten tietojen ja taitojen päivittäminenään ei aina tapahdu yksilön omaehtoisesta oppimisen halusta, vaan vaatimuksesta tai pakottamisesta oppimaan (Coffield 2000; Jarvis 2008a, 156). Toisin sanoen, mikäli koulutukseen hakeutuva työntekijä ei toimi kuten *homo economicus*, häntä on kannustettava tähän rooliin (Viren & Vähämäki 2015, 32).

Keskeinen taito tiedon hankkimisessa ovat henkiset ja tiedolliset kyvyt päättää, mitä tietoa kuhunkin tehtävään tarvitaan, miten sen löytää ja miten yhdistää irttonainen tieto kokonaisuudeksi (Castells, Chakon & Himanen 2013, 125). Tieto on henkilökohtaista, ja se syntyy omasta välittömästä kokemuksesta, oman ajattelutoiminnan tuloksena, liittyy aikaisempaan tietoon ja värityy kontekstinsa mukaan (Jarvis 2008b, 10; Manka 2006, 116–117; Ruohotie 2005, 254).

Deweyn (1960) ja Jamesin (2007) mukaan asioista ei voi koskaan saavuttaa lopullista ymmärrystä, niihin voidaan vain löytää parempia tai huonompia näkökulmia tai perspektiivejä. Postmodernina aikana ei ole yhtä ainoaa totuutta, vaan monta totuutta. Siksi yksilön on suhtauduttava kriittisesti siihen, miten tieto on organisoitu. Kaikki organisoidun tiedon muodot ovat satunnaisia ilmenenivät ne sitten missä tahansa. (Merriam et al. 2007, 252.)

Metataitojen sekä ammattispesifisten tietojen ja taitojen syventämiseen ja oppimiseen motivoi muutokset työorganisaatiossa, työtehtävissä ja -roolissa, henkilökohtaisissa päämäärissä, toiveissa ja haluissa sekä näkemyksissä oman elämän suhteen. Tarve hankkia koulutusta määrittää myös oppimisorientaatiota. Dilemmasta eli hämmennyksestä syntyy ammatillisen tietotaitokykyisyyden päivittämiseen laukeava oppimistavoite. (Jarvis 2006, 78, 2010; Ruohotie 2005, 57.)

Tiedon jakamisen sijaan koulutuksen tehtävänä pitäisi olla kokemuksen tuottaminen työtä ja ammattia varten. Osallistuessaan oppimistilanteeseen aikuisilla on kokemus- ja etukäteistietoa, johon uusi tieto kumuloidaan (Merriam et al. 2007, 402.) Koulutuksen avulla yksilöstä tulee tietokykyinen, mutta ammatillinen osaaminen auttaa yksilöä selviytymään työssään (Gardner 2008, 37).

## 5.2 Tulevaisuuden kompetenssit

Tutkijat ovat tuoneet esille kasvavan merkityksen kyetä ymmärtämään, tulkitsemaan ja hankkimaan tietoa ja taitoja erilaisissa tilanteissa. Tarvitaan navigointikykyä selviytyä kompleksisen ja epävarman maailman läpi. Oppimisen metafoora painottaa oppimista itselle tuntemattomissa konteksteissa, joista oppijat löytävät oman suuntansa tarkoituksellisella ja vastuullisella tavalla, sen sijaan että saisivat fiksattut ja suorat toimintaohjeet opettajilta.

OECD (2018) on kirjannut erilaisia kompetensseja, jotka toimivat liikkeellepenevana voimana kompleksisten tulevaisuuden vaateiden kohtaamiseksi. Näitä nyt ja tulevaisuudessa tarvittavia kompetensseja ovat tiedot, taidot, asenteet ja arvot sekä transformatiiviset kompetenssit.

*Tiedot.* Tulevaisuuteen valmistautuneet oppijat tarvitsevat sekä laajoja että erityisiä tietoja. Alakohtainen tieto on edelleen tärkeää raakamateriaalina, josta kehitetään uutta tietoa. (vrt. Gardner 2008.)

Aristoteles erotti *käytännöllisen ja teoreettisen* tiedon ja painotti ammattitaidon edellyttämää käytännön viisautta. Kognitiivisessa lähestymistavassa tieto jäsennetään deklaratiiviseksi, *teoreettiseksi mitä-tiedoksi* ja proseduraaliseksi, *käytännölliseksi mitentiedoksi*. (Järvinen et al. 2002, 71; OECD 2018; Merriam et al. 2007, 402; Ruohotie & Honka 2003, 22.)

Deklaratiivinen, teoreettinen mitä-tieto (know-what) on pysyvää ja varmaa abstraktia tietämystä. Se muodostuu teorioista, väittämistä ja tosiasialauseista, jotka voidaan osoittaa tieteellisesti oikeaksi. Mitätieto on oppiainekohtaista tietoa, osoittaa relevanssin ja tarkoituksen oppijoiden oppimisessa ja auttaa syventämään ymmärrystä. (Järvinen et al. 2002, 71; OECD 2018; Merriam et al. 2007, 402; Ruohotie & Honka 2003, 22.)

Proseduraalinen, käytännöllinen miten-tieto (know-how) on tietotaitoa, menetelytapatietoa tai toiminnallista tietoa. Mitentiedosta käytetään myös ilmausta prosessitieto. On tärkeää kyetä sovittamaan mitä-tieto ja mitentieto aikaisempiin ajattelun ja tekemisen malleihin erityisesti ongelmanratkaisutilanteissa. (Järvinen et al. 2002, 71; OECD 2018; Merriam et al. 2007, 402; Ruohotie & Honka 2003, 22.)

Osa proseduraalista tietoa on erityistietoa ja siitä osa on sovellettavissa yli ammattialojen. Se kehittyy mm. systeemijattelun kautta. (OECD 2018, 5.) Systeemijattelu on yksilön itsehallinnan avain sekä oppivan ja menestyvän yhteisön voimavara (Senge 2006; 1990). Systeemiälykäs henkilö toimii järkevästi monimutkaisissa systeemirakenteissa. Kokonaisuus muovaa häntä ja hän osaltaan muovaa kokonaisuutta. (Niiniluoto 2013, 26; Saarinen, Hämäläinen & Handolin 2004, 3.)

Oppimisprosessissa on tärkeää ottaa huomioon aikuisen aiemman tiedon määrä, tiedon luonne sekä kokemus (Merriam et al. 2007, 403). Kokemustieto syntyy teorian ja käytännön integroitua yksilön toiminnassa (Järvinen et al. 2002, 71). Karttuva tieto suo mahdollisuuden uusien strategioiden käyttöön ja voi saattaa vanhat strategiat tarpeettomiksi. Aikuisten kokemukselliset tiedot ovat laajat ja tietokehikot monisyiset sekä ne ovat syvälle juurtuneita. Ne voivat myös vaikeuttaa sellaisen uuden tiedon omaksumista, joka ei ole assimiloitavissa (nivottavissa) olemassa olevaan tietokehikkoon. Automatisoituja rutiineja on vaikea murtaa tai muuttaa ja tämän lisäksi oppimisen taidot voivat ruostua harjaannuksen puutteessa (Rauste-von Wright et al. 2003, 79).

Ihmisille karttuu toiminnallisen kokemuksen kautta hiljaista tietoa (tacit-knowledge), joka on henkilön omakohtaista, intuitiivista, ei-sanallista tietämystä. Tietäminen perustuu tunteeseen tai vakuuttuneisuuteen tietämisestä. (Nonaka & Takeuchi 1995; Polanyi 1962).

Yksilölle merkityksellinen teoria- ja käytäntötieto integroituvat kokemustietoon, mihin ammatillisen harjaantumisen myötä yhdistyy hiljainen tieto. Integroinnin ja yhdistämisen lopputuloksena on osaaminen. (Jarvis 2008a; Järvinen et al. 2002). Lehtisen ja Palosen (2001, 93) mukaan ammatillinen tieto muodostuu ammatillisia

käytäntöjä laajemmista kognitiivisista yhteyksistä eli yhteisestä kielestä ja yhteisistä representaatioista, kieli- ja mielikuvista sekä asenteista. Ammatillinen kehittyminen on mahdollista vain reflektiivisen praktiikan, kokemukseen ja käytäntöön perustuvan tiedon muodostuksen kautta (Järvinen et al. 2002, 78).

*Metataidot.* Tulevaisuudessa tarvitaan laajempia taitoja, joihin sisältyy kognitiiviset sekä metakognitiiviset sekä sosiaaliset ja emotionaaliset taidot. Kognitiivisiin ja metakognitiivisiin taitoihin kuuluvat mm. kriittinen ajattelu, luova ajattelu, itsesäätelykyvyn opetteleminen. Pysyäkseen kilpailukykyisinä, työntekijöiden tarvitsee hankkia jatkuvasti uusia taitoja. Näitä taitoja ovat joustavuus ja positiivinen asenne elinikäistä oppimista kohtaan. (Jarvis 2010; Brown et al. 2012; OECD 2018.)

Metataidoissa on kyse elämänhallinnasta, kommunikointitaidoista, ihmisten ja tehtävien johtamisesta sekä innovaatioiden ja muutosten käynnistämisestä. Tämä edellyttää kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja, luovuutta ja innovatiivisuutta. (Evers, Rush & Berdrow 1998, 40–41; Manka 2006; Ruohotie 2005.) Kaikkien taitojen läpikulkevana ominaisuutena on luottamus ja avoimuus (Castells & Himanen 2013), kunnioitus ja eettisyys (Gardner 2008).

Menestyminen oppimistilanteissa ja työyhteisössä riippuu sosiaalisista ja emotionaalisista taidoista, kuten itsetietoisuudesta, empatiasta, sisukkuudesta, tehokkuudesta, vastuullisuudesta, uteliasuudesta ja henkisestä kestävyydestä. Näitä taitoja voi kutsua myös elämänhallintataidoiksi, joilla tarkoitetaan kykyä kehittää omia rutiinejaan siten, että ne auttavat selviytymään epävarmuuden keskellä. Valmius ja halu jatkuvaan oppimiseen laajentaa yksilön osaamispohjaa sekä lisää hallinnan tunnetta niin työssä kuin elämässä. (Manka 2006, 37; OECD 2018.)

Kommunikaatiotaitoihin kuuluvat vuorovaikutustaidot, verkostoitumisen taito ja kumppanuustaidot. Taito kommunikoida toisten kanssa on olennaisia, koska koulut ja työpaikat ovat tulleet yhä enemmän etnisesti, kulttuurisesti ja kielellisesti erilaisimmiksi. Verkostoituminen edellyttää kumppanuustaitoja, jotka ilmenevät kyvykkyutenä olla avoimesti ja luottamuksellisesti tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa (Himanen 2013; Manka 2006, 37; OECD 2018). Ihmiset tarvitsevat syntetisointi- ja kommunikointikykyjä, kykyä kunnioittaa inhimillisiä eroavaisuuksia ja pystyvyyttä täyttää työelämän ja kansalaisuuden vaatimat velvollisuudet (Gardner 2008, xviii).

Digitaaliseen taylorismiin (Brown et al. 2012, 160–161) siirtyminen edellyttää kommunikaatiotaidoissa datasuunnistustaitoja, joihin kuluu teknisten tietojen ja alakohtaisen osaamisen lisäksi myös digifilosofista osaamista (McGonigal 2011). Digitaalisiin luku- ja kirjoitustaitoihin kuuluu uuden teknologian ja älylaitteiden käyttö ja niillä kommunikointi. Tekoälyn lisääntyminen muuttaa myös työmarkkinoiden vaateita työntekijöiden tietotaitojen hallinnan suhteen. (OECD 2018)

Ihmisten ja tehtävien johtaminen edellyttää koordinoitukykyä, päätöksentekotaitoja ja johtamistaitoja. Johtamisen yhdeksi globaalisti tärkeimmäksi ominaisuudeksi Kouzes ja Posner (2011) rankkaavat uskottavuuden. Uskottavuuteen sisältyy johdonmukaisuus ja moraalinen ennustettavuus (Aaltonen 2013, 261).

Metataitoihin sisältyy Golemanin (1998, 354–355) tunneälytaidoissa esille tuomat itsetuntemuksen osa-alueet. Tunneälyn keskeinen elementti on itsetuntemus eli kyky tunnistaa ja nimetä omia tunteita. Ihmisten johtamisessa omien tunteiden tiedostaminen, tunteiden hallitseminen, motivaation löytäminen ja muiden tunteiden havaitseminen ovat tärkeitä elementtejä (Goleman 1998, 65–66.) Noihin elementteihin sisältyvät interspersoonallisen älykkyyden rakenneosat eli organisointikyky, neuvottelukyky, empatian ja suhteiden ylläpidon kyky sekä sosiaalinen havainnointi. Edellä olevista aineksista koostuu ihmisen interspersoonallinen taito, joka sisältää miellyttävyyden, sosiaalisen menestyksen ja karisman ainesosat. (Goleman 1998, 153.)

Innovaatioiden ja muutosten hallinta on kykyä havaita ympäristöstä muutostarpeita ja hahmottaa asioita uudesta näkökulmasta. Ideat on saatava toimimaan käytännössä. Sennetin (2002) mukaan työtehtävät ovat joustavia. Liukuhihnan ikeestä vapautuneet työntekijät elävät jatkuvassa uusiutumisen paineessa ja ovat valmiita päivittämään osaamistaan, muuttamaan näkökulmiaan ja siirtymään maasta toiseen omaehtoisesti tai työnantajansa esityksestä. (Manka 2006, 37, 38; Sennet 2002.) Työelämän prekarisaation myötä epätyypilliset työtehtävät lisääntyvät (Jakonen 2015, 288).

Tietojen ja taitojen lisäksi vaikuttavat asenteet ja arvot, jotka vaikuttavat henkilökohtaisella, paikallisella, yhteiskunnallisella ja globaalilla tasolla. Arvot ja asenteet nousevat erilaisista kulttuurisista ja henkilökohtaisista näkökulmista, jolloin niitä ei voi kompromisoida. (OECD 2018, 5)

Transformatiivisina kompetensseina tuodaan esille uusien arvojen luominen, jännitteiden ja dilemموjen ratkaiseminen ja vastuun ottaminen. Uusien arvojen luomisessa yksilöt kyseenalaistavat olemassa olevan status quon, tekevät yhteistyötä ja yrittävät ajatella ”boksin ulkopuolella” (outside the box) löytääkseen uusia innovatiivisia ideoita ja ratkaisuja. (Gardner 2008; OECD 2018, 5) Informationalistisen luovuuden kulttuurin keskeisenä tekijänä on luova yrittäjäisyys, joka tarkoittaa laajasti mitä tahansa tapaa hyödyntää aktiivisesti yksilön potentiaalia (Himanen 2013, 109.)

Jännitteiden ja dilemموjen ratkaisemisessa yksilöt oppivat ajattelemaan ja toimimaan systeemillä ja integroituneella tavalla. He kykenevät vastuullisesti arvioimaan omaa toimintaansa sekä ottamaan huomioon henkilökohtaiset, eettiset ja yhteiskunnalliset päämäärät. (OECD 2018.)

Oppija oman oppimisensa agenttina kykenee myönteisesti vaikuttamaan omaan elämäänsä ja ympärillä olevaan maailmaan. Hän on motivoitunut oppimaan, reflektoimaan ja määrittämään päämääränsä. Toimijuus (agenttius) harjaantuu useissa konteksteissa – moralisissa, sosiaalisissa, taloudellisissa, luovissa. Hyvin kehittynyt

toimijuuden tunne/taju auttaa yksilöitä saavuttamaan pitkäntähtäyksen tavoitteet ja pääsemään vastoinkäymisten yli.

Oppimaan osallistumalla yksilö voi kehittää ja syventää ammatillista tietotaito-  
kyvykkyyttään.

### 5.3 Osallistumisorientaatiot

Millaiset ihmiset pysyvät vireinä ja mieleltään uteliaina ja tiedonhaluisina koko elämänsä ajan? (Houle 1988, xii). Mitkä tekijät laukaisevat muutoksen ja virittävät halun oppimiseen sekä toimivat lähtökohtana ammatilliselle kasvuorientaatiolle silloin, kun yksilö on vakiintunut omaan ammattirooliinsa ja ajautunut urarutiiniin? (Nokelainen 2008, 27; Ruohotie 2005, 50).

Osallistumisorientaatiokäsite kuvaa yksilön motivaatiota voimana, joka saa aikaan päämäärään suuntautuvaa tavoitteellista toimintaa kuten oppimiseen osallistumista (Jarvis 2006, 2007; Leistevuo 1998, 50). Tosin Houle (1961; 1988, 98) kysyi, ovatko orientaatiot muutakin kuin älykkään analyysimenetelmän tuotteita? Vastauksen kysymykseen ovat antaneet useat kansainväliset tutkimukset, joissa on tullut julki, että ne ovat muutakin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osallistumisorientaatioita kognitiivisten aspektien lisäksi henkilökohtaisten opintoihin osallistumisen merkityksien kautta (vrt. Mäkinen 2003, 20).

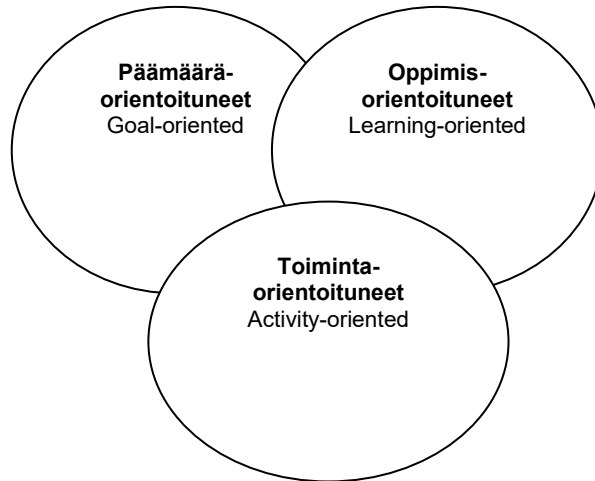
Jarvisin (2006, 2008b, 2010) hämmennyskäsite oppimisen käynnistäjänä (luku 4, sivu 59) liittyy osallistumistavoitteisiin. Disharmonian, dissonanssin synnyttämä hämmennyksen, tietämättömyyden tunne laukaisee oppimisen tarpeen ja motivoi oppijaa osallistumaan koulutukseen. Yleisimmin oppimisen käynnistäjinä toimivat muutokset työorganisaatiossa, työtehtävissä ja –roolissa sekä henkilökohtaisissa päämäärissä ja näkemyksissä (Houle 1988; Jarvis 2006, 2008b, 2010; Nokelainen 2008; Ruohotie 2005, 57).

Oppimishalukkuus syntyy yksilön itselleen asettamista uusista päämääristä, tavoitteista tai pyrkimyksistä oman elämänsä suhteen. Syntyy tilanteita, jolloin yksilön on harkittava uraprioriteetteja ja päämääriä. He voivat kokea myös tyytymättömyyttä asemaansa ja ajautua pisteeseen, jossa frustraatio laukaisee uraan liittyvät muutospyrkimykset. (Hall 1986; Jarvis 2006, 2008b, 2010, 83–84; Kautto-Koivula 1993; Lampi et al. 2019; London & Mone 1999, 119; Nokelainen 2008; Ruohotie 2005;).

Menneisyyden ymmärtäminen on hyödyllistä tulevaisuuden kehittämiseksi (Houle 1988, vi). Tämä ohjenuora on tässä tutkimuksessa otettu huomioon, sillä tämän kyselytutkimuksen kysymyspatteristo osallistumisorientaatioiden kohdalla noudattaa Houlen typologiaa. Houle (1988, 98) toivoi, että hänen tutkimustaan ei pidetä menneisyyden monumenttina, vaan stimuluksena lisätutkimuksille.

Houle (1961) jakaa opiskelijat osallistumisorientaatioiden mukaan kolmeen ryhmään: päämäärähakuisiin, toimintahakuisiin sekä oppimishakuisiin opiskelijoihin.

Nämä eivät ole puhtaita tyyppejä, vaan parhain tapa on kuvata orientaatiot kolmen toisiinsa nivoutuvan ympyrän avulla.



**Kuvio 5.** Osallistumisorientaatiot

*Päämäärähakuiset (goal-oriented)* opiskelijat opiskelevat täsmällisesti määriteltyjä tarkoituksia varten, selviytyäkseen tehtävistä työelämässä tai muissa elämäntilanteissa. Heille opiskelu on väline tavoitteisiin. Päämääräorientoituneet oppijat etsivät opinnoiltaan konkreettista hyötyä. He opiskelevat päämäärätietoisesti ja ongelmanratkaisukeskeisesti sekä valitsevat siihen parhaiten sopivat menetelmät. (Houle 1961, 1988, 16; Merriam et al. 2007, 64.) Koulutus toimii itsetunnon kohottajana ja se auttaa uralla etenemisessä. Päämäärähakuiset eivät rajaa osallistumistaan tiettyyn instituutioon tai oppimismetodiin. He opiskelevat tietoisesti ja tarkkaan määritellyn kiinnostuksen vuoksi. (Houle 1961, 1988, 17–18, 35.)

*Oppimishakuiset (learning-oriented)* opiskelevat tiedon ja oppimisen tuottaman ilon ja tyydytyksen tähden. He haluavat kehittyä oppimisen avulla ja oppia oppimisen vuoksi. Opiskelun kautta saatavalla tiedolla on itseisarvoinen merkitys. (Alanen 1988: 124, 125; Houle 1961, 15–30, 1988, 16–20; Jarvis 2008b, 74; Merriam et al. 2007, 64.) Oppimisorientoituneet ovat kiinnostuneita oppisisällöistä ja oman tietämyksensä lisääntymisestä. Kouluttautuminen on sinällään arvo. Tämä ryhmä eroaa päämääräorientoituneista ja toimintaorientoituneista oppijoista huomattavimmin. Oppimishakuiselle jokainen koulutuskokemus on päämäärätietoista toimintaa, mutta oppimiskokemuksien jatkuvuus, flow ja määrä ovat tärkeimpiä selittäjiä ja motivaatiotekijöitä heidän osallistumiseensa jatkuvaan koulutukseen. Joillekin halu oppia on niin voimakas, että sillä on melkein uskonnollinen merkitys. (Houle 1961, 1988, 16–29, 38; Merriam et al. 2007, 64.)



*Toimintahakuiset (activity-oriented)* opiskelijat osallistuvat sosiaalisten kontaktien, viihtymisen ja vaihtelun takia. Heille tärkeintä on itse toiminta, ei koulutuksen tarkoitus tai sisältö. Suoritusmotivaatio onkin hyvin leimallista tälle ryhmälle. Toimintaorientoituneet hakevat sosiaalista miljöötä, jossa voi tavata muita ihmisiä, tai vain viettää vapaa-aikaansa mielekkäällä tavalla. Vapaan sivistystyön oppilaitokset tarjoavat siihen monenlaisia mahdollisuuksia positiiviseen toimintaan. (Houle 1961, 1988, 16–19, 38; Merriam et al. 2007, 64.) Toimintaorientoitunut oppija voi osallistua kurssille myös erilaisten todistusten, diplomien tai sertifiikaattien takia, jolloin he ovat myös päämääräorientoituneita. (Houle 1988, 19–24.)

Yksinäisyys johtaa monet ihmiset koulutuksen pariin. Osallistujien mielestä osallistumisen ilo on se, mitä aikuiset haluavat. Se on yhtä tärkeää kuin oppiminen. (Houle 1988). Tämä kiteyttää tutkimuksin todetun tosiasian, että sosiaalinen toiminta ja yhteenkuuluvuus ovat tärkeitä ihmisen hyvinvoinnille (Aristoteles 2008; Baumeister & Leary 1995; Deci & Ryan 2000; Kenttä & Lehti 2013, 213; Tomasello & Vaish 2013).

Osallistumisorientaatioita ei voi laittaa paremmuusjärjestykseen. Tutkimusten mukaan erot ovat erilaisissa painotuksissa. Joskus oppijat saattavat sijoittua hyvinkin lähelle toisia osallistumisorientaatioryhmiä, jolloin kuvion 8 mukainen limittäin kuvaus on oikea. (Houle 1988, 29.) On varottava asettamasta ihmisiä erilaisiin kategorioihin, koska koulutuksen päämäärät ovat yhtä laajoja kuin ihmisten päämäärät (Houle 1988, 30).

## 5.4 Motivaation merkitys oppimisessä

Tässä tutkimuksessa kysyttiin oppijoiden käsityksiä oppimiseen osallistumisen orientaatioista ja niiden yhteyksiä oppimismotivaatioon, ammatillisen osaamisen kehittymiseen. Kuvaan motivaatioprosessia, motivaation merkitystä ja oppimisen tarvetta sekä oppimismotivaatiota tässä luvussa.

### 5.4.1 Motivaatioprosessi

Motivaatio on keskeinen oppimista ja opettamista ohjaava tekijä. Motiivit ovat tavoitteisiin suuntautuneita yksilön haluja, tarpeita tai viettejä. Ne voivat olla joko tietoisia tai tiedostamattomia, ulkoisia tai sisäisiä, biologisia tai sosiaalisia. Useimmat motivaatioteorioista kumpuavat ihmisen itsensä toteuttamisen tarpeesta ja kasvusta (Deci & Ryan 2000; Goldstein 2000; Jarvis 2005, 49, 2008, 2010; Kenttä & Lehti 2013, 190; Maslow 1987; Rogers 1961; Rogers & Freiberg 1994).

Engeström (1987, 2007) jakaa opiskelumotivaation tilannekohtaiseen, vieraatuneeseen eli välineelliseen ja sisällölliseen motivaatioon. Tilannekohtainen motivaatio ilmenee ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta ja on lyhytjänteinen, altis häiriöille

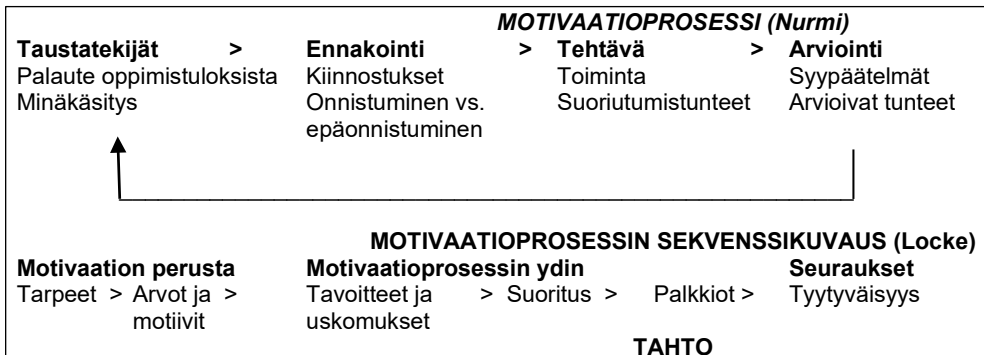
ja suuntautuu usein toisarvoisiin kohteisiin. Vieraantuneessa eli välineellisessä motivaatiossa oppiminen perustuu ulkoisten palkkioiden tavoittelemiseen tai pyrkimykseen välttää epäonnistumisia. Sisällöllisen motivaation omaava oppija oppii tietoisesti. Oppiminen perustuu mielenkiintoon opittavan asian sisällöistä ja käyttömahdollisuuksista. Oppiminen on kriittistä, sillä oppija pohtii itse opittavaa asiaa eikä vain suoriutumista. (Engeström 1987, 2007, 28–30.)

Ecclesin (2004) odotusarvoteorian mukaan oppimiselle luovat pohjan opiskelijoiden odotukset eri tilanteissa selviytymisestä. Dweckin (2006; 2008) kehittämän tavoiteorientaatioteorian mukaan oppijat eroavat siinä, motivoiko heidän oppimistaan tehtäväsuuntautuneisuus vai minäsuuntautuneisuus. (Salmela-Aro & Upadyaya 2014.) Yksi suosituimmista oppimismotivaatioteorioista on Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoria, jonka mukaan oppijoita motivoi autonomia eli omasta ajattelusta kumpuavat sisäiset vaikuttimet eivätkä ulkoiset pakot ja palkkiot. (vrt. Engeströmin sisällöllinen motivaatio)

Lähestymistapoja motivaatioon on siis useita ja eri teorioiden vertailua, tutkimusta ja integrointia vaikeuttaa käsitteiden määrittelyssä, painotuksissa ja laajuuksissa esiintyvät eroavaisuudet. Näitä motivaatioon läheisesti liittyviä käsitteitä ovat tehokkuus-/ pystyvyysuskomukset, minäkäsitys ja itsesäätely. (Nurmi 2013, 548; Ruohotie 2005, 90.) Wigfieldin ja Cambrian (2010) mukaan myös motivaation tutkimukseen tarkoitettut menetelmät ja mittarit vaihtelevat teoreettisesta näkökulmasta riippuen.

Oppimisen motivaatioprosessia voidaan kuvata tapahtumakulkuna, joka etenee tilannetta koskevista ennakoinneista oppimistilanteessa toimimiseen ja oppimistulosten arviointiin. Motivaation perustana olevat yksilön tarpeet, arvot ja motiivit auttavat oppimistoimintaan ryhtymistä. Oppimistilanteessa oppijan mielessä aktivoituu ennakoivia tunteita (toivo, ilo) ja erilaisia kiinnostuksia tehtävää kohtaan. Oppija motivoituu toimintaan siihen liittyvien tyytyväisyyttä herättävien seurausten takia. Suoritukseen vaikuttavat erilaiset seurausten attribuutiotulkinnat. Tehtävien onnistumisen jälkeen omien kykyjen arviointi edistää oppilaan myönteistä minäkuvaa. Sitä vastoin epäonnistuminen johtaa häpeän tunteisiin tai vahvistaa kielteistä minäkäsitystä. Oppimisen lopputulos ja sen arviointi vaikuttavat oppilaan minäkäsitykseen myös tulevissa samankaltaisissa oppimistilanteissa. (Nurmi 2013, 551–552; Ruohotie 2005, 89–91; Wiitakorpi 2006, 71.)

Nurmi (2013) on tehnyt kokoavan näkemyksen erilaisista oppimismotivaatioteorioista (kuvio 6). Tällä motivaatioprosessin kuvauksella on yhtymäkohtia Locken (1991) motivaation sekvenssikuvaukseen, jossa yksilön tavoitteet ja aikomukset sekä suoritukseen liittyvät motivoivat tekijät muodostavat motivaatioprosessin ytimen. Tahto auttaa oppijaa kontrolloimaan itsesäätelyä, kognitioita, motivaatioita ja emootioita. (Nokelainen 2008; Ruohotie 2005, 89–91; Wiitakorpi 2006, 71.)



**Kuvio 6.** Motivaatioprosessin kuvaus

Motivaatioprosessi on moniulotteinen tapahtuma. Eri ihmiset tulkitsevat tilanteita eri lähtökohdistaan ja eri tavoin, jolloin heille muodostuu myös erilaisia tarpeita ja odotuksia. Motivaatioon liittyvät prosessit toimivat välittäjinä päätöksenteossa ja edistävät toimintaan sitoutumista. Tahtoon liittyvät prosessit ohjaavat päätösten toteuttamisessa ja niiden loppuun viemisessä. (Corno 1994, 127–128; Nokelainen 2008, 67, 82; Ruohotie 2005, 80; Snow, Corno & Jackson 1996; Wiitakorpi 2006, 73.)

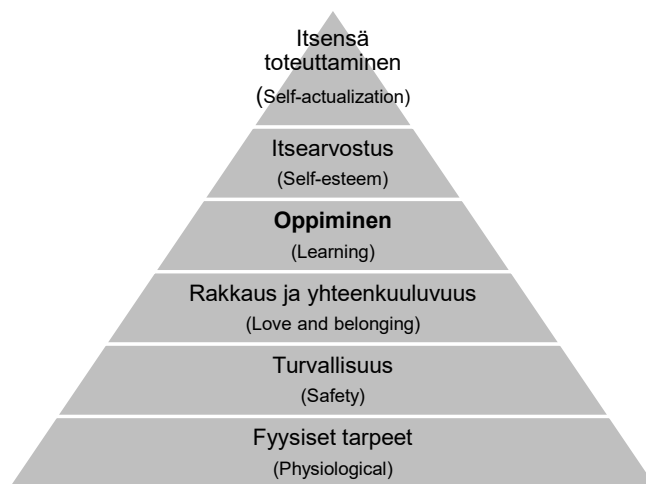
Tavoitteellinen oppiminen edellyttää kipinää, joka tuottaa yllykkeitä toimintaan, suuntaa huomiota ja ylläpitää ponnistelua tavoitteen suuntaan. Motivoituneisuus ilmenee energiana ja tavoitteellisena toimintana, motivoitumattomuus taas inspiraation puutteena. Motiivit myös muuttuvat iän myötä (Ryan & Deci 2001). Yksilön elämänkulun vaihe vaikuttaa myös oppimistavoitteiden asettamiseen (esim. Erikson 1959, 65). Lisäksi itseän kohdistuvat orientaatiot, kuten minäkäsitys, omanarvontunto ja tehokkuususkomukset sekä yksilön arvot, asenteet ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat tavoitteiden valintaan ja motivaatioon. (Mead 1938, 50–55; Ruohotie 2005, 82–83; Snow et al. 1996, 264.)

Oppimisen tarve on sisäinen ja se kumpuaa oppijasta. Maslowin (1970) hierarkista motivaatioteoriaa tarpeiden tyydyttämisestä pidetään yhä edelleen tärkeänä. Sen mukaan yksilön perustarpeiden tyydyttämisen (fysiologiset, turvallisuuden, rakkauden ja yhteenkuuluvuuden ja sosiaalisen arvostuksen tarpeet) jälkeen syntyy uusia itsestä lähteviä kasvun ja itsensä toteuttamisen tarpeita. Motivaatio ja innostus luovuuteen sekä kykyyn keksiä ja löytää jotain uutta syntyy hierarkian huipulla. Itseään toteuttavia (self-actualization) yksilöitä voidaan kuvata itsenäisiksi, itsereflektiivisiksi, eettisesti varmoiksi, sisäisesti ristiriidattomiksi ja eksistentiaaliseen oivaltamiseen kykeneviksi. (Jarvis 2008b, 2010; Kenttä & Lehti 2013, 195–196; Maslow 1970; Merriam et al. 2007, 282–283; Sinokki 2016.)

Maslowin (1968, 60) esittämää hierarkista motivaatioteoriaa ovat monet tukenneet (mm. Argyle 1974, 961; Child 1981, 43) alleviivaten tiedon ja ymmärryksen

tarvetta ja merkittävyyttä, mutta sen liikkuvuutta alhaalta ylöspäin on myös kyseenalaistettu. Maslow itsekin myönsi, ettei tarpeiden tyydytys välttämättä etenekään hierarkkisesti. Houstonin, Been, Hatfieldin ja Rimmin (1979, 297) mukaan tarvejärjestys on satunnainen eikä erityisen tärkeä.

Oppimisen tarve on fundamentaalista ihmiselle (mm. Tough 1979) ja se manifestoi minuuden (itself) minän muodostumisprosessin aikana. Tätä painottaakseen Jarvis (2008b) esittää, että oppimisen tarpeet lisätään omaksi kohdaksi ja Maslowin hierarkia nähdään kuvion 2 esittämänä taksonomiana. Kouluttautuminen helpottaa oppijaa nopeasti muuttuvassa maailmassa, jossa hän joutuu kyseenalaistamaan omaa osaamistaan koko elämänsä ajan. (Jarvis 2008b, 37, 2010.)



**Kuvio 7.** Taksonomia inhimillisistä tarpeista

## 5.4.2 Oppimismotivaatio

Pintrich ja McKeachie (2000, 31) tarkastelevat oppimismotivaatiota arvo-, odotus- ja affektiivisten komponenttien muodostamana konstruktiona. *Arvokomponentit* vastaavat kysymykseen, miksi henkilö osallistuu koulutukseen tai tekee määrätyn tehtävän. (Pintrich & McKeachie 2000, 33; Nokelainen 2008, 85; Polo 2004; Ruohotie 2005, 94.) Oppiaineen arvostaminen koostuu odotusarvoteorian mukaan sisäisistä arvoista eli mielenkiinnosta ja ulkoisista arvoista (vrt. Deci & Ryan 2000), välineellisistä arvoista, tärkeydestä ja kustannuksista. (Kokkonen, Kokkonen & Yli-Piipari 2013, 523; Nurmi 2013, 549.) Pintrichin ja McKeachie oppimismotivaationäkökulmassa on piirteitä Ecclesin (2004) odotusarvoteoriasta, Ryanin ja Decin (2017) itse-määräämisteoriasta ja Dweckin (2006: 2008) tavoiteorientaatioteoriasta.

Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan oppijan kiinnostusta tehdä tiettyä asiaa tai tehtävää sen haasteellisuuden, arvon tai palkitsevuuden tähden (ks. Nurmi 2013,

549). Oppimisen vaikuttimena on asian hallitseminen, uteliaisuus tai oppimisen ilo tai itsearvostuksen lisääminen. Vahvan sisäisen tavoiteorientaation omaava opiskelija ponnistelee muita kovemmin ja sitkeämmin. (Nokelainen 2008, 85; Pintrich & McKeachie 2000, 34; Polo 2004, 103; Ruohotie 2005, 94.)

Sisäisesti motivoituneet yksilöt ovat keskimäärin proaktiivisempia (Grant, Campbell, Chen, Cottone & Lapedis 2007) ja luovempia (Amabile 1997; George 2007), eivätkä he tarvitse erityisiä palkkioita ja rangaistuksia tekemisensä ylläpitämiseksi (Ryan & Deci 2017). Sisäinen motivaatio vaikuttaa myönteisesti myös yksilön hyvinvointiin (Niemi, Ryan & Deci 2009) samoin kuin suorituskykyynkin (Baard, Deci & Ryan 2004).

Ulkoisen tavoiteorientaatio viittaa oppijan tarpeeseen saada hyviä arvosanoja, palkkioita tai tulla hyväksytyksi (ks. Nurmi 2013, 549). Ulkoisesti orientoituneelle oppijalle on tärkeää menestyä opinnoissaan ja näyttää muille, mihin hän kykenee. Sisäinen ja ulkoinen tavoiteorientaatio ovat rinnakkaisia ilmiöitä oppimis- ja suoritustavoitteiden kanssa, eivätkä ole toisiaan poissulkevia. Oppija voi samanaikaisesti olla kiinnostunut asiasta sekä sisäisesti että ulkoisesti. Esimerkiksi sosiaalityön opiskeleminen kiinnostaa sosiaalityön tekijää, koska se syventää ja laajentaa työn sisältöä, samanaikaisesti oppija saa arvosanan suorittamisen kautta ulkoisen pätevyyden uralla etenemiseen. (Pintrich & McKeachie 2000, 34; myös Nokelainen 2008, 85; Polo 2004, 103; Ruohotie 2005, 94.)

Opiskelun mielekkyyksäsihtyksiin kuuluvat oppijan uskomukset oppimistehtävän tai kurssin tärkeydestä, hyödyllisyydestä ja kiinnostavuudesta sekä todennäköisyydestä onnistua tehtävän suorittamisessa. Oppimisen kokeminen mielekkääksi parantaa oppijan tavoiteorientaatiota ja käyttäytymisen intensiteettiä. Tehtävän onnistunut suorittaminen lisää oppijan itsearvostusta. Siihen, millaiseksi tehtävän arvo koetaan, vaikuttaa tehtävän luonne, opiskelijan tarpeet ja tulevaisuuden tavoitteet. (Pintrich & McKeachie 2000, 34–35; Ruohotie 2005, 94; myös Nokelainen 2008, 85; Polo 2004, 104.)

Mielenkiintoarvo viittaa oppijan sisäiseen kiinnostukseen tehtävää tai asian sisältöä kohtaan. Mielenkiinnon kohteet voidaan ymmärtää positiivisina asenteina, joiden kehittymisen tuloksena yksilö asettaa etusijalle tiettyjä tehtäviä ja intentioita. Sen sijaan negatiivisia asenteita on vaikea yhdistää mielenkiintoon. Kiinnostuksen puute voi merkitä asenteen vastaista toimintaa tai jopa ikävystymistä, ja voi johtaa poissaoloihin ja opintojen keskeyttämiseen. (Nokelainen 2008, 82; Ruohotie 2005, 79.)

Oppijat, joiden tavoiteorientaatio korostaa oppimisen edistymistä, menestyvät paremmin kuin ne, jotka tavoittelevat suorituksia. Tarve saavuttaa tavoitteet, ylläpitää oppijan motivaatiota ja tehostaa suorittamista paremmin kuin tulosodotukset

(Pintrich & Schunk 2002; Zimmerman 2000, 17). Mitä kykenevämmäksi yksilö kokee itsensä, sitä korkeampia tavoitteita hän asettaa itselleen ja sitä lujemmin hän sitoutuu tavoitteisiinsa (Ruohotie 2005, 172).

*Odotuskomponenteilla* tarkoitetaan oppijan uskomuksia siitä, kuinka kyvykkäänä hän pitää itsensä selviytymistä oppimistehtävistä ja kuinka tehokkaana hän pitää omaa oppimistaan. Odotuskomponentteihin sisältyvät oppijan tehokkuususkomukset, kontrolliuskomukset ja menestymisen odotukset. Ne vastaavat kysymyksen, pystyykö oppija suoriutumaan kurssista tai tehtävistä. Onnistuminen tehtävän suorittamisessa lisää oppijan myönteisiä käsityksiä omasta kyvykkyydestä ja tehokkuudesta oppia. (Pintrich & McKeachie 2000, 35–35; Ruohotie 2005, 94.) Weinertin (2001) mukaan odotuskomponentit liittyvät opiskelijan itsensäätelyyn ja metakognitiiviseen kontrolliin eli suunnittelutaitoihin, keskittymiskykyyn ja prosessien säätelymiseen.

Vahva usko omaan kykyihin (self-efficacy) selittää yksilön motivaatiota säädellä omaa suoritustaan sekä ilmaisee yksilön uskomuksia mahdollisuuksista kontrolloida omia toimintojaan ja ohjata elämäänsä vaikuttavia tapahtumia (Bandura 1993, 1997, 11; Pintrich & Schunk 2002; Ruohotie 2005, 94; Zimmerman 2000, 17, 2002, 68).

Vahva käsitys omasta pätevytydestä motivoi oppijaa haasteellisiin ja vaativiin suorituksiin sekä korkeisiin tulostavoitteisiin. Oppija luottaa omaan kognitiivisiin kykyihinsä ja strategiseen ajatteluunsa. Pätevyysuskomukset vaikuttavat myös yksilön menestymisen ja epäonnistumisen syiden tulkintaan. Mitä kyvykkäämpänä oppija pitää itseään, sitä korkeampia tavoitteita hän asettaa itselleen ja sitä lujemmin hän sitoutuu niihin. (Bandura 1997, 39; Ruohotie 2005, 172; Zimmermann 2000, 17).

Tulosodotukset liittyvät oppijan uskomuksiin omista kyvyistään. Oppija, joka uskoo omaan vaikuttamiseen mahdollisuuksiinsa, asettaa menestymisen tavoitteet korkealle, on pitkäjänteinen opinnoissaan ja voimistaa ponnisteluja oppimistulosten saavuttamiseksi. Oppija, joka ei huomaa ponnistelun ja tulosten välillä voi passiivota tai ahdistua. Tämä voi johtaa ponnistelun puutteeseen ja alisuoriutumiseen. Vastaavasti vaikutusmahdollisuuksien puute johtaa passiivisuuteen, levottomuuteen, lamaantumiseen ja heikkoihin suorituksiin. (Bandura 1997, 39; Ruohotie 2005, 94; Zimmerman 2000, 16–18; myös Nokelainen 2008, 85–86; Polo 2004, 105.)

Kontrollin kokemukset auttavat oppijaa keskittymään omaan toimintaprosessiin ja suorituksen optimointiin. Tarkkaavaisuutta suuntaamalla ja keskittämällä oppija suojautuu erilaisilta häiriöiltä ja kilpailevilta mielenkiinnon kohteilta. Itsetarkkailun kautta hän saa informaatiota omasta etenemisestään. (Ruohotie 2005, 172; Zimmerman 2000, 21; 2002.) Opinnoissa menestyminen tai epäonnistuminen riippuu oppijasta itsestään. Kontrollin ansioista hän voi vaikuttaa olosuhteisiin, jotka auttavat saavuttamaan korkeampia oppimistuloksia ja osaamisen tasoja. (Nokelainen 2008, 85; Pintrich & McKeachie 2000, 35; Ruohotie 2005,94.) Taitavat oppijat osaavat

hyödyntää opiskelussaan itseohjausta, mentaalisia mielikuvia, ajankäyttöä, ympäristön järjestelyjä ja toisten apuun turvautumista (Nokelainen 2008, 63; Ruohotie 2005, 172).

*Affektiivisia komponentteja* ovat oppijan emotionaaliset reaktiot oppimistehtävään (esim. koehermostuneisuus ja kognitiivinen ristiriita) ja heidän itsestään tekemät itsearvostusta ja itseluottamusta koskevat arviot. Koehermostuneisuudella tarkoitetaan oppijan arviota siitä, missä määrin arviointi- tai koetilanne häiritsee hänen suoritustaan. Hyvin valmistautunut ja kognitiivisesti kyvykäs oppija ei anna erilaisen häiriöiden vaikuttaa koetilanteessa. Vastaavasti oppija, jonka kognitiiviset taidot ovat heikot, kärsii erilaisista testitilanteen häiriöistä (esim. ajatusten harhailuista ja hermoilusta), jolloin hänen kognitiivinen kapasiteettinsa heikkenee. (Ruohotie 2005, 95; myös Nokelainen 2008, 86; Polo 2004, 106.)

Itsearvostus on keskeinen oppimistulosten selittäjä. Ihmiset pyrkivät yleisesti luomaan, säilyttämään ja vahvistamaan positiivista minäarvostusta. Oppijat kehittävät erilaisia selviytymisstrategioita ylläpitääkseen itsearvostusta. Jotkut strategioista voivat heikentää oppimistulosta, esim. oppija voi valita helppoja kursseja tai hän voi viivytellä kirjallisen tuotoksen kirjoittamista ja jättämistä. (Nokelainen 2008, 86; Ruohotie 2005, 95.)

Arvo- ja odotuskomponenttien teoreettinen tarkasteleminen antaa oppijalle tietoa, jonka pohjalta hänellä on mahdollisuus tarkastella omia prosessejaan ja lisätä oppimiseen kohdistuvaa itsetuntemusta. Oppimisen tiedostaminen auttaa oppijaa nopeuttamaan oppimistaan, minkä merkitys kasvaa koko ajan oppimisen haasteiden lisääntyessä. (Pintrich & McKeachie 2000; Polo 2004, 106)

## 5.5 Uramotivaatio ammatillisen urapolun monimuotoistajana

Uramotivaation perustana on muutostarpeen tiedostaminen, joka ilmenee uraa koskevassa päätöksenteossa ja urakäyttäytymisessä. Uratavoitteet viitoittavat ja jäsentävät tietä tulevaisuuteen sekä ohjaavat yksilön toiveiden mukaisiin työtehtäviin ja organisaatioihin. Uratavoitteet voivat olla myös avuksi suorituksen parantamisessa, uusien taitojen kehittämisessä ja maineen tavoittelussa. (London & Mone 1987, 52; Ruohotie 1995, 73; 2005, 212.)

Ura ei ole enää vertikaalisen ylenemisen ketju, vaan monimuotoinen ja horisontaalinen (Hall 1990; Greenhaus, Callanan & Godshalk 2000, 9; Leskelä 2005, 113; Ruohotie 2005, 206) ja sitä voi myös kuvata synteeksiksi, jossa ajan kuluessa yksilön identiteetti ja työrooli yhdistyvät (Kram & Hall 1996; Smith & Sheridan 2006, 223). Uralla ei tarkoiteta vain työuraa vaan usein myös laajemmin elämänuraa (Hartung

2010). Työelämän intensiivisyys ja konfliktit vaikuttavat koko elämänkentän kattavaan hyvinvointiin, minkä vuoksi uria käsiteltäessä ei voida olla ottamatta huomioon myös muita konteksteja, joihin ne ovat sidoksissa (Kubicek & Tement 2016).

Työmarkkinoita kuvaava uusi vaihtoehtoinen siirtymien työmarkkinamalli ennakoiki perinteisen työllistymismallin loppua ja yksilöllisempien urapolkujen tuloa, koska uusilla työmarkkinoilla toimitaan verkostomaisesti erilaisten joustavien työhön ja työstä pois siirtymien mukaan. (Gazier & Schmid 2002; Schmid 2002, 188; Rouhelo 2008, 54; myös London & Mone 1987; 1999.) Siirtymien työmarkkinamalli hitsautuu hyvin yhteen elinikäisen oppimisen eetokseen. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen tai täydennyskoulutukseen osallistuminen voidaan nähdä yhtenä siirtymänä työstä pois ja takaisin työhön. (Lassnigg 2007.)

Yksilön on itse otettava vastuu omasta kehittämisestään, työllistymisestään ja urastaan (Baruch 2004; London & Mone 1987, 1–2; 1999; Rouhelo 2008, 62; Storey 2000). Handyn (1995, 126) mukaan organisaatiot antavat mahdollisuuksia työntekijän kykyjen kehittämiseen, mutta eivät enää systemaattisesti tarjoa yksilölle seuraavia ura-askelmia. Muutamissa ammateissa ”tikapuut” ovat madaltuneet kuten esimerkiksi opetus- ja hoitoaloilla, vaikka vallitseva järjestelmä onkin edelleen hierarkkinen (Baruch 2004, 61).

Erityisesti keski-ikäen uramenestyksen avaimia ovat sopeutumiskyky ja identiteettin mukautuminen. Jos henkilö kykenee kasvuhakuisesti itsereflektiivisyyteen, kykenee jatkamaan oppimistaan ja itsensä arvioimista sekä kykenee muuttamaan käytäytymistään ja asenteitaan, hänellä on hyvät edellytykset sopeutua uuteen ympäristöön ja menestyä keski-ikäen uramuutoksessa. (Atrhur, Calman & DeFillippi 1995; Hall & Mirvis 1996; Leskelä 2005, 118.)

## Uramotivaation ulottuvuudet

Uramotivaation London ja Mone (1987; 1999) jakavat urajoustavuuteen, urakäsitykseen ja uraidentiteettiin. *Urajoustavuus* kuvaa yksilön itseluottamusta, saavutusorientaatiota, riskinottoa ja kyvykkyyttä toimia yksilöllisesti tai yhteisöllisesti tilanteesta riippuen. *Urakäsitys* kuvaa työntekijän kiinnostusta edetä uralla ja sitä, kuinka realistisina hän näkee itsellensä asettamiensa uratavoitteiden saavuttamisen. *Uraidentiteetti* sisältää työn, organisaation ja ammatilliset sitoutumiset sekä yksilön uratavoitteellisen suunnan kuten yrityksessä tai ammatissa etenemisen. (London & Mone 1987, 64.)

*Urajoustavuus* tarkoittaa yksilön peräänantamattomuutta saavuttaa asetetut uratavoitteet. Joustava ura voi rakentua useiden urasykliin varaan. Yksi urasykli muodostuu uuden uran tutkimisesta, kokeilusta, uraan vakiintumisesta, uran hallitsemisesta ja ylläpidosta sekä urasta irtaantumisesta. Tähän liittyy liikkumista sekä yhden



organisaation sisällä että organisaatioiden välillä – ja voi liittyä myös palaamista takaisin aiempaan organisaatioon, mutta uuteen tehtävään. Monimuotoinen ura ja siihen liittyvä syklinen urakehitys mahdollistaa psykologisen menestymisen kokemukset, joihin sisältyy uusien näkökulmien luomista ja monenlaisia itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia. Yksilö voi määritellä onnistuneen uran elämänekulaksi, jossa vuorottelevat opiskelu, työnteko ja sapattivuodet (Lampi et al. 2019, 209). Tärkeänä metataitona pidetään joustavuutta ja sopeutumiskykyä, joiden avulla yksilö hyväksyy uudet työtehtävät, solmii uudet ihmissuhteet sekä sulauttaa uudet roolit ja vastuut henkilökohtaiseen identiteettiin. (Hall & Mirvis 1996; Leskelä 2005, 116; London & Mone 1987; 1999; Ruohotie 2005, 229.)

Yksilön urajoustavuutta kuvaavia ominaisuuksia ovat itseluottamus, suoriutumistarve, taipumus riskinottoon sekä yhteistyökyky (Hall & Mirvis 1996; London & Mone 1987, 54, 63; Polo 2004, 110; Ruohotie 2005.) Itseluottamus ilmaisee itsevarmuutta suoriutua työtehtävistä. Itseensä luottava yksilö sopeutuu helposti muutoksiin, uskaltaa ilmaista mielipiteensä sekä luottaa omiin kykyihinsä suoriutua tehtävistä ja haasteista. Itseluottamus liittyy minän hallintaan ja menestymisen odotuksiin. Ne vaikuttavat siihen, millaisia arviointikriteerejä ihminen asettaa omalle käyttäytymiselleen ja ammatissa etenemiselle. Itseensä luottava yksilö tekee onnistuneita uravalintoja, joista syntyy tyytyväisyyden tunne omia työvalintoja kohtaan. Yksilöltä, joka ei luota itseensä, ei ole saavutusorientoitunut eikä ota riskejä. Hän on riippuvainen muista ihmisistä ja hänen ongelmanratkaisukykynsä on heikko. Tämä saattaa johtaa siihen, että hän valitsee tavoitteensa väärin ja tekee todennäköisesti omalta kannaltaan kielteisiä ratkaisuja ja epäonnistuneita uravalintoja. (London & Mone 1987, 53; Polo 2004, 108.)

Suoriutumisorientoitunut yksilö on aloitteellinen, ja tekee kaikkensa saavuttaakseen asettamansa uratavoitteet. Hän hakeutuu projekteihin, jotka edellyttävät uusien taitojen oppimista. Riskinottokykyinen yksilö ponnistelee epävarmoissa tilanteissa, on innovatiivinen ja tuo rohkeasti esille mielipiteensä ja havainnoimansa virheet. (London & Mone 1987, 56, 64, 1999; Ruohotie 1995, 147, 2005.)

Yhteistyöhaluinen henkilö kykenee tekemään päätöksiä ja työskentelemään tehokkaasti sekä yksin että työyhteisön jäsenenä. Halukkuus yhteistyöhön riippuu suoritettavana olevasta tehtävästä, käytettävissä olevista resursseista ja suorituksen tasosta. (London & Mone 1987, 57.) Henkilö, jolla on valmius toimia yhdessä muiden kanssa, omaa paremmat mahdollisuudet menestyä opinnoissaan ja muuttaa toimintatapojaan. Yhteistyöhalukkuus lisää vuorovaikutuksen ja vertaisoppimisen mahdollisuuksia sekä myös mahdollisuuksia ottaa riskejä. (London & Mone 1987, 146, 1999; Polo 2004, 111.)

*Urakäsitys* kuvaa sitä, kuinka realistisia käsityksiä yksilöllä on omasta itsestään ja urastaan ja miten nämä käsitykset asetetaan uratavoitteisten päämäärien saavuttamiseksi. Urakäsitys liittyy itsetuntemukseen, tietoisuuteen omista vahvuuksista ja

heikkouksista uraan liittyvissä tavoitteissa. Saavuttaakseen asettamansa uratavoitteet niiden pitää olla yksilön kannalta realistisia sekä hyvin suunniteltuja. Lisäksi yksilön tulee kyetä muuttamaan tavoitteita silloin, kun uraa koskevat kiinnostukset ja olosuhteet muuttuvat. On myös tärkeää huomata ne työssä tapahtuvat muutokset ja sitoumukset, jotka laajentavat uramahdollisuuksia. Erityisen tärkeänä pidetään yksilön kykyä käyttää toisilta saamaa palautetta omaan oppimiseen. (Brousseau, Driver, Eneroth & Larsson 1996; London & Mone 1987, 54, 57; Polo 2004; Ruohotie 2005.)

Perinteisessä lineaarisessa urakäsityksessä motiivina on valta ja menestys, ja uralla eteneminen tapahtuu hierarkkisesti. Asiantuntijaurassa tietojen ja taitojen kehittäminen painottuvat. Motiivina on erikoistuminen ja turvallisuus. Eteneminen tapahtuu otettaessa haastavampia tehtäviä. Spiraalisen uran omaavia motivoi henkilökohtainen kehittyminen ja eteneminen, jotka kiinnittyvät ammattialan tai koulutuksen muutoksiin. Liikkuva ura motivoi vaihteluun ja itsenäisyyteen työssä ja eteneminen on siirtymien sykleissä. (mm. Baruch 2004; Hall & Mirvis 1996; Smith & Sheridan 2006.)

*Uraidentiteetti* tarkoittaa sitä, miten yksilö määrittää itsensä työnsä kautta. Miten ihminen haluaa edistyä työyhteisössä, olla johtajan asemassa, omata korkean statuksen, ansaita rahaa ja saavuttaa nämä tavoitteet niin pian kuin mahdollista? Muutokset yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla ovat muuttaneet työn merkitystä. Työntekijöiden on nykyisin kyettävä neuvottelemaan uraidentiteetistään yhä epäselvemmissä tilanteissa (LaPointe 2014). Omaa uraansa hallitsevat ihmiset reagoivat herkästi itsessä tapahtuviin muutoksiin, ja he sulauttavat joustavasti uudet roolit ja vastuut omaan identiteettiinsä. (Ruohotie 2005, 212.)

Kestävän uran prosessimalli (process model of sustainable careers) ottaa huomioon yksilön uravalintojen pitkäaikaiset vaikutukset sekä yksilön ja hänen uransa yhteensopivuuden systeemisen ja dynaamisen luonteen. Kestävä ura on integroitu tyydyttävästi henkilökohtaiseen elämään ja sopii yksilön arvomaailmaan, tarjoaa taloudellisen turvallisuudentunteen sekä mahdollistaa joustavuuden ja työn uusintamisen vielä uran loppupuolellakin. Urien kestävyyttä haastaa kuitenkin työn psykologisen sopimuksen muutos, jonka myötä työn jatkuvuus on epävarmaa ja määräaikaiset työsuhteet yhä yleisempiä. (de Vos & van der Heijden, 2015.)

Uraidentiteettiä voidaan tarkastella työhön, työyhteisöön ja ammattiin sitoutumisen, kasvumotivaation, ponnistelunhalun, kiinnostuksen ongelmien ratkaisuun, menestymisen ja tunnustuksen tarpeen avulla. Työhön, työyhteisöön ja ammattiin sitoutuminen tarkoittaa sitä tasoa, johon asti yksilö on halukas ponnistelemaan saavuttaakseen uraa koskevat suunnitelmat sekä täyttääkseen itselleen asettamansa kehittymistarpeensa. Työhönsä sitoutunut henkilö on valmis panostamaan työhönsä vaikkakin se merkitsisi pitkiä työpäiviä ja viikonlopputöitä. Työ koetaan kiehtovana ja muita toimintaoja tärkeämpänä. (London ja Mone 1987, 57, 58; 1999.)

Työnyhteisöön sidonnaisuus vaikuttaa tulevaisuuden odotuksiin ja siihen, millaisia etenemisen mahdollisuuksia työyhteisössä on ennakoitavissa. Mitä kauemmin yksilö pysyy samassa työssä tai samassa työyhteisössä, sitä paremmin hän identifioituu sekä työhön että työyhteisöön. Hän tuntee ylpeyttä saadessaan tehdä työtä omassa työyhteisössä ja ymmärtää, että usealla ihmisellä on suuri merkitys hänen uraansa ja työssä onnistumiseensa. (London ja Mone 1987, 58; 1999.)

Ammattiin sitoutuneisuus johtaa yksilön suunnittelemaan yleisemmällä tasolla olevaa urakehitystä, mikä saattaa olla yhteydessä siihen, kokeeko työntekijä ammatinsa toimeentulon lähteenä, sosiaalisena jäsentymisenä vai arvostaako ihminen työn antamaa mahdollisuutta käyttää omia kykyjään ja toteuttaa itseään. (London & Mone 1987, 58, 63; Polo 2004, 112; Wilenius 1999, 159–160.)

Kasvumotivaatiolla tarkoitetaan oppijan halua kehittää itseään ja kokeilla uusia asioita. Kasvumotivaatiota pidetään ammatillisen kasvun avainselittäjänä. (Ruohotie 2005, 55.). Ihmisen kyky olla tietoinen itsestään tekee itsen kehittämisen mahdolliseksi ja luo sisäisen vapauden. Ihminen voi ottaa kriittisesti etäisyyttä omista vakiintuneista ajatuksista ja vakaumuksista sekä vapautua kehittämään ja kokeilemaan uusia asioita tai uudistamaan entisiä. (Rauhala 1992; 1996; Wilenius 1999, 19–28.) Kasvumotivaatiota voidaan kutsua myös sisäiseksi motivaatioksi (Deci & Ryan 1991).

Ponnistelunhalu osoittaa ihmisen kykyä ohjata muutosprosessia. Se on sidoksissa pitkäjänteisyyteen, työhön sitoutumiseen ja työssä menestymiseen. Sitoutuminen puolestaan liittyy yksilön arvoihin, tavoiteorientaatioon, uskomuksiin ja odotuksiin. Ponnistelujen säätely tarkoittaa intentionaalista, tarkoituksellista oman toiminnan säätelyä, jossa oppija soveltaa metakognitiivisia taitoja saavuttaakseen tavoitteet. (London & Mone 1999; Polo 2004, 113; Ruohotie 2005, 89.)

Kiinnostus ongelmien ratkaisemiseen kuvaa työntekijöiden innovatiivisuutta ja kykyä ratkaista esille tulevia ongelmia. Ongelmia tarkastellaan tehtäväorientoituneesti ja useasta näkökulmasta sekä pohditaan niihin erilaisia ratkaisumalleja. Hyvän ongelmaratkaisukyvyyn omaava yksilö luottaa päätöksentekokykyynsä ja uralla menestymiseen sekä valitsee mielellään osaamistaan vastaavan ammatin. Ongelmia ja niiden ratkaisemista välttävä yksilö saattaa tehdä huonoja urapäätöksiä. Niitä estävät strukturoidut urasuunnitelmat. (London & Mone 1987, 47; Polo 2004, 114.)

Tunnustuksen tarve ja menestymisen tarve kuvaa sosiaalisen aseman merkitystä yksilöllisen aktiivisen toiminnan kannustimena. Tunnustuksen tarve osoittaa, missä määrin yksilö etsii arvostusta työssä tai ammatissa etenemisen kautta ja odottaa tunnustusta hyvästä suoriutumisesta. (London & Mone 1987; 59, 62–65; 1999). Menestystä hakevalla yksilöllä on tarve saada huomiota, päästä johtavaan asemaan ja ansaita rahaa niin paljon kuin mahdollista. Tarve menestyä on halua edetä ammatissa niin nopeasti kuin mahdollista. Menestyminen on suurin uratavoite. (London ja Mone 1987, 58; 1999.)

Tulosodotukset kuvaavat oppijan uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Tutkimusten mukaan tämä johtaa korkeisiin menestymisen odotuksiin ja todennäköisesti lisää oppijan pitkäjänteisyyttä opinnoissa. Sen sijaan vaikutusmahdollisuuksien puute voi johtaa oppijan passiiviseen käyttäytymiseen, haluttomuuteen ponnistella opintojen vuoksi ja heikkoihin suorituksiin tehtävien ratkaisemisessa tai tavoitteiden saavuttamisessa. (Nokelainen 2008; Pintrich & McKeachie 2000; Ruohotie 2005, 94.) Myös kokemus yksinäisyydestä on lisääntynyt, kun jokainen keskittyy omaan uraansa eikä kiinnity tiettyyn organisaatioon tai työyhteisöön. Eristyneisyyttä lisäävät organisaatioiden nopeat rakennemuutokset ja teknologian mahdollistamat joustavat työajat ja etätyöt. (Harteis 2018.)

## 5.6 Opiskelun koettu vaikuttavuus

Koulutusta koskeva lainsäädäntömme edellyttää koulutuksen järjestäjiä arvioimaan järjestämänsä koulutusta, sen tuloksia ja oppimisen vaikutuksia. Myös vapaan sivistystyön oppilaitokset ovat lain (632/1998) mukaan velvollisia suorittamaan arviointia antamastaan koulutuksesta ja sen vaikuttavuudesta sekä osallistumaan ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. (mm. OPM 2009:12; OPM 2012:14; Pitkänen & Heide 2008, 11.) Arviointi sekä oppimiseen osallistumisen seuraukset kuuluvat osana motivaatioprosessiin (Locke 1991; Nurmi 2013).

Koulutuksen arvioinnin käsitteistö on kirjavaa ja liukuvaa ja samansisältöisistä käsitteistä käytetään useita termejä. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa on otettava huomioon se, mitä koulutuksella on saatu aikaan, mitä tuotoksia koulutuksella on ja mikä on koulutuksen hyöty, tarkoituksenmukaisuus, riittävyys ja mielekkyys, eli onko koulutus vastannut yksilön ja yhteiskunnan tarpeisiin (Huotari 2007, 271–272; Jakku-Sihvonen 1993, 25–26; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006; Sarjala 2002).

Arviointi on reflektoinnin väline, ja se auttaa oppijaa ajattelemaan itsenäisesti ja arvioimaan omaa oppimistaan ja osaamistaan (Huotari 2007, 269; Mezirow 1996; Raivola 2000; Välimaa, Piesanen & Jalkanen 2002, 108). Arviointi sulautuu yhteen koulutuksen suunnittelun, toteutuksen ja kehittämisen kanssa, jossa koulutusta järjestävät tahot oppivat omasta toiminnastaan (Huotari 2007; Hämäläinen & Kauppi 2000; Kirkpatrick 1998, 1, 2005; Mezirow 1996; Rauste-von Wright et al. 2003, 178).

Koulutuksen vaikuttavuus pitäisi nähdä yläkäsitteenä ja koulutuksen tuottavuus, tuloksellisuus, taloudellisuus ja tehokkuus sen alakäsitteinä. Ensisijaisesti vaikuttava koulutus syntyy pitkäjänteisellä kehittämistä vaativalla työllä, rahallisen ja määrällisen mittaamisen sijasta. Joskus yksittäisen koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on hankalaa samanaikaisten kasautuvien koulutusten vuoksi. (Järvinen et al. 2002; Pitkänen & Heide 2008, 16.)

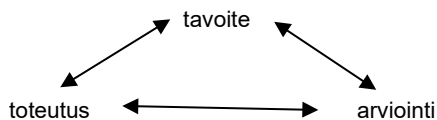
Arvioinnin tehtävänä on kannustaa oppijaa ja antaa välineitä oman oppimisen ohjaamiseen ja tulevien tavoitteiden asettamiseen ja saavuttamiseen. Arviointi voi olla nostattavaa, eteenpäin kannustavaa ja hyvinolontunnetta synnyttävää. Valta on arvioinnissa aina läsnä, ja siksi on tärkeää, että arvioijat eivät käytä valtaa väärin oppilaan alistamiseen, uhkailuun, kiristämiseen tai oman auktoriteettiaseman pönkittämiseen. Myös kouluttajien täytyy olla tietoinen omasta valta-asemastaan. Jatkuvan kannustavan arvioinnin ja palautteen ei ole tarkoitus piilottaa kehittämiskohteita, vaan sen avulla voi antaa oppijalle välineitä vaatimusten saavuttamiseksi. (Luostarinen & Nieminen 2019.) Siksi arvioijien olisi suhtauduttava arviointien toimeksiantoihin kriittisesti ja kyseenalaistettava niiden lähtökohdat kysymyksenasetteluineen (Atjonen 2015, 269). Merleau-Pontyn (2012) sanoin ”Niin kauan kuin elän toisten ihmisten kanssa, en voi esittää heistä arvostelmaa, joka jättäisi minut ulkopuolelle ja asettaisi toiset etäisyyden päähän.”

Kun oppimisprosessi hahmotetaan oppijan maailmankuvaa muokkaavaksi prosessiksi, sen vaikutukset ilmenevät monella tavalla ja tasolla. Tietojen ja taitojen lisääntymisen lisäksi oppiminen vaikuttaa koulutettavien itsereflektiivisiin valmiuksiin ja itsesääätelyn taitoihin, jotka edistävät sekä opitun ymmärtämistä että uuden oppimisen valmiuksia. Mitä monipuolisemmin koulutuksen vaikutuksia kartoitetaan sitä parempia edellytyksiä kartoitus luo prosessin kehittämiseksi. Koulutuksen vaikutuksia pitkällä aikavälillä ja sen varsinaista relevanssia voidaan kuitenkin selvittää vain seurantatutkimusten avulla. (Rauste-von Wright et al. 2003, 187.)

Koulutuksen tulosten tai tuotosten arviointi on perustunut malliin

tavoite → toteutus → arviointi.

Tämä malli on koettu riittämättömäksi ja siksi sen pohjalta on muokattu toisentyypinen näkemys arvioinnin roolista koulutusprosessissa. Kun koulutusta tarkastellaan reflektiivisenä ja itseään korjaavana prosessina, se voidaan kuvata seuraaventyypisenä kolmiona (Rauste – von Wright et al. 2003, 188.)



Tämä toimintamallin muutos vaikuttaa moneen oppimista säätelevään tekijään. Tärkein muutos koskee tavoitteen arvioinnin roolia. Itsearviointin onnistuminen edellyttää, että oppijalla on tieto oppimisensa tavoitteesta. Tämä on tärkeä tämänkin tutkimuksen kannalta. Kolmiossa kuvattu malli soveltuu koulutusprosessien työmalliksi. Se pakottaa prosessiin osallistuvia neuvottelemaan tavoitteesta prosessin alusta asti. Näin ollen se parhaimmillaan johdattaa kysymään, ovatko asetetut tavoitteet todella koulutusprosessissa sillä hetkellä aidosti heränneitä kysymyksiä. (Rauste – von Wright et al. 2003, 189.)

Systeemiajattelun mukaan palautteen avulla voidaan toimintoja uudistaa ja balansoida, koska tasapainottava palauteprosessi on mukana kaikissa toiminnoissa. Jos esim. oppimisprosessiin sisältyy frustraatioita aiheuttavia tekijöitä, niin silloin oppija voi vaihtaa oppimistavoitetta tai heikentää turhautumista aiheuttavaa vaikutusta. (Senge 2006, 83.)

## Neljän tason arviointimalli

Tässä tutkimuksessa käytetään Kirkpatrickin (1998, 2005) neljän tason arviointimalia, joka on yksi käytetyimmistä koulutuksen vaikuttavuuden arviointimalleista (Donaldson-Scannel 1978; Frisk 2005; Hamblin 1974; Jerkedal 1970; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2005, 2006; Raivola 2000; Tenhula, 2007)

Arviointimallin tasot ovat:

Taso 1 Reaktio	Koulutettavien välittömät reaktiot koulutuksesta
Taso 2 Oppiminen	Koulutuksen ansiosta tapahtuva oppiminen
Taso 3 Käyttäytyminen	Koulutuksen ansiosta tapahtuva työkäyttäytymisen muutos
Taso 4 Tulokset ja vaikutukset	Koulutuksen tulokset ja vaikutukset työyhteisön ja yhteiskunnan tasolla

Tutkijat ovat olleen eri mieltä arviointitasojen yhteydestä toisiinsa. Kirkpatrickin (1998; 2005) mukaan tasot ovat ketjumaisesti yhteydessä toisiinsa. Alligerin ja Janakin (1989) mukaan reaktioilla ei välttämättä ole yhteyttä muihin tasoihin. (Kirkpatrick 1998, 2005; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006.) Tässä tutkimuksessa keskitytään toisen, kolmannen ja neljännen tason vaikutuksiin.

### Taso 1 Reaktioiden arviointi

Reaktioiden arvioinnissa on kyse asiakastyytyväisyyden mittaamisesta. Osallistujat ovat asiakkaita ja asiakastyytyväisyys on tärkeää koulutuksellisen liiketoiminnan ja myös markkinoinnin kannalta. Siksi osallistujia tulee rohkaista antamaan avointa ja rehellistä arviointia ja palautetta. Reaktioiden arvioinnista saatavalla tiedolla voi perustella koulutuksen tärkeyttä. (Frisk 2005, 13; Kirkpatrick 1998, 32–33, 2005; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 27; Miller 1999; Parry 1997, 96.)

### Taso 2 Oppimisen arviointi

Oppimisen arvioinnin tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, missä laajuudessa koulutukseen osallistuminen on muuttanut oppijoiden asenteita, parantanut heidän tietojaan ja/tai kehittänyt heidän taitojaan. Oppimista on tapahtunut, kun yksi tai useampi

muutos asenteissa, tiedoissa, taidoissa on tapahtunut. Saatua tietoa käytetään oppimisen edistämistä ja ohjaamista varten, opetuksen ja koulutuksen kehittämistä varten sekä oppimistulosten osoittamiseksi (Frisk 2005, 22).

Oppimistavoite määrää arviointitavan. Tavoitteita voi olla mm. tiedon lisääntyminen, teorian hallinta ja soveltaminen, kyky jäsentää asioita, työtapojen kehittäminen ja uudistaminen, itsetuntemuksen lisääminen, ongelmien ratkaiseminen, tietojen ja taitojen soveltaminen käytännön työtilanteissa (Frisk 2005, 25; Nummenmaa & Virtanen 2002; Rauste - von Wright et al. 2003) Arviointimenetelmiä valittaessa keskeistä on se, että ne mittaavat oppimistavoitteita ja niiden saavuttamista, ovat monipuolisia ja niitä valittaessa otetaan huomioon osallistujille sopivat tavat osoittaa osaaminen (Frisk 2005.)

### Taso 3 Käyttäytymisen muuttumisen arviointi

Käyttäytymisen muuttumisen arvioinnin tarkoituksena on selvittää koulutuksen jälkeen, miten ja missä laajuudessa koulutus on muuttanut toimintaa ja työsuoritusta työpaikalla. Arvioinnin avulla käyttäytymisen muutos tehdään näkyväksi. (Kirkpatrick 1998, 20; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006.)

Käyttäytymisen muutoksen edellytykset ovat, että 1) yksilöllä on halu muuttua, 2) hän tietää mitä ja miten tekee, 3) hän tekee työtä oikeanlaisessa työyhteisössä ja 4) hän saa palkkion muuttuneesta työkäyttäytymisestä eli oppija on saanut koulutuksesta tarvittavat tiedot ja taidot. Palkkiot voivat olla sisäisiä, ulkoisia tai molempia. Sisäiset palkkiot sisältävät tyytyväisyyden, ylpeyden ja tavoitteen saavuttamista aiheutuneen onnistumisen tunteen. Ulkoisiin palkkioihin sisältyy mm. johdolta ja työtovereilta saatava kannustus, rahalliset palkkiot, bonukset. (Kirkpatrick 1998, 22, 49, 2005; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006.)

Käyttäytymisen muuttuminen on tärkeää koulutuksen kokonaisvaikuttavuuden kannalta sekä se, millaisia vaikutuksia koulutuksella on ollut työkäyttäytymiseen ja toimintatapoihin. Toiminnan muuttumisella voidaan perustella koulutukseen panostetut kustannukset. Arviointitieto auttaa kouluttajia, koulutuksen suunnittelijoita laatimaan tehokkaampia koulutuksia. Käyttäytymisen muutoksella voidaan saada työpaikalla myös kustannussäästöjä. (Caravaglia 1998, 74; Frisk 2005, 28; Kirkpatrick 1998, 55, 2005.)

Käyttäytymisen muutoksen arviointi on monimutkaisempi ja vaikeampi kuin reaktioiden ja oppimisen arviointi. Pitkäaikainen muutos näkyy vasta ajan mittaan. Lisäksi useissa tutkimuksissa on todettu, ettei toiminta muutu automaattisesti (esim. Hamblin 1974; Robinson & Robinson 1989, 167). Kun mitätään muutosta ei tapahdu käyttäytymisessä, silloin pitäisi selvittää mikä on vikana – tehoton koulutus, huono työilmapiiri vai palkkioiden puute (Kirkpatrick 1998, 22; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2005; 2006).

Käyttäytymisen muutosta voi luotettavasti arvioida noin kolmen/kuuden kuukauden kuluttua koulutuksesta. Ajankohta on kuitenkin yhteydessä opittuihin asioihin ja siihen, kuinka suoraan opittu on sovellettavissa työhön. Mitään lopullisia tuloksia ei voi odottaa ennen kuin positiivinen muutos käyttäytymisessä ilmenee. Siksi on tärkeää havainnoida, onko koulutusohjelmassa opitut tiedot, taidot ja/tai asenteet siirretty työhön. Arviointiprosessi on monimutkainen ja usein vaikea tehdä. (Kirkpatrick 1998, 57; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006.)

#### Taso 4 Tulosten arviointi

Koulutuksen tulosten arviointi on kokonaisvaltaista päämäärien saavuttamisen ja resurssien käytön onnistuneisuuden arviointia. Koulutuksen tuloksellisuuden käsitteen ulottuvuuksina käytetään vaikuttavuutta, tehokkuutta ja taloudellisuutta. Vaikutavuus kuvaa koulutuksen onnistumista sekä koulutuksen tavoitteiden ja tehtävien täyttymistä ja se näkyy tuloksina työelämässä. Tuloksellisuuden arvioinnin onnistumisen ehtona on se, että arviointitoimintaan osallistuminen koetaan mielekkäänä ja oppimista edistävänä. Ennalta asetettujen tavoitteiden lisäksi tarkastellaan myös sellaisten päämäärien toteutumista, joita ei ole osattu ottaa huomioon koulutusta suunniteltaessa. Joskus koulutus on tuottanut tuloksia, vaikka alkuperäiset tavoitteet eivät olisikaan täyttyneet. (Frisk 2005, 40; Hämäläinen, Laukkanen & Mikkola 1993, 12–13; Kirkpatrick 1998, 2005; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006; Raivola, Valkonen & Vuorensyrjä 2000.)

Kaikkein tärkein ja vaikein on arvioida sitä, miten tulokset ilmenevät koulutukseen osallistuneiden kohdalla (Kirkpatrick 1998, 60). Tulokset näkyvät silloin, kun oppija osaa soveltaa oppimaansa ongelmien ratkaisussa ja käyttää uutta osaamistaan (opittuja asenteita, tietoja ja taitoja) työssään. Toiminnan muuttuminen on olennainen osa koulutuksen vaikuttavuutta. (Kirkpatrick 1998, 23, 2005; Seppänen 2003 myös Jaku-Sihvonen 1993; Pitkänen & Heide 2008, 16; Rauste- von Wright et al. 2003; Vaherva 1983.) Henkilöstön osaamisen kehittäminen ja koulutus ovat investointeja organisaation inhimillisen pääoman kasvattamiseksi. Tulosten ja vaikutusten arviointi on koulutuksen perimmäisten tavoitteiden saavuttamisen ja toteutumisen tarkastelua organisaatiotasolla. Arvioinnin pitäisi kyetä osoittamaan koulutukseen osallistumisen kannattavuus eli tuottaako koulutus todellista lisäarvoa. (Frisk 2005, 41; Kirkpatrick 1998, 65; Miller 1999; Seppänen 2003.)

Koulutuksen tuloksena tuottavuus lisääntyy, laatu paranee, tiimityöskentely tehostuu, kustannukset alentuvat, onnettomuusriskit vähenevät jne. Lopullisia tuloksia on kuitenkin vaikea mitata sellaisilla tavoitteilla kuten vuorovaikutuksen parantuminen, motivaation lisääntyminen, ajankäytön hallinta, voimaantuminen tai johtajuudessa tapahtuneet muutokset. Ihanteena olisi, että muuttunutta käyttäytymistä voitai-



siin arvioida myös korkeamman moraalin, parantuneen työkäyttäytymisen tai muiden ei-taloudellisin keinoin. (Kirkpatrick 1998, 23, 24; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006.)

Koulutuksen tulosten ja vaikutusten kannalta on tärkeää oppijan omaehtoisuus, aktiivisuus, motivoituneisuus ja koulutustavoitteiden mukainen toiminta. Aikuisopiskelijaa kiinnostaa oppimisen tuloksien tuottama pätevyys työelämässä ja oman toimintavalmiuden kehittyminen ja hänellä on yleisesti spontaani halu muuttua ja sopeutua. Opiskelun tulisi avata sille perspektiivejä.

Tuloksellisessa koulutuksessa esimies ja alainen ovat yhdessä todenneet koulutuksen tarpeellisuuden ja sitoutuneet koulutukseen. Jos osallistuja sen sijaan on määrätty osallistumaan koulutukseen tai esimies on esittänyt koulutusta ja osallistuja vain hyväksyy sen, voi tuloksellisuus olla heikompi. (Frisk 2005, 42; Jakku-Sihvonen 1993, 23–24; Vaherva 1983, 24–27.)

Keskimäärin koulutuksen tulosten arviointiin tulisi Kirkpatrickin (2005) mukaan ryhtyä noin 6–25 kuukautta koulutuksen päättymisen jälkeen. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi perustuu seurantaan, selvityksiin ja asiantuntijoiden tuottamaan arviointitietoon. Tiedonhankinnassa voidaan käyttää osaamiskartoituksia, osaamisen näyttöjä, selvityksiä ja tutkimuksia, yksilöhaastatteluja, kyselyjä, ulkopuolisia asiantuntija-arviointeja, toimintasuunnitelmia. (Frisk 2005, 44, 45; Kirkpatrick 1998, 2005; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2005, 2006.)

Kysyttäessä oikeita kysymyksiä koulutuksen tuotoksista voidaan tehdä paljon koulutuksen vaikuttavuuden parantamiseksi (Cronbach 1993, 114).

# 6 Tutkimuksen toteuttaminen

*“Quis? Quid? Ubi? Quibus auxiliis?  
Cur? Quomodo? Quando?”*  
”Kuka? Mitä? Missä? Minkä? Kenen avulla?  
Miksi? Miten? Milloin?”  
Clairvaux (Kivimäki 1998, 238).

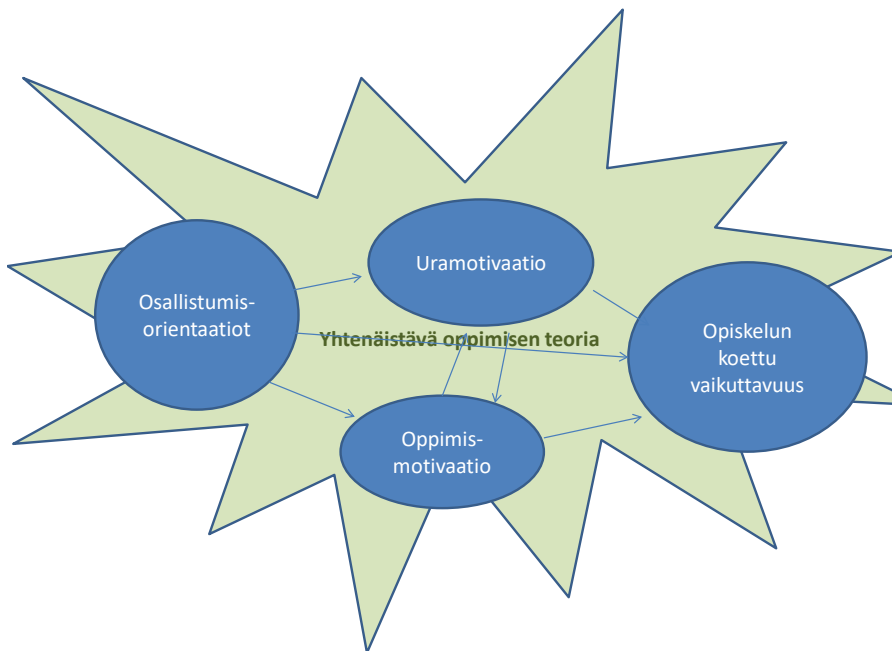
Tutkimuksen tekemiseen ei ole yksinkertaista ohjetta. Tutkimussuunnitelmaa voidaan kuvata sanoilla tarkoitukseen sopiva (fitnes for purpose). Tutkimuksen tarkoitus määrittää menetelmät, tutkimuksen toteuttamistavan ja suunnitelmat. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 78.)

## 6.1 Käsitteellinen viitekehys

Tutkittava ilmiö on sijoitettava johonkin teoriasuuntaukseen ja määriteltävä keskeiset käsitteet. Teoria selittää aiemmin keksityt empiiriset säännönmukaisuudet sekä ennustaa uusia samantapaisia säännönmukaisuuksia (Niiniluoto 1980, 193). Käsitteiden määrittelyn ja teorianmuodostuksen tavoitteena on antaa tilaa kommunikoinnille, yksinkertaistaa, selkeyttää, paljastaa piiloisia oletuksia, luoda uusia ideoita, selityksiä ja ennusteita. Teorian ja empirian välinen yhteys on olennainen. (Cohen et al. 2007, 81; Hirsjärvi 2007, 138–139.)

Käsitteellinen viitekehys rakennetaan tutkimuskysymysten täsmällistä esittämistä varten. Kysymykset muotoillaan siten, että niihin voidaan etsiä empiirisestä aineistosta vastauksia. Viitekehyksellä voidaan rajata ja täsmentää tarkasteltavia asioita. Käsitteet ja teoria tarjoavat sekä tavan nähdä asioita että tavan olla näkemättä jotakin muuta. Käytetyt käsitteet auttavat kehittämään tutkimukselle oman näkökulman tai juonen. Tämän kehittelyn tuloksena valittu aihe muuttuu yhteiskuntatieteelliseksi tai kasvatustieteelliseksi tutkimukseksi. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 34, 2002; Cohen et al. 2007, 79–81.)

Tässä tutkimuksessa käsitteistä on rakennettu kuviossa 8 esitetty kuvausjärjestelmä, jonka avulla empiirisestä aineistosta saadaan tutkittavaa ilmiötä koskevaa tietoa. (ks. Alkula et al. 1999, 18, 2000.)



**Kuvio 8.** Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys

## Käsitteet

Teoria	Yhtenäistävä oppimisen teoria (Jarvis)
Käsitteet	Osallistumisorientaatiot (Houle)
	Uramotivaatio (London & Mone, Ruohotie)
	Oppimismotivaatio (Pintrich, Ruohotie)
	Opiskelun koettu vaikuttavuus (Kirkpatrick)

Viitekehyksessä (kuvio 8) käsitteistä lähtevät nuolet ovat tässä käytetyn monimuuttujamenetelmän LisRelin mukaisesti yksisuuntaisia. Yksilön psyykkisessä tilanteessa nuolet vaikuttavat kaksisuuntaisesti ja niillä on takaisinkytkennällinen vaikutus.

Tutkimuksen teema kiinnittyy yksilön, elinikäisen oppimisen, muuttuvan työelämän ja muuttuvan digitalisoituvan globaalin maailman keskellä olevaan oppijaan. Tutkimuksen keskiössä on kysymys, mitkä ovat koulutukseen osallistuvan oppijan osallistumisorientaatioiden yhteydet oppimisen motivaatiotekijöihin?

## 1 Hämmennyksestä harmoniaan

Teoreettinen mallinnus ohjaa tutkijan empiirisen osan valintoja, ongelmanasettelua, menetelmien valintaa, tulosten tulkintaa ja johtopäätösten tekoa (Hirsjärvi 2007, 140).

Tämän tutkimuksen teoreettisena juonena toimii Jarvisin (2008) yhtenäistävä oppimisen prosessimalli, jota tukee Mezirowin (1991, 1996a) transformatiivinen teoria. Oppiminen käynnistyy jonkin aikuisen elämän tilanteeseen liittyvän tekijän tuloksena tai kokemuksesta. Omaan tietotaitorakenteeseen tulee hämmentävä jännitystilanne, joka pitää ratkaista. Keskeinen taito tiedon hankkimisessa on kyky päättää, mitä tietoa ongelman ratkaisemiseksi yksilö tarvitsee, miten hän sen löytää ja miten yhdistää irtonainen tieto kokonaisuudeksi (Castells, Chacon & Himanen 2013, 125). Turbulenttinen työmaailma tarvitsee osaavia ja osaamistaan jatkuvasti päivittämään haluavia työntekijöitä, jotka kykenevät ennakoimaan tulevaisuuden työelämän tarpeet ja hankkimaan sellaiset metataidot, jotka auttavat heitä säilyttämään kilpailukykyisyytensä työmarkkinoilla. Se haastaa yksilöt oppimaan elinikäisesti ja elämänlaajuisesti. Oppiminen tukee ja voimaannuttaa yksilöä tässä haastavassa prosessissa.

## 2 Osallistumisorientaatiot

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Houlen (1961, 1988) typologian mukaisten osallistumisorientaatioiden (päämääräorientaatiot, oppimisorientaatio, toimintaorientaatio) yhteyksiä oppimiseen. (luku 5.2, 58)

## 3 Uramotivaatio

Ammattiin liittyvän osaamisen kehittäminen nähdään osana uramotivaatiota, jonka perustana on kyky tiedostaa muutostarve (London & Mone 1987, 52). Muutostarpeen tiedostaminen voidaan liittää tässä tutkimuksessa käytettyyn Jarvisin yhtenäistävään oppimisteoriaan, jonka olen nimennyt hämmennyksestä harmoniaan. Tällä nimityksellä viitataan erityisesti ammatilliseen osaamiseen liittyvään hämmennykseen, jonka seurauksena yksilö päättää osallistua hämmennyksen poistavaan oppimisprosessiin. Uramotivaatiota tarkastellaan urajoustavuuden, urakäsityksen ja uraidentiteetin käsitteiden avulla. (luku 5.5, 65)

## 4 Oppimismotivaatio

Pintrichin (1988) oppimismotivaation kuvauksessa erottuvat odotuskomponentit ja arvokomponentit. Odotuskomponentteihin kuuluvat tehokkuususkomukset, kontrolliuskomukset ja tulosodotukset. Arvokomponentteja ovat oppijan tavoiteorientaatio

ja opiskelun mielekkyys. Ne vaikuttavat aktiviteettien valintaan ja siihen, miten sitkeästi oppija jaksaa ponnistella. Arvokomponentit osoittavat syyn, miksi joku tekee tehtävän tai osallistuu kurssiin. (luku 5.4.2, 63)

## 5 Opiskelun koettu vaikuttavuus

Opiskelun vaikutukset näkyvät osittain heti koulutuksen jälkeen, mutta pysyvämmät vaikutukset tulevat näkyviin vasta myöhemmin, jopa vuosien jälkeen. Koulutuksen tuotokset on nähtävä moniulotteisina ja koulun jälkeiseen aikaan ulottuvina ja vaikuttavina (Järvinen et al. 2002; Kirkpatrick 1998, 2005; Tenhula 2007; Vaherva 1983, 183–184).

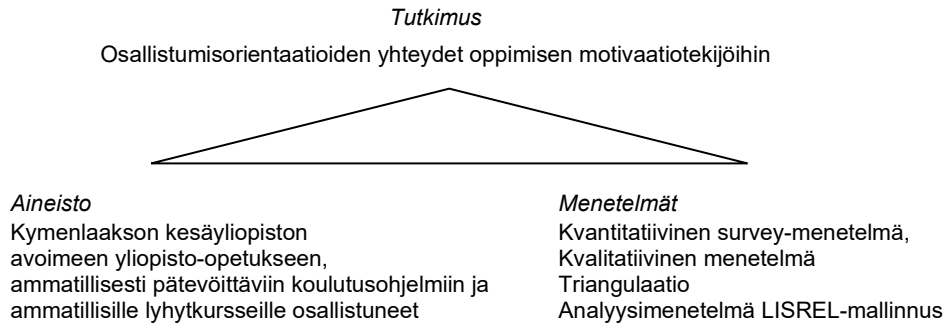
Henkilöstökoulutuksen ja koulutusohjelmien kehittävää arviointia varten on kehitetty useita viitekehyksiä. Tässä tutkimuksessa käytetään Kirkpatrickin (1998; 2005) neljän tason arviointimallia, joka on tunnetuin malli. Jokainen taso on tärkeä eikä tasojä j voi ohittaa, koska jokaisella tasolla on vaikutusta seuraavaan. Koulutukseen osallistuminen > reaktiot > oppiminen > muutokset työkäyttäytymisessä > muutokset organisaatiossa eli perimmäisen hyödyn saavuttamisessa tapahtuvat muutokset. (Kirkpatrick 1998, 2005; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2005, 2006; Raivola 2000; Tenhula 2007; myös Brinkerhoff 1991; Donaldson-Scannel, 1978; Hamblin 1974; Holton 1996; Jerkedal 1970; Pitkänen & Heide 2008, 16; Vaherva 1983, 53–54.)

## 6.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Konkreettinen tutkimus muodostuu erilaisista valinnoista. Siinä on esitetty ja perusteltu tutkimuskysymysten vastaamiseen tarvittavat aineistot sekä aineistojen analyysin perusideat. Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät muodostavat kolmion, jonka eri osien pitää olla sopusoinnussa keskenään sekä tukea ja täydentää toinen toisiaan. (Alkula et al. 1999, 2002.)

Tässä työssä tutkimuskysymyksillä haetaan vastauksia siihen, miten eri osallistumisorientaatiot – päämäärähakuisuus, oppimishakuisuus, toimintahakuisuus – ovat yhteydessä oppijoiden uramotivaatioon, oppimismotivaatioon ja oppimisen koettuun vaikuttavuuteen. Kysymysten asettelun ydin rakentuu oppijoiden kokemukseen eri osallistumisorientaatioiden yhteyksistä ja motiiveista osallistua ammatillisesti sivistävään ja kehittävään täydennyskoulutukseen. Tarkastelun kohteena on myös se, mitkä uramotivaation, oppimismotivaation ja opiskelun vaikuttavuuden ulottuvuudet korostuvat tässä tutkimuksessa. Eri orientaatioiden yhteyksistä uramotivaatioon, oppimismotivaatioon ja opiskelun koettuun vaikuttavuuteen saadaan kuvaa tutkimustilanteesta vallinneesta kokemuksesta.

Tutkimuksen toteuttaminen voidaan kuvata kuvion 9 osoittamalla tavalla.



**Kuvio 9.** Tutkimuskolmio

Aikuisoppija osallistuu ammatilliseen lisä- tai täydennyskoulutukseen päivittääkseen, uudistaakseen tai oppiakseen ammatissaan tarvittavaa teoreettista tai praktista tietoa. Koulutuksesta saatavan tiedon soveltamisella omaan työtehtävään on tärkeä merkitys. Tätä kautta tämä tutkimus kartoittaa koulutukseen osallistuvien ydinajattasta oppimisen motivaatiotekijöihin.

Tutkimus on luonteeltaan ongelmanratkaisua (Alkula et al. 1999, 15, 2002; Tuomi 2007, 20). Empiirisessä tutkimuksessa teoriasta johdetaan hypoteesit, joiden paikkansa pitävyydestä voidaan tehdä tutkimuspäätelmiä.

### **Tutkimukselle on asetettu kaksi pääkysymystä:**

1. Mitkä ovat opiskelijoiden käsitykset osallistumisorientaatioista, oppimismotivaatiosta, uramotivaatiosta ja opiskelun koetusta vaikuttavuudesta?
2. Millaiset ovat osallistumisorientaatioiden yhteydet oppimismotivaatioon, uramotivaatioon sekä opiskelun koettuun vaikuttavuuteen?

Pääkysymyksiin vastaamista edeltävät seuraavat alakysymykset:

1. Miten opiskelijoiden osallistumisorientaatioissa painottuvat kolme osaluetta: päämääräorientaatio, oppimisorientaatio ja toimintaorientaatio?
2. Mistä osatekijöistä opiskelijoiden oppimismotivaatio muodostuu?
3. Mistä osatekijöistä opiskelijoiden uramotivaatio muodostuu?
4. Mistä osatekijöistä opiskelijoiden opiskelun koettu vaikuttavuus muodostuu?

## 6.3 Tutkimusprosessin vaiheet

Tutkimusaiheen pitäisi olla sellainen, että tutkija on itse kiinnostunut tutkittavasti asioista, hän haluaa sanoa siitä jotakin ja hän tuntee tutkittavan alueen hyvin. Lisäksi tutkimuksella pitää olla selkeä tarkoitus. Tässä tutkimuksessa tutkija on ollut kiinnostunut tutkittavasta asiasta yli kolmenkymmenen vuoden ajan toimiessaan Kymenlaakson kesäyliopiston palveluksessa, josta kaksikymmentäseitsemän vuotta rehtorina. Empiirisen tutkimuksen kohteet ja tutkittavat aiheet olivat olemassa. Tutkija tunsu tutkittavan alueen erittäin hyvin ja halu sanoa tutkimuksen avulla siitä ”jotakin” oli suuri. Tutkimuksen tarkoitus oli selkeä. Lisäksi tutkija on tehnyt kolme aiempaa tutkimusta kyseessä olevasta ilmiöstä (Javanainen 1992, 2001, 2003). Näin ollen tässä tutkimuksessa yhdistyivät omakohtaiset kokemukset ja henkilökohtainen kiinnostus, jotka edistivät tutkimuksen tekemistä. (ks. Alkula et al. 1999, 2002; Cohen et al. 2007.)

Kiinnostus selvittää opiskelijoiden käsityksiä osallistumisorientaatioista, oppimismotivaatiosta, uramotivaatiosta ja opiskelun koetusta vaikuttavuudesta oli tämän tutkimuksen lähtökohtana. Kohderyhmänä oli Kymenlaakson kesäyliopiston välittämään ja toteuttamaan koulutukseen osallistuneet oppijat. Kesäyliopiston koulutuksen palvelutehtävä on määritelty vapaan sivistystyön voimassa olevan koulutuslainsäädännön pohjalta. Palvelut toteutuvat tarvelähtöisesti ja käytössä olevilla resursseilla.

Keskeisin tekijä on koulutuspalvelujen käyttäjä. Siksi oli tärkeää tutkia oppijoiden oppimisen motivaatiotekijöitä. Tämän perusteella voitiin määritellä toiminnan suuntaviivat, tehostaa ja kehittää koulutuksen suunnittelua. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille aikuiskoulutuksen merkitystä, jonka avulla pystytään vastaamaan yhteiskunnan, työelämän ja ammatillisten opiskelijoiden asettamiin oppimishaasteisiin. Ammatillinen osaaminen ja osaamisen kehittäminen ovat keskeisiä oppijan ominaisuuksia heidän ylläpitäessään tietotaitoansa ajan tasalla ja varmistaessaan omaa kilpailukykyään digitalisoituvilla työmarkkinoilla tietokykykapitalistisessa globaalissa maailmassa.

Tutkimuksen empiirinen aineisto perustuu Kymenlaakson kesäyliopiston välittämään ja toteuttamaan koulutukseen osallistuneiden oppijoiden käsityksiin omasta oppimisorientaatiostaan, oppimismotivaatiostaan, uramotivaatiostaan sekä oppimisen koetusta vaikuttavuudesta.

Tämän tutkimuksen kulku kuvataan lineaarisena, ajallisesti etenevänä prosessina. Tutkimusprosessi oli kuitenkin todellisuudessa pelkistettyä kuvaa monimutkaisempi ja sen vaiheet toteutuivat usein limittäin (mm. Alkula et al. 1999, 25, 2002). Tutkimus eteni tutkijan alustavasta ideasta tutkimuksen toteuttamiseen ja sitä tarkastelevan tutkimusraportin laatimiseen. Tutkimusprosessi kulki rajallista ilmiötä ja sen merkitystä koskevasta arkiajattelusta kohti teoreettista käsitystä.

Tutkimuksen toteuttaminen on jaettu neljään vaiheeseen 1) suunnitteluvaiheeseen (tutkimussuunnitelma), 2) empiirisen aineiston hankkimiseen ja mittareiden laatimiseen, 3) aineiston analysoimiseen ja 4) tutkimustulosten raportoimiseen. Kuviossa 11 esitetään tutkimuksen toteuttamisen ajankohdat ja tutkimuksen eteneminen.

**1. Suunnitteluvaihe**

Tutkimussuunnitelma syksy 2007-kevät 2008

Mittavälineen alustava muokkaus kevät 2008

**2. Empiirisen aineiston hankkiminen**

Kyselymittarin esitustus syksy 2008

Survey-kyselyn toteuttaminen marraskuu 2008-helmikuu 2009

Muistutuskysely tammikuu 2009

**3. Tutkimusaineiston analysointi**

Lisrel-analyysi syksy 2009-kevät 2010

Aineiston analyysin täsmennys 2011 ja kesä 2012

**4. Tutkimusraportin kirjoittaminen**

syksystä 2007

kevääseen 2020

**Kuvio 10.** Tutkimusprosessin vaiheet

Tutkimusprosessi on edennyt seuraavasti

1. Suunnitteluvaihe - tutkimushankkeen käynnistäminen lokakuu 2007, tutkimussuunnitelman laadinta, teoreettinen viitekehys, aiheen teoriataustan laadinta ja tutkimuksen jäsentely 2007–2008
2. Empiirisen aineiston hankkiminen – mittavälineen muokkaaminen kevät 2008, esitustus syksyllä 2008, kyselyn toteuttaminen marraskuu 2008-helmikuu 2009
3. Aineiston analyysi aineiston esivaihe Lisrel-mallin muodostaminen kesäkuussa 2009, mallin analyysi syksyllä 2009 ja keväällä 2010, mallin tulosten tarkennus keväällä 2011, syksyllä 2011 sekä kesällä 2012
4. Tutkimusraportin kirjoittaminen 2007–2020

Perehdyin tutkittavaa aihetta koskevaan teoriaan sekä aikaisempiin tutkimuksiin. Taustoitin tutkimustani syventymällä koulutuspoliittiseen historiaan, avoimen yliopiston lähtökohtiin ja sen ekspansoitumiseen Suomessa sekä ammatillisen lisä- ja täydennyskoulutuksen kehittymiseen ja sen merkityksen painottumisiin. Paneuduin oppimisen ja koulutuksen taustoihin sekä niiden tulevaisuuteen suuntautuneisiin odotuksiin ja kehittämistarpeisiin. Kirjallisuuteen perehtymisen lisäksi keskustelin ja osallistuin aikuiskoulutuspolitiikkaa koskeviin seminaareihin ja eri foorumeihin, joissa pureuduttiin koulutustarpeisiin, niiden ennakoimiseen ja muutosodotuksiin.



Tutkimuksen kohderyhmään tutustuin rehtorin tehtävässä. Koulutuksien suunnittelu, toteuttaminen, työyhteisökontaktit ja laajassa yhteistyöverkostossa toimiminen olivat työtehtävieni keskiössä. Näin sain sisäisen käsityksen maakunnalliselle aikuiskoulutusorganisaatiolle asetetuista koulutuksen tarpeista, kysynnästä ja määrästä. Kesäyliopiston rehtorina sain olla kehittämässä ja avaamassa Kymenlaaksoon avoimen yliopiston väylää. Oppijoiden koulutukseen osallistumisorientaatioihin, motiiveihin ja koulutuksen koettuun vaikuttavuuteen kohdistuvan kiinnostukseni tarkoituksena oli saada syvällisempi ja koulutuksien kehittämistä vankentava ja tukeva käsitys osallistujien kokemasta opiskelun hyöty-, käyttö- ja mielekkyyssarvosta sekä sen merkityksestä ja vaikuttavuudesta ammatillisen osaamisen kehittymiseen sekä työuralla etenemiseen että omassa työssä pysymiseksi.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa hankin empiiristä tutkimusaineistoa kvantitatiivisin menetelmin. Kysymyspatteristo esitettiin 6.11.2008 ja 24.11.2008 Kymenlaaksossa kesäyliopistossa pidetyissä terveystieteiden koulutuksiin osallistuneilla. Siihen tehtiin muutamia korjauksia, jonka jälkeen kysely toteutettiin. Survey-kyselyn mittaristona käytettiin aiemmissa tutkimuksissa laadittuja kyselymittareita, joita kuvataan tarkemmin empiirisen aineiston esittelyn yhteydessä. Laadullista aineistoa kerättiin avovastauksien muodossa.

Tutkimusprosessin kolmannessa vaiheessa analysoitiin kyselyaineistoa käyttämällä apuna tilastollisia analyysejä. Käyttämällä Lisrel-mallinnusta löydettiin sopiva ratkaisu tutkimuskysymysten tarkastelemiseksi. Avoimet vastaukset analysoitiin manuaalisesti käyttämällä hyväksi taustateorioiden ja kyselyjen jäsentämisen pohjalta syntyviä teemoja. Aineiston alustavan analysoinnin yhteydessä alun perin survey-tutkimukseksi suunnitellun tutkimuksen tukena käytettiin sekä avovastauksista että kirjallisesta materiaalista hankittua empiiristä aineistoa.

Tutkimuksen neljännessä vaiheessa syvensin teoreettista viitekehystä tutkittavana olevaan ilmiöön, opiskelijoiden osallistumisorientaatioiden yhteyksiä oppimisen motivaatiotekijöihin, liittyviä näkemyksiäni. Tutkimusraportin kirjoittaminen syvensi ja laajensi tietämystäni ja ymmärrystäni tutkittavana olevasta teemasta. Se vaikutti tutkimuksen rajaamiseen ja tarkastelemiseen tutkimuksen tarkoituksen suuntaisesti.

Koko tutkimusprosessin läpi ja taustalla syvensin ja perehdyin avointa yliopisto-opetusta, ammatillista lisä- ja täydennyskoulutusta koskeviin kotimaisiin ja ulkomaisiin tutkimuksiin ja julkaisuihin. Tutustuin ammatillisesti sivistävään aikuiskoulutukseen ja sen koulutuspoliittiseen ohjaukseen, hallintoon ja koulutuksen organisointiin ja toteuttamiseen. Hankin tietoa mm. Euroopan unionin koulutuksen suuntauksista ja tavoitteista. Tarkoitukseni oli saada mahdollisimman kattava ja monipuolinen käsitys ammattiin liittyvän avoimen yliopisto-opetuksen sekä ammatillisesti pätevöittävien koulutusohjelmien ja täydennyskoulutuksessa toteutettavien lyhytkurs-

sien merkityksestä ja tulevaisuudesta. Tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheissa keskustelin useita kertoja osallistujien, kouluttajien ja hallinnollisten sekä sisällöllisistä suuntaviivoista vastaavien asiantuntijoiden kanssa varmistaakseni tutkimuksessa muodostamieni käsitysten ymmärrettävyyttä.

Oppijan kokemien käsitysten kuvaamisessa mahdollisimman luonnollinen lähestyminen ja henkilön oman äänen esille tuominen lisäsivät kuvauksen luotettavuutta tutkittavana olevan ilmiön tosielämässä toteutuvasta moninaisuudesta.

Tutkimusprosessi eteni teorian, empirian ja menetelmän ohjaamina. Lineaarisen linjan ehdottomasta noudattamisesta jouduin aika ajoin poikkeamaan. Eteneminen sujui ottamalla harppauksia eteenpäin ja palaamista useita askeleita taaksepäin. Monet uudet avaukset veivät tuloksettomille harhapoluille, mutta palauttivat tutkimusprosessin pääväylälle, oikeaa tietä pitkin kulkemaan. Tien varrelle pysähdyin monta kertaa ja pohdin työn jatkamista sinnikkäästi yrittämällä eteenpäin

## 6.4 Tutkimusmenetelmän valinta

Tutkimusmenetelmän tarkoituksena on auttaa tutkijaa kulkemaan ”tietä pitkin” (meta ja hobos) päämääräänsä (Tuomi 2007, 14). Teoreettinen viitekehys ja kysymyksenasettelu ohjaavat aineiston ja tutkimusmenetelmien valintaa. Samaa asiaa voidaan tutkia erilaisin menetelmin. (Alkula et al. 2002.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata koulutukseen osallistuvien oppijoiden käsityksiä osallistumisorientaatioista, oppimismotivaatiosta, uramotivaatiosta sekä oppimisen vaikutuksista sekä sitä, millaiset olivat osallistumisorientaatioiden yhteydet oppimismotivaatioon, uramotivaatioon sekä opiskelun koettuun vaikuttavuuteen. Tutkimus edustaa kasvatussosiologista ja kasvatopsykologista tutkimusta ja pyrkii kuvaamaan oppimisen, kehittymisen ja muuttumisen yhteydessä tapahtuvaa oppijoiden koulutustoittoa koskevien käsitysten ja ajattelun tärkeyttä oman toiminnan suuntaamisessa ja käyttäytymisen kehittämisessä.

Koska yhdistin tutkimuksessani kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen paradigman mukaista aineistoa, soveltui monimetodinen lähestymistapa tämän tutkimuksen luonteeseen (Cohen et al. 2007; Denzin 1988; Metsämuuronen 2006, 107, 258; ks. myös Ahonen 1996, 141; Eskola & Suoranta 2014). Metodilähtöisessä triangulaatiossa kuten tässä valitsin yhden metodin eli kyselyn ja kysyin samaa asiaa avoimin kysymyksin (Denzin 1988). Näin saatiin laaja-alainen käsitys tutkittavana olevasta ilmiöstä. Tutkimuksen teoria, käytäntö ja itse tutkimus muodostivat triangulaarisen suhteen, jossa jokaisella on oma validiteetti. (Jarvis 2008b, 290, 2010; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 23–26; Metsämuuronen 2006; Tuomi 2007, 99; Usher ja Bryant 1989.)

Eri metodit ja kysymyksenasettelut tukivat toinen toisiaan. Usein lomaketutkimuksissa löydettyjä jakaumia ja korrelaatioita selitetään viittaamalla kvalitatiivisiin

tutkimuksiin. Kvantitatiivista ja kvalitatiivista analyysia voi pitää jatkumona. (Alasuutari 1995, 218, 2018.)

Selittävät tutkimukset ovat tutkimusstrategialtaan tyypillisesti määrällisiä. Selittävissä tutkimuksissa (correlative) kuten tässä tutkimuksessa etsittiin muuttujien välisiä korrelatiivisia yhteyksiä. Korrelatiivisen selittävän yhteyden löytyminen ei merkitse syy-seuraussuhteen olemassaoloa, vaan tutkimuksissa pyritään tunnistamaan todennäköisiä syy-suhteita. Tutkimusasetelma perustuu aikaisempien tutkimusten tuottamaan tietoon, jonka perusteella muuttujien välillä oletetaan olevan yhteys. (Alkula et al. 1999, 21, 2002; Tuomi 2007, 126–127.)

Kvantitatiivisen tutkimuksen perusedellytyksenä on niiden merkitysjärjestelmien riittävä ymmärtäminen, joita tutkittava kohde ympäristöineen käyttää (Alkula et al. 1999, 20, 2002). Pelkkä mittaaminen ei vielä kerro mitään. Mittaamisesta tulee mielekästä vasta silloin, kun tiedot tulkitaan eli niille annetaan merkitys. Merkitys ei ole kvantitatiivinen. Ennen tulkinnan tekoa on oltava varma, että mitataan juuri sitä mitä on tarkoituskin mitata. Käytännön kentällä kuten aikuiskoulutuksessa ja elinikäisessä oppimisessa, voidaan mitata mm. erilaisiin koulutuksiin osallistumisia ja oppimisen koettua vaikuttavuutta kuten tässä tutkimuksessa. Mittaamisen avulla voidaan tulkita tosiasioita, joiden merkitys ei ole itsestäänselvyys. Aina on olemassa kvalitatiivisen tulkinnan mahdollisuus jopa vahvassa kvantitatiivisessa tutkimuksessa – data tarvitsee tulkittamista jotta sillä olisi merkitys ja jotta se muodostuisi tiedoksi. (Jarvis 2008b, 287.)

Tämä tutkimus on pääosin kvantitatiivinen survey-tutkimus. Kvantitatiivisen menetelmän valintaa puolsivat käytettävissä olleet, aiemmissa yhteyksissä kehitetyt ja luotettaviksi osoittautuneet kyselymittarit, jotka mittasivat tämän tutkimuksen kannalta olennaisia tekijöitä. Valittujen mittavälineiden avulla hankittiin tietoa opiskelijoiden käsityksistä osallistumisorientaatioista, oppimismotivaatiosta, uramotivaatiosta ja oppimisen koetusta vaikuttavuudesta. Mittarien sisältämät muuttujat eli valmiit kysymykset auttoivat vastaajia kiinnittämään huomiota heidän omaan käsityksiinsä oman oppimisprosessinsa vaikutuksista. Ne myös opastivat tutkijaa kulkemaan ”tietä pitkin”.

Tutkimusaineisto kerättiin etukäteen strukturoidulla kyselylomakkeella postikyselynä. Tutkimusaihe jaettiin osiin ja jokaiselle osiolla laadittiin kysymykset. Luotettavuuden ja validiteetin kannalta jokaiselle tehtäosiolle oli useita kysymyksiä. (ks. Cohen et al. 2007, 209.)

Surveyyn vahvuutena voidaan pitää sitä, että vastaajat vastaavat omalla ajallaan, omassa mukavassa paikassaan, he voivat paneutua aineistoon ja pohtia vastauksiaan. Strukturoitu lomake on käyttökelpoinen vertailtaessa vastauksia, koska siinä ei ole vaaraa esim. haastattelijan vaikutuksesta. Lisäksi postitse lähetetyt lomakkeet saavuttavat laajemman vastaajajoukon. (Cohen et al. 2007, 218.)

Tutkimusmenetelmän valinnassa otettiin huomioon myös surveytä koskeva kriittikki tiedon pinnallisuudesta, kun vastataan valmiiksi muotoiltuihin kysymyksiin ja jokaisen yksityisen vastaajan vastaus tulkitaan yhtä tärkeäksi analyysissa. Tutkija ei saa tietoa muusta kuin mistä hän osaa kysyä. Lisäksi virheen mahdollisuus vastattaessa valmiiksi luokiteltujen vaihtoehtojen valintaan otettiin etukäteen huomioon. Virheen riskiä ja sen määrää voidaan analyysissä arvioida ja pienentää. Tutkimuksessa otettiin huomioon myös se, että joihinkin kysymyksiin ei vastata (Bailey 1994, 149) samoin kuin mahdolliset alhaiset vastausluvut. Tiedon luotettavuus on yhteydessä kerättävän tiedon luonteeseen. On helpompi kerätä tietoa sellaisista asioista, joista vastaajat ovat kiinnostuneita ja jotka liittyvä heidän toimintaansa ja kokemuksiinsa. Tässä tutkimuksessa oletus oli, että opiskelijat ovat kiinnostuneita oppimisestaan. (Alkula et al. 2002, 121–122; Cohen et al. 2007.)

Tässä tutkimuksessa tiedonintressi on tekninen. Habermasin mukaan tieto syntyy ihmisen toiminnasta, jota tarpeet ja intressit motivoivat. Teknisen intressin mukaan todellisuus rakentuu tapahtumista ja niiden välisistä kausaalisuhteista. Tästä näkökulmasta määrällinen tutkimus luokitellaan usein tiedonintressiltään tekniseksi. Toisaalta tutkimuksen avovastausten kohdalla tiedonintressi lähestyy hermeneuttista, jossa on keskeistä tulkintaa ja ilmiöiden merkitysten ymmärtäminen. Tulkinnan ja ymmärtämisen merkitys korostuvat empiirisen aineiston hankinnassa ja analyysissä. (ks. Aaltola 1994, 84–85; Tuomi 2007.)

Avovastauksien avulla saatiin oppijoiden ”ääni” kuuluviin tutkimustehtävään vastattaessa. Samalla tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä voitiin tarkastella eri näkökulmista. Itsefleksio sekä avoimuus tutkittavien käsityksille oli olennainen osa tutkimusta. (Ahonen 1996; Marton 1988, 1999; Metsämuuronen 2006.)

Lähestyin laadullista aineistoa induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. Tutkimuksen avointen kysymysten analyysimenetelmänä käytin teemoittelua, jonka avulla tarkastelin tutkimusongelman kannalta tärkeiden teemojen ilmenemistä ja esiintymistä aineistossa. Avovastausten aineistosta jäsensin tutkimukselle merkitykselliset teemat, joiden avulla sain tutkimuskysymyksiin olennaiset vastaukset. (ks. Eskola & Suoranta 2014.)

Tulkinta muodostui vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, mutta teoreettinen perehtyneisyys ja vuoropuhelu aiempien teorioiden kanssa kulkivat mukana tutkimuksen joka vaiheessa. Teoria-empiria -suhteen pohdinta ja tutkimuskysymyksiin palautuva pohdinta liittyivät tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin (Ahonen 1996; Alkula et al. 2002; Cohen et al. 2007). Kuten LISREL-mallinnuksessakin teoriapohdiskelu ja taustateorioiden tuntemus oli oleellinen osa työskentelyä (vrt. Yli-Luoma 1996, 12).

## 6.5 Tutkimusaineisto

### 6.5.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin Kymenlaakson kesäyliopiston vuonna 2008 järjestämään avoimen yliopisto-opetuksen, ammatillisesti pätevöittävien koulutusohjelmien sekä lyhytkurssien koulutuksiin osallistuneet. Empiirinen aineisto perustui oppijoiden näkemyksiin omasta oppimisen orientoitumisestaan, uramotivaatiostaan, oppimismotivaatiostaan ja oppimisen koetusta vaikuttavuudestaan. Tutkimusaihe ja empiirisen aineiston saatavuus mahdollistivat tutkimuksen toteuttamisen. Kerättävän aineiston laajuus, muoto ja laatu suhteessa tutkimusongelmien vaatimuksiin voitiin määrittää. Kvantitatiivisen tutkimuksen vaatima aineistonhankinnan ennakosuunnitelma perustui etukäteen harkituille valinnoille, joita oli kypsytelty usean vuoden ajan. Itse kerätyn aineiston suurena etuna oli se, että tutkija pystyi itse päättämään sen sisällöstä ja muodosta tutkimusongelmansa pohjalta. (ks. Alkula et al. 1999, 2002; Cohen et al. 2007.)

Kymenlaakson kesäyliopiston opinto-ohjelma koostui avoimen yliopiston opinnoista, ammatillisesti pätevöittävästä ja erikoistumiseen johtavista koulutusohjelmista sekä lyhytkursseina toteutettavista ammatillisista jatko- ja täydennyskoulutuskursseista. Koulutustoiminnassa painottuivat työelämän muutoksien hallintaan, työkyvyn ja hyvinvoinnin edistämiseen ja ylläpitämiseen ja monipuolisen ammatillisen osaamisen vahvistamiseen ja kehittämiseen liittyvä koulutus.

Kesäyliopiston päätoimintasektorina pidetään avointa yliopisto-opetusta. Kesäyliopistot toimivat avoimen yliopisto-opetuksen välittäjinä. Yliopistojen tiedekunnat ja ainelaitokset vastaavat opetuksen laadusta ja tasosta hyväksymällä avoimen opetuksen opetussuunnitelmat ja opettajat. Avoimessa yliopistossa suoritettavat opinnot vastaavat yliopistoissa suoritettuja opintoja. Koulutusohjelmat on tarkoitettu ammatillisen osaamisen pätevöittämiseksi ja/tai erikoistutkinnon suorittamiseksi. Näiden osalta pätevyyden määrittää sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto (valtioneuvoston asetus 1120/2010) tai tiettyyn erityisalueeseen liittyvään pätevöittämis-koulutukseen erikoistunut muu organisaatio. Ammatillisesti painottuvat lyhytkurssit ovat tiettyyn alaan ja teemaan liittyviä osaamisen täydentämis- ja syventämiskoulutuksia. (ks. OPM 2009:12; Sallila 2010.)

Tutkimuksen osallistajat valittiin harkinnanvaraisesti toimintasektoreittain (avoin yliopisto-opetus, koulutusohjelmat, ammatilliset lyhytkurssit). Kohderyhmän koko rajattiin arvioimalla eri opetussektorien relevanssi ja merkitys tutkimuksen kannalta. Tämän kriteerin nojalla valittiin avoimeen yliopisto-opetukseen, ammatillisen erikoistumiskoulutuksen koulutusohjelmiin ja ammatillisille lyhytkursseille osallistuneet. Suurin rajaus tehtiin ammatillisille lyhytkursseille osallistunei-

den kohdalla. Tällöin alle kuusi tuntia kestävät koulutukset karsittiin pois. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin myös alue- ja kulttuuripoliittisiin tapahtumiin ja seminaareihin osallistuneet.

Kohderyhmään valikoitui yhteensä 528 opiskelijaa, joista 218 osallistui avoimiin yliopisto-opintoihin, 91 ammatillisiin koulutusohjelmien ja 219 lyhytkursseihin.

Tutkimuksen kohderyhmän avoimen yliopisto-opetuksen osallistuneista opiskelijoista 16 osallistui useammalle kuin yhdelle kurssille, koulutusohjelmiin osallistuneista 8 osallistui tarkasteluajankohtana useammalle kuin yhdelle kurssille. Ammatillisille lyhytkursseille osallistujista 9 osallistui useammalle kuin yhdelle kurssille samanaikaisesti. Lopullisiksi tutkimukseen osallistujamääräksi sektoreittain saatiin taulukossa 2 olevat henkilöt.

**Taulukko 2.** Kohderyhmä ja kyselyyn vastanneet

Kohderyhmä	Kyselyyn vastanneet		Koulutussektori-kohtainen		vastausprosentti
	N	%	N	%	
<b>Avoin yliopisto-opetus</b>	218	40	116	52	53
<b>Koulutusohjelmat</b>	91	20	52	23	57
<b>Ammatillinen täydennyskoulutus, lyhyt kurssit</b>	219	40	55	25	25
<b>Kaikki</b>	528	100	223	100	42

Avoimessa yliopisto-opetuksessa kurssien suorittaminen ja ammatillisesti pätevöityvien koulutusohjelmien suorittaminen tarkoittaa pitkäkestoista yli vuoden kestävästä opiskelua.

Tarkoituksena oli keskittyä vain avoimen yliopisto-opetuksen ja koulutusohjelmien oppijoihin. Mukaan otettiin ammatillisille lyhytkursseille osallistujat, vaikka vastaamattomuus tämän sektorin osalta oli ennustettavissa jo aikaisempien tutkimusten perusteella.

## 6.5.2 Kyselytutkimus

### Kyselylomakkeen laadinta ja kysymykset

Kyselytutkimukseen liittyy paljon haasteita. On kysyttävä olennaisia asioita selvästi ja yksinkertaisesti. Lisäksi kysymyksistä on koottava mielekäs kokonaisuus, jonka rakenteen ja juonen myös vastaaja kykenee hahmottamaan. Toimivan kyselylomakkeen laatimisen edellytyksenä on, että kysymykset ovat ymmärrettäviä, ne eivät väärillä tuloksilla eivätkä ärsytä vastaajia. (ks. Alkula et al. 2002, 131; Cohen et al. 2007, 323–324.)

Kyselylomakkeen tai mittarin laadinnassa määritettiin tutkimuksen tarvitsema keskeinen tieto. Sen jälkeen tarkistettiin, olivatko kaikki välttämättömät asiat mukana tai oliko asioiden joukossa mahdollisesti tarpeettomia. Näitä pohdittiin tukeutumalla tutkimuskysymyksiin, joiden kautta voitiin arvioida kerättävän tiedon tärkeyttä. Tässä tutkimuksessa luotettiin aiemmissa tutkimuksissa testattujen kysymysten toimivuuteen. Kyselylomakkeita ei valittu sattumanvaraisesti vaan jäsenneilyinä ja harkittuina, jotta ne toimisivat sellaisina mittausrakenteina, joiden toimivuus näkyisi tutkimuksen tuloksissa ja analyyseissä. (ks. Alkula et al. 2002, 130; Cohen et al. 2007; Metsämuuronen 2006.)

Osallistumisorientaatiota, oppimismotivaatiota, uramotivaatiota ja opiskelun koettua vaikuttavuutta mittaavien mittareiden rakentamisessa sovellettiin aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyjä ja testattuja mittareita, joiden kysymyspatteristot sovitettiin tähän tutkimukseen sopiviksi.

Kyselylomakkeet koostuivat selkeistä, valmiit vastausvaihtoehdot sisältävistä monivalintakysymyksistä. Mittariin valittiin joitakin käännettyjä osioita, jolloin samaa asiaa mitattiin yhtäällä positiivisesti ja toisaalla negatiivisesti. Käännettyjen osioiden avulla pystyttiin tarkemmin määrittämään se, että vastaaja oli yhtäpitävä omissa vastauksissaan. Korrelaatio näiden muuttujien välillä toimi sinällään mittarin luotettavuuden mittana. (Metsämuuronen 2002, 17–19.)

Kvantitatiivisella mittarilla saatiin tässä tutkimuksessa selville vain ne osat osallistumisorientaatioista, oppimismotiiveista, uramotiivista ja opiskelun koetusta vaikuttavuudesta, joita on kysytty ja jotka vastaajat halusivat kysyjän saavan selville (Metsämuuronen 2002, 26). Vaikka tässä tutkimuksessa käytettiin aiempia tutkittuja ja testattuja mittareita, se ei kuitenkaan poistanut mittarien kriittistä tarkastelua ja teoriaan perustuvaa järkeilyä.

Kyselyyn vastattiin Likert-asteikolla 1–5 (1 – väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa, 2-väittämä pitää vähän paikkansa, 3 – jonkin verran, 4 – melko paljon, 5 – erittäin hyvin). Kyselylomakkeen laadinnassa käytettiin nolla-positiivista skaalausta Likertin asteikosta. Tällä Likert-asteikon muunnoksella voitiin välttää keskikohtaan liittyviä tulkintaongelmia. Lisäksi 5-portaisen asteikon käyttämisellä pyrittiin hyvään reliabiliteettiin eli mittauksen toistettavuuteen liittyvään luotettavuuteen. (Cohen et al. 2007, 326; Metsämuuronen 2002, 18–19.) Skaalattujen kysymysten lisäksi jätettiin tilaa avoimille vastauksille, joihin oli mahdollisuus vastata omin sanoin ja esittää omia mielipiteitään (ks. Cohen et al. 2007, 328).

Kyselylomakkeet ryhmiteltiin seuraavasti:

1. perustietolomake (kysymykset 1–14)
2. orientaatio-/motivaatiokysely (kysymykset 15–77)
3. opiskelun/oppimisen vaikuttavuuskysely (kysymykset 78–115)
4. oppijan uramotivaatio (kysymykset 116–203)

Saatekirjeet ja kyselylomakkeet ovat liitteinä 1–5, sivuilla 188–212.

### Kyselylomake 1 (Perustietolomake)

Kyselyn ensimmäinen lomake koostui taustakysymyksistä. Tässä yhteydessä paino-  
tin kyselyjen käsittelyn luotettavuutta, jotta nimi- ja yhteystietojen luottamukselli-  
suus lisäisi vastausaktiivisuutta.

Kyselylomakkeita laadittiin neljä, joissa käytettiin eri mittareita.

Taulokossa 3 esitetään käytetyt muuttuja ja niiden mittarit

**Taulukko 3.** Käytetyt muuttujat ja niiden mittarit

<b>Osallistumisorientaatiot</b>	<b>Päämääräorientaatiot</b>	<b>Houlen mittari (1961; 1988)</b>
<b>Kyselylomake 2</b>	<b>Oppimisorientaatiot</b>	<b>Kysymykset 15–41</b>
Oppimismotivaatio	Arvokomponentit	Pintrichin (1988) oppimismoti- vaatiota ja oppimisstrategioita (MSLQ) mittaavan mittarin motivaatio-osio Kysymykset 42–77
Kyselylomake 2	Odotuskomponentit Affektiivinen komponentti	
Opiskelun koettu vaikutta- vuus	Työhön ja ammattiin	Kirkpatrick (1998; 2005)
Kyselylomake 3	Opiskeluun ja oppimiseen	Kysymykset 78–115
Uramotivaatio	Muuhun	
Kyselylomake 4	Uraidentiteetti	London & Mone (1987; 1999) uramotivaatiota jäsentelevä mittari Ruohotien (1996) konstruoima minäkuva –mittari Lisätty McCauleyn, Ruderma- nin, Ohlottin ja Morrew (1994) kehittämän Developmental Challenge Profile (DCP –mit- tarin osioita Kysymykset 116–203
	Urakäsitys	
	Urajoustavuus	

### Kyselylomake 2

Kysymykset 15–36 käsittelivät oppijoiden koulutukseen osallistumisen orientaati-  
oita (päämäärä-, oppimis- ja toimintaorientaatio) Houlen (1961, 1988) teoriaan pe-  
rustuvan mittarin mukaisesti. Mittarissa on 22 kysymystä. Näihin lisättiin kysymyk-  
set 36–41, joilla pyrittiin tarkentamaan kysymyksiä. Houlen mittaria on käytetty ja  
sovellettu useissa kansainvälisissä (ks. Merriam et al. 2006) sekä suomalaisissa (mm.  
Alanen 1969, 1988; Haapakorpi 1994; Rinne, Kivinen & Ahola 1992; Simpanen &  
Blomqvist 1992) tutkimuksissa.



Oppimismotivaation mittaamisessa käytettiin Pintrichin (1988) sekä Pintrichin, Smithin, Garcian & McKeachien (1991) kehittämän motivaatiota ja oppimisstrategioita *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) mittaavan kyselymittarin motivaatio-osiota. Kysymykset 42–77 koskivat motivaatioasteikon arvo-komponentteja (sisäinen ja ulkoinen tavoiteorientaatio, opiskelun mielekkyys) odotuskomponentteja (sisäinen onnistuminen, sisäinen epäonnistuminen, ulkoinen onnistuminen, ulkoinen epäonnistuminen, käsitys itsestä oppijana, käsitys omasta oppimiskyvystä) sekä affektiivista komponenttia. MSLQ-mittaria on sovellettu myös monissa suomalaisissa työelämän kehittämistutkimuksissa (ks. Kautto-Koivula 1993, 153; Polo 2004; Ruohotie 1993, 1995, 2000) Alkuperäinen mittari koostuu 81 osiosta, joista kognitiivista asteikkoa ja resurssien hallintastrategioita koskevat kysymykset jätettiin tässä tutkimuksessa tarkastelun ulkopuolelle.

### Kyselylomake 3

Kysymykset 78–115 käsittelivät opintojen koettua vaikuttavuutta työhön ja ammat-tiin, opiskeluun ja opiskelun merkitykseen yleensä, ajankäyttöön ja vapaa-aikaan, opiskelun oppimisvaikutuksiin ja muihin vaikutuksiin. Teorianäkökulmana on Kirkpatrickin (1998, 2005) neljän tason arviointimalli. Koulutukseen osallistumisesta seuraa reaktiot (taso 1) > oppiminen (taso 2) > toiminnan muutokset (taso 3) > tulokset ja vaikutukset (taso 4). Tätä mallia on sovellettu ja käytetty lukuisissa kansainvälisissä ja suomalaisissa tutkimuksissa (ks. Kirkpatrick 2005; Raivola 2000; Tenhula 2007).

### Kyselylomake 4

Uramotivaatiota mitattiin kysymyksillä 116–203.

Kyselyssä käytettiin Ruohotien (1995, 72–76) konstruoimaa oppijan minäkuva-mittaria. Mittarin rakenne noudattaa Londonin ja Monen (1987) esittämää uramoti-vaation jäsentelyä. Siihen on Ruohotien toimesta lisätty McCauleyn, Rudermanin, Ohlottin ja Morrew'n (1994, 544–560) kehittämän *Developmental Challenge Profile* (DCP) –mittarin osioita. (ks. Ruohotie 1996, 152–154). Tässä tutkimuksessa käytet-tiin 87 vastaajan käsityksiä kuvaavaa kysymystä. Alkuperäisestä 111 kysymyksestä jätettiin pois koulutukseen hakeutumisen motiiveja sekä koulutuksen vaikutuksia ja tuloksia koskevat kysymykset, koska niitä kysyttiin laajemmin kyselylomakkeella 2 ja 3. Tätä mittaria on käytetty soveltaen sekä kansainvälisissä (ks. London & Mone 1987, 1999; Ruohotie 2005) että suomalaisissa tutkimuksissa (mm. Polo 2004; Ruohotie 2005).

Opetuksen tehokkuutta mittaava kysely (kyselylomake 5) lähetettiin vastaajille, mutta analyysivaiheessa se jätettiin pois. Kyselyllä saadut tiedot eivät kohdistuneet

suoraan tutkimuksen keskiössä oleviin kysymyksiin vaan antoivat lähinnä opetuksen järjestämiseen liittyvää tietoa.

## Kyselyn toteuttaminen

Postikysely lähetettiin Kymenlaakson kesäyliopiston avoimeen yliopisto-opetukseen, ammatillisesti pätevöittäviin koulutusohjelmiin ja ammatillisille täydennys- ja lisäkoulutuksen lyhytkursseille vuoden 2008 aikana osallistuneille oppijoille.

Kyselyt (N=528) lähtivät 18.11.2008 ja vastausaika oli 17.12.2008 mennessä. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 176 henkilöä (33 %). Lähetin 14.2.2009 uusintakyselyt niille, jotka eivät ensimmäisellä kerralla vastanneet kyselyyn. Vastauslomake piti palauttaa 3.3.2009 mennessä. Uusintakerroksella palautettiin 47 vastauslomaketta. Kaikkiaan kyselyyn vastasi 223 oppijaa. Kyselyn vastausprosentiksi tuli 42 % mikä on varsin tavanomainen verrattuna vastaaviin tutkimuksiin 2000-luvulla (vrt. Alkula et al. 2002; Cohen et al. 2007; Fogelman 2002).

Kyselyn lähettämisaikankohta päätettiin harkitusti. Kyselylomakkeiden mukana lähetetyssä saatekirjeessä selvitettiin tutkimuksen tarkoitus, tekijä ja mihin tutkimus liittyy. Postimaksettu palautuskuori liitettiin mukaan vastauslomakkeiden palautusta helpottamaan. (Cohen et al. 2007, 223.)

Ennen varsinaisen kyselyn postittamista kysymyspatteristo esiteltiin 6.11.2008 ja 24.11.2008 pidetyissä koulutuksissa. Sen lisäksi kysymyksiä hiottiin useissa tutkimusseminaareissa. Esitestaajat olivat pääsääntöisesti samalta alalta kuin varsinaiseen tutkimukseen osallistujat. Esitestaajaryhmältä palautui 52 lomaketta. Korjasin kyselylomaketta esitestauksessa tulleiden vastausongelmien ja kommenttien pohjalta. Esitestauksessa kyselylomakkeet jaettiin lyhytkurssin alussa ja kerättiin lopussa. Osallistujille annettiin koulutukseen varatusta ajasta aikaa vastata kysymyksiin. Vastausprosentti oli korkea, mutta niin opettajat kuin opiskelijat kokivat tämän menettelytavan kiusalliseksi ja oppimista häiritseväksi. Näiden kokemusten perusteella päätettiin tehdä kysely alkuperäisen mukaisena eli postikyselynä, jolloin vastaajalle suotiin vapaus vastata tai olla vastaamatta. Tällöin tiedostettiin myös postikyselyyn liittyvä vastaamattomuus ja kato. Esitestauksen jälkeen kysymyspatteristoa tarkennettiin ja mietittiin, saadaanko sillä tarvittavat tiedot. Näiden pohdintojen jälkeen kysymysten määrää lisättiin Pintrichin oppimismotivaatiota mittaavaan kyselymittarin arvokomponentteja, odotuskomponentteja ja affektiivisiä komponentteja mittavien osioiden osalta. Kysymyksiä tuli lisää 35, joten lopullisessa mittarissa niitä oli 203. Taustatietolomakkeeseen lisättiin kaksi kartoitettavaa kysymystä 13 Oletko aiemmin osallistunut Kymenlaakson kesäyliopistoa koskevaan tutkimukseen ja 14 Kuinka tärkeänä pidettiin sitä, että opintoja voi suorittaa Kymenlaaksossa.

**Avoimen yliopisto-opetuksen toimintasektorilla kohderyhmään valikoitui** 218 oppijaa, joista vastauksen palautti 116 henkilöä. Vastausprosentti 53 % oli hyvä alan tutkimukselle.

Avoimen yliopisto-opetuksen arvosanaopetuksena toteutettiin seuraavat opinnot seuraavien yliopistojen tutkintovaatimusten mukaisesti

Erityispedagogiikan perusopinnot 25 op	Joensuun yliopisto (nyk. Itä-Suomen yliopisto)
Erityispedagogiikan aineopinnot 35 op	Joensuun yliopisto (nyk. Itä-Suomen yliopisto)
Gerontologian perusopinnot 25 op	Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteen perusopinnot 25 op	Helsingin yliopisto ja Joensuun yliopisto
Kasvatustieteen aineopinnot 35 op	Joensuun yliopisto
Kasvatustieteen syventävät opinnot	Joensuun yliopisto
Sosiaalipolitiikan perusopinnot 25 op	Helsingin yliopisto
Sosiaalityön perusopinnot 25 op	Helsingin yliopisto
Taidekasvatus perusopinnot 30 op	Jyväskylän yliopisto
Työ- ja organisaatiopsykologia po 25 op	Joensuun yliopisto

Kieliopintoina toteutettiin vuonna 2008 englannin tekstin ymmärtäminen ja suullinen taito, ruotsin toisen kotimaisen kirjallinen ja suullinen taito, venäjän peruskurssi Helsingin yliopiston tutkintovaatimusten mukaisesti.

Innoikkaimmin kyselyyn vastasivat erityispedagogiikan aineopintoja (69 %), gerontologian perusopintoja (80 %), kasvatustieteen aineopintoja (80 %), kasvatustieteen syventäviä opintoja (59 %), taidekasvatuksen perusopintoja (57 %) sekä englannin kielen tekstin ymmärtämisen ja suullisen taidon opintoja (62 %) suorittaneet. Heikoimminkin vastasivat kasvatustieteen perusopintoja suorittaneet ja työ- ja organisaatiopsykologian perusopintoja suorittaneet. Lisäksi 16 (14 %) henkilöä osallistui useammalle kuin yhdelle avoimen yliopistokurssille samanaikaisesti.

**Ammatillisesti pätevöittävien koulutusohjelmien 91 oppijasta** vastauksen palautti 52 henkilöä. Vastausprosentti 57 % oli hyvä. Koulutusohjelmat ovat pitkäkestoista ammatillista erikoistumiskoulutusta ja niiden kesto vaihtelee vuodesta useampaan vuoteen erityisalasta riippuen. Tutkimusvuonna meneillään oli erityistason ratkaisukeskeinen psykoterapeuttikoulutus, johdon ja esimiesten työnohjaajakoulutus, kognitiivinen psykoterapiakoulutus, psykoedukatiivinen koulutus, luovanterapian koulutus. Korkein vastausprosentti (62 %) oli kognitiivisen psykoterapiakoulutuksen osalta ja alhaisin (11 %) psykoedukatiivisen koulutuksen osalla. Kognitiivinen psykoterapiakoulutus kesti neljä vuotta, kun taas psykoedukatiivinen koulutus oli vuoden pituinen. Kahdeksan henkilöä osallistui useampaan kuin yhteen koulutukseen.

**Ammatillisen lisä- ja täydennyskoulutuksen** toimintasektorista valittiin ne koulutukset, joiden pituus oli pääsääntöisesti yli kuusi tuntia. Kohderyhmän kooksi saatiin 219. Tavoitteena oli saada eri koulutuksia mahdollisimman hyvin edustava oppijaryhmä. Kyselylomakkeista palautui kymmenen puutteellisten osoitetietojen sekä henkilöiden paikkakunnalta muuton vuoksi. Yhdeksän henkilöä, jotka edustivat keskimääräistä kesäyliopiston opiskelijaa niin iän, sukupuolen kuin ammattiaseman suhteen, palautti lomakkeen vastaamattomana perustellen aikakiireitä sekä mielipiteellä oman vastauksensa heikosta vaikuttavuudesta tutkimukseen.

Edustavan ryhmän lukumääräinen tavoite ei toteutunut, koska vastauksen palautti vain 55 yksilöä. Vastausprosenttia 25 % voidaan pitää kuitenkin kohtuullisena. Alhaista vastausprosenttia selittää koulutuksen lyhyys sekä kyselylomakkeiden runsaus. Päivän koulutus ei satunnaishaastateltujen mukaan motivoinut lomakkeen täyttämiseen. Suurin osa tämän toimintasektorin koulutukseen tulevista on työnantajan lähettämiä. Kyselylomakkeiden lähettäminen ko. henkilöiden työpaikoille ei tavoittanut vastaajia. Näissä tapauksissa esim. kymmeneen lähetettyyn kyselylomakkeeseen saatiin vain yksi tai kaksi vastausta. Katoprosentti oli erittäin suuri. Ammatillisen lisä- ja täydennyskoulutuksen kohdalla ennakkoarvio alhaisesta vastausprosentista otettiin huomioon ja pohdittiin ko. sektorin jättämistä pois. Vastaus- ja katoprosentti osoitti sen, että mittaripatteristo ei ollut kovin relevantti lyhytkursseille osallistuville.

Ammatillisessa täydennyskoulutuksessa järjestettiin hallintoalan, työyhteisön johtaminen ja kehittäminen, lakialan, opetus- ja kasvatusalan sekä sosiaali- ja terveysalan koulutusta. Kohderyhmästä opetusalan henkilöstöä oli 25 %, terveysalan henkilöstöä 24 %, sosiaalialan henkilöstöä 15 %, valtion/kunnan toimihenkilöitä 9 %, palvelualojen ja teollisuuden työntekijöitä 9 % ja muita 12 %. Vastaajat edustivat samassa suhteessa ko. ammattialoja.

### 6.5.3 Katoanalyysi

Kyselytutkimuksissa vastaamatta jättämistä kutsutaan aineiston kadoksi. Kadon analyysin tekeminen kuuluu tutkijan velvollisuuksiin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää selvittää, kuinka hyvin tutkimukseen osallistujat edustavat sitä ryhmää, jota sen oletetaan edustavan. Kadon suuruus vaihtelee ja vastausprosentit saattavat olla 20–40 % eri ammattialoille suunnatuissa posti- ja sähköpostikyselyissä. Postikyselyt kärsivät vastaamattomuudesta, ja siksi on tärkeää ottaa etukäteen huomioon alhaiset vastausluvut. Näin tässäkin tutkimuksessa toimittiin. (ks. Alkula et al. 2002, 112–113; Cohen et al. 2007; Fogelman 2002, 105.)

On tärkeää muistaa, että tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista, eikä ketään saa pakottaa vastaamaan. Vastaajan tulisi ymmärtää, että tutkija haluaa todella vakavasti saada asioista sitä tietoa, jota heillä on annettavanaan.

Monet tekijät vaikuttavat kadon suuruuteen. Vastaamatta jättäminen on harvoin sattumanvaraista ja siksi sen ymmärtäminen on tärkeää. Kadon syihin voi vaikuttaa tutkimuksen aihe. Vastaajat ovat kokeneet koulutuksen yhdentekevänä tai etäisenä erityisesti lyhytkurssien kohdalla. Myös pitkä kyselylomakepatteristo on suurentanut katoa, vaikkakin kysymykset pyrittiin muokkaamaan vastaajan kannalta mielekkäiksi ja ymmärrettäviksi. Tämän tutkimuksen muutamista monivalintakysymyksistä tuli palaute väärinymmärtämisestä tai vastaaja ei tiennyt, mitä kysymyksellä tarkoitettiin ja kysyttiin. Se näkyi vastaamattomuutena tai kommenttina. (mm. Cohen et al. 2007, 218; Metsämuuronen 2002, 19.)

Vastaamattomuuteen voi vaikuttaa vastaajan ajasta kilpailevat muut aktiviteetit. Ihmiset antavat mielellään tietoja sellaisista asioista, joita he pitävät mielekkäinä ja tärkeinä oman elämänsä kannalta. Siksi tutkintotavoitteisesti (avoin yliopisto-opetus ja koulutusohjelmat) opiskelevat vastasivat lyhytkursseille osallistuneita aktiivisemmin. (mm. Alkula et al. 2002; Cohen et al. 2007.)

Katoanalyysin avulla selvitettiin, miten ne osallistujat, jotka vastasivat kyselyyn (N=223) erosivat iän, sukupuolen ja ammattiaseman suhteen niistä, jotka eivät vastanneet (528 henkilöä). Selvitys tehtiin vertaamalla vastaajien ja vastaamatta jättäneiden em. ominaisuuksia saatujen oppilastilastojen avulla. Vastanneet ja vastaamatta jättäneet eivät eronneet toisistaan sukupuolen, iän tai ammattiaseman suhteen. Vastaajat erosivat tässä tutkimuksessa koulutussektorin perusteella, sillä suurin kato oli ammatillisten lyhytkurssien kohdalla. Kysely lähetettiin 219 henkilölle, joista vastauksia palautui 55. Vastaamatta jätti 164 koulutuksiin osallistujaa.

Katoanalyysissä tarkasteltiin kesäyliopiston opiskelijatilastoja vuodesta 1970 vuoteen 2017, joiden jakaumia verrattiin kohderyhmän vastaaviin jakaumiin. Kohderyhmä vastasi sukupuoleltaan, iältään, koulutustaustaltaan, ammattirakenteeltaan kesäyliopiston opintoihin osallistuneita oppijoita. Sen sijaan kato liittyi mm. kyselyn lähettämisosoitteeseen. Silloin kun kysely postitettiin työpaikan osoitteeseen, vain muutama kysely välittyi vastaajaksi valitulle henkilölle.

Kadosta huolimatta kohderyhmä vastasi Kymenlaakson kesäyliopiston koulutuksiin vuonna 2008 osallistuneiden sekä vuosien 1980–2017 opiskelijarakennetta. Koska tutkimuksen kohderyhmä ei poikennut muusta aineistosta tutkittavan asian suhteen, kato ei siten aiheuttanut vääristymää tutkimuksen tuloksiin eikä niiden tulkintaan. Näin ollen yleisten taustamuuttujien tilastotiedot ja niiden vertailu vastasivat tutkimuksen kohderyhmää. Kun otos oli näiden suhteen edustava, sitä voidaan pitää muutenkin edustavana (ks. Alkula et al. 2002, 113, 140.)

Voidakseni arvioida kadon vaikutusta kyselyllä kerättyyn aineistoon, vertasin kyselyn palauttaneita ja kesäyliopiston vuoden 2008 opiskeluun osallistuneita sukupuolijakauman, iän ja ammattialaa kuvaavan muuttujan osalta.

Kyselyyn vastanneista naisia oli 80 prosenttia ja miehiä 20 prosenttia. Kesäyliopiston vuoden 2008 koulutuksiin osallistuneista naisia oli 77 % ja miehiä 23 %.

Usean kymmenen (1980–2017) vuoden osallistujamäärätarkastelu osoittaa, että koulutuksiin osallistuneista naisia on 80 % ja miehiä 20 %. Aineiston sukupuolijakauma noudatti selvästi vastausten jakaamaa. Se, että naiset vastaavat miehiä useammin ei ole poikkeuksellista. Naiset osallistuvat kesäyliopistojen sekä vapaan sivistystyön oppilaitosten järjestämiin koulutukseen yleisesti miehiä enemmän. Tutkimuksen naisennemistö johtuu myös siitä, että naisia opiskelee tutkituilla sektoreilla miehiä enemmän ja koulutustarjonnassa painottuvat naisvaltaiset ammattialat.

Kyselyyn vastanneista 30–39-vuotiaita oli 19 %, 40–49-vuotiaita oli 36 % ja 50–59-vuotiaita 33 %. Kesäyliopiston vuoden 2008 koulutuksiin osallistuneista 30–39-vuotiaita oli 22 %, 40–49-vuotiaita oli 29 % ja 50–59-vuotiaita 26 %. Pitkällä aikavälillä tarkasteltuna näyttäisi 50–59-vuotiaiden ryhmä olevan jonkin verran kasvussa. Ikäjakautumaltaan vastaajat eivät eronneet normaalijakaumasta.

Kyselyyn vastanneista 36 prosentilla oli korkeakoulututkinto ja ammattikorkeakoulututkinto 20 prosentilla. Vuoden 2008 koulutuksiin osallistuneista korkeasteen koulutus oli 53 %:lla. Tämä näkyy myös vuosien 2000–2018 osallistujien koulustaustaa tarkasteltaessa.

Kyselyyn vastanneista 26 % oli terveysalan henkilöstöä, 22 % opetusalan henkilöstöä, 14 % sosiaalialan henkilöstöä ja loput hallintoalan ja muiden alojen henkilöstöä. Vuoden 2008 osallistujien ammattialaa edusti opetusalan henkilöstö (25 %), terveydenhuoltoalan henkilöstö (24 %) ja sosiaalialan henkilöstö (15 %). Kun tarkastellaan vuosien 1970–2018 osallistujien ammattialoja, niin suurin kesäyliopistokoulutuksien käyttäjäryhmä on ollut sosiaali- ja terveydenhuoltohenkilöstö.

Kyselyn lopullinen aineisto edusti hyvin tutkimukseen valittua kohderyhmää. Tulokset ovat hyvin yleistettävissä, koska aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia eikä kato ainakaan muutamien taustamuuttujien osalta ole kovin systemaattista.

#### 6.5.4 Kyselytutkimuksen vastaajaprofiili

Tutkimuksen kyselyyn vastasi 223 henkilöä. Heistä 116 oppijaa suoritti avoimia yliopisto-opintoja, 52 ammatillisesti pätevöittäviä erikoistumisopintoja ja 55 osallistui ammatillisesti täydentäville lyhytkursseille.

Taustamuuttujia oli neljätoista: sukupuoli, ikä, siviilisäätö, lasten määrä koulutukseen osallistumisen aikana, oliko ansiotyössä vai ei, pohjakoulutus, ammatillinen koulutus, nykyinen ammatti, mihin opintoihin osallistui, osallistuminen muuhun koulutukseen, kotipaikka, opintojen rahoitus, aiempi osallistuminen Kymenlaakson kesäyliopistoa koskevaan tutkimukseen, kesäyliopiston tärkeys Kymenlaaksossa.

Vastaajista naisia oli 80 prosenttia ja miehiä 20 prosenttia. Vastaajien ikäjakautuman mukaan 40–49-vuotiaita oli eniten eli 36 %, seuraavaksi eniten oli 50–59-vuotiaita 33 %. Nämä ikäluokat muodostivat oppijoista 69 prosenttia. Kesäyliopiston

opetukseen vuonna 2008 sekä 2018 osallistuneista ikäluokkaan 40–60 sijoittui 55 prosenttia.

Kyselyyn vastanneista naimisissa oli 74 %, eronneita 14 %, leskiä 2 % ja naimattomia 10 %.

Tällä kysymyksellä haluttiin selvittää siviilisäädyn merkitystä opintoihin osallistumiseen. Samoin kysymyksellä lapsien lukumäärästä haluttiin selvittää, onko tällä seikalla merkitystä opintoihin osallistumiseen. Osallistujilla 83 prosentilla oli lapsia, tosin ikäluokasta 50-vuotta ylöspäin lapset eivät asuneet enää samassa taloudessa.

**Taulukko 4.** Yhteenveto kyselyyn vastanneiden oppijoiden sukupuolesta, iästä, siviilisäädystä ja lapsista (taustamuuttajat 1–4)

	Lukumäärä	Prosenttia
<b>Sukupuoli</b>		
Nainen	178	80 %
Mies	45	20 %
<b>Yhteensä</b>	<b>223</b>	<b>100 %</b>
<b>Ikä</b>		
20–29 –vuotias	18	8 %
30–39 –vuotias	42	19 %
40–49 –vuotias	80	36 %
50–59 –vuotias	74	33 %
yli 60 –vuotias	9	4 %
<b>Yhteensä</b>	<b>223</b>	<b>100 %</b>
<b>Siviilisäätty</b>		
Naimaton	22	10 %
Naimisissa/avoliitossa	164	74 %
Eronnut	33	14 %
Leski	4	2 %
<b>Yhteensä</b>	<b>223</b>	<b>100 %</b>
<b>Lapsia</b>		
Kyllä	178	80 %
Ei	45	20 %
<b>Yhteensä</b>	<b>223</b>	<b>100 %</b>

Vastaajista suurin osa (92 %) oli ansiotyössä. Vastaajien pohjakoulutus oli 71 prosentilla ylioppilastutkinto, peruskoulu- tai keskikoulu oli 21 prosentilla vastaajista. Kansakoulu pohjakoulutuksena oli 3 prosentilla. Ammatillisena koulutuksena korkeakoulututkinto oli 36 prosentilla oppijoista ja ammattikorkeakoulututkinto 20 prosentilla. Toisin sanoen korkeakoulututkinto oli yli puolella vastaajista. Ammatillisen opistotutkinnon suorittaneita oli 35 prosenttia. Voidaan sanoa, että vähintään ammatillinen opistotutkinto oli 91 prosentilla oppijoista. Oppimisen avoimuus vapaan sivistystyön kesäyliopisto-opinnoissa tarkoittaa sitä, että koulutus pohjasta riippumatta yksilöllä on oikeus osallistua opetukseen suorittamalla vaadittavat kurssimaksut.

Ammatillinen koulu oli taustalla viidellä lyhytkursseille osallistuneella, neljällä ammatilliseen koulutusohjelmaan osallistuneella ja kymmenellä avoimeen yliopisto-opetukseen osallistuneella.

1980-luvulta lähtien sosiaali- ja terveydenhuollon alalla toimivien opiskelijoiden osallistuneisuus kesäyliopistojen järjestämään koulutukseen on lisääntynyt. Myös tämän tutkimuksen vastaajista 43 % edusti ko. ammattialoja. Opetusalan ammattilaisia oli 22 % osallistujista ja muita ammattialojen edustajien osuus vaihteli 2 prosentista seitsemään.

**Taulukko 5.** Yhteenveto kyselyyn vastanneiden oppijoiden taustamuuttujista 5–8

	Lukumäärä	Prosenttia
<b>Ansiotyössä opintojen aikana</b>		
Kyllä	205	92 %
Ei	18	8 %
<b>Yhteensä</b>	<b>223</b>	<b>100 %</b>
<b>Pohjakoulutus</b>		
Ylioppilastutkinto	158	71 %
Keskikoulu	24	11 %
Peruskoulu	23	10 %
Kansakoulu	7	3 %
Muu	11	5 %
<b>Yhteensä</b>	<b>223</b>	<b>100 %</b>
<b>Ammatillinen koulutus</b>		
Yliopisto/korkeakoulu	80	36 %
Ammattikorkeakoulu	44	20 %
Ammatillinen opisto	78	35 %
Ammatillinen koulu	19	8 %
Muu	2	1 %
<b>Yhteensä</b>	<b>223</b>	<b>100 %</b>
<b>Ammatti/työtehtävä</b>		
Opetusala	48	22 %
Terveydenhoitoala	79	36 %
Sosiaaliala	37	17 %
Palveluala	14	6 %
Hallinto	16	7 %
Yrittäjä	5	2 %
Oikeustoimi	8	3 %
Muu	16	7 %
<b>Yhteensä</b>	<b>223</b>	<b>100 %</b>

Kyselyyn vastanneista 52 % osallistui avoimeen yliopisto-opetukseen, 23 % ammatilliseen koulutusohjelmaan ja 25 % ammatilliselle lyhytkurssille.

Kysymyksellä, osallistuitko muuhun koulutukseen samanaikaisesti Kymenlaakson kesäyliopistossa, selvitettiin osallistumisen kasautumista. 41 (18 %) kyselyyn vastanneista ilmoitti osallistuneensa samanaikaisesti useampaan kuin yhteen koulutukseen. Eniten yhtäaikaista koulutuksia oli avoimen yliopiston opiskelijoilla eli



koko aineistosta katsoen 14 prosentilla ja avoimen yliopiston osallistujista 28 prosentilla. Avoimen opiskelijat jouduttivat tutkintotavoitteista polkuaan osallistumalla useisiin arvosanopetuksiin samanaikaisesti. Ammatillisesti pätevöittäviin koulutusohjelmiin osallistuneista kolmella oppijalla oli samanaikaisia koulutuksia ja lyhytkursseille osallistuneista kuudella. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin vaikuttaa päällekkäiset ja samanaikaiset koulutukset (Tenhula 2007).

Vastaajista enin osa 76 % asui kaupungissa, 17 % maaseudun asutustaajamassa ja 7 % maaseudulla.

Vastaajista 57 prosenttia rahoitti opintonsa itse, työnantaja rahoitti 35 prosentille koulutuksen ja 18 prosentilla oli erilaisia rahoituskanavia. Kysymyksellä kartoitettiin koulutuksen maksullisuuden merkitystä osallistumiseen. Pääsääntöisesti avoimeen yliopisto-opetukseen osallistuvat maksoivat opintonsa itse. Ammatillisiin koulutusohjelmiin sekä lyhytkursseille osallistumisen maksoi työnantaja. Osa maksoi opintonsa saadun apurahan turvin ja osa maksoi itse puolet ja työnantaja puolet. Työttömillä oli mahdollisuus käyttää opintoseteliä osakorvauksena koulutukseen osallistumisesta.

**Taulukko 6.** Yhteenveto taustamuuttujista 9–14

	Lukumäärä	Prosenttia
<b>Eri koulutussektoreille osallistuminen</b>		
Avoin yliopisto-opetus	116	52 %
Ammatillinen koulutusohjelma	52	23 %
Ammatillinen lisäkoulutus	55	25 %
Yhteensä	223	100 %
<b>Osallistuminen muihin koulutuksiin kesäyliopisto-opintojen aikana</b>		
Kyllä	41	18 %
En	182	82 %
Yhteensä	223	100 %
<b>Kotipaikka</b>		
Maaseutu	17	7 %
Maaseudun asutustaajama	37	17 %
Kaupunki	169	76 %
Yhteensä	223	100 %
<b>Opintojen rahoitus</b>		
Omat tulot	127	57 %
Työnantaja	78	35 %
Muuten	18	8 %
Yhteensä	223	100 %

Kysymyksellä 13 kysyttiin kesäyliopisto-opintoihin osallistumista pitemmällä ajanjaksolla. Tähän tutkimukseen vastanneista kuusi prosenttia oli osallistunut aiempiin tutkimuksiin vai opiskellut aikaisemmin. Kesäyliopiston tärkeyttä maakunnassa, jossa ei ole yliopistoa haluttiin, kartoitettiin kysymyksellä 14. Vastaajista 74 % piti kesäyliopiston toimintaa erittäin tärkeänä ja 21 % tärkeänä.

Tämän tutkimuksen vastaajaprofiili tukee aikuiskasvatuksen sosioekonomista eliittisyyttä. Opintoihin osallistuvat henkilöt, joilla on korkea pohjakoulutus ja ammatillinen koulutus sekä hyvät tulot ja vakaa yhteiskunnallinen asema. (ks. Alanen 1988; Houle 1988; Merriam et al. 2007).

### 6.5.5 Avovastausaineiston hyödyntäminen

Laadullisen tutkimusperinteen mukaisesti tämä tutkimus hyödyntää myös avovastauksien avulla saatua täydentävää tietoa, joka antaa mahdollisuuden tarkastella vastaajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Avovastauksia antoi yhteensä 37 oppijaa. Heistä 22 osallistui avoimeen yliopisto-opetukseen, kahdeksan ammatillisesti pätevöittäviin koulutusohjelmiin ja seitsemän ammatillisille lyhytkursseille. Avovastaaajia oli 17 prosenttia kaikista tutkimukseen osallistuneista. Eniten avovastauksia antoivat avoimeen yliopisto-opetukseen osallistuneet eli 19 prosenttia ko. koulutussektorille osallistuneista.

Avovastaaajista suurin osa oli naisia (33). Ansiotyössä opintojen aikana oli myös 33 henkilöä. Mielenkiintoista oli havaita, että avoimeen yliopisto-opetukseen osallistuneista oppijoista yhdeksällä oli useampia yhtäaikaista opintosuorituksia tai koulutuksia.

Älttäen avovastaaajista suurin osa oli 40–59-vuotiaita. Ammatillisena koulustaustana oli 20 oppijalla yliopisto- tai ammattikorkeakoulutukinto ja he työskentelivät opetus- ja terveydenhuoltoalalla. Allaolevaan taulukkoon olen koonnut koulutussektoreittaiset taustatiedot avovastaaajien ikäjakaumasta, ammatillisesta koulutuspohjasta ja ammattialasta.

**Taulukko 7.** Avovastaaajien ikäjakauma, ammatillinen koulutus ja ammattiala

<b>Ikä</b>	<b>Avoin yliopisto-opetus</b>	<b>Koulutusohjelmat</b>	<b>Lyhytkurssit</b>
20–29-vuotias	2		1
30–39-vuotias	6	1	
40–49-vuotias	6	4	2
50–59-vuotias	8	3	1
yli 60-vuotias			3
<b>Yhteensä</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>7</b>
<b>Ammatillinen koulutus</b>	<b>Avoin yliopisto-opetus</b>	<b>Koulutusohjelmat</b>	<b>Lyhytkurssit</b>
Yliopisto/korkeakoulu	8	2	2
Ammattikorkeakoulu	6	1	1
Ammatillinen opisto	8	5	2
Ammatillinen koulu			2
<b>Yhteensä</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>7</b>
<b>Ammatti/työtehtävä</b>	<b>Avoin yliopisto-opetus</b>	<b>Koulutusohjelmat</b>	<b>Lyhytkurssit</b>
Opetusala	7		
Terveydenhuoltoala		8	7
Sosiaaliala			3
Palveluala	7		
Hallinto			4
Yrittäjä		1	
<b>Yhteensä</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>7</b>

Avoimen yliopisto-opetuksen avovastaajat olivat pääosin 30–59-vuotiaita, korkeakoulututkinnon suorittaneita, opetus- tai terveydenhoitoalalla työskenteleviä naisia.

Ammatillisesti pätevöittäviin koulutusohjelmiin osallistuvat olivat 40–59-vuotiaita, ammatillisen opiston käyneitä, terveydenhoitoalalla työskenteleviä naisia. Ammatillisen lisäkoulutuksen lyhytkursseille osallistuvat olivat pääosin 40–59-vuotiaita sosiaali- tai hallintoalalla työskenteleviä naisia.

Tutkimuksen avointen kysymysten analyysimenetelmänä käytin teemoittelua. Luin vastaukset läpi useaan kertaan ja kokosin yhteen tutkimuskysymyksiin oleellisesti liittyvät teemat ja aiheet. Sen jälkeen jaoin avovastaukset eri koulutussektoreille sekä jäsenisin ne tulosten mukaisiksi kokonaisuuksiksi sekä nostin esiin tutkimusongelmaa valaisevat sitaatit.

Tekstikatkelmia (sitaatteja) käytin tukeakseni tulkintojani, esimerkkinä aineistosta sekä elävöittämään tutkimusraporttia. Tulkinta muodostui siten vuorovaikutuksessa aineiston kanssa.

Tulososassa avovastausten antajien yhteydessä oppijoita kuvaavat numerot on annettu uudelleen arpomalla, jotta vastaajia ei voida yksilöidä eikä tunnistaa anonyymiteetin varjelemiseksi.

## 7 Lisrel-malli aineiston analyysimenetelmänä

*”Multorum disce exemplo, quae facta sequaris, quae fugias.”*

”Meidän kannattaa ottaa oppia toisten virheistä ja onnistumisista.”

Marcus Porcius Cato vanhempi  
(Kivimäki 1998, 169).

Työn päämenetelmänä käytettiin Jöreskogin (1967, 1969) kehittämää LISREL-mallia eli lineaarista rakenneyhtälömallia latenteille muuttujille (LISREL 8.80 for Windows). Analysointia varten kaikki data ajettiin SPSS-ohjelmalla.

LISREL-malli on rakennettu kuvailemaan, selittämään tai laskemaan empiiristä dataa suhteellisen harvoilla parametreilla. Malli perustuu etukäteisinformaatioon datan rakenteesta tietyn teorian tai hypoteesien muodossa, tai tietoon aikaisemmista tutkimuksista. LISREL-malli antaa tutkijalle mahdollisuuden käsitellä ongelmaansa sekä holistisena kokonaisuutena että yksityiskohtaisesti. (Byrne 1998, 2012; Jöreskog & Sörbom 1993, 21–22; Nummenmaa et al. 1997; Pirilä 2008, 84; Yli-Luoma 1996, 6–12.)

LISREL on teoriapohjaisen tutkimustyön apuväline ja se edellyttää, että tutkija tuntee taustateoriaansa hyvin. Tässä tutkimuksessa kehitettiin Jarvisin yhtenäistävään oppimisen teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin perustuva rakennemalli. Kyselylomakkeen laatimisvaiheessa oli selvää, että aiottuja faktoreita mitattiin aiemmin testatuilla konstruktiolla eikä kehitelty omia mittareita. Näin ollen olemassa olevien teorioiden soveltaminen helpotti faktoreiden valintaa ja mallin rakentamista. Konfirmatorista faktorianalyysia (CFA) käytettiin tiivistämään Likert-asteikolla mitattujen muuttujien informaatiota muutamaankeskeiseen faktoriin (ks. Metsämuuronen 2008, 25, 58; Vehkalahti & Everitt 2019). Lisäksi mallien hyvyyden mittaamisen välineinä käytettiin erilaisia tilastollisia testejä (Byrne 1989, 1998, 2012; Metsämuuronen 2006; Yli-Luoma 1996).

## 7.1 Peruskäsitteitä

LISREL-malli koostuu konfirmatorisista faktorimalleista ja rakenneyhtälömallista. LISRELin peruskäsitteitä ovat latentit muuttujat sekä konfirmatorinen faktorianalyysi. LISREL- malli jaetaan rakennemalliin ja mittausmalliin. Jöreskogin perinteen mukaisesti LISRELissä on oma kreikkalaisin kirjaimen esitetty notaatio sekä geometrinen symboliikka.

Latenteiksi muuttujiksi kutsutaan tutkimuksen kohteena olevia teoreettisia rakenteita, joita ei voida havainnoida suoraan. Latentin piirteen taustalla on ajatus, että laadittu mittari tai testi mittaa mittarin taustalla olevaa näkymätöntä, latenttia ilmiötä kuten matemaattista osaamista tai kielellistä kykyä. Latentti piirre saadaan näkyviin, kun henkilö vastaa kyselylomakkeen osioon. Vaikka latentteja muuttujia ei voi suoraan havainnoida eikä mitata, niistä voidaan rakentaa silti matemaattinen malli. Latenttimuuttujan taustalla on usein hypoteettiseksi ajateltu muuttuja, joka ilmenee havaittujen muuttujien kautta. Tämä on keskeinen teoreettinen käsite faktorianalyysissä. (Byrne 1989, 3, 1998; Metsämuuronen 2006, 153–154, 596; Vehkalahti & Everitt 2019, 295).

Konfirmatorisella faktorianalyysillä (CFA) tutkitaan, etsitään ja testataan latenttien muuttujien välisiä yhteyksiä, joita verrataan tehtyihin havaintoihin. CFA:sta käytetään yleisesti myös nimitystä rakenneyhtälömallitus (Structural Equation Modelling, SEM). Konfirmatorista faktorianalyysiä käytetään yleistämään faktorirakennetta sekä tiivistämään suuresta muuttujajoukosta keskeiset ulottuvuudet eli faktorit. Näistä faktoriosioista muodostuvat polkuanalyysissä käytettävät muuttujat. CFA:n tavoitteena on tutkia valmista mallia tai teoriaa ja varmistaa antaako tutkimusaineisto tukea ko. mallille. Tätä tutkitaan kovarianssimatriisin avulla. Jos teoria esittää joidenkin muuttujien olevan toistensa kanssa yhteydessä, näiden muuttujien välillä pitäisi myös todentua korrelaatioita enemmän kuin niiden muuttujien välillä, joiden ei pitäisi olla yhteydessä keskenään. (Alkula et al. 2002; Byrne 1989, 3–4, 1998; Metsämuuronen 2006, 651, 2008; Nummenmaa et al. 1997; Ullman 2001, 653; Vehkalahti & Everitt 2019, 319–320.)

Konfirmatorisen faktorianalyysin käyttö tutkimuksen teossa vaatii tutkimusotetta, jossa tutkimusongelmat ja niitä koskevat hypoteesit ovat riittävän selvästi rajattuja. Esittäessään CFA -mallin tutkija määrittää faktoreiden lukumäärän, havaittujen muuttujien lukumäärän, havaittujen ja latenttien faktoreiden väliset yhteydet, varianssit ja kovarianssit sekä havaittuihin muuttujiin yhteydessä olevat virhevarianssit. (Byrne 1989, 8–9; 1998; Vehkalahti & Everitt 2019.) Konfirmatorisessa faktorianalyysissä päätetään siis etukäteen, mikä indikaattori mittaa mitäkin latenttia muuttujaa (Alkula et al. 2002; Vehkalahti & Everitt 2019). Konfirmatorisessa faktorimallissa tarvitaan yhden faktorin tapauksessa vähintään 3 x-muuttujaa, jotta malli olisi identifioituva ja siten tilastollisesti estimoitavissa (Nummenmaa et al. 1997.)

Konfirmatorisessa faktorianalyyssissa oletetaan, että muuttujat ovat multi-normaalisti jakautuneita ja muuttujien väliset yhteydet ovat lineaarisia. Otokoko määräytyy estimoitavien parametrien määrän mukaan – ei muuttujien määrän mukaan. Residuaalien (eli selittymättä jääneiden osien) tulee olla lähellä nollaa ja symmetrisesti jakautuneita. (Metsämuuronen 2006, 651–652.)

Faktorirakenteen saamiseksi käytetään suurimman uskottavuuden menetelmää (Maximum likelihood estimation). Faktorirakennemallin hyväksymisessä käytetään Goodness of fit menetelmää eli khii toiseen jaettuna vapausasteilla ( $\chi^2/Df$ ) jakauman avulla, jonka arvon tulee olla pienempi kuin viisi ( $< 5$ ). Ideana on löytää faktorimalli, joka täyttää tilastollisen vaatimuksen datan ja mallin yhteensopivuudesta. Mallin hyvyden arvioinnissa käytetään koko mallin, yksittäisten muuttujien ja parametrien riittävyteen kehiteltyjä tunnuslukuja kuten t-testiä. (Keeves & Yli-Luoma 2002, 86; Leskinen 1987, 68; Metsämuuronen 2006, 650; Vehkalahti & Everitt 2019, 301.)

Kaiserin säännön mukaan SPSS-ohjelma valitsee automaattisesti ne faktorit, joiden ominaisarvo (Eigenvalue) on suurempi kuin yksi. Faktorit nimetään suurimpien latausten perusteella mahdollisimman hyvin ja kattavasti kuvaamaan parhaiten latautuneiden muuttujien sisältöä. Sen jälkeen päätetään faktoreiden lukumäärä. Faktorien hyvyttä arvioidaan muuttujien latausten perusteella. Eri faktoreille tulevien latausten neliöiden summaa nimitetään kommunaliteetiksi. Mitä voimakkaammin muuttuja latautuu jollekin faktorille, sitä lähemmäksi arvoa 1 kommunaliteetti tulee. Kommunaliteetit toimivat myös reliabiliteettien alaestimaatteina. Kun muuttujan lataukset eivät yhdelläkään faktoreista ylitä arvoa 0.40, muuttujat poistetaan. (ks. Metsämuuronen 2008, 45; Vehkalahti & Everitt 2019; Yli-Luoma 1996, 2002.) Faktoreiden tulkinnassa on oleellista pohtia, mikä on yhteistä faktorin kärkimuuttujille ja mistä syystä ne saavat korkean latauksen. (Alkula et al. 1999, 273, 2002.) Faktorianalyysi on hyvä apuväline ja välivaihe jatkoanalyysien tekemistä varten (Keeves & Yli-Luoma 2002, 91).

## 7.2 LISREL-malli tässä tutkimuksessa

LISREL-mallin rakentamisessa tutkijan täytyy ensin spesifioida mallinsa ja arvioida sen identifioituvuus. Vasta sen jälkeen suoritetaan parametrien estimointi ja mallia koskevat tilastolliset riittävyystarkastelut LISREL-ohjelmaan. (Nummenmaa et al. 1997, 345.)

LISREL mallin esivalmistelujen yhteydessä korostetaan teoreettisen lähestymistavan tärkeyttä. Tässä tutkimuksessa teoreettisena taustana toimi Jarvisin yhtenäistä oppimisen prosessimalli, jonka idea oppimisen käynnistävästä hämmennyksestä muodosti lähtökohdan tutkia oppimisorientaatioiden vaikutuksia oppimiseen. Tutkija tunsu taustaedellytykset hyvin ja laajensi jo olemassa olevaa teoriaa, koska tällä tavoin ei ole näitä latenteja muuttujia testattu. Näistä latenteista muuttujista tehtiin

ensin teoreettinen rakennemalli ja sen jälkeen mittausmalli, joka testattiin. (ks. Yli-Luoma 1996, 29)

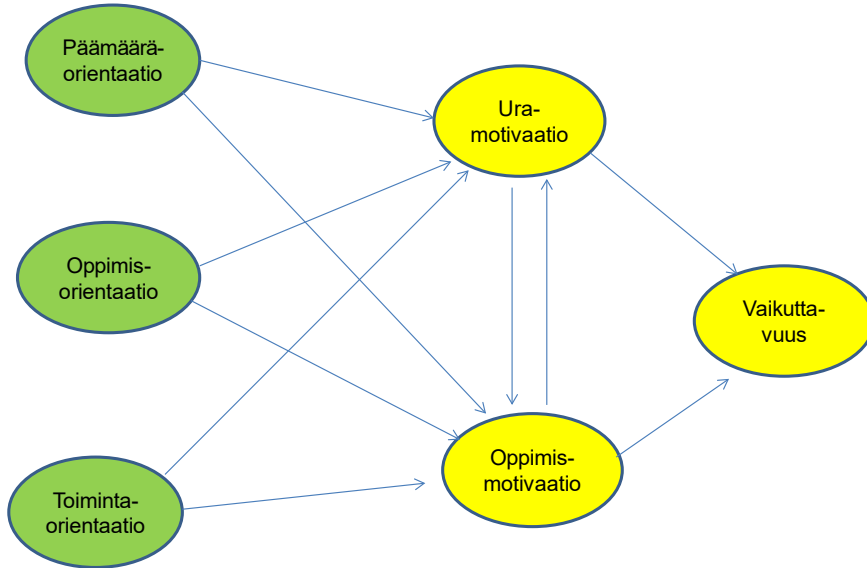
Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiä jäsenettäessä konstruointiin konfirmatorisia faktorimalleja, joiden avulla kuvattiin havaittujen mitattujen muuttujien ja latenttien muuttujien, faktoreiden väliset yhteydet. Samaan kaavioon voitiin piirtää yhteydet tai polut faktoreiden välille. Kun kaikki muuttujien väliset yhteydet ovat esillä samassa mallissa, niiden tilastollinen estimointi ja niitä koskeva diagnostiikka on tehokkaimmillaan. (Nummenmaa et al. 1997, 342; Vehkalahti & Everitt 2019.)

**Rakennemalli** johdettiin Houlen esittämien opiskeluun orientoitumisen perusuuntauksen mukaisista päätyypeistä. Lähtökohtana ovat yksilön/oppijan osallistumisorientaatiot - päämääräorientaatio, oppimisorientaatio ja toimintaorientaatio. Eri oppimisorientaatioilla on vaikutusta siihen, miten opiskelija suhtautuu opintoihinsa ja miten hän kokee oppimisensa vaikutukset. Kun opiskelija osallistuu koulutukseen määrättyä tarkoitusta varten selviytyäkseen joistakin tehtävistä työelämässä ja muissa elämäntilanteissa, on tärkeää selvittää, mitkä ovat hänen uramotivaationsa, oppimismotivaationsa sekä opiskelun koetun vaikuttavuuden ulottuvuudet sekä erityisesti se, miten hän vaikuttui oppimisestaan.

Uramotivaation teoreettinen tausta ja mittari perustuvat Londonin ja Monen kehittämään mittariin, oppimismotivaation teoreettinen tausta ja mittari perustuvat Pintrichin ja Ruohotien oppimismotivaatiomittariin ja oppimisen koetun vaikuttavuuden teoreettinen tausta ja mittari perustuvat Kirkpatrickin teoreettiseen vaikuttavuusmalliin ja sen mittariin.

Teoreettisen pohdinnan ja aikaisempiin tutkimuksiin perehtymisen tuloksena muodostettiin kuvion 11 mukainen rakennemalli osallistumisorientaatioiden yhteyksistä uramotivaatioon, oppimismotivaatioon ja opiskelun koettuun vaikuttavuuteen.

Mallissa lineaarisina taustoina olivat latenttimuuttujat *Päämääräorientaatio*, *Oppimisorientaatio*, *Toimintaorientaatio*, joiden yhteyksiä *Uramotivaatioon*, *Oppimismotivaatioon* ja *Opiskelun koettuun vaikuttavuuteen* pyrittiin selittämään. Lisäksi *Uramotivaatio*, *Oppimismotivaatio* ja *Vaikuttavuus* olivat selitettävissä *Päämääräorientaation*, *Oppimisorientaation* ja *Toimintaorientaation* avulla. Sen sijaan *Päämääräorientaatiolle*, *Oppimisorientaatiolle* ja *Toimintaorientaatiolle* ei ollut selittäjiä. (ks. Yli-Luoma 1996, 13.)



**Kuvio 11.** Rakennemalli osallistumisorientaatioiden yhteyksistä/vaikutuksista

LISRELissä on oma kreikkalaisin kirjaimin esitetty notaatio sekä geometrinen symboliikka. Kreikkalaiset kirjaimet ovat tärkeitä, koska niiden avulla hallitaan LISREL-ohjelmistoa ja luetaan tulostusta (Jöreskog & Sörbom 1993; Metsämuuronen 2006, 655; Ullman 2001; Yli-Luoma 1996.)

LISREL-mallin latentit muuttujat jaetaan kahteen kvalitatiivisesti erilaiseen luokkaan.

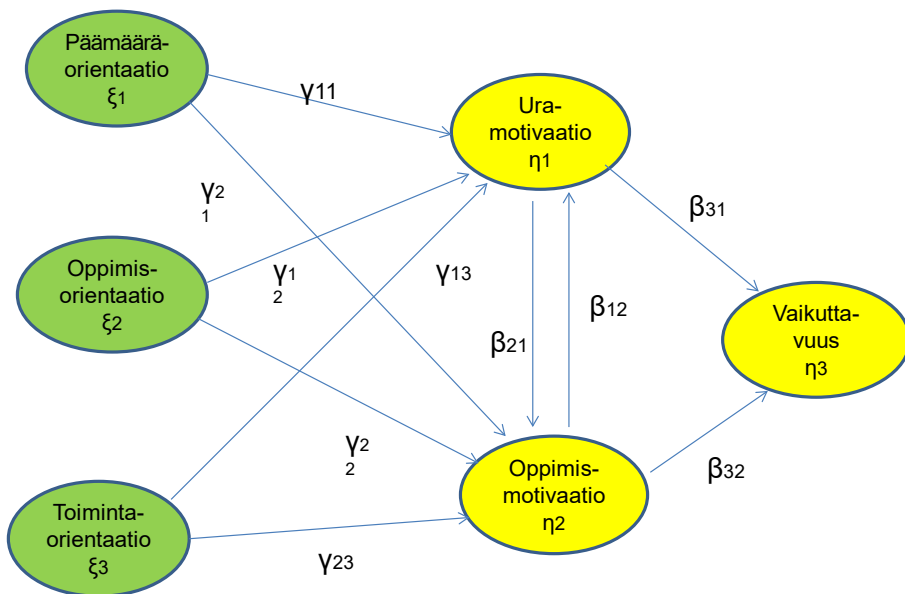
Selittäviä, riippumattomia muuttujia kutsutaan **eksogeenisiksi** ja ne merkitään kreikkalaisella *ksi* ( $\xi$ )-kirjaimella. Selitettäviä, riippuvia muuttujia kutsutaan **endogeenisiksi** ja ne merkitään *eeta* ( $\eta$ )-kirjaimella. Tässä tutkimuksessa eksogeeniset (selittävät) muuttujat olivat *Päämääräorientaatio*  $\xi_1$ , *Oppimisorientaatio*  $\xi_2$ , *Toimintaorientaatio*  $\xi_3$ . Endogeeniset (selitettävät) muuttujat olivat *Uramotivaatio*  $\eta_1$ , *Oppimismotivaatio*  $\eta_2$ , *Opiskelun koettu vaikuttavuus*  $\eta_3$ . (ks. Byrne 1989, 6, 1998; Metsämuuronen 2006, 654; Nummenmaa et al. 1997; Yli-Luoma 1996, 15.)

LISREL-symboliikan mukaisesti rakennemallissa latenttimuuttujien yhteydet merkitään nuolien avulla. LISREL-mallin polkudiagrammissa jokainen yksisuuntainen nuoli edustaa parametriä tai kerrointa tai muuttujien välistä suhdetta. Tässä tutkimuksessa selittävillä muuttujilla *Päämääräorientaatio*  $\xi_1$ , *Oppimisorientaatio*  $\xi_2$ , *Toimintaorientaatio*  $\xi_3$  on yhteys (lähtee vaikutusnuolia) selitettäviin muuttujiin *Uramotivaatio*, *Oppimismotivaatio*. Lisäksi *Uramotivaatio*  $\eta_1$  ja *Oppimismotivaatio*  $\eta_2$  toimivat edelleen *Vaikutavuuden*  $\eta_3$  selittäjinä. *Uramotivaatiolla* ja *Oppimismotivaatiolla* on kahdenlainen tehtävä – tulla selitetyksi ja selittää (niihin tulee nuolia ja lähtee nuolia). (ks. Metsämuuronen 2006, 654; Yli-Luoma 1996, 15.)



Eksogeenisen ja endogeenisen muuttujan välistä suhdetta merkitään kirjaimella gamma( $\gamma$ ). Endogeenisten muuttujien välistä suhdetta kirjaimella beeta ( $\beta$ ). Indeksointitekniikkana käytetään kohdemuuttujan ja lähtömuuttujan numerointia. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi lähtömuuttujan Päämääräorientaatio  $\xi_1$  ja kohdemuuttujan Oppimisorientaatio  $\eta_2$  relaatiokerroin merkitään  $\gamma_{21}$  (Päämääräorientaation vaikutus Oppimisorientaatioon). Kun lähtömuuttuja ja kohdemuuttuja ovat endogeenisiä (selitettäviä) kuten tässä Uramotivaatio  $\eta_1$  ja Oppimismotivaatio  $\eta_2$ , niin Uramotivaation yhteys Oppimismotivaatioon merkitään symbolilla  $\beta_{21}$  ja Oppimismotivaation yhteys Uramotivaatioon merkitään  $\beta_{12}$ . Vaikutusnuolet on aina merkittävä erikseen, koska ne tarkoittavat määrätynlaista interaktiota, jossa voimakkuudet eri suuntiin eivät ole yhtä suuria. Rakennemallin tuloksia ovat ensisijaisesti  $\gamma$ - ja  $\beta$ -kertoimet. (ks. Byrne 1989, 6, 1998, 2012; Yli-Luoma 1996.)

Seuraavassa kuviossa 12 Rakennemalli on käännetty LISREL-notaatioon. Siinä on kuvattu edellä esitetty LISRELin käyttämä merkintäjärjestelmä.



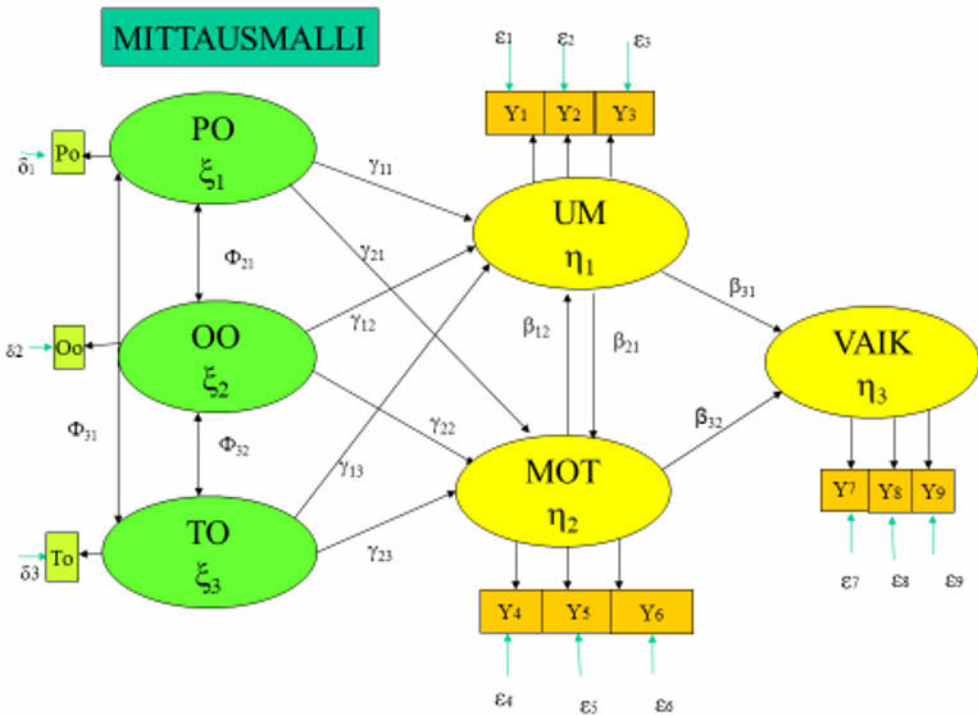
**Kuvio 12.** LISREL-notaatioon käännetty rakennemalli

Rakennemallia ei pysty mittaamaan. Teoreettinen tieto antaa kuitenkin mahdollisuuden etsiä näille eri käsitteille tunnusomaisia piirteitä, joita käytetään hyväksi, kun muodostetaan rakennemallia vastaava mittausmalli. Rakennemallin operationaalistaminen mittausmalliksi tapahtuu valitsemalla tutkimuksessa sovellettavat teoriat

sekä tekemällä tutkimuksen metodologiset valinnat. Tätä yllä olevan kuvion rakennemallia varten kerättiin empiirinen aineisto, jolla tutkittiin mallin kelvollisuutta. (Byrne 1989, 6, 1998, 2012; Yli-Luoma 1996, 19).

**Mittausmalli** edustaa latenteja muuttujia havaittujen indikaattorimuuttujien lineaarisina kombinaatioina. Tässä tutkimuksessa mittausmalli (kuvio 13) sisältää kuusi latenttimuuttujaa, joista kolme on eksogeenistä (selittävää,  $\xi$  -muuttujaa) ja kolme endogeenistä (selitettävää,  $\eta$  -muuttujaa) muuttujaa. Näille kuudelle muuttujalle muodostettiin mittausmallit eli yksi tai useampi mittari jokaista latenttimuuttujaa kohden. Näitä vastaavat mittausinstrumentit löydettiin aikaisempien tutkimusten perusteella. (ks. Yli-Luoma 1996, 31)

Malli perustuu ajatukseen, että osallistumisorientaatio (Päämääräorientaatio, Oppimisorientaatio ja Toimintaorientaatio) selittävät Uramotivaatiota ja Oppimismotivaatiota, jotka puolestaan selittävät Oppimisen koettua vaikuttavuutta. Lisäksi Uramotivaatio voi olla yhteydessä Oppimismotivaatioon ja Oppimismotivaatio Uramotivaatioon. Päämääräorientaatio, oppimisorientaatio ja toimintaorientaatio ovat yhteydessä opiskelun koettuun vaikuttavuuteen uramotivaation ja oppimismotivaation kautta. Näitä suhteita tutkittiin mittausmallin avulla. (ks. Byrne 1989, 1998, 2012; Metsämuuronen 2006, 654; Yli-Luoma 1996.)



Kuvio 13. Mittausmalli

Mittausmallin (kuvio 13) yhteydessä esitetään lisää LISREL-symboliikka ja muuttujien väliset lineaariset relaatiot. Mittausmallin tarkoituksena on kuvata, kuinka hyvin havaitut indikaattorit palvelevat mittausinstrumentteina latenteille muuttujille. Jotta latentit muuttajat voidaan erottaa havaituista muuttujista polkudiagrammissa, latentteja muuttujia merkitään ovaaleilla ja havaittuja muuttujia suorakulmioilla. Latentit muuttajat kirjoitetaan isoin kirjaimin ja havaittujen muuttujien nimet kirjoitetaan isoilla alkukirjaimilla. (Jöreskog & Sörbom 1993; Metsämuuronen 2006, 655; Ullman 2001; Yli-Luoma 1996.)

Tässä tutkimuksessa (kuvio 13) latentit

eksogeeniset muuttajat olivat:

$Ksi_1 (\xi_1)$  = Päämääräorientaatio (PO)

$Ksi_2 (\xi_2)$  = Oppimisorientaatio (OO)

$Ksi_3 (\xi_3)$  = Toimintaorientaatio (TO)

endogeeniset muuttajat olivat:

$Eeta_1 (\eta_1)$  = Uramotivaatio (UM)

$Eeta_2 (\eta_2)$  = Oppimismotivaatio (OM)

$Eeta_3 (\eta_3)$  = Oppimisen koettu vaikuttavuus (VAIK)

X ja Y edustavat havaittuja muuttujia selittävillä ja selitettävillä latenteilla muuttujilla. Faktorilataukset merkitään lambdaoina  $\lambda$ . Polkua endogeenisestä eeta-muuttujasta Y-muuttujaan kutsutaan lambda-Y ( $\lambda_Y$ ) -parametriksi. Muuttujista X ja Y ei lähde nuolia, niihin vain kohdistuu nuolia. Eeta-muuttujien mittavirhettä kutsutaan zeeta ( $\zeta$ ) -muuttujaksi, Y-muuttujien mittavirhettä epsilon ( $\epsilon$ )-muuttujaksi ja X-muuttujien mittavirhettä delta ( $\delta$ ) -muuttujaksi. Mittausmallin tuloksia edustavat lähinnä  $\lambda$ - $\delta$ - $\epsilon$ -kertoimet. (Jöreskog & Sörbom 1993, 131–142; Yli-Luoma 1996, 22).

Kahden eksogeenisen ksi ( $\xi$ )- muuttujan välistä korrelaatiota merkitään kaksisuuntaisella nuolella ja fii ( $\phi$ )-parametrillä. Kuviossa 14 muuttujien PO:n ( $\xi_1$ ) ja OO:n ( $\xi_2$ ) välillä oleva korrelaatio merkitään  $\phi_{21}$ , OO:n ( $\xi_2$ ) ja TO:n ( $\xi_3$ ) välillä oleva korrelaatio  $\phi_{32}$  ja PO:n ( $\xi_1$ ) ja TO:n ( $\xi_3$ ) välillä oleva korrelaatio  $\phi_{31}$ .

## 7.3 Osioanalyysien mittausmallit

Seuraavassa kuvataan osioanalyysien suorittamista. Kuviossa 13, sivu 102 on kuvattu osioanalyysien mittausmallit latentteihin eksogeenisiin (selittäviin) muuttujiin Päämääräorientaatio ( $\xi_1$ ), Oppimisorientaatio ( $\xi_2$ ) ja Toimintaorientaatio ( $\xi_3$ ) sekä endogeenisiin (selitettäviin) muuttujiin Uramotivaatio ( $\eta_1$ ), Oppimismotivaatio ( $\eta_2$ ) ja Opiskelun koettu vaikuttavuus ( $\eta_3$ ).

Y-muuttajat ovat havaittuja muuttujia, jotka ovat riippuvaisia eeta ( $\eta$ )-muuttujista. Tässä tutkimuksessa *Uramotivaatiosta* ( $\eta_1$ ) riippuvaisia Y-muuttujia olivat  $Y_1$ ,  $Y_2$  ja  $Y_3$ . *Oppimismotivaatiosta* ( $\eta_2$ ) riippuvaisia Y-muuttujia olivat  $Y_4$ ,  $Y_5$  ja  $Y_6$ . *Opiskelun koettua vaikuttavuutta mitattiin* ( $\eta_3$ ) Y-muuttujilla  $Y_7$ ,  $Y_8$  ja  $Y_9$ . (ks. Byrne 1989, 1998, 2012; Jöreskog & Sörbom 1993; Metsämuuronen 2006; Yli-Luoma 1996.)

Osioanalyysien yhteydessä tehdään puhdistustyö eli käännetään ne muuttujat, jotka ovat väärin suunnattuja. Kaikkien korrelaatioiden pitäisi olla positiivisia eli osiot/muuttujat mittaavat samaan suuntaan. Tämä on tärkeää siinä vaiheessa, kun halutaan selvittää mittarin reliabiliteettikerrointa. Silloin osioiden tulee olla oikein suunnattuja, koska negatiiviset korrelaatiokertoimet vaikuttavat Cronbachin  $\alpha$ -kerroimen laskemisessa alhaisempia arvoja, sillä  $\alpha$ -kerroin lasketaan näiden osioiden korrelaatiokertoimien keskiarvon avulla. (Yli-Luoma 1996, 33–34.)

## Osallistumisorientaatiot

X-muuttujat ovat havaittuja muuttujia, jotka ovat riippuvaisia ksi ( $\xi$ )-muuttujista. Tässä tutkimuksessa kuhunkin kolmeen selittävään (eksogeeniseen) latenttiin X-muuttujaan (*Päämääräorientaatio*, *Oppimisorientaatio* ja *Toimintaorientaatio*) oli vain yksi mittari kullekin.

LISREL-tekniikka mahdollisti sen, että aikaisempien analyysien perusteella mittausmalliin syötettiin yksittäisen mittarin tunnettu reliabiliteettikerroin kullekin orientaatiosuuntaukselle. Näiden päämääräorientaatiota, oppimisorientaatiota ja toimintaorientaatiota mittaavien muuttujien reliabiliteettikerroimet estimoitiin SPSS for Windows ohjelmalla. Tässä väitettiin mittauksen olevan virheetöntä eli reliabiliteetti = 1. (ks. Keeves & Yli-Luoma 2002; Nummenmaa et al. 1997; Yli-Luoma 1996; 49, 83.)

Yliluoma korostaa reliabiliteettikerroimien hyväksikäyttöä LISREL-mallissa. Joskus se on lähes välttämätöntä, jos mittareita ei ole kuin yksi latenttimuuttujaa kohti. Kuten tässä tutkimuksessa selittäväillä latenttimuuttujilla (PO, OO ja TO) ei ole kuin yksi mittari kutakin latenttimuuttujaa kohti. Tunnettu reliabiliteettikerroin antaa tarvittavan lisäinformaation eikä jouduta identifiointivaikeuksiin. (Yli-Luoma 1996, 50).

Osallistumisorientaatioita mitattiin Houlen (1988) typologian mukaisesti. Kartoittavia kysymyksiä oli 27. Osioanalyysissä selvitettiin, antoiko aineisto tukea sille, että osallistumisorientaatio muodostuu kolmesta osa-alueesta – päämääräorientaatiosta, oppimisorientaatiosta ja toimintaorientaatiosta?

Tutkijalla oli tieto näistä ryhmistä sekä siitä, mitkä kysymykset kuuluivat mihinkin ryhmään. (ks. Yli-Luoma 1996, 34.)

Kaikkien orientaatiosuuntausten osiot mittasivat latenttimuuttujia Päämääräorientaatio, Oppimisorientaatio ja Toimintaorientaatio samoja asioita ja samansuuntaisesti Corrected Item-total correlation-lukuarvojen (liite 6) tarkastelun mukaan (ks. Keeves & Yli-Luoma 2002; Metsämuuronen 2002; Yli-Luoma 1996, 32–34). Jöreskogin yhteensopivuustestin mukaisesti yhden faktorin malli oli täysin riittävä päämääräorientaatiota, osallistumisorientaatiota ja vaikuttavuutta mittaavien kysymysten mallissa. Osoiden keskiarvot sekä keskihajonnat laskettiin Scale Mean if Item

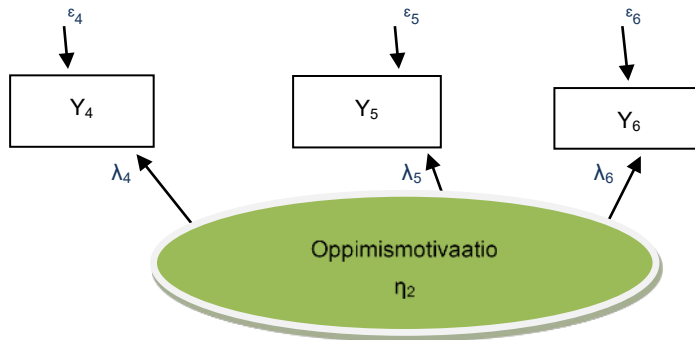
Deleted – lukujen avulla. Cronbachin alfaa käytettiin reliabiliteetin eli toistettavuuden mittana. (ks. Alkula et al. 2002; Nummenmaa et al. 1997; Metsämuuronen 2002, 51)

Osioanalyysin tulokset on raportoitu luvussa 8.1.1, sivulla 109.

## Oppimismotivaatio

Oppimismotivaatiomittarit on kehitetty aikaisemmin faktorianalyysiä käyttäen. Oppimismotivaation mittamista varten muodostettiin kolmesta faktorista kolme Oppimismotivaatiomittaria. Näistä kolmesta faktorista muodostettiin kolme erillistä summamuuttujaa, joita sitten käytettiin LISREL-mittausmallissa. (ks. Yli-Luoma 1996, 39.)

Oppimismotivaatiosta ( $\eta_2$ ) riippuvaisia Y-muuttujia olivat  $Y_4$ ,  $Y_5$  ja  $Y_6$ . Näitä mitattiin Pintrichin ja Ruohotien oppimismotivaatiomittarilla, jossa oli 36 osiota.



**Kuvio 14.** Oppimismotivaation mittausmalli

Tässä osioanalyysin mittauksessa latenttimuuttuja Oppimismotivaatio ( $\eta_2$ ) selittää havaittuja muuttujia  $Y_4$ ,  $Y_5$  ja  $Y_6$ , jotka muodostuvat  $\eta_2$ -faktorista painokertointen  $\lambda_{y_4}$ ,  $\lambda_{y_5}$  ja  $\lambda_{y_6}$  avulla. Kuhunkin Y-muuttujaan liittyy vielä mittausvirhettä, jota merkitään epsilonilla ( $\epsilon_4$ – $\epsilon_6$ ). (ks. Metsämuuronen 2006, 654–655.)

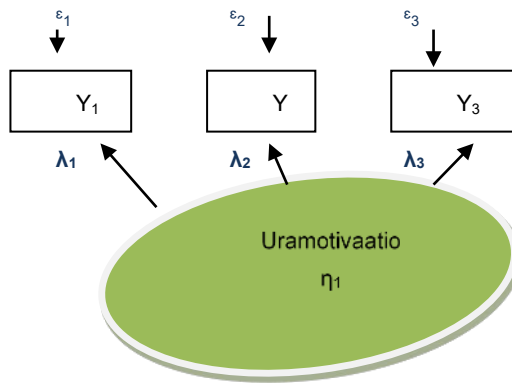
Oppimismotivaatio-muuttujat (kuten Uramotivaatio ja Oppimisen koettu vaikuttavuus) faktoroiitiin *Maximum likelihood*-menetelmällä. Ajo pakotettiin kolmifaktoriseen malliin, jonka yhteensopivuus datan kanssa voitiin testata Goodness of Fit –testillä kuten Uramotivaatiomuuttujienkin. Oppimismotivaation faktoripisteet tallennettiin uusiksi muuttujiksi MOT1, MOT2, MOT3.

Oppimismotivaation osioanalyysin tulokset on raportoitu luvussa 8.1.2, sivulla 142.

## Uramotivaatio

Uramotivaatiomittarit on kehitetty aikaisemmin faktorianalyysiiä käyttäen. Uramotivaation mittamista varten muodostettiin kolmesta faktorista kolme Uramotivaatiomittaria. Näistä kolmesta faktorista muodostettiin kolme erillistä summamuuttujaa, joita sitten käytettiin LISREL-Mittausmallissa. (ks. Yli-Luoma 1996, 39.)

Uramotivaatiosta ( $\eta_1$ ) riippuvaisia Y-muuttujia olivat  $Y_1$ ,  $Y_2$  ja  $Y_3$ . Näitä mitattiin Londonin ja Monen kehittämällä mittarilla, jossa oli 89 osiota.



**Kuvio 15.** Uramotivaation mittausmalli

Tässä osioanalyysin mittauksessa latenttimuuttuja Uramotivaatio ( $\eta_1$ ) selittää havaittuja muuttujia  $Y_1$ ,  $Y_2$  ja  $Y_3$ . Siten muuttujat  $Y_1$ ,  $Y_2$  ja  $Y_3$  muodostuvat Uramotivaatio ( $\eta_1$ )-faktorista painokertointen  $\lambda_{y1}$ ,  $\lambda_{y2}$  ja  $\lambda_{y3}$  avulla. Kuhunkin Y-muuttujaan liittyy vielä mittausvirhettä, jota merkitään epsilonilla ( $\epsilon_1$ - $\epsilon_3$ ). (ks. Metsämuuronen 2006, 654–655.)

Lambda  $\lambda$ -kertoimet voidaan tulkita faktorilatauksiksi. Jos lataus on korkea, niin mittari toimii suhteellisen hyvin. Latauksia voidaan myös käyttää reliabiliteetin estimoimiseen, jolloin latauksen neliö edustaa reliabiliteetin alaestimaattia. LISREL arvioi myös virhevarianssia, mikä liittyy eri mittareihin ja jota voidaan paremmin käyttää reliabiliteetin arvioimiseen. (ks. Yli-Luoma 1996, 22.)

Mittausvirhettä edustavat theta  $\delta$ - ja epsilon  $\epsilon$ -kertoimet voidaan LISREL-mallissa eliminoida, jos mittareiden reliabiliteetit ovat tunnettuja aikaisempien analyysien tai tutkimusten perusteella. Reliabiliteettikertoimet voidaan estimoida esim. SPSS for Windows -ohjelman avulla. Nämä tunnetut reliabiliteettikertoimet voidaan sitten syöttää LISREL-ajossa tunnettuina parametritietoina, mikä helpottaa ja varmentaa mallin identifiointia. (Yli-Luoma 1996, 22, 42.)

Uramotivaatiota mittaaville havaituille muuttujille ( $Y_1$ - $Y_3$ ) suoritettiin faktori-analyysi käyttäen Maximum likelihood-tekniikkaa. Tässä estimoititiin empiirisen datan ja faktorimallin välistä virhettä khiin neliö -testin avulla.

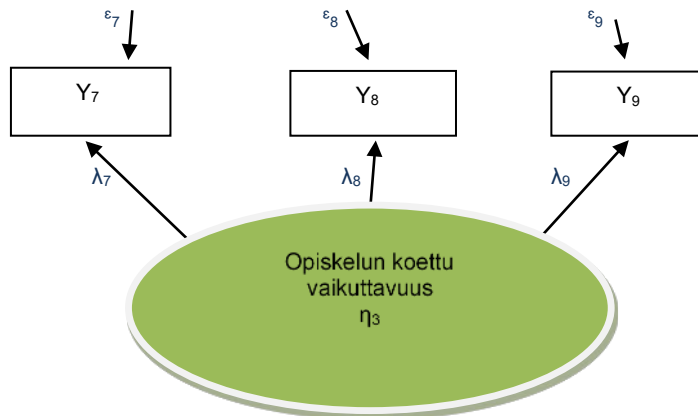
Faktoripisteet SPSS-ohjelmassa muodostettiin analyysissä olevista muuttujista siten, että ohjelma laskee faktorilatauksilla painotetun keskiarvon jokaiselle analyysissä olevalle henkilölle. Ajon yhteydessä tallennettiin faktoripisteet uusiksi muuttujiksi. Uramotivaation faktoripistemuuttujat nimettiin UM1, UM2 ja UM3. Näitä faktoripisteitä pidetään LISREL-analyysiä varten luotavan korrelaatio- tai kovarianssimatriisin perustana. Samalla määritettiin jokaisen mittarin reliabiliteetit. (ks. Keeves & Yli-Luoma 2002; Yli-Luoma 1996, 40, 44.)

Uramotivaation osioanalyysin tulokset on raportoitu luvussa 8.1.3, sivulla 147.

### Opiskelun koettu vaikuttavuus

Vaikuttavuutta mittaavat mittarit on kehitetty aikaisemmin faktorianalyysiä käyttäen. Vaikuttavuuden mittaamista varten muodostettiin kolmesta faktorista kolme Vaikuttavuusmittaria. Näistä kolmesta faktorista muodostettiin kolme erillistä summamuuttujaa, joita sitten käytettiin LISREL-mittausmallissa. (ks. Yli-Luoma 1996, 39.)

Oppimisen koetun vaikuttavuudesta ( $\eta_3$ ) riippuvaisia Y-muuttujia olivat  $Y_7$ ,  $Y_8$  ja  $Y_9$ . Näitä mitattiin Kirkpatrickia soveltavilla mittareilla, jossa oli 33 osiota.



**Kuvio 16.** Opiskelun koetun vaikuttavuuden mittausmalli

Tässä osioanalyysin mittauksessa latenttimuuttuja Oppimisen koettu vaikuttavuus ( $\eta_3$ ) selittää havaittuja muuttujia  $Y_7$ ,  $Y_8$  ja  $Y_9$ , jotka muodostuvat  $\eta_3$ -faktorista painokertointen  $\lambda_{y7}$ ,  $\lambda_8$  ja  $\lambda_{y9}$  avulla. Kuhunkin Y-muuttujaan liittyy vielä mittausvirhettä,

jota merkitään epsilonilla ( $\varepsilon_7$ - $\varepsilon_9$ ). (ks. Metsämuuronen 2006, 654–655; Yli-Luoma 1996.)

Vaikuttavuus-muuttujat (kuten Uramotivaatio ja Oppimismotivaatio) faktoroiitiin *Maximum likelihood*-menetelmällä. Ajo pakotettiin kolmifaktoriseen malliin, jonka yhteensopivuus datan kanssa voitiin testata samalla tavalla kuin Uramotivaatio- ja Oppimismotivaatio -muuttujienkin. Faktoripisteet tallennettiin uusiksi muuttujiksi VAIK1, VAIK2, VAIK3.

Opiskelun koetun vaikuttavuuden osioanalyysin tulokset on raportoitu luvussa 8.1.4, sivulla 124.

Osioanalyysien mittauksien myötä rakennemallille on nyt tuotettu mittausmalli. LISREL-analyysiä varten näille mittausmuuttujille lasketaan tarvittava korrelaatiotai kovarianssimatriisi. Mittausmuuttujien korrelaatiomatriisissa ovat mukana kaikki osioanalyysien faktorioinnissa saadut ja niiden ominaisuuksien mukaan nimetyt muuttujat PO, OO, TO, UM1, UM2, UM 3, MOT1, MOT2, MOT3, VAIK1, VAIK2, VAIK3.

Koska estimoiduista arvoista on vaikeaa arvioida, mitkä niistä ovat tilastollisesti merkitseviä, suoritettiin *t-testi*. T-arvoihin on merkitty kaikki ei-merkitsevät ( $p > 0.05$ ) estimaatit punaisella (liite xxx). Joidenkin polkujen kohdalla ei ole mitään merkintää. Tämä johtuu siitä, että niille poluille LISREL ei ole estimoinut mitään arvoja, vaan ne on annettu LISREL-ohjelmalle alkuarvioina. Tällaisia ovat mm. kaikki  $\lambda = 1$ -arvot. (ks. Yli-Luoma 1996, 72.)

Normaalijakaumassa *t-testin* kriittinen arvo olisi 1.96 tai -1.96 ( $p < 0.05$ ). *T-testin* kriittinen arvo on riippuvainen DF-arvosta (Degrees of Freedom). (ks. Keeves & Yli-Luoma 2002; Vehkalahti & Everitt 2019; Yli-Luoma 1996, 73.)

LISREL-mallien oleellisin indikaattori mallin hyvyydestä eli tarkasteltava arvo virhevarianssin arvioinnissa on *p*-arvo. Jos  $p > 0.05$ , niin malli on käyttökelpoinen. Luonnollisesti korkea *p*-arvo on parempi indikaattori kuin alhainen *p*-arvo. (ks. Yli-Luoma 1996, 74.) Koska LISRELin virhettä arvioiva algoritmi ei ole täysin ongelmaton ja se arvioi sitä yleensä liian korkeaksi. Tästä johtuen tutkijat ovat päätyneet kriteeriin  $\chi^2/DF < 5$  (ks. Hayduk 1987).

Cronbachin alfaa käytetään mittarin sisäisen konsistenssin yhtenäisyyden mittana ja näin reliabiliteetin eli toistettavuuden mittana. Korkea reliabiliteetti kertoo ensisijaisesti siitä, että mittarin osiot mittavat samantyyppistä asiaa. Toisaalta korkea reliabiliteetti kuvaa sitä, että samat ihmiset vastaisivat samalla mittarilla samalla tavalla usealla eri mittauskerralla. Kolmanneksi korkea reliabiliteetti kertoo, että mittari erottelee luotettavasti ja tehokkaasti mitattavat yksilöt toisistaan. (Metsämuuronen 2002, 51)

LISREL-mallinnuksessa otoskoon *n* tulisi olla vähintään parisataa, koska otoskoon kasvaessa estimaattien tarkkuus paranee. Tässä tutkimuksessa otoskoko-vaatimus täyttyy ( $n = 223$ ). (Yli-Luoma 1996, 80.)



Mallin hyväksymiseen johtavina kriteereinä eli mallin hyvyttäjä sopivuutta mitaavina indikaattoreina käytettiin

- $\chi^2/DF$  < 5
- AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) > 0.90
- GFI (Goodness of Fit index) > 0.90
  - GFI vaihtelee välillä 0-1, jos GFI >0.90, malli on riittävä.
- RMR (Root Mean Square Residual) < 0.05
  - RMR ilmaisee keskimääräisen jäännöksen otoskorrelaation ja mallin tuottaman sovitetun korrelaation välillä. Mitä pienempi RMR < 0.05, sitä paremmin malli sopii.
- RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) <.08

Tällä arvioidaan mallin ”yksinkertaistamisesta” johtuvaa approksimointivirhettä (ks. Nummenmaa et al. 1997, 271; Vehkalahti & Everitt 2019; Yli-Luoma 1996, 44, 75; 2002.)

Näiden yhteensopivuusindikaattoreiden käytössä on otettava huomioon se, että mallissa voi olla riittämättömiä yksityiskohtia siitä huolimatta, että se sopii hyvin aineistoon em. riittävyysmittojen mielessä. Lisäksi jos malli sopii huonosti aineistoon, eivät em. mitat ilmaise suoraan riittämättömyyden syitä. (Nummenmaa et al. 1997, 271.)

Kun faktorimallit osoittautuvat tilastollisesti riittäviksi ja sisällöllisesti tulkinnallisiksi, voidaan LISREL-mallin rakentamista jatkaa liittämällä faktorimallit yhteen faktoreiden rakenneyhtälöiden avulla yhdeksi LISREL-malliksi (ks. sivu 102, kuvio 13), jolle sitten suoritetaan kokonaisuudessaan parametrien estimointi, hypoteesien testaus ja muut riittävyystarkastelut. (Nummenmaa et al. 1997, 346.) Siis kun mitausmalli on valmis, se testataan tuloksia varten.

# 8 Tutkimustulokset

*”Omnia autem probate: quod bonum est tenete!”*

*”Tutkikaa kaikkea: pitäkää se mikä on hyvää!”*

Apostoli Paavali (Kivimäki 1998, 202).

Tässä luvussa tarkastellaan kyselymittauksen antaman informaation pohjalta opiskelijoiden käsityksiä osallistumisorientaatioista, oppimismotivaatiosta, uramotivaatiosta ja opiskelun koetusta vaikuttavuudesta sekä osallistumisorientaatioiden yhteyksiä oppimismotivaatioon, uramotivaatioon sekä opiskelun koettuun vaikuttavuuteen.

Luvussa 8.1. vastataan ensimmäiseen osioanalyysien (luku 7.2) antaman tiedon pohjalta pääkysymykseen, mitkä ovat opiskelijoiden käsitykset osallistumisorientaatioista, oppimismotivaatiosta, uramotivaatiosta ja opiskelun koetusta vaikuttavuudesta. Alakysymyksiin 1–4 vastataan siis osioanalyyseistä saaduilla tuloksilla, jotka on saatu Lisrel-mallin rakennemallista. Luvussa 8.1.1 tarkastellaan oppijoiden osallistumisorientaatioita (ensimmäinen alakysymys), luvussa 8.1.2 oppimismotivaatioita (toinen alakysymys), luvussa 8.1.3 uramotivaatiota (kolmas alakysymys) ja luvussa 8.1.4 opiskelun koettua vaikuttavuutta (neljäs alakysymys).

Kun mittausmalliin sijoitetaan rakennemalliin analysoidut tulokset eli osioanalyysien tulokset, saadaan vastaukset tutkimuksen toiseen pääkysymykseen tässä luvussa esitetyllä tavalla.

Luvussa 8.2 tarkastellaan mittausmallin tuloksia ja vastataan tutkimuksen toiseen pääkysymykseen, Millainen on osallistumisorientaatioiden yhteys oppimismotivaatioon, uramotivaatioon sekä opiskelun koettuun vaikutukseen. Luvussa 8.2.1 selvitetään päämääräorientaation yhteyksiä, 8.2.2 oppimisorientaation yhteyksiä, 8.2.3 toimintaorientaation yhteyksiä. Kysymyksiin vastataan kyselytutkimuksen pohjalta. Luvussa 8.3 käsitellään tutkimuksen luotettavuutta.

## 8.1 Osioanalyysin tulokset

### 8.1.1 Osallistumisorientaatiot

Tässä luvussa tarkastellaan oppijoiden osallistumisorientaatioita kyselymittauksen antaman informaation pohjalta. Mittauksessa käytetyt muuttujat on nimetty ja ryh-

mitelty aiempien tutkimustulosten ja taustateorioiden perusteella. Tutkimuksen tulokset esitellään Houlen (1961, 1988) typologian osallistumisorientaatioiden päätyyppien mukaisesti (päämääräorientaatio, oppimisorientaatio ja toimintaorientaatio), joista jokaista käsitellään omana osionaan.

Osallistumisorientaatioiden osioanalyysi on kuvattu luvussa 7.3, sivulla 103.

Tässä luvussa vastataan osioanalyysien pohjalta alakysymykseen 1:

1. Miten opiskelijoiden osallistumisorientaatiossa painottuvat kolme osaluuetta: päämääräorientaatio, oppimisorientaatio ja toimintaorientaatio?

*Päämääräorientaatiota* ( $\xi_1$ ) mitattiin 11 kysymyksellä, *Oppimisorientaatiota* ( $\xi_2$ ) 10 kysymyksellä ja *Toimintaorientaatiota* ( $\xi_3$ ) 6 kysymyksellä.

*Päämääräorientoituneet* opiskelevat jotakin täsmällistä ammattiin liittyvää käytännön hyötytarkoitusta varten selviytyäkseen työelämässä. Heidä ohjaavat opiskeluun välineelliset, instrumentaaliset tavoitteet. *Oppimisorientoituneet* opiskelevat oppimisen ja edistymisen tuottaman mielihyvän ja tyydytyksen vuoksi. Heille opiskelun kautta saatavalla tiedolla on itseisarvoinen merkitys. Heidä ohjaavat kehittämismotiivit. *Toimintaorientoituneet* osallistuvat opintotilaisuuksiin ensisijaisesti sosiaalisten kontaktien, viihtymisen ja vaihtelun takia, siis itse opiskelutoiminnan ja sen mukanaan tuomien asioiden takia. Heidän motiivinsa ovat ekspressiivisiä. (Houle 1961, 15–30, 1988; myös Alanen 1988, 124–125; Boshier 1991; Boshier & Collins 1985; Fujita-Starck 1996; Launonen 1983, 19; Merriam et al. 2007.)

Osioiden keskiarvot sekä keskihajonnat laskettiin Scale Mean if Item Deleted –lukujen avulla (liite 13). Cronbachin alfaa käytettiin reliabiliteetin eli toistettavuuden mittana. MieliPIDemittauksissa reliabiliteetin tulisi olla yli 0.70. (ks. Alkula et al. 2002; Nummenmaa et al. 1997; Metsämuuronen 2002, 51)

## Päämääräorientaatio

**Taulukko 8.** Päämääräorientaatiota käsittelevät kysymykset**Päämääräorientoituneet (PO)**

<b>Cronbachin alfa .74 Keskiarvo 3.34 Keskihajonta 0.65</b>
21. Katsoin/katson, että koulutukseen osallistumisesta olisi minulle hyötyä ammatissani/omassa työssäni
22. Nyky-yhteiskunnassa annetaan arvoa koulutukseen osallistuneille (myös TO)
25. Haluan/halusin täydentää tietojani (myös OO)
26. Työympäristössäni annetaan enemmän arvoa kehitys- ja koulutushaluiselle henkilölle
30. Halusin kohottaa omanarvontuntoa (myös TO)
32. Oma päteväytymiseni vaati opiskelemista
33. Koulutukseen osallistuminen kuului ammattini pätevyysvaatimuksiin
36. Osallistuin koulutukseen, jotta minulle tarjoutuisi paremmat eteenpäin pääsymahdollisuudet
37. Halusin näyttää muille, että pystyn vielä kehittymään
39. Halusin kohottaa omaa ammattitaitoani (myös OO)
41. Halusin päivittää ammatilliset tietoni (myös OO)

Päämääräorientoitumista mittaavat kysymykset lähestyivät osallistumistavoitteita useammista näkökulmista kuin oppimishakuisuutta ja toimintahakuisuutta koskevat kysymykset. Instrumentaaliset motiivit eli koulutukseen osallistumisen hyöty ammattiin ja työhön liittyen, paremmat eteenpäin pääsymahdollisuudet, ammattitaidon kohottaminen, työpaikalla annettava arvostus kehitys- ja koulutushaluiselle henkilölle sekä yhteiskunnan antama arvostus painottuivat tässä tutkimuksessa koulutukseen osallistuneiden oppijoiden päämääräorientoituneisuutta kuvaavina tunnusomaisina piirteinä (kys. 21, 36, 39, 22).

Ammatillisen edistymisen selkeys vaikutti osallistumiseen. Omatarpeinen sekä ammatissa vaadittava päteväytyminen (kuten kognitiivisen terapeutin tutkinto, työnohjaajatutkinto tai korkeakoulututkinto), ammatillisten tietojen päivittäminen ja teknisten kvalifikaatioiden lisääminen korosti päämäärähakuista piirrettä oppijoiden osallistumistavoitteina (kys. 32, 33, 41). Tähän orientaatioon vaikutti ulkoinen tavoiteorientaatio eli ympäristön suositukset ja odotukset (kys. 26, 22). Ammatillisesti tietotaitokykyisyyden vireänä pitäminen pääasiassa omaehtoisen kouluttautumisen avulla oli ensisijainen tavoite, joka korosti päämääräorientaatiota erittäin selvästi.

Päämäärätavoitteisuutta voidaan kutsua myös urasuuntautuneisuudeksi, sillä koulutukseen osallistumiseen vaikuttavana tekijänä on ollut kvalifikaatioiden hankkiminen ja monipuolistaminen työuralla etenemiseen, paremman palkan saamiseen sekä ammatillisen statuksen kohottamiseen (ks. Alanen 1969, 1988; Alho-Malmelin 2010, 95; Houle 1988; Rinne et al. 2008; Varila 1990).

## Oppimisorientaatio

**Taulukko 9.** Oppimisorientaatiota käsittelevät kysymykset

### Oppimisorientoituneet (OO)

	Cronbachin alfa .81	Keskiarvo 4.18	Keskihajonta 0.58
15. Tunsin kiinnostusta kyseistä koulutusta kohtaan			
23. Halusin saada tietoa			
25. Haluan/halusin täydentää tietojani (myös PO)			
27. Sain opiskelusta henkistä tyydytystä (myös TO)			
28. Halusin avartaa maailmankuvaani (myös TO)			
29. Katsoin koulutukseen osallistumisesta olevan hyötyä käytännön elämäntilanteissa (myös TO)			
35. Nautin oppimisesta			
38. Halusin/haluan oppia uusia asioita			
39. Halusin kohottaa omaa ammattitaitoani (myös PO)			
41. Halusin päivittää ammatilliset tietoni (myös PO)			

Oppimisorientaatiota mittaavat muuttujat osoittivat, että opetukseen osallistutaan oppiaineeseen, koulutusohjelmaan tai lyhytkurssiin tunnetun kiinnostuksen vuoksi, tiedon halun, ammatillisten tietojen päivittämisen ja uusien asioiden oppimisen vuoksi (kys. 15, 23, 25, 38, 41). Oppimisorientoituneisuutta kuvasi oppijoiden vastauksissa myös oppimisesta nauttiminen (kys. 35) ja henkisen tyydytyksen saaminen (kys. 27).

Oman ammattitaidon kohottaminen ja maailmankuvan avartaminen oppimisorientoituneisuuden omaavien oppijoiden koulutukseen osallistumisen myötä hyödyttää myös käytännön elämäntilanteissa (kys. 28, 29, 39). Oppimishakuista osallistumisorientaatiota pidettiin tärkeimpänä oppimistavoitteena tässä tutkimuksessa (ka 4.18).

Oppimisorientaation piirteinä korostui oppimisen mielekkyys, tarkoituksellisuus ja merkityksellisyys. Oppimisen into ja sisäinen kehittymisen tarve aktivoi ja motivoi oppijan omaehtoisesti hakeutumaan koulutukseen (hämmentävän dilemman seurauksena). Koulutuksiin osallistuneet katsoivat tiedollisen kehityksen osallistumistavoitteena olevan erittäin merkittävä.

Oppimiseen orientoituneelle oppijalle opiskelu on elämäntapa (vrt. Alho-Malmelin 2010, 116–118). Elämäntapaopiskelijat ovat ikuisia oppijoita ja siten elinikäisen oppimisen myötävirrassa.

## Toimintaorientaatio

**Taulukko 10.** Toimintaorientaatiota käsittelevät kysymykset**Toimintaorientoituneet (TO)****Cronbachin alfa .79 Keskiarvo 3.33 Keskihajonta 0.77**

22. Nyky-yhteiskunnassa annetaan arvoa koulutukseen osallistuneille (myös PO)
24. Yhteiskunnassa korostetaan jokaisen yksilön oikeutta opiskeluun
27. Sain opiskelusta henkistä tyydytystä (myös OO)
28. Halusin avartaa maailmankuvaani (myös OO)
29. Katsoin koulutukseen osallistumisesta olevan hyötyä käytännön elämäntilanteissa (myös OO)
30. Halusin kohottaa omanarvontuntoa (myös PO)
31. Opiskelin harrastuksen vuoksi
34. Päästäkseni irti ”tavanomaisista ympyröistä”

**Analyysistä poisjätetyt kysymykset:**

16. Ystävänikin osallistuivat
17. Työtoverinikin osallistuivat
18. Minulla ei muuten ollut mahdollisuutta osallistua kyseiseen koulutukseen
19. Työnantajani/esimieheni kehoitti
20. Aikaisemmin kesäyliopiston koulutukseen osallistuneet suosittelivat
40. Puolisoni innosti minua opiskelemaan

Toimintaorientaatiota mittaavat kysymykset olivat myös heterogeeninen kysymysryhmä. Koulutukseen osallistumisessa korostui elinikäisen oppimisen ajatusten mukainen jokaisen yksilön oikeus opiskeluun (kys. 24). Opiskelu koettiin myös harrastukseksi (kys. 31). Kesäyliopiston opiskelijatiedoissa on kysytty opintojen tarkoitusta. Useimmiten avoimen yliopiston opiskelijat ovat ilmoittaneet opintojensa tavoitteeksi harrastuksen eikä korkeakoulututkinnon. Toimintaorientaatiota kuvattiin ”irti pääsynä tavanomaisista ympyröistä” (kys. 34), joka tuki toimintahakuisuuden määrettä opintoihin hakeutumisesta itse opiskelutoiminnan vuoksi.

Termi koulutustoiminta kuvaa hyvin sitä, että koulutus mielletään vakavasti otettavaksi toiminnaksi muiden toimintojen sekä harrastusten rinnalla. Taloudelliset ja ajalliset panostukset erityisesti avoimen yliopisto-opetuksen arvosanojen suoritukseen tähtäimenä korkeakoulututkinto ja pitkäkestoiseen koulutukseen ovat huomattavat.

Tulosten mukaan toimintatavoitteisuutta (kys. 27, 28, 30) kuvattiin keinona kohottaa sosiaalista itsetuntoa, solmia ystävyysuhteita, luoda kontakteja ja hakea sosiaalista stimulaatiota tylsistymisen ja pitkästymisen estämiseksi. Toimintahakuista aikuisopiskelua voidaan pitää merkittävänä aktiivisen kansalaisuuden kehittäjänä, koska se vaikuttaa aikaisempien tutkimusten mukaan sosiaalisten verkostojen ja niitä

ylläpitävien normien syntymiseen (Manninen 2018; Manninen & Luukannel 2008, 22).

Usein joku tai jotkut muuttujista latautuvat useammalle kuin yhdelle faktorille, sillä perinteisesti käytetty OBLIMIN- rotaatio deltan arvolla 0 sallii maksimaalisen korreloinnin faktoreiden välillä (Metsämuuronen 2006, 645). Tässä tutkimuksessa tietojen täydentämistä (kys. 25), ammatillisten tietojen päivittämistä (kys. 41) sekä halua kohottaa ammattitaitoa (kys. 39) mittaavat kysymykset latautuivat sekä päämääräorientaatiota että oppimisorientaatiota kuvaaville faktoreille.

Henkisen tyydytyksen saamista opiskelusta (kys. 27), maailmankuvan avartamisen halua (kys. 28) ja koulutuksen hyödyistä käytännön elämäntilanteissa (kys. 29) mittaavat kysymykset latautuivat sekä oppimisorientaatiota että toimintaorientaatiota kuvaaville faktoreille. Nyky-yhteiskunnassa arvon antaminen koulutukseen osallistuneille (kys. 22) ja omanarvontunnon kohottaminen (kys. 30) latautuivat toimintaorientaatiota sekä päämääräorientaatiota kuvaaville faktoreille.

Kysymykset 16, 17,18, 19, 20 ja 40 painottivat ekspressiivisiä eli toimintahakuisuutta kuvaavia ominaisuuksia. Näiden kysymysten/muuttujien poisjättäminen analyysistä paransi reliabiliteettikerrointa. Silloin kun korrelaation arvo on vähemmän kuin 0.30, ko. muuttuja ei korreloi hyvin ja se voidaan poistaa. (Yli-Luoma 1996, 47–49.)

**Taulukko 11.** Osallistumisorientaatioiden reliabiliteetit Cronbachin alfakertoimella sekä keskiarvot ja keskihajonnat

	<b>Cronbachin alfa</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>Keskihajonta</b>
Päämääräorientaatio	.74	3.34	0.65
Oppimisorientaatio	.81	4.18	0.58
Toimintaorientaatio	.79	3.33	0.77

Oppimis-, päämäärä- ja toimintaorientaatiota mittaavien kysymysten keskiarvoja vertailemalla voidaan tulla siihen tulokseen, että oppimishakuiset osallistumisorientaatiot asetetaan etusijalle (ka 4.18), sitten päämäärähakuiset (ka 3.34) ja sitten toimintahakuiset (ka 3.33).

Tämä tutkimuksen aineisto antoi tukea sille, että osallistumisorientaatio muodostuu päämäärä-, oppimis- ja toimintaorientaatiosta. Se tukee näin aikaisempia tutkimustuloksia, joiden mukaan oppimisorientaatiot asetettiin ensisijaisiksi oppimiseen osallistumisen tavoitteiksi. (Alanen 1969, 1988, 124–125; Boshier 1991; Boshier & Collins 1985; Fujita-Starck 1996; Houle 1961, 15–30, 1988; Husén 1962; Javanainen 1992; Launonen 1983, 19; Manninen 2018; Manninen & Luukannel 2008; Merriam et al. 2006; Rinne et al. 2008; Varila 1990).

Tässä tutkimuksessa osallistumisorientaationa voidaan pitää ensi sijassa oppimiskeskeisinä, tiedollisia tavoitteita ja kehittymotiivien tärkeyttä korostavina. Aikaisemmista tutkimuksista poiketen tässä työssä korostui toimintaorientaatio lähes

yhtäläisesti päämääräorientaation kanssa (ks. sivu 184, **Taulukko 26**). Rinnakkaisina osallistumistavoitteina voidaan pitää päämäärä- ja toimintakeskeisiä osallistumistavoitteita, jotka korostivat itse opiskelutoiminnasta saatavaa hyötyä ja tyydytystä.

Useat osallistumisorientaatiot vaikuttavat yhtäaikaisesti opetukseen osallistuvien aloittamispäätöksiin. Ne vaihtelevat myös intensiteetiltään ja päämäärätietoisuuden asteeltaan. Käytettävissä olleen aineiston pohjalta saatiin selville eri osallistumisorientaatioiden yleisyys ja vaikuttavuus kyselyn aikana vallinneessa tilanteessa.

**Oppimismotivaation (luku 8.1.2), uramotivaation (luku 8.1.3) ja opiskelun koetun vaikuttavuuden (luku 8.1.4)** mittauksessa käytetyt muuttujat ryhmiteltiin faktorianalyysin tuloksena saatuihin kokonaisuuksiin. Faktorit nimettiin suurimpien latausten perusteella kuvaamaan parhaiten latautuneiden muuttujien sisältöä. Pyrkimyksenä oli löytää teoriassa ja käytännössä toimivia yhteisiä tekijöitä muuttujien välillä. Faktorin hyvyys arvioitiin Kaiserin säännön mukaisesti. Summamuuttujat muodostettiin suorina, ilman painotuksia. Muuttujien soveltuvuutta faktoriin arvioitiin latausten perusteella ja ne muuttujat, joiden lataus jäi alle 0.40, poistettiin. (ks. sivu 105; myös Keeves & Yli-Luoma 2002; Metsämuuronen 2008, 45; Vehkalahti & Everitt 2019; Yli-Luoma 1996 38.)

Oppimismotivaation, Uramotivaation ja Oppimisen koetun vaikuttavuuden muuttujien faktorirakenteen saamiseksi käytettiin Maximum Likelihood-menetelmää. Faktorirakennemallin hyväksymisessä käytettiin Goodness of fit-menetelmää eli khiin neliö jaettuna vapausasteilla ( $\chi^2/Df$ ) jakauman avulla, jonka arvon tuli olla  $<5$ . Oppimismotivaation, uramotivaation ja vaikuttavuuden ajot em. asetuksilla tuottivat tulokseksi kolmen faktorin ratkaisun. Muuttujat jakautuvat tasaisesti kolmelle faktorille.

Näistä kolmesta faktorista muodostettiin kolme eri mittaria oppimismotivaation, uramotivaation ja koetun vaikuttavuuden mittaamiseksi. Näistä saatuja faktoripisteitä käytettiin LISREL-mittausmallissa. Samalla määritetään jokaisen mittarin reliabiliteetti eli Cronbachin alfa. Faktoripistemuuttujat on nimetty helposti tunnistettavilla nimillä. Osiodien keskiarvot sekä keskihajonnat laskettiin Scale Mean if Item Deleted -tulosteissa olevien lukujen avulla.

## 8.1.2 Oppimismotivaatio

Toisena alakysymyksenä oli:

2. Mistä osatekijöistä opiskelijoiden oppimismotivaatio muodostui?

Oppijoiden motiivien mittari perustuu Pintrichin (1988) ja Pintrich & McKeachien (2000) motivaatiota ja oppimistrategioita (MSLQ) mittaavasta kyselymittarista.



Tässä tutkimuksessa on käytetty vain motivaatiomittaria, joka koostuu oppimismotiivien kolmesta ulottuvuudesta eli arvokomponenteista, odotuskomponenteista ja affektiivisestä komponentista.

Oppimismotivaation mittaussmalli on kuvattu luvussa 7.3, sivulla 131, kuvio 14.

Oppijoiden motiiveja mitattiin käyttämällä aiemmin laadittua mittaria. Muuttujia osiossa oli yhteensä 36, jotka teoreettisesti olettaen muodostivat kolme faktoria. Aineiston käsittelyssä sovellettiin alkuperäisen mittarin jäsentelyä taulukossa 14 esitetyn mukaisesti.

Faktorien sopivuustestin Goodness-of-Fit arvoksi saatiin  $\chi^2/df = 2,4 < 5$  eli faktorimalli oli sopiva (ks. Keeves & Yli-Luoma 2002, 86). Ajo näillä asetuksilla tuotti tulokseksi kolmen faktorin ratkaisun. Faktorien sopivuudesta on esitetty liitteessä 7.

Faktorimuuttujien keskiarvojen, keskihajontojen sekä alfojen avulla saatiin käsitys siitä kokonaisuudesta, johon kuvattavat faktorit ja niiden yksittäiset osatekijät liittyvät ja miten oppijoiden omia oppimismotiiveja koskevat käsitykset jakaantuivat eri faktoreille. Oppimismotivaation reliabiliteetti analyysit on esitetty liitteessä 8 ja keskiarvot ja hajonnat liitteessä 13.

Pintrichin (1988) esittämässä motivaatioprosessin kuvauksessa erottuvat oppijan odotukset tai uskomukset ja arvot. Pintrich ja McKeachie (2000, 31) näkevät motivaation arvo-, odotus- ja affektiivisten komponenttien konstruktiona. Tämä näkemys on tässä tutkimuksessa oppijoiden motiivien tutkimuksen keskiössä ja oppijoiden oppimismotiivia tarkastellaan arvo- ja odotuskomponenttien avulla.

**Taulukko 12.** Motivaatioperustan jäsentäminen

Mittauskohde	Mittavälineen teoreettinen jäsentely
Oppimismotivaatio	<p><b>Arvokomponentit</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Sisäinen tavoiteorientaatio</li> <li>Ulkoinen tavoiteorientaatio</li> <li>Opiskelun mielekkyys (mielenkiinto, tärkeys, hyöty)</li> </ol> <p><b>Odotuskomponentit</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Uskomukset onnistumisen/epäonnistumisen syistä (sisäinen onnistuminen, sisäinen epäonnistuminen, ulkoinen onnistuminen, ulkoinen epäonnistuminen)</li> <li>Käsitys itsestä oppijana (itsetehokkuus)</li> <li>Käsitys omasta oppimiskyvystä (menestymisen odotukset)</li> </ol> <p><b>Affektiivinen komponentti</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Koehermostuneisuus (kognitiivinen ristiriita, emotionaalinen herkkyys)</li> </ol>

Motivaation arvokomponentteja ovat ulkoinen ja sisäinen tavoiteorientaatio sekä opiskelun mielekkyys. Opiskelun mielekkyyteen liittyy opintoihin kiinnittyvä mielenkiinto, niiden tärkeys, hyötö ja arvo. Tehtävän mielekkyys suhteessa tehtävän vaikeuteen ja todennäköisyyteen onnistua sen suorittamisessa vaikuttaa yksilön opiskelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. (Pintrich & McKeachie 2000, 33–34; Ruohotie 2005).

Motivaation odotuskomponenteilla tarkoitetaan oppijan uskomuksia omaan kyvykkyyteen selviytyä oppimistehtävistä. Odotuskomponentteihin sisältyvät omaa oppimista koskevat tehokkuususkomukset, kontrolliuskomukset ja käsitykset siitä, millaisia menestymisen odotuksia oppijalla on. Kontrolliuskomukset viittaavat käsityksiin siitä, miten oppijat uskovat mahdollisuuksiinsa tarkkailla, kontrolloida, ohjata ja säädellä omaa oppimista ja oppimiseen tähtäävää aktiivista toimintaa. Tehokkuususkomukset tarkoittavat oppijan uskomuksia tehtävästä suoriutumiseen oppimistilanteissa ja millaisia tehtävien suorittamiseen kohdistuvia odotuksia heillä oli oman toimintansa suhteen. (Pintrich & McKeachie 2000, 35; Ruohotie 2005).

Seuraavassa esitetään oppijoiden oppimisvalmiuksiin yhteydessä olevia motivaatiotekijöitä mitattujen arvo- ja odotuskomponenttien mukaisesti. Oppimismotivaatiot on tässä tutkimuksessa nimetty faktorianalyysin tuloksina. MOT1 Minäpystyvyys kuvaa odotuskomponentteja sekä MOT2 Mielekkyys ja MOT3 Menestyshakuisuus kuvaavat arvokomponentteja. Tulkinta perustuu kyselymittauksen tuloksiin.

**Ensimmäiselle faktorille MOT1 Minäpystyvyys** (taulukko 15) latautuivat muuttujat, jotka liittyvät käsityksiin itsestä oppijana sekä pätevyysuskomukset opiskelussa selvymisestä (kys. 65, 66, 67, 68) ja käsitykseen omasta oppimiskyvystä (kys. 69, 70, 71) eli menestymisen odotuksiin. Tämä faktori ilmensi odotuskomponentteja.

**Taulukko 13.** Minäpystyvyys

<b>Odotuskomponentit</b>	<b>Cronbachin alfa .879</b>	<b>Keskiarvo 3.60</b>	<b>Keskihajonta 0.72</b>
			<b>Faktorilataus</b>
68. Uskon selviytyväni erinomaisesti tämän kurssin tehtävistä			.837
69. Uskon saavana kurssilta erinomaisen arvosanan			.763
70. Uskon menestyväni hyvin kurssilla			.739
67. Uskon ymmärtäväni kaikkein vaikeimmatkin asiat, joita opettaja esittää kurssilla			.736
71. Kurssin vaikeuden ja omat taitoni huomioon ottaen menestyn luultavasti hyvin tällä kurssilla			.645
65. Olen vakuuttunut siitä, että ymmärrän kaikkein vaikeimmatkin asiat, joita käsitellään ko. kurssilla			.636
66. Uskon pystyväni oppimaan peruskäsitteet tällä kurssilla			.479

Oppijat uskoivat selviytyvänsä opinnoistaan ja niihin sisätyivistä tehtävistä. Kurssin sisällön haasteellisuudesta ja vaikeudesta huolimatta oppijat luottivat omaan menestymiseen ja opetuksessa käsiteltävien asioiden ymmärtämiseen. Pätevyysuskomukset osoittivat oppijoiden omia käsityksiä heidän kyvystään suoriutua koulutuksesta. (vrt. Pintrich & McKeachie 2000, 37; Ruohotie 2005; Zimmerman 2000, 16–18.)

**Toiselle faktorille MOT2 Opiskelun mielekkyys** latautuivat muuttujat, jotka liittyivät opiskelun mielekkyyteen sekä oppimisen soveltamiseen työhön. Tämä faktorilla ilmensi arvokomponentteja.

**Taulukko 14.** Opiskelun mielekkyys

<b>Arvokomponentit</b>		<b>Cronbachin alfa .836 Keskiarvo 4.05 Keskihajonta 0.67</b>
		<b>Faktorilataus</b>
51. Pidän kurssin sisällöstä		.727
53. Kurssilla käsiteltävien asioiden ymmärtäminen on minulle hyvin tärkeää		.709
56. Uskon, että tämän kurssin opiskelusta on minulle käytännön hyötyä		.701
50. Olen erittäin kiinnostunut ko. koulutuksen aihepiiristä		.691
52. Minulle on tärkeää oppia kurssilla käsiteltävät asiat		.691
55. Uskon, että ko. kurssin opiskelusta on hyötyä laajemmin omassa työssäni (töiden suunnittelu, ajankäytön suunnittelu, ongelmanratkaisutaidot)		.583
73. Nautin ajatuksesta, että pääsen soveltamaan oppimaani omassa työssäni		.554

Opiskelemisen kokeminen mielekkäänä liittyi tehtävän vaikeuteen ja oppijoiden omiin uskomuksiin siitä, kuinka kykenevinä he pitivät itseään suoriutumaan koulutuksesta. Kurssilla käsiteltävien asioiden ymmärtäminen koettiin merkitykselliseksi (kys. 53). Usko opiskelun käytännön hyödystä (kys. 56) ja asioiden oppimisen tärkeydestä (kys. 52) painottui vastauksissa. Kurssille osallistuminen vastasi heidän omia arvojaan, tarpeitaan ja itse omalle kehitymiselle asetettuja tavoitteita ja vaikutti myönteisellä tavalla heidän minäkäsitykseensä. (Pintrich & McKeachie 2000, 34, Polo 2004.)

**Kolmannelle faktorille MOT3 Menestyshakuisuus** latautui kuusi muuttujaa, jotka kuvasivat ulkoista tavoiteorientaatiota, kognitiivista ristiriitaa ja epäonnistumisen syitä. Tällä faktorilla painottui arvokomponentit.

**Taulukko 15.** Menestystahakuisuus

Arvokomponentit	Cronbachin alfa .710	Keskiarvo 2.58	Keskihajonta 0.71
			<b>Faktorilataus</b>
46. Minulle on tärkeintä saada hyvä arvosana tältä kurssilta			.560
48. Haluan –mikäli mahdollista –saada paremman arvosanan tällä kursilla kuin opiskelijatoverini			.539
47. Minun päätavoitteeni on menestyä tässä koulutuksessa – kuten yleensäkin opinnoissa			.524
49. Minulle on tärkeää onnistua opinnoissani ja näyttää muille (perheenjäsenilleni, ystäville, työtovereilleni) mihin kykenen			.467
72. Hermostun ajatuksesta, että minun tulee käyttää kursilla opetettuja asioita käytännön työssä			.467
63. Jos en ymmärrä tähän kurssiin liittyviä asioita, se johtuu siitä, että ne ovat minulle liian vaikeita			.401

Oppijoille oli tärkeää menestyä opinnoissa ja osoittaa siten, mihin opintopolulla kykenee. Ulkoinen tavoiteorientaatio korostui opiskelijoiden käsitysten avauksissa (kys. 46, 47, 48, 49). Tärkeää oli saada myös hyvä arvosana ja ehkä parempi kuin opiskelijatoverilla. Tässä on huomautettava, että ainoastaan avoimen yliopisto-opetuksen kursseilta annetaan arvosanat.

Kognitiivista ristiriitaa kuvasi hermostuneisuus opittujen asioiden käytöstä käytännön työssä (kys 72). Kurssiin liittyvien asioiden ymmärtämättömyys koettiin epäonnistumisena (kys 63).

Näin muodostui kokonaiskuva kohdejoukon käsityksistä oppimismotivaatiostaan.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 16) esitellään faktoreiden reliabiliteetit Cronbachin alfakertoimella. Tarkastelun mukaan saatu ratkaisu näyttää käyttökelpoiselta. Alfa-kertoimien tarkastelu osoittaa myös, että kaikki muuttujat kussakin faktorissa ovat kohdallaan.

**Taulukko 16.** Oppimismotiivi-faktoreiden reliabiliteetit Cronbachin alfakertoimella sekä keskiarvot ja keskihajonnat

Faktori	Cronbachin alfa	Keskiarvo	Keskihajonta
Minäpystyvyys	.879	3.60	0.72
Mielekkyyys	.836	4.05	0.67
Menestystahakuisuus	.710	2.58	0.71

Teoreettisena lähtökohtana oli kolmen faktorin malli, joka vahvistaa Pintrichin (1988) jaon arvo-, odotus- ja affektiivisiin komponentteihin. Affektiivisestä komponentista ei syntynyt erillistä faktoria, vaan syntyneessä faktorimallissa korostui kaksi arvokomponenttia kuvaavaa faktoria Menestyshakuisuus ja Mielekkyyys.

Mitkä oppimismotivaation ulottuvuuksista korostuivat ja mitä niihin sisältyi tämän tutkimuksen mukaan? Oppijoiden motivaatiota parhaiten kuvasi Opiskelun mielekkyyys (ka 4.05), joka kuuluu arvokomponentteihin. Toiseksi merkitykselliseksi koettiin odotuskomponentteihin kuuluva tehokkuususkomuksia kuvaava Minäpystyvyys (ka 3.60). Sen sijaa arvokomponenttia myös kuvaavaa Menestyshakuisuutta (ka 2.58), jota leimasi ulkoinen tavoiteorientaatio, ei koettu kovin merkittäväksi.

Oppijat uskoivat omiin kykyihinsä ja tehokkuuteensa suoriutua ja oppia koulutuksessa opiskeltavat asiat. He uskoivat myös pystyvänsä hyödyntämään niitä laajasti työssään. Opiskeluun antoi kipinää tarve menestyä opiskelijatovereita paremmin. Samoin tärkeää oli osoittaa oma onnistuvuus työtovereille, mikä on todettu päämääräorientoituneilla oppijoilla tärkeäksi tavoitteeksi (ks. Pintrich & McKeachie 2000).

Arvokomponentteihin kuuluvat kysymykset (42, 43, 44, 45, 57, 58, 59, 60, 74, 75, 76, 77) kartoittivat sisäistä tavoiteorientaatiota, mielipiteitä kiinnostuksesta opiskella vaativia, vaikeita, askarruttavia ja syvällisesti pohdittavia asioita. Ne poistettiin, koska niiden latausarvo jäi alle .40.

Odotuskomponentteihin kuuluviin kontrolliuskomuksiin liittyvät kysymyksien (57, 58, 59, 60) latausarvo jäi myös alle .40. Niissä kysyttiin oppijoiden uskoa mahdollisuuksiinsa tarkkailla, kontrolloida, ohjata ja säädellä omaa oppimista ja oppimiseen tähtäävää aktiivista toimintaa.

### 8.1.3 Uramotivaatio

Tässä luvussa tarkastellaan oppijoiden uramotivaatiota ( $\eta_1$ ) kyselymittauksen/osioanalyysin antaman informaation pohjalta.

Kolmantena alakysymyksenä oli:

3. Mistä osatekijöistä opiskelijoiden uramotivaatio muodostuu?

Mittausmallin mukaan oppijoiden uramotivaatioita kartoittava mittari perustuu Ruohotien (1995) konstruoimaan oppija minäkuva -mittariin. Mittarin rakenne noudattaa Londonin ja Monen (1987) esittämää uramotivaation jäsentelyä, johon on Ruohotien toimesta lisätty McCauleyn, Rudermanin, Ohlottin ja Morrew'n (1994) kehittämän Developmental Challenge Profile (DCP)-mittarin osioita.

Mittariin kuuluu 111 vastaajan käsityksiä kuvaavaa muuttujaa, joista tässä tutkimuksessa käytettiin 89. Poisjätetyt 22 muuttujaa sulautuivat Oppimismotivaatiota kartoittavaan kyselylomakkeeseen 2. Teoreettisesti päädyttiin kolmen faktorin malliin.

Uramotivaation mittausmalli on kuvattu luvussa 7.3, sivulla 132, kuviossa 15.

Uramotivaation kehitymisvalmiutena nähdään ammattiin liittyvän osaamisen kehittäminen, joka perustuu kykyyn tiedostaa muutostarve. Muutoksen toteuttamiseen vaikuttavat itseluottamus, riskinotto-kyky, oman kyvykkyyden ja tarpeiden ymmärtäminen sekä yksilön tavoitehakuisuus. (London & Mone 1987, 52; Ruohotie 1995, 73). Uramotivaatioon liittyvän muutostarpeen tiedostaminen on tämän tutkimuksen kannalta keskeinen. Jarvisin (2006, 2008b, 2010) yhtenäistävän oppimismallin mukaan oppimisen käynnistää hämmentävä dilemma. Tämä voidaan nähdä myös oppijan kyvykkyytenä tunnistaa ammatissa tarvittavan tietotaitoperustan päivittämistarve, joka käynnistää haakeutumisen ratkaisemaan hämmentävää dilemmaa koulutuksen avulla.

Faktorirakenteen hyvyys testattiin Goodness-of-Fit –testillä (liite 11), jolloin  $\chi^2/DF < 5$  –sääntö antoi tuloksen

$2 < 5$ . Tämän perusteella voitiin valita faktorimallin faktorien lukumääräksi kolme. (ks. Keeves & Yli-Luoma 2002, 86.) Faktorimuuttujien keskiarvojen, keskihajontojen sekä alfojen avulla saatiin käsitys siitä kokonaisuudesta, johon kuvattavat faktorit ja niiden yksittäiset osatekijät liittyvät ja miten oppijoiden omia oppimismotiiveja koskevat käsitykset jakaantuivat eri faktoreille. Uramotiivin reliabiliteetti-analyysi on esitetty liitteessä 12, keskiarvot ja hajonnat liitteessä 13.

**Taulukko 17.** Uramotivaatio

Mittauskohde	Mittavälineen teoreettinen jäsentely
<b>Uramotivaatio</b>	<p><b>oustavuus</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Itseluottamus</li> <li>2. Joustavuus</li> <li>3. Suorutumistarve</li> <li>4. Taipumus riskinottoon</li> <li>5. Yhteistyökyky</li> </ol> <p><b>dentiteetti</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Sidonnaisuus työhön</li> <li>7. Kasvumotivaatio</li> <li>8. Kiinnostus ongelmanratkaisuun/innovatiivisuus</li> <li>9. Urakäsitys</li> <li>10. Tunnustuksen tarve</li> <li>11. Tehokkuususkomukset</li> <li>12. Tulosodotukset</li> <li>13. Työn kehittävät komponentit</li> </ol>

Uramotivaatiota tarkastellaan urajoustavuuden, urakäsityksen ja uraidentiteetin käsitteiden avulla. Urajoustavuutta kuvaa itseluottamus, joustavuus, suorutumistarve, riskinottaminen ja yhteistyökyky. Uraidentiteettiä ilmentää ponnistelun halu (työhön sitoutuminen), kasvumotivaatio, kiinnostus ongelman ratkaisuun (innovatiivisuus),

tunnustuksen tarve, tehokkuususkomukset, tulosodotukset ja työn kehittävät piirteet. Urakäsitystä kuvataan urakäsityksellä.

Uramotivaatiot on tässä tutkimuksessa nimetty faktorianalyysin tuloksina UM1 Sinnikkyys, UM2 Ammatillinen osaamisylpeys ja UM3 Arvostushakuisuus. Uramotivaation osioanalyysimenetelmä on kuvattu luvussa 7.2.1, sivulla 104, kuvio 14.

Seuraavassa taulukossa 19 esitetään Uramotivaatiota kartoittavien kysymysten jaottelu, joka on myös näkyissä kyselylomakkeessa.

### Muodostetut faktorit

Ensimmäiselle faktorille latautuivat muuttujat/kysymykset, jotka kartoittivat oppijoiden kiinnostusta ongelmien ratkaisuun, taipumusta riskinottoon, sidonnaisuutta työhön, itseluottamusta, tehokkuususkomuksia ja kasvumotivaatiota.

**Ensimmäinen faktori UM 1 nimettiin Sinnikkyys-faktoriksi.** Tälle faktorille latautui 20 muuttujaa, joista 12 uraidentiteettiä kartoittavaa, kaksi urakäsitystä kartoittavaa ja kuusi urajoustavuutta kartoittavaa muuttujaa.

**Taulukko 18.** Sinnikkyys

<b>Cronbachin alfa .842 Keskiarvo 3.78 Keskihajonta 0.81</b>	
<b>Muuttujan sisältö</b>	<b>Faktorilataus</b>
166. Minua kiehtovat ongelmat, joihin ei ole valmiita ratkaisuja	.689
167. Pohdin usein kysymystä, miksi ihmiset käyttäytyvät tietyllä tavalla	.656
165. Pysin löytämään ongelmiini useita vaihtoehtoisia ratkaisuja	.617
140. Pidän hankkeesta, joka vaatii nopeaa toimintaa	.602
174. Minulla on varsin realistinen käsitys siitä, mihin kykenen	.564
160. Haluan lisätä ammattitaitoani mahdollisimman paljon.	.563
150. Yleensä en anna periksi, ennen kuin olen saavuttanut tavoitteeni.	.560
121. Minulta löytyy riittävästi tahdonvoimaa toteuttaakseni tärkeäksi kokemani tavoitteet.	.557
117. Olen onnistunut työssäni keskitasoa paremmin	.551
191. Minulla on hyvät oppimisvalmiudet.	.518
116. Minulla löytyy rohkeutta esittää poikkeaviakin mielipiteitä	.517
159. Itseni kehittäminen on minulle jatkuva haaste	.503
155. Luen paljon omaa alaani käsittelevää kirjallisuutta (aikakauslehtiä, sanomalehtiartikkeleita, kirjoja).	.498
151. Asioiden suunnittelu pitkälle tulevaisuuteen on minusta ajanhukkaa, aina tapahtuu jotakin, mikä pakottaa muuttamaan suunnitelmaa	.493
173. Asetan itselleni jatkuvasti uusia kehittämistavoitteita.	.490
132. Tulosvastuu ei kannusta minua.	.488
169. En juuri pysähdy erittelemään omia ajatuksiani ja tunteitani.	.484
163. Itsen kehittäminen ilman palkkiota ei kiinnosta.	.482
135. Minun on helppo sietää epävarmuutta ja stressiä.	.477
147K Minusta on rasittavaa tehdä työtä, joka vaatii pitkäaikaista keskittymistä	.416

Tässä ajossa käytettiin Method 1 (space saver) ja saatiin kolmen muuttujan faktori. Tässä osiossa käännettiin muuttuja 147 ennen faktorianalyysiajoja.

Kiinnostus ongelmien ratkaisuun (kys. 165, 166, 167) ilmeni opiskelijoiden käsitysten avauksissa näissä uraientiteettiä kuvaavissa kysymyksissä. Uusien näkökulmien etsiminen ongelmien ratkaisemiseksi viesti oppijoiden innovatiivisuudesta. Oppijoilla oli sinnikkyyttä ratkoa vaikeita kysymyksiä ja löytää niille vaihtoehtoisia ratkaisuja. Tosin ongelmia ratkottiin yksityisesti, sillä kysymys 168 ”Keskustelen usein toisten kanssa työhön liittyvistä ongelmista ja niiden ratkaisumahdollisuuksista” latautui alle .40 ja se poistettiin.

Tälle Sinnikkyys-faktorille painottuivat myös urajoustavuutta mittaavat oppijoiden itseluottamusta (kys. 121, 117, 116) ja taipumusta riskinottoon (kys. 135, 140) kuvaavat kysymykset. Tämä kertoi oppijoiden tahdonvoimasta toteuttaa tärkeäksi kokemat tavoitteet ja halusta onnistua työssä keskimääräistä paremmin.

Uräkäsitystä kartoittavien kysymysten mukaan oppijoilla oli realistinen käsitys omasta kykenevyydestään (kys. 174) sekä valmius asettaa itselle jatkuvasti uusia kehittämistavoitteita (kys. 173). He myös ilmaisivat käyttävänsä perheeltään saatua palautetta kehittämisen tukena (kys. 175).

Ponnistelunhalu kuvaa sitoutumista työhön ja työssä tarvittavan osaamisen kehittämiseen (Ruohotie 2005). Oppijoiden mukaan he eivät antaneet periksi, ennen kuin olivat saavuttaneet tavoitteensa (kys. 150). Asioiden suunnittelu pitkälle tulevaisuuteen koettiin ajanhukkana, koska muutosten nopea vauhti on pakottanut muuttamaan suunnitelmia (kys. 151).

Kasvumotivaatio kuvaa oppijoista itsestään lähtevää sisäistä kiinnostusta kehityä sekä yksilöllisesti että ammatillisesti (kysymykset 160, 159 ja 155) ja siksi ammatillisen osaamisen kehittämisen ohella itsensä kehittäminen oli oppijoiden kokemuksen mukaan jatkuva haaste. Kysymys 163 ”Itseni kehittäminen ilman palkkiota ei kiinnosta minua” latautui alle .40. Oppijoiden mielestä ammatillisen osaamisen ja itsen kehittämisen kautta tapahtuvan tietotaitoperustan lisääntyminen pitäisi korreloitua palkkioissa. Tosin palkkiona saattaa olla pysyminen nykyisessä työtehtävässä, joka edellyttää jatkuvaa ammattitaidon kehittämistä.

Tällä faktorilla korostui erityisesti kiinnostus ongelmanratkaisuun, oman itsen jatkuva kehittäminen sekä luottamus omiin oppimisvalmiuksiin ja onnistumiseen työtehtävissä. Näitä piirteitä voidaan kuvata sinnikkyydellä. Sinnikkyys on kyvykkyyttä asettaa haastavia tavoitteita ja kohdistaa oma tahdonvoima ja energia niiden saavuttamiseen. Se on kykyä mukautua muutoksiin, nähdä erilaisia reittejä ja toimintamalleja tavoitteiden saavuttamiseksi sekä löytää tehokkaimmat tavat ylittää mahdolliset esteet. Sinnikkyys on avoimuutta uusille kokemuksille. (Coutu 2002; Snyder, Sympton, Borders, Babyak & Higgins 1996).

**Seuraava faktori UM2 nimettiin Ammatillinen osaamisylpeys -faktoriksi.**



**Taulukko 19.** Ammatillinen osaamisylpeys**Muuttujan sisältö**

	<b>Cronbachin alfa .896</b>	<b>Keskiarvo 2.97</b>	<b>Keskihajonta 1.20</b>	<b>Faktorilataus</b>
189K. Tulevaisuuteni nykyisissä tehtävissäni on epävarma puutteellisten työ- taitojen vuoksi				.872
190. Olen ylpeä työtaidoistani ja valmiuksistani				.861
194. Määrään itse palkkatasoni				.731
187. Minulla on kaikki työni edellyttämät valmiudet.				.724
185K Työhöni liittyi joitakin sellaisia tehtäviä, joita en hallitse kunnolla				.714
203. Asiakkaiden muuttuvat tarpeet pakottavat myös oman työn jatkuvaan muutokseen				.693
192. Saan hyvän palkkion hyvästä työstä.				.656
184. Luotan omiin kykyihini selviytyä opinnoistani ja työstäni				.524
175. Käytän perheeltäni saatua palautetta kehittämisen tukena				.494
196K Suurin osa hyvin tekemistäni työstä jää vaille huomiota.				.439

Tässä osiossa muuttajat 189, 185 ja 196 käännettiin ennen lopullista faktorianalyysiajaja.

Tällä faktorilla suurimpia latauksia saivat uraidentiteetin pätevyysuskomuksia koskevat kysymykset oppijoiden käsityksistä omista työtaidoistaan (kys. 190) ja valmiuksistaan toimia nykyisissä työtehtävissään (kys. 189). Heidän mielestään heillä oli kaikki työn edellyttävät valmiudet (kys. 187). He hallitsivat työhön liittyvät asiat (kys. 185) ja luottivat omiin kykyihin selviytyä opinnoistaan ja työstään (kys. 184). Usko omaan pätevyyteen ja selviytymiseen antavoivat oman elämän hallinnan tunteen. Hallinnan tunne on tärkeä ominaisuus ammatillisen osaamisen osana. Luottamus omasta pärjäämisestä johtaa hyviin oppimistuloksiin.

Tulosodotuksinaan oppijat odottivat saavansa hyvän palkkion työstään (kys. 192). Samoin he odottivat pystyvänsä määräämään itse palkkatasonsa (kys. 194). Oppijoiden mukaan heidän hyvin tekemä työ huomioitiin työyhteisössä (kys. 196), vaikkakaan se ei mahdollistanut ansiotason nostoa (kys. 195 lataus alle. 40). Tulosodotukset viittaavat uskomuksiin, millaisia mahdollisuuksia oppijoilla oli vaikuttaa omalla toiminnallaan ympäristöönsä.

Oppijat uskoivat itseensä ja kokivat ylpeyttä omista työtaidoistaan ja valmiuksistaan. Tulosodotuksina heillä oli tarve saada tunnustusta ja tarve suoriutua niin opiskelusta kuin työtehtävistä. Korkea ulkoinen kehitysmotivaatio leimasi näitä tulosodotuksia.

Oppijoiden mukaan asiakkaiden muuttuvat tarpeet tarjosivat jatkuvasti uusia mahdollisuuksia ja haasteita omalle oppimiselle (kys. 203). Tarve palvella asiakkaitaan kannusti muuttamaan toimintatapoja ja kehittämään itseä työssään. Työelämän voimakkaat muutokset ja kilpailukykyisyyden painottaminen lisäävät haasteita tarjoamalla oppimismahdollisuuksia ja pakottamalla työntekijöitä oppimaan.

Vastaajien vastauksissa oli tällä faktorilla paljon hajontaa (keskihajonta 1.20), joka kertoo vastaajien mielipiteissä olevasta suuresta vaihtelusta. Ehkä tulosodotukset eivät kohdanneet tehokkuususkomusten kanssa ja se synnytti suuren vaihtelun.

**Kolmas faktori UM3 nimettiin Arvostushakuisuus- faktoriksi.**

**Taulukko 20.** Arvostushakuisuus

**Muuttujan sisältö**

	<b>Cronbachin alfa .864 Keskiarvo 2.91 Keskihajonta 0.77</b>
	<b>Faktorilataus</b>
181. Etsin saavutuksilleni muiden ihmisten tunnustuksen	.833
182. Minua kannusta työ, jolla on korkea status	.779
180. Sosiaalinen asema (status) on minulle tärkeä kannustin.	.753
183. Haluan saada arvostetun aseman omassa työyhteisössäni	.709
131. Haluan kantaa työssäni paljon henkilökohtaista vastuuta.	.674
128. Minulle on tärkeää onnistua kaikessa, mitä teen.	.546
130. Minulle on tärkeää saada arvostusta ja tunnustusta.	.513
129. Minulla on kunnianhimoa edetä mahdollisimman pitkälle.	.498

Tälle faktorille latautui uraidentiteettiä kartoittavaa tunnustuksen tarvetta (kys. 180, 181, 182 ja 183) sekä urajoustavuutta kartoittavaa suoriutumistarvetta (kys. 128, 129, 130 ja 131) mittaavat kysymykset. Tunnustuksen tarve kuvasi oppijoiden käsitteiksi siitä, miten sosiaalinen asema ja muiden ihmisten arvostus vaikutti heidän kiinnostukseen kehittää omaa osaamistaan.

Koulutusta ja opiskelua on käytetty sosiaalisen kohoamisen väylänä voimakkaasti aikaisemminkin. Tämän tutkimuksen mukaan koulutuksella oli vieläkin tuo sama merkitys. Avoimen yliopisto-opetuksen mahdollistamien avointen opintojen kautta tapahtuneen korkeakoulututkinnon avulla mm. suuret ikäluokat pystyivät parantamaan sosiaalista liikkuvuuttaan. Tällöin myös yhteiskunnallisesti pystyttiin löytämään ns. maakunnissa olevat lahjakkuusreservit. Nämä henkilöt ylenivät urallaan ja hyödyttivät käytännön kokemuksensa ja teoreettisen syvällisen tietonsa karttumisen kautta työyhteisöään.

Arvostushakuisuudessa korostui ulkoinen tavoiteorientaatio ja päämääräorientaatioon linkittyvä tavoite suoriutua paremmin kuin muut. Korkea tunnustuksen tarve viittaisi siihen, että oppijat identifioituivat työhönsä sekä työyhteisöön. He ovat sitoutuneet urakehitykseensä työssään ja ammatissaan. (vrt. London & Mone 1987, 58.) Tunnustuksen tarve oppimisen yhteydessä ilmaisee myös oppijoiden tarvetta saada palautetta opiskelustaan (Ruohotie 1995, 148, 2005).

Suoriutumishalukkuutta pidetään merkityksellisenä tekijänä, kun tarkastellaan yksilön valmiuksia selviytyä muuttuvassa työympäristössä. Henkilökohtaisen vastuun kantamista työssä pidettiin erittäin merkittävänä.

Kysymys125 poistettiin, koska kysymys jakautui kahdelle riville ja myös vastausvaihtoväittämät olivat kahdella rivillä, jolloin osa vastaajista oli vastannut tähän kysymykseen kaksi kertaa.

Kun tarkastellaan Uramotivaation mittavälineen teoreettista jäsentelyä saatujen tutkimustulosten valossa, voidaan todeta, että Uraidentiteettiä ilmentävät pätevyysuskomukset, tunnustuksen tarve, tulosodotukset ja ongelmanratkaisuhalukkuus painottuivat tässä tutkimuksessa. Uraidentiteetti osoittaa, kuinka tärkeä ura on yksilön identiteetille (Ruohotie 2005). Se kuvaa oppijoiden sitoutumista työhön ja sitä, miten he määrittelivät itse oman kehitymisidentiteettinsä.

Urajoustavuutta mittaavista muuttujista painottuivat osaosiot taipumus riskinottoon, suoriutumistarve ja itseluottamus. Urajoustavuus kehittyy työuran aikana, ja erilaiset työkokemukset joko tukevat tai lannistavat sitä. (London & Mone 1987, 54, 62; Polo 2004.)

Seuraavassa taulukossa esitetään faktoreiden reliabiliteetit Cronbachin alfakertoimella. Tarkastelun mukaan saatu ratkaisu vaikuttaa käyttökelpoiselta. Alfa-kertoimien tarkastelu osoittaa myös, että kaikki muuttujat kussakin faktorissa mittaavat samansuuntaisesti.

**Taulukko 21.** Uramotivaatio-faktoreiden reliabiliteetit Cronbachin alfakertoimella sekä keskiarvot ja keskihajonnat

Faktori	Cronbachin alfa	Keskiarvo	Keskihajonta
Sinnikkyys	.842	3.78	0.81
Ammatillinen osaamisylpeys	.896	2.97	1.20
Arvostushakuisuus	.864	2.91	0.77

Oppijoiden uramotivaatiota parhaiten kuvasi Sinnikkyys (ka 3.78), toisena tunnuspiirteenä koettiin Ammatillinen osaamisylpeys (ka 2.97) ja kolmantena Arvostushakuisuus (ka 2.91). Oppijat ilmaisivat omaavansa valmiuksia selviytyä jatkuvasti muuttuvassa toimintaympäristössä sinnikkyytensä, ammatillisen osaamisylpeytensä ja arvostushakuisuutensa pontimina.

Tässä tutkimuksessa lähes kaikki oppijoiden ulkoiseen orientaatioon (tunnustuksen tarve, tulosodotukset, ulkoinen kehittymismotivaatio ja oppimismotivaation kohdalla ulkoinen tavoiteorientaatio) viittaavat tekijät koettiin merkittävinä. (ks. London & Mone 1987, 52–53.)

## 8.1.4 Opiskelun koettu vaikuttavuus

Neljäntenä alakysymyksenä oli:

### 4. Mistä osatekijöistä opiskelijoiden koettu vaikuttavuus muodostuu?

Oppijoiden koettua vaikuttavuutta kartoittava mittari perustuu Kirkpatrickin (2005a) neljän tason malliin, jonka mukaan koulutuksen vaikutuksia voidaan tarkastella ketjuna. (ks. sivu 76). Varsinaisen vaikutusten ja vaikuttavuuden arviointi alkaa tasolta kaksi, joka mittaa koulutuksen ansiosta tapahtuvaa oppimista. Oppimista tapahtuu kun yksi tai useampi seuraavista toteutuu eli asenteet muuttuvat, tieto lisääntyy ja/tai taidot paranevat.

Kolmannella tasolla arvioidaan koulutuksen ansiosta tapahtuvaa työkäyttäytymisen muuttumista. Käyttäytymisen muutoksen ehtona on, että yksi tai useampi kakkostason muutoksista tapahtuu. Lisäksi muutos edellyttää, että 1) oppija haluaa muuttua, 2) hän tietää miten sen tekee, 3) hän työskentelee oppimista tukevassa työyhteisössä ja 4) hän saa palkkion tai tunnustuksen muuttuneesta työkäyttäytymisestään. Kolmanteen tasoon ei voi suoraan siirtyä.

Neljännellä tasolla arvioidaan koulutuksen tuloksia ja vaikutuksia työn tuottavuuteen, laatuun ja kustannuksiin. Tämä taso on vaikein mitattavissa oleva taso ja suuntaa antavatkin tulokset kannattaa huomioida arvioinnissa. (Kirkpatrick 1998, 23, 2005; Manninen & Luukannel 2008, 19; Pitkänen & Heide 2008, 15–16)

Opiskelun koettua vaikuttavuutta kysyttiin oppijoilta 33 muuttujan avulla, jotka ryhmiteltiin kolmeen kategoriaan tässä tutkimuksessa. Kysymyksillä kartoitettiin oppijoiden kokemuksia opiskelun oppimisvaikutuksista ja opiskelun merkityksestä työhön ja ammattiin sekä ammattiaseman säilyttämiseen. Tarkastelun kohteena olivat tekijät liittyivät yksilön työelämäpätevyyteen, itsetuntemukseen, tiedolliseen kehittymiseen ja omaehtoiseen koulutettavuuteen päästä uralla eteenpäin. Saavutettiin koulutukselle asetetut päämäärät ja tavoitteet sekä mikä oli koulutuksen hyöty.

Faktorirakenteen hyvyys testattiin Goodness-of-Fit -testillä, (liite 9) jolloin  $\chi^2/DF < 5$  -sääntö antoi tuloksen  $1,9 < 5$  eli malli on hyvä. Tämän perusteella voitiin valita faktorimallin faktorien lukumääräksi kolme. (ks. Keeves & Yli-Luoma 2002, 86; Metsämuuronen 2008, 45.)

Faktorimuuttujien keskiarvojen, keskihajontojen sekä alfojen avulla saatiin käsitys siitä kokonaisuudesta, johon kuvattavat faktorit ja niiden yksittäiset osatekijät liittyvät ja miten oppijoiden opiskelun koettua vaikuttavuutta koskevat käsitykset jakaantuivat eri faktoreille. Reliabiliteettianalyysit on esitetty liitteessä 10, keskiarvot ja keskihajonnat liitteessä 13.

Opiskelun koetun vaikuttavuuden mittaussmalli on kuvattu luvussa 7.3, sivulla 133, kuvio 16.

## Muodostetut faktorit

**Ensimmäiselle Tiedollisen aktiivisuuden faktorille** latautuivat muuttajat, jotka kartoittivat oppijoiden kokemuksia, mielipiteitä ja käsityksiä opiskelun oppimisvaikutuksista, opiskelun merkityksestä sekä vapaa-ajan käytöstä opiskeluun. Tälle faktorille latautui 19 muuttujaa.

**Taulukko 22.** Tiedollinen aktiivointi

### Muuttujan sisältö

**Cronbachin alfa .912 Keskiarvo 3.37 Keskihajonta 0.77**

	<b>Faktorilataus</b>
101. Opiskelu on lisännyt kiinnostustani tieteellisiin kysymyksiin yleensä	.746
115. Sain uutta sisältöä ja uusia tavoitteita elämään	.647
085. Opiskelu on opettanut opiskelemani alueen asiasisällön lisäksi myös tieteellistä ajattelutapaa	.612
102. Jälkikäteen arvioiden opiskelu oli minusta miellyttävä ja antoisa kokemus	.608
093. Opiskelu on lisännyt yleissivistystäni	.593
106. Seuraan opiskelemani oppiaineeseen liittyviä asioita entistä kriittisemmin tiedotusvälineissä.	.582
105. Opiskelu on muuttanut ajattelutapaani opiskelemastani oppiaineesta.	.561
113. Olen nauttinut siitä, että pystyin vielä omaksumaan uusia asioita.	.560
097. Opiskelusta saamani kokemukset innostivat minua jatkamaan opintojani	.547
104. Opiskelu on saanut minut lukemaan myös muuta oppiaineeseen liittyvää kirjallisuutta.	.544
114. Ammatillinen näkemykseni on selvästi avartunut	.542
081. Opintojen suorittamisen jälkeen tunsin kiinnostusta jatkaa opiskelua yleensä.	.514
095. Seuraan aiempaa enemmän opiskelemaani oppiaineeseen liittyviä asioita tiedotusvälineistä.	.512
089. Merkittävänä opiskelun vaikutuksena pidän myös uusiin ihmisiin tutustumista.	.498
084. Opiskelu on jälkikäteen suunnannut vapaa-ajan toimintaani	.487
090. Tuntuu siltä, että vasta aikaa myöten olen pystynyt paremmin saamaan kokonaiskäsityksen opiskelemastani oppiaineesta	.464
103. Opiskelusta saamani tiedollinen hyöty vastasi ennako-odotuksiani	.458
100. Opiskelun kautta minulle on syntynyt pysyviä uusia ystävyys-suhteita	.451
110. Katson, että opiskelussa pelkkä uuden tiedon hankkiminen on ollut minulle tärkeintä, ts. opiskelulla on ollut minulle itseisarvoista merkitystä	.428

Opiskelijoiden käsitysten mukaan opiskelun vaikuttavuutena oli lisääntynyt kiinnostus tiedollisiin kysymyksiin (kys. 101). He ilmaisivat myös saaneensa uutta sisältöä ja uusia tavoitteita elämään (kys. 115). Näitä voidaan pitää Kirkpatrickin (2005) kaksoasteon muutoksina. Opiskelu oli asiasisällön lisäksi myös opettanut tieteellistä ajattelutapaa (kys. 85). Oppijat kokivat opiskelun miellyttäväksi ja antoisaksi (kys. 102). Lisäksi he nauttivat siitä, että pystyivät omaksumaan uusia asioita (kys. 113). Opiskelu oli lisännyt yleissivistystä (kys. 93).

Opiskelun vaikuttavuutta kuvasi myös kriittisyyden lisääntyminen opiskeluun ja oppiaineeseen liittyvissä asioissa (kys. 106).

Opiskelun merkittävänä vaikutuksena oppijat pitivät uusiin ihmisiin tutustumista (kys. 89), sillä koulutuksen kautta oli syntynyt uusia pysyviä ystävyyssuhteita (kys. 100). Opiskelun seurannaisvaikutuksena voidaan pitää vapaa-ajan toiminnan suuntautumista, joka vaikuttaa osallistujien elämään ja välillisesti lähipiiriin (kys. 84).

Erityisesti vastauksissa (kys. 85, 106, 105, 113,114) voidaan havaita aikaisempien toimintatapojen uudelleenarviointia, joka muutti asioiden tarkastelemisen näkökulmia. Näitä voidaan pitää Kirkpatrickin (1998; 2005) kolmannen tason muutoksina. Näihin merkittäviin aikuisiän oppimiskokemuksiin sisältyy aina kriittistä reflektiota. ”Silmälappujen” poistuminen oppimisen avulla merkitsee osallistujien näkökulman laajentamista eli sitä, että herätetään oppijat kyseenalaistamaan sellaista, mitä ovat pitäneet itsestään selvänä. Kyseenalaistaminen laajentaa merkitysperspektiiviä. (Marsick 1996, 5.)

Toiselle **Ammattitaidon kehittymisen faktorille** latautuivat muuttujat, jotka kartoittivat vaikutuksia työhön ja ammattiin lähinnä opetuksessa saadun tiedon soveltamisen osalta. Tälle faktorille latautui kuusi muuttujaa.

**Taulukko 23.** Ammattitaidon kehittyminen

**Muuttujan sisältö**

	<b>Cronbachin alfa .860</b>	<b>Keskiarvo 3.86</b>	<b>Keskihajonta 0.84</b>
			<b>Faktorilataus</b>
083. Opiskelussa hankkimiani tietoja voin käyttää käytännön työtehtävissä.			.886
080. Katson, että opiskelu on lisännyt aikaisempia tietojani ammattialastani			.712
078. Katson, että minulla on ollut ammatissani hyötyä opiskelusta			.701
111. Olen saanut työhöni uutta rohkeutta ja itseluottamusta			.612
099. Opiskelu on lisännyt aikaisempaa tietämystäni opiskelemastasi alueesta			.602
109. Katson, että opiskelusta on ollut minulle ennen kaikkea ammattiini tai opiskeluuni liittyvää välineellistä hyötyä			.508

Opiskelijoiden käsitysten mukaan he voivat hyödyntää ja soveltaa opiskelusta saatua teoreettista tietoa käytännön työtehtäviin (kys. 83) ammattitaidon kehittymiseksi. Vaikuttavan koulutuksen tunnusmerkkinä pidetään sen siirrettävyyttä yksilön käytännön työhön (Pitkänen & Heide 2008, 16; Raivola et al. 2000; Tuomi-Gröhn 2000).

Oppijoiden mukaan opiskelun vaikutuksena oli tiedon lisääntyminen omasta ammattialasta (kys. 80). Koulutus oli ollut tarkoituksenmukaista ja siitä saadusta tiedosta oli hyötyä omassa ammatissa. Tärkeää oli myös se, että oppijat olivat saaneet työhönsä uutta rohkeutta ja itseluottamusta. Uramotivaatiota kartoittavien kysymysten kohdalla korostuivat myös oppijoiden rohkeus ja itseluottamus. Opiskelun vaikutuksena oppijat ilmaisivat saaneensa välineellistä hyötyä ammattiin tai opiskeluun

liittyen. Kyseessä on kakkostason muutos, sillä oppijoiden tiedot ja taidot lisääntyivät ja paranivat sekä asenteet muuttuivat (Kirkpatrick 1998; 2005).

Keskeinen vaikutusmuuttuja on tutkimuksissa (ks. Schuller, Brassett-Grundy, Green, Hammond & Preston 2002) ollut itseluottamus (self-efficacy), jolla on merkitystä missä tahansa aikuiselämän tilanteissa. Tulosten mukaan aikuisopinnoissa onnistuminen lisää itseluottamusta (kys. 111). Itseluottamuksen lisääntyminen aikuisopintoihin osallistumisen myötä on siten koulutuspoliittisesti ja aikuiskasvatustieteellisesti keskeinen tekijä, kun etsitään syitä aikuiskoulutukseen kasautumiselle hyväosaisiin ja hyvin koulutettuihin ryhmiin. (Manninen & Luukannel 2008, 21.)

Kolmannen tason mukaista työkäyttäytymiseen liittyvää muutosta tapahtui myös, sillä oppijat ilmaisivat saaneensa työhönsä uutta rohkeutta ja välineellistä hyötyä esim. palkkioita, arvostusta (Kirkpatrick 1998, 2005)

Kolmannelle **Ammattiaseman parantumisen faktorille** latautuivat muuttujat, jotka kartoittivat oppijoiden kokemia vaikutuksia työhön ja ammattiin uralla etene-  
misen, työpaikan säilyttämiseen ja vaativampien työtehtävien saamisen edistämiseksi. Tälle faktorille latautui yhdeksän muuttujaa.

**Taulukko 24.** Ammattiaseman parantuminen

<b>Muuttujan sisältö</b>		<b>Cronbachin alfa .826 Keskiarvo 2.45 Keskihajonta 0.97</b>
		<b>Faktorilataus</b>
107. Opintojen suorittamisen jälkeen voin hakeutua entistä vaativimpiin työtehtäviin		.769
092. Opiskelu asettaa minut uutta työpaikkaa hakiessa muita hakijoita parempaan asemaan		.706
087. Katson, että opiskelusta tulee olemaan hyötyä uuden työpaikan hankkimisessa		.689
086. Opiskelu on auttanut minua saamaan uuden työpaikan.		.587
112. Olen huomannut, että minua arvostetaan enemmän työssäni.		.552
094. Minulla on ollut taloudellista hyötyä opiskelustani		.529
082. Opintojeni suorittaminen on helpottanut minua opiskelupaikan hankkimisessa		.472
088. Todistuksen saaminen kannusti minua suorittamaan opiskeluni loppuun		.422
108. Tuntuu sitä, että aikaa myöten olen alkanut suhtautua entistä kriittisemmin koulutuksessa opetettuun asiaan		.409

Opiskelun vaikutuksesta oppijat uskoivat voivansa opintojen suorittamisen jälkeen hakeutua entistä vaativampiin työtehtäviin (kys. 107). Koulutustason nousu edistää haastavampien työtehtävien saamista, mikä lisää myös itseluottamusta (Schuller et al. 2002). Esim. vuosina 1991–2003 työnohjaakoulutuksiin osallistuneet opiskelijat painottivat saaneensa varmuutta hakeutua vaativimpiin työtehtäviin ja valmiuksia käytännön työhön (Javanainen 2003). Opiskelu myötävaikutti uuden työpaikan hankkimisessa sekä saamisessa.

Opiskelun vaikutuksesta oppijat saivat arvostusta työyhteisössä (kys. 112). He ovat päässeet opiskelemaan tutkintotavoitteisesti tai pätevöityneet koulutusohjelmien kautta työnohjaajiksi ja terapeuteiksi. Opiskelusta on ollut myös taloudellista hyötyä (kys. 94). Joissakin ammateissa palkkataso on noussut tutkinnon suorittamisen jälkeen. Opiskelupaikan saantia on myös opiskelu helpottanut. Esim. avoimen yliopisto-opiskelun suoritusten sekä joidenkin koulutusohjelmien pätevöitymisen jälkeen opiskelijat saavat lisäpisteitä hakeutuessaan jatko-opintoihin. Tärkeää oli huomata, että todistuksen saaminen kannusti oppijoita suorittamaan opiskelunsa loppuun. Esim. terapeutina ei voi toimia, jos ei ole saanut todistusta suorituksistaan.

Kirkpatrickin (1998, 2005) tasomallien mukaan Ammattiaseman parantuminen kuvaa tason kolme ja neljä muutoksia. Kolmannen tason mukaista työkäyttäytymisen muutosta tapahtui selvästi, kun oppijat ilmaisivat muuttuneensa ja raportoivat, miten se vaikutti työyhteisöön ja millaisen palkkion he siitä saivat. Neljännen tason muutoksia voidaan havaita, sillä oppijoiden mielestä he saattoivat hakeutua vaativimpiin työtehtäviin. Toisin sanoen koulutus vaikutti heidän työn laadun paranemiseen, jolloin tuottavuus lisääntyy ja kustannuksia säästyy.

Koulutusten vaikuttavuuden arvioinnin keskeisiksi haasteiksi on usein mainittu vaikutusten heijastumista työkäyttäytymiseen ja edelleen organisaation tuottamaan tulokseen (Marjakangas & Uronen 2013). Tulosten mukaan myös oppijaa kiinnostaa oppimisen tuloksien tuottama pätevyys työelämässä ja oman toimintavalmiuden kehittyminen ja hänellä on yleensä spontaani halu muuttua ja sopeutua. (vrt. Hämäläinen et al. 1993, 23; Kirkpatrick 1998.) Opiskelun tulisi avata uusia näkökulmia eli perspektiivejä. Mezirowin (1996, 17) mukaan oppimisen avulla aiempien kokemusten merkitykset tulkitaan uudelleen tai tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Deweyn (1933, 9) mukaan reflektointi auttaa arvioimaan omien uskomusten perusteita.

Seuraavassa taulukossa esitetään faktoreiden reliabiliteetit Cronbachin alfakertoimilla. Tarkastelun mukaan saatu ratkaisu vaikuttaa käyttökelpoiselta. Alfa-kertoimien tarkastelu osoittaa myös, että kaikki muuttujat kussakin faktorissa ovat kohdallaan.

**Taulukko 25.** Opiskelun koettu vaikuttavuus -faktoreiden reliabiliteetit Cronbachin alfakertoimella sekä keskiarvot ja keskihajonnat

Faktori	Cronbachin alfa	keskiarvo	keskihajonta
Tiedollinen aktivointi	.912	3.37	0.77
Ammattitaidon kehittyminen	.860	3.86	0.84
Ammattiaseman parantuminen	.826	2.45	0.97



Kun tarkastellaan muodostuneita faktoreita, niin voidaan havaita, että parhaiten opiskelun vaikuttavuutta kuvaa Ammattitaidon kehittyminen (ka 3.86). Tiedollinen aktivointi (ka 3.37) on myös merkittävä. Ammattiaseman parantuminen (ka 2.45) kuvaa myös opiskelun vaikuttavuutta.

Kirkpatrickin (1998, 2005) malli ja valitut tutkimusmenetelmät toimivat hyvin tämän osioanalyysin kuvauksen laadinnassa. Kyseessä oli oppijoiden itsearvioitu kuvaus opetuksen koetusta vaikuttavuudesta. Itsearviointissa arvioinnin luotettavuudelle ei aseteta samaa riippumattomuuden vaatimusta kuin ulkopuoliselle arvioinnille. (vrt. Jakku-Sihvonen, 2001; Pitkänen & Heide 2008, 56.)

**Kun tarkastellaan kaikkien osioanalyysien keskiarvoja**, voidaan keskiarvojen perusteella havaita merkittävimmät ulottuvuudet kussakin osiossa.

#### Osallistumisorientaatiot

PO = 3.34

**OO = 4.18**

TO = 3.33

#### Oppimismotivaatio

MOT1 = 3.60

**MOT2 = 4.05**

MOT3 = 2.58

#### Uramotivaatio

**UM1 = 3.78**

UM2 = 2.97

UM3 = 2.91

#### Opiskelun koettu vaikuttavuus

VAIK1 = 3.37

**VAIK2 = 3.86**

VAIK3 = 2.45

#### Päämääräorientaatio

**Oppimisorientaatio – ilolla oppimaan**

Toimintaorientaatio

#### Minäpystyvyys

**Opiskelun mielekkyys**

Onnistuminen opinnoissa

**Sinnikkyys – sinnikkäästi uralla eteenpäin**

Ammatillinen osaamisylpeys

Arvostushakuisuus

Tiedollinen aktivointi

**Ammattitaidon kehittyminen – osaamisella tuloksiin**

Ammattiaseman parantuminen

Edellä olevien osioanalyysien – Osallistumisorientaatiot, Oppimismotivaatio, Uramotivaatio ja Opiskelun koettu vaikuttavuus -tulosten avulla vastattiin tutkimuksen täydentäviin kysymyksiin 1–4.

Rakennemallille tuotettiin mittausmalli, jota varten jodettiin erilaisia mittausmuuttujia. LISREL-analyysiä varten näille mittausmuuttujille laskettiin korrelaatiomatriisi. Mittausmallin muuttujien korrelaatiomatriisissa ovat mukana kaikki PO, OO, TO, UM1, UM2, UM3, MOT1, MOT2, MOT3, VAIK1, VAIK2, VAIK3.

Seuraavaksi mittausmalli testattiin ja sillä vastattiin toiseen pääkysymyksen

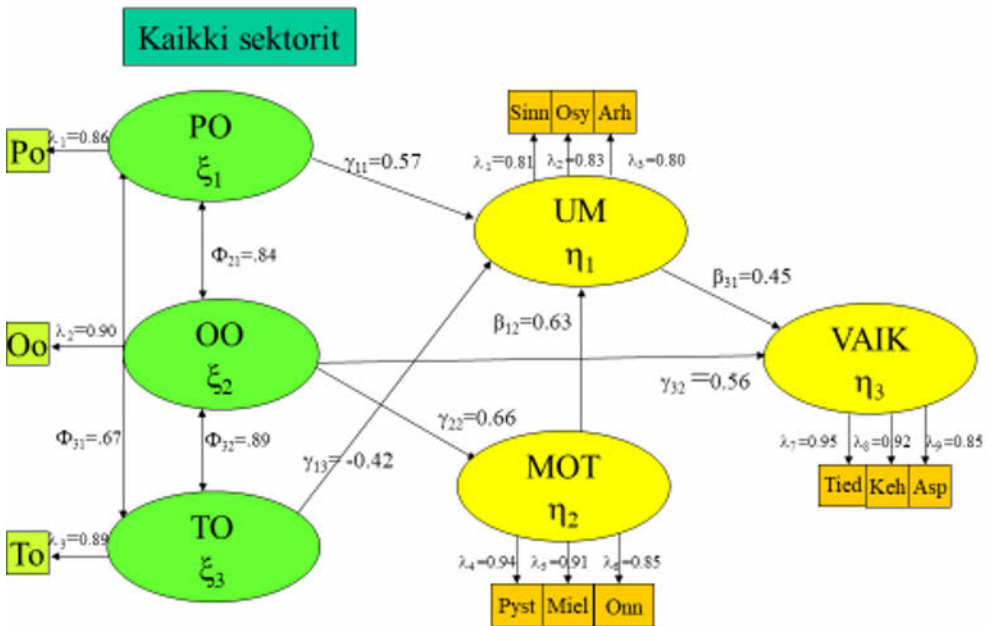
## 8.2 Mittausmallin tulokset

Mittausmallin eli Päämallin tulokset (kuvio 17) vastaavat tutkimuksen pääkysymykseen 2:

**Millaiset ovat opetukseen osallistuneiden opiskelijoiden osallistumisorientaatioiden (päämäärä-, oppimis- ja toimintaorientaatio) yhteydet uramotivaatioon, oppimismotivaatioon ja opiskelun koettuun vaikuttavuuteen?**

Luvussa 8.2.1 raportoin Päämääräorientaation, Oppimisorientaation ja Opiskelun koetun vaikuttavuuden välisiä korrelaatioita. Lisäksi kuvaan estimaattien tilastollista merkitsevyyttä t-testin avulla. Sen jälkeen raportoin eri orientaatioiden (eksogeenisten/selittävien muuttujien Päämääräorientaatio, Oppimisorientaatio, Toimintaorientaatio) yhteyksiä endogeenisiin/selitettäviin muuttujiin Uramotivaatio, Oppimismotivaatio ja Vaikuttavuus. Luvussa 8.2.2 raportoin Päämääräorientaation yhteydet, luvussa 8.2.3 Oppimisorientaation yhteydet, luvussa 8.2.4 Toimintaorientaation yhteydet ja luvussa 8.2.5 Uramotivaation välillistä yhteyksiä.

### 8.2.1 Osallistumisorientaatioiden korrelaatiotarkastelu ja merkittävät muuttujien väliset suhteet



**Kuvio 17.** Päämallin keskeiset tulokset eli tilastollisesti merkittävät muuttujien väliset suhteet (standardized solution) kaikkien opiskelijoiden aineistossa.

Tarkastelen ensin eksogeenisten muuttujien Päämääräorientaation (PO), Oppimisorientaation (OO) ja Toimintaorientaation (TO) välisiä korrelaatiota. Nämä ovat esitetty kuviossa 17 vasemmalla. Korrelaatiokertoimen hyvyttä voi kuvata sanallisesti, jolloin arvo välillä 0.80–1.0 ilmaistaan ”erittäin korkea”, välillä 0.60–0.80 ”korkea”, välillä 0.40–0.60 ”melko korkea”.

Toinen lähestymistapa selvittää korrelaatiokertoimen ”hyvyys” on laskea sen selitysosuus eli korrelaatiokertoimen neliö  $r_{xy}^2$ . Selitysosuus kuvaa sitä, kuinka paljon muuttujilla oli yhteistä eli kuinka suuri osuus muuttujan varianssista oli selitettävissä toisen muuttujan avulla. Tässä tutkimuksessa osallistumisorientaatioiden selitysosuus määriteltiin kummankin tavan mukaan.

Sanallisesti ilmaistuna Päämääräorientaation ja Oppimisorientaation korrelaatiokertoimen neliö oli 0.84 ”erittäin korkea”. Korrelaatiokertoimen neliöllä ( $0.84^2$ ) laskettuna selitysosuus oli 71 prosenttia. Näin ollen muuttujien päämääräorientaatio ja oppimisorientaatio välillä oli hyvin merkittävä yhteys, koska ne kykenivät selittämään toisistaan 71 prosenttia. Korrelaatiokertoimen hyvyttä voidaan pitää erittäin korkeana ( $p < 0.001$ ).

Oppimisorientaation (OO) ja Toimintaorientaation (TO) korrelaatiokertoimen neliö oli 0.89 eli ”erittäin korkea”. Korrelaatiokertoimen neliöllä ( $0.89^2$ ) laskettuna selitysosuus oli 79 prosenttia. Myös muuttujien oppimisorientaatio ja toimintaorientaatio välillä on hyvin merkittävä yhteys. Korrelaatiokertoimen hyvyttä voidaan pitää erittäin korkeana ( $p < 0.001$ ).

Päämääräorientaation ja Toimintaorientaation korrelaatiokertoimen neliö on 0.67 ”korkea”. Selitysosuus oli 44 prosenttia. Näin ollen muuttujien päämääräorientaatio ja toimintaorientaatio välillä on korkea. (ks. Metsämuuronen 2006, 364).

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että Oppimisorientaation ja Toimintaorientaation välillä on erittäin korkea korrelaatio ja lähes samanlainen korrelaatio on Päämääräorientaation ja Oppimisorientaation välillä. Myös Päämääräorientaation ja Toimintaorientaation välinen korrelaatio on korkea.

Edellä olevassa kuviossa 17 esitetyt arvot ovat standardoituja  $\lambda$ -,  $\gamma$ - ja  $\beta$ -arvoja. Näiden avulla on saatu kokonaiskäsitys mallin toimivuudesta ( $p < 0.001$ ).

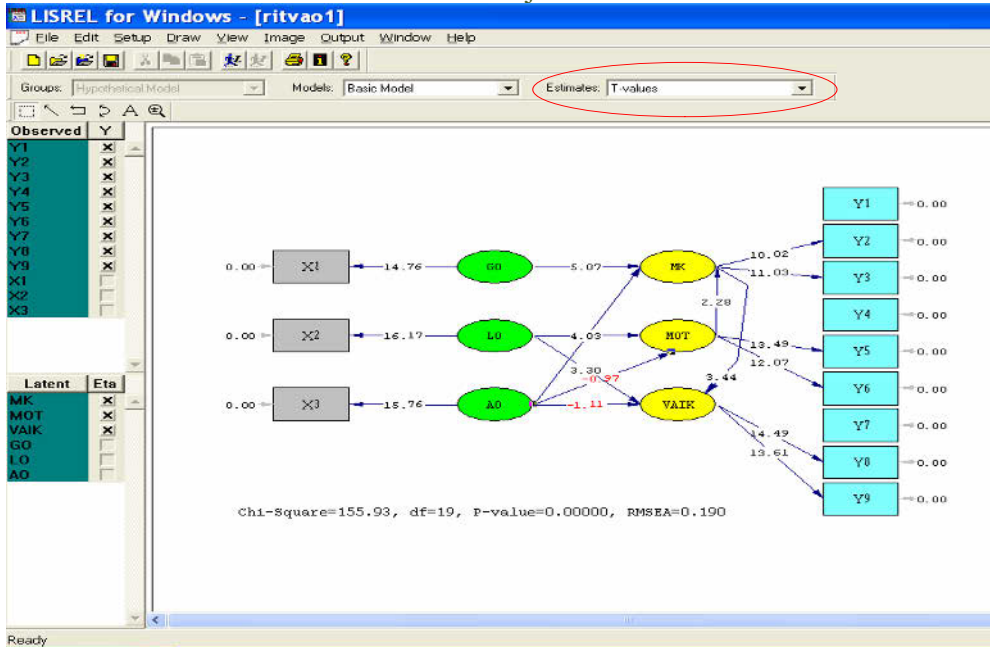
Mallin  $\gamma$ -kertoimet edustavat eksogeenisten/selittävien muuttujien (Päämääräorientaatio ( $\xi_1$ ), Oppimisorientaatio ( $\xi_2$ ) ja Toimintaorientaatio ( $\xi_3$ ) suoranaisia vaikutuksia endogeenisiin/selitettäviin muuttujiin Uramotivaatio ( $\eta_1$ ), Oppimismotivaatio ( $\eta_2$ ), ja Vaikuttavuus ( $\eta_3$ ). (ks. Yli-Luoma 1996.)

LISREL-ohjelma on laskenut suorat, epäsuorat ja kokonaiset kausaalivaikutukset latenttimuuttujien välille. Keskvirheet (standard error) näille vaikutuksille on laskettu ja estimointiprosessien tuloksina ja ei-merkitsevät suhteet on poistettu, kun malli on uudelleen arvioitu.

Muuttujien väliset tilastollisesti merkitsevät yhteydet on esitetty liitteessä 14 eli graafisessa rakenneyhtälömallissa (Standardized solution). Arvot ovat standardisoituja  $\beta$ - (beeta),  $\lambda$  (lambda)- ja  $\gamma$ - (gamma) –arvoja.

$T$ -testin avulla arvioitiin estimaattien tilastollinen merkitsevyys.

### T-testiajot



Kuvio 18. Estimaattien tilastollinen merkitsevyys  $t$ -testin avulla

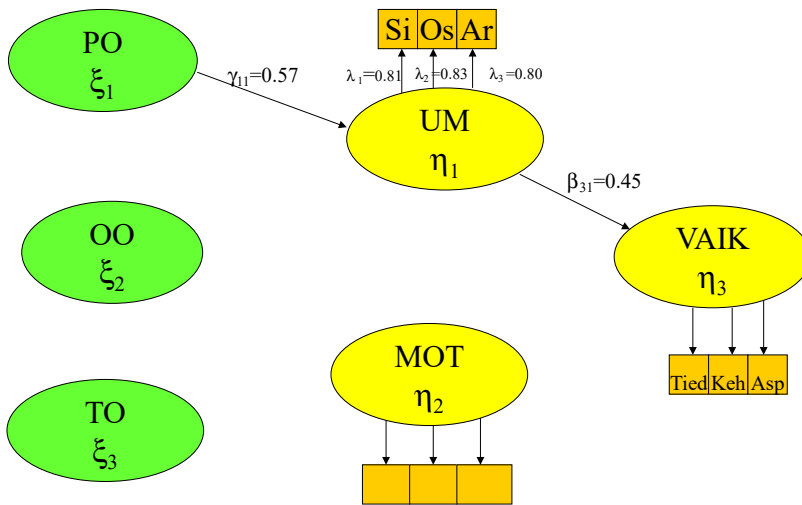
Kaikki tilastollisesti merkitsevät  $t$ -arvot on esitetty yllä olevassa kuviossa 18.  $T$ -arvot on annettu jokaiselle estimoidulle parametrille. Merkitsevyytaso tässä on 5 prosenttia, joka tarkoittaa sitä, että  $t$ -arvon ollessa pienempi kuin 1.96 se ei ole tilastollisesti merkitsevä. Mallissa ei-merkitsevät suhteet on merkitty punaisella. Kun  $t$ -arvon itseisarvo  $>1.96$ , silloin  $t$ -arvo on tilastollisesti merkitsevä

Yksittäisten muuttujien kohdalla nähdään virhevarianssin merkitsevyys eli ovatko faktorilataukset ja faktoreiden väliset estimaatit tilastollisesti merkitsevällä tasolla.

$T$ -testin mukaan kaikki muut estimaatit ovat tilastollisesti merkitseviä paitsi Toimintaorientaation yhteys Oppimismotivaatioon ja Vaikuttavuuteen. Tämä tarkoittaa toimintahakuisuutta kuvaavilla ominaisuuksilla varustettujen oppijoiden hakeutumisesta oppimaan itse oppimistoiminnan takia. Tällöin oppimismotivaatiolla ei ole suurta merkitystä eikä opiskelun vaikuttavuudella. Tärkeintä on opiskelu itsessään – opintoihin osallistuminen.

Tässä tutkimuksessa on pyritty selittämään eksogeenisten muuttujien (PO, OO, TO) avulla endogeenisiä/selitettäviä muuttujia Uramotivaatio, Oppimismotivaatio ja Opiskelun koettu vaikuttavuus. LISREL-ajoissa on saatu tilastollisesti merkitsevät yhteydet eri osallistumisorientaatioiden (päämäärä-, oppimis- ja toimintaorientaatio) ja uramotivaation, oppimismotivaation ja opiskelun koetun vaikuttavuuden välille. Ne esitetään seuraavissa luvuissa 8.2.2–8.2.5.

### 8.2.2 Päämääräorientaatio ( $\xi_1$ )



Kuvio 19. Päämääräorientaation yhteydet

Tutkimustulosten mukaan Päämääräorientaation ( $\xi_1$ ) yhteys Uramotivaatioon ( $\eta_1$ ) on erittäin merkitsevä ( $\gamma_{11} = 0.57^{***}$ ,  $p < 0.001$ ,  $t = 5.07$ ).

Päämääräorientoituneisuus selittää urasuuntautuneisuutta. Koulutukseen osallistumiseen motivoi ammatillisten tietojen päivittäminen ja teknisten kvalifikaatioiden lisääminen työuralla pysymiseksi tai/ja sillä etenemiseksi. Ammatillinen tilanne edellytti uuden oppimista. Sysäyksenä oli omatarpeinen sekä ammatissa vaadittava pätevytyminen kuten kognitiivisen terapeutin tutkinto, työnohjaajatutkinto tai korkeakoulututkinto. Muutos työtilanteissa ja myös elämäntilanteissa oli voimakas motivaatiotekijä. Ulkoinen tavoiteorientaatio ja hyötymotiivit johtivat opintoihin.

Päämääräorientoituneisuus kuvasi oppijoiden instrumentaalista suuntautuneisuutta, jossa korostui uramotivaatio. Opiskelun vaikuttavuus ilmeni ammattitaidon kehittymisenä, uralla etenemisenä, työpaikan säilyttämisenä sekä tiedollisena aktivoitumisena.

Tulosten mukaan sinnikäs urasuuntautuja asetti itselleen haastavia tavoitteita kohdistuen oman tahdonvoimansa ja energiansa niiden saavuttamiseen. Työuralla eteneminen vaati ongelmanratkaisukykyä, riskinottoa ja realistista käsitystä siitä, mihin kykenee. Hyvä itseluottamus paransi motivaatiota ja vahvisti yksilön valmiuksia muutosten hallintaan.

”En käsitä opiskelua muuksi kuin ongelmanratkaisuksi, pohdinnaksi, mielenkiintoisten asioiden selvittämiseksi. Teen sitä koko ajan. Se on osa elämää, joka sisältyy työelämään, kotielämään, harrastuksiin, ystäviin. Ehkä opiskelu = asenne.” (3)

Päämäärähakuisen oppijan uraidentiteettiin liittyi tunnustuksen tarpeen tyydyttäminen ja ammatillisen statuksen kohottaminen. Suoriutumistarve ja -halukkuus selittivät oppijoiden sitoutumista urakehitykseensä. Epävarmuuden lisääntyminen työelämässä ja kilpailukykyisyyden painottaminen haastoivat kouluttautumaan. Omasta osaamisestaan ylpeä, minäpystyvä oppija päivitti ammatillista tietotaitokäyttöä voidakseen vastata työelämän haasteisiin. Tätä leimasi korkea kehitysmotivaatio.

”Kun sain AMK-opinnot suoritettua, olin jäänyt ”koukkuun” opiskeluun ja aloin opiskella gerontologiaa. Nyt tavoitteeni on suorittaa maisterin tutkinto, mutta aikataulua en ole lyönyt lukkoon, sillä tällä hetkellä keskityn työni kehittämiseen.” (9)

Päämääräorientoituneisuutta oppijat ilmaisivat myös pakkona ”saada arvosana suoritetuksi joko opintojen tai työtehtävien vuoksi”.

”Jouduin pakkosuorittamaan ruotsin yliopisto-opintoja varten. Motivaatiota ruotsin opiskeluun ei ollut yhtään. Epäilin, että en pääse siitä läpi, mutta se onnistui. Ja opettaja oli huippu!” (84)

”Suoritin puuttuvat opintopisteet, jotta sain DI:n paperit.” (14)

Hyvien oppimisvalmiuksien omaaminen auttoi jatkuvaa oman osaamisen ja itsen kehittämistä. Suoriutumishalukkuutta samoin kuin vastuullisuutta pidettiin merkityksellisinä yksilön valmiuksina selviytyä muuttuvassa työympäristössä.

”Koulutus antoi eväitä oman johtamistavan tarkasteluun. Uskaltaa johtaa ja puuttua vaikeisiin henkilöstökysmyksiin.” (30)

”Kurssin antia tarvitsen käytännön työssä ja työyhteisössämme. Opiskelun jatkuu edelleen ammattitaitoa täydentäen.” (34)

Näin ollen päämääräorientaatio selitti erittäin hyvin uramotivaatiota ja sen eri ulottuvuuksia. Päämääräorientoituneilla uramotivoituineilla oppijoilla painottui ammatilliseen tavoitteellisuuteen kiinteästi liittyvä ammatillisen tietotaitokykyisyyden viireinä pitäminen omaehtoisen itsensä kehittämisen ja kouluttautumisen avulla.

Uramotivaation ulottuvuuksien tärkeysjärjestys keskiarvoin:

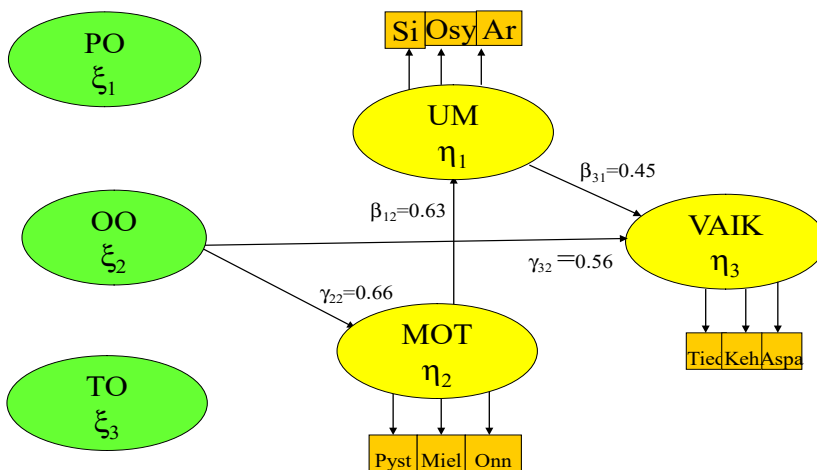
<b>UM1 = 3.78</b>	<b>Sinnikkyys</b>
UM2 = 2.97	Ammatillinen osaamisylpeys
UM3 = 2.91	Arvostushakuisuus

Päämääräorientaation välillistä yhteyttä uramotivaation kautta opiskelun koettuun vaikuttavuuteen selitetään luvussa 8.2.5.

### 8.2.3 Oppimisorientaatio

Oppimisorientaation ( $\xi_2$ ) yhteys Oppimismotivaatioon ( $\eta_2$ ) on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\gamma_{22} = 0.66^{***}$ ,  $p < 0.001$ ,  $t = 4.03$ ). Oppimisorientaation ( $\xi_2$ ) yhteys Opiskelun koettuun vaikuttavuuteen ( $\eta_3$ ) on myös tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\gamma_{32} = 0.56^{***}$ ,  $p < 0.001$ ,  $t = 3.30$ ).

Lisäksi Oppimisorientaatio ( $\xi_2$ ) on yhteydessä välillisesti Oppimismotivaation kautta Uramotivaatioon ( $\eta_1$ ) on erittäin merkitsevästi ( $\beta_{12} = 0.63^{***}$ ,  $p < 0.001$ ,  $t = 2.28$ ).



Kuvio 20. Oppimisorientaation yhteydet

Oppimisorientaation ( $\xi_2$ ) yhteys Oppimismotivaatioon ( $\eta_2$ ) on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\gamma_{22} = 0.66^{***}$ ,  $p < 0.001$ ,  $t = 4.03$ ).

Oppimisorientoituneisuus oli erittäin merkitsevästi yhteydessä oppimismotivaatioon. Siihen kytkeytyi oppijoiden into ja kyvykkyys opiskella, opiskelun kokeminen mielekkääksi sekä onnistumisen ja menestymisen halu opinnoissa. Erittäin merkitsevästi oppimisorientoituneisuus oli yhteydessä myös opiskelun koettuun vaikuttavuuteen, jossa painottui opiskelun tuottama tiedollinen aktivointi.

Oman itsen kehittäminen ja itsetunnon kohottaminen koulutuksen avulla koettiin tärkeäksi. Oppimishakuinen osallistumisorientaatio koettiin merkittävimpänä oppimistavoitteena tässä tutkimuksessa. Opiskelua motivoi sisäinen kehittymisen tarve.

Tämän tutkimuksen mukaan Oppimisorientaatio – koulutukseen osallistuminen kognitiivisen kiinnostuksen ja tiedon halun vuoksi - selitti oppijan oppimiseen kytkeytyvää mielekkyyttä, tarkoituksellisuutta ja merkityksellisyyttä. Oppija piti koulutusta mielekkäänä toisin sanoen mielenkiintoisena, itselleen tärkeänä, hyödyllisenä, arvokkaana ja kiinnostavana.

”Opiskelu perustui eniten oppimisen iloon, kasvatti itseluottamusta, antoi uusia näkökulmia elämään ja työhön. Sain uuden areenan ajatuksilleni ja mielipiteilleni... Opiskelu kannusti ja innosti elinikäiseen oppimiseen.” (5)

Henkisen tyydytyksen saaminen opiskelusta ja opinnoista nauttiminen sekä oman itsen kehittäminen ja itsetunnon kohottaminen koulutuksen avulla selitti oppijoiden kokemusta minäpystyvyydestä eli tehokkuususkomuksista selviytyä ja menestyä opinnoissaan.

”On ihana huomata, että ikä ei vielä hirveästi paina uuden oppimisessa. Ainoa heikko tilanne opiskelussa on se, että liian paljon työ-, perhe- ym. seikat heikentävät ajankäyttöä (= elämönkokemukset hidastavat) opiskelussa, Kyseiset seikat menevät opiskelun edelle >hidaste ikääntyneelle. Arvosanan saaminen ei ole niin tärkeää vaan saatu tieto ja sen käyttö työelämässä.” (8)

Oppimista ohjasivat kehittymismotiivit. Oppimisorientaatio selitti menestyshakuisuutta siten, että opiskeluun motivoi sisäinen kehittymisen tarve sekä halu menestyä opinnoissa. Arvokomponentteja kuvaava Menestyshakuisuus kuvasi ulkoisen tavoiteorientaation yhteyttä oppijoihin.

Oppimismotivaation ulottuvuudet keskiarvoin

<b>MOT2 = 4.05</b>	<b>Opiskelun mielekkyys</b>
MOT1 = 3.60	Minäpystyvyyys
MOT3 = 2.58	Menestyshakuisuus



## Oppimisorientaation yhteys Opiskelun koettuun vaikuttavuuteen

Oppimisorientoituminen on yhteydessä suoraan Opiskelun koettuun vaikuttavuuteen ( $\eta_3$ ). Yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\gamma_{32} = 0.56^{***}$ ,  $p < 0.001$ ,  $t = 3.30$ ). Tämä rakentui erityisesti ammattitaidon kehittymisestä, mutta myös tiedollisesta aktivoitumisesta ja ammattiaseman parantumisesta.

Oppimisen vaikuttavuuden ulottuvuudet keskiarvoin

<b>VAIK2 = 3.86</b>	<b>Ammattitaidon kehittyminen</b>
VAIK1 = 3.37	Tiedollinen aktivointi
VAIK3 = 2.45	Ammattiaseman parantuminen

Oppimisorientaatio selitti vaikuttavuuden tärkeintä ulottuvuutta ammattitaidon kehittymistä, sillä opiskelijoiden käsitysten mukaan opiskelu lisäsi heidän tietojaan omasta ammattialastaan. Oppijat voivat soveltaa opiskelusta saatua tarkoituksenmukaista, teoreettista tietoa käytännön työtehtäviin. Oppijat olivat saaneet työhön uutta rohkeutta ja itseluottamusta.

”Koulutuksessa on ollut päätavoite saada korvien väliin jotakin uutta/hyödyllistä ajateltavaa ja käytäntöön soveltuvaa, jotta jaksaa...” (6)

Oppimisorientoituneisuudessa korostuva oppijoiden tiedollinen kehittyminen selitti tiedollisen aktivoinnin ulottuvuutta. Oppijat pitivät uuden tiedon saantia merkityksellisenä. Kiinnostus tiedollisiin kysymyksiin oli lisääntynyt samoin kuin tieteellisen ajattelutavan omaksuminen erityisesti avoimen yliopiston opiskelijoiden kohdalla. Koulutusta käytettiin tiedollisen ja ammatillisen pätevyyden lisäämiseen. Opiskelu lisäsi koulutushalukkuuden ja kehityskelpoisuuden osoittamista. Kriittisen itse-reflektion kautta oppijat alkoivat kyseenalaistaa aikaisempia itsestään selvinä pitämiä toimintatapojaan ja näkökulmiaan sekä uudelleen arvioimaan ja muuttamaan niitä.

”Opiskelen enemmän itseäni ja itseni kehittämistä varten. Opinnoissa olen tavallaan kapinallinen, sillä kyseenalaistan asioita ja oppimistapoja ja – menetelmiä.” (9)

Oppimisorientoituminen selitti opiskelun koettua vaikuttavuutta (VAIK3) ”Ammattiaseman parantuminen” siten, että ammatillisen oman itsen kehittämisen ja itsetunnon kohottamisen kautta oppija pystyi parantamaan ammattiasemaansa. Ammattiaseman parantamiseen vaikutti se, että oppijat painottivat saaneensa varmuutta haakeutua vaativimpiin työtehtäviin lisääntyneiden valmiuksien vuoksi. Opiskelun myötä heidän käsityksensä mukaan heillä oli parempi asema verrattuna muihin hakijoihin. Tätä tuki myös se, että opiskelu auttoi uuden työpaikan hankkimisessa sekä

saamisessa. Oppijat ilmaisivat myös sen, että heitä arvostettiin enemmän työyhteisössä.

### Oppimisorientaation välillinen yhteys Uramotivaatioon

Oppimisorientaatio on yhteydessä välillisesti Oppimismotivaation kautta Uramotivaatioon ( $\beta_{12} = 0.63^{***}$ ,  $p < 0.001$ ,  $t = 2.28$ ). Vaikutus on erittäin merkitsevä.

Oppimismotivaation osatekijöistä korostui eniten Opiskelun mielekkyys, seuraavaksi Minäpystyvyys ja Menestyshakuisuus. Oppimismotivaatio on yhteydessä Uramotivaatioon.

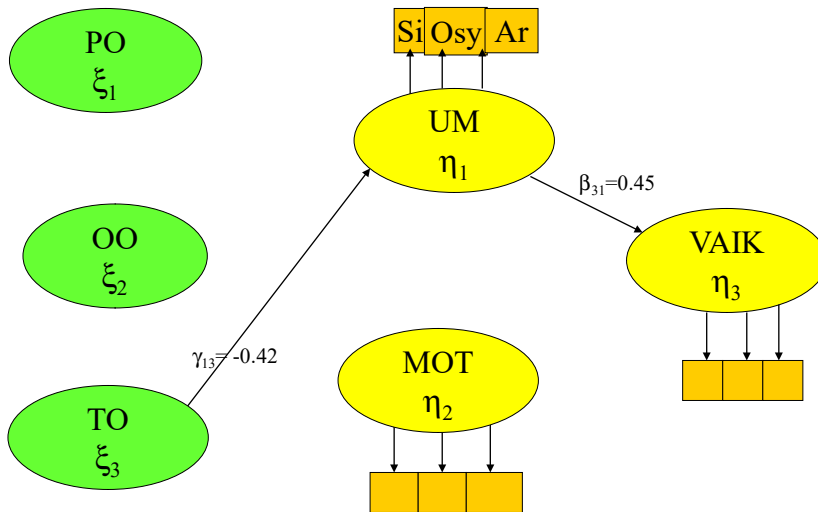
Oppimismotivaation tärkein ulottuvuus opiskelun mielekkyys kertoi sen, miksi opiskelija osallistui koulutukseen samoin menestyshakuisuuden ulottuvuus. Opiskelun mielekkyys ja menestyshakuisuus kuvaavat arvokomponentteja. Kun oppija koki opiskelun mielekkäänä, hänellä oli kiinnostusta ja innostusta ponnistella opintojen eteen. Onnistuminen opinnoissa eli menestyshakuisuus selitti arvostushakuisuutta – oppijoita kannusti opintojen kautta saatava sekä ammatillisesti että sosiaalisesti korkeampi status. Tämä kuvasi ulkoisen tavoiteorientaation vaikutusta.

”Opinnot antoivat uutta tietotaitoa.” (19)

Minäpystyvyys kertoi siitä, kuinka kyvykkäinä ja tehokkaina oppijat pitivät itseään. Se kuvasi odotuskomponenttia Minäpystyvyys selitti Uramotivaation Sinnikkyys ulottuvuutta. Usko omaan pystyvyyteen selviytyä opinnoista selitti sinnikkyyttä eli oppijan halua asettaa haastavia tavoitteita ja kohdistaa oma tahdonvoima ja energia niiden saavuttamiseksi.

Oppimisorientaation välillistä vaikutusta uramotivaation kautta opiskelun koettuun vaikuttavuuteen selitetään luvussa 8.2.5.

## 8.2.4 Toimintaorientaatio



**Kuvio 21.** Toimintaorientaation yhteydet

Toimintaorientaation ( $\xi_3$ ) yhteys Uramotivaatioon ( $\eta_1$ ) on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\gamma_{13} = -0.42^{***}$ ,  $p < 0.001$ ). Toimintaorientoituneisuus ( $\xi_3$ ) on yhteydessä välillisesti Uramotivaation ( $\eta_1$ ) kautta Opiskelun koettuun vaikuttavuuteen ( $\eta_3$ ).

Toimintaorientoituneisuuden ja uramotivaation välistä käänteistä suhdetta kuvaa kertoimen negatiivinen etumerkki ( $\gamma_{13} = -0.42$ ). Se tarkoittaa sitä, että toimintaorientoituneisuuden kasvaessa uramotivaatio vähenee. Toisin sanoen sinnikkyys, osaamisympäisyys ja arvotushakuisuus eivät ole toimintaorientoituneisuuden omaavilla oppijoilla merkittäviä tavoitteita, vaan toiminnallisuuden lisääntyessä em. piirteet vähenevät.

Toimintaorientoituneisuuden aikaisempi määritelmä viihdytys/viihtyisä yhdessäolo on päivittynyt nykypäivään. Koulutuksista haettiin kuten tässä tutkimuksessa käy ilmi älyllisesti ja sosiaalisesti stimuloivaa ja kehittäväää toimintaa vastapainoksi turbulenttiselle ja kilpailuintensiiviselle työlle. Toimintahakuisuutta opiskelijoiden käsitysten mukaan kuvattiin itsetutkiskelun kehittymisenä ja lisääntymisenä (kriittinen reflektio) sekä psykososiaalisen hyvinvoinnin lisääntymisenä. Näin opiskelun tavoitekuvaus ”irti pääsynä tavanomaisista ympyröistä” todentui ja koulutukseen osallistumisen kautta saatiin uutta suuntaa elämään.

Toimintaorientoituneisuuden omaavien yksilöiden sosiaaliset kontaktit ja verkostot lisääntyivät sekä kytkeytyivät jo olemassa oleviin, koska sosiaalinen pääoma

ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus kehittyivät koulutuksen vaikutuksesta (Putnam 2000, 19).

”menin yksin, mutta ystäväystyin.” (10)

Koulutuksen yhteiskunnallisen arvon ymmärtäminen ja oikeus opiskeluun antoivat myös kimmokkeita koulutukseen osallistumiseen. Toimintaorientaation omaavilla oppijoilla koulutukseen osallistumisen yhtenä vaikuttavana tekijänä oli löytää koulutuksesta vaihtoehtoja ”tylsistymisen estämiseksi”. Se tapahtui älyllisesti ja sosiaalisesti stimuloivassa oppimisryhmässä omaehtoisen itsensä kehittämisen ja koulutautumisen avulla. Osallistumisen ilo oli yhtä tärkeää kuin oppiminen.

”Olin itseäni paremmassa seurassa.” (27)

”...ja pärjäsin mukana kiitettävästi!” (28)

Toimintaorientaatio oli välillisesti yhteydessä Uramotivaation kautta Opiskelun koettuun vaikuttavuuteen. Vaikuttavuuden yhtenä ulottuvuutena oli tiedollisen aktiivisuuden lisääntyminen. Toimintahakuisuus vaikutti siten uusien asioiden omaksumiseen sekä vaihtoehtojen löytymiseen oppimistoiminnan kautta. Se antoi uutta sisältöä ja tavoitteita elämälle. Lisäksi koulutustilaisuuksiin osallistuminen auttoi solmimaan uusia sosiaalisia verkostoja. Oppimistoiminnasta saatu kokemus koettiin miellyttäväksi ja antoisaksi.

”Koulutuksesta on ollut minulle hyötyä harrastuksissani. Olen oppinut ”lukemaan” yksilöitä ja ryhmää.” (31)

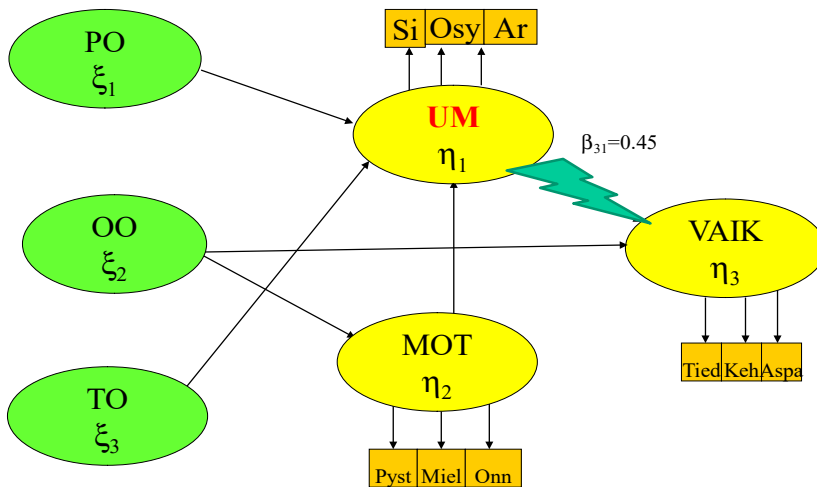
”Maailmankuvan ja ihmiskuvan laajeneminen, minäkuvan syveneminen.” (33)

Selittävät muuttajat päämääräorientoituminen, oppimisorientoituminen ja toimintaorientoituminen korreloivat hyvin keskenään. Eroja orientaatioiden välillä oli, mutta useiden tutkimusten mukaan orientaatiot menevät osin lomittain.

Toimintaorientaation välillistä vaikutusta uramotivaation kautta opiskelun koettuun vaikuttavuuteen selitetään luvussa 8.2.5

## 8.2.5 Uramotivaation välillinen yhteys

Uramotivaatiosta muodostui tässä tutkimuksessa ”keskusasema”, jonka kautta kaikkien orientaatioiden yhteydet välillisesti johtivat Opiskelun koettuun vaikuttavuuteen.



Kuvio 22. Uramotivaation välilliset yhteydet

Uramotivaation yhteys Opiskelun koettuun vaikuttavuuteen on tilastollisesti merkitsevä ( $\beta_{31} = 0.45^{***}$ ,  $t = 3.44$ ,  $p < 0.001$ ).

Tulosten mukaan

Päämääräorientaatio (PO) on yhteydessä Uramotivaation kautta Vaikuttavuuteen Toimintaorientaatio (TO) on yhteydessä Uramotivaation kautta Vaikuttavuuteen Oppimisorientaatio (OO) on yhteydessä Oppimismotivaation kautta Uramotivaatioon, joka on yhteydessä vielä Opiskelun koettuun vaikuttavuuteen

Uramotivaatio kertoo oppijan sinnikkyudesta, ammatillisesta osaamisylpeydestä ja arvostushakuisuudesta. Opiskelun koettuna vaikutuksena tämän tutkimuksen mukaan oli ammattitaidon kehittyminen, tiedollinen aktivointi ja ammattiaseman parantuminen.

Uramotivaatio selitti opiskelun koettua vaikuttavuutta oppijan sinnikkään urasuunnistuksen, ammatillisen osaamisylpeyden ja arvostuksen hakemisen ulottuvuuksien kautta. Tulevaisuususkoinen, ongelmanratkaisu- ja riskinottokykyinen oppija pystyi kehittämään ammattitaitoaan, jonka myötä uskottiin ammattiaseman paranevan. Työssä tarvittava tiedollinen osaaminen lisääntyi ja oppija pystyi soveltamaan teoreettista tietoa käytännön työtehtäviin sekä laajentamaan tiedollista osaamistaan.

”Aion ehdottomasti jatkaa opintoja...” (1)

”Tämän koulutuksen jälkeen jatkuvaa oppimista käytännössä.” (26)

Oppimisorientaatio oli yhteydessä suoraan Oppimismotivaatioon ja Vaikuttavuuteen. Lisäksi se oli yhteydessä välillisesti Oppimismotivaation kautta Uramotivaatioon ja Uramotivaation kautta Vaikuttavuuteen. Näin ollen Oppimisorientaatiolla oli suuri selitysosuus tämän tutkimuksen tuloksiin eli osallistumisorientaatioiden yhteyksistä oppimisen motivaatiotekijöihin.

”jotain oli tehtävä!!!” (10)

”Opiskelu on todella antoisaa. Koen kehittyväni ja kasvavani.” (21)

”Koulutus antoi valmiuksia sekä työelämän että itsen kasvuun.” (32)

Tässä tutkimuksessa selkein ero oli päämääräorientoituneisuuden ja toimintaorientoituneisuuden välillä, joka lienee oletusten mukaista. Sen sijaan oppimisorientaation ja toimintaorientaation korrelaatio oli vahvempi kuin päämääräorientaation ja oppimisorientaation. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että opiskelu mielletään toimintana yhä enemmän, vaikka se vaatiikin henkilökohtaisia ponnisteluja niin ajan kuin taloudellisten tekijöiden suhteen.

### 8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tarkastelemalla tutkimuksen eri vaiheisiin liittyvää validiteettia ja reliabiliteettia. Reliabiliteetti on validiteetin välttämätön ehto, mutta tutkimuksen arvo määrittyy sen validiudesta. Hyvän aineiston saannin kriteerinä pidetään luotettavuutta. (ks. Alkula et al. 1999, 44–45; 2002; Cohen et al. 2007).

Luotettavan tutkimuksen tulee onnistua monessa suhteessa. Teoreettisen viitekehysten tulee soveltua tutkittavaan ilmiöön, teoreettisten käsitteiden tulee olla selviä ja ne pitää osata operationalisoida tutkimuksessa käytettävään menetelmään/mittariin. Tutkittavien puolestaan tulee vastata esitettyihin kysymyksiin tarkasti ja rehellisesti. Tutkittavien kato ei saa olla systemaattista ja vinouttaa tutkimustuloksia. Tutkimusaineiston analysoinnissa ja tulosten tulkinnassa on oltava huolellinen. Lisäksi tutkimuksen suorittaminen on raportoitava tarkasti, jotta lukijat voivat arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Tutkimuksen luotettavuus riippuu koko tutkimusprosessin luotettavuudesta. Jos aineiston sisäinen luotettavuus on huono, ei ulkoisella luotettavuudella ole juuri merkitystä. (Cohen et al. 2007; Metsämuuronen 2002.)

Reliabiliteetin ja validiteetin määrittämisessä käytettiin Jöreskogin kehittämää Maximum likelihood –estimointia (Metsämuuronen 2002, 6–7). Klassisesti mittarin luotettavuutta tarkastellaan sen osioiden muodostaman yhteisen mittarin kannalta

(korrelaatioihin perustuvat menetelmät), mutta erityisesti parametristen mallien kehittyminen on tehnyt kiintoisaksi verrata yksittäisten osioiden hyvyttä koko mittarissa. (Metsämuuronen 2002, 26–27)

Validiteetilla tarkoitetaan niiden päätelmien sopivuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta, joita mittaustuloksista tehdään. Mitataan ja tutkitaan siis sitä, mitä on tarkoituskin mitata ja tutkia. (Cohen et al. 2007; Nummenmaa et al. 1997).

Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan mittauksen ja mittavälineen kykyä mitata sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen tulosten/mittauksen yleistettävyyttä muihin tapauksiin.

Sisäinen validiteetti merkitsee tutkimuksen sisäistä loogisuutta sekä ristiriidattomuutta. Sisäisen validiteetin arviointi liittyy kyselylomakkeen sisältöön, laadintaan, ymmärrettävyyteen ja selkeyteen sekä tutkimusmenetelmiä koskeviin ratkaisuihin. Lisäksi tutkitaan, ovatko mittarissa tai tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja oikein operationalisoidut, sekä kattavatko käsitteet riittävän laajasti kyseisen ilmiön. Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia osallistumisorientaatioiden yhteyksiä oppimiseen, oli oleellista selvittää, mistä osatekijöistä ne muodostuivat. (ks. Metsämuuronen 2002, 32–33)

Ulkoisen luotettavuuden saamiseksi oli tärkeää, että kerättyjen tutkittavien tiedot voitiin yleistää koskemaan laajempaa kohdejoukkoa. Siihen liittyi tutkimuksen kohderyhmän valintaan tai otantaan liittyvää pohdintaa. Tässä tutkimuksessa yleistettävyyttä selvitettiin katoanalyysin yhteydessä luvussa 6.5.3 s. 114.

Vaikka tämä tutkimus tehtiin vapaan sivistystyön piiriin kuuluvan kesäyliopiston oppijoilla, sitä voidaan pitää organisaatio- ja toimintamuotorajat ylittävänä erityisesti aikuisoppijan henkilökohtaisia oppimistavoitteita ja niiden koettua vaikutavuutta koskevana tutkimuksena.

Rakennelvaliditeetin mukaisesti aineistosta piti löytää tukea tutkittavan ilmiön taustalla olevaan teoriaan tai malliin. Tässä käytettiin validiteetin tutkimisessa LISREL-analyysiä. Havainnot vaihtelivat juuri niin kuin taustalla oleva teoria edellyttikin. Laskennallisesti kyse oli siitä, että käsitettä mittaavat osiot mittasivat muuttujien taustalla olevaa latenttia muuttujaa, jolloin kyseiset osiot korreloivat eli olivat yhteydessä keskenään systemaattisemmin kuin muiden muuttujien kanssa. (ks. Metsämuuronen 2002, 35–36)

Reliabiliteetti- eli reliabeliuskerrointa käytettiin mittarin toistettavuuden, tulosten pysyvyyden mittana. Jos esimerkiksi samaa asiaa mitataan samoilta vastaajilta uudelleen, tulosten pitäisi olla yhdenmukaisia. Tai jos samanlaisilta vastaajilta samanlaisessa kontekstissa kysytään samaa asiaa, tulisi löytää samanlaisia tuloksia. Jotta tutkimus olisi validia, on sen oltava myös reliabelia. (Cohen et al. 2007; Metsämuuronen 2006.)

Tässä tutkimuksessa kyselyjen **reliabiliteetin** mittaaminen perustui mittareiden aikaisempaa käyttöä koskeviin luotettavuustarkasteluihin. Reliabiliteetit arvioitiin laskemalla estimaatit mittarin sisäiselle yhtenevyydelle, konsistenssille Cronbachin alfakaavalla (Metsämuuronen 2006). Cronbachin alfa ( $\alpha$ ) laski matemaattisen laskukaavan avulla kaikkien mahdollisten mittarista muodostettavien split-halfien korrelaatioiden keskiarvon. Alfa-arvoja, jotka jäivät alle 0.60 ei pidetty reliabeleina eikä analyysiin soveltuvina. Alfa-kerroin antoi parhaan alarajan reliabiliteetille. (Metsämuuronen 2002, 51–53; 2006,)

Oppijoiden osallistumisorientaatioiden alfat olivat seuraavat: Päämääräorientaatio 0.74, Osallistumisorientaatio 0.81 ja Toimintaorientaatio 0.79, jotka olivat reaaliabelit ja siten analyysiin soveltuvat. Oppijoiden motiivien alfat olivat: Minäpystyvyyttä 0.88, Opiskelun mielekkyys 0.84, Menestyshakuisuus 0.71 olivat luotettavia. Uramotivaatioita kuvaavien faktoreiden alfat olivat niin ikään luotettavia: Sinnikkyys 0.84, Ammatillinen osaamisylpeys 0.89 ja Arvostushakuisuus 0.86 samoin Opiskelun koettua vaikuttavuutta kuvaavat alfat: Tiedollinen aktivointi 0.91, Ammattitaidon kehittyminen 0.86 ja Ammattiaseman parantuminen 0.82.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltiin useasta eri näkökulmasta. Ensiksi tarkasteltiin tutkimuksen toteuttamisen viitekehykseen liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksen toteuttamisen viitekehyksenä oli tutkia opiskeluun osallistuneiden osallistumisorientaatioiden yhteyksiä oppimismotiiveihin, uramotivaatioon ja opiskelun koettuun vaikuttavuuteen.

Tutkimuksen toteuttamiseen liittyvään viitekehykseen olivat yhteydessä luotettavuutta varmistavat kysymykset kuten tutkimuksen toteuttaminen tutkimuksen ongelmaan liittyvässä kontekstissa, kontekstin yhteys tutkittavien henkilöiden elämämaailmaan ja koulutukseen sisältyvät ilmiötä koskevat teoriat.

Tässä käytetyt teoriat olivat Jarvisin (2008, 2010) yhtenäistävä oppimisen prosessimalli sekä Mezirowin (1991, 2000) uudistavan oppimisen malli. Tämän teoriomallin valinnassa painotettiin sitä, että teoria kuvasi riittäväällä laajuudella tutkittavaa ilmiötä. Tiedon hankkija valitsi omaan tutkimukseensa parhaiten soveltuvan teoreettisen viitekehyksen. (mm. Metsämuuronen 2002, 23).

Tutkimuksen toteuttamisen kontekstina oleva kesäyliopiston koulutus oli suunniteltu kohderyhmän ammatillisen osaamisen syventämistä ja kehittämistä silmällä pitäen avoimen yliopisto-opetuksen, ammatillisesti pätevöittävien koulutusohjelmien ja lyhytkurssien sektoreilla. Koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa oli otettu huomioon ammatilliset kehittämisvaateet aikaisempien koulutukseen osallistuneiden palautteiden mukaisesti sekä työyhteisöjen koulutustarpeiden mukaan.

Tutkittavaan ilmiöön liittyviä tekijöitä tarkasteltiin teoreettisesti osana koulutusta. Jarvisin yhtenäistävän oppimisen prosessimallin mukaisesti koulutukseen osallistuminen käynnistyy jonkin hämmäntävän dilemman tuloksena. Oppija pyrkii rat-



kaisemaan syntyneen disharmonian hakeutumalla sitä harmonisoivaan koulutukseen. Tutkimuksen luotettavuus perustui tähän teoreettiseen tarkasteluun. Vastaajilla oli valmiudet vastata tutkimuksen kysymyksiin – avaten heidän käsityksiään oppimisesta kesäyliopiston koulutuksessa.

Toiseksi tarkasteltiin tutkimusmenetelmään liittyviä kysymyksiä. Cohen, Manion ja Morrison (2007) suosittelevat useiden eri menetelmien käyttämistä tulkitsevien tekniikoiden yhteydessä tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Triangulaation (Denzin 1994) avulla hyödynnettiin vaihtoehtoisia ja toisiaan täydentäviä aineistoon sisältyviä ja teorioiden tarjoamia mahdollisuuksia. Rakennevaliditeetin mukaisesti aineistosta löydettiin tukea tutkittavan ilmiön taustalla olevaan teoriaan ja malliin. LISREL-malli tarjosi sopivan menetelmän. Tässä tutkimuksessa kvantitatiivisella tutkimusmenetelmällä saatuja tietoja täydennettiin avointen vastausten antamalla kvalitatiivisella aineistolla.

Tutkimuksen toteuttamiseen liittyvissä ratkaisuisissa käytettiin hyväksi aikaisemmin useissa yhteyksissä niin ulkomaisissa kuin suomalaisissa tutkimuksissa sovellettuja osallistumisorientaatioita, oppimismotiivaatiota, uramotiivaatiota ja opetuksen koettua vaikuttavuutta mittaavia kyselyjä. (mm. Alanen 1988; Boshier 1991; Houle 1961; London & Mone 1987; Polo 2004; Ruohotie 2005.)

Tässä tutkimuksessa mittarin rakentaminen alkoi tutustumalla teoriaan ja siihen, mitä jo tiedettiin ilmiöstä. Tällöin teorian pohjalta pystyttiin luomaan keskeiset käsitteet ja niiden mitattavissa olevat määritelmät eli operationalisoinnit.

Tässä pohdittavina ilmiön rakenteina ja sisältöinä oli selvittää oppijoiden osallistumisorientaatioita, oppimismotiivia, uramotiivaatiota ja opiskelun koettua vaikuttavuutta. Reliabiliteettia pyrittiin nostamaan tekemällä kysymykset mahdollisimman selkeiksi käyttämällä strukturoituja kysymyksiä. Näitä osioita mittaavien mittareiden rakentamisessa käytettiin aikaisempia saman alan tutkimuksissa käytettyjä ja testattuja mittareita soveltaen kysymyspatteristot tähän tutkimukseen sopiviksi. Mittavälineet ovat osoittautuneet valideiksi ja reliabiliteetiltaan luotettaviksi. Käytetyt tiedonkeruutekniikat ja välineet soveltuivat tavoitellun tiedon hankintaan ja ne mittasivat sitä ilmiötä, jota oli tarkoituskin mitata (Kvale 2000, 300–302; Metsämuuronen 2002, 32)

Kyselyt toteutettiin survey-menetelmää käyttäen postikyselynä. Tutkimuksessa käytettiin Likert-asteikosta nollaposiitivista skaalausta, jolla vältettiin keskikohtaan liittyviä tulkintaongelmia. Viisiportaisen asteikon käyttämisellä pyrittiin hyvään reliabiliteettiin eli mittauksen toistettavuuteen liittyvään luotettavuuteen. (Metsämuuronen 2002, 18–19)

Kvantitatiivisella mittarilla voidaan saada selville totuutta, muttei koko totuutta. Tässä tutkimuksessa saatiin selville vain ne osat osallistumisorientaatioista, oppimismotiiveista, uramotiivaatiosta ja opiskelun koetusta vaikuttavuudesta, joita kysyttiin ja jotka vastaajat halusivat kysyjän saavan selville.

Asennemittariin valittiin joitakin osioita, jotka olivat käännettyjä. Tällöin samaa asiaa mitattiin yhtäällä positiivisesti ja toisaalla negatiivisesti. Käännettyjen osioiden avulla pystytään tarkemmin määrittämään se, onko vastaaja ollut yhtäpitävä omissa vastauksissaan. Korrelaatio näiden muuttujien välillä toimii mittarin luotettavuuden mittana. Summamuuttujia luotaessa negatiiviset osiot käännetään niin, että osioiden skaalat ovat samat – näin osiot mittaavat samaa ilmiötä samansuuntaisesti. (mm. Metsämuuronen 2002, 19.)

Tutkimuslomakkeen sisältö ja rakenne muodostui pääosin monissa tutkimuksissa koetelluista, teoreettisesti pätevistä mittareista. Tutkimusmittareiden osioita muokattiin tähän tutkimukseen sopiviksi poistamalla tiettyjä tämän tutkimuksen kannalta tarpeettomia osioita. Tutkimusmittari esitettiin.

Koehenkilöiden vastausten rehellisyyttä arvioitiin kyselyjen vastausten perusteella sillä, että vastaukset oli annettu huolellisesti ja kaikkiin kysymyksiin oli vastattu. Vastaukset annettiin anonyymeina vastaajien luottamuksen suojaamiseksi. Anonyymiteettiys varmistettiin koodaamisvaiheessa, jolloin ulkopuolinen koodaaja koodasi satunnaisessa järjestyksessä.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointia tuki edellä käsiteltyjen osatutkimusten luotettavuus ja näiden aineistojen yhdistämisen onnistuneisuus.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikutettiin myös menetelmällisillä ratkaisuilla. Tutkimusanalyysi toteutettiin kvantitatiivisen aineiston osalta käyttämällä kasvatus-tieteellisessä tutkimuksessa vakiintuneita menettelytapoja. Tässä tutkimuksessa kvantitatiivinen analyysi tehtiin LISREL-menetelmällä. Faktorianalyysit tuottivat faktoreita, jotka nimettiin aikaisempien tutkimusten sekä tässä tutkimuksessa eniten latautuneiden muuttujien mukaan. Aineiston koodaamisessa ja syöttämisessä tietokoneelle varmistuttiin tietojen siirtämisen oikeellisuudesta ja luotettavuudesta. Tilastolliset analyysit suoritettiin asiantuntemuksella käyttämällä apuna analyysitekniikan hallitsevaa erityisasiantuntijaa. Näin varmistettiin mallinnuksen onnistuminen.

Kvantitatiivinen tarkastelu nojautui lineaarisiin yhteyksiin muuttujien välillä, jota LISREL-analyysi edellyttää.

Reliabiliteetin pohdinta kytkeytyi tässä tutkimuksessa myös tekijän omaan sisäpuolisuuden tutkittavan organisaation toimijana, jolloin käytössä oli omia tietoja tutkimuksen empiirisinä aineksina. Kysymys oli myös jonkinlaisesta osallistuvasta havainnoinnista, joka oli alkanut jo ennen tutkijan rooliin astumista. Ongelmana ei ollut ihmisten tai ilmiöiden tuntemattomuus, vaan päinvastoin ihmiset ja asiat olivat tuttuja ja erilaisia tietoja kertyi päivittäin runsaasti. Tutkimuksen kannalta nämä voivat olla solmukohtia. Asioiden tuttuus saattaa tappaa kriittisyyden ja kysymykset saattavat muuttua rutiineiksi ja selviöiksi. Ongelmakohdat eivät erotu yhtä selvästi kuin jos tarkastelisi ilmiöitä ulkopuolisin silmin.

Omasta osallisuudesta toteutettujen koulutuksien suunnittelijana ja toimijana sekä kesäyliopisto-opetuksen käyttäjänä oli suurta etua. Ne ovat olleet edellä mainittujen uhkatekijöiden kääntöpuolella. Halu tuttujen ilmiöiden ihmettelyyn johti tutkimuksellisesti kiinnostavien ja tärkeiden kysymysten äärelle aina osallistumisorientaatioiden koettuihin oppimisvaikutuksiin. Osallistuminen koulutuksen suunnitteluun ja sisäiseen kehittämiseen auttoi luottamuksellisen suhteen luomisessa osallistujiin. Luottamuksellisella suhteella oli merkitystä luotettavan tiedon saamisessa. Tutkija oli tutustunut laajasti kohderyhmän koulutuksen toteuttamiskontekstiin sekä hallinnolliseen kontekstiin niin käytännössä kuin aikuiskoulutusta koskevien tutkimusten ja kannanottojen ja käsitysten kautta.

Tutkijan toimintaan sisältynyt pyrkimys arvioida ja tarkastaa jatkuvasti validiteettiin sisältyviä kysymyksiä ja kyseenalaistaa käsityksiä ja teoreettista tulkintaa oli luotettavuutta varmistava tekijä tämän tutkittavan ilmiön yhteydessä. Kvalen (1989) mukaan tutkiminen on validoimista, jatkuvaa tarkistamista, kyseenalaistamista ja teoreettista tulkintaa. Oleellista oli olla tietoinen siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikutti tutkimustyöhön (Patton 1990, 482).

Tutkimusotteessa pyrittiin reflektiivisyyteen. Dewey (1938/1997, 9) tarkoittaa reflektiivisellä ajattelulla aktiivista, peräänantamatonta ja huolellista minkä tahansa uskomuksen tai oletuksen huomioon ottamista siinä valossa, missä uskomuksen tai tiedon luotettavuus ja arvo muodostetaan ja sen hyväksyttävyyttä punnitaan ja joka tukee aikaisempaa käsitystä ja niitä käsityksiä, joihin se johtaa. Reflektio käsittää yhtä hyvin tuntemuksia ja uskomuksia asiasta. Deweyn mukaan se tarkoittaa luotettavuuden arvioimista (vrt. Mezirow 1991, 100–101). Se viittaa myös Kvalen (2002, 313–316) korostamaan kommunikaatioon tutkimuksen luotettavuuden testaamisessa.

Tässä tutkimuksessa kommunikaatio oppijoiden kanssa oli lähes päivittäistä ja niiden perusteella tutkija pystyi reflektoivaan tutkimusotteeseen. Kyselyyn vastamatta jättäneet ottivat keskusteluyhteyksiä koulutuksien aikana ja perustelivat syitä vastaamattomuuteensa. Lisäksi avoin kommunikointi antoi arvokasta lisätietoa tutkimuksen tekijälle.

Tutkimuksen perusjoukko oli määritelty. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli oleellista, että tämä ryhmä oli oikein määritelty ja siltä saatava tieto oli oikeaa. Tutkimuksen tekeminen oli vapaaehtoinen haaste syvälliseen työyhteisön toimintaan pureutuvaan vuosia kestäneeseen tutkimukseen.

Tutkimuksen LISREL-mallinnuksen tulos vahvisti tutkimuksen perustana olevan osallistumisorientaatioiden yhteyden oppimisen motivaatiotekijöihin, koska se toi yhtenevää empiiristä evidenssiä ja lisäsi siten sen paikkansapitävyyttä.

## 9 Johtopäätökset ja pohdinta

*”Respice finem!”*

*”Ota huomioon lopputulos!”*

Herodotos (Kivinmäki 1998, 248).

Vaikuttavan aikuiskoulutuksen kriteerit ovat muuttuneet niin kansallisesti kuin globaalisti. Koulutuspoliittisiin diskursseihin ja elinikäiseen oppimiseen on vaikuttanut ns. austerity -politiikka eli taloudellisen niukkuuden politiikka, joka alkoi 2008 globaalin talouskriisin jälkeen. Niukkuuden aikana elinikäisessä oppimisessa on painotettu entistä enemmän koulutusta henkilökohtaisena sijoituksena. (Saari 2018.)

### 9.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen teema on kiinnittynyt yksilön, elinikäisen oppimisen, muuttuvan työelämän ja muuttuvan digitalisoituvan globaalin maailman keskellä olevaan oppijaan. Tutkimuksen keskiössä oli kaksi pääkysymystä. Ensimmäiseksi kysyttiin opiskelijoiden käsityksiä osallitumisorientaatioista, oppimismotivaatiosta, uramotivaatiosta ja opiskelun koetusta vaikuttavuudesta. Toisena kysyttiin, millaiset olivat osallitumisorientaatioiden yhteydet oppimismotivaatioon, uramotivaatioon sekä opiskelun koettuun vaikuttavuuteen.

Opiskelijoiden käsityksiä oppimisen motivaatiotekijöihin kartoitettiin neljän alakysymyksen avulla. **Ensimmäisen alakysymyksen** avulla kysyttiin sitä, miten opiskelijoiden osallitumisorientaatioissa painottuivat kolme osa-aluetta eli päämääräorientaatio, oppimisorientaatio ja toimintaorientaatio. **Toisena alakysymyksenä** kartoitettiin sitä, mistä osatekijöistä opiskelijoiden oppimismotivaatio muodostui.

**Kolmantena alakysymyksenä** kysyttiin sitä, mistä uramotivaatio muodostui. **Neljäs tarkentava kysymys** vastasi siihen, mistä osatekijöistä opiskelijoiden koettu vaikuttavuus muodostui. Näiden yksityiskohtaisten, tarkentavien tutkimuskysymysten osioanalyysien tuloksena syntyi malli, joka kokosi tutkimuksen toisen **pääkysymyksen yhteen vastaten siihen, millaiset olivat osallitumisorientaatioiden yhteydet oppimismotivaatioon, uramotivaatioon, oppimismotivaatioon sekä opiskelun koettuun vaikuttavuuteen.**

Tutkimus edustaa kasvatussociologista ja kasvatuspsykologista tutkimusta, jossa käytettiin monimetodista lähestymistapaa. Tutkimus oli kvantitatiivinen survey-tutkimus. Kyselyillä mitattiin oppijoiden käsityksiä ja kokemuksia osallistumisorientaatioista, uramotivaatiosta, oppimismotivaatiosta ja vaikuttavuudesta. Vastatessaan kysymyksiin oppijat saivat tilaisuuden tarkastella ja pohtia omia käsityksiään ja kokemuksiaan oman oppimisen tavoitteista ja vaikutuksista. Avovastauksien avulla saatiin oppijoiden kiteyttämää ajatuksia oppimiskokemuksistaan. Tutkimuksessa on viitteitä hermeneuttisen fenomenografian keinoihin, sillä siinä kuvattiin ilmiötä ja kirjoitetaan siitä.

Koko prosessiin *osallistumisorientaatioiden yhteydet oppimiseen* voidaan soveltaa ADDIE mallia erittäin hyvin (Analyzy – Design – Develop – Implement – Evaluate) analysoi, suunnittele, kehitä, sovelta, arvioi (Bierema 2008, 25; Jarvis 2010, 251).

Tämän tutkimuksen *teoreettisen viitekehksen* muodosti Jarvisin (2006, 7, 2008b, 10, 2010, 81) yhtenäistävä oppimisen prosessimalli, joka nimensä mukaisesti yhtenäistää eri oppimisteorioita, ja jossa on vaikutteita mm. Mezirowin transformaatiivisesta oppimisteoriasta.

Jarvisin oppimisen prosessimalli toimi hyvin tässä tapauksessa johtaen oppijat oppimaan ”hämmennyksestä harmoniaan” -väylää pitkin. Oppimisen sykli käynnistyy, kun oppijan omaan tietotaitorakenteeseen tulee hämmentävä jännitystilanne, joka pitää ratkaista. Keskeinen taito on kyky päättää, mitä tietoa tai koulutusta ongelman ratkaisemiseksi yksilö tarvitsee, miten hän sen löytää ja miten yhdistää saamansa opin tai tiedon osaksi oman osaamiskehikkonsa kokonaisuutta (Castells et al. 2013, 125). Muuttuneet näkökulmat ovat harvoin pysyviä ja harmonia on hetkellinen suvanto, jota aika ajoin on häiritävä, jotta oppimisprosessi jälleen käynnistyy ja ”yksilö alkaa varustella sieluaan tiedolla” (mm. Jarvis 2010; Mezirow 1991).

Käyttökelpoinen teoreettinen mallinnus edellytti empiirisen osan valintoja, kysymysten asettelua, menetelmien valintaa, tulosten tulkintaa ja johtopäätösten tekoa (Hirsjärvi et al. 2007, 140). Jarvisin (2008; 2010) teoreettinen prosessimalli muodosti kehysten käsitteille, joille tutkimusmalli rakennettiin. Käsitteitä/malleja olivat osallistumisorientaatiot, uramotivaatio, oppimismotivaatio ja opiskelun koettu vaikuttavuus. Osallistumisorientaatioita tarkasteltiin Houlen (1988) esittämän typologian mukaisesti. Uramotivaation teoreettinen tausta ja mittari perustuivat Londonin ja Monen (1987, 1999) kehittämään mittariin. Oppimismotivaation teoreettinen tausta ja mittari perustuivat Pintrichin (1988) ja Pintrichin ja Schunkin (2002) oppimismotivaatiomittariin ja oppimisen koetun vaikuttavuuden teoreettinen tausta ja mittari perustuivat Kirkpatrickin (2005) teoreettiseen vaikuttavuusmalliin ja mittariin. Edellä mainittujen näkemyksiä pystyttiin hyödyntämään suoraan tutkimuksessa. Käsitteiden tarkempi kuvausjärjestelmä, jonka avulla empiirisestä aineistosta saatiin tutkittavaa ilmiötä koskevaa tietoa, on esitetty kuviossa 8 (s. 97).

Tässä tutkimuksessa menetelmällisenä työkaluna käytettiin Linear Structural RELationships – mallia. Osallistumisorientaatioiden yhteyksien malli (tutkimuksen hypoteettinen malli/rakennemalli) kehitettiin aikaisempien tutkimusten ja teorioiden perusteella (kuvio 11, s. 126). Rakennemalli operationalisoitiin mittausmalliksi valitsemalla tutkimuksessa sovellettavat teoriat sekä tekemällä tutkimuksen metodologiset valinnat. Mittausmalli on esitetty kuviossa 13, s. 128. (ks. Byrne 1989, 6, 1998, 2012; Yli-Luoma 1996, 29)

Tämä tutkimuskonstruktio oli yksi jäsenitys oppijan tiestä, opiskelun tavoitteista ja yhteyksistä. Se yhdisti eri teorioiden näkökulmat siten, että tutkimuksesta oli mahdollisuus saada tietoa oppijoiden koulutukseen osallistumisen orientaatioista ja niiden vaikutuksista oppimiseen. Miten osallistumisorientaatiot, oppimismotivaatio, uramotivaatio ja opetuksen koettu vaikuttavuus linkittyvät toisiinsa ja mikä niiden merkitys olisi tietotaitotulvassa ja pysyvässä muutostilanteessa selviytymiskamppailua käyvälle oppimis-, päämäärä- ja toimintahakuiselle yksilölle.

### 9.1.1 Opiskelijan muotokuva taustamuuttujatietojen piirtämänä

Tämän tutkimuksen opiskelijan muotokuvaksi piirtyi 40–60-vuotias nainen, jolla oli ylioppilastutkinto (71 %), korkeakoulututkinto (56 %) tai vähintään ammatillinen opistotutkinto (91 %). Hän oli naimissa ja hänellä oli lapsia. Hän oli ansiotyössä sosiaali- tai terveydenhuoltoalalla, hän osallistui avoimeen yliopisto-opetukseen ja rahoitti opintonsa itse. Hän kuului tutkimusajankohtana (vuonna 2008) suuriin ikäluokkiin (ennen 1954 syntyneet), suuren murroksen sukupolveen (1955–1964 syntyneet) tai hyvinvoinnin sukupolveen (1965–1972 syntyneet) (Järvensivu 2014; Kortteinen 1992; Roos 1987).

Tähän tutkimukseen vastasi 223 oppijaa, joista 52 % osallistui avoimeen yliopisto-opetukseen, 23 % ammatillisesti päteväntävään koulutusohjelmaan ja 25 % ammatilliselle lyhytkurssille.

18 % kyselyyn vastanneista ilmoitti osallistuneensa samanaikaisesti useampaa koulutukseen ja avoimen osallistujista 28 prosentilla. Näin ollen tämänkin tutkimuksen vastaajaprofiili tuki aikuiskasvatuksen sosioekonomista eliittisyyttä, sillä opintoihin osallistuivat henkilöt, joilla oli korkea pohjakoulutus ja ammatillinen koulutus sekä hyvät tulot ja vakaa yhteiskunnallinen asema. (ks. Alanen 1988; Houle 1988; Merriam et al. 2007).

Vastaajista suurin osa (92 %) oli ansiotyössä. Sosiaali- tai terveydenhuoltoalalla työskenteleviä oli 43 % ja opetuslalla 22 % vastaajista. Edellä olevien ammattialojen työntekijöiden täydennyskoulutukseen osallistuminen on myös lakisäateistä (SA1194/2003).

Vastaajista 57 prosenttia rahoitti opintonsa itse. Työnantaja rahoitti 35 prosentin koulutuksen. Koulutukseen hakeuduttiin omaehtoisesti itse rahoittaen opinnot erityisesti avoimen yliopisto-opetuksen kursseille. Työnantajan rahoittamaan ns. henkilöstökoulutukseen oppijat voivat hakeutua myös omaehtoisesti tai työnantajan esittämänä.

Saattaa olla, että työnantajan osoittamaan koulutukseen osallistumisen orientaatio ei edellytä erityistä motivaatiota, tiedonjanoista innostusta, koettua koulutustarvetta tai harkintaa ja hyötyjen puntarointia. Monissa tehtävissä ja organisaatioissa yhden tai muutaman päivän koulutusjaksot niin sanotusti kuuluvat asiaan. (Silvennoinen & Lindberg 2015, 270.) (Tarkemmat taustamuuttujatiedot luvussa 6.5.4, taulukoissa 4–6, sivuilla 117–119)

”Onko missään nelikymmenvuotiailla sellaisia kouluja, ei ainoastaan korkeakouluja vaan vieläkin korkeampia kouluja, jotka valmistaisivat tulevaan elämään ja sen vaatimuksiin?” kysyy Jung (1985). Kysymykseen voi vastata myöntävästi, että on mm. vapaan sivistystyön piiriin kuuluvia kesäyliopistoja.

Suurin osa tämän tutkimuksen vastaajista (69 %) sijoittui aikuisuudeksi määriteltyihin ikävuosiin eli 40–65, jota Turunen (1996, 206) kutsuu sisäisen tai henkisen kypsymisen ajaksi.

Erityisesti yli 40-vuotiailla naisilla elämänkulun siirtymien sisältöinä painottuu työn lisäksi opintojen aloittaminen ja omien pyrkimysten toteuttaminen. Erityisesti naisilla toteutuu tässä vaiheessa itsenäisyyden ja valtaistumisen (empowerment) lisääntyminen. Yksilöllisten pyrkimysten ja valintojen avulla yksilö yrittää muuttaa ikäkausien totuttuja sisältöjä ja elämänvaiheiden järjestystä. Asiat tapahtuvat aktiivisen, oman elämänkulun muokkausprosessin tuloksena. (Rantamaa 2001, 62; Tikka 1994, 95; Vilkkö 2000, 76; Ziehe 1991.)

Tietokäsityksen kehittyminen on yksi akateemisen koulutuksen tavoitteista. Kyse on niin sanotun dualistisen tietokäsityksen muuttumisesta kohti relativistista tietokäsitystä, jossa tieto ymmärretään suhteelliseksi ja muuttuvaksi. Aikuisuuden kehitysvaihe on siten mitä parhain tieteelliselle kouluttautumiselle sekä tieteellisille jatko- ja täydentäville opinnoille, koska aikuisen elämänkokemus antaa hyvän pohjan tietokäsityksen kehittymiselle. (Valleala 2007, 69–70)

Siivosen ja Isopahkala-Bouretin (2016, 10–11) mukaan aikuisiällä tutkinnon suorittava saa formaalien meriittien ja symbolisen arvostuksen lisäksi konkreettisia osoituksia kyvykkyystään omaksua uutta tietämystä.

### 9.1.2 Koulutukseen osallistumisen tavoitehakuisuus

Ensimmäisellä pääkysymyksen alakysymyksellä vastattiin siihen, miten opiskelijoiden osallistumisorientaatioissa painottuivat päämääräorientaatio, oppimisorientaatio ja toimintaorientaatio?

Tehtyjen faktorianalyysien/osioanalyysien tulokset on kuvattu luvussa 8.1.1, sivulla 136.

Oppijoiden osallistumisorientaatiot jakaantuivat Houlen (1988) esittämän typologian päätyyppien - päämääräorientaatio, oppimisorientaatio ja toimintaorientaatio - mukaisesti. (ks. luku 5.3, s. 77–78).

Aineiston, keskiarvojen, keskihajonnan ja Cronbachin alfa-kertoimien pohjalta saatiin selville eri osallistumisorientaatioiden painottuminen koko opiskelijajoukossa. Opiskelijoiden käsitysten avaamina oppimishakuista osallistumisorientaatiota pidettiin yleisimpänä oppimistavoitteena (ka 4.18, kh 0.58, alfa 0.81). Päämääräorientaatio (ka 3.34, kh 0.65, alfa 0.74) ja toimintaorientaatio (ka 3.33, kh 0.77, alfa 0.79) olivat latauksiltaan miltei samankaltaiset.

*Oppimisorientoituneisuuteen* painottui oppimisen ja tiedon halu. Tiedon jano (Alanen 1988; Houle 1961, 1988; Husén 1962), kognitiivinen kiinnostus ja into itsensä kehittämiseen (Boshier 1991; Fujita-Starck 1996; Siivonen 2010) aktivoivat oppijaa omaehtoisesti hakeutumaan koulutukseen (avoimen yliopisto-opetuksen kurssille, ammatilliseen koulutusohjelmaan ja/tai lyhytkurssille) jonkin hämmäntävän dilemman seurauksena (Jarvis 2010).

Opiskelu koettiin mielekkääksi, tarkoitukselliseksi ja merkitykselliseksi, sillä oppijat saivat siitä henkistä tyydytystä. Opiskelua voi luonnehtia elämäntavaksi (ks. Alho-Malmelin 2010, 116–118), sillä elämäntapaopiskelijat ovat elinikäisen oppimisen imussa ja myötävirrassa ”surffailevia” ikuisia oppijoita. Tässä tutkimuksessa nämä asiat tulivat selkeästi esille.

*Päämääräorientoituneisuudessa* painottui täsmällinen ammattiin ja työhön liittyvä hyötytavoite. Opiskeluun ohjasivat välineelliset, instrumentaaliset motiivit (mm. Rothes, Lemos & Concalves 2017). Opiskelun avulla oppija halusi täydentää ammatillista tietotaito -pääomaansa ja sen myötä saada paremmat eteenpäin pääsymahdollisuudet. Teknisten kvaifikaatioiden päämäärätietoinen lisääminen suorittamalla kognitiivisen terapeutin tutkinto, työnohjaajatutkinto tai korkeakoulututkinto täsmänsi päämääräorientoituneen oppijan osallistumistavoitteita. Myös työpaikalla sekä yhteiskunnassa annettu arvostus kehitys- ja koulutushaluiselle henkilölle motivoi oppimaan. (ks. Alanen 1969, 1988; Boshier 1991; Fujita-Starck 1996; Houle 1988; Merriam et al. 2007; Rinne et al. 2008; Varila 1990.) Tämä osoittautui paikkansa pitäväksi myös tässä tutkimuksessa.

Päämääräorientaatiota voi kuvata urasuuntautuneisuuden lisäksi myös suoritus-suuntautuneeksi, jossa oman pätevyuden osoittaminen tutkinnoin on tärkeää. Oppija on muutoskykyinen, kunnianhimoinen, systemaattinen, päämäärätavoitteinen, itseohjautuva ja vastuullinen. Hänellä on myös myönteinen asenne oppimiseen ja hyvät oppimisvalmiudet. Ulkoiset kehityksen ja menestymisen merkit ovat yhtä tärkeitä kuin sisäinen kehitys, koska tärkeää on pitää oma ammattitaito kilpailukykyisenä uranosteessa. (Siivonen 2010, 295).



*Toimintaorientaatiossa* korostui jokaisen yksilön oikeus opiskeluun. Oppijat kokivat oppimistoimintaan osallistumisen ”irtipääsynä tavanomaisista ympyröistä”. Mielekkääseen älylliseen toimintaan hakeutumisen tavoitteena oli psykososiaalisen hyvinvoinnin lisääntyminen, merkittävien ihmissuhteiden solmiminen ja tylsistymisen estäminen (Boshier 1991; Fujita-Starck 1996; Houle 1961; Husén 1962; Prins, Toso Willson & Schafft 2009; Putnam 2000).

Toimintahakuista oppijaa voi luonnehtia muutoshakuiseksi (Alho-Malmelin 2010, 107), jolloin opintoihin osallistuminen itsetutkiskelun lisääntymisen myötä voi johtaa uuteen elämänsuuntaan. Toimintaorientoituneisuutta voidaan rinnastaa yhteenkuuluvuushakuisuuteen, jossa mm. työyhteisön sosiaaliset suhteet ja työyhteisön hyvinvointi ovat tärkeitä. Yhteenkuuluvuushakuiset nauttivat vuorovaikutustilanteista, ovat usein tunnollisia, luovia, innovatiivisia sekä työyhteisönsä ilmapiiriin positiivisesti vaikuttavia yksilöitä. (Aarnikoivu 2008; Airo, Rantanen & Salmela 2008; Sinokki 2016, 87.)

Toimintaorientaatioon voi rinnastaa joustavan oppimisen (flexible learning) malliin, jossa korostuu osallistumisen ilo ja pyrkimys mielekkääseen ja älylliseen toimintaan. Joustavan oppimisen mallissa sisäinen kehittäminen ja halu oppia ovat tärkeämpiä kuin koulutuksen ulkoiset tunnusmerkit, arvosanat ja tutkinnot. Oppiminen koetaan harrastuksena, itsenkehittämisen keinona ja väylänä tyydyttävämpään elämään. (Siivonen 2010, 294.) Joustavaa oppijaa kuvataan uteliaaksi, kiinnostuneeksi, aktiiviseksi, itsenäiseksi, itseohjautuvaksi ja hyväksi oppilaaksi. Oppiminen on vapauttavaa ja oppija nauttii oppimisen ilosta ilman ulkoisia rajoituksia formaalissa, nonformaalissa ja informaalissa ympäristössä (Siivonen 2010, 297)

Tämä tutkimus tukee osittain aikaisempia tutkimuksia eri osallistumisorientaatioiden painottumisesta oppijoiden keskuudessa. (Alanen 1969, 1988, 124–125; Boshier 1991; Boshier & Collins 1985; Fujita-Starck 1996; Houle 1961, 1988; Husén 1962; Javanainen 1992; Launonen 1983, 19; Manninen & Luukannel 2008; Merriam et al. 2006; Rinne et al. 2008; Varila 1990). Tässä tutkimuksessa kuitenkin Toimintaorientaation (ka 3.33) yleisyys oli suurempi kuin aiemmissä tutkimuksissa ollen keskiarvoja vertailtaessa lähes yhtäläinen Päämääräorientaation (ka 3.34) kanssa.

Kun tarkastellaan tutkittavana olevien orientaatioiden keskinäisiä korrelaatioita, voidaan havaita, että voimakkain korrelaatio oli Oppimisorientaation ja Toimintaorientaation ( $\varphi_{32} = 0.89$ ) välillä. Päämääräorientaation ja Oppimisorientaation korrelaatio oli  $\varphi_{21} = 0.84$ . Päämääräorientaation ja Toimintaorientaation korrelaatio oli  $\varphi_{31} = 0.67$ .

Usein joku tai jotkut muuttujista latautuvat useammalle kuin yhdelle faktorille, sillä perinteisesti käytetty OBLIMIN-rotaatio deltan arvolla 0 sallii maksimaalisen korreloinnin faktoreiden välillä (Metsämuuronen 2006, 645.) Tässä tutkimuksessa päämääräorientaatiolle ja oppimisorientaatiolle latautuivat tietojen täydentäminen,

ammattitaidon kohottaminen ja ammatillisten tietojen päivittäminen. Päämäärä-orientaatiolle ja toimintaorientaatiolle latautuivat yhteiskunnan antama arvo koulutukseen osallistuneille sekä omanarvontunnon kohottaminen koulutuksen avulla. Oppimisorientaatiolle ja toimintaorientaatiolle yhteisesti latautuivat henkisen tyydytyksen saaminen opiskelusta, halu avartaa maailmankuvaa ja koulutuksesta saatu hyöty käytännön elämäntilanteisiin.

Opetukseen osallistumiseen vaikuttavat yhtäaikaaisesti useat osallistumisorientaatiot, jotka voivat intensiteetiltään ja tavoitteiltaan vaihdella jopa kurssikohtaisestikin. Etenkin avoimessa yliopisto-opetuksessa opiskelevilla oppimiskeskeiset motiivit ovat luonteeltaan verraten implisiittisiä, yleistä kiinnostuneisuutta oppiaineeseen osoittavia. Oppimiskeskeiset osallistumistavoitteet ovat lähes välttämättömiä osallistumiselle, mutta niihin liittyvät kiinteästi päämääräkeskeiset sekä myös toimintakeskeiset tavoitteet niin avoimeen yliopisto-opetukseen osallistuneiden kuin ammatilliseen täydennyskoulutukseen osallistuneiden kohdalla.

Taulukossa 29 verrataan tämän tutkimuksen tuloksia aiempiin orientaatiotutkimuksiin, joissa on selkeästi pystytty osoittamaan eri orientaatioiden esiintyvyys opiskeluun osallistumisessa. Useimmissa Houlen typologiaan liittyvissä tutkimuksissa on esitetty vain typologian paikkansapitävyys eli jako päämäärä-, oppimis- ja toimintaorientaatioihin. Osassa tutkimuksista on myös laajennettu alkuperäistä typologiajakoa kuten esim. Boshierin (1991) seitsemän orientaation typologia ja Beinartin ja Smith'n (1998) viiden orientaation malli. Plussa-merkkien (+ kohtalainen, ++ hyvä, +++ erittäin hyvä) avulla ilmaistaan, mitkä osallistumisorientaatiot ovat korostuneet taulukon 26 osoittamissa tutkimuksissa.

**Taulukko 26.** Läpileikkaus eri osallistumisorientaatioiden korostumisesta ajalla 1961–2018

	<b>Oppimis-orientaatio</b>	<b>Päämäärä-orientaatio</b>	<b>Toiminta-orientaatio</b>
Houle (1961)	+++	++	+
Husén (1962)	+++	++	+
Alanen (1969)	+++	++	+
Asikainen (1988)	+++	++	+
Javanainen (1992)	+++	++	+
Rinne, Kivinen ja Ahola (1992)	++	++	+
Mannisenmäki ja Manninen (2004)	+++	++	+
Tämä tutkimus (2019)	+++	++	++

Muihin tutkimuksiin verrattuna tämän tutkimuksen osallistumisorientaatio-suunnat noudattivat melko samankaltaista tasoa, joskin tutkimuskohtaisia erojakin löytyi.

Huomattava ero tässä tutkimuksessa oli toimintaorientaation lähes samanvertaisuus päämääräorientaation kanssa. Tämä tutkimus tehtiin ammatilliseen täydennyskoulutukseen (avoin yliopisto-opetus, ammatillisesti pätevöittävät koulutusohjelmat, lyhytkurssit) osallistuneille oppijoille. Eri tutkimuksissa osallistujien tavoitteet eroavat jonkin verran siinä, onko tähtäimessä ammattiin liittyvä koulutus vai vapaa-ajan toimintaan liittyvä yleissivistävä tai harrastusluontoinen koulutus.

### 9.1.3 Minäpystyvyys, mielekkyys ja menestyshakuisuus

Toisena alakysymyksenä kysyttiin, mistä osatekijöistä opiskelijoiden oppimismotivaatio muodostui.

Oppijoiden motivationaalisia kehitymisvalmiuksia käsiteltiin arvo-, odotus- ja affektiivisten komponenttien konstruktiona (Pintrich & McKeachie 2000, 31), joita mitattiin Pintrichin (1988) motivaatiomittarilla sekä oppimistrategioita (MSLQ) mittaavan kyselyn motivaatio-osiolla.

Oppimismotivaation osioanalyysin mittaussmallin kulku on selostettu luvussa 7.3 kuviossa 14, sivulla 131 ja tarkemmat kuvaukset kyselymittauksen tuloksista ovat luvussa 8.1.2, sivuilla 142.

Motivaatioperustan jäsentyminen on kuvattu taulukossa 12, sivulla 143.

Osion 36 muuttujasta muodostui kolme faktoria **Minäpystyvyys**, **Mielekkyys** ja **Menestyshakuisuus**.

Oppimismotivaation yleisimmin esiintyväksi tekijäksi keskiarvojen mukaan nousi *Mielekkyys* (alfa 0.84, ka 4.05, kh 0.67). Tämä ilmensi motivaation arvokomponentteja. Oppijat kokivat koulutuksen mielekkääksi, tärkeäksi ja kiinnostavaksi. He uskoivat kyseessä olevasta opiskelusta olleen käytännön hyötyä omassa työssään. Oppijat pitivät käsiteltävien asioiden ymmärtämistä tärkeänä, koska se liittyi läheisesti omaan työhön ja ammatillisen osaamisen kehittämiseen tulevaisuustavoitteisesti. Samanlaiseen tulokseen päätyi Polo (2004, 180) omassa tutkimuksessaan. (vrt. Pintrich & McKeachie 2000).

Tehtävän vaikeus ja onnistuminen siitä suoriutumisessa vaikuttivat yksilön opiskelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen ja mielekkyuden kokemiseen. Tutkimustulosten mukaan oppiminen itsessään koettiin motivoivana. Onnistunut suorittaminen lisäsi itsearvostusta. (Pintrich & McKeachie 2000, 33–34; Polo 2004; Ruohotie 2005).

Toiseksi yleisemmäksi osatekijäksi nousi *Minäpystyvyys* (alfa 0.88, ka 3,60, kh 0.72) joka kuvasi odotuskomponentteja. Oppijoilla oli hyvät pätevyysuskomukset, sillä he luottivat omiin kykyihinsä selviytyä erinomaisesti opinnoissaan ja niihin sisältyvistä tehtävistä. Kurssin sisällön haasteellisuudesta ja vaikeudesta huolimatta oppijat uskoivat menestyvänsä ja ymmärtävänsä opetuksessa käsiteltävät asiat. He uskoivat myös pystyvänsä hyödyntämään oppimaansa laajasti työssään. Opiskeluun

antoi kipinää tarve menestyä opiskelijatovereita paremmin. (vrt. Pintrich & McKeachie 2000, 37; Zimmerman 2000, 16–18; Ruohotie 2005.)

*Menestyshakuisuus* (alfa 0.71, ka 2.58, kh 0.71) eli opinnoissa menestyminen oli kolmanneksi yleisintä opiskelijoiden keskuudessa. Tärkeää oli näyttää perheenjäsenille, työtovereille, ystäville oma menestys ja kyvykkyys opintojen saralla. Tämä arvokomponentteja kuvaava faktori ilmensi ulkoista tavoiteorientaatiota. Korkea ulkoinen tavoiteorientaatio lisäsi oppijan halukkuutta ponnistella enemmän ja pidempään. Tämän tutkimuksen mukaan menestyshakuisuuteen liittyvä ulkoinen tavoiteorientaatio ei ollut kovin korkea.

Faktorit Mielekkyys ja Menestyshakuisuus kuvaavat arvokomponentteja ja vastaavat kysymykseen: ”Miksi osallistun?” Oppijat vastasivat tämän tutkimuksen mukaan ”opintoihin liittyvän mielekkyyden ja niissä menestymisen eli menestyshakuisuuden vuoksi”. Odotuskomponenttia kuvaavaan Minäpystyvyys-faktorin kysymykseen: ”Osaanko tehdä tämän tehtävän?” oppijat vastasivat ”minä osaan, pystyn ja uskon selviytyväni erinomaisesti opinnoistani ja niihin liittyvistä tehtävistä”. (Pintrich & McKeachie 2000, 35; Polo 2004; Ruohotie 2005).

Hyvän ulkoisen tavoiteorientaation johdosta oppijoiden kognitiivinen suoritus-taso oli hyvä sekä tavoitteiden ja uskomusten mukainen. Opiskelussa ponnistelu ja onnistunut suoritus lisäsivät itseluottamusta ja uskomuksia omaan kyvykkyYTEEN selviytyä vaikeistakin tilanteista. (vrt. Pintrich & McKeachie 2000, 34, 36; Ruohotie 2005.)

#### 9.1.4 Sinnikkyys, Ammatillinen osaamisylpeys ja Arvostushakuisuus

Kolmantena alakysymyksenä oli, mistä osatekijöistä uramotivaatio muodostui.

Oppijoiden uramotivaatiota mitattiin Ruohotien (1995), Londonin ja Monen (1987) sekä McCauleyn, Rudermanin, Ohlottin ja Morrew'n (1994) yhteensovite-tulla mittarilla.

Uramotivaation mittaussmallin osioanalyysin kulku on selostettu kuviossa 15, sivulla 132 ja tarkemmat kuvaukset kyselymittauksen tuloksista luvussa 8.1.3, sivuilla 147.

Osion 89 muuttujasta muodostui kolme faktoria – Sinnikkyys, Ammatillinen osaamisylpeys ja Arvostushakuisuus

**Sinnikkyyttä** (alfa 0.84, ka 3.77, kh 0.81) oppijat kuvasivat halukkuudellaan ratkaista ongelmia ja löytää niihin vaihtoehtoisia ratkaisuja. Oppijat pitivät itseään ponnistelunhaluisina, innovatiivisina ja he halusivat kehittää itseään ja ammattitaitoaan. Hyvä itseluottamus ja riskinotto-kyky auttoivat tekemään onnistuneita uraan liittyviä valintoja ja selviytymään ympäristössä tapahtuvista jatkuvista muutoksista. Hyvä itseluottamus paransi motivaatiota ja itsearvostusta sekä auttoi saavuttamaan

itselle asetetut päämäärät. (London & Mone 1987, 52–53, 56; Polo 2004, 199; Ruohotie 1995; 2005.)

Sinnikkäät opiskelijat ja työntekijät, joille tärkeintä oli saavuttaminen, motivoituvat työn suorittamisesta sekä tavoitteen saavuttamisen mahdollisuudesta. He ilmaisivat hakevansa haasteita ja itsenäisyyttä. He halusivat panostaa työhönsä. Saavuttamisesta motivoituvat työntekijät ovat yleensä aloitteellisia vastuunottajia, jotka eivät kaihda riskien ottamista. (Aarnikoivu 2008; Sinokki 2016, 87.)

**Ammatillista osaamisylpeyttä** (alfa 0.89, ka 2.97, kh 1.20) oppijat kuvasivat kertomalla olevansa ylpeitä omista taidoistaan ja kyvyistään selviytyä niin opinnoistaan kuin työtehtävistään. Usko omaan pärjäämiseen ja selviytymiseen antoi oman elämän hallinnan tunteen sekä johti hyviin oppimistuloksiin. Tulositähtäisiin sisältyi hyvän palkkion saaminen työstä, johon kuvastui korkea ulkoinen kehitysmotivaatio. Myös kilpailuyhteiskunnan ”asiakkaiden muuttuvat tarpeet” haastoivat oppimaan ja kannustivat muuttamaan toimintatapoja ja kehittämään itseään työssään.

Tällä faktorilla oli paljon hajontaa, joka kertoi vastaajien mielipiteiden suuresta vaihtelusta. Ehkä tulosodotukset eivät kohdanneet tehokkuususkomusten kanssa ja se synnytti hajonnan.

**Arvostushakuisuus** (alfa 0.86, ka 2.91, kh 0.77) ilmaisi oppijoiden tarvetta saada tunnustusta työstään, päästä korkeastatukseen työhön ja arvostettuun sosiaaliseen asemaan. Korkea tunnustuksen tarve viittasi siihen, että oppijat identifioituivat sekä työhönsä että työyhteisöönsä. Arvostushakuisuudessa korostuu ulkoinen tavoiteorientaatio ja päämääräorientaatioon linkittyvä tavoite suoriutua paremmin kuin muut. Lisäksi siihen on yhteydessä oppimismotivaation menestyshakuisuus.

Ne työntekijät, joille vallan tarve on tärkein, tarvitsevat keskimääräistä enemmän julkista kiitosta ja tunnustusta. Tällaiset henkilöt hakeutuvat mielellään tehtäviin, joissa heillä on mahdollisuus vaikuttaa muihin ihmisiin. Näin he voivat kokea olevansa voimakkaampia, taitavampia ja vaikutusvaltaisempia kuin muut. Heille statusarvo on tärkeä, sillä näiden työntekijöiden mielestä menestyksen tulee näkyä ja kuulua. He motivoituvat esimerkiksi nimikkeen muutoksista. Nämä työntekijät ovat kunnianhimoisia ja päämäärätietoisia, ja he haluavat saavutuksilleen huomiota. (Aarnikoivu 2008; Sinokki 2016, 87–88.)

### 9.1.5 Ammattitaidon kehittyminen, Tiedollinen aktivointi, Ammattiaseman parantuminen

Neljäs alakysymys haki vastausta kysymykseen, mistä osatekijöistä opiskelijoiden opiskelun koettu vaikuttavuus muodostui?

Oppijoiden opiskelun koettua vaikuttavuutta mitattiin Kirkpatrickin (1969, 1998, 2005) kehittämään malliin perustuvalla 33 muuttujaa käsittävällä kyselyllä.

Saadut kolme faktoria nimettiin Tiedolliseksi aktivoinniksi, Ammattitaidon kehittämiseksi ja Ammattiaseman parantumiseksi.

Opiskelun koetun vaikuttavuuden mittaussmallin osioanalyysin kulku on selostettu kuviossa 16, sivulla 133 ja tarkemmat kuvaukset kyselymittauksen tuloksista ovat luvussa 8.1.4 sivuilla 154.

Kysymyksillä avattiin opiskelijoiden käsityksiä opiskelun oppimisvaikutuksista sekä opiskelun merkityksestä työhön, ammattiin ja ammattiaseman säilyttämiseen. Tarkastelun kohteena olleet tekijät liittyivät yksilön työelämäpätevyyteen, itsetuntemukseen, tiedolliseen kehittymiseen ja omaehtoiseen koulutettavuuteen päästä uralla eteenpäin. Saavutettiin koulutukselle asetetut päämäärät ja tavoitteet sekä mikä oli koulutuksen hyöty.

Yleisimmäksi ulottuvuudeksi vastaajat kuvasivat *Ammattitaidon kehittämisen* (alfa 0.86, ka 3.86, kh 0.84). Oppijoiden mukaan he saattoivat käyttää, hyödyntää ja soveltaa opiskelusta saatua teoreettista tietoa käytännön työtehtävissä. Tämä tuki vaikuttavan koulutuksen tunnusmerkkiä eli koulutuksen siirrettävyyttä käytännön työhön (Pitkänen & Heide 2008, 16; Raivola et al. 2000; Tuomi-Gröhn 2000). Oppijat kokivat saaneensa työhön uutta rohkeutta ja itseluottamusta. Myös uramotivaatiota kartoittavien kysymysten kohdalla korostui oppijoiden rohkeus ja itseluottamus. Opiskelu oli lisännyt oppijoiden tietämystä opiskelemastaan alasta ja he kokivat myös saaneensa välineellistä hyötyä ammatilliseen osaamiseensa.

Toiseksi merkittävämmäksi vaikuttavuuden osatekijäksi nousi *Tiedollinen aktivoituminen* (alfa 0.91, ka 3.37, kh 0.77). Oppijoiden kokeman mukaan heidän kiinnostus ja aktivoituminen tiedollisiin kysymyksiin oli lisääntynyt samoin tieteellisen ajattelutavan oppiminen. Opiskelusta saatu tiedollinen hyöty vastasi ennako-odotuksia. Opiskelu innosti myös jatkamaan opintoja. Opiskelulla oli myös itseisarvoista merkitystä eli uuden tiedon saantia oppijat pitivät merkityksellisenä.

*Ammattiaseman parantumista* (alfa 0.82, ka 2.45, kh 0.97) koettiin jonkin verran. (esim. Schuller et al. 2002). Oppijat uskoivat opintojensa edistävän haastavampien ja vaativampien työtehtävien saamista ja takaavan paremman kilpailuaseman muihin hakijoihin nähden. Tärkeää oli myös huomata, että tässä tietokykykapitalistisessa globaaliudessa jo työpaikan säilyttäminen on tavoite, jossa pätevyys osoitetaan koulutuksien avulla.

Kirkpatrickin (1998, 2005) mallin toisen eli oppimisen tason mukaan koulutuksen ansiosta oppijoiden tiedot ja taidot lisääntyivät sekä osin asenteet muuttuivat. Toisen ja kolmannen tason muutokset lomittuivat tässä tutkimuksessa yhteen eikä selvää hierarkkista järjestystä tasojen välillä voitu havaita. Kolmannen tason työkäyttäytymisen muutoksista oppijoita palkittiin rahallisesti ja he saivat työyhteisöltä arvostusta. Tunnustus on monien tutkimusten mukaan yksi tärkeimmistä motivaat-

toreista työelämässä (Sinokki 2016, 90). Tiedollinen aktivointi, Ammattitaidon kehittyminen, Ammattiaseman parantuminen täyttivät toisen ja kolmannen tason vaatimuksia.

Neljännän tason mukaan oppijat vastasivat osaavansa soveltaa oppimaansa ongelmien ratkaisemisessa sekä käyttävänsä uutta osaamistaan käytännön työtilanteissa. Näin he siirtävät tietojaan ja taitojaan koko työyhteisön pääomaksi uusintaen, uudistaen ja kehittäen vakiintuneita toimintamalleja. Itseluottamuksen (self-efficacy) vahvistuminen antoi varmuutta muutosten esittämiseen sekä niiden toteuttamiseen työyhteisötasolla. Raportoitu toiminnan muuttuminen oli olennainen osa koulutuksen vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta. Ammattitaidon kehittyminen ja ammattiaseman parantuminen kuvasivat osin myös tätä tasoa.

Koulutuksen vaikutukset näkyvät osittain heti koulutuksen jälkeen. Tuottiko koulutus pysyvämpiä vaikutuksia, todellista lisäarvoa eli kannattavuutta, selviää työyhteisökohtaisesti pitkällä aikavälillä ja tehokkaan ja monipuolisen sekä –tahoisen arviointijärjestelmän avulla. Yksittäisen koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on hankalaa, koska mukana voi olla myös muita vaikuttavia tekijöitä kuten muita koulutuksia. Tässäkin tutkimuksessa tuli esille, että oppijoilla oli muita kasautuvia koulutuksia yhtäaikaisesti. (vrt. Frisk 2005, 41; Kirkpatrick 1998, 65; Miller 1999; Sepänen 2003; Tenhula 2007.)

Kykyminuus, joka tarkoittaa yksilön tulkintaa omista kyvyistään ja muista sisäiseksi mielletyistä ominaisuuksistaan, muotoutuu erityisesti koulutukseen ja työhön liittyvissä arviointitilanteissa ja siirtymissä. Silloin ihmiset refleктоivat käsityksiä itsestään ja kyvykkyydestään aikaisempaan elämänkulkuunsa ja suhteessa toisiin ihmisiin ja heidän edustamiinsa sosiaalisiin ryhmiin. (Pasanen 2015, 148.)

Vaikuttavuus kuvaa koulutuksen onnistumista sekä koulutuksen tavoitteiden ja tehtävien täyttymistä. Jatkuva kouluttautuminen, oppiminen ja kehittyminen ovat palkitsevia kokemuksia. Silloin kun työssä voi toteuttaa itseään, ratkaista monimutkaisia ongelmia ja kokea onnistumisen tunteita, silloin työstä itsessään tulee palkitsevaa. (Sinokki 2016, 88.)

## 9.2 Osallistumisorientaatioiden yhteydet oppimiseen

Tässä luvussa raportoidaan pääkohdat mittausmallin antaman analyysin pohjalta. Tosin sanoen kuvataan eksogeenisten muuttujien (päämääräorientaatio, oppimisorientaatio, toimintaorientaatio) yhteyspolut endogeenisiin muuttujiin (uramotivaatio, oppimismotivaatio, opiskelun koettu vaikuttavuus).

*Päämääräorientaation* yhteydet on kuvattu luvussa 8.2.2, kuviossa 19, sivulla 163.

Päämääräorientaatiosta ( $\xi_1$ ) yhteyspolku kulkee Uramotivaatioon ( $\eta_1$ ) ja sen kautta Vaikuttavuuteen ( $\eta_3$ ).

Opiskelijoiden oppimisen käsityksien avauksin mukaan päämääräorientoitunut oppija osallistui koulutukseen saadakseen hyötyä ammatillisiin valmiuksiin. Tämä vaikutti siihen, että hän ponnisteli sinnikkäästi uralla eteenpäin saadun tietotaito-varannon innoittamana. Ladattu osaamispuuteristo johti tuloksiin eli ammattitaidon kehittymiseen, tiedollisen kiinnostuksen lisääntymiseen ja ammattiaseman parantumiseen.

Osallistuminen jatkuvaan koulutukseen on vahvasti sidoksissa elämän siirtymävaiheisiin. Erityisesti uraan liittyvät siirtymät olivat syynä haluun oppia ja osallistua lisä- ja täydennyskoulutukseen. (Merriam et al. 2007, 63.)

Kun urakehitystä tarkastellaan elämänvaiheiden ja roolien sekä suorituskyvyn kautta, tässä tutkimuksessa sijoittui aseman ja ammattiroolin ylläpito ikävuosiin 35–65. Hallin (1990) uravaihemallissa keskiuran (45–65-vuotiaat) tehtävänä on kasvu, ylläpito tai lamaannus, jotka vaikuttavat kukin omalla tavallaan ammatilliseen osaamiseen ja osaamistarpeisiin. Uramenestyksen avaimia ovat sopeutumiskyky ja mukautuminen. Jos henkilö kykenee kasvuhakuisesti itsereflektiivisyyteen, jatkamaan oppimistaan ja itsensä arvioimista sekä muuttamaan käyttäytymistään ja asenteitaan, hänellä on hyvät edellytykset sopeutua uuteen ympäristöön ja menestyä keski-ikä uramuutoksessa. (Arthur, Calman & DeFillippi 1995; Hall & Mirvis 1996; Leskelä 2005, 118.)

## Oppimisorientaatio

Oppimisorientaation yhteydet on kuvattu luvussa 8.2.3, kuviossa 20, sivulla 165.

Oppimisorientaatiosta ( $\xi_2$ ) yhteyspolku kulkee suoraan Oppimismotivaatioon ( $\eta_2$ ) ja Vaikuttavuuteen ( $\eta_3$ ). Välillisesti yhteyspolku johtaa Uramotivaation ( $\eta_1$ ) kautta myös Vaikuttavuuteen ( $\eta_3$ ).

Oppimisen imussa osallistujien käsitysten mukaan oli korkea motivaatio oppimiseen. Ilolla ja intensiteetillä oppiminen johti ammattitaidon kehittymiseen, tiedollisten valmiuksien lisääntymiseen ja työaseman paranemiseen.

Suora yhteys *oppimisorientaatiosta oppimismotivaatioon* kuvasi oppimisen halua ja intoa voimistaa minäpystyvyyttä. Uusien asioiden oppiminen vaikutti myös siihen, että oppija koki opiskelun mielekkäänä ja itsensä kykenevänä suoriutumaan koulutuksesta.

Välillistä yhteyttä *oppimisorientaatiosta oppimismotivaation kautta uramotivaatioon* voitiin kuvata oppimisen myönteisellä vetovoimalla, joka teki oppimisesta mielekkään ja vei oppijaa uralla eteenpäin. Näiden vaikutuksesta hän käsityksensä mukaan kehittyi ammatillisesti ja kykeni käyttämään ja soveltamaan oppimaansa



työssään, jolloin myös hänen arvotuksensa nousi työyhteisössä ja muussakin elämässä.

Oppiminen on identiteetin, minuuden kasvun ja muutoksen keskeisin prosessi. Yksilölliset käsitykset siitä, miksi oppija haluaa tulla ja mitä hän kokee olevansa, ohjaavat oppimisen ja opiskelun suuntaamista. Näissä prosesseissa kohtaavat yksilön menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus. Käsitykset itsestä, omasta osaamisesta, opiskelutaidoista ja oppimisvalmiuksista muuttuvat ja muovautuvat elämän aikana. Oppimismahdollisuuksien saatavuudella on myös merkitys elämän eri vaiheissa. (Alho-Malmelin 2010, 31; Ropo & Gustafsson 2006; Taylor 2008.)

### Toimintaorientaatio

Toimintaorientaation vaikutusmalli on kuvattu luvussa 8.2.4, kuviossa 21, sivulla 169.

Toimintaorientaatiosta ( $\xi_3$ ) suora vaikutuspolku kulkee uramotivaatioon ( $\eta_1$ ). Kertoimen ( $\gamma_{11}$ ) negatiivinen etumerkki (-0.42) viestii kuitenkin siitä, että suhde on käänteinen.

Toimintaorientaatio ( $\xi_3$ ) vaikuttaa välillisesti uramotivaation ( $\eta_1$ ) kautta opiskelun koettuun vaikuttavuuteen ( $\eta_3$ ). Oppimistoimintaan osallistumalla oppija iloitsi sosiaalisesti ja älyllisesti stimuloituneena uusista sosiaalisista kontakteistaan ja uusien näkökulmien avautumisista.

### Uramotiivin välillinen vaikutus

Mielenkiintoinen ”välittävä keskusasema” tässä tutkimuksessa on uramotivaatio ( $\eta_1$ ), joka toimii eri orientaatio-suuntausten välillisenä yhteytenä ( $\beta_{31} = 0.45$ ) opiskelun koettuun vaikuttavuuteen ( $\eta_3$ ).

Uramotivaation välilliset vaikutukset on kuvattu luvussa 8.2.5, kuviossa 22, sivulla 171.

Päämääräorientaatio ja toimintaorientaatio olivat yhteydessä välillisesti uramotivaation kautta opiskelun koettuun vaikuttavuuteen. Mutkittelevamman polun teki oppimisorientaatio, joka oli oppimismotivaation kautta yhteydessä uramotivaatioon, joka vastaavasti oli yhteydessä opiskelun koettuun vaikuttavuuteen.

Opiskelijoiden käsitysten avauksien mukaan uramotivaatio selitti opiskelun koettua vaikuttavuutta oppijan sinnikkään urasuunnistuksen, ammatillisen osaamisylpeyden ja arvostuksen hakemisen osatekijöiden kautta.

Sinnikkyyttä voidaan kuvata yksilön uskoksi selviytyä asettamistaan tavoitteista pätevyysuskomuksiansa voimalla. Sinnikkyys on resilienssiä – rohkeutta kohdata haasteet ja ottaa vastuu itsestä (Poijula 2018). Ongelmanratkaisukyvyyn, tulevaisuususkon ja riskinottokyvyyn ansiosta oppija kykenee kehittämään ammattitaitoaan.

Työssä tarvittava tiedollinen osaaminen lisääntyy ja oppija pystyy soveltamaan teoreettista tietoa käytännön työtehtäviin sekä laajentamaan tiedollista

### 9.3 Lopuksi

Oppija on ajatteleva, tunteva ja toimiva yksilö, joka kelluu ajan virrassa (”flow of time”) omassa alati muuttuvassa elämismaailmassaan (Jarvis 2006, 2007, 2008b, 2010; Merriam et al 2007, 100–101). Kun harmoniaa häiritään, syntyy hämmennys, joka käynnistää oppimisprosessin.

Mitkä tekijät kytkeytyvät oppimisprosessin käynnistymiseen? Millaisiin tulevaisuuden työn malleihin ja muotoihin oppijoiden ammatillista osaamista ja sen päivittämistä täsmäytetään? Mitkä ovat osallistumisorientaatioiden yhteydet oppimisen motivaatiotekijöihin?

Viimeisten vuosikymmenten aikana tapahtuneita työelämän tärkeimpiä muutoksia ovat tieto- ja palvelutyön massiivinen lisääntyminen, teollisuustyön nopea vähentyminen sekä rakenteellisen työttömyyden vakiintuminen. Työelämä on prekarioitunut eli erilaiset epätyypilliset työt ovat lisääntyneet. Tällaisia epätyypillisiä töitä ovat mm. pätkätyöt, osa-aikaisuudet, freelancertyöt, opiskelun ohessa tehdyt työt, itsensä työllistäminen (Jakonen 2015, 288).

Työn murroksessa työn käsite on muuttumassa ja digimaailmasta nousee uusia työn määritelmiä. Digisuunnustustaitoa tarvitaan datatulvasta selviytymiseen. McGonicalin (2011) nimeämiä globaalien tulevaisuuden työn muotoja ovat riskialtis työ (high-stages work), ahkera työ (busy work), henkinen työ (mental work), fyysinen työ (physical work), seikkailutyö (discovery work), tiimityö (team work) ja luova työ (creative work). Näihin mukautuvia työelämän muutoksia ovat päätöksenteon hajautuminen, itseohjautuvuus, prosessisuuntautuneisuus, asiakasohjautuvuus, tiimimäisyys, verkostomaisuus, joustavuus (Alasoini 2014).

Teknis-taloudelliset muutokset ovat myös sosio-kulttuurisia muutoksia (Alasoini 2014). Simonsin ja Masscheleinin (2008, 53) mukaan oppijat eivät enää kauaa ole osa valtion hyvinvointipolitiikkaa. Yksilöt nähdään inklusiona, kapitaalina, strategisina komponentteina, osana organisaatiota. Kyseessä on yrittäjyyteen tähtäävä asenne. Yksilö on itse yritys, jolla on yrittäjämäärän vastuullisuus kuten tietokykykapitalismin yksilövastuullisuus edellyttää. Jokainen yksilö on oman yrityksensä johtaja (handmaidman/handmaidwoman/handmaidcitizen), joka myy oman itsensä tuotetta palvelumarkkinoilla (vrt. Jarvis 2008, 2010).

Myös informationalistisen luovuuden kulttuurin keskeisenä tekijänä on luova yrittäjyys, kun yrittäjyys ymmärretään laajasti minä tahansa tapana hyödyntää aktiivisesti yksilön potentiaalia (Castells & Himanen 2013).

Mitä tietotaitoja ja osaamisen ominaisuuksia yksilö tarvitsee?

Gardnerin (2008; 2010) mukaan yksilöt tarvitsevat ainakin yhden oppialan ammattitaidon, syntetisointitaitoja ja luovuustaitoja käsitellä asioita laajemmasta näkökulmasta (out of box thinking), taitoja kunnioittaa toisia ihmisiä ja taitoja toimia eettisesti. Hyvä työnteko vaatii erityisosaamista, eettisyyttä ja sitoutumista (excellence, ethics, engagement). (myös OECD 2018)

Ammatillinen osaaminen ja ammattitaito rakentuvat ammattispesifisistä tiedoista ja taidoista ja metataidoista (Anderson & Marshall 1994, 5–6; Evers et al. 1998, 5, 40–41; Goleman, Boyatzis & McKee 2002; Leskelä 2005, 64; Nijhof 2001; Ruohotie 2005) ja/tai kyvykkyyksistä (Pasanen 2015, 68). Metataitojen syventäminen ja päivittäminen tulee entistä tärkeämmäksi maailmassa, jossa globaalius ja lokaalius kohtaavat (mm. OECD 2018).

Ammattispesifistisen tietotaitoperustan lisäksi työtehtävien hoitaminen edellyttää kommunikointitaitoja, tehtävien ja ihmisten johtamistaitoja, innovaatioiden ja muutosten hallintakykyä sekä elämänhallintataitoja. Luottamuksen ja avoimuuden (Castells & Himanen 2013) lisäksi painottuu uskottavuus. Uskottavuuteen sisältyy johdonmukaisuus ja moraalinen ennustettavuus (Aaltonen 2013, 261). Suorituskeskeisyys saa yksilöt toimimaan yhä tehokkaammin ja tuottavammin, mutta myös tuntemaan syyllisyyttä, jos ei pysty niin tekemään (Ball 2012, 50–51).

Sennetin (2002) mukaan nykyään työtehtävät ovat joustavia. Joustavuutta tarvitaan, sillä työelämän prekarisaatio lisää epätyypillisiä työtehtäviä ja työelämän epävarmuustekijöitä (Jakonen 2015, 288).

Mitkä ovat eri osallistumisorientaatioiden yhteydet oppimisen motivaatiotekijöihin?

Mihin oppimisen motivaatiotekijöihin päämääräorientaatiolla oli yhteyksiä? Päämääräorientaatiolla oli suora yhteys uramotivaatioon, jossa oppimiseen motivoivana tekijänä korostui sinnikkyys ratkoa ongelmia. Lisäksi päämääräorientaatiolla oli välillinen yhteys opiskelun koettuun vaikuttavuuteen, jossa oppimiseen motivoivana tekijänä korostui ammattitaidon kehittäminen.

Mihin oppimisen motivaatiotekijöihin oppimisorientaatiolla oli yhteyksiä? Oppimisorientaatiolla oli suora yhteys opiskelun koettuun vaikuttavuuteen linkittyvään ammattitaidon kehittämiseen.

Oppimisorientaatiolla oli lisäksi myös suora yhteys oppimismotivaatioon, jossa oppimisen motivaatiotekijänä korostui opiskelun mielekkyys. Lisäksi oppimisorientaation yhteyksiä oppimisen motivaatiotekijöihin kuvasivat sinnikkyys (uramotivaatio) ja ammattitaidon kehittäminen (opiskelun koettu vaikuttavuus).

Mihin oppimisen motivaatiotekijöihin toimintaorientaatiolla oli yhteyksiä? Toimintaorientaatiolla oli suora, mutta käännteinen yhteys uramotivaatioon (sinnikkyys) ja välillinen opiskelun koettuun vaikuttavuuteen (ammattitaidon kehittyminen).

Opiskelun mielekkyys, sinnikkyys ongelmien ratkaisuun, ammattitaidon kehittäminen - painoutuivat opiskelijoiden oppimisen käsitysten avauksien ytimessä. Lisäksi korostui minäpystyvyys, onnistuminen opinnoissa (oppimismotivaatiossa), ammatillinen osaamisylpeys, arvostushakuisuus (uramotivaatiossa) ja tiedollinen kehittyminen, ammattiaseman parantuminen (opiskelun koetussa vaikuttavuudessa).

Globaalissa, eurooppalaisessa ja suomalaisessa työelämässä vuoteen 2030 mennessä ennustetaan tapahtuvan muutoksia, joiden teemoiksi nousevat ihmisten johtaminen, työn organisointi, työnteon tavat, työelämän pelisäännöt ja sosiaaliset suhteet, työympäristö, työterveys ja työkyky sekä työn vaatimat osaamiset ja valmiudet. Näin ollen koulutukseen ja opiskeluun osallistumisen orientaatiot ja oppimisen motiivit, mihin tavoitteisiin tietotaitoa transformoidaan, miksi koulutukseen osallistutaan, ovat valideja edelleen ja tulevaisuudessa. (Alasoini et al. 2012; OECD 2018.)

Oppimisen myönteisiä vaikutuksia voidaan kuvata triangulaation muodossa, jossa pyramidin huipulla on yksilön pääoma (identity capital) ja sivuilla inhimillinen pääoma (human capital) ja sosiaalinen pääoma (social capital). Yhdessä ne muodostavat yksilön pääoman, johon sisältyy mm. oppimisen ilo, suunnitelmallisuus, itsetuntemus. Näiden yhteisvaikutuksena yksilön tietoisuus laajenee oppimisen kautta. Kun yksilö hankkii osaamista ja taitoja opiskelun avulla, hän samalla investoi tulevaisuuteen. Koulutus on keskeinen mahdollistaja ja vaikuttaja. (Jarvis 2010, 226; Schuller et al. 2004, 12–22.)

Tässä tutkimuksessa käsiteltyjen Houlen typologian osallistumisen orientaatio-suuntauksien (päämäärä-, oppimis- ja toimintaorientaatio) yhteyspolku kulkee uramotivaation kautta. Uramotivaation ulottuvuuksista sinnikkyyttä voidaan kuvata myös kyvykkyytenä – resilienssinä.

Oppiminen vaikuttaa kyvykkyyden tuntemiseen. Osaamisen ja aikaansaavuuden tunne motivoi yksilöä kehittämään itseään, oppimaan lisää ja monipuolistamaan tietotaitojaan. Lisäksi oppimis- ja kehityssuuntautunut yksilö menestyy paremmin kuin yksilö, joka ei pyri harjoittamaan kykyjään. Kyvykkyyden eli resilienssin kokemukseen liittyy myös palautteen saaminen. Palaute edellyttää päämäärää, jota vasten suoritusta peilataan. (Deci & Ryan 2000; Martela 2016; Poijula 2018).

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelun kokeminen virkistäväksi, uusia näkökulmia avaavaksi, oman työyhteisön ihmissuhdeverkoston ja erilaisten ammattiryhmien ymmärtämään oppimiseksi painottaa koulutuksen laajempaa vaikuttavuutta. Opiskelu oli lisännyt itsetuntemusta, autonomian tunnetta ja itseluottamusta. Se oli kehittänyt myös ns. pehmeitä taitoja ja vahvistanut oppijan minäkuvaa. (ks. Feinstein ym. 2003, Hammond 2002; Schuller et al. 2002).

Koulutuksella ja opiskelulla on yhä edelleen merkitystä sosiaalisen kohoamisen väylänä. Hyvien oppimisvalmiuksien omaaminen auttaa jatkuvaa oman osaamisen ja itsen kehittämistä sekä auttaa niiden avulla niin sosiaalisen kuin urallisen statuk-

sen nostamista. Aikuisopiskelijaa kiinnostaa oppimisen tuloksien tuottama ammatillinen pätevyys sekä omien metataitojen ja työyhteisötaitojen kehittäminen. Opiskelun tulisi avata niille perspektiivejä ja auttaa muuttamaan niitä (mm. Mezirow 1991).

Yksilötason koulutuksen tulosten ja vaikutusten kannalta on tärkeää oppijan omaehtoisuus, aktiivisuus, motivoituneisuus ja koulutustavoitteiden mukainen toiminta. Työyhteisötasolla koulutuksesta saatavan tuloksellisuuden ja hyödyn edellytyksenä on, että työyhteisössä tehdään täydennyskoulutus suunnitelma henkilöstön koulutustarpeista ja sitoudutaan siihen. (Frisk 2005, 42; Hämäläinen et al. 1993, 23–24; Vaherva 1983, 24–27.)

### Koulutuksellisten markkinoiden tarjonta

Koulutusmarkkinoilla on entistä enemmän mahdollisuuksia, joiden laatuvaatimuksia ja tarkoituksellisuutta ei pystytä valvomaan markkinoiden globalisoituessa. Yksilöiltä vaaditaan monipuolisia navigointitaitoja, lujaa itseluottamusta ja päätöskykyä oman syklittäisen ja omanäköisen oppimispolun ja oppimisesta saadun tietotaitouran valitsemiseksi. Vastuu on autonomisella, itseohjautuvalla oppijalla, joka vastaa itse oman oppimisensa kustantannuksista.

Tärkeä kysymys koulutusmarkkinoilla on se, mihin tarpeeseen ja tavoitteisiin kulloinkin koulutusta ostetaan. Ostetaanko älyllisesti stimuloivaa ja mukavaa toimintaa (toimintaorientaatio), syvälliseen oppimiseen tähtäävää (oppimisorientaatio) vai uralla menestymiseen tarvittavia kvalifikaatioita (päämääräorientaatio).

Koulutuksen välittämisen muodot (etäopetus ja avoin oppiminen) kehittyvät informaatioteknologian myötä valtavaa vauhtia, ja muuttavat opetuksen ja koulutuksen muotoja. Etäkoulutus World Wide Webin mahdollistamana on kasvanut viime vuosina kaikkialla maailmassa. Opettaminen ja oppiminen ovat nyt eri ilmiöitä. Oppijoista tulee itseohjautuvia ja koulutusdiskurssi muuttuu valmennusdiskurssiksi, jolla saadaan valmennukset/koulutukset/kurssit ostajille entistä houkuttelevimmiksi. (Jarvis 2010, 199). Virtuaaliyliopistot lisääntyvät. Akatemia ei ole enää paikka, vaan se on prosessi ja systeemi, jonka koulutustarjonnalla on nyt tuotetakuu, joka tarjoaa erityisen oppimistilaisuuden ostajalle. Enää ei opettaja ole tärkeä, vaan koko systeemi – tuotanto, pakkaus, markkinointi, prosessi, asiakkaan tukipalvelut jne. (Jochems, van Merrienboer & Koper 2004).

Sokraattinen lähestyminen kirjalliseen etäopetusmateriaaliin on kuitenkin hyödyllinen, koska oppijat haastetaan ajattelemaan itsenäisesti pikemminkin kuin omaksumaan opettajan välittämä materiaali sellaisenaan. Tosin etäoppijoiden mielikuva siitä, että he saavat rahoilleen vastinetta saadessaan mahdollisimman paljon materiaalia. Voi kysyä, onko tämä vain harhaa ja koulutusmarkkinoiden ovela myyntikikka. (Jarvis 2010, 199).

Tutkimus on ajankohtainen tilanteessa, jossa kaikille koulutustasoisille kohdistuvat taloudelliset ja sisällölliset muutokset ovat olleet jatkuvia tutkimusaineiston keräämisen jälkeen. Ammatillinen täydennyskoulutus elää kiivaasti muuttuvassa työelämässä ja pyrkii tuomaan ajankohtaisia sekä tulevaisuuteen tähtääviä koulutuksia itseään ajantasaisilla tiedoilla varustamaan pyrkivien yksilöiden ulottuville. Tiedollisten valmiuksien lisäksi yleiset työelämävalmiudet vaativat jatkuvaa päivittämistä ja uudistamista.

Lifelonglearning (LLL) retoriikka edistää jokaisen etua. Se antaa oppimismahdollisuudet kaikille – jokainen on kykenevä oppimaan läpi elämän. Se antaa toisen mahdollisuuden päästä opiskelemaan aikuisiällä ja täydentämään nuoruudessa kesken jääneitä opintoja. Elinikäinen oppiminen on orientaatioiltaan ammatillista ja arvostatuksellista (Jarvis 2010, 226).

Elinikäinen oppiminen antaa mahdollisuuksia arvottaa myös muodollisen koulujärjestelmän ulkopuolella ja myöhemmällä iällä tapahtuvan kouluttautumista. Kesäyliopisto sijoittuu perinteisen ja elinikäisin oppimisen rajapinnalle ja oma kyvykkyys oppijana arvioidaan kesäyliopisto-opinnoissa eri koulutussektoreille asetettujen omakohtaisten ja itseohjautuvien tavoittein mukaisesti. (vrt. Siivonen 2010, 10.)

Elinikäisen oppimisen diskurssi viestittää yksilön omaa vastuuta menestyksensä ja opintoja koskevien sijoitustensa kannattavuudesta. Kyky sijoittaa koulutukseen ja hyötyä sen tuotosta riippuu vahvasti yksilöstä ja hänen olosuhteistaan. Tällainen hallinta yksilöi ihmisen oman elämänprojektinsa toimitusjohtajaksi, joka tuottaa toisille onnistumisen kokemuksia ja toisille voimattomuuden tunnetta. Tämän hallintatavan ennakoimattomat seuraukset eivät riipu siitä, kuinka valistunut tai kriittinen elinikäinen oppija itse on. Hallinnan sisälle on näet kirjattu kyynisyys – on teeskenneltävä mukana oloa (Saari 2018, 40–41) ja näin osoitettava olevansa suorituskyykyinen (Ball 2012).

## 9.4 Tutkimustulosten soveltaminen ja jatkotutkimuksen tarpeet

Tutkittavana oleva ilmiö oli teoreettisesti laaja ja monin osin vaikeaselkoinen. Ilmiötä tarkastelemaan, malliin sulautettuja monimuotoisia ja laajoja käsitteitä oli runsaasti. Tutkimuksen haasteellisuutta lisäsivät sisällöltään samanlaisten käsitteiden rinnakkaiset ja päällekkäiset nimikkeet.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa keskityttiin teoreettisen viitekehyksen luomiseen ja menetelmän kehittämiseen. Empiirinen osa oli erittäin laaja. Kysymyspatteristoa olisi voinut tiivistää ja täydentää tiedonhankintaa haastatteluja käyttämällä. Kohderyhmän olisi voinut rajata esim. avoimeen yliopisto-opetukseen osal-

listuville, koulutusohjelmiin osallistuville tai lyhytkursseille osallistuville. Tosin lyhytkurssien oppijoiden vastausinto on yleensä heikohko kuten tässäkin tutkimuksessa.

Jos tutkimus tehtäisiin uudelleen, olisi järkevää rajoittaa käsitteiden määrää ja rajata ne täsmällisemmin. Toisaalta juuri laajan kuvan luominen on merkityksellistä tiedostamisen kannalta, jolloin se vaatii jäsentymättömän käsitevaruuden avaamista. Mikäli tarkastelun kohteena olisi ollut suppeampi kokonaisuus, ilmiön osien keskinäinen suhde olisi saattanut jäädä hahmottumatta.

Tutkimuksen alkuosassa kiinnitin runsaasti huomiota kohderyhmänä olevan ilmiön laajaan toimintaympäristöön ja siinä tapahtuviin muutoksiin sekä historiallisesta perspektiivistä että tulevaisuuden näkymiä ennakkoiden. Tavoitteena oli asemoida oppija siihen tilanteeseen (situaatioon), jossa hänen työ- ja toimintaympäristönsä kuuluu. Rajasin tarkastelun yksilön koulutustarpeissa ja koulutuksiin osallistumisessa tapahtuvaan kehittymiseen vaikuttaviin tekijöihin ja prosesseihin. Koulutukseen osallistumisen herättää hämmennys, jota yksilö alkaa selvittää päästäkseen dissonanssista harmoniaan. Kun yksilön stabiliteettiä häiritään muutostarpeet nousevat yhtä hyvin sekä yksilön sisäisestä mielestä että vuorovaikutuksesta ulkomaailman kanssa. Omaa kehittymistään johtava yksilö tasapainoilee jatkuvasti em. ”maailmojen” välillä. Prosessiin kuuluu olennaisesti sekä kriittinen reflektio ympäristön suhteen että itsereflektio yksilön päättäessä omasta suhteestaan itseensä ja toimintaympäristöönsä.

Kehittääkseen ymmärrystään omaa työtään kohtaan oppijan tulee voida luottaa siihen, että tulevaisuuden mukanaan tuomat työtehtävät ovat järjestettävissä, selitettävissä tai ennakoitavissa. (vrt. Antonovsky 1987, 16–18).

## Jatkotutkimusehdotuksia

Erittäin kiinnostavaa olisi käyttää tässä tutkimuksessa käytettyjä kysymyspatteristoja samanlaisina muissakin aikuisten täydennyskoulutusta antavissa oppilaitoksissa ja katsoa löytyykö käsityksissä ja niiden kehityksessä eroja ja jos, niin minkälaisia. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin vuoden 2008 taloudellisen laman tilanteessa. Nyt vuonna 2020 maailmanlaajuisen covid-19 pandemian jälkeisessä tilanteessa voisi tutkia kokemuksia lisä- ja täydennyskoulutuksen vaikutuksista uralla etenemiseen, työpaikan säilyttämiseen sekä oman kriittisen itsetutkiskelun kehittymiseen.

Tässä tutkimuksessa selvitetty opiskelijoiden osallistumisorientaatioiden koetut oppimisvaikutukset avaa mielenkiintoisia mahdollisuuksia laajentaa näkökulmaa ja tarkastella opiskelun koetun vaikuttavuuden kehitystä ja osallistumisorientaatioita monestakin näkökulmasta. Esiin nousee esim. sen perusteellisempi selvittäminen, miten vaikuttavuudet ja orientaatiot muuttuvat. Tätä vaikeasti hahmotettavaa ilmiöaluetta on aiemmissa tutkimuksissa pääosin tutkittu pieninä osa-alueina. Jos oppijan

vastuunottoa oman osaamisen kehittämisestä halutaan tukea, tarvitaan ilmiön kokonaisuuden hahmottamista, kuten olen tutkimuksessa tehnytkin.

Teoreettista viitekehystä olisi kuitenkin hyvä jäsentää edelleen jatkotutkimuksilla. Teorioissa käytettyjä käsitteitä voisi täsmentää ja määritellä yksiselitteisemmin ihmisen kokonaisvaltaisena tarkasteluna.

Tutkimuksessani kyse oli oppimiseen liittyvien teoreettisten käsitteiden sisällön ja rakenteen selvittämisestä. Näkökulmaa on tärkeä. Se auttaa oppijaa kiinnittämään huomiota itseensä ammatillisesti kehittävänä yksilönä. Itseä koskeva tieto ja itse-reflektiotaidot johtavat itsetuntemukseen ja metatason oppimiseen, joita pidetään edellytyksenä nopeassa muutoksessa selviytymisessä. Pelkkä itseen katsominen ei kuitenkaan ole riittävää, vaan ihmisen on välttämätöntä verrata omaa toimintaansa ulkoiseen maailmaan.

Voidaan kysyä, millä tavalla oppimiseen kytkeytyvän aivotutkimuksen tuloksia voitaisiin soveltaa oppisen vaikuttavuustutkimukseen? Entä, millaisia mahdollisuuksia tekoälyllä on ammatillisessa täydennyskoulutuksessa?

Kriittisessä uudistavassa oppimiskäsityksessä on kyse siitä, että nykyisen ajattelun oletuksia, reunaehtoja ja arvoja kyseenalaistetaan (Mezirow 1991). Kriittinen reflektio on oppimisen syvin muoto.

Baruch (2004, 61) kiteyttää perinteisen ja rajattoman uran eroavaisuudet vertaamalla uramalleja vuorikiipeilyyn. Perinteisen uran yhteydessä kaikki haluaisivat päästä vuoren huipulle, ja jokainen kiipeääkin niin korkealle kuin pääsee. Rajattoman uran yhteydessä vuorikiipeilyn päätavoite ei olekaan ainoastaan huipun saavuttaminen, vaan kiipeilijällä on monia vaihtoehtoja: hän voi kiivetä yhtä vuotta, vaihtaa toiseen vuoreen tai pienempään mäkeen. Hyväksytyä on myös vaeltelu vuorten välisissä laaksoissa.

Päämääräorientaatioituneisuudessa kiivetään vuoren huipulle – suoritetaan vaaditut tutkinnot ja arvosanaopinnot.

Oppimisorientaatioituneisuudessa on monia vaihtoehtoja kuten joustava oppiminen. Pelkästään huipun saavuttaminen ei tuota iloa, vaan se, että voi opiskella yhtä aineita (=kiivetä yhtä vuotta), vaihtaa toiseen vuoreen tai pienempään mäkeen. Oppija oppii jokaisesta tehtävästä ja haluaa jatkaa oppimista.

Toimintaorientaatioituneisuudessa houkuttaa vaeltelu vuorten välisissä laaksoissa (osallistumalla älyllisesti ja sosiaalisesti stimuloiviin oppimistilaisuuksiin). Tosin oppija voi joskus kiipeillä eri korkuisille vuorille, avartaa näköaloja ja suunnata horisontin taaksekin. Itsekin vaelsin tutkimukseni ja opiskelujeni myötä omia polkujani ja nautin sen tarjoamista moninaisista mahdollisuuksista.

Kilpailukykyisyyden vaatimus yhdessä prekarisoitumisen kanssa tekee yksilöistä yksityisyrittäjiä, jotka voivat itse vapaasti päättää ammatillisista panostuksistaan. He voivat edetä pitkälle valitsemallaan uralla tai jäädä paikalleen. Kyse on siitä,



sytyttääkö hämmennys kipinän koulutukseen osallistumiseen, vai hyväksymään tilanteen ja jatkamaan entiseen tapaan.

On tärkeää muistaa, että ikääntyminen ei ole este oppimiselle (Jarvis 2010) ja sielun varustaminen tiedolla palkitsee, sillä

*”Homo doctus in se semper divitias habet.”*

”Oppineella ihmisellä on rikkautensa aina mukanaan.”

(Kivimäki 1998, 123)

# Lähteet

- Aaltola, J. 1994. Eräitä tieteenteorian peruskysymyksiä ihmistutkimuksen näkökulmasta. 2. tarkistettu painos. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/1992. Kokkola.
- Aaltonen, T. 2013. Henkisen johtajuuden dramaturgia. Teoksessa Fr. Martela, L. Järvilehto, P. Kenttä & J. Korhonen (toim.) Esa Saarinen. Elämän filosofi. Aalto-yliopiston julkaisusarja CROSSOVER 7/2013. Aalto-yliopiston perustieteiden korkeakoulu. Tuotantotalouden laitos. Helsinki, 253–266.
- Aarnikoivu, H. 2008. Esimiehenä arjessa. Helsinki: WSOY.
- Ahola, S. 2004. Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Juva: WS Bookwell, 15–36.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 3. painos. Rauma, 114–160.
- 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.
- Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö. 2006. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoitus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/?lang=fi) (Luettu 20.10.2011)
- Airo, J.-P., Rantanen, J. & Salmela, T. 2008. Oma ura, paras ura. Hämeenlinna: Karisto.
- Aittola, H., Siekkinen, T., Hakanurmi, S. & Karjalainen, M. 2018. Miten työelämälähtöinen avoin korkeakouluopetus vastaisi paremmin työelämän osaamistarpeisiin? – AVOT-hanke kehitti toimintamallin. Yliopistopedagogiikka 25 (2), 29–34.
- Aittola, H., Siekkinen, T. & Välimaa, J. 2018. Työelämälähtöinen avoin korkeakouluopetus (AVOT) – hankkeen arvioni. Loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Alanen, A. 1969. Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta. Acta Universitatis Tamperensis A 29.
- Alanen, A. 1983. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) Elinikäisen kasvatusta. Porvoo: Gaudeamus, 14–26.
- Alanen, A. 1988. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Oy Yleisradio Ab.
- Alasoini, T., Järvensivu, A. & Mäkitalo, J., 2012. Suomen työelämä vuonna 2030: Miten ja miksi se on toisennäköinen kuin tällä hetkellä. TEM raportteja 14/2012. <http://docplayer.fi/387787-Tem-raportteja-14-2012.html>. (Luettu 14.2.2019)
- Alasoini, T., Lyly-Yrjänäinen, M., Ramstad, E., Heikkilä, A. 2014. Innovatiivisuus Suomen työpaikoilla: menestys versoo työelämää uudistamalla. Tekes: Katsaus 311/2014. [http://www.tekes.fi/globalassets/julkaisut/innovatiivisuus\\_suomen\\_tyopaikoilla.pdf](http://www.tekes.fi/globalassets/julkaisut/innovatiivisuus_suomen_tyopaikoilla.pdf). (Luettu 14.2.2019)
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2018. Laadullinen tutkimus 5. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopiston julkaisuja C:300. Väitöskirja.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1999. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.

- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 2002. Sosaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. 4. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Allardt, E. 1985. Sosiologia I. Juva: WSOY.
- Alliger, G. M. & Janak, E. A. 1989: Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology* 42, 331-341.
- Amabile, T. M. 1997. "Motivating creativity in organisations: On doing what you love and loving what you do." *California Management Review* 40 (1), 39-58.
- Anderson, A. & Marshall, V. 1994. Core versus occupation-specific skills. Horsham: The Host Consultancy, Labour Market Intelligence Unit.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 251-296
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhtiökunta. Porvoo: WSOY
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. 3. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Antonovsky, A. 1987. *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Anttonen, S. 2007. Avointen yliopistojen ja kesäyliopistojen yhteistyökäytänteiden kehittäminen. Suomen kesäyliopistot ry. Julkaisu 1/2007. Tampere.
- Aristoteles. 2008. *Nikomakhoksen etiikka*. Suom. S. Knuuttila. Tampere: Gaudeamus
- Argyle, M. 1974. *The Social Psychology of Work*. Harmondsworth: Penguin.
- Arthur, M., Calman, P. & DeFillippi. 1995. Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of Management Executive* 9 (4), 1-15.
- Aslanian, C. B. & Brickell, H.H. 1980. American in transition. Life changes and reasons for adult learning in *Future Directions for a Fraing Society*. New York: College Board.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.
- Ausubel, D. P. 1967. A cognitive structure theory of school learning. Teoksessa L. Siegel (toim.) *Instruction: Some contemporary viewpoints*. San Francisco: Chandler, 207-260.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. 1978. *Educational psychology: A cognitive view*. 2 painos. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baard, P. P., Deci, E. I. & Ryan, R. M. 2004. "Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings." *Journal of Applied Social Psychology* 34 (10), 2045-2068.
- Bailey, K.D. 1994. *Methods of Social Research*. 4. painos. New York: The Free Press.
- Ball, S. J. 2012. Our Days are Numbered! Neoliberalism, Metagovernance and Performativity. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social Perspectives on Education*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA, 45-61.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28, 117-148.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Baruch, Y. 2004. Transforming careers: from linear to multidirectional career paths. *Organizational and individual perspectives*. *Career Development International* 9 (1), 58-73.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 2000. *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. "The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation". *Psychological Bulletin* 117 (3), 497-529.

- Beinart, S. & Smith, P. 1998. The National learning survey 1997. Lontoo. Department for Education and Science.
- Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL-Project Research Report.2014. Bonn.
- Bierema, L. 2008. Principles of instructional design and adult learners, in Wang V.C.X. (ed.) Curriculum development for adult learners in the global community. Volume 1: Strategic Approaches. Malabar, FL: Kriger.
- Birren, J. E. 1964. The psychology of aging. Prentice-Hall. Englewood cliffs, NJ.
- Blackledge, D. & Hunt, B. 1985. Sociological Interpretations of Education. London: Croom Helm.
- Boshier, R. 1991. Psychometric properties of the alternative form of the education participation scale. *Adult Education Quarterly* 41 (3), 150-167.
- Boshier, R. & Collins, J.B. 1985. The Houle typology after twenty-two years. A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly* 35 (3), 113-130.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. 1977. *Reproduction in education. Society and culture*, London: Sage.
- Brinkerhoff, R. O. 1991. *Achieving results from training*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S. D. 1987. *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. 1996. Kriittiset tapahtumat oppijoiden olettamusten tutkimisessa. Teoksessa J. Mezirow ym. *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 198–213.
- Brookfield, S. D. 2000. Transformative learning as ideology critique. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco; Jossey-Bass, 125-148.
- Brown, Ph., Lauder, H. & Ashton, D. 2012. *The global auction. The broken promises of education, jobs and incomes*. Oxford University Press Inc.
- Brousseau, K., Driver, M. Eneroth, K. & Larsson, R. 1996. *Career pandemonium. Realigning organization and individual*. Institute of Economic Research. Working Paper Series. Lund: Lund University.
- Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen, H. 2015. Teoreettisia ja metodologisia avauksia tietokykykapitalismiin. Johdanto. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa. Aikuiskasvatuksen 52. vuosikirja*. Kansainvalistusseura. Vantaa: Vastapaino, 9–24.
- Burgess, P.D. 1974. *The Educational Orientations of Adult Participants in Group Education Activities*, Unpublished doctoral thesis. University of Chicago.
- Byrne, B.M. 1989. *A primer of LISREL. Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York. Springer-Verlag Inc.
- Byrne, B. M. 1998. *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc Publishers.
- Byrne, B. M. 2012. *Structural equation modeling with mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Caravaglia, P. L. 1998. *How to ensure transfer of training*. Teoksessa D. L. Kirkpatrick (toim.) *Another look at evaluating programs*. Aleksandria: ASTD.
- Castells, M., Chacón, I. & Himanen, P. 2013. Euroopan hyvinvointimalli 2.0: kriisi ja uusiutuminen? Teoksessa M. Castells & P. Himanen (toim.) *Kestävä kasvun malli. Globaali näkökulma. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22/2013*, 111–141.
- Castells, M. & Himanen, P. 2013. *Kestävä kasvun malli. Globaali näkökulma. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22/2013*.
- Child, D. 1981. *Psychology and the teacher*. 3. painos. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Coffield, F. (ed.) 2000. *Differing visions of a learning society (2 vol)*. Bristol: Policy Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. 7. painos. London and New York: Routledge.

- Collins, R. 1971. Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review* 36 (12), 1002-1019.
- Corno, L. 1994. Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 229-251.
- Coutu, D. 2002. How resilience works. *Harvard Business review*, 80 (5): 46-50.
- Cronbach, L. J. 1993. Course improvement through evaluation. Teoksessa G. F. Madaus, M. Scriven & D. L. Stufflebeam (toim.) *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. 10. painos. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 101–115
- Csikszentmihalyi, M. 2006. *Kehittyvä minuus. Visioita kolmannelle vuosituuhannelle*. Helsinki: Rasalas
- Davis, K. & Moore, W. E. 1945. Some principles of stratification. *Amerikan Sociological Review* 10.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1991. A motivational approach to self: Integration in personality. Teoksessa R. Dienstbier (toim.) *Nebraska symposium on motivation: Volume 38. Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 454-471.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. "The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determinations of Behaviour". *Psychological Inquiry* 11 (4): 227-268.
- Delors, J. 1996. *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO. UNESCO Publishing.
- Desjardins, R. (2017). *Political economy of adult learning systems. Comparative study of strategies, policies and constraints*. London: Bloomsbury.
- Desjardins, R. & Rubenson, K. 2013. Participation patterns in adult education: the role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education* 48(2), 262-280.
- Denzin, N. K. 1988. Triangulation. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) *Educational research, methodology, and measurement. An International Handbook*, 511-513.
- Denzin, N. K. 1994. The art and politics of interpretation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 500-515
- Dewey, J. 1933. *How we think*. Regnery. Chicago.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Collier.
- Dewey, J. 1960. *The quest for certainty*. New York: Caprocorn Books.
- Dewey, J. 1997. *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Donaldson, L. & Scannell, E. F. 1978. *Human resource development. The new trainer's guide*. London: Addison-Wesley.
- Duke, C. 2001. *Lifelong learning in the 21st century university. Part 1. Historical and contemporary perspective on lifelong learning*
- Durkheim, E. 1956. *Education and sociology*. The Free Press Glencoe.
- Durkheim, E. 1964. *The division of labor in society*. New York: The Free Press.
- Dweck, C. S. 2006. *Mindset: The new psychology of success*. USA: Random House.
- Dweck, C. S. 2008. *Mindset: The new psychology of success. How we can to fulfil our potential*. New York: Ballantine Books.
- Eccles, J. 2004. Schools, academic, motivation and stage-environmenti fit. Teoksessa R. Lerner & L. Steinberg (toim.) *Hanbook of adolescent psychology*. Hoboken, NJ: Wiley, 125-153.
- Elias, D. 1997. It's time to change our minds: An introduction to transformative learning. *ReVision*, 20 (1), 2-6.
- Elinikäinen oppiminen – mahdollisuus kasvuun ja työllisyyteen. Elinikäisen oppimisen neuvosto. [http://www.minedu.fi/OKM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/elinikaisenoppimisenneuvosto/\(Luettu\\_27.9.2012\)](http://www.minedu.fi/OKM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/elinikaisenoppimisenneuvosto/(Luettu_27.9.2012))
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 1987. *Perustietoa opetuksesta. Opiskelijakirjaston verkkojulkaisu 2007*. Helsinki: Valtiovarainministeriö 1987. (Luettu 3.6.2020)

- Engeström, Y. 2002. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Edita.
- Entonen, T. & Lyytinen, K. 1979. Avoimen yliopiston toimivuus kasvatustieteen opetuksessa. Osaraportti I. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen sivutoimipisteissä kasvatustieteen ap-probatur-arvosanaa suorittavien opiskelijoiden opiskelumotiiveista ja opiskeluun liittyvistä arvoista. Jyväskylän kasvatustieteiden laitoksen tutkimusraportteja 85.
- Erikson, E.H. 1959. Identity and the life cycle: Psychological issues. Monograph 1. New York: International Universities Press.
- Eskola, A. 1971. Sosiaalipsykologia. 5 painos. Helsinki.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan Komissio. 1995. Opettaminen ja oppiminen. Kohti kognitiivista yhteiskuntaa. Euroopan Komission Valkoinen kirja.
- Euroopan Unioni. 2007a. Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskeva eurooppalainen viitekehys. Luxembourg: Euroopan yhteisöt.
- European Association for the Education of Adults (EAEA). 2015. The manifesto for adult learning in the 21st century. EAEA.
- European Commission (EC). 2001. Making a european area of lifelong learning a reality. Brussels: European Commission COM 678 final.
- European Union. 2007b. Key competences for lifelong learning – European reference framework. Luxembourg: European Communities.
- Evers, F. T., Rush, J. C. & Berdrow, J. 1998. The bases of competence: skills for lifelong learning and employability. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Faure, E. 1972. Learning to be. Paris: UNESCO.
- Feinstein, I., Hammond, C., Woods, L., Preston, J. & Bynner, J. 2003. The contribution of adult learning to health and social capital. Wider Benefits of Learning Report No. 8. London: Institute of Education.
- Feldt, T., Mäkikangas, A. & Kokko, K. 2008. Työhyvinvoinnin yksilöllisyys. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim). Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Juva: WS Bookwell, 75-94.
- Festinger, L. 1957. A theory of cognitive dissonance. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Field, J. 2001. Lifelong Education. International Journal of Lifelong Education 20, 1&2, 3-15.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-Kustannus.
- Fogelman, K. 2002. Surveys and sampling. Teoksessa M. Coleman & A. R. J. Briggs (toim.) Research methods in educational leadership and management. London: Sage Publications, 93-108.
- Foucault, M. 2014. Itsestä huolehtimisen etiikka vapauden harjoittamisena. Teoksessa M. Foucault Parhaat. Suom. T. Kilpeläinen, S. Määttä & J. I. Pii. Niin & Näin: Tampere.
- Freire, P. 1970. Pedagogy of the oppressed. New York: Seabury Press.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Frisk, T. 2005. Koulutuksen arviointi kouluttajan ja henkilöstön kehittäjän työssä. Hyvinkää: Educa-Instituutti Oy.
- Fujita-Starck, P. J. 1996. Motivations and characteristics of adult students. Factor stability and construct validity of educational participation scale. Adult Education Quarterly 47 (1), 29-40.
- Galtung, J. 1973. Educational planning and educational research. OECD:n julkaisussa: Long-range policy planning in education. Paris.
- Gardner, H. 2008. Five minds for the future. Boston: Harvard Business Press.
- Garrison, D. R. 1991. Critical thinking and adult education: A conceptual model for developing critical thinkings in adult learners. International Journal of Lifelong Learning, 10 (4), 287-303.

- Gazier, B. & Schmid, G. 2002. The dynamics of full employment: an introductory overview. Teoksessa G. Schmid & B. Gazier (toim.) The dynamics of full employment. Social integration through transitional labour markets. Labour markets and employment policy. Cheltenham: Edward Elgar, 1-20.
- Gecas, V. & Burke, P.J. 1995. Self and identity. Teoksessa K. S. Cook, G. A. Fine & J. S. House (toim.) Sociological perspectives on social psychology. Boston: Allyn and Bacon, 41-67
- George, J. M. 2007. Creativity in organizations. The Academy of Management Annals 1(1), 439-477.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity. Cambridge: Polity Press.
- Goldstein, K. 2000. The organism. New York: Zone Books.
- Goleman, D. 1998. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. 2009. Sosiaalinen äly. Suom. L. Jänisniemi ja A. Paajanen. Helsinki: Otava.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. 2002. Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Grant, A. M., Campbell, E. M., Chen, G., Cottone, K., Lapedis, D. & Lee, K. 2007. Impact and the art of motivation maintenance: The effects of contact with beneficiaries on persistence behaviour. Organizational Behaviour and Human Decision Processes 103 (1), 53-67.
- Greenhaus, J. Callanan, G. & Godshalk, V. 2000. Career management. 3. painos. Orlando, FL: Harcourt College Publishers.
- 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.
- Hall, D. T. 1986. Breaking career routines: Mid-career choice and identity development. Teoksessa D. T. Hall (toim.) Career development in organizations. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 120-159.
- Hall, D. T. 1990. Career development theory in organizations. Teoksessa D. Brown & L. Brooks (toim.) Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 422-454.
- Hall, D. T. & Mirvis, P.H. 1996. The new protean career. Psychological success and the path with a heart. Teoksessa D.T. Hall (toim.) The career is dead – long live the career. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 15-45.
- Haltia, N. & Lahtomaa, M. 2019. Toinen reitti yliopistoon. Millaisia polkuja aikuisille? Aikuiskasvatus 3, 229-237.
- Hamblin, A. C. 1974. Evaluation and control of training. London: McGraw Hill.
- Hammond, C. 2002. What is about education that makes us healthy? Exploring the education-health connection. International Journal of Lifelong Education 21 (6), 551-571.
- Handy, C. 1995. The empty raincoat: Making sense of the future. London: Arrow Business Books.
- Hangasmaa, L. 2016. Sivistyksen kaari: Mikkelin kesäyliopisto 1970-2016. Mikkeli.
- Harju, A. 2016. Selvitys vapaan sivistystyön oppilaitosfuusioista ja yhteistyöverkostoista. Teoksessa A. Harju & L. Saloheimo (toim.) Vapaan sivistystyön oppilaitosfuusiot. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry, 65-89.
- Harju, A., Pätäri, J., Saviniemi, S. & Teräsahde, S. 2019. Vapaan sivistystyön oppilaitosmuodot ja ohjaus. Teoksessa J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen. Vapaa sivistystyö. Eilen, tänään ja huomenna. Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry, 31-83.
- Harré, R. 1998. The singular self. London: Sage.
- Hartung, P. 2010. Practice and research in career counseling and development. The Career Development Quarterly 5 (2), 98-142.
- Harteis, C. 2018. Machines, change and work: An educational view on the digitalization of work. Teoksessa Harteis, C. (toim.) The impact of digitalization in the workplace – an educational view. Switzerland: Springer, 1-10.
- Hayduk, L. A. 1987. Structural equation modeling with LISREL. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Heikkinen, E. 2007. Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Heikkinen, A., Pätäri, J. & Teräsahde, S. 2015. Sivistys tutkimuksen ja käytännön missiona. Teoksessa J. Pätäri, A. Turunen & A. Sivenius (toim.) Vapaa, vallaton ja vangittu sivistystyö. Sivistystyön vapaa ja vastuu –pamfletti 2015: Vapaa Sivistystyö ry, 75–82.
- Heinonen, V. (toim.) 2001. Katsaus suomalaiseen aikuiskoulutukseen. OECD:N aikuiskoulutuspolitiikan maatumkinnan taustaraportti. Helsinki: Opetusministeriö.
- Himanen, P. 2013. Suomen malli: kohti kestävää kehitysmallia? Teoksessa P. Himanen (toim.) Kestävä kasvun malli. Globaali näkökulma. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22/2013, 73–110.
- Hirsjärvi, S. 2007. Tutkimusprosessi. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 119–162.
- Holton, E. F. III. 1996. The flawed four-level evaluation Model. *Human Resource Development Quarterly*, volume 7 (1), 5–21.
- Honka, J. 2011. Osaamisen ja koulutuksen merkitys aluekehityksessä. J. Halonen (toim.) Rakennemuutoskatsaus 2011. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 67–69.
- Hopper, E. A. 1981. Typology for the classification of educational systems. Teoksessa E. Hopper (toim.) *Readings in the theory of educational systems*. London: Hutchinson.
- Houle, C. O. 1961. *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Houle, C. O. 1988. *The inquiring mind. The study of adult who continue to learn with an afterword by C. O. Houle. 2. painos*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Houston, R. P., Bee, H., Hatfield, E. & Rimm, D. C. 1979. *Invitation to psychology*, New York: Academic Press.
- Husén, T. 1962. *Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa*. Helsinki: Tammi.
- Huotari, V. 2007. Aikuiskoulutuksen suunnittelu ja arviointi. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Juva: PS-kustannus, 249–284.
- Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim.) 1993. *Koulun tuloksellisuuden arviointi*. Opetushallitus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki; Painatuskeskus.
- Hämäläinen, K. & Kauppi, A. 2000. Evaluation in today's education. From Control to Empowerment. *Lifelong Learning in Europe V (1)*, 68-75.
- Isopahkala-Bouret, U. 2013. Exploring the meaning of age for professional women who acquire master's degrees in their late 40s and 50s. *Educational gerontology* 39 (5), 285-297.
- Isopahkala-Bouret, U. 2015. Educational credentialing of an aging workforce: Uneasy conclusions. *Adult Education Quarterly* 65(2), 83–99.
- Jakku-Sihvonen, R. 1993. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) *Koulun tuloksellisuuden arviointi*. Opetushallitus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus, 23–29
- Jakku-Sihvonen, R. 2001. Arviointitiedon luotettavuuden osoittaminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen. *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Arviointi 2/2001. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Jakonen, M. 2015. Pelon talous ja uudet kyvyt. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Kansanvalistusseura. Tampere: Vastapaino, 282–311.
- James, W. 2007. *The principles of psychology*. Volume 1. New York: Cosimo.
- Jarvis, P. 1985. *The sociology of adult and continuing education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. 2004. *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. 3. painos. London and New York: Routledge.
- Jarvis, P. 2006. *Towards comprehensive theory of human learning. Lifelong learning and the learning society, Vol 1*. London: Routledge.
- Jarvis, P. 2007. *Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives. Lifelong learning and the learning society, Vol 2*. London; Routledge.



- Jarvis, P. 2008a. Democracy, lifelong learning and the learning society. Active citizenship in a late modern age. Lifelong learning and the learning society, Vol 3. London: Routledge.
- Jarvis, P. 2008b. Adult education and lifelong learning. Theory and practice. 3. painos. London: Routledge.
- Jarvis, P. 2010. Adult education and lifelong learning. Theory and practice. 4.painos. London: Routledge.
- Jarvis, P. & Parker, S. (toim.) 2005. Human learning: An holistic approach. London: Routledge.
- Javanainen, R. 1992. Kesäyliopisto maakunnallisena aikuiskasvatustutkimusorganisaationa Kymenlaaksossa. Kasvatustieteellinen tutkimuskesäyliopistosta aikuiskasvatusta toteuttavana organisaationa ja sen koulutukseen osallistuneiden aikuisopiskelijoiden ominaisuuksista ja osallistumistavoitteista. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Pro gradu.
- Javanainen, R. 2001. Opiskelun koettu vaikuttavuus avoimessa yliopisto-opetuksessa Kymenlaaksossa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu.
- Javanainen, R. 2003. Työnohjaajakoulutuksen koettu vaikuttavuus. Seminaarityö Johdon ja esimiesten työnohjaajakoulutus 2002–2003. Kymenlaakson kesäyliopisto.
- Jerkedal, A. 1970. Evaluering av utbildning. Stockholm: RTI.
- Jochems, W., van Merriënboer, J. & Koper, R. (toim.) 2004. Integrated e-Learning. London: Routledge.
- Johnstone, J.W.C., & Rivera, R. J. 1965. Volunteers for learning. A study of the educational pursuits of adults. Hawthorne. NY: Aldine de Gruyter.
- Jung, C. G. 1985. Unia, ajatuksia, mielikuvia. Porvoo: WSOY.
- Järvensivu, A. 2014. Työelämän muutokset, sukupolvet, miehet ja naiset. Teoksessa A. Järvensivu, R. Nikkanen & S. Syrjä (toim.) Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 347–365.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2002. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Jöreskog, J. G. 1969. A General approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika* 34, 183–202.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. 1993. LISREL 8 User's reference guide. Chicago: Scientific Software International Inc.
- Kalenius, A. & Karhunen, H. 2017. Koulutustaso on pysähtymässä. *Tieto & trendit*. Artikkelin 7.11.2017.
- Kantasalmi, K. 2010. Kesäyliopistolaitos alueellisena ilmiönä. *Aikuiskasvatus* 30 (3). Kansanvalistus-seura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Kaufman, H. G. 1974. Obsolescence and Professional Career Development. New York: Amacom.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Juva: WS Bookwell, 187–212.
- Kautto-Koivula, K. 1993. Degree-oriented professional adult education in the work environment. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis. Väitöskirja.
- Keeves, J. P. & Yli-Luoma, P. 2002. Statistics in quantitative data analysis. Sipoo: IMDL Oy Ltd.
- Kenttä, P. & Lehti, T. 2013. Kaksi olemisen tapaa ja ajattelun liike – kohti näkemystä, kuinka eksistentiaalisen oivaltaminen kasvattaa hyvinvointia. Teoksessa F. Martela, L. Järvillehto, P. Kenttä & J. Korhonen (toim.) Esa Saarinen Elämän filosofi. Aalto-yliopiston perustieteiden korkeakoulu. Tuotantotalouden laitos. Aalto-yliopiston julkaisusarja Crossover 7, 189–222.
- 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. Edita. Helsinki
- Kinnari, H. 2018. Elinikäisen oppimisen subjektiviteetin muutos EU:n politiikassa. Teoksessa A. Jauhainen, J. Kivirauna & H. Kinnari (toim.) Koulutus hallinnassa. Turku: Painosalama Oy, 47–75.
- Kinnari, H. 2020. Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.

- Kinnari, H. & Silvennoinen, H. 2015. Elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisinoppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 109–136.
- Kinnunen, E. & Halmevuori, T. (toim.) 2003. *Opiskeiljan arvioinnin opas ammatilliseen koulutukseen*. Opetushallitus: Helsinki.
- Kirkpatrick, D. L. 1998. *Evaluating training programs. The four levels*. 2. painos. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kirkpatrick, D. L. 2005. *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publisher.
- Kirkpatrick D. L. & Kirkpatrick J. D. 2005. *Transferring learning to behavior: Using the four levels to improve performance*. 1. painos. San Francisco (CA): Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick D. L. & Kirkpatrick J. D. 2006. *Evaluating training programs the four levels*. 3. painos. San Francisco (CA): Berrett-Koehler
- Kivimäki, A. 1998. *Carpe Diem! Hauskaa ja hyödyllistä latinaa*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Kivirauma, J., Jauhiainen, A., Seppänen, P. & Kaunisto, T. (toim.) 2012. *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social perspectives on education*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 59.
- Kivistö, K. & Vaherva, t. 1979. *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Knowles, M. S. 1970. *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*: New York: Cambridge Books.
- Knowles, M. 1990. *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Kokkonen, J., Kokkonen, M. & Yli-Piipari, S. 2013. Koululiikuntaan liittyvät suoriutumiskomukset ja arvostukset liikunnan arvosanan selittäjinä. *Motivaatiotekijät oppimisessa-teemanumero*. 44. vuosikerta. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatus 5, 548–554.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Komulainen, K., Kärkkäinen, M., Korhonen, M., Rätty, H., Siivonen, P., Kasanen, K. & Rautiainen, R. 2015. *Kun mikään ei riitä. Akateeminen kykyminuus puntarissa*. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen. *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 145–170.
- Koro, J. 1993. *Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana*. Jyväskylä Studies in Education. Jyväskylän yliopisto. Psychology and Social Research 98.
- Kortteinen, M. 1992. *Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona*. Hämeenlinna: Hanki ja jää Oy.
- Koski Ari. 2006. *Avoin yliopisto alueellisena toimijana*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu B:21.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. 2011. *Credibility. How leaders gain and lose it, why people demand it*. San Francisco: Jossey-Bass
- Kram, K. E. & Hall, D. T. 1996. *Mentoring in the context of diversity and turbulence*. Teoksessa E. E. Kossek & A. A. Lobel (toim.), *Managing diversity: Human resource strategies for transforming the workplace*. Cambridge, Mass: Blacwell Business, 108-136.
- Kubicek, B. & Tement, S. 2016. *Work intensification and the work-home interface: The moderating effect of individual work-home segmentation strategies and organizational segmentation supplies*. *Journal of Personnel Psychology* 15 (1), 76-89.
- Kvale, S. 2002. *The social construction validity*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.). *The qualitative inquiry reader*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 299-325.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. *Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria*. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Lampi, E., Vähäsantanen, K. & Rantanen, J. 2019. *Uraohjaajien osaaminen ja haasteet työelämän murroksessa*. *Aikuiskasvatus* 39 (3), 208–220.
- LaPointe, K. 2014. *Tilaa mielekkäälle työlle*. *Aikuiskasvatus* 34 (1), 17–28.

- Lassnigg, L. 2007. Improving labour market transitions by lifelong learning? Teoksessa L. Lassnigg, H. Burzlaiff, M. A. D. Rodriguez & M. Lassen (toim.) Lifelong learning. Building bridges through transitional labour markets. Apeldoorn. Antwerpen: Het Spinhuis, 265-292.
- Launonen, L. 1983. Koettu koulutustarve aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu.
- Lauren, T & Nurmi, K. E. 1986. Avoimeen korkeakouluopetukseen osallistuvien opiskelumotiivaatio: avoimen korkeakouluopetuksen opetusmuotojen kehittämissuunnitelman 3. raportti. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Lefrancois, G. R. 1999. The lifespan. 6. painos. Belmont, CA: Wadsworth.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2001. Asiantuntijatiedon formaali ja informaali perusta. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. 6. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 90–107.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Helsinki: WSOY.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1992. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Leistevuo, A. 1998. Sosiaaliset motiivit ja sosiaalinen toiminta aikuisopiskelussa. Acta Universitatis Tamperensis. Väitöskirja.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijän ammatillisen kehittymisen tukena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1090. Väitöskirja.
- Leskinen, E. 1987. Faktorianalyysi. Konfirmatoristen faktorimallien teoria ja rakentaminen. Jyväskylän yliopiston tilastotieteen laitoksen julkaisuja 1.
- Locke, E, A. 1991. The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core. Organizational Behaviour and Human Decision process 50, 288-299.
- London, M. & Mone, E. M. 1987. Career management and survival in the workplace. Helping employees make tough career decisions, stay motivated, and reduce career stress. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- London, M. & Mone, E. M. 1999. Continuous learning. Teoksessa D. R. Ilgen & E. D. Pulakos (toim.) The changing nature of performance: Implications for staffing. Motivation and development. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 119-153.
- Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. 2019. Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus
- Manka, M-L. 2006. Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Helsinki. Talentum.
- Manninen, J. 2018. Kansalaisopiston aikuisopiskelijat luokkakuvassa. Kansalaisopiston merkitys kuntalaisille ja kunnalle. Helsinki: Kansalaisopiston liiton julkaisuja 3.
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Omaehtoisen aikuisopiskelun vaikutukset. Vapaan sivistystyön merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä. Vantaa: Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö – Samverkande bildningsorganisationerna ry.
- Mannisenmäki, E. & Manninen, J. 2004. Avoimen yliopiston Verkko-opiskelijän muotokuva. Tutkimus opetuksesta, opiskelusta ja opiskelijoista verkossa. Helsingin yliopisto. Koulutus- ja kehittämisskeskus Palmenian raportteja ja selvityksiä 44.
- Marsick, V. J. 1996. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suomen. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 41–65.
- Martela, F. 2016. Valonöörit. Sisäisen motivaation käsikirja. Helsinki: Gummerus.
- Martela, F. & Järvillehto, L. 2013. Sokraattinen kapellimestari – Esa Saarisen kohottava elämänfilosofien käytäntö. Teoksessa F. Martela, L. Järvillehto, P. Kenttä & J. Korhonen (toim.) Esa Saarinen Elämän filosofi. Aalto-yliopiston perustieteiden korkeakoulu. Tuotantotalouden laitos. Aalto-yliopiston julkaisusarja Crossover 7, 67-93.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.). Qualitative research in education: Focus and methods. London: The Falmer Press, 141-161.
- Marton, F. 1999. Variatio est mater studiorum. Opening address delivered to the 8th European Association for Research on Learning and Instruction Biennial Conference in Göteborg, 24-28.

- Marton, F. & Booth, S. 1996. The Learner's experience of learning. Teoksessa D. R. Olson & N. Torrance (toim.). The handbook of education and human development. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 534-564.
- Maslow, A.H. 1968. Towards a psychology of being. 2. painos. New York: D. Van Nostrand Company.
- Maslow, A. H. 1970. Motivation and Personality. 2.painos. New York: HarperCollins.
- Maslow, A. H. 1987. Motivation and Personality. Revised by R. Franger., J. McReynolds & R. Cox. 3.painos. U.S: Addison Wesley Longman.
- McAdams, D. P. 1995. What do we know when we know a person? Journal of Personality 60, 175-215.
- McAdams, D. P. 2001. The person. Fort worth, TX: Harcourt College Publishers.
- McCauley, C. D., Ruderman, M. N., Ohlott, P. J. & Morrow, J. E. 1994. Assessing the developmental components of managerial jobs. Journal of Applied Psychology 79, 544-560.
- McGonigal, J. 2011. Reality is broken. Why games make us better and how they can change the world. London: Random House Group Limited Reg.
- Mead, G. H. 1938. Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviourist. C. W. Morris (toim.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. 2012. Filosofisia kirjoituksia. Suom. M. Luoto ja T. Roinila. Helsinki; Nemo.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. 2007. Learning in adulthood. A comprehensive guide. 3. painos. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. 2002. Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Helsinki: Metodologia –sarja 6. 2. uudistettu painos.
- Metsämuuronen, J. 2006 Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos. 2. korjattu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. 2008. Monimuuttujamenetelmien perusteet. Jyväskylä: Metodologia-sarja 7. 2. korjattu painos. Gummerus.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1996a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Mezirow, J. 1996b. Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 374–397.
- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, 3-33.
- Miller, M. 1999. Evaluating training on these four levels. Credit Union Magazine May 1999.
- Morstein, B. R. and Smart, J. G. 1974. Reasons for participation in adult education courses. A multivariate analysis of group difference. Adult Education 24 (2): Washington D.C.
- Murphy, J. 1993. A degree of waste: the economic benefits of educational expansion. Oxford Review of Education 19 (1), 9-31
- Mäkinen, J. 2003. University Students General study Orientation: theoretical background, measurements, and practical implications. Turun yliopiston julkaisuja 262. Humaniora.
- Määttä, N. & Vihriälä, V. 2017. Kolme keinoa turvata koulutuksen ja tutkimuksen rahoitus. Etlä. <https://www.etla.fi/julkaisut/kolme-keinoa-turvata-tutkimuksen-ja-koulutuksen-rahoitus>. (Luettu 30.11.2019)
- Niemi, H., Ruuskanen, T. & Seppänen, T. 2014. Osallistuminen aikuiskoulutukseen vuonna 2012. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Niemi, H. & Ruuskanen, T. 2018. Osallistuminen aikuiskoulutukseen vuonna 2017. Helsinki: Tilastokeskus.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2009. The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. Journal of Research in Personality 43 (3), 291–306.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.

- Niiniluoto, I. 2013. Onko Esa Saarinen systeemiälykkö? Teoksessa F. Martela, L. Järvillehto, P. Kenttä & J. Korhonen (toim.) Esa Saarinen Elämän filosofi. Aalto-yliopiston perustieteiden korkeakoulu. Tuotantotalouden laistos. Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja Crossover 7, 23–29.
- Nijhof, W. J. 2001. Qualifying for the future. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (toim.) Key qualifications in work and education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nokelainen, P. 2008. Modeling of professional growth and learning. Bayesian approach. Acta Universitatis Tamperensis 1317. Väitöskirja.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. 1. painos. Porvoo: WSOY.
- Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. (toim.). 2002. Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampereen yliopisto.
- Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. Motivaatiotekijät oppimisessa-teemanumero. 44. vuosikerta. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatus 5, 548–554.
- Ojala, K. 2017. Ylemmät ammattikorkeakoulu-tutkinnot työmarkkinoilla ja korkeakoulujärjestelmässä. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 437. Väitöskirja.
- Ojala, K. & Haltia, N. 2018. Ammatillista osaamista ja verkostoitumista – Aikuisopiskelijoiden kokemat hyödyt ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) Koulutus hallinnassa. Turku: Painosalama Oy, 251-277.
- Ormrod, J. E. 2015. Human learning. 7. painos. Pearson Education Limited.
- Onnismaa, J. & Pasanen, H. 2015. Identiteetit markkinoilla. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa. Aikuiskasvatuksen 52. vuosikirja. Kansainvalistusseura, 245–281.
- Opetushallitus 2005. Verkko-opetuksen kehittäminen ja vakiinnuttaminen lukiokoulutuksessa, ammatillisessa peruskoulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa sekä vapaassa sivistystyössä. Työryhmän raportti 21.4.2005. Moniste 8.
- Opetusministeriö 2005. Elinikäinen oppiminen yliopistoissa –työryhmän mietintö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005: 38.
- Opetusministeriö 2008. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9.
- Opetusministeriö 2009. Vapaan sivistystyön kehittämissuunnitelma 2009–2012. Opetusministeriön valmistelutyöryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Koulutus ja tutkimus 2011–2016 Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 1.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2012–2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:14.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Vapaan sivistystyön rakenne- ja rahoitustyöryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:25
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Vapaan sivistystyön uusi sivistystehtävä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:33.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Työn murros ja elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:8.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). 1973. Recurrent education: a strategy for lifelong learning. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) 1977-1981. Learning oppurtunities for adults volumes 1-5. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). 1996. Lifelong learning for all. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). 2005. Promoting adult learning. Paris: OECD.

- The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). The future of education and skills. Education 2030. The future we want. 2018. Paris: OECD.
- Pantzar, E. 2007. Aikuiskasvatuksen toimintakentät. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Juva: WS Bookwell, 17–54.
- Parelius, A. P. & Parelius, R. J. 1978. The sociology of education. London: Prentice Hall.
- Parry, S. B. 1997. Evaluating the impact of training. Alexandria: ASTD.
- Parsons, T. 1967. Sociological theory and modern society. New York: The Free Press.
- Pasanen, H. 2015. Kyky koulutuksen taloudessa. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa. Aikuiskasvatuksen 52. vuosikirja. Kansainvalistusseura. Vantaa: Vastapaino, 58–80.
- Patton, M. 2001. Evaluation, knowledge management. Best practices, and high quality lessons learned. American Journal of Evaluation 22 (3), 329–336.
- Pazy, A. 2004. Updating in response to the experience of lacking knowledge. Applied Psychology: An international review, 53 (3), 436–452
- Pellinen, P. 2001. Aikuiskasvatuksen ammatillistuminen. Katsaus aikuisoppilaitosten tehtäväkuvan historialliseen muotoutumiseen 1900-luvulla. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:65.
- Pintrich, P. 1988. A process-oriented view of student motivation and cognition. Teoksessa J. S. Stark & L. S. Mets (toim.) Improving teaching and learning through research. New Directions for Teaching and Learning 57. San Francisco; Jossey-Bass, 65–79.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. J. 1991. A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire. Technical report 91 B-004. Ann Arbor: University of Michigan. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R. & McKeachie, W. J. 2000. A framework for conceptualizing student motivation and self-regulated learning in the college classroom. Teoksessa P. R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) Conative constructs and self-regulated learning. University of Tampere. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 31–50.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. 2002. Motivation in education: Theory, research, and applications. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Pirilä, K. 2008. Interaction, motivation and student learning outcomes in e-Learning – Do personal differences matter? University of Oulu. Naantali: IMDL. Väitöskirja.
- Pitkänen, K. 2019. Kesäyliopistojen ja korkeakoulujen yhteistyön lisääminen ympärivuotisessa avoimessa korkeakoulussa –hankkeen loppuraportti. Suomen kesäyliopistot ry.
- Pitkänen, M. & Heide, T. 2008. Kuopion yliopiston oppimiskeskuksen koulutusten vaikuttavuus. Tarkastelussa yliopistopedagoginen PD-, verkko-opetuksen asiantuntija- ja verkko-opetuksen perusteet –koulutukset. Kuopion yliopiston oppimiskeskus. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 44.
- Pohjanpää, K., Niemi, H. & Ruuskanen, T. 2008. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2006. Koulutus 2008. Helsinki: Tilastokeskus.
- Poijula, S. 2018. Resilienssi – muutosten kohtaamisen taito. Helsinki: Kirjapaja.
- Poikela, E. & Silvennoinen, H. 2010. Vapaa sivistystyö: tarve, tehtävä ja hyöty. Aikuiskasvatus 30 (3), Kansainvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 206–212.
- Polanyi, M. 1962. Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy. London: Routledge.
- Polo, S. 2004. Minästäkö kaikki riippuu? Ammattillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1043. Väitöskirja.
- Prins, E., Toso Willson, B. & Schafft, K. A. 2009. It feels like a little family to me. Social interaction and support among women in adult education and family literacy. Adult Education Quarterly 59 (4), 335–352.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Purhonen, S., Rahkonen, K. & Roos, J. P. 2006. Bourdieun sosiologinen merkitys ja ominaislaatu. Teoksessa S. Purhonen & J. P. Roos (toim.) *Bourdieu ja minä*. Tampere: Vastapaino, 7-54.
- Putnam, R. D. 2000. *Bowling alone: The collapse and revival of american community*. New York: Simon & Schuster.
- Pätäri, J. 2016. Ajankohtaiskatsaus vapaan sivistystyön tutkimukseen. SVV –Sivistystyön vapaus ja vastuu. Vapaa sivistystyö ry
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WSOY.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit, indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2. Helsinki: Edita.
- Rantamaa, P. 2001. Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 49–97.
- Rauhala, L. 1992. *Henkinen ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1996. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste – von Wright, M-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasaautuminen ja preferenssit. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 10.
- Rinne, R. & Kivinen, O. 1993. Adult education, the second chance: fact and fiction: *Scandinavian Journal of Educational Research* 37, (2), 115–128.
- Rinne, R. ja Salmi E. 2003. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999. Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Helsinki: Opetusministeriö.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 36.
- Robinson, D. & Robinson, J. 1989. *Training for impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, C. R. 1961. *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. & Freiberg, H. J. 1994. *Freedom to learn*. 3. painos. New York: Merrill.
- Rogers, J. 2004. *Aikuisoppiminen*. Finn Lectura. Tampere: Open University Press.
- Roisko, H. 2007. *Adult learner's learning in a university setting. A phenomenographic study*. Acta Universitatis Tamperensis 1226. Väitöskirja.
- Roos, J.P. 1987. *Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämänkerroista*. Hämeenlinna: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 454.
- Ropo, E. & Gustafsson, A-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäe (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Kansainvalistusseura, 50–76.
- Roths, A., Lemos, M. S. & Goncalves, T. 2017. Motivational profiles of adult learners. *Adult Education Quarterly* 67 (1), 3–29.
- Rouhelo, A. 2008. Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis*. Sarja C osa 277. Scripta Lingua Fennica Edita. Väitöskirja.
- Rubenson, K. 1997. *Adult education and training the poor cousin. An analysis of review of national policies for education*. OECD. Paris.
- Rubenson, K. 2006. The nordic model of lifelong learning. *Compare* 36 (3), 327-341.
- Ruohotie, P. 1995. *Amatillinen kasvu työelämässä*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Ruohotie, P. 1996. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.

- Ruohotie, P. 2002. Mitä työelämä meiltä vaatii? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 4–13.
- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1, 4–11.
- Ruohotie, P. 2005. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 1.–3. painos. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ryan, R. M. & Deci, E. 2001. On happiness and human potentials. A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology* 52 (1), 141-166.
- Ryan, R. M. & Deci, E. 2017. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY: Guilford Press
- Saari, A. 2018. Elinikäinen oppiminen niukkuuden aikakaudella. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) *Koulutus hallinnassa*. Turku: Painosalama Oy, 25–45.
- Saarinen, E., Hämäläinen, R. P. & Handolin, V.-V. 2004. Systeemiäly vastaan systeemiditatuuri – 50 kiteytystä. Teoksessa R. P. Hämäläinen & E. Saarinen (toim.) *Systeemiäly: näkökulmia vuorovaiikutukseen ja kokonaisuuksien hallintaan*. Espoo: Teknillinen korkeakoulu, 7–20.
- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. 2014. School burnout and engagement in the context of demand-resources model. *British Journal of Educational Psychology* 84 (1), 137–151.
- Saloheimo, L. 2016. Opistosta oppimiskeskukseksi. Esimerkkejä vapaan sivistystyön oppilaitosten rakenteellisesta kehittämisestä. Teoksessa A. Harju & L. Saloheimo (toim.) *Vapaan sivistystyön oppilaitosfiisiot*. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry, 4–64.
- Sarjala, J. 2002. Koulutuspolitiikan uudet ohjausmenettelyt. Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) *Koulutuksen arvointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:70.
- Saxenian, A. 2013. Piilaakson malli: taloudellista elinvoimaa, sosiaalista eriarvoisuutta. Teoksessa M. Castells & P. Himanen (toim.) *Kestävä kasvun malli. Globaali näkökulma*. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22, 45–70.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzáles-Romá, V. & Bakker, A. 2002. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3, 71-92.
- Scheler, M. 1929. *Die Wissens former und die Gessellschaft*. Leipzig: Der NeuGuist Verlag.
- Schmid, G. 2002. Towards a theory of transitional labour markets. Teoksessa G. Schmid & B. Gazier (toim.) *The dynamics of full employment. Social integration through transitional labour markets. Labour markets and employment policy*. Cheltenham: Edward Elgar, 151-195.
- Schrey-Niemimaa, K., Norgaard, B. & Sjoer, E. 2017. From earth to heaven: Formats to allow adult learners to combine working, living and learning. *Eucen: Journal of ULL* 1 (1), 35-40.
- Schuller, T., Brassett-Grundy, A., Green, A., Hammond, C. & Prseston, J. 2002. *Learning, continuity and change in adult life. Wider benefits of learning*. London: Institute of Education.
- Schutz, A. & Luckmann, T. 1974. *The structures of the life world*. London: Heinemann.
- Senge, P. 2006. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Uusittu painos. New York: Doubleday.
- Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys. Eli miten kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Suom. E. Kivinen ja D. Kivinen. Tampere: Vastapaino.
- Sennett, R. 2004. *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa*. Suom. K. Koskinen. Jyväskylä: Gummerus.
- Sennett, R. 2007. *The Culture of the New Capitalism*. London: Yale University Press.
- Seppänen, L-M. 2003. Henkilöstön kehittämisinvestoinnin taloudelliset vaikutukset – työn ja osaamisen kehittämisprojekti tuotantoympäristössä. Työ ja ihminen. Työympäristötutkimuksen aikakauskirja 2. 17. vuosikerta.
- Sihvonen, J. 2006. Tilastokeskuksen aikuiskoulutustutkimuksen 2006 tulosten analysointia. Helsinki: Tilastokeskus.



- Siivonen, P. 2010. From a student to a lifelong consumer of education? Constructions of educability in adult students' narrative life histories. Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research Association.
- Siivonen, P. & Isopahkala-Bouret, U. 2016. Adult graduates negotiations og age(ing) and employability. *Journal of education and work* 29 (3), 353–372.
- Silvennoinen, H. 1999. Aikuiskoulutus ja työttömyys. Helsinki: Tilastokeskus.
- Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, H. & Lindberg M. 2015. Aikuiskoulutukseen osallistuminen Suomessa. *Aikuiskasvatus* 35 (4), 266–285.
- Simola, H. 2006. Kuusi teesiä laadunvarmistuksesta. *Tieteessä tapahtuu* 23 (3), 44–49.
- Simons, M. & Masschelein, J. 2008. Our will to learn and the assemblage of a learning apparatus. Teoksessa A. Fejes & K. Nicoll (toim.) Foucault and lifelong learning: Governing the subjects. London: Routledge, 48–60.
- Simpanen, M. & Blomqvist, I. 1992. Aikuiskoulutustutkimus 1990. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Helsinki: Tilastokeskuksen tutkimuksia 192.
- Simpson, L. 1995. Technology, time and the conversations of modernity. London: Routledge.
- Sinokki, M. 2016. Työmotivaatio. Innostusta, laatua ja tuottavuutta. Tallinna: Printon.
- Sitra. 2019. Kohti osaamisen aikaa. 30 yhteiskunnallisen toimijan yhteinen tahtotila elinikäisestä oppimisesta. Helsinki: Suomen itsenäisyyden rahaston Sitran selvityksiä 146.
- Smith, T. & Sheridan, A. 2006. Organizational careers versus boundaryless careers: Insights from the accounting profession. *Journal of Management and Organization*. 12 (3), 223-234.
- Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. 1996. Individual differences in affective and conative functions. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (toim.) Handbook of educational psychology. New York: Simon & Schuster MacMillan, 243-310.
- Snyder, C. R., Harris, C. H., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. H. & Harney, P. 1991. The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology* 60 (4), 570-585.
- Snyder, C.R., Simpson, S., Ybasco, F., Borders, T., Babyak, M. & Higgins, R. 1996. Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology* 70 (2), 321-335.
- Steffe, L. P. & Gale, J. 1995. Constructivism in education. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.
- Stein, J. 2005. Brain and learning teoksessa P. Jarvis & S. Parker (toim.) Human learning: A holistic perspective. London: RoutledgeFalmer, 32-49.
- Stewart, T. A. 1998. Intellectual capital. The new wealth of organisations. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Storey, J. A. 2000. Fracture lines in the career environment. Teoksessa A. Colley & R. A. Young (toim.) The future of career. Cambridge: University Press, 21–36.
- Sulkunen, P. 1987. Johdatus sosiologiaan. Helsinki: WSOY
- Suomen kesäyliopistot ry. 2012. Selvitys kesäyliopistojen toiminnasta vuonna 2011. Tampere: Suomen kesäyliopistot ry:n julkaisu 1.
- Suomen kesäyliopistot ry. 2019. Selvitys kesäyliopistojen toiminnasta vuonna 2018. Tampere: Suomen kesäyliopistot ry:n julkaisu 1.
- Suomen virallinen tilasto. 2019. Koulutus 2018. Helsinki: Tilastokeskus [http://www.stat.fi/til/kjarj/2018/kjar\\_2018\\_2019-02-12\\_tie\\_001-fi.html](http://www.stat.fi/til/kjarj/2018/kjar_2018_2019-02-12_tie_001-fi.html) (Luettu 20.11.2019.)
- Taylor, E. W. 2008. Transformative learning theory. New directions for adult and continuing education 119. Wiley Inter-Science, 5–15
- Tenhula, T. 2007. Valtakunnallisesti vaikuttavaa koulutusta. Selvitys valtakunnallisen TieVie-virtuaaliyliopistohankkeen vaikuttavuudesta. Helsinki: Suomen virtuaaliyliopiston julkaisuja.
- Teräsahde, S. & Manninen, J. 2019. Visiot vapaan sivistystyön tulevaisuudesta. Teoksessa J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen (toim.). Vapaa sivistystyö. Eilen, tänään ja

- huomenna. Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Helsinki: Grano Oy, 275–322.
- Tikka, M. 1994. Kalenteri-ikästä omaelämäkerralliseen ikään. Teoksessa A. Uutela & J-E, Ruth (toim.) *Muuttuva vanhuus*. Tampere: Gaudeamus, 81–101.
- Toiviainen, T. 2002. Vapaan sivistystyön visiot. Castrénilaista laatuviiniä uusissa tammitynnyreissä. Helsinki: Helsingin kaupungin suomenkielinen työväenopisto.
- Tomasello, M. & Vaish, A. 2013. Origins of human cooperation and morality. *Annual Review of Psychology* 64 (1), 231-255.
- Tough, A. 1979. *The adult's learning projects*. 2. painos. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I. & Kavanagh, M. J. 1995. Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology* 80 (3), 239–252.
- Toinen reitti yliopistoon 2019. <https://www.avoin.jyu.fi/avoin-yliopisto/hankkeet/try>. (Luettu 15.2.2020.)
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssä oppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. *Aikuiskasvatus* 4, 325–331.
- Tuomisto, J. 1997. Elinikäisen oppimisen teoreettiset ja historialliset lähtökohdat. Helsinki: Opetusministeriö. Elinikäisen oppimisen komiteamietintö 1997:14.
- Tuomisto, J. 1998. Keskitetystä aikuiskoulutus suunnittelusta markkinoiden ohjaukseen – ja takaisin? *Aikuiskasvatus* 18 (4), 268–280.
- Tuomisto, J. 2005. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain? Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 49–83.
- Turunen, K.E. 1996. *Elämäkäärä ja kriisit*. Jyväskylä: Gummerus.
- Töttö, P. 2012. Paljonko on paljon? Luvuilla argumentoinnista empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Ullman, J. B. 2001. *Structural Equation Modelling*. Teoksessa B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (toim.) *Using multivariate statistics*. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon, 653-771.
- Usher, R. & Bryant, I. 1989. *Adult education as theory, practice and research*. London: Routledge.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsitteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmotte-  
lua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1.
- Vaherva, T. & Ekola, J. 1986. *Aikuisten opettamisen taito*. Helsinki: Yleisradio.
- Vaherva, T., Malinen, A., Moisio A., Raivola, R., Salo, P., Kantasalmi, K., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. 2006. Vapaan sivistystyön oppilaitos rakenne ja palvelukyky. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 16.
- Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kuusipalo, P., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 25.
- Valkonen, E. 2016. Me myymme ja markkinoimme kursseja: Markkinaorientaation piirteet kansalaisopistoissa. Itä-Suomen yliopiston filosofinen tiedekunta, kasvatustieteiden ja psykologian osasto. Väitöskirja.
- Valleala, U.M. 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppeja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa K. Collin ja S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Juva: PS-kustannus, 55–90.
- Varila, J. 1990. Monimuoto-opiskelija avoimessa korkeakoulussa. Sosiodemografiset ominaisuudet, osallistumissyöt ja monimuoto-opetuksen arviointi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tutkimuksia 1.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen? Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83.

- Valtiovarainministeriö. 2014. Valtion talousarvioesitys 2015. Valtionosuus vapaan sivistystyön oppilaitosten käyttökustannuksiin.
- Vehkalahti, K. & Everitt, B.S. 2019. *Multivariate analysis for the behavioral sciences*. 2. painos. Florida: Taylor & Francis Group.
- Vilkko, A. 2000. elämäntietä ja elämäntietä. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) *Suomalainen elämäntietä*. Helsinki: Tammi, 74–85.
- Viren, E. & Vähämäki, J. 2015. Mitä on tietokykykapitalismi? Teoksessa K. Brunila, J. Onnismäe & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin*. Koulutus tietokykykapitalismissa. Aikuiskasvatuksen 52. vuosikirja. Kansainvalistusseura. Vantaa: Vastapaino, 25–57.
- Virtanen, A. 2007. Ammatillinen aikuiskoulutus: taustaa, kirjoja ja nykytilaa. Teoksessa K. Collin ja S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Juva: WS Bookwell, 93–122.
- Voorhees, R. 2001. Competence-based learning models: A necessary future. Teoksessa R. Voorhees (toim.) *Measuring what matters. Competence-based learning models in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- de Vos, A. & van der Heijden, B. 2015. *Handbook of research on sustainable careers*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Välilä, J., Piesanen, E. & Jalkanen, H. 2002. Kesäyliopistojen ulkoinen arviointi. Teoksessa E. Mattila & E. Olkinuora (toim.) *Koulutus, kasvatus ja arviointi. Kasvatustieteellisiä arviointitutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi*. Turun kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:198, 101–118.
- Väänänen, S., Hurri, R. & Helin, S. 2007. Avoimen yliopiston tutkintotavoitteiset opintopolut. Opintopolkujen hyödyntäminen opiskelijavalinnoissa ja aikuisten koulutustason nostamisessa. Jyväskylän avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 9.
- Wahlroos, B. 2012. Markkinat ja demokratia. Loppu enemmistön tyrannialle. Helsinki: Otava.
- Weinert, F. 2001. Concept of competence: A conceptual clarification. Teoksessa D. S. Rychen & I. H. Salganik (toim.) *Defining and selecting key competences*. Göttingen: Horrefe & Huber Publishers, 45–66.
- Wigfield, A. & Cambria, J. 2010. Student's achievement values, goal orientations and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review* 30 (1), 1–35.
- Wiitakorpi, I. 2006. Ammatillisen osaamisen tukeminen muuttuvissa toimintaympäristöissä. Tutkimus ikääntyvien työntekijöiden näkökulmasta. Åbo Akademi. CIP Cataloguing in Publication. Väitöskirja.
- Wilenius, R. 1999. Mitä on ihminen? Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta. Jyväskylä: Gummerus.
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F. & Stringfellow, E. 2006. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Cedefop Reference series64. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- World Bank (WB). 2003. *Lifelong Learning in the Global Economy*. Washington, DC: World Bank.
- Yli-Luoma, P. 1996. LISREL. Helsinki; IMDL
- Zimmerman, B. J. 1994. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework of education. Teoksessa D. Schunk & B. J. Zimmerman. *Self-regulation of learning and performance. Issue and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3–21.
- Zimmerman, B. J. 2000. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeider (toim.) *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 13–39.
- Zimmerman, B. J. 2002. Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. Teoksessa M. Ferrari (toim.) *The pursuit of excellence through excellence*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 85–112.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuorisotietä. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

# Liitteet

**Liite 1.** Kyselyn saatekirjeet

18.11.2008

Hyvä vastaanottaja!

Kymenlaakson kesäyliopisto on toiminut aikuiskoulutusorganisaationa yli neljäkymmentä vuotta Kymenlaaksossa.

Teen väitöskirjatutkimustani Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan ja tutkimukseni tavoitteena on tarkastella osallistumisorientaatioita/-motiiveja, oppijan minäkuvaa sekä oppimisen koettua vaikuttavuutta.

Casena on Kymenlaakson kesäyliopistossa opintoja suorittaneet ja opetukseen osallistuneet opiskelijat.

Tutkimus pohjautuu oheisiin kyselylomakkeilla kerättyihin tietoihin, avovastauksiin sekä mahdollisiin haastatteluihin.

Pyydän Sinua ystävällisesti vastaamaan oheisissa kyselylomakkeissa oleviin kysymyksiin. Haluttaessasi voit täydentää tietojasi avovastauksilla.

Kaikki tutkimuksessa esiin tulevat tiedot käsittelen erittäin luottamuksellisesti.

Toivon, että palautat vastauslomakkeet 2.12.2008 mennessä oheisessa palautuskuoressa.

Yhteistyöstäsi kiittäen!

*Ritva Javanainen*

email: ritva.javanainen@kesayliopisto.inet.fi

Hyvä vastaanottaja!

Teen väitöskirjatutkimustani Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan ja tutkin opiskelijoiden oppimisorientaatioita/-motiiveja, oppijan miinakuvaa sekä oppimisen koettua vaikuttavuutta.

Casena on Kymenlaakson kesäyliopistossa opintoja suorittaneet ja opetukseen osallistuneet opiskelijat.

Tutkimus pohjautuu oheisiin kyselylomakkeilla kerättyihin tietoihin, avovastauksiin sekä mahdollisiin haastatteluihin.

Pyydän Sinua ystävällisesti vastaamaan oheisissa kyselylomakkeissa oleviin kysymyksiin. Haluttaessasi voit täydentää tietojasi avovastauksilla.

Sinun vastauksesi ovat erittäin tärkeitä tutkimukseni kannalta ja palvelevat vain tiedettä Sinun omalla mielipiteelläsi.

Kaikki tutkimuksessa esiin tulevat tiedot käsittelem erittäin luottamuksellisesti.

Toivon, että palautat vastauslomakkeet 3.3.2009 mennessä oheisessa palautuskuoressa.

Kiitän Sinua antamastasi palvelusta tieteen hyväksi sekä maakunnallisen koulutustoiminnan edistämisen hyväksi.

Haminassa 14.02.2009

Ritva Javanainen  
kasvatustieteen jatko-opiskelija  
Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto  
email: ritva.javanainen@kesayliopisto.inet.fi

**Liite 2.** Kyselylomake 1 (Perustietolomake)

Ympyröi seuraavista vastausvaihtoehdoista se, joka pitää paikkansa Sinun kohdallasi.  
Rengasta vain yksi vaihtoehto.

**1. Sukupuoli**

- A. mies
- B. nainen

**2. Ikä koulutuksen aikana**

- A. –19
- B. 20–29
- C. 30–39
- D. 40–49
- E. 50–59
- F. 60–

**3. Siviilisäätty**

- A. naimaton
- B. naimisissa/avoliitossa
- C. eronnut
- D. leski

**4. Jos Sinulla on lapsia, niin heistä koulutukseen osallistumisesi aikana oli**

- A. alle 7-vuotiaita \_\_\_\_\_  
7–18-vuotiaita \_\_\_\_\_  
yli 18-vuotiaita \_\_\_\_\_
- B. ei lapsia

**5. Olitko opintojesi aikana ansiotyössä**

- A. kyllä
- B. en

**6. Pohjakoulutuksesi on**

- A. kansakoulu
- B. keskikoulu
- C. peruskoulu
- D. ylioppilastutkinto
- E. muu, mikä \_\_\_\_\_

**7. Ammatillinen koulutuksesi on**

- A. ammatillinen koulu
- B. ammatillinen opisto
- C. ammattikorkeakoulu
- D. korkeakoulu  
alempi korkeakoulututkinto  
ylempi korkeakoulututkinto  
lisensiaattitutkinto  
tohtoritutkinto
- E. muu, mikä \_\_\_\_\_

8. Nykyinen ammattisi/työtehtäväsi \_\_\_\_\_

9. Olen osallistunut seuraaviin opintoihin

A. avoin yliopisto-opetus, oppiaine, mikä \_\_\_\_\_  
suoritan/suoritin perusopinnot/aineopinnot/syventävät opinnot (alleviivaa oikea  
vastaus)

laajuus, kuinka monta opintoviikkoa/opintopistettä suoritat \_\_\_\_\_

B. ammatillinen lisäkoulutus, koulutusohjelma, mikä \_\_\_\_\_

C. ammatillinen lisäkoulutus (alleviivaa oikea kesto)

kolme päivää

kaksi päivää

yhden päivän

puoli päivää

10. Osallistuitko muuhun koulutukseen Kymenlaakson kesäyliopisto-opintojesi aikana?

A. en

B. kyllä, mihin ja missä \_\_\_\_\_

11. Kotipaikkasi

A. maaseutu (ei taajama)

B. maaseudun asutustaajama

C. kaupunki

12. Rahoititko opintosi pääasiassa

A. omilla tuloilla

B. työnantaja maksoi

C. muuten, miten \_\_\_\_\_

13. Oletko aiemmin osallistunut Kymenlaakson kesäyliopistoa koskevaan tutkimukseen?

A. olen

B. en

14. Kuinka tärkeänä pidät sitä, että opintoja voi suorittaa Kymenlaaksossa

A. erittäin tärkeä

B. tärkeä

C. jonkin verran

D. vähän

E. ei lainkaan tärkeä

**Liite 3.** Kyselylomake 2 Orientaatio- ja motivaatiokysely

Seuraavat väittämät koskevat suhtautumistasi osallistumiisi arvosanaopintoihin/osallistumasi koulutusohjelman opintoihin/osallistumasi kurssin opintoihin ja sisältöihin sekä omia odotuksiasi ja kokemuksiasi ko. koulutuksen opiskelussa.

Niihin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia.

Arvioi kunkin väittämän osalta, missä määrin se vastaa sinun käsityksiäsi asiasta.

Merkitse vastauksesi ympäröimällä jokaisen väittämän jälkeen se vastausvaihtoehdon numero, joka parhaiten vastaa näkemyksiäsi.

*1 = väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko paljon, 5 = väittämä vastaa käsitystäni erittäin hyvin*

- |  |           |
|--|-----------|
| 15. Tunsin kiinnostusta kyseistä koulutusta kohtaan.   | 1 2 3 4 5 |
| 16. Ystävänikin osallistuiivat.  | 1 2 3 4 5 |
| 17. Työtoverinikin osallistuiivat.   | 1 2 3 4 5 |
| 18. Minulla ei muuten ollut mahdollisuutta osallistua kyseiseen koulutukseen.                            | 1 2 3 4 5 |
| 19. Työnantajani/esimieheni kehoitti.  | 1 2 3 4 5 |
| 20. Aikaisemmin kesäyliopiston koulutukseen osallistuneet suosittelivat.                                 | 1 2 3 4 5 |
| 21. Katsoin/katson, että koulutukseen osallistumisesta olisi minulle hyötyä ammatissani/omassa työssäni. | 1 2 3 4 5 |
| 22. Nyky-yhteiskunnassa annetaan arvoa koulutukseen osallistuneille.                                     | 1 2 3 4 5 |
| 23. Halusin saada tietoa.  | 1 2 3 4 5 |
| 24. Yhteiskunnassa korostetaan jokaisen yksilön oikeutta opiskeluun.                                     | 1 2 3 4 5 |
| 25. Halusin/haluan täydentää tietojani.  | 1 2 3 4 5 |
| 26. Työympäristössäni annetaan enemmän arvoa kehitys- ja koulutushaluiselle henkilölle.                  | 1 2 3 4 5 |
| 27. Sain opiskelusta henkistä tyydytystä.  | 1 2 3 4 5 |
| 28. Halusin avartaa maailmankuvaani.   | 1 2 3 4 5 |
| 29. Katsoin koulutukseen osallistumisesta olevan hyötyä käytännön elämän tilanteissa.                    | 1 2 3 4 5 |
| 30. Halusin kohottaa omanarvontuntoa.  | 1 2 3 4 5 |
| 31. Opiskelin harrastuksen vuoksi.   | 1 2 3 4 5 |
| 32. Oma päteväytymiseni vaati opiskelemista.   | 1 2 3 4 5 |
| 33. Koulutukseen osallistuminen kuului ammattini pätevyysvaatimuksiin.                                   | 1 2 3 4 5 |
| 34. Päästäkseni irti ”tavanomaisista ympyröistä”.  | 1 2 3 4 5 |
| 35. Nautin oppimisesta.  | 1 2 3 4 5 |



- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 36. Osallistuin koulutukseen, jotta minulle tarjoutuisi paremmat eteenpäin pääsy mahdollisuudet  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Halusin näyttää muille, että pystyn vielä kehittymään.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Halusin/haluan oppia uusia asioita.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Halusin kohottaa omaa ammattitaitoani  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Puolisoni innosti minua opiskelemaan.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Halusin päivittää ammatilliset tietoni.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Opiskelen kaikkein mieluummin asioita, jotka ovat vaativia ja joista voin oppia uutta.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Opiskelen kaikkein mieluummin asioita, jotka askarruttavat minua, vaikka ne olisivat vaikeita.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Minulle tuottaa suurinta tyydytystä se, että voin perehtyä kurssilla käsiteltäviin asioihin mahdollisimman syvällisesti.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Jos minulla on ko. kurssilla mahdollisuus valita tehtäviä tai kirjallisuutta, valitsen sellaisia, joista voin oppia uutta, vaikka en siitä syystä saisikaan parasta mahdollista arvosanaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Minulle on tärkeintä saada hyvä arvosana tältä kurssilta.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Minun päätavoitteeni on menestyä tässä koulutuksessa - kuten yleensäkin opinnoissa   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Haluan – mikäli mahdollista – saada paremman arvosanan tällä kurssilla kuin opiskelijatoverini.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Minulle on tärkeää onnistua opinnoissani ja näyttää muille (perheenjäsenilleni, ystäväilleni, työtovereilleni) mihin kykenen.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Olen/olin erittäin kiinnostunut ko. koulutuksen aihepiiristä.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Pidän/pidin kurssin sisällöstä.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. Minulle on/oli tärkeää oppia kurssilla käsiteltävät asiat.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. Kurssilla käsiteltävien asioiden ymmärtäminen on/oli minulle hyvin tärkeää.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. Uskon, että ko. kurssin opiskelusta on hyötyä myös muiden aineiden opiskelussa.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. Uskon, että ko. kurssin opiskelusta on hyötyä laajemmin omassa työssäni (töiden suunnittelu, ajankäytön suunnittelu, ongelmanratkaisutaidot).  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. Uskon, että tämän kurssin opiskelusta on minulle käytännön hyötyä.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. Pystyn/pystyin oppimaan kurssiin liittyvät asiat, jos vain opiskelen oikealla tavalla.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

58. Opin kyllä tällä kurssilla käsiteltävät asiat, jos ponnistelen riittävän lujasti. 1 2 3 4 5
59. On minun omaa syytäni, jos en opi/oppinut kurssilla käsiteltäviä asioita. 1 2 3 4 5
60. Jos en ymmärrä/ymmärtänyt kurssiin liittyviä asioita, se johtuu siitä, että en yritä/ yrittänyt tarpeeksi lujasti. 1 2 3 4 5
61. Jos opin ko. kurssiin liittyvät asiat, se johtuu/johtui lähinnä hyvästä opetuksesta. 1 2 3 4 5
62. Jos opin tähän kurssiin liittyvät asiat, se johtuu siitä, että ne ovat helppoja. 1 2 3 4 5
63. Jos en ymmärrä tähän kurssiin liittyviä asioita, se johtuu/johtui siitä, että ne ovat/olivat minulle liian vaikeita. 1 2 3 4 5
64. Jos en opi tähän kurssiin liittyviä asioita, se johtuu/johtui opettajasta/opetuksesta 1 2 3 4 5
65. Olen vakuuttunut siitä, että ymmärrän/ymmärsin kaikkein vaikeimmatkin asiat, joita käsitellään/käsiteltiin ko. kurssilla. 1 2 3 4 5
66. Uskon pystyväni oppimaan peruskäsitteet tällä kurssilla. 1 2 3 4 5
67. Uskon ymmärtäväni kaikkein vaikeimmatkin asiat, joita opettaja esittää/esitti kurssilla. 1 2 3 4 5
68. Uskon selviytyväni erinomaisesti tämän kurssin tehtävistä. 1 2 3 4 5
69. Uskon/uskoin saavani kurssista erinomaisen arvosanan. 1 2 3 4 5
70. Uskon/uskoin menestyväni hyvin kurssilla. 1 2 3 4 5
71. Kurssin vaikeuden ja omat taitoni huomioon ottaen menestyn luultavasti. 1 2 3 4 5
72. Hermostun/hermostuin ajatuksesta, että minun tulee käyttää kurssilla opetettuja asioita käytännön työssäni. 1 2 3 4 5
73. Nautin ajatuksesta, että pääsen soveltamaan oppimaani omassa työssäni. 1 2 3 4 5
74. Minusta tuntuu/tuntui, että en muista mitään kurssilla puhutuista asioista silloin, kun teen omaa työtäni. 1 2 3 4 5
75. Tunnen/tunsin itseni usein hermostuneeksi koulutuksen aikana. 1 2 3 4 5
76. Hermostun/hermostuin, kun minun pitää kertoa ystäväilleni opiskelustani. 1 2 3 4 5
77. Nautin keskustella opiskelustani ystäväieni kanssa. 1 2 3 4 5

**Liite 4.** Kyselylomake 3 Opiskelun vaikuttavuuskysely

Arvioi opiskelun (koulutukseen/kurssille osallistumisen) merkitystä Sinulle itsellesi ottamalla kantaa seuraaviin väittämiin.

Merkitse vastauksesi ympäröimällä jokaisen väittämän jälkeen se vastausvaihtoehdon numero, joka parhaiten vastaa näkemyksiäsi.

*1 = väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko paljon, 5 = väittämä vastaa käsitystäni erittäin hyvin*

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 78. Katson, että minulla on ollut ammatissani hyötyä opiskelusta.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79. Opintojen suorittamisen jälkeen tunsin kiinnostusta jatkaa saman alan opiskelua.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80. Katson, että opiskelu on lisännyt aikaisempia tietojani ammattialaltani.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81. Opintojen suorittamisen jälkeen tunsin kiinnostusta jatkaa opiskelua yleensä.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82. Opintojeni suorittaminen on helpottanut minua opiskelupaikan hankkimisessa.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 83. Opiskelussa hankkimiani tietoja voin käyttää käytännön työtehtävissä.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 84. Opiskelu on jälkikäteen suunnannut vapaa-ajan toimintaani.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 85. Opiskelu on opettanut opiskelemani alueen asiasisällön lisäksi myös teoreettista ajattelutapaa.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86. Opiskelu on auttanut minua saamaan uuden työpaikan.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 87. Katson, että opiskelusta tulee olemaan hyötyä uuden työpaikan hankkimisessa.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 88. Todistuksen saaminen kannusti minua suorittamaan opiskeluni loppuun.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 89. Merkittävänä opiskelun vaikutuksena pidän myös uusiin ihmisiin tutustumista.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 90. Tuntuu siltä, että vasta aikaa myöten olen pystynyt paremmin saamaan kokonaiskäsityksen opiskelemastani oppiaineesta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 91. Katson, että pelkäksi harrastukseksi opiskelu on liian työlästä.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 92. Opiskelu asettaa minut uutta työpaikkaa hakiessa muita hakijoita parempaan asemaan.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 93. Opiskelu on lisännyt yleissivistystäni.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 94. Minulla on ollut taloudellista hyötyä opiskelustani.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 95. Seuraan aiempaa enemmän opiskelemaani oppiaineeseen liittyviä asioita tiedotusvälineistä.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

96. Katson, että opiskeluun kulunutta aikaa ja työtä olisin voinut hyödyllisemmin käyttää johonkin muuhun kuin opiskeluun. 1 2 3 4 5
97. Opiskelusta saamani kokemukset innostivat minua jatkamaan opintoja. 1 2 3 4 5
98. Opiskellun asian yksityiskohtien unohtaminen ajan kuluessa heikentää opiskelun kokonaisvaikutusta. 1 2 3 4 5
99. Opiskelu on lisännyt aikaisempaa tietämystäni opiskelemastani alueesta. 1 2 3 4 5
100. Opiskelun kautta minulle on syntynyt pysyviä uusia ystävyys-suhteita. 1 2 3 4 5
101. Opiskelu on lisännyt kiinnostustani tieteellisiin kysymyksiin yleensä. 1 2 3 4 5
102. Jälkikäteen arvioiden opiskelu oli minusta miellyttävä ja antoisa kokemus 1 2 3 4 5
103. Opiskelusta saamani tiedollinen hyöty vastasi ennakko-odotuksiani. 1 2 3 4 5
104. Opiskelu on saanut minut lukemaan myös muuta oppiaineeseen liittyvää kirjallisuutta. 1 2 3 4 5
105. Opiskelu on muuttanut ajattelutapaani opiskelemastani oppiaineesta. 1 2 3 4 5
106. Seuraan opiskelemani oppiaineeseen liittyviä asioita entistä kriittisemmin tiedotusvälineistä. 1 2 3 4 5
107. Opintojen suorittamisen jälkeen voin hakeutua entistä vaativimpiin työtehtäviin. 1 2 3 4 5
108. Tuntuu siltä, että aikaa myöten olen alkanut suhtautua entistä kriittisemmin koulutuksessa opetettuun asiaan. 1 2 3 4 5
109. Katson, että opiskelusta on ollut minulle ennen kaikkea ammattiini tai opiskeluuni liittyvää välineellistä hyötyä. 1 2 3 4 5
110. Katson, että opiskelussa pelkkä uuden tiedon hankkiminen on ollut minulle tärkeintä, ts. opiskelulla on ollut minulle itseisarvoista merkitystä. 1 2 3 4 5
111. Olen saanut työhöni uutta rohkeutta ja itseluottamusta. 1 2 3 4 5
112. Olen huomannut, että minua arvostetaan enemmän työssäni. 1 2 3 4 5
113. Olen nauttinut siitä, että pystyin vielä omaksumaan uusia asioita. 1 2 3 4 5
114. Ammatillinen näkemykseni on selvästi avartunut. 1 2 3 4 5
115. Sain uutta sisältöä ja uusia tavoitteita elämäni. 1 2 3 4 5

**Edellisten vastausten lisäksi voit kertoa opiskelun ja oppimisen merkityksestä sinulle seuraavaa:**

**Liite 5.** Kyselylomake 4 Uramotivaatiokysely

Seuraavat väittämät koskevat käsityksiäsi itsestäsi oppijana.

Arvioi kunkin väittämän osalta, missä määrin se vastaa sinun käsityksiäsi asiasta.

Merkitse vastauksesi ympäröimällä jokaisen väittämän jälkeen se vastausvaihtoehdon numero, joka parhaiten vastaa näkemystäsi.

*1 = väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko paljon, 5 = väittämä vastaa käsitystäni erittäin hyvin*

**1. Itseluottamus**

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 116. Minulla löytyy rohkeutta esittää poikkeaviakin mielipiteitä.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 117. Olen onnistunut työssäni keskitasoa paremmin.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 118. Pidän työstä, jossa joku muu tekee päätökset ja sanoo, mitä minun on tehtävä.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 119. Voin mielestäni vaikuttaa hyvin vähän siihen, mitä minulle tapahtuu.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 120. Luotan vaikeissakin asioissa omaan kykyihini  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 121. Minulta löytyy riittävästi tahdonvoimaa toteuttaakseni tärkeiksi kokemani tavoitteet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**2. Joustavuus**

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 122. Olen ihmissuhteissani joustava   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 123. Muutan joustavasti toimintatapaani, jos huomaan olevani väärässä.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 124. Suhtaudun toisten esittämiin mielipiteisiin ja ehdotuksiin ennakkoluulottomasti.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 125. Sopeudun helposti muutoksiin (mm. teknologisiin muutoksiin, uusiin sääntöihin, työmenetelmiin jne.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 126. Kestän hyvin minuun kohdistuvan arvostelun.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**3. Suoriutumistarve**

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 127. Minulla on suuri halu näyttää toisille, mihin pystyn.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 128. Minulle on tärkeää onnistua kaikessa, mitä teen.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 129. Minulla on kunnianhimoa edetä mahdollisimman pitkälle.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 130. Minulle on tärkeää saada arvostusta ja tunnustusta.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 131. Haluan kanta työssäni paljon henkilökohtaista vastuuta.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 132. Tulostavuu ei kannusta minua.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 133. Kieltäydyin käsittelemästä paljon vaivaa vaativia asioita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

#### 4. Taipumus riskinottoon

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 134. Olen sitä mieltä, että sopiva annos riskejä on elämän suola.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 135. Minun on helppo sietää epävarmuutta ja stressiä.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 136. Olen taipuvainen varovaisuuteen toiminnoissani.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 137. Haluan tehdä kaiken varman päälle.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 138. Haluan tehdä työtä, johon liittyy muutoksia ja vaihtelua, vaikka se tuntuisikin epävarmalta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 139. Kokeilen mielelläni uusia ideoita.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 140. Pidän hankkeesta, joka vaatii nopeaa toimintaa.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

#### 5. Yhteistyökyky

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 141. Minun on helppo solmia uusia ystävyysuhteita.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 142. Opiskelen ja työskentelen mielelläni työryhmässä.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 143. Opiskelen ja teen työtä mieluummin itsenäisesti kuin yhdessä muiden kanssa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 144. Minulle ei ole vaikeaa asettua kanssaihmisten asemaan.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 145. Minulle ei tuota vaikeuksia ottaa huomioon ihmisten erilaisuus.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 146. Yleensä ymmärrän vuorovaikutustilanteessa puhujan sanoman ja tunteet.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

#### 6. Sitoutuminen työhön

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 147. Minusta on rasittavaa tehdä työtä, joka vaatii pitkäaikaista keskittymistä.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 148. Pitkästyn muita helpommin, kun minun on tehtävä rutiinitöitä.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 149. Jaksan kyllä puurtaa tärkeän tavoitteen saavuttamiseksi vaikeuksista huolimatta.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 150. Yleensä en anna periksi, ennen kuin olen saavuttanut tavoitteeni.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 151. Asioiden suunnittelu pitkälle tulevaisuuteen on minusta ajanhukkaa, aina tapahtuu jotakin, mikä pakottaa muuttamaan suunnitelmaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 152. Antaudun työlleni niin, että minua voisi kutsua ”työnarkomaniiksi”.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 153. Työhön lähteminen on minulle usein vastenmielistä.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

#### 7. Kasvumotivaatio

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 154. Seuraan aktiivisesti oman alani kehitystä.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 155. Luen paljon omaa alaani käsittelevää kirjallisuutta (aikakauslehtiä, sanomalehtiartikkeleita, kirjoja). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 156. Nykyinen työni vaatii minulta liikaa.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

157. Olen kiinnostunut lisäkoulutuksesta, mikäli se mahdollistaa siirtymisen uusiin haasteellisiin tehtäviin. 1 2 3 4 5
158. Minulla on kehittämisideoita, joita voisi hyödyntää työyhteisössäni. 1 2 3 4 5
159. Itseni kehittäminen on minulle jatkuva haaste. 1 2 3 4 5
160. Haluan lisätä ammattitaitoani mahdollisimman paljon. 1 2 3 4 5
161. Lisä-/täydennyskoulutus ei kiinnosta minua. 1 2 3 4 5
162. Olen kiinnostunut itseni kehittämisestä. 1 2 3 4 5
163. Itseni kehittäminen ilman palkkiota ei kiinnosta minua. 1 2 3 4 5
- 8. Kiinnostus ongelmanratkaisuun (innovatiivisuus)**
164. Minusta on mukavaa ratkaista visaisia ongelmia. 1 2 3 4 5
165. Pyrin löytämään ongelmiin useita vaihtoehtoisia ratkaisuja. 1 2 3 4 5
166. Minua kiehtovat ongelmat, joihin ei ole valmiita ratkaisuja. 1 2 3 4 5
167. Pohdin usein kysymystä, miksi ihmiset käyttäytyvät tietyllä tavalla. 1 2 3 4 5
168. Keskustelen usein toisten kanssa työhön liittyvistä ongelmista ja niiden ratkaisumahdollisuuksista. 1 2 3 4 5
169. En juuri pysähdy erittelemään omia ajatuksiani ja tunteitani. 1 2 3 4 5
- 9. Urakäsitys**
170. Tunnen omat heikot ja vahvat puoleni. 1 2 3 4 5
171. Tunnen olevani omalla alallani. 1 2 3 4 5
172. Minulla on selkeät tavoitteet uralla kehittymisen kannalta. 1 2 3 4 5
173. Asetan itselleni jatkuvasti uusia kehittämistavoitteita. 1 2 3 4 5
174. Minulla on varsin realistinen käsitys siitä, mihin kykenen. 1 2 3 4 5
175. Käytän perheeltäni saatua palautetta kehittämisen tukena. 1 2 3 4 5
176. Käytän työnantajaltani saatua palautetta kehittämisen tukena. 1 2 3 4 5
177. Suhtaudun myönteisesti saamaani palautteeseen. 1 2 3 4 5
- 10. Tunnustuksen tarve**
178. Pidän siitä, että ihmiset arvostavat minua. 1 2 3 4 5
179. Minulle on tärkeää se, että minut tunnetaan vaikuttajana työorganisaatiossa. 1 2 3 4 5
180. Sosiaalinen asema (status) on minulle tärkeä kannustin. 1 2 3 4 5
181. Etsin saavutuksilleni muiden ihmisten tunnustuksen. 1 2 3 4 5
182. Minua kannustaa työ, jolla on korkea status. 1 2 3 4 5
183. Haluan saada arvostetun aseman omassa työyhteisössäni. 1 2 3 4 5

### 11. Tehokkuususkomukset

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 184. Luotan omiin kykyihin selviytyä opinnoistani ja työstäni.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 185. Työhöni liittyy joitakin sellaisia tehtäviä, joita en hallitse kunnolla.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 186. Epäilen kykyäni selviytyä opinnoistani ja työstäni.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 187. Minulla on kaikki työni edellyttämät valmiudet.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 188. Hallitsen työni erittäin hyvin.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 189. Tulevaisuuteni nykyisissä tehtävissäni on epävarma puutteellisten työ-<br>taitojen vuoksi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 190. Olen ylpeä työtaidoistani ja valmiuksistani.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 191. Minulla on hyvät oppimisvalmiudet.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### 12. Tulosodotukset

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 192. Saan hyvän palkkion hyvästä työstä.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 193. Opiskelemiseni ei lisää työstä saamaani palkkaa.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 194. Määrään itse palkkatasoni.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 195. Minulla on mahdollisuus nosta ansiotasoa, jos teen työni hyvin.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 196. Suurin osa hyvin tekemästani työstä jää vaille huomiota.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 197. Minun on tehtävä työni hyvin, jotta pääsen itselleni asettamaani tavoit-<br>teeseen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### 13. Työn kehittävät komponentit

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 198. Minulta edellytetään uusien menetelmien käyttämistä työssäni.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 199. Päätän itse omien työtehtävieni organisoimisesta ja ajoituksesta.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 200. Työssäni on tiukat laatuvaatimukset työtehtävien suorittamiselle.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 201. Kannan jatkuvaa huolta siitä, miten voin pitää ammattitaitoani ajan ta-<br>salla nykyisessä työssäni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 202. Pidän työhöni kohdistuvia vaatimuksia kohtuuttomina.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 203. Asiakkaiden muuttuvat tarpeet pakottavat myös oman työn jatkuvaan<br>muutokseen.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Edellisten vastausten lisäksi voit kertoa uramotivaation merkityksestä sinulle seuraavaa:**

---

---

---

---

---



## Liite 6. Osallistumisorientaatioiden reliabiliteetti analyysit (Reliability Analysis –scale)

## Päämääräorientaatio

Item-total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00021	32,3349	45,5411	,3133	,7287
VAR00022	33,1148	42,2848	,4747	,7089
VAR00025	32,2297	45,8605	,3325	,7276
VAR00026	33,4019	42,1165	,4251	,7141
VAR00030	33,9187	41,3251	,4152	,7151
VAR00032	33,8612	38,7066	,4604	,7085
VAR00033	34,8565	43,9601	,2473	,7398
VAR00036	33,5885	40,4645	,4122	,7160
VAR00037	34,6364	42,2902	,3572	,7237
VAR00039	32,4785	43,4815	,4868	,7112
VAR00041	33,4258	41,4476	,3881	,7194

Reliability Coefficients		
N of Cases =	209,0	N of Items = 11
Alpha =	,7385	

## Oppimisorientaatio

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)				
Item-total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00015	37,1934	30,1473	,3888	,8070
VAR00023	37,2594	28,5722	,5550	,7936
VAR00025	37,2358	27,9815	,5227	,7938
VAR00027	37,6604	26,3107	,5634	,7876
VAR00028	37,9906	25,7629	,5465	,7897
VAR00029	38,0330	25,7477	,5229	,7931
VAR00035	37,5943	27,2185	,5593	,7893
VAR00038	37,2830	28,0238	,6061	,7887
VAR00039	37,5094	27,5686	,4645	,7988
VAR00041	38,4575	25,4721	,4015	,8180

Reliability Coefficients		
N of Cases =	212,0	N of Items = 10
Alpha =	,8126	

## Toimintaorientaatio

Item-total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00022	22,9178	31,0024	,3809	,7783
VAR00024	23,1553	29,7006	,4523	,7681
VAR00027	22,5023	29,5539	,5749	,7520
VAR00028	22,8082	28,5319	,6137	,7442
VAR00029	22,8950	29,5348	,4784	,7641
VAR00030	23,7900	26,4970	,6290	,7370
VAR00031	24,1005	28,7146	,4049	,7797
VAR00034	24,2420	28,8448	,4407	,7714

Reliability Coefficients		
N of Cases =	219,0	N of Items = 8
Alpha =	,7856	

**Liite 7.** Oppimismotivaation faktoreiden sopivuustesti (Goodness-of-fit Test)

Rotated Factor Matrix<sup>a</sup>

	Factor		
	1	2	3
VAR00068	,837		
VAR00069	,763		
VAR00070	,739		
VAR00067	,736		
VAR00071	,646		
VAR00065	,636		
VAR00066	,479		
VAR00057			
VAR00051		,727	
VAR00053		,709	
VAR00056		,701	
VAR00050		,691	
VAR00052		,691	
VAR00055		,583	
VAR00073		,554	
VAR00077			
VAR00054			
VAR00046			
VAR00064			
VAR00046			,560
VAR00048			,539
VAR00047			,524
VAR00049			,467
VAR00072			,467
VAR00063			,401
VAR00058			
VAR00060			
VAR00074			
VAR00061			
VAR00076			
VAR00042			
VAR00075			
VAR00062			
VAR00044			
VAR00059			
VAR00043			

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

**Goodness-of-fit Test**

Chi-Square	df	Sig.
1250,200	525	,000

$$12507/525 = 2,4 < 5$$

## Liite 8. Optimismotivaation reliabiliteetti analyysit (Reliability Analysis –scale)

## MOT1

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00057	24,8031	28,0339	,4172	,8859
VAR00065	25,2539	25,6696	,6355	,8652
VAR00066	24,4611	28,2185	,5471	,8743
VAR00067	25,0415	25,6649	,7025	,8588
VAR00068	25,3420	24,0699	,7899	,8482
VAR00069	25,9896	24,3957	,6722	,8618
VAR00070	25,4560	24,0306	,7390	,8537
VAR00071	25,2746	25,3461	,6534	,8633

## Reliability Coefficients

N of Cases = 193,0

N of Items = 8

Alpha = ,8794

## MOT2

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00050	28,0931	22,5479	,5663	,8169
VAR00051	28,2598	22,3312	,6323	,8093
VAR00052	28,2059	23,3367	,6206	,8136
VAR00053	28,1422	23,1570	,6311	,8121
VAR00054	28,7696	23,0452	,3767	,8457
VAR00055	28,6814	20,2871	,6347	,8081
VAR00056	28,3382	21,7816	,6564	,8054
VAR00073	28,3578	21,9058	,5222	,8238

## Reliability Coefficients

N of Cases = 204,0

N of Items = 8

Alpha = ,8362

## MOT3

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00046	13,1872	12,6083	,4931	,6571
VAR00047	12,5468	11,6451	,5470	,6366
VAR00048	13,9754	13,9053	,4140	,6829
VAR00049	13,4433	12,5054	,4117	,6819
VAR00058	11,7241	12,8245	,3895	,6882
VAR00060	12,4631	12,1113	,4230	,6798

## Reliability Coefficients

N of Cases = 203,0

N of Items = 6

Alpha = ,7106

**Liite 9.** Vaikuttavuus faktoreiden sopivuustesti (Goodness-of-fit Test)

**Rotated Factor Matrix**

	Factor		
	1	2	3
VAR00101	,746		
VAR00115	,647		
VAR00085	,612		
VAR00102	,608	,429	
VAR00093	,593		
VAR00106	,582		
VAR00105	,561		
VAR00113	,560		
VAR00097	,547		
VAR00104	,544	,404	
VAR00114	,542	,510	
VAR00081	,514		
VAR00095	,512		
VAR00089	,498		
VAR00084	,487		
VAR00090	,464		
VAR00103	,458	,414	
VAR00100	,451		
VAR00110	,428		
VAR00079			
VAR00083		,886	
VAR00080		,712	
VAR00078		,701	
VAR00111		,612	
VAR00099	,418	,602	
VAR00109		,508	
VAR00096			
VAR00098			
VAR00107			,769
VAR00092			,706
VAR00087			,689
VAR00086			,587
VAR00112			,552
VAR00094			,529
VAR00082			,472
VAR00088			,422
VAR00108			,409
VAR00091			

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
 a. Rotation converged in 6 iterations.

---


$$1177,452/592 = 1,9 < 5$$



Liite 11. Uramotivaatiofaktoreiden sopivuustesti

**Rotated Factor Matrix <sup>a</sup>**

	Factor		
	1	2	3
VAR00166	,689		
VAR00167	,656		
VAR00165	,617		
VAR00140	,602		
VAR00174	,564		
VAR00160	,563		
VAR00150	,560		
VAR00121	,557		
VAR00117	,551		
VAR00191	,518		
VAR00116	,517		
VAR00159	,503		
VAR00155	,498		
VAR00151	,493		
VAR00173	,490		
VAR00132	,488		
VAR00169	,484		
VAR00163	,482		
VAR00135	,477		
VAR00147	,416		
VAR00200			
VAR00189		,872	
VAR00190		,861	
VAR00194		,731	
VAR00187		,724	
VAR00185		,714	
VAR00203		,693	
VAR00192		,656	
VAR00184		,524	,426
VAR00175		,494	
VAR00196		,439	
VAR00181			,833
VAR00182			,779
VAR00180			,753
VAR00183			,709
VAR00131			,674
VAR00128			,546
VAR00130			,513
VAR00129			,498

Extraction Method: Maximum Likelihood.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
 a. Rotation converged in 5 iterations.

**Goodness-of-fit Test**

Chi-Square	df	Sig.
1148,345	627	,000

$$1148,345/627 < 2 < 5$$

## Liite 12. Uramotivaation reliabiliteetti analyysit (Reliability Analysis –scale)

## URA1

## Reliability

```

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

1.  VAR00165
2.  VAR00166
3.  VAR00167

Item-total Statistics
  Scale Mean      Scale      Corrected      Alpha
  if Item      Variance      if Item      if Item
  Deleted      Deleted      Deleted      Deleted

VAR00165      7,5360      3,6209      ,6553      ,8338
VAR00166      7,5090      3,0403      ,6093      ,8003
VAR00167      7,5120      2,3741      ,7070      ,6992

Reliability Coefficients
N of Cases =      333,0      N of Items =      3
Alpha =      ,8423

```

## URA 2

```

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

1.  VAR00180
2.  VAR00181
3.  VAR00182
4.  VAR00184
5.  VAR00203
6.  VAR00194
7.  VAR00185

Item-total Statistics
  Scale Mean      Scale      Corrected      Alpha
  if Item      Variance      if Item      if Item
  Deleted      Deleted      Deleted      Deleted

VAR00180      10,1432      41,9416      ,0254      ,0620
VAR00181      10,7062      40,0752      ,0306      ,0502
VAR00182      10,0957      45,3415      ,6990      ,8785
VAR00184      17,8380      50,4120      ,5285      ,8063
VAR00203      18,5450      44,2968      ,6701      ,8820
VAR00194      16,1280      42,1740      ,8521      ,8900
VAR00185      19,0143      47,0336      ,6692      ,8625

Reliability Coefficients
N of Cases =      311,0      N of Items =      7
Alpha =      ,8945

```

## URA3

```

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics
  Scale Mean      Scale      Corrected      Alpha
  if Item      Variance      if Item      if Item
  Deleted      Deleted      Deleted      Deleted

VAR00128      20,4931      29,4826      ,5440      ,8563
VAR00129      20,1290      30,0759      ,5115      ,8595
VAR00130      20,2120      30,0752      ,5068      ,8601
VAR00131      19,9078      29,2507      ,6630      ,8437
VAR00180      20,1198      27,8559      ,6994      ,8384
VAR00181      20,6959      27,8237      ,7236      ,8358
VAR00182      20,9862      28,6804      ,6794      ,8414
VAR00183      20,6820      28,3105      ,6055      ,8497

Reliability Coefficients
N of Cases =      217,0      N of Items =      8
Alpha =      ,8647

```

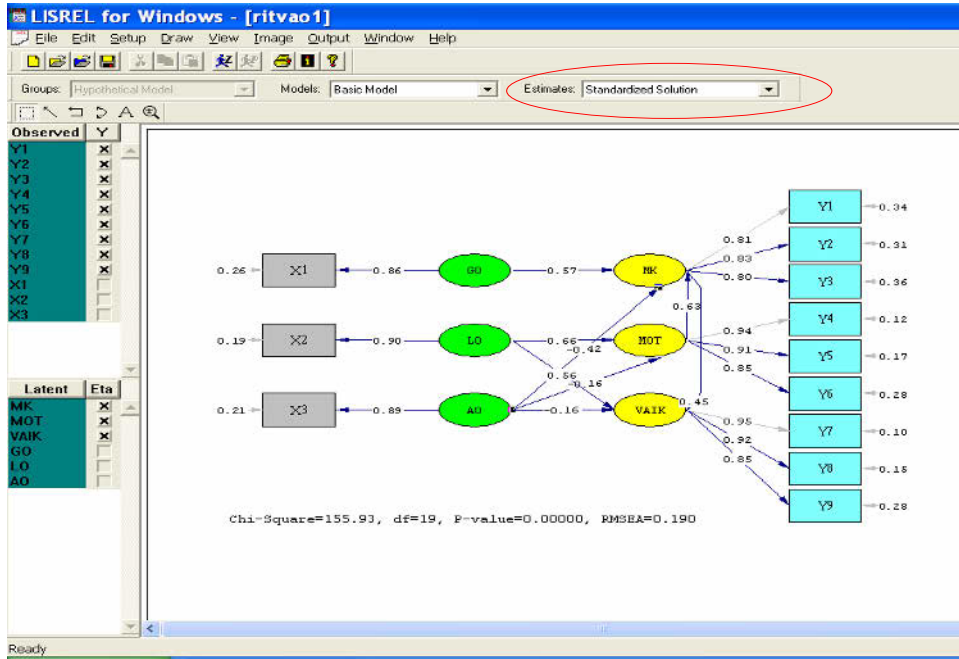
## Liite 13. Keskiarvot ja keskihajonnat

PO (GO)			OO (LO)			TO (AO)		
var21	32,3349	45,5411	var15	37,1934	30,1473	var22	22,9178	31,0024
var22	33,1148	42,2848	var23	37,2594	28,5722	var24	23,1553	29,7006
var25	32,2297	45,8605	var25	37,2358	27,9915	var27	22,5023	29,5539
var26	33,4019	42,1165	var27	37,6604	26,3107	var28	22,8082	28,5319
var30	33,9187	41,3251	var28	37,9906	25,7629	var29	22,8950	29,5348
var32	33,8612	38,7066	var29	38,0330	25,7477	var30	23,7900	26,4970
var33	34,8565	43,9601	var35	37,5943	27,2185	var31	24,1005	28,7146
var36	33,5885	40,4645	var38	37,2830	28,0238	var34	24,2420	28,8448
var37	34,6364	42,2902	var39	37,5094	27,5686			
var39	32,4785	43,4815	var41	38,4575	25,4721			
var41	33,4258	41,4476						
keskiarvo	<b>3,34</b>		keskiarvo	<b>4,18</b>		keskiarvo	<b>3,33</b>	
variassi	0,42		variassi	0,34		variassi	0,59	
keskiha- jonta	<b>0,65</b>		keskiha- jonta	<b>0,58</b>		keskiha- jonta	<b>0,77</b>	
<b>MOT1</b>			<b>MOT2</b>			<b>MOT3</b>		
var57	24,8031	28,0339	var50	28,0931	22,5479	var46	13,1872	12,6083
var65	25,2539	25,6696	var51	28,2598	22,3312	var47	12,5468	11,6451
var66	24,4611	28,2185	var52	28,2059	23,3367	var48	13,9754	13,9053
var67	25,0415	25,6649	var53	28,1422	23,1570	var49	13,4433	12,5054
var68	25,3420	24,0699	var54	28,7696	23,0452	var58	11,7241	12,8245
var69	25,9896	24,3957	var55	28,6814	20,2871	var60	12,4631	12,1113
var70	25,4560	24,0306	var56	28,3382	21,7816			
var71	25,2746	25,3461	var73	28,3578	21,9058			
keskiarvo	<b>3,60</b>		keskiarvo	<b>4,05</b>		keskiarvo	<b>2,58</b>	
variassi	0,52		variassi	0,46		variassi	0,50	
keskiha- jonta	<b>0,72</b>		keskiha- jonta	<b>0,67</b>		keskiha- jonta	<b>0,71</b>	
<b>VAIK1</b>			<b>VAIK2</b>			<b>VAIK3</b>		
var101	54,1869	147,9743	var078	18,9450	18,0615	var082	15,1274	34,2633
var115	53,7383	148,6166	var080	19,1606	17,6561	var086	15,3019	33,3018
var102	53,0327	157,5435	var083	19,1422	16,9244	var087	14,1651	31,4750
var085	53,9907	151,8591	var099	19,1101	18,4855	var092	14,2642	32,9820
var106	53,9112	151,8747	var109	19,8028	17,4678	var094	15,2547	34,8827
var097	53,8972	149,7828	var111	19,7110	16,0866	var107	14,1840	30,4447
var104	53,7523	151,4454				var108	14,5802	38,1879
var090	54,1776	153,5176						
var079	53,4065	155,8856						
var105	53,9533	150,5612						
var093	53,3505	156,8860						
var081	53,4579	154,5405						
var095	53,9346	153,0755						
var089	53,9112	154,8137						
var084	54,9252	153,7033						
var103	53,3271	159,7986						
var100	54,7103	150,7420						
keskiarvo	<b>3,37</b>		keskiarvo	<b>3,86</b>		keskiarvo	<b>2,45</b>	
variassi	0,60		variassi	0,70		variassi	0,93	
keskiha- jonta	<b>0,77</b>		keskiha- jonta	<b>0,84</b>		keskiha- jonta	<b>0,97</b>	



<b>URA1</b>			<b>URA2</b>			<b>URA3</b>		
var165	7,5360	2,6209	var185	15,3081	38,7666	var128	20,4931	29,4826
var166	7,5090	2,8483	var187	15,1896	37,3258	var129	20,1290	30,0759
var167	7,6126	2,3741	var189	14,4360	34,1614	var130	20,2120	30,0752
			var190	15,0000	33,3524	var131	19,9078	29,2507
			var194	14,4218	34,2736	var180	20,1198	27,8559
			var203	14,8389	36,5263	var181	20,6959	27,8237
						var182	20,9862	28,6804
						var183	20,6820	28,3105
keskiarvo	<b>3,78</b>		keskiarvo	<b>2,97</b>		keskiarvo	<b>2,91</b>	
variassi	0,65		variassi	1,43		variassi	0,59	
keskiha- jonta	<b>0,81</b>		keskiha- jonta	<b>1,20</b>		keskiha- jonta	<b>0,77</b>	

**Liite 14.** Muuttujien välistä tilastollisesti merkitsevät yhteydet







**TURUN  
YLIOPISTO**

ISBN 978-951-29-8255-4 (Painettu/Print)  
ISBN 978-951-29-8256-1 (Sähköinen/PDF)  
ISSN 0082-6995 (Painettu/Print)  
ISSN 2343-3205 (Verkkajulkaisu/Online)