

**Aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyys
koulutuksellisen minäpystyvyyden näkökulmasta**

Paula Tervo

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tervo, Paula. 2016. Aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyys koulutuksellisen minäpystyvyyden näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 88 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyydestä. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita aikuisopiskelijoiden opiskelumotivaatioista ja tavoitteista, opintojen etenemisen haasteista ja kouluttautumista koskevasta tulevaisuudensuunnitelmista. Näitä teemoja tarkasteltiin minäpystyvyyden näkökulmasta.

Tutkimuksessa haastateltiin kahdeksaa Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opinnoissa etenemättömää aikuisopiskelijaa, jotka olivat ilmoittautuneet erityispedagogiikan tai psykologian perusopintoihin (25 op). Haastatteluaineisto analysoitiin narratiivisin menetelmin.

Tulokset osoittivat, että opintojen etenemättömyyteen liittyi vaatimatonta ja voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä. Kahdella aikuisopiskelijalla opintojen etenemisen haasteena olivat opintojen alkuvaiheen hankaluudet, aikuisopiskelun haastavuus arjen paineiden keskellä ja omat toimintatavat. He luottivat ainoastaan osittain omaan pystyvyyteensä saada opinnot suoritettua. Sen sijaan kuudella aikuisopiskelijalla opintojen etenemättömyyteen liittyi ajankäytön priorisointia, raskas elämäntilanne tai tyytymättömyys opiskelujärjestelyihin, kuten vähäiseen opintojen ohjaukseen. Heillä oli vahva usko omaan kykyynsä saada opinnot suoritettua niiden etenemättömyydestä huolimatta.

Tutkimustulosten perusteella avoimen yliopiston opintojen alkuvaiheessa aikuisopiskelijalle tulisi luoda onnistumisen kokemuksia ja sitouttaa häntä opintoihin kannustuksen ja vertaisryhmän avulla. Onnistumisen kokemukset ja opiskelutavoitteiden saavuttaminen vahvistaisivat aikuisopiskelijan minäpystyvyyttä ja sitouttaisivat häntä edelleen tavoitteelliseen opiskeluun.

Asiasanat: aikuisopiskelija, avoin yliopisto, minäpystyvyys, opintojen etenemättömyys, opiskelumotivaatio

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	AIKUISOPISKELU JA AVOIMEN YLIOPISTON OPINNOISSA ETENEMINEN	8
2.1	Aikuisopiskelu ja sen merkitys osana aikuisen elämäntulkua.....	8
2.2	Opiskelumotivaatiot avoimen yliopiston opintoihin	10
2.3	Yliopisto-opintojen alkuvaihe kriittisenä siirtymävaiheena.....	13
2.4	Aikuisopiskelijoiden opinnoissa etenemisen haasteet	15
3	AIKUISOPISKELIJAN KOULUTUKSELLINEN MINÄPYSTYVYYS	18
3.1	Aikuisopiskelijan minäkäsitys ja minäpystyvyys.....	18
3.2	Koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentuminen	21
3.3	Koulutuksellinen minäpystyvyys opintojen etenemisessä.....	24
3.4	Koulutuksellinen minäpystyvyys tässä tutkimuksessa	28
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
5.1	Tutkimuskohde ja konteksti.....	32
5.2	Tutkimuksen eteneminen ja tutkittavat.....	34
5.3	Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusmenetelmä	36
5.3.1	Narratiivinen lähestymistapa	36
5.3.2	Narratiivinen temahaastattelu	37
5.4	Aineiston analyysi	40
5.5	Luotettavuus.....	44
5.6	Eettiset ratkaisut.....	46
6	TULOKSET.....	50
6.1	Motivaatiotarinat	50

6.1.1	Koulutuksellinen minäpystyvyys motivaatiotarinoissa	51
6.1.2	Ammatillisen osaamisen kehittäjät	51
6.1.3	Ammatillisen suunnan etsijät	53
6.1.4	Tutkinnon tavoittelijat	54
6.2	Etenemättömyystarinat	56
6.2.1	Koulutuksellinen minäpystyvyys etenemättömyystarinoissa.....	56
6.2.2	Priorisoijat.....	57
6.2.3	Tyytymätön	58
6.2.4	Väsynyt	59
6.2.5	Luovuttaneet	60
6.3	Tulevaisuustarinat	61
6.3.1	Koulutuksellinen minäpystyvyys tulevaisuustarinoissa.....	62
6.3.2	Ammatillisen hyödyn tavoittelijat	63
6.3.3	Jatko-opintoja harkitsevat.....	64
6.3.4	Tutkinnosta haaveilevat	65
6.4	Yhteenveto tutkimustuloksista	66
7	POHDINTA.....	68
7.1	Tulosten tarkastelua	68
7.2	Käytännön johtopäätökset.....	72
7.3	Tutkimuksen arviointi ja merkitys	75
7.4	Jatkotutkimusideoita	76
	LÄHTEET	78
	LIITTEET.....	84

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tavoitteeni oli lisätä ymmärrystä Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyydestä erityisesti koulutuksellisen minäpystyvyyden näkökulmasta. Tutkimuksessa hyödynnettiin laadullisia tutkimusmenetelmiä haastattelemalla opinnoissa etenemättömiä aikuisopiskelijoita. Toistaiseksi avoimen yliopiston opiskeluun liittyviä haasteita on tutkittu Suomessa eritoten kvantitatiivisilla menetelmillä (esim. Repo, Vuoksenranta & Ruokolainen 2014; Repo 2010). Näissä tutkimuksissa on havaittu aikuisopiskelijoiden työn, perheen ja opiskelun yhteensovittamisen vaikeudet. Aikuisopiskelijan kokema aikapula on siis hyvin tiedossa. Tutkijat myöntävät kuitenkin itsekin, ettei kvantitatiivisilla tutkimuksilla päästä käsiksi niihin monimutkaisiin ja yksilöllisiin syihin, jotka voivat olla opintojen etenemättömyyden taustalla. Revon ym. (2014, 263) mukaan aikuisopiskelija voikin selittää opintojen etenemättömyyttä kiireellä, vaikka todelliset syyt voivat olla esimerkiksi opiskelutaidoissa ja itsesäätelyssä.

Minäpystyvyyden näkökulmasta avoimen yliopiston aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyyttä on tutkittu vähäisesti. Minäpystyvyyttä on tutkittu kansainvälisesti runsaasti eritoten määrällisillä menetelmillä, mutta Usher ja Pajares (2008, 784) tähdentävät, että laadullisilla tutkimusmenetelmillä voitaisiin ymmärtää syvällisemmin minäpystyvyyttä rakentavia tekijöitä. Suomessa ainoastaan Partanen (2011) on tutkinut avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden koulutuksellista minäpystyvyyttä ja hän havaitsi laadullisilla tutkimusmenetelmillä tekemässään tutkimuksessa minäpystyvyyssuskomuksilla olevan merkitystä opintojen etenemisessä. Minäpystyvyyys kuvaa yksilön odotusta ja uskoa siihen, että hän voi suorittaa menestyksekkäästi jonkin tehtävän (Bandura 1997). Minäpystyvyyssuskomukset ovat tärkein yksilön valintoja selittävä tekijä, sillä ne suuntaavat toimintaamme ja ohjaavat toimintakulkujamme eli toimijuuttamme (Bandura 2006, 3). Minäpystyvyyden näkökulman vuoksi tutkimukseni liittyy ajankohtaiseen toimijuustutkimukseen työelämässä (esim.

Eteläpelto) ja korkeakoulutuksessa (esim. Jääskelä ym. 2016; Juutilainen ym. 2014).

Avoimen yliopiston opiskelijat ovat heterogeeninen opiskelijaryhmä, jotka tulevat erilaisista opiskelutaustoista erilaisin opiskelukokemuksin, minäkäsityksin ja minäpystyvyyksin varustettuina (Partanen 2011). Erityisesti koulutuksen alkuvaiheessa minäpystyvyyssuskomukset ovat opintoihin motivoitumisessa tärkeitä, sillä voimakas minäpystyvyyden tunne vahvistaa opiskelijan itsesääätelyä ja itseohjautuvaa opiskelua (Pintrich 2000, 56–58). Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa opinnot ovat pääosin täysin itsenäisesti suoritettavia etäopintoja, jolloin aikuisopiskelijan pystyvyyssuskomuksilla ja niihin liittyvillä itsesääätelytaidoilla on merkitystä opintojen etenemisessä.

Toteutin tutkimuksen narratiivisessa viitekehyksessä (Hänninen 2002) haastatteleamalla kahdeksaa Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston yli 25-vuotiasta aikuisopiskelijaa. Haastateltavat olivat ilmoittautuneet joko erityispedagogiikan tai psykologian perusopintoihin (25 op), mutta eivät olleet edenneet opinnoissaan. Halusin ymmärtää aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyyttä mahdollisimman laajasti huomioimalla heidän motivaationsa ja tavoitteensa avoimen yliopiston opintoihin, opintojen etenemisen haasteet sekä kouluttautumista koskevat tulevaisuuden suunnitelmat. Tarkastelin näitä opintojen etenemättömyyteen liittyviä teemoja koulutuksellisen minäpystyvyyden näkökulmasta.

Tutkimukseni tuo lisää tietoa aikuisopiskelijoiden opintojen etenemiseen liittyvistä tekijöistä ja siitä, millaisin ohjauksellisin keinoin opintojen sujuvaa etenemistä voitaisiin vahvistaa. Tutkimustietoa voidaan hyödyntää erityisesti Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa ohjaus- ja opetusmenetelmien kehittämisen sekä esteettömän ja sujuvan opiskelupolun rakentamisessa siten, että opiskelijat voisivat parhaalla mahdollisella tavalla saavuttaa opiskelulle asetetut tavoitteet ja saattaa opintonsa valmiiksi.

Olen rakentanut tutkimusraporttini siten, että aikuisopiskelijoiden opintojen etenemisen haasteet kulkevat sen läpituokevana teemana alusta loppuun saakka. Teorialuvun ensimmäisessä luvussa käsittelen aikuisopiskelua osana

aikuisen elämänkulkua ja opiskelumotivaatioita avoimen yliopiston opintoihin. Lisäksi pohdin opintojen alkuvaihetta kriittisenä siirtymävaiheena sekä opintojen etenemisen haasteita. Nämä teemat toimivat viitekehyksenä minäpystyvyyks-käsitteelle, johon syvennyn teorian toisessa osassa ennen tutkimuskysymysten esittämistä ja tutkimuksen toteuttamisen tarkempaa esittelyä.

2 AIKUISOPISKELU JA AVOIMEN YLIOPISTON OPINNOISSA ETENEMINEN

Tässä luvussa luon katsauksen aikuisopiskeluun ja sen merkitykseen osana aikuisen elämäntapua (2.1). Myöhemmin tässä luvussa tarkasteluni keskiössä on erityisesti avoimessa yliopistossa tapahtuva aikuisopiskelu. Käsittelen avoimen yliopiston opiskeluun liittyviä motiiveja (2.2), opintojen alkuvaihetta kriittisenä siirtymävaiheena (2.3) ja lopuksi luon katsauksen opintojen etenemisen haasteisiin (2.4).

2.1 Aikuisopiskelu ja sen merkitys osana aikuisen elämäntapua

Aikuisuuden määritelmä on sopimuksenvarainen, sillä se vaihtelee kulttuurisesti ja ajallisesti. Aikuisuuteen liitetään kuitenkin vastuun kantamista ja sosiaalisia rooleja, kuten työntekijänä, vanhempana ja puolisona toimiminen. Aikuisuutta voidaan hahmottaa myös aikuisuuteen liitettyjen elämäntapahtumien valossa. Elder (1998) on määritellyt aikuisen trajektoreista eli tapahtumapoluista keskeisimmiksi koulutuksen, työn ja perheen. Trajektorit ovat elämäntapua (*life course*) peruselementtejä. Yksilö tekee valintansa tapahtumapoluista siinä mahdollisuuksien ja rajoitteiden sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, jossa hän elää. Aikuisen päätöksiin ja toimintaan vaikuttavat myös merkittävät toiset ihmiset, jotka muodostavat sosiaaliset kontrollin ja lisäksi ympäröivä kulttuuri määrittää elämäntapahtumien ajoituksen ja iänmukaisuuden. Aikuisen tietoisesti tekemä elämäntapua muutos on osoitus hänen toimijuudestaan. (Elder 1998, 1-6.) Aikuisen toimijuudella viitataan aktiiviseen ja aloitteelliseen toimintaan, jolla aikuinen saa aikaan muutosta ja vaikuttaa omaan elämäänsä.

Elämäntapua on perinteisesti hahmotettu kronologiseen ikään liittyvinä vaiheina, jolloin ihmisellä on ratkaistavanaan erilaisia kehitystehtäviä. Kuiten-

kin elämänkulku on myöhäismodernissa ajassa monimutkaistunut ja täten koulutus ei koske enää vain lapsia ja nuoria, vaan on myös osa työssäkäyvien aikuisten elämää. Elämme elinikäisen oppimisen ajassa ja sen ideaaliin kuuluu ajatus, jonka mukaan mikä tahansa ikä on sopiva oppimiselle. (Moore 2001, 332–334.) Yhteiskunnan ja työelämän muutosten myötä jatkuva itsensä kehittäminen on tullut olennaiseksi osaksi aikuisten elämää ja sitä voidaan toteuttaa opiskelemalla esimerkiksi avoimessa yliopistossa (Moore 2003, 166; Alho-Malmelin 2010, 14). Jotkut aikuiset saattavat jopa kokea, että heidän on pakko kouluttautua, halusivatpa he sitä tai eivät, sillä he joutuvat sopeutumaan koulutusyhteiskunnan pelisääntöihin (Partanen 2011, 200).

Kuten aikuisuus, myös aikuisopiskelijan määrittely on lähinnä viitteellinen. Tutkimuksissa sillä kuitenkin tarkoitetaan 25–64-vuotiasta opiskelijaa, joka palaa formaaliin koulutukseen ensimmäisen koulutusvaiheen ja tauon jälkeen (Kumpulainen 2006, 18). Aikuiskoulutusta, elinikäistä oppimista ja elämänlaajuista opiskelua on Suomessa pidetty kuuluvan ihmisarvoiseen elämään ja kansalaisoikeuksiin. Aikuiskoulutuksen ihanteiden mukaisesti avoimen yliopiston yhtenä tehtävänä on edistää koulutuksellista ja alueellista tasa-arvoa, jolloin koulutus jakautuisi tasaisesti eri väestöryhmien kesken (Haltia 2012, 28; Halttunen 2006, 503). Aikuiskoulutuksen on katsottu tarjoavan aikuiselle toisen tai kolmannen mahdollisuuden suuntautumisessa kohti mielekkäämpää elämää (Rinne 2011, 45). Aikuinen osoittaa myös aktiivista toimijuuttaan rakentamalla itselleen mielekäästä koulutus- ja työuraa (Vanhalakka-Ruoho 2015, 47–49). Mooren (2003) mukaan aikuisiällä tapahtuvaa opiskelua ei voida kuitenkaan kuvata pelkkänä toisena mahdollisuutena, sillä tällöin nuoruuden valintoja pidettäisiin virheinä ja väärinä valintoina. Koulutukset muodostavat pikemminkin jatkumon ja ne avautuvat mahdollisuuksina, joita henkilö käyttää sitä mukaa, kun mahdollisuuksia avautuu. Aikuisen koulutusvalinnat voivat olla siis nuoruuden valintoja yksilöllisempiä, jolloin esimerkiksi lapsuudenkodin tarjoamat lähtökohdat eivät enää estä yliopisto-opiskelua. (Moore 2003, 171, 174.)

Opiskelun merkitystä aikuisille voidaan erotella sen mukaan, kuinka konkreettista, syvällistä ja merkityksellistä opiskelu on osana ihmisen elämää

ja persoonallisuutta eli onko opiskelu *itseisarvo* vai *välineellistä* (Jauhiainen & Alho-Malmelin 2003, 40). Moore (2003, 162–163) viittaa Jarvisin (1992) kirjoittaneen, että oppiminen myöhäismodernissa ajassa on sekä välineellistä (*education as having*) että sivistyksellistä (*education as being*). Välineellisellä tasolla aikuisopiskelija voi opiskelemalla esimerkiksi varmistaa oman asemansa työmarkkinoilla tai hän voi päästä niiden myötä työelämässä mielekkäämpiin työtehtäviin. Toisaalta aikuisopiskelija voi kokea opiskelun henkilökohtaisesti merkittävänä, jolloin se antaa sisäistä varmuutta ja itseluottamusta. (Moore 2003, 175–176.)

Opiskelun välineellisyyttä ja sivistyksellisyyttä voidaan tarkastella myös ulkoisen ja sisäisen motivaation kautta. Ryan ja Deci (2000, 55) määrittelevät ulkoisen ja sisäisen motivaation eron siten, että ulkoisesti motivoitunut opiskelija on kiinnostunut opiskelusta vain silloin, kun se johtaa johonkin täsmälliseen lopputulokseen kuten tutkintoon. Sisäisesti motivoitunut aikuisopiskelija sen sijaan on kiinnostunut ja nauttii opiskelusta itsessään eli opiskelulla on itseisarvo. Aikuisopiskelijat ovat tyypillisesti nuorempia opiskelijoita motivoituneempia opintoihin ja erityisesti sisäisesti motivoituneita (Bye, Pushkar & Conway 2007, 152; Richardson 2007, 407; Moore 2003, 115). Sisäisesti motivoitunutta opiskelijaa voidaan pitää myös eräänlaisena aikuisopiskelun ihanteena. Kuitenkin aikuisopiskelussa välineellisyys ja sivistyksellisyys sekä myös ulkoinen ja sisäinen motivaatio kietoutuvat usein toisiinsa, jolloin opiskelussa on tärkeää opintojen sisällön lisäksi niistä saatava hyöty. Kuvaan seuraavaksi tarkemmin aikuisopiskelijoiden motivaatioita avoimen yliopiston opintoihin.

2.2 Opiskelumotivaatiot avoimen yliopiston opintoihin

Avoimen yliopiston opintoihin osallistuu Suomessa vuosittain 70 000 – 80 000 aikuista (Haltia 2015, 37). Suurin osa (75 %) avoimen yliopiston opiskelijoista on naisia ja lisäksi avoimen yliopiston opiskelijat ovat koulutettuja, sillä yli 25 %:lla on suoritettuna maisterin tutkinto (Haltia, Leskinen & Rahiala 2014, 249–250) Valtakunnallisella tasolla avoimen yliopiston opiskelijoiden ikärakenne on vii-

me vuosina hivenen vanhentunut, sillä tällä hetkellä avoimen yliopiston opiskelijoista lähes 75 % on yli 30-vuotiaita, kun vielä vuonna 2006 valtaosa opiskelijoista oli alle 30-vuotiaita (Haltia ym. 2014, 248; Halttunen 2006, 512). Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa isoimman opiskelijaryhmän muodostivat jo vuonna 2005 30–39-vuotiaat (Harvisalo & Valleala 2008, 40).

Avoimen yliopiston opiskelijat ovat heterogeeninen opiskelijajoukko, sillä he tulevat erilaisista taustoista ja elämäntilanteista. Heillä on myös erilaisia motiiveja ja tavoitteita avoimen yliopiston opintoihin. Revon (2010, 174) mukaan avoimen yliopiston opiskelijat ovat tyypillisesti motivoituneita opintoihinsa ja heillä on vahva kiinnostus opiskelemaansa aiheeseen. Opiskelu avoimessa yliopistossa antaa aikuisopiskelijoille perspektiiviä työntekoon ja arkeen. Haltian ym. (2014) mukaan tärkein motivaatio avoimen yliopiston opintoihin osallistumiseen on halu täydentää työelämässä tarvittavaa osaamista. Ammatinvaihtotoiveita on erityisesti niillä opiskelijoilla, jotka ovat työttöminä tai muutoin pois työelämästä. (Haltia ym. 2014, 250.) Avoimen yliopiston opinnot voivat myös sijoittua aikuisen elämän taitekohtiin, kuten vanhemmaksi tuloon, työttömyyteen tai työssä tapahtuneisiin muutoksiin (Alho-Malmelin 2010, 135–136).

Rinne ym. (2003) analysoivat avoimen yliopiston opiskelijoiden koulutuselämäkerroista neljä erilaista opiskelijatyyppeä: 1) *urasuuntautuneet*, 2) *tutkintotavoitteiset*, 3) *muutoshakuiset* ja 4) *elämäntapaopiskelijat*. Urasuuntautunut avoimen yliopiston opiskelija on lujasti työelämässä kiinni oleva aikuinen, joka haluaa täydentää avoimen yliopiston opinnoilla omaa osaamistaan ja joka suorittaa opinnot melko kiireellä ja pintapuolisesti työn ohessa. Hän haluaa pysyä kehityksessä mukana ja saada opiskelusta uusia ideoita työhön. Tutkintotavoitteiset ovat avoimen yliopiston nuorin opiskelijaryhmä. Heille koulutus on itseltään selvä välttämättömyys ja he opiskelevat avoimessa yliopistossa esimerkiksi välivuoden aikana valmistautuessaan pääsykokeisiin. Muutoshakuiset ovat taustaltaan hyvin erilaisia, mutta heitä yhdistää halu hakea muutosta nykyiseen elämäntilanteeseen, johon he ovat tyytymättömiä. Avoimen yliopiston opinnot voivat tarjota muutoshakuiselle opiskelijalle mahdollisuuden uuteen elämsuuntaan ja yliopistotutkintoon. Muutoshakuiset opiskelijat jakautuvat neljään

alatyyppeihin: 1) *etsijät*, 2) *työelämäänsä tyytymättömät*, 3) *haaveiden toteuttajat* ja 4) *elämänkriiseistä toipuvat*. Etsijät ovat tyypillisesti nuoria, itsensä ja oman paikkansa etsijöitä, jotka ovat epävarmoja kyvyistään menestyä yliopistopinnoissa. Työelämäänsä tyytymättömät kokevat olevansa väärällä alalla tai epämielekkäässä työssä, kun taas haaveiden toteuttajat opiskelevat avoimessa yliopistossa toteuttaakseen nuoruuden ammattihaaveensa. Elämänkriiseistä toipuvat työstävät opiskelun avulla vaikeaa elämäntilannettaan. Viimeinen Rinne kategorisoima avoimen yliopiston opiskelijaryhmä on elämäntapaopiskelijat. He ovat tyypillisesti yli 40-vuotiaita naisia, joille opiskelu on rentouttava ja voimavaroja antava harrastus. Heillä on tyypillisesti jo aiempia opintoja tehtynä avoimessa yliopistossa. (Rinne ym. 2003, 122–154.)

Tuoreempaa tietoa avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskelumotiiveista edustaa Haltian, Leskisen ja Rahialan (2014) tutkimus. He löysivät tutkimukseensa neljä opiskelumotivaatioiltaan erilaista opiskeluryhmää avoimeen korkeakouluopetuksen eli avoimen yliopiston ja avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoista. Isoimmalla ryhmällä eli *tutkinnon täydentäjillä* oli kaikista korkein koulutustausta ja heillä päämotiivina opintoihin oli täydentää työelämässä tarvittavaa osaamista. *Itsensä kehittäjät* olivat vanhin ikäryhmä ja heillä opiskelujen tärkein tavoite oli nimensä mukaisesti itsensä kehittäminen ja halu tutustua korkeakouluopintoihin sekä tieteen- tai koulutusalaan. *Väylähakijoilla* oli vahva motivaatio vaihtaa ammattia ja heillä tavoite oli erillisvalinnan kautta tutkinto-opiskelijaksi pääseminen. *Päävalinnan kautta hakijat* olivat nuorimpia ja moni tähän ryhmään kuuluneista opiskelijoista saattoi valmentautua pääsykokeisiin avoimen yliopiston opintojen avulla. (Haltia ym. 2014, 251–253.)

Kun aikuinen on tehnyt päätöksen aloittaa opinnot avoimessa yliopistossa, hän tutustuu uuteen opiskeluympäristöön ja sen opiskelukäytäntöihin. Opintojen aloittamiseen liittyy aikuisopiskelijalla kuitenkin monia haasteita ja tarkastelen seuraavaksi opintojen alkuvaihetta kriittisenä siirtymävaiheena.

2.3 Yliopisto-opintojen alkuvaihe kriittisenä siirtymävaiheena

Opintojen aloittaminen avoimessa yliopistossa voi olla motivoivaa, innostavaa ja uusia mahdollisuuksia avaavaa, mutta siirtymävaiheeseen liittyy myös haasteita. Aikuisopiskelijoiden yliopisto-opiskelun vaikeudet liittyvät erityisesti opintojen alkuvaiheeseen, jolloin orientoidutaan opintoihin. Ero yliopisto-opintojen ja aikaisempien opintojen välillä saatetaan kokea suureksi ja orientoituminen kursseihin, opiskelumenetelmiin ja ylipäänsä yliopiston toimintaan voi viedä siitä syystä aikaa (Merenluoto 2009, 147). Koulutuksellisissa siirtymissä aikaisemmat koulutuskokemukset muistuvat mieleen ja aikuisopiskelija punta-roi korkeakoulutuksen soveltuvuutta itselleen (O'Donnell & Tobbell 2007, 315–316). Partasen (2011) mukaan aikuisopiskelija tuo uuteen opiskeluympäristöön tullessaan mukanaan runsaasti erilaista koulutus- ja elämäkokemusta. Aikuisopiskelijat vertaavat itseään näiden kokemustensa pohjalta muihin yhteisön toimijoihin ja samalla konstruoivat uskomusta ihanteellisesta aikuisopiskelijasta. (Partanen 2011, 208–209.)

Alho-Malmelinin (2010) mukaan akateemisiin opintoihin voi liittyä aikuisopiskelijoilla voimakkaita tunteita, itsensä ylittämistä ja opiskelijaidentiteetin muokkautumista. Aikuisopiskelija voi myös kokea ikänsä puolesta olevansa heikompi opiskelutaidoiltaan, kuin nuoremmat opiskelijat. Onnistumisten kokemusten ja ensimmäisten opintosuoritusten myötä pelot omasta osaamattomuudesta kuitenkin hälvenevät. (Alho-Malmelin 2010, 135.) Lisäksi aikuisopiskelijat voivat kokea erityiseksi vaikeudeksi vieraalla kielellä opiskelun. (Moore 2003, 117; Alho-Malmelin 2010, 136–138). Aikuisopiskelija joutuu myös ylittämään kuilun arkitiedot ja tieteellisen tiedon välillä (Murphy & Fleming 2000, 86). Teoreettinen opiskelu voikin tuottaa alkuvaiheessa hankaluuksia käytännöllisesti orientoituneelle ja työelämässään usein asiantuntijana toimivalle aikuisopiskelijalle, sillä opintojen alkuvaiheessa aikuisopiskelija on itselleen vieraassa roolissa noviisina (Isokorpi 2008, 60).

Opiskelujen alkuvaiheeseen liittyy ajattelu- ja opiskelutapojen muutosta, jolloin aikuisopiskelija pohtii opintojen mielekkyyttä, vaadittua työmäärää, tie-

teellisen tiedon luonnetta sekä omia opiskelutottumuksia (Korhonen 2007, 134). Jotta aikuisopiskelija integroituisi avoimen yliopiston opintoihin, hänen tulee myös sosiaalistua opiskelijayhteisöön ja sen vaatimiin toimintatapoihin. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opintoihin on sisäänrakennettu ajatus aikuisopiskelijasta, joka ottaa itsenäisesti vastuun opinnoista. Opiskelu avoimessa yliopistossa on vapaaehtoisuuteen perustuvaa ja siten akateemisen vapauden ihanteet sopivat hyvin avoimen yliopiston toimintaperiaatteisiin. Akateeminen vapaus tarjoaa opiskelijalle myös mahdollisuuden sovittaa opinnot omaan elämäntilanteeseen ja tavoitteisiin sopivaksi (Barnett 1990, 139). Kuitenkin avoimen yliopiston opintojen toimintakäytänteisiin liittyvä vapaus voi olla joillekin aikuisopiskelijoille kaksiteräinen miekka. Vaikka vapaus voi olla hyvin motivoivaa, se voi myös hämmentää, sillä opintojen eteneminen on tällöin aikuisopiskelijan oman vastuun varassa (Korhonen 2007, 140–141). Yliopisto-opiskelun vapauden, valintojen ja yksinäisyyden keskellä opiskelija voikin kaivata jotakuta ns. piiskaamaan itseään eteenpäin (Merenluoto 2009, 101).

Realististen opiskelutavoitteiden asettaminen ja aikataulutukset ovat opintojen etenemisen kannalta tärkeitä, sillä ne opiskelijat, jotka tekevät selkeän opintosuunnitelman opintojen alussa näyttävät etenevän opinnoissaan (Alho-Malmelin 2010, 190; Merenluoto 2009, 152–154). Erityisesti aikuisopiskelijalle opiskelusuunnitelman tekeminen opintojen alkuvaiheessa on tärkeää opintojen sivutoimisuuden ja muiden aikaa vievien vastuiden takia. Opintoihin liittyvä realistinen tavoitteenasettelu ja aikataulutukset tukevat myös opiskelijan itsesäätelyä. Opiskelusuunnitelman tekemiseen tarvitaan tietoa opintojen sisällöistä, vaatimuksista ja suoritustavoista, joten opintojen alkuvaiheeseen kuuluvan opiskelusuunnitelman tekemiseen opiskelija voi tarvita myös avoimen yliopiston henkilökunnan tukea (ks. Lairio & Rekola 2007, 113–116).

Vaikka aikuisopiskelijoiden yliopisto-opiskelun vaikeudet liittyvät erityisesti opintojen alkuvaiheeseen, opintojen etenemisen haasteita on löydetty ilmenevän myös opintojen myöhemmissä vaiheissa. Tarkastelen seuraavaksi aikuisopiskelijoiden opintojen etenemisen haasteita ja opintojen etenemättömyyteen liittyviä tekijöitä.

2.4 Aikuisopiskelijoiden opinnoissa etenemisen haasteet

Vaikka aikuiskoulutus tarjoaa aikuiselle mahdollisuuksia oman opiskelu- ja työuran kehittämiseen ja aikuisopiskelijat ovat opintoihin motivoituneita, opiskelu aikuisena koetaan usein haasteelliseksi. Haasteet liittyvät muun muassa siihen, miten opiskelu saataisiin sovitettua luontevaksi osaksi muuta elämäntulkua. Aikuisopiskelu on osa elämäntulkokokonaisuutta, jolloin opiskeluun heijastuvat niin töissä kuin perheessä tapahtuvat myönteiset ja kielteiset asiat (Moore 2003, 136). Ensinnäkin aikuisopiskelu avoimessa yliopistossa perustuu vapaaehtoisuuteen ja se on usein sivutoimista, jolloin aikuisopiskelijat opiskelevat työn ohessa. Monilla aikuisopiskelijoilla on myös perhe ja tällöin opiskeluun tarvittava aika on kortilla. Perhe- ja työvelvollisuuksien takia aikuisopiskelijat pitävätkin aikuisena opiskelua vaikeampana verrattuna nuoren, perheettömän ja päätoimisesti opiskelevan opiskeluun (Moore 2003, 115). Aikuisopiskelu voi vaatia suuriakin järjestelyjä, jotta opiskelu ylipäänsä olisi mahdollista. Aikuiskoulutukseen osallistuminen voikin vaatia satsauksia ja uhrauksia koko lähipiiriltä, joten aikuisopiskelija saattaa kokea opintojen valmiiksi saamisen velvollisuutena. (Alho-Malmelin 2010, 189.)

Opiskelun ja muun elämän yhteensovittamisen haasteiden lisäksi aikuisopiskelijat voivat kokea tuen puutetta merkittävien toisten, kuten työyhteisön tai perheen taholta. Aikuisopiskelijaksi hakeutumisen taustalla olevat motivaatiotekijät liittyvät usein työelämästä saatuihin kokemuksiin (Moore 2003, 102). Työelämän tarpeet määrittävät yhä keskeisemmin myös avoimen yliopiston tehtävää (Haltia 2012, 224). Kuitenkin tutkimuksissa on havaittu, että aikuisopiskelu avoimessa yliopistossa voi saada työelämässä myös negatiivisia merkityksiä (Moore 2003, 179; Alho-Malmelin 2010, 136). Opiskelua saatetaan pitää yksilön resurssina, jolloin aikuisopiskelijat eivät välttämättä puhu avoimen yliopiston opinnoistaan työpaikallaan vaan sitä pidetään ns. omana projektina. Opintojen salaamiseen voi liittyä myös epävarmuutta opintojen onnistumisesta ja opiskelusta puhuminen saatetaan kokea työyhteisössä jopa petturuudeksi, oman ryhmän jättämiseksi. Aikuisopiskelija ei siis välttämättä saa tukea opin-

noilleen työyhteisöstään. (Moore 2003, 124–125, 127.) Tällaisissa tilanteissa lähipiiriltä ja opintojen kautta saatu tuki on tärkeää. Toisaalta aikuisopiskelija ei välttämättä kerro avoimen yliopiston opinnoistaan edes perheelleen, koska perhe suhtautuisi siihen negatiivisesti (Repo ym. 2014, 263). Aikuisopiskelija voi kuitenkin kääntää tämän myös sisuksi ja näyttämisenhaluksi (Alho-Malmelin 2010, 136).

Opintojen etenemättömyyttä tarkastellessa on huomioitava se, että avoimen yliopiston opintojen etenemättömyys voi olla aikuisopiskelijalle joko merkityksellinen eli negatiivinen asia tai hyvinkin neutraalia (ks. Tinto 1975). Avoimen yliopiston opintojen etenemättömyys voi olla merkityksellistä, jos aikuisopiskelijan opinnot eivät etene esimerkiksi opiskeluissa koettujen hankaluuksien takia. Sen sijaan opintojen etenemättömyys voi olla neutraalia, jos aikuisopiskelija esimerkiksi suuntaa vapaaehtoisesti aikaansa muuhun kuin opiskeluun. Avoimen yliopiston aikuisopiskelijoiden opintojen etenemisen haasteita on tutkittu erityisesti kvantitatiivisin menetelmin, jolloin opintojen etenemättömyyteen liittyvät yksilölliset ja mahdollisesti monisyiset tekijät jäävät pimentoon. Tutkimuksissa on havaittu aikuisopiskelijoiden opintojen etenemisen ongelmien liittyvän eritoten aikuisopiskelun ja muun elämän yhteensovittamisen ongelmiin.

Repo ym. (2014) havaitsivat tutkimuksessaan, että *työhön liittyvät tekijät* ovat yksi suurin avoimen yliopiston opintojen etenemättömyyteen vaikuttava yksittäinen syy. Työhön liittyvät syyt tarkoittivat esimerkiksi tuen puutetta tai ylipäänsä työtilannetta. Toinen keskeinen opintojen etenemistä haittaava tekijä oli avoimen yliopiston aikuisopiskelijoiden kokema *aikapula*. Aikuisopiskelijat eivät olleet aikatauluttaneet opintojaan vaan he olivat valinneet liikaa opintoja suoritettavaksi, jolloin heidän aikansa ei riittänyt kaikkien opintojen suorittamiseen. Tosin Repo ym. (2014) epäilevät todellisten syiden olevan opiskelutaidoissa ja ajansäätelyssä, mutta kvantitatiivisesta tutkimusaineistosta he eivät voineet sitä kuitenkaan suoraan päätellä. Kolmas opintojen etenemättömyyteen liittyvä tekijä oli *opintojen ja odotusten vastaamattomuus*. Odotusten vastaamattomuus liittyi erityisesti sopeutumattomuuteen yliopisto-opintoihin tai tyyty-

mättömyyteen opetuksen laatuun, mutta myös puutteelliseen opintoja koskevaan tiedotukseen ja neuvontaan. Neljäs keskeinen tekijä oli *perhesyyt*, jotka liittyivät esimerkiksi sairastumiseen, lapsen saantiin tai perheeltä saadun tuen puutteeseen. Osa aikuisopiskelijoista myönsi suoraan *puutteellisten opiskelutaitojen ja itsesäätelyn* haittaavan opintojen etenemistä. Koulutustausta vaikutti siten, mitä korkeampi koulutus avoimen yliopiston opiskelijalla oli, sitä vähemmän hän koki itseluottamuksessa, motivaatiossa ja opiskelukyvyyssä haasteita. (Repo ym. 2014.)

Hakalan (2013, 184) tutkimuksessa *opintojen ohjauksen puutteen* havaittiin olevan isoin yksittäinen aikuisopiskelijoiden opintojen etenemistä hidastava tekijä. Muita merkittäviä opiskelun etenemisen haasteita olivat työssäkäynti, perhe-elämä ja jaksaminen. Aikuisopiskelijoiden mielestä heidän opintojensa etenemistä hidastavat tekijät löytyvätkin useimmiten heidän itsensä ulkopuolelta (Repo 2010, 175).

Avoimen yliopiston aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyyttä on kuitenkin tutkittu vähäisemmin opiskelijoiden yksilöllisten tekijöiden, kuten opiskeluun liittyvän minäkäsityksen ja motivaation kautta. Minäkäsitys opiskelijana on aikuisilla kuitenkin yksi keskeinen aikuisopiskeluun motivoitumiseen liittyvä tekijä (esim. Moore 2003; Partanen 2011; Haltia 2012). Aikuisopiskelijan käsitys itsestä opiskelijana on yhteydessä hänen pystyvyydentunteeseen eli siihen, uskooko hän saavuttavansa koulutukselle asettamia tavoitteita ja näillä pystyvyydentunteilla on havaittu olevan merkitystä opintojen etenemiseen (Partanen 2011). Jotta aikuisopiskelija motivoituisi jatkamaan aloittamia opintoja, hänellä tulee olla vahva pystyvyydentunne eli luottamus omiin kykyihinsä selviytyä opinnoista (esim. Deci & Ryan 2008). Syvennyn seuraavassa luvussa aikuisopiskelijoiden pystyvyyden tunteen rakentumiseen ja koulutuksellisen minäpystyvyyden merkitykseen opintojen etenemisessä.

3 AIKUISOPISKELIJAN KOULUTUKSELLINEN MINÄPYSTYVYYS

Minäkäsitys ja minäpystyvyys ovat motivaatiotutkimuksen keskeisiä tutkimuskohteita. Tässä luvussa tarkastelen aikuisopiskeluun liittyvää minäkäsitystä ja minäpystyvyyttä (3.1). Luvussa syvennyn erityisesti siihen, miten koulutuksellinen minäpystyvyys rakentuu (3.2) ja miten voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys liittyy opintojen etenemiseen (3.3). Lopuksi luon yhteenvedon siitä, mitä koulutuksellinen minäpystyvyys tässä tutkimuksessa tarkoittaa (3.4).

3.1 Aikuisopiskelijan minäkäsitys ja minäpystyvyys

Aikuisopiskelijan minäkäsitys (*self-concept*) viittaa siihen, millaisena opiskelijana hän pitää itseään ja millainen hän haluaisi olla eri koulutustilanteissa (Shavelson ym. 1975). Aikuisopiskelijan minäkäsitys voi vaihdella eri osa-alueilla siten, että hän voi arvioida esimerkiksi olevansa heikko vieraiden kielten opiskelussa, mutta vahva sosiaalisissa koulutustilanteissa (Partanen 2011, 121). Aikuisopiskelija rakentaa käsitystään itsestään opiskelijana erityisesti *aiempien koulutuskokemusten kautta* tekemiensä tulkintojen varaan. Partanen (2011, 38–40) viittaa Deweyn (1938) kirjoittaneen, että aiemmat koulutuskokemukset ovat voineet olla joko *kasvattavia* tai *ei-kasvattavia*. Toisin sanoen aikuisopiskelijan aiemmat koulutuskokemukset ovat joko vahvistaneet hänen koulutukseen liittyvää minäkäsitystään positiiviseen suuntaan tai heikentäneet sitä. Partanen kirjoittaa, että mikäli aikuisopiskelijan aiempi koulutuskokemus on ollut *merkittävä*, se on suunnannut tai ohjannut aikuisen elämänkulkua. Aikuisopiskelija tulkitsee koulutuskokemuksiaan ja luo samalla käsitystä itsestään opiskelijana yhä uudelleen. Yksilön kokemukset muodostavat jatkumon, joten aikuisopiskelijan aiemmat koulutuskokemukset vaikuttavat hänen tulevien koulutuskokemusten laatuun. Partanen jatkaa, että tällöin aikuisopiskelija alkaa toimia uu-

dessa koulutustilanteessa niillä vakiintuneilla toimintatavoillaan, jotka hän on oppinut aiemmissa koulutustilanteissa. (Partanen 2011, 38–40.)

Aikuisen käsitys itsestä opiskelijana suuntaa merkittävästi hänen koulutautumista koskevia valintojaan ja motivaatiota. Kun aikuinen suunnittelee aikuiskoulutukseen osallistumista, hän puntaroi omaa suhdettaan uuteen opiskeluympäristöön ja arvioi samalla omaa kykyään selviytyä opinnoista. Mooren (2003, 139, 172) mukaan aikuisopiskelija osallistuu koulutukseen, mikäli hänellä on positiivinen käsitys omista kyvyistään ja odotus opintojen palkitsevuudesta. Moore jatkaa, että käsitys itsestä opiskelijana perustuu omaan aiempaan opiskelumenestykseen ja aikuisopiskelija saattaa määritellä itsensä joko akateemiseksi tai käytännölliseksi henkilöksi sijoittaen näin itsensä tiettyyn asemaan koulutuksen kentällä. Haltia (2012) kirjoittaa, että aikuisen opiskelijaidentiteetti voi olla heikko ja päätökseen hakeutua yliopisto-opintoihin voi liittyä paljon epäilyjä ja koettuja vaikeuksia. Opiskelijaidentiteetillä Haltia viittaa aikuisopiskelijan käsitykseen itsestä opiskelijana sekä myös opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteeseen. Aikuinen punnitsee opiskelun hyötyjä ja haittoja sosioekonomista ja koulutuksellista taustaansa vasten ja tällöin yliopisto saattaa edustaa aikuiselle vierasta maailmaa, johon hän ei koe kuuluvansa. (Haltia 2012, 41.)

Aikuisopiskelijoiden käsitykset itsestään oppijoina voivat olla syvään juurtuneita, jolloin aiemmat negatiiviset opiskelukokemukset tai merkittävien toisten taholta koettu tuen puute voivat synnyttää epävarmuutta selvitä yliopisto-opinnoista (Alho-Malmelin 2010, 108–109, 131). Toisaalta yliopistotutkinnonkin suorittanut aikuisopiskelija voi pitää itseään tyhmänä – selittäen menestystä opinnoissaan kovalla työllä (Moore 2003, 144–149). Aikuisen käsitys itsestä opiskelijana on kuitenkin mahdollista muuttua elämänsä ja myönteisten koulutuskokemusten myötä. Mikäli aikuiskoulutuksen yksi tehtävä on tarjota toinen tai kolmas mahdollisuus aikuiselle, aikuisopiskelijoille olisikin tärkeää luoda myönteisiä oppimiskokemuksia opiskeluun liittyvän minäkuvan vahvistumiseksi. Revon (2010, 174) mukaan myönteiset opiskelukokemukset voivat voimaannuttaa aikuisopiskelijaa ja ne vahvistavat edelleen aikuisopiskelijan motivaatiota opintoja kohtaan.

Aikuisopiskelija ei ole vain koulutuskokemuksiaan refleктоiva ja aiempien kokemustensa ohjailtavissa oleva, vaan myös tulevaisuuteen suuntautuva aktiivinen toimija. Aikuisopiskelijan tulevaa toimintaa säätelevät hänen minäpystyvyyssuskomuksensa omista kyvyistään. Banduran (1997) mukaan minäpystyvyys (*self-efficacy*) kuvaa yksilön odotusta ja uskoa siihen, että hän voi suorittaa menestyksellisesti annetun tehtävän. Aikuisopiskelijan koulutukseen liittyvä minäpystyvyys liittyy uskomuksiin, joita hänellä on omista kyvyistään, kiinnostuksen kohteista, motivaatiosta, kognitiivisista taidoistaan sekä itsesäätelytaidoistaan.

Bong & Skaalvik (2003, 5-11) täsmentävät, että minäkäsitystä ja minäpystyvyyttä ei voida selkeästi erottaa toisistaan, sillä niissä on paljon samankaltaisuutta ja ne rakentuvat samankaltaisten tekijöiden kautta. Sekä minäkäsitys että minäpystyvyys selittävät ja ennustavat yksilön motivaatiota, tunteita ja suoriutumista. Minäkäsityksen ja minäpystyvyyden eroa voidaan heidän mukaansa hahmottaa kuitenkin siten, että *minäkäsitys* liittyy siihen, millaisia taitoja ja kykyjä yksilö arvelee hänellä olevan, kun taas *minäpystyvyys* viittaa siihen, mitä yksilö uskoo saavuttavansa kyseisillä taidoilla ja kyvyillä. Tällöin myönteisen minäkäsityksen voidaan ajatella viittaavan koulutuksessa esimerkiksi siihen, että aikuisopiskelija arvelee olevansa kyvykäs opiskelemaan jotain tiettyä oppiainetta avoimessa yliopistossa. Sen sijaan pystyvyyssuskomus määrittelee sen, miten hyvin aikuisopiskelija arvelee suoriutuvansa kyseisiin opintoihin kuuluvista tehtävistä eli hänen luottamukseensa tehtävien menestyksekkääseen suorittamiseen. Lisäksi Bong & Skaalvik kirjoittavat minäkäsityksen olevan luonteeltaan menneisyysorientoitunutta, kun taas minäpystyvyys viittaa tulevaisuuden haasteista selviämisen tunteeseen. Näiden erojen lisäksi he myös täsmentävät, että minäkäsitys on melko vakaa, mutta minäpystyvyys muokkautuu ja vaihtelee tilannekohtaisesti. (ks. Bong & Skaalvik 2003, 5-11.) Seuraavassa alaluvussa syvennyn enemmän koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumiseen.

3.2 Koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentuminen

Koulutukseen liittyvä minäpystyvyys (*academic self-efficacy*) viittaa yksilön kykyuskomuksiin koulutuksessa jonkin tietyn tehtävän äärellä. Tällä käsitelmäritelyllä halutaan tehdä ero muihin minäpystyvyyden osa-alueisiin, kuten esimerkiksi yleiseen tai sosiaaliseen minäpystyvyyteen. (Bong & Skaalvik 2003, 6.) Partasen (2011, 184) luoma käsite *koulutuksellinen minäpystyvyys* on hänen synteesinsä aikuisopiskelijan käsityksistä omasta pystyvyydestään, käsityksestä itsestä opiskelijana sekä tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä. Lisäksi koulutuksellinen minäpystyvyys kuvaa aikuisopiskelijan uskoa koulutuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen. Aikuisopiskelijan koulutuksellinen minäpystyvyys huomioi aikuisopiskelijan käsityksen omasta koulutettavuudesta elämänlaajuisen oppimisen kontekstissa. Tässä tutkimuksessa tarkasteluni keskiössä on aikuisopiskelijan koulutuksellinen minäpystyvyys, joka huomioi ensinnäkin aikuisopiskelijoiden minäpystyvyyden avoimen yliopiston opintoihin ja toisaalta heidän elämänlaajuisen koulutuspolkunsa myötä rakentuneen käsityksensä omasta koulutettavuudesta.

Banduran (1997, 79) kirjoittaa minäpystyvyyssuskomuksien rakentuvan neljän eri lähteen kautta: 1) aiemmat saavutukset (*mastery experiences*), 2) mallit (*vicarious experiences*), 3) sosiaalinen tuki ja kannustus (*social persuasion*) ja 4) fysiologiset tekijät (*physiological factors*). Aikuisopiskelija valikoi ja reflektoi näiden lähteiden kautta saamaansa tietoa ja tekee sen jälkeen tulkintansa omasta pystyvyydestään.

Tärkein minäpystyvyyttä rakentava tekijä on aiemmat vastaavista tilanteista saadut kokemukset ja niissä menestyminen, sillä ne antavat selkeintä todistusaineistoa tulevan menestyksen arviointiin (Usher & Pajares 2008, 772). Aiemmat sinnikkyidenkin kautta saavutetut menestykset vahvistavat minäpystyvyydentunnetta, kun taas toistuneet epäonnistumiset luonnollisesti heikentävät sitä. Minäpystyvyys rakentuu myös vertaisilta saadun mallioppimisen kautta. Mikäli esimerkiksi aikuisopiskelija voi havaita muidenkin selviävän annetuista tehtävistä, hänen uskonsa omiin kykyihin vahvistuu. Merkittävältä toisil-

ta saatu tuki ja kannustus sekä palaute vahvistavat myös yksilön uskoa saavuttaa tavoitteita. Aikuisopiskelija voi siten muiden tuella uskoa saavuttavansa korkeitakin koulutuksellisia tavoitteita. Lisäksi fysiologisista reaktioista kuten hikoilusta ja sydämen lyönneistä tekemät tulkinnat vaikuttavat opiskelijan pystyvyydentunteeseen. Aikuisopiskelijan myönteinen tulkinta esimerkiksi jännitysoireista ei heikennä hänen pystyvyydentunnettaan, kun taas fysiologisista reaktioista tehty kielteisempi tulkinta voisi rajoittaa hänen toimintaansa. (ks. Bandura 1997, 79–115; Bong & Skaalvik 2003, 5-6.)

Vertaistuen on havaittu olevan erityisesti aikuisopiskelijoille tärkeää, sillä ensinnäkin heillä on kykyä käyttää yhteisöllisiä resursseja ja toisaalta heillä myös nuorempia opiskelijoita vahvempaa itseluottamusta kokemusten jakamiseen ja reflektioon opiskelutilanteissa (Leivo 2010, 132; Jääskelä ym. 2016, 15). Partanen (2011) havaitsi tutkimuksessaan, että merkittävien toisten kuten perheenjäsenien sekä työ- ja opiskelukavereiden tuella on havaittu olevan merkitystä aikuisopiskelijoiden minäpystyvyyden vahvistumisessa. Aikuisopiskelija tarvitsee muiden tukea ja kannustusta sekä arvostusta, jotta hän voisi muodostaa vahvan pystyvyyksensä itsestään. Erityisesti avoimen yliopiston etäopiskelussa lähipiirin tuella ja kannuksella on merkitystä, sillä lähipiiri muodostaa sen sosiaalisen tukiverkoston, jota vasten aikuisopiskelija muodostaa käsitystä omasta pystyvyydestään. (Partanen 2011, 183.) Schunk (1991, 208) kuitenkin korostaa, että vaikka positiivinen kannustus lisää minäpystyvyyttä, kannustus ei enää vaikuta positiivisesti minäpystyvyyteen siinä vaiheessa, jos ponnistelu myöhemmin päättyy heikosti.

Selitysmallit eli attribuutiot opinnoissa koettuihin menestyksiin ja epäonnistumisiin tarjoavat myös yhden näkökulman koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumiseen. Merkittävien toisten antama selitys menestykselle tai epäonnistumiselle antaa pohjan sille, miten aikuisopiskelija myöhemmin itse selittää onnistumisiaan tai epäonnistumisiaan. (Usher & Pajares 2008, 786.) Schunk (1991) kirjoittaa, että syyselitykset erilaisille opiskelukokemuksille ja opintoihin liittyville tapahtumille ovat opiskelijan subjektiivisia tulkintoja ja niillä on myös vaikutusta hänen tulevaan menestykseen vastaavissa tilanteissa. Ne opiskelijat,

jotka selittävät aiemman menestyksen johtuvan suhteellisen pysyvistä tekijöistä, kuten esimerkiksi omasta korkeasta kyvystään tai helpoista tehtävistä, odottavat jatkossakin korkeampaa menestystä eli heidän arviot omasta kyvykkyydestä ovat korkeita. Sen sijaan ne opiskelijat, jotka selittävän menestyksensä johtuvan vähemmän stabiileista tekijöistä, kuten ponnistelusta tai hyvästä onnesta, arvelevat olevansa vähemmän kyvykkäitä. (Schunk 1991, 211.) Partanen (2011) havaitsi tutkimuksessaan, että ne aikuisopiskelijat, joiden koulutuksellinen minäpystyvyys on vaatimaton, selittävät heikkoa akateemista kyvykkyyttään itseen liittyvillä tekijöillä kuten tiedollisten kykyjen heikkoudella. Sen sijaan aikuisopiskelijat, joiden koulutuksellinen minäpystyvyys on voimakasta, selittävät opinnoissa kohtaamiaan epäonnistumisia esimerkiksi elämäntilanteeseen liittyvillä tekijöillä. (Partanen 2011, 188, 194.)

Kun opiskelija kohtaa uusia tehtäviä ja hän huomaa taitojensa kehittyvän, hänen pystyvyysuskomuksensa vahvistuvat. Omien taitojen kehittymisen havaitseminen vahvistaa Usherin ja Pajaresin (2008) mukaan opiskelijan minäpystyvyyttä pidemmän ajan kuluessa, vaikka epäonnistumisia saattaa silloin tällöin ilmetä. Toisaalta osa opiskelijoista uskoo kykyihinsä epäonnistumisista huolimatta, kun taas osa heistä ei vakuutu omista taidoistaan menestymisen jälkeenkään. Tämän voidaan katsoa johtuvan siitä, että optimistisesti opintomenestykseensä asennoituvat opiskelijat pystyvät käsittelemään opiskeluun liittyviä vaikeuksia ilman, että se vaikuttaa heidän pystyvyydentunteeseen negatiivisesti. Opinnoissaan menestyvät opiskelijat tuntevat myös vähemmän ahdistuneisuutta opinnoissaan verrattuna niihin opiskelijoihin, joilla on opiskelupulmia. (Usher & Pajares 2008, 752–784.)

Partanen (2011) havaitsi tutkimuksessaan, että aikuisopiskelijoiden on tärkeää tuntea olevansa pystyviä. Tästä syystä aikuisopiskelijat hakevat ympäristöltä tietoisesti tunnustusta omasta pystyvyydestään ja he haluavat myös ilmaista omaa pystyvyyttään muille. Aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden vahvistajina ja osoittimina toimivat *opiskelemaan pääsy, koulutuksessa menestyminen* ja *saavutettu tutkinto*. Aikuisopiskelijat voivat hakea avoimen yliopiston opinnoista myös osoitusta akateemisesta kyvykkyydestä, varsinkin jos hei-

dän koulutustaustallaan ei ole yliopistotutkintoa. Mikäli avoimen yliopiston opinnot ovat aikuiselle ensimmäinen aikuiskoulutuspaikka, ne voivat vaikuttaa merkittävästi aikuisopiskelijan käsityksiin omista mahdollisuuksistaan ja pystyvyydestään. (Partanen 2011, 197–198.)

Yhteenvetomaisesti totean, että erityisesti aiemmat opiskelukokemukset ja niistä tehdyt tulkinnat omasta pätevyydestä ovat merkityksellisiä aikuisopiskelijan pystyvyydentunteen rakentumisessa. Aikuisopiskelijan käsitys omasta pystyvyydestä ohjaa hänen suhtautumistaan tuleviin opiskeluhaasteisiin. Tarkastelen seuraavaksi aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden merkitystä opintojen etenemisessä.

3.3 Koulutuksellinen minäpystyvyys opintojen etenemisessä

Voimakkaan koulutuksellisen minäpystyvyyden on havaittu olevan merkityksellinen aikuisopiskelijoiden opintojen etenemisessä. Minäpystyvyydellä on keskeinen rooli aikuisopiskelijoiden toiminnassa, sillä se vaikuttaa Banduran (2000, 75) mukaan käyttäytymiseen sekä suoraan että välillisesti. Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat muun muassa aikuisopiskelijan asettamiin koulutustavoitteisiin, menestysodotukseen ja myös siihen, kokeeko aikuisopiskelija tavoitteen saavuttamisen tiellä olevan ylitsepääsemättömiä esteitä vai tavoitteleeko hän sinnikkäästi tavoitetta. Bandura jatkaa, että pystyvyyssuskomukset vaikuttavat myös siihen, onko ajattelu ailahtelevaista vai suunnitelmallista sekä siihen, onko se pessimististä vai optimistista. Lisäksi pystyvyyssuskomuksilla on yhteys stressikokemukseen eli siihen, kuinka yksilö kokee selviytyvänsä erilaisen ympäristöstä tulevien paineiden keskellä. (ks. Bandura 2000, 75.)

Minäpystyvyyssuskomukset säätelevät myös opiskeluissa tarvittavaa itsesäätelyä (*self-regulated learning*). Opiskelijat, jotka uskovat omaan opiskelukykyynsä ja jotka ovat itsevarmoja taidoistaan, käyttävät todennäköisemmin itseohjautuvia opiskelustrategioita verrattuna omia kykyjään epäileviin opiskelijoihin. (Pintrich 2000, 62.) Erot kyvykkyydessä eivät siis yksistään selitä aikuisopiskelijoiden välisiä eroja opiskeluihin liittyvissä suorituksissa vaan muun

muassa itsesäätelyllä on siihen oma vaikutuksensa. Usher & Pajares (2008, 751–752) korostavatkin, että ne opiskelijat, jotka ovat luottavaisia omista akateemisista kyvyistään, säätelevät opiskeluaikaansa tehokkaammin, ovat tehokkaampia ongelmanratkaisijoita ja osoittavat enemmän sinnikkyyttä kuin ne yhtä kyvykkäät ikätoverinsa, joilla on alempi minäpystyvyys. Sinnikkyys ongelmia kohdatessa ja opiskelutavoitteesta kiinni pitäminen kuvastavatkin vahvaa pystyvyydentunnetta. Kuitenkin Schunk (1991, 210–211) täsmentää, että vaikka opiskelija uskoisi saavuttavansa tavoitteen, hän ei ponnistele tavoitteen eteen mikäli tavoite ei ole riittävän houkutteleva.

Opiskelijan itseluottamus ja käsitys itsestä opiskelijana on merkityksellinen koulumenestyksen kannalta kaikilla koulutusasteilla (Keltikangas-Järvinen 2004, 40). Korkeakouluopiskelijat, joilla on korkeampi minäpystyvyys ja vahvemmat opiskelutaidot, menestyvät paremmin opinnoissaan verrattuna niihin opiskelijoihin, joiden arviot näistä osa-alueista ovat alhaisemmat (Young-Jones ym. 2013, 15–16). Partasen (2011) mukaan voimakas minäpystyvyyden tunne pitää yllä opiskelumotivaatiota ja pidempikestoista kiinnostusta kouluttautumista kohtaan. Kiinnostuneisuus opiskeluun lisää motivaatiota, sitoutumista ja uskoa selviytyä koulutuksellisista haasteista. Tämä taas edelleen vahvistaa koulutuksellista minäpystyvyyttä. (Partanen 2011, 200–201.) Minäpystyvyysuskomukset ovatkin itseään toteuttavia ennusteita, sillä ne opiskelijat, jotka uskovat suoriutuvansa hyvin, myös suoriutuvat paremmin ja saavuttavat opinnoissa korkeita arvosanoja (Richardson 2007, 404, 408).

Eryteisesti koulutuksen alkuvaiheessa aikuisopiskelijoita tulisi motivoida jatkamaan aloitettua koulutusta (Partanen 2011, 209). Yksi motivaatioon liittyvistä tekijöistä on minäpystyvyysuskomukset, jotka auttavat aikuisopiskelijää säätelemään toimintaansa sekä kehittämään itseohjautuvaa oppimista (Pintrich 2000, 56–58). Opintojen alkuvaiheessa motivaatiota ja pystyvyydentunnetta voidaan vahvistaa *realistisella tavoitteenasettelulla*. Opiskelutavoitteiden pitäisi olla realistisia siten, että ne olisivat haastavia, mutta saavutettavissa olevia. Kun opiskelija saavuttaa opiskelutavoitteitaan, hänen minäpystyvyytensä vahvistuu. Realististen tavoitteiden asettaminen vaatii kuitenkin harjoittelua (Schunk

1990, 81.) Schunk (1991) jatkaa, että lähiajan tavoitteet edistävät minäpystyvyyttä ja motivaatiota paremmin, kuin kaukaiset tavoitteet, koska lähiajan tavoitteissa opiskelija huomaa edistyksen helpommin. Lisäksi tarkasti määritellyt tavoitteet edistävät minäpystyvyyttä ja motivaatiota paremmin kuin yleiset ja epämääräiset tavoitteet. (Schunk 1991, 213.)

Opinnoissa etenemistä ja opintoihin motivoitumista edistävät myös aikuisopiskelijat arviot omista kognitiivisista kyvyistään selvitä käsillä olevista tehtävistä, jolloin tärkeää ovat *tarkoituksenmukaiset opiskelustrategiat*. Ne opiskelijat, joilla on positiiviset asenteet opiskelua kohtaan, omaksuvat toivottavia ja tarkoituksenmukaisia opiskelustrategioita (Richardson 2007, 399). Schunk (1991) kirjoittaa, että mikäli opiskelija ymmärtää opiskeluissa käsillä olevan tehtävän, se lisää pystyvyyden tunnetta ja motivaatiota. Jos opiskelija ei edisty tehtävässään, mutta arvelee suoriutuvansa paremmin muuttamalla tehtävään lähestymistapaa, se ei alenna opiskelijan pystyvyyden tunnetta. Tarkoituksenmukaisten opiskelustrategioiden käyttö ja positiiviset uskomukset omista kyvyistä edesauttavat opiskelutavoitteen saavuttamista ja vahvistavat edelleen minäpystyvyyttä. (Schunk 1991, 214–215.)

Partasen (2011) mukaan aikuisopiskelijan opiskelumotivaatiota voidaan parantaa vahvistamalla hänen pystyvyydentunnettaan. Koulutuksen alkuvaiheessa aikuisopiskelijoille tulisikin luoda *onnistumisen kokemuksia* omasta osaamisestaan ja pystyvyydestään. Erityisesti etäopiskelussa tämä on haaste, sillä avoimen yliopiston opiskelija opiskelee usein yksin. Etäopiskelijoille tulisikin luoda mahdollisuus reflektoida omia koulutuskokemuksia, ennakkokäsityksiä itsestään opiskelijoina, omia vahvuuksia sekä kehittämistarpeita. (Partanen 2011, 199, 209.) Uudessa opiskeluympäristössä aiemmat koulutuskokemukset ja käsitykset itsestä opiskelijana heräävät eloon, jolloin uudesta opiskeluympäristöstä saatua tietoa tulkitaan näiden käsitysten varassa (Usher & Pajares 2008, 789–790). Jos aikuisopiskelija voi vuorovaikutuksessa esimerkiksi opetushenkilökunnan kanssa reflektoida omia koulutuskokemuksiaan, se voi parhaassa tapauksessa antaa mahdollisuuden opiskeluun liittyvän minäkäsityksen ja mi-

näpystyvyyden vahvistumiseen. Reflektio edesauttaa sitä, että aiemmat mahdolliset negatiiviset koulutuskokemukset eivät asettuisi uuden oppimisen tielle.

Minäpystyvyyssuskomuksilla on merkitystä myös aikuisopiskelijan tuleviin koulutusvalintoihin, sillä ne aikuisopiskelijat, jotka uskovat omaan kyvykkyteensä, asettavat jatkossakin korkeita opiskelutavoitteita. Sen sijaan ne aikuisopiskelijat, jotka arvelevat olevansa vähemmän kyvykkäitä, välttelevät oman pystyvyyden ylärajoilla olevaa toimintaa (Partanen 2011, 198). Vaatimattomat minäpystyvyyssuskomukset voivat siis jopa rajoittaa aikuisen toimijuutta ja valinnanmahdollisuuksia koulutuksen kentällä. Tällöin mahdollisuudet minäpystyvyyden vahvistumiseen voivat myös kaventua, sillä pystyvyydentunne vahvistuu silloin, kun aikuisopiskelija saavuttaa oman pystyvyyden ylärajoilla olevia tavoitteita. Richardson (2007, 400) kirjoittaakin, että niillä opiskelijoilla, joilla on korkeammat aiemmat koulutukselliset saavutukset, näyttää olevan korkeampi minäpystyvyys.

Vahva koulutukseen liittyvä minäpystyvyys johtaa siihen, että opiskelija asettaa haastavia, joskin saavutettavia tavoitteita, tuntee vähemmän huolta, nauttii opiskelusta, on sinnikäs vaikeiden tehtävien edessä ja kokonaisuudessaan tuntee olonsa hyväksi ihmisenä ja opiskelijana (Bong & Skaalvik 2003, 32). Ne opiskelijat, joilla on korkea minäpystyvyys, käyttävät tehokkaampia opiskelustrategioita, säätelevät opiskeluaikaansa ja opiskeluympäristöään tehokkaasti ja pystyvät havainnoimaan ja säätelemään omaa ponnistelua. Korkean minäpystyvyyden on myös havaittu lisäävän positiivisia odotuksia ja korkeita tavoitteita sekä helpottavan siirtymää yliopisto-opintoihin (Chemers, Hu & Garcia 2001, 56.) Partanen (2011) vahvistaa, että vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävällä aikuisopiskelijalla ei ole suuria odotuksia koulutuksessa menestymisestään. Taustalla ovat vaatimattomat käsitykset omasta koulutuskelpoisuudesta, mitkä ehkäisevät vahvojen menestysodotusten syntymisen. Sen sijaan aikuisopiskelija, jolla on voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys, odottaa myös menestyvänsä koulutuksessa. (Partanen 2011, 198.)

Voidaan siis todeta, että aikuisopiskelijan koulutuksellisella minäpystyvyydellä on merkitystä opintojen etenemisessä. Täsmennän vielä seuraavassa

luvussa sitä, mitä koulutuksellinen minäpystyvyys tässä tutkimuksessa tarkoittaa.

3.4 Koulutuksellinen minäpystyvyys tässä tutkimuksessa

Edellä mainittuihin tutkimuksiin nojautuen voidaan todeta, että aikuisopiskelijan aiemmat opiskelukokemukset ja niistä käsin muotoutuneet pystyvyysuskomukset liittyvät merkittävästi siihen, miten aikuisopiskelijan opinnot avoimessa yliopistossa etenevät. Ensinnäkin aikuisopiskelijan koulutuksellisella minäpystyvyydellä on merkitystä hänen avoimen yliopiston opinnoille asettamiin tavoitteisiin, toisaalta siihen, miten opinnot etenevät ja edelleen hänen kouluttautumista koskeviin tulevaisuudensuunnitelmiinsa.

Kun elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa elävä aikuisopiskelija aloittaa opintonsa avoimessa yliopistossa, hänen käsityksensä itsestä opiskelijana ja uskomukset omista kyvyistään ohjaavat hänen motivaatiotaan ja toimintaansa (Partanen 2011, 208–209; Pintrich 2000, 56–58). Nämä käsitykset ja uskomukset ovat rakentuneet erityisesti aiempien koulutuskokemusten kautta ja uuteen opiskeluympäristöön siirryttäessä aiemmat koulutuskokemukset ja käsitykset omasta koulutettavuudesta nousevat aikuisopiskelijan mieleen. Koulutukseen liittyvät minäpystyvyysuskomukset liittyvät ensinnäkin tavoitteisiin, joita aikuisopiskelija opinnoille asettaa ja toisaalta tavoitteen saavuttamiseen liittyviin menestysodotuksiin. Jotta etäopiskellen tapahtuvat yliopisto-opinnot etenisivät, aikuisopiskelija tarvitsee vahvaa itsesäätelyä ja tarkoituksenmukaisia opiskelustrategioita. Aikuisopiskelijat käyttävät uudessa opiskeluympäristössä niitä itsesäätelykeinoja, joita he ovat tottuneet aiemmissä opintovaiheissa käyttämään (Pajares & Schunk 2001, 255).

Taulukkoon 1 olen tiivistänyt tässä luvussa käsittelemäni sekä erityisesti Partanen (2011) tutkimukseen perustuvat koulutukselliseen minäpystyvyyteen liittyvät tekijät. Taulukossa olen jakanut koulutuksellisen minäpystyvyyden voimakkuuden dikotomisesti vaatimattomaan ja voimakkaaseen koulutukselliseen minäpystyvyyteen Partanen (2011) luokittelujen mukaisesti. Taulukossa

olen kuvannut, mitkä tekijät liittyvät *vaatimattomaan ja voimakkaaseen koulutukselliseen minäpystyvyyteen*. Partanen (2011) käytti omassa tutkimuksessaan myös näiden ääripääluokkien väliin tulevaa voimistuvan koulutuksellisen minäpystyvyyden kategoriaa. Selkeyden vuoksi kuvaan tässä yhteydessä kuitenkin vain nämä kaksi luokkaa, sillä ne toimivat myöhemmin analyysiäni ohjaavina luokituksina. Taulukossa olen kuvannut, millaiset aiemmat opiskelukokemukset, käsitykset itsestä opiskelijana, opiskelutavoitteet ja opiskelustrategiat liittyvät vaatimattomaan ja voimakkaaseen koulutukselliseen minäpystyvyyteen.

TAULUKKO 1. Vaatimattomaan ja voimakkaaseen koulutukselliseen minäpystyvyyteen liittyvät tekijät

Koulutukselliseen minäpystyvyyteen liittyvät tekijät	VAATIMATON KOULUTUKSELLINEN MINÄPYSTYVYYS	VOIMAKAS KOULUTUKSELLINEN MINÄPYSTYVYYS
Aiemmat koulutuskokemukset	Kielteisiä koulutusmuistoja Ajautumisia koulutussiirtymissä	Myönteiset koulutuskokemukset Suunnitellut koulutussiirtymät
Minäkäsitys opiskelijana	Vaatimaton tai ristiriitainen Vahva sosiaalinen itsetunto ("Minä pärjään tässä ryhmässä!")	Myönteinen ja vahvuudet tunnistetaan Vahva suoritusitsetunto ("Minä osaan ja pystyn!")
Opiskelutavoitteet	Matalia, laajoja ja kaukaisia tavoitteita Matalat menestysodotukset	Korkeita, mutta saavutettavia ja täsmällisiä lähiajan tavoitteita Menestysodotus
Opiskelustrategiat	Oman pystyvyyden ylärajoilla olevan toiminnan välttely Pessimismi Attribuutiot: Selittää onnistumiset ahkeruudella, epäonnistumiset omista puutteista johtavana	Tehokkaat ja itseohjautuvat Optimismi, sinnikkyys ja sitoutuminen Attribuutiot: Selittää onnistumiset lahjakkuudella, epäonnistumiset tilanteesta johtavana

Aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden ymmärretään merkitsevän aikuisopiskelijan uskoa siihen, että hän kykenee suoriutumaan koulutuksen asettamista haasteista. Aiempaan tässä luvussa kuvattuun kirjallisuuden perustuen koulutuksellisen minäpystyvyyden nähdään liittyvän vahvasti i) opiskelumotivaatioon ja tavoitteisiin, ii) koettuihin opintojen etenemisen haasteisiin ja iii) kouluttautumista koskeviin tulevaisuudensuunnitelmiin. Pu-reudun näiden temojen kautta avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopis-

kelijoiden opintojen etenemättömyyteen, jotta opintojen etenemättömyydestä ja siihen liittyvästä koulutuksellisesta minäpystyvyydestä saataisiin mahdollisimman kokonaisvaltainen ja monipuolinen kuva.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyyttä erityisesti koulutuksellisen minäpystyvyyden näkökulmasta. Tutkimuksessani tarkastelen aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyyttä osana heidän laajempaa elämänkulkuaan seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Millaisia opintojen aloittamiseen liittyviä motivaatiotekijöitä ja tavoitteita aikuisopiskelijoilla oli?
2. Mitä syitä aikuisopiskelijat kertoivat opintojen etenemättömyyteen liittyneen?
3. Millaisia kouluttautumiseen liittyviä tulevaisuudensuunnitelmia aikuisopiskelijoilla oli?

Tarkastelen edellä mainittuja opintojen etenemättömyyteen liittyviä tutkimuskysymyksiä koulutuksellisen minäpystyvyyden näkökulmasta siten, että rakennan kuvaa siitä, millaista pystyvyyden tunnetta aikuisopiskelijoiden kerroksista on tunnistettavissa heidän kertoessaan motivaatiostaan ja tavoitteistaan avoimen yliopiston opintoihin, opintojen etenemisen haasteista sekä kouluttautumista koskevissa tulevaisuudensuunnitelmistaan ja miten pystyvyyden tunne ilmenee mainituissa teemoissa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen ensin tutkimuskohteen ja kontekstin (5.1), jonka jälkeen kerron tarkemmin tutkimuksen etenemisestä ja tutkittavista (5.2). Esittelen sen jälkeen käyttämäni tutkimusotteen ja -menetelmän (5.3) ja lopuksi tutkimukse-
ni analyysin (5.4), luotettavuuden (5.5) ja eettiset ratkaisut (5.6).

5.1 Tutkimuskohde ja konteksti

Toteutin tutkimuksen yhteistyössä Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kanssa eli tutkimukseeni osallistuneet olivat Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opinnoissa etenemättömiä aikuisopiskelijoita. Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa tarjolla olevat opinnot ovat pääsääntöisesti lähes kokonaan verkossa etäopiskellen suoritettavia. Opiskelijat voivat myös ilmoittautua lähes kaikkiin opintoihin oman aikataulun mukaisesti. Joustavilla opiskelumahdollisuuksilla Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto haluaa mahdollistaa erilaisissa elämäntilanteissa olevien aikuisopiskelijoiden opiskelun. Avoimen yliopiston opintoihin ei ole pohjakoulutusvaatimuksia, joten avoimen yliopiston opiskelijat ovat heterogeeninen opiskelijaryhmä opiskelutaustoiltaan, -valmiuksiltaan, -tavoitteiltaan ja elämäntilanteiltaan (Jääskelä 2008, 17–18). Erilaisista opiskelutaustoista ja opiskelukokemuksista johtuen avoimen yliopiston opiskelijat ovat myös erilaisia minäpystyvyyksiltään (Partanen 2011).

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto pyrkii sitouttamaan erilaista lähtökohdista tulevia opiskelijoita opintoihin ohjauksen ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman eli HOPSin keinoin. HOPSissa avoimen yliopiston opiskelija punnitsee omia tavoitteitaan suhteessa yliopiston opinnoille määrittelemiін tavoitteisiin. (Jääskelä 2008, 17–18.) HOPSilla aikuisopiskelijaa pyritään tukemaan opintojen suunnittelussa, aikatauluttamisessa sekä niiden sovittamisessa omaan elämäntilanteeseen. Siinä aikuisopiskelija pohtii muun muassa aiempia opiske-

lukokemuksiaan, omia opiskelutaitojaan sekä itselle sopivia opintojaksojen suoritustapoja. HOPSin tekeminen on kuitenkin lähes kaikissa oppiaineissa vapaaehtoista, joskin suositeltavaa. Alho-Malmelin (2010, 174–175) korostaa, että avoimen yliopiston opintojen luonteesta johtuen se ei voi huomioida jokaisen yksittäisen opiskelijan opintopolkua vaan avoin yliopisto voi korkeintaan ohjata opiskelijaa opiskeluun liittyvissä valinnoissa. Tällöin vaade avoimen yliopiston opiskelijoiden itseohjautuvuudesta ja myös vahvasta minäpystyvyydestä korostuu entisestään, sillä Pintrichin (2000, 56–57) mukaan minäpystyvyyssuorituskomukset auttavat opiskelijaa säätelemään toimintaansa ja kehittämään itseohjautuvaa oppimista.

Vaikka Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto pyrkii tukemaan opiskelijoiden sujuvaa opintopolkua erilaisin ohjauksellisin ja opetusmenetelmällisin keinoin, opiskelijoiden opintojen etenemättömyys on avoimessa yliopistossa tunnistettu ilmiö. Joustavat etäopinnot vaativat opiskelijoilta vahvaa itseohjautuvuutta, itsesääätelyä ja autonomiaa (Jarvis 2010, 202). Lisäksi henkilökohtaisen ohjauksen saamisen on havaittu olevan opinnoissa usein opiskelijan oman aktiivisuuden varassa (Merenluoto 2009, 101). Voikin olla, että ne avoimen yliopiston aikuisopiskelijat, jotka tarvitsisivat eniten tukea pystyvyytensä vahvistamiseen ja siten opintojen sujuvaan etenemiseen, jäävät tarvitsemaansa ohjausta ja tukea vaille.

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto oli kiinnostunut erityisesti erityispedagogiikan ja psykologian perusopintoihin ilmoittautuneiden aikuisopiskelijoiden opintojen etenemisen haasteista. Näissä oppiaineissa perusopinnot ovat kokonaan verkossa itsenäisesti etäopiskellen suoritettavia. Lisäksi nämä oppiaineet ovat olleet perinteisesti niin sanottuja isoja oppiaineita, jolloin opiskelijamäärät ovat näissä oppiaineissa isot. Opinnoissa etenemättömien aikuisopiskelijoiden valikointi isojen oppiaineiden joukosta puolustikin se, että isosta opiskelijamäärästä oli helpompi löytää riittävä määrä tutkittavia.

5.2 Tutkimuksen eteneminen ja tutkittavat

Yhteistyössä Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kanssa määrittelin tutkimukseni kohdejoukon kriteereiksi seuraavat neljä tekijää:

- 1) opiskelijat ovat aikuisopiskelijoita eli yli 25-vuotiaita
- 2) aikuisopiskelijat ovat ilmoittautuneet erityispedagogiikan tai psykologian perusopintoihin, mutta eivät ole saaneet yhtään opintopistettä suoritettua siinä vaiheessa, kun 360 vrk kestävä opinto-oikeus on päättymässä
- 3) aikuisopiskelijat eivät ole suorittaneet muita opintoja Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa
- 4) aikuisopiskelijat eivät ole Jyväskylän yliopiston tutkinto-opiskelijoita.

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto lähetti tutkimuksen kohdejoukon kriteerit täyttävälle tutkittaville lyhyen kutsukirjeen osallistua tutkimukseen (liite 1). Sähköpostitse lähetetyssä viestissä kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja pyydettiin aikuisopiskelijoilta vastaamaan sähköpostiviestiin, mikäli he haluavat ottaa osaa tutkimukseen. Lisäksi viestissä kerrottiin, että avoin yliopisto palkitsee jokaisen tutkimukseen osallistuneen aikuisopiskelijan siten, että he saavat valita palkinnoksi joko 6 kk jatkon opiskeluoikeuteensa (arvo 100 euroa) tai 100 euron lahjakortin avoimen yliopiston opintoihin. Palkinnolla haluttiin helpottaa tutkittavien löytymistä.

Avoin yliopisto lähetti kutsukirjeen ensin opinnoissaan etenemättömille psykologian perusopintojen opiskelijoille (n = 15). Psykologian opiskelijoille lähetettyyn kutsuun vastasi myöntävästi määräaikaan mennessä kaksi opiskelijaa ja karhukirjeen jälkeen kaksi aikuisopiskelijaa innostui vielä ottamaan osaa tutkimukseen. Erityispedagogiikan opiskelijoille (n = 14) lähetettyyn ensimmäiseen haastattelukutsuun vastasi myöntävästi kolme aikuisopiskelijaa ja yksi haastateltava halusi tulla vielä mukaan karhukirjeen myötä.

Lähetin tutkimuspyyntöön myöntävästi vastanneille kahdeksalle aikuisopiskelijalle tarkempaa tietoa tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelun teemoista sähköpostitse (liite 2). Saatekirjeessä pyysin aikuisopiskelijoita ehdottamaan heille sopivaa haastatteluajankohtaa ja haastattelutapaa. Opiskelijoiden oli mahdollista valita, halusivatko he haastattelun tapahtuvan puhelimitse,

Skype-verkkopuheluna, Connect-verkkokokousjärjestelmässä tai paikanpäällä Jyväskylässä. Kaikki opiskelijat halusivat, että haastattelin heitä puhelimitse. Puhelimesta tapahtuva haastattelu tuntui kaikista opiskelijoista ensinnäkin teknisesti helpoimmalta ja toisaalta myös käytännöllisimmältä ratkaisulta, sillä opiskelijat olivat kotoisin ympäri Suomea Lapista Etelä-Suomeen.

Tutkimukseen osallistuneista nuorin oli 27-vuotias ja vanhin 46-vuotias ja heistä yksi oli mies loppujen ollessa naisia. Taulukossa 2 kuvaan tarkemmin tutkimukseen osallistuneiden taustatietoja. Taulukossa olevat nimet ovat pseudonyymejä, joilla haluan suojata tutkittavien anonymiteetin. Tutkittavista neljä (Olli, Kaisa, Tiina ja Riikka) oli ilmoittautunut opiskelemaan psykologian perusopintoja ja loput neljä (Maria, Saara, Mari ja Liisa) erityispedagogiikan perusopintoja. Tutkittavat olivat keskimäärin erittäin korkeasti koulutettuja, sillä kuudella tutkimukseen osallistuneista oli maisterintutkinto suoritettuna – yhdellä heistä jopa kaksi maisterintutkintoa. Tutkittavista Kaisa oli suorittanut ammattikorkeakoulututkinnon ja Mari oli pohjakoulutukseltaan ylioppilas, jonka lisäksi hän oli myös suorittanut erikoisammattitutkinnon.

TAULUKKO 2. Tutkittavien taustatiedot

	ikä	koulutus	työ	oppiaine avoimessa yo:ssa
Olli	30	maisteri	myynti- ja markkinointi-työ	psykologia
Kaisa	35	tradenomi (amk)	taloushallintotyö	psykologia
Tiina	27	maisteri	keikkatöitä, etsii töitä	psykologia
Riikka	37	maisteri	opettaja	psykologia
Maria	46	maisteri	opettaja	erityispedagogiikka
Saara	30	maisteri	opettaja	erityispedagogiikka
Mari	45	ylioppilas ja erikoisammattitutkinto	opettaja, haastatteluhetkellä työtön	erityispedagogiikka
Liisa	38	maisteri	opettaja	erityispedagogiikka

5.3 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusmenetelmä

Narratiivisuus toimi tutkimukseni lähestymistapana ja viitoitti aineiston hankintaa teemahaastattelulla. Perustelen seuraavaksi valitsemani lähestymistavan sekä tutkimusmenetelmän hyödyllisyyden tutkittavan aiheen kannalta.

5.3.1 Narratiivinen lähestymistapa

Avoimessa yliopistossa opiskelevien opintojen etenemisen haasteita on tutkittu Suomessa runsaasti eritoten kvantitatiivisilla menetelmillä (esim. Repo ym. 2014; Repo 2010). Tutkijat ovat kuitenkin itsekin myöntäneet, ettei kvantitatiivisin tutkimusottein päästä käsiksi aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyyteen liittyviin mahdollisesti monimutkaisiin ja yksilöllisiin tekijöihin. Tästä syystä valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi laadullisen tutkimusotteen, sillä halusin tutkijana syvemmin ymmärtää aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyyttä osana heidän laajempaa elämänsä kulkuaan. Tutkimuksessani keskiössä oli tarkastella opintojen etenemättömyyttä koulutuksellisen minäpystyvyyden näkökulmasta. Partanen (2011) on tutkinut avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden koulutuksellista minäpystyvyyttä laadullisin menetelmin, joten koulutuksellisesta minäpystyvyydestä aiemmin tehty onnistunut laadullinen tutkimus puolusti myös laadullisen tutkimusotteen valitsemista.

Laadullisista tutkimusotteista valitsin lähestymistavaksi narratiivisen lähestymistavan Partanen (2011) tutkimuksen toimien siinäkin esikuvana. Narratiivisuuden eli kertomuksellisuuden ajatellaan olevan ihmisille luontainen tiedonmuodostustapa, jolla tulkitsemme itseämme, ympäristöä ja tapahtumia. Kerromme siis eräänlaisia tarinoita todellisuudesta sellaisena kuin sen koemme. Heikkisen (2001, 185–187) mukaan tulkitsemme maailmaa kertomuksena ja ymmärrämme itsemme kertomusten kautta rakentaen identiteettiä tarinoiden avulla. Heikkinen lisää, että konstruktivistisen ajattelun mukaan rakennamme eli konstruoinme tietomme ja identiteettimme kertomusten välityksellä. Hänen (2002, 64) viittaa Brunerin (1990) kirjoittaneen, että tarinallinen selittämi-

nen on erityisen tyypillistä silloin, kun tapahtumat eivät etene ennakoidulla tavalla.

Narratiivinen lähestymistapa liittyi tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijoiden tuottamiin kertomuksiin opintojen etenemättömyydestä. Halusin ymmärtää aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyyttä erityisesti koulutuksellisen minäpystyvyyden näkökulmasta, jolloin huomioin avoimen yliopiston opinnot osana heidän elämänlaajuista opintopolkuaan. Aikuisopiskelijoiden kertomusta aiemmasta opintopolusta voidaan myös jo sinällään pitää narratiivisena konstruktiona ja aikuisopiskelijan kokemuksistaan tekemänä tulkintana. Narratiivinen lähestymistapa liittyi tässä tutkimuksessa myös tiedonmuodostukseen koulutuksellisesta minäpystyvyydestä. Aikuisopiskelija rakentaa käsitystä omasta pystyvyydestään eritoten aiempien koulutuskokemuksista tekemiensä pätevyystulkintojen kautta (esim. Bandura 1997; Partanen 2011). Lisäksi käsityksemme itsestämme opiskelijana voidaan ajatella myös olevan tarinaa, jota kerromme itsellemme omista kyvyistämme.

5.3.2 Narratiivinen teemahaastattelu

Narratiivisuus oli läsnä myös aineiston hankinnassa eli haastatteluissa. Narratiivinen tutkimushaastattelu on yksi parhaista keinoista saada aineistoa tutkittavien *sisäisestä tarinasta*, jolla viitataan ihmismielen sisäiseen prosessiin (Hänninen 2002, 31–32). Sisäisen tarinan muodostumisen kannalta merkittäviä ovat aiemmat vastaavista tilanteista saadut kokemukset, joiden pohjalta uusia tilanteita tulkitaan. Hänninen jatkaa, että sisäisessä tarinassa yksilö tulkitsee elämänsä tapahtumia kulttuuristen kertomusten kautta. Sisäinen tarina ohjaa ihmisen toimintaa ja ihminen pyrkii toteuttamaan sisäisen tarinansa malleja. (Hänninen 2002, 19–22, 53.) Tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijoiden sisäinen tarina liittyi siihen, miten aikuisopiskelijat jäsensivät opintojen etenemättömyyttään. Olin kiinnostunut siitä, millaisia haasteita aikuisopiskelijat kertoivat opintojen etenemisessä olleen, millaisia merkityksiä he opintojen etenemättömyyteen liittivät ja millaista pystyvyyden tunnetta he kerronnassaan ilmensivät.

Kerronnallisessa haastattelussa tutkija pyytää kertomuksia, antaa tilaa kertomiselle ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin hän olettaa saavansa vastaukseksi kertomuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191). Tutkimushaastattelun toteutin teemahaastatteluna narratiivisessa hengessä. Loin haastattelua varten teemahaastattelurungon (liite 3), mutta pyrin jättämään mahdollisimman paljon tilaa haastateltavien kerronnalle. Tällöin pyrin haastattelussa huomioimaan narratiiviselle haastattelulle ominaista vapaaseen kerrontaan kannustavaa puhetapaa kysymällä mahdollisimman avoimia kysymyksiä. Kerronnallisessa haastattelussa haastattelijan tulisikin kysyä kysymyksensä esimerkiksi tähän tapaan: ”kerro x:stä” (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 55). Haastatteluteemani koskivat aikuisten aiempia opiskelukokemuksia, heidän käsityksiään itsestä opiskelijoina, motivaatioita ja tavoitteita avoimen yliopiston opintoihin, opintojen etenemisen haasteista sekä kouluttautumista koskevia tulevaisuudensuunnitelmia. Koska minäpystyvyys on käsitteenä vaikea, en käyttänyt kyseistä käsitettä suoraan haastattelussa vaan se oli operationalisoitu siten, että se oli läsnä kaikissa haastatteluteemoissa.

Tein kaikki haastattelut puhelinhaastatteluna, sillä se oli kaikille tutkittavilleni paras väline haastatteluun. Puhelimitse tapahtuvaan haastatteluun on Ikosen ja Ojalan (2005) mukaan liitetty mielikuvia siitä, että tällainen haastattelutapa tuottaisi pinnallista, strukturoitua ja epäreflektiivistä tietoa. Mielikuva voi heidän mukaansa liittyä siihen, että puhelinhaastattelua ei ole perinteisesti käytetty avoimempaan haastatteluun. Kuitenkin he jatkavat, ettei haastattelumenetelmällä ole sinällään yhteyttä aineiston sisältöön, sillä merkittävämpää on tutkijan ja haastateltavan välinen yhteisyyden ja vuorovaikutuksellisuuden laatu. (Ikonen & Ojala 2005, 22–25.) Koin itse, että pystyin puhelimitse tapahtuneessa haastattelussa eläytymään aikuisopiskelijoiden elämismaailmaan. Olin harjoitellut puhelinhaastattelua etukäteen juuri sen takia, ettei haastattelutilanteessa tulisi välinekammoa, jolloin puhelin tulisi niin sanotusti minun ja haastateltavan yhteisen ymmärryksen väliin. Jotkut aikuisopiskelijoista reflektoivat omaa koulutuspolkuaan ja opintojen etenemättömyyttä enemmän kuin toiset,

joten haastattelumateriaalin syvyys ja laajuus riippui mielestäni enemmän persoonallisista kuin haastatteluteknisistä asioista.

Haastattelun alussa kysyin helpoimmista ja yleisistä teemoista, jotka viritivät kerrontaan. Pyrin lämmittelemään haastateltavia keskustelevalle otteella, jolloin pääsin itsekin rennompaan olotilaan. Avoimessa haastattelussa aiheen määrittely on yleensä väljää, jotta se mahdollistaisi sen, että haastattelu voisi edetä haastateltavan ehdoilla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 46). Pyrinkin etenemään haastatteluissa parhaan taitoni mukaan tutkittavien ehdoilla liittäen uuden kysymyksen aina haastateltavan edelliseen kerrontaan, joten haastatteluissa en noudattanut orjallisesti teemahaastattelurungon järjestystä. Hyvärinen & Löyttyniemen (2005, 203) mukaan haastattelijan onkin parempi olla luonteva kuin metodistaan liian jäykästi kiinni pitävä. He jatkavat, että haastateltavan tulisi esittää kerrontaan kannustavia kysymyksiä ja niille järkeviä jatkokysymyksiä, mutta tärkeintä on kuitenkin, että tutkija osoittaa kertojalle kuuntelevansa häntä. Kehotinkin haastateltavia usein kertomaan lisää jostain, mitä he olivat vain sivumennen maininneet, mutta jonka itse koin kiinnostavana tutkimukseni aiheen kannalta. Esimerkiksi eräs aikuisopiskelija mainitsi olevansa laiska opiskelija, joten pyysin häntä kertomaan lisää laiskuudesta.

Kertominen ei ole vain kokemuksista kertomista, vaan se tuottaa aina jotain uutta (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 211, 220). Jotkut aikuisopiskelijoista kertoivatkin haastattelun toimineen eräänlaisena ohjauksellisena interventiona, josta he saivat lisää intoa opintoihin tai joka herätti pohtimaan opiskelujen etenemättömyyteen liittyviä tekijöitä. Tarinallisella lähestymistavalla onkin mahdollisuus auttaa tutkittavaa refleктоimaan elämäänsä, sillä tarinallisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavalla tärkeistä ja merkityksellisistä asioista (Hänninen 2002, 34). Usea tutkimukseeni osallistunut aikuisopiskelija halusi myös lukea tutkimukseni sen valmistuttua, joten he kokivat tutkittavan aiheen tärkeäksi ja hyödylliseksi.

Narratiivisen tutkimuksen ydin on kertomuksen analyysi, jonka tarkoituksena on tutkia kertomuksia sinänsä. Kertomuksista tutkitaan niiden yleisiä rakennepiirteitä, lajityyppejä, traditioita jne. (Hänninen 2002, 16.) Narratiivisel-

ta aineistolta voitaisiin Heikkisen (2001) mukaan edellyttää kertomuksen tunnuspiirteitä, kuten tarinan alkua, keskikohtaa ja loppua sekä ajassa etenevää juonta. Kuitenkin mikä tahansa kerrontaan perustuva aineisto voi olla narratiivinen tutkimusaineisto. (Heikkinen 2001, 189.) Lisäksi yhtä haastattelua voidaan pitää yhtenä kertomuksena tai voidaan ajatella, että yksi haastattelu sisältää monia pieniä kertomuksia eri teemoista. Tässä tutkimuksessa ymmärrän haastattelun olevan sekä yksi kronologisesti etenevä kertomus että useita pienempiä kertomuksia sisällään pitävä. Nämä pienemmät kertomukset liittyvät opiskelumotivaatioon ja tavoitteisiin, opinnoissa etenemisen haasteisiin ja kouluttautumista koskeviin tulevaisuudensuunnitelmiin. Seuraavassa alaluvussa kerron tarkemmin näistä kertomuksista ja analyysini etenemisestä.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston narratiivisessa analyysissä hyödynsin sekä aineistolähtöistä että teoriasta ohjautuvaa analyysitapaa. Aineiston analysointi oli alkuvaiheessa aineistolähtöistä ja loppuvaiheessa analyysiä ohjasivat minäpystyvyyden teoriat ja tutkimukset (esim. Bandura 1997; Partanen 2011). Analyysini oli siis *teoriasidonnaista*, jolloin siinä yhdistyivät aineisto- ja teorialähtöisyys (Tuomi & Sarajärvi 2011, 96–97). Tällöin voidaan puhua myös abduktiivisesta päättelystä, jolloin analyysiprosessissa vuorottelevat aineistolähtöisyys ja valmiit teoriat. Analyysiprosessissani aineisto ja teoria kävivätkin vuoropuhelua ja sidoin aineistoa teoriaan vähitellen analyysin edetessä.

Aloitin aineiston analysoinnin litteroimalla haastattelut. Litteroin aineiston sanatarkasti kirjoittaen ylös myös naurahdukset ja muut äännähdykset, mutta jätin litteraatin ulkopuolelle muun muassa äännepainotukset ja tauot. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 27 minuutista 52 minuuttiin ja litteroitu haastatteluaineisto oli pituudeltaan yhteensä 223 sivua (riviväli 1,5).

Aloitin narratiivisen analyysin tarkastelemalla jokaisen aikuisopiskelijan kerrontaa omana kokonaisuutenaan lukien jokaisen haastattelutekstin useaan kertaan. Hyödynsin narratiivista tiedonmuodostustapaa hahmottamalla jokai-

sen aikuisopiskelijan kerronnasta ainutlaatuisen, juonellisen ja johdonmukaisesti etenevän kronologisen tarinan. Kokonaisesta haastattelukerronnasta koostuva kronologinen tarina lähti liikkeelle aikuisopiskelijan aiemmista opiskelukokemuksista jatkuen avoimen yliopiston opintoihin ilmoittautumiseen liittyviin motiiveihin ja tavoitteisiin, opintojen etenemisen haasteisiin ja kouluttautumista koskeviin tulevaisuudensuunnitelmiin. Lukemisella pyrin tavoittamaan kunkin aikuisopiskelijan äänen mahdollisimman tarkasti.

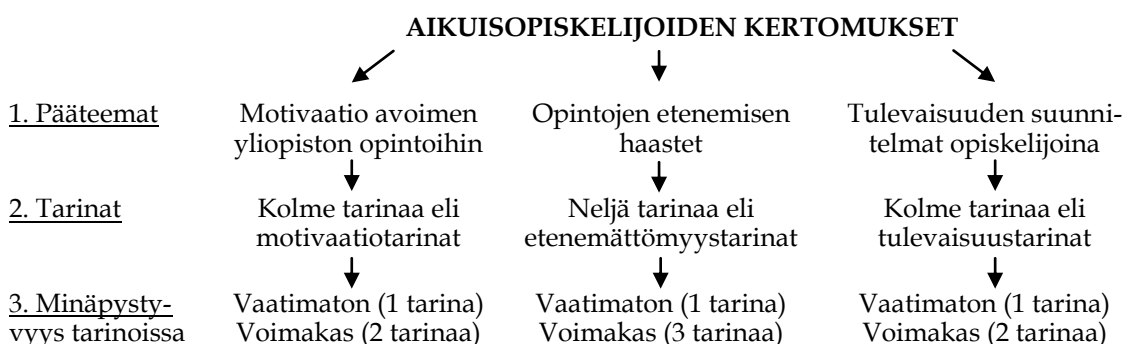
Kun olin hahmottanut aikuisopiskelijan haastattelussa tapahtuneen kerronnan kokonaisena tarinana, pyrin löytämään kunkin aikuisopiskelijan tarinasta kertomuksellisia tihentymiä eli minitarinoita seuraavista tutkimuskysymysten kannalta olennaisista pääteemoista: 1) motivaatiot ja tavoitteet avoimen yliopiston opintoihin, 2) opintojen etenemisen haasteet ja 3) kouluttautumista koskevat tulevaisuudensuunnitelmat. Teemoittelussa olikin kyse aineistolähtöisestä lähestymistavasta, jossa pyritään löytämään tutkittavien kerronnasta heidän antamiaan merkityksiään tutkijan määrittelemille teemoille (ks. Moilanen & Räihä 2007, 55). Loin taulukon, johon keräsin kunkin aikuisopiskelijan kerronnasta edellä mainitsemini kolmeen teemaan liittyviä tekstipätkiä. Tämän jälkeen tutustuin teemoitellun aineiston sisältöön ja koodasin sitä etsien aikuisopiskelijoiden kerrontojen välisiä juonellisia ja sisällöllisiä samankaltaisuuksia ja eroja. Kiinnitin huomiota siihen, millä tavalla aikuisopiskelijat kertoivat opintojen aloittamiseen liittyvistä motiiveista ja tavoitteista, opintojen etenemisen haasteista ja kouluttautumista koskevasta tulevaisuudensuunnitelmistaan. Pyrin lisäksi eritoten huomioimaan sen, millaisia merkityksiä aikuisopiskelijat edellä mainittuihin teemoihin liittivät.

Koodaamisen jälkeen hahmottelin ja loin aineistosta pääteemoihin liittyviä tarinoita yhteensä 10 kpl seuraavasti: motivaatiotarinat (3 kpl), etenemättömyystarinat (4 kpl) ja tulevaisuustarinat (3 kpl). Yhdistin kuhunkin tarinaan 1-4 aikuisopiskelijan kerronnan. Yhdistämisen tein silloin, kun aikuisopiskelijat liittivät kerronnassaan mainitsemini teemoihin samanlaisia merkityksiä, sillä tutkittavien tarinoiden kautta antama merkitys on narratiivisen tutkimuksen ydin (Heikkinen 2007, 155). Kun loin tarinan usean aikuisopiskelijan kerronnas-

ta, kiinnitin huomiota siihen, että ydintarina, –juoni ja merkityksenanto olivat samankaltaisia. Nimesin tarinat niiden sisällön ja yleisen tunnelman mukaisesti. Vaikka ydintarina on usean aikuisopiskelijan kerronnasta koostuvassa tarinassa samankaltainen, tarinat kuitenkin pitävät sisällään jonkin verran yksilöllistä vaihtelua. Tulososiossa tuon esille samankaltaisuuden lisäksi myös tarinoiden sisällä olevan vaihtelun.

Juonellisten tarinoiden hahmottumisen jälkeen siirryin analyysissäni yksityiskohtaisempaan tarinoiden analyysiin eli syvennyin siihen, miten koulutuksellinen minäpystyvyys näkyi tarinoissa. Analyysiäni ohjasivat minäpystyvyyteen liittyvät teoriat (mm. Bandura 1997) ja erityisesti Partasen (2011) luokittelut vaatimattoman ja voimakkaan koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumiseen liittyvistä tekijöistä. Partanen (2011) luokitteli omassa tutkimuksessaan koulutuksellisen minäpystyvyyden voimakkuuden kolmeen luokkaan eli vaatimattomaan, voimistuvaan ja voimakkaaseen koulutukselliseen minäpystyvyyteen. Hyödynsin tässä tutkimuksessa kuitenkin vain kahta kategoriaa dikotomisesti, sillä aineistoni oli suhteellisen pieni ja ääripääkategoriat kuvasivat paremmin aineiston sisältöä. Analysoin sitä, miten vaatimaton ja voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys tuli esille 1) motivaatiotarinoissa, 2) etenemättömyystarinoissa ja 3) tulevaisuustarinoissa. Esimerkiksi motivaatiotarinoissa tarkastelin koulutuksellista minäpystyvyyttä opiskeluun liittyvien tavoitteiden, menestysodotusten ja minäkäsityksien näkökulmista. Tulosluvussa kuvaan tarinat sekä niihin liittyvät minäpystyvyydet. Taulukkoon 3 olen tiivistänyt, miten etenin analyysissäni.

TAULUKKO 3. Kaavio analyysin etenemisestä



Analyysini tarinoihin liittyvistä koulutuksellisista minäpystyvyyksistä ei sinällään kerro totuutta aikuisopiskelijoiden koulutuksellisesta minäpystyvyydestä vaan on ennemminkin analyysi heidän haastattelutilanteessa tapahtuneesta kerronnastaan suhteessa avoimen yliopiston opintoihin liittyviin motiiveihin ja tavoitteisiin, opintojen etenemisen haasteisiin sekä kouluttautumista koskeviin tulevaisuudensuunnitelmiin. Taulukkoon 4 olen vielä tarkentanut sen, miten koulutuksellisen minäpystyvyyden voimakkuudet jakoutuivat eri tarinoihin ja kuinka monen opiskelijan kertomukset kussakin tarinassa yhdistyivät.

TAULUKKO 4. Koulutuksellisen minäpystyvyyden voimakkuus motivaatio-, etenemättömyys- ja tulevaisuustarinoissa

TEEMAT	TARINAT sekä opiskelijoiden lkm/ tarina	VAATIMATON MINÄPYSTYVYYS	VOIMAKAS MINÄPYSTYVYYS
Motivaatio	Ammatillisen osaamisen kehittäjät (4)		X
	Ammatillisen suunnan etsijät (2)		X
	Tutkinnon tavoittelijat (2)	X	
Etenemättömyys	Priorisoijat (4)		X
	Tyytymätön (1)		X
	Väsynyt (1)		X
	Luovuttaneet (2)	X	
Tulevaisuus	Ammatillista hyötyä tavoittelevat (3)		X
	Jatko-opintoja harkitsevat (3)		X
	Tutkinnosta haaveilevat (2)	X	

Tulosluvussa olen esittänyt tarinat kronologisessa järjestyksessä siten, että kuvaan ensin motivaatiotarinat, jonka jälkeen esittelen etenemättömyystarinat siirtyen lopuksi tulevaisuustarinoihin. Analyysivaiheessa pohdin, analysoisinko ja esittäisinkö tarinat koulutuksellisen minäpystyvyyden voimakkuuden mukaan kahtena erillisenä kokonaisuutena. Tällöin olisin esittänyt erikseen kaksi tarinaa vaatimattomasta ja voimakkaasta koulutuksellisesta minäpystyvyydestä

liittyen motivaatioon, etenemättömyyteen ja tulevaisuuteen. Päädyin kuitenkin kuvaamaan tarinat rintarinnan, jolloin lukijana voit seurata niitä minäpystyvyyteen liittyviä teemoja, jotka erottavat vaatimattoman ja voimakkaan minäpystyvyyden tarinat toisistaan. Lisäksi voimakkaan koulutuksellisen minäpystyvyyden tarinat olivat sisällöltään niin erilaisia, etten halunnut luoda niistä yhtä motivaatio-, etenemättömyys- ja tulevaisuustarinaa. Yhdistämisessä olisin joutunut hylkäämään monia aiheen kannalta hyödyllisiä näkökulmia pois ja siten se olisi yleistänyt liikaa tutkimukseni tematiikkaa.

Olen liittänyt tuloksiin jokaiselta aikuisopiskelijalta vähintään kaksi sitaattia luotettavuuden parantamiseksi. Viitatessani tulosluvussa aikuisopiskelijoiden kerrontaan eli liittäessäni sinne sitaatteja, poistin luotettavuuden parantamiseksi autenttisesta puheesta toistot, täytesanat sekä äännähdykset. Joihinkin sitaatteihin lisäsin täytesanoja, jotta sitaatti olisi ymmärrettävämpi. Nämä luotettavuutta parantavat täytesanat olen kirjoittanut hakasulkeiden sisälle [--]. Merkitsin sitaattiin sulkumerkit (--), jos lyhensin sitaattia sen alkupäästä. Tein lyhennyksen, mikäli sitaatin alkupää sisälsi kulloisenkin teeman kannalta epäolennaisia asioita. Käytin sulkumerkkejä myös silloin, kun viittaamieni sitaattien välillä oli useita lauseita. Lisäksi *kursivoin* sitaateista tai tulostekstistä niitä kohtia, joita halusin painottaa analyysin ja tulkinnan näkökulmista. Mikäli olen liittänyt tulostekstin lomaan aikuisopiskelijoiden käyttämiä sanontoja tai kuvailuja, olen kirjoittanut ne kursiivilla ja erotuksena muista kursiiveilla korostetuista kohdista olen esittänyt nämä sanonnat tai kuvailut heittomerkein (esim. "plässähtäminen", "mitä sieltä tulee").

5.5 Luotettavuus

Pohdin tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä tekijöitä pitkin tutkimusprosessia. Ensinnäkin kiinnitin tutkimuksen luotettavuuteen huomiota haastatteluun valmistautuessani. Tein kaksi esihaastattelua samantyyllisille henkilöille, kuin tutkimukseen varsinaisesti osallistui. Ensimmäinen haastattelin opiskelukaveriani, joka oli opiskellut joitakin vuosia sitten avoimessa yliopistossa, mutta jonka opinnot

eivät edenneet eli hän ei ollut saanut perusopintoja suoritettua. Muokkasin tämän harjoitteluhaastattelun perusteella joitakin kysymyksiä ymmärrettävimmiksi. Toisen opiskelukaverini kanssa harjoittelin puhelinhaastattelua. Myös hänellä oli kesken jääneitä opintoja avoimeen yliopistoon. Esihaastattelujen avulla halusin varmistua myös siitä, että haastattelurungostani ei puutu tutkimuskysymysteni kannalta olennaisia kysymyksiä. Lisäksi harjoittelu tuotti minulle sisäistä varmuutta haastattelun tekemiseen myös puhelimitse.

Tiedostan, että oma kysymyksenasetteluni vaikutti aikuisopiskelijoiden kerrontaan. Kuitenkin haastattelutilanne oli vuorovaikutustilanne, jossa myös haastateltavan kerronta vaikutti siihen, millaisia kysymyksiä asetin. Tästä syystä jokainen aikuisopiskelijan kerronta oli ainutlaatuinen kokonaisuus, joskin niissä kaikissa oli samat peruselementit eli tutkimukseni kannalta keskeiset teemat. Kertomusta ei voida kuitenkaan Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 211, 220) mukaan irrottaa siitä tilanteesta, jossa se kerrotaan. Haastattelut eivät koskaan ole neutraaleita tiedonkeruun tapoja, vaan aktiivista vuorovaikutusta haastattelijan ja haastateltavan välillä, mikä johtaa neuvoteltuihin, tilanteeseen sidottuihin lopputuloksiin (Fontana & Frey 2000, 646).

Eskolan & Suorannan (2008) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tulkintojen hedelmällisyys ja oikeellisuus riippuu pitkälti tutkijan tieteellisestä mielikuvituksesta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin heidän mukaansa tärkeää, että tutkija myöntää olevansa tutkimuksen keskeisin tutkimusväline. (Eskola & Suoranta 2008, 145, 210.) Oletettavaa onkin, että joku toinen tutkija olisi tehnyt tämän tutkimuksen aineistosta toisenlaisen tulkinnan. Tulososiossa tuon omien tulkintojeni rinnalle aineistokatkelmia haastateltavien kerronnasta parantaakseni tulkinnan luotettavuutta. Tällöin lukijana voit arvioida aineistokatkelman perusteella, hyväksytkö tekemäni tulkinnan vai epäiletkö sitä (Eskola & Suoranta 2008, 216–217).

Kuinka luotettavina haastateltavien kerrontaa ja toisaalta tekemiäni tulkintoja voidaan pitää? Heikkisen (2011, 192) mukaan narratiivisuus liittyy usein konstruktiiiviseen ajattelutapaan, jonka mukaan todellisuutta tuotetaan kerronnan ja kertomuksien avulla. Bruner (1991, 13) kirjoittakin, että narratiivisen tut-

kimuksen tarkoitus ei ole vakuuttaa *totuudesta (truth)* vaan *todentunnusta (verisimilitude)*. Heikkisen (2001, 193, 187) mukaan oleellista on tarinan uskottavuus siten, että tarinaan eläytyjä ymmärtää tarinan henkilöiden toiminnan vaikuttimia niissä olosuhteissa, joissa he elävät. Hän jatkaa, että jos ajattelemme tiedon muodostuvan konstruktivistisesti, tietomme maailmasta ja omasta itsestä on alati muuttuvaa, joten uskomus objektiiviseen totuuteen pääsemisestä täytyy hylätä. Aikuisopiskelijoiden kertomuksia ei voida siis pitää sinällään totuuksina, vaan ne ovat heidän tuottamia tulkintoja todellisuudesta. Tällöin aikuisopiskelijoiden kerronta oli jo tulkinnan ensimmäinen vaihe ja minä tein edelleen heidän kerronnastaan oman tulkintani. Aikuisopiskelijat myös valikoivat ne asiat, mitä he minulle kertoivat ja mitä jättivät kertomatta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusraporttia pidetään keskeisenä luotettavuuden osa-alueena (Kiviniemi 2007, 83). Olenkin pyrkinyt raportoimaan mahdollisimman tarkasti tekemäni analyysit ja käyttämäni menetelmät vahvistaakseni tutkimuksen luotettavuutta. Pyrin myös tulososiossa perustelemaan mahdollisimman tarkasti sen, miksi olen päätenyt tekemiini tulkintoihin. Koin analyysiä tehdessäni minäpystyvyyden erittäin haasteelliseksi käsitteeksi, sillä se on käsitteenä laaja ja monimerkityksellinen. Tämä asetti myös haasteita minäpystyvyyteen liittyvien tulkintojen tekemiseen. Siitä syystä olen tulosluvussa liittänyt minäpystyvyyttä koskevien tulkintojeni rinnalle mahdollisimman usein minäpystyvyyttä kuvaavia sitaatteja aikuisopiskelijoilta, jotta voit lukijana arvioida tekemiäni tulkintojen pätevyyden.

5.6 Eettiset ratkaisut

Huomioin tutkimuksen eettisyyden pitkin tutkimusprosessia. Eettisyyteen kiinnitettiin huomiota heti tutkimuksen alkuvaiheessa, kun tutkittavia alettiin etsiä. Aikuisopiskelijoiden yksityisyydensuojasta huolehdittiin siten, että avoin yliopisto valikoi tutkimuksen kohdejoukon kriteerit täyttäneet aikuisopiskelijat rekistereistään ja lähetti heille tutkimuspyyntöviestin. Minua ei siis ulkopuolisenä päästetty aikuisopiskelijoiden henkilö- ja opiskelutietoihin. Tutkimukseen

osallistuminen oli aikuisopiskelijoille myös vapaaehtoista, mitä voidaan pitää tutkimuksen eettisyyden kannalta tärkeänä asiana. Tutkittavien riittävä informointi tutkimuksen tarkoituksesta on yksi keskeinen tutkimuksen eettinen asia (Denzin & Lincoln 1998, 70). Ennen haastattelua informoin tutkimukseen osallistuneita aikuisopiskelijoita tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelun sisällöstä, jolloin aikuisopiskelijat tiesivät, millaiseen tutkimukseen ovat lähtemässä mukaan ja mitä heiltä haastattelussa odotetaan.

Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen kiinnitin huomiota reflektiolla myös omaa toimintaani tutkijana pitkin tutkimusmatkaa. Oman toiminnan reflektiota tein esimerkiksi haastatteluvaiheessa pitämällä haastattelu-päiväkirjaa. Kirjoitin kunkin haastattelun jälkeen tunnelmiani ja ajatuksiani haastattelusta päiväkirjaan. Haastattelutilanteista heränneet ensivaikutelmat ja -ajatukset olivat minulle arvokkaita ensiaskelia analyysiprosessiin. Päiväkirjaan kirjoittaminen auttoi minua myös kehittymään haastattelijana. Huomasin, että ensimmäisissä haastatteluissa minulle oli haastavaa antaa haastattelun edetä tutkittavan ehdoilla ja lisäksi opettelin haastattelijan myötä antamaan tilaa riittävästi myös hiljaisille hetkille, jotka ovat kerronnallisessa haastattelussa tärkeitä. Esimerkiksi neljännen haastattelun jälkeen kirjoitin seuraavia ajatuksia päiväkirjaani:

Haastattelussa joutuu keskittymään 100 % kuuntelemiseen ja aina ei sitä osaa. Vaikea heittäytyä etenemään haastateltavan ehdoilla. Nyt jo ensimmäistä kertaa pomppasin kunnolla aiheeseen jonka haastateltava nosti esille. Tätä jatkan edelleen.

Tuomi & Sarajärvi (2011) kirjoittavat, kuinka vapaamuotoisen tiedonhankinnan keinot ovat lähempänä arkielämän vuorovaikutusta ja tällöin tutkimuseettiset kysymykset korostuvat. Ensinnäkin tutkijalla on institutionaalinen asema, jolloin väärin kohtelu tai vahingoittaminen on erilaista kuin arkielämän suhteissa. Toisaalta avoimessa tiedonkeruumenetelmässä on vaikeaa punnita etukäteen tutkimusasetelman mahdollisia eettisiä ongelmia. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 125.) Ruusuvuoren & Tiittulan (2005) mukaan tutkimushaastattelussa haastattelijan ja haastateltavan roolit eroavat spontaanista keskustelusta, sillä haastattelijalla on tiedon kerääjän ja haastateltavalla tiedon antajan rooli (Ruu-

suvuori & Tiittula 2005, 22–23). Kiinnitinkin haastatteluja tehdessäni huomiota siihen, että haastattelussa olisi mahdollisimman vähän institutionaalisen haastattelun piirteitä, sillä tunnelmaltaan mahdollisimman vapautunut haastattelumapiiri antaa enemmän tilaa haastateltavien kerronnalle. Enimmäkseen onnistuinkin siinä ja haastattelut olivat tunnelmaltaan enemmän kollegiaalisia. Samaistuin opiskelijana aikuisopiskelijoiden elämismaailmaan ja sain tutkimukseeni osallistuneilta gradunteko-ohjeita: *”Ei kannata liian huolellisesti tehdä!”* Tosin yhdessä haastattelussa tuli esille haastattelun institutionaalisuus, sillä haastateltava lupasi minulle suorittavansa opinnot loppuun.

Huomioin tutkimusprosessin aikana myös sen, että aikuisopiskelijoiden ääni tuli mahdollisimman hyvin kuulluksi. Haastattelun lopuksi pyysin aikuisopiskelijoita kertomaan tuntemuksiaan haastattelusta ja rohkaisin heitä kertomaan vielä jotain opintojen etenemättömyyteen liittyvää, mikäli he kokivat jonkin asian jääneen mainitsematta. Tuntemusten kysyminen avasi useassa haastattelussa aihetta vielä uudestaan ja aikuisopiskelijat saattoivat kertoa sellaisia asioita, mitkä eivät varsinaisen haastattelun aikana olleet tulleet vielä esille. Pyrin haastatteluissa kysymään kysymykseni myös neutraaliin sävyyn ilman asenteellisuutta. Sainkin aikuisopiskelijoilta palautetta, että haastattelu oli *”kiiva”* ja he kertoivat, että *”et tuominnut”*.

Eettisyys oli tärkeää myös tutkimuksen analyysivaiheessa. Pyrin välttämään tutkittaville vahingollista tulkintaa ja suojasin aikuisopiskelijoiden anonymiteetin keksimällä heille peitenimet eli pseudonyymit, jotka vähentävät sitä mahdollisuutta, että heidät tunnistettaisiin tutkimuksesta. Poistin myös tulososioon liitetystä sitaateista tunnistettavuutta lisääviä seikkoja, kuten lasten sukupuolia. Lisäksi haastattelumateriaali on ollut koko tutkimuksenteon ajan vain minun käytössä, millä halusin suojata tutkittavien yksityisyyden. Puhelinhaastattelut tein myös kotoa käsin, eikä silloin ollut muita henkilöitä paikalla. Analyysivaiheessa huomioin tutkittavien äänen siten, että pyrin nimeämään mahdollisimman usean etenemättömyystarinan myös sen mukaan, millaisia käsitteitä ja kuvailevia ilmaisuja aikuisopiskelijat olivat käyttäneet. Tällöin tarinoiden nimien piiloisetkin merkitykset ovat mahdollisimman totuudellisia eli

aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyyttä kuvaavia. Lisäksi tulososion sitaatit tuovat analyysiin opiskelijoiden äänen kuuluviin. Hännisen (2003) mukaan tutkijan velvollisuus on muodostaa tulkinta siten, että tarinan ”omistaja” tuntee sen omakseen.

6 TULOKSET

Luvuissa 6.1–6.3 raportoin tutkimuskysymyksiin liittyen tarinoita aikuisopiskelijoiden 1) opintojen aloittamiseen liittyvistä motivaatiotekijöistä, 2) opintojen etenemisen haasteista sekä 3) kouluttautumista koskevista tulevaisuudensuunnitelmista. Kuvaan myös sitä, miten koulutuksellinen minäpystyvyys näkyi edellä mainituissa tarinoissa. Luvussa 6.4 esitän yhteenvedon tutkimustuloksista. Taulukkoon 4 olen tiivistänyt tarinoiden sekä koulutuksellisen minäpystyvyyden voimakkuuden jakautumisen aikuisopiskelijoiden kesken.

TAULUKKO 4. Tarinoiden ja koulutuksellisen minäpystyvyyden voimakkuuden jakautuminen aikuisopiskelijoiden kesken

Minäpystyvyyden voimakkuus	Motivaatiotarinat	Etenemättömyystarinat	Tulevaisuustarinat
Voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys (6 opiskelijaa)	Ammatillisen osaamisen kehittäjät (Olli, Riikka, Maria ja Liisa) Ammatillisen suunnan etsijät (Tiina ja Saara)	Priorisoijat (Olli, Maria, Saara ja Liisa) Tyytymätön (Riikka) Väsynyt (Tiina)	Ammatillisen hyödyn tavoittelijat (Olli, Riikka ja Maria) Jatko-opintoja harkitsevat (Tiina, Saara ja Liisa)
Vaatimaton koulutuksellinen minäpystyvyys (2 opiskelijaa)	Tutkintoa tavoittelevat (Kaisa ja Mari)	Luovuttaneet (Kaisa ja Mari)	Tutkinnosta haaveilevat (Kaisa ja Mari)

6.1 Motivaatiotarinat

Kuvaan tässä alaluvussa kolme tarinaa aikuisopiskelijoiden motivaatiosta avoimen yliopiston opintoihin. Nimesin tarinat niiden yleisen sisällön ja tunnelman mukaan seuraavasti: *"Ammatillisen osaamisen kehittäjät"*, *"Ammatillisen suunnan etsijät"* sekä *"Tutkinnon tavoittelijat"*. Näissä opintojen aloittamiseen liittyvissä motivaatiotarinoissa tuon esille aikuisopiskelijoiden opiskelua koskevat tavoitteet sekä niihin liittyvän koulutuksellisen minäpystyvyyden.

6.1.1 Koulutuksellinen minäpystyvyys motivaatiotarinoissa

Tarkastelen koulutuksellista minäpystyvyyttä motivaatiotarinoissa ensinnäkin siitä näkökulmasta, millaisia tavoitteita aikuisopiskelijoilla oli avoimen yliopiston opintoihin ja toisaalta heidän pystyvyydentunteeseen saavuttaa näitä tavoitteita. Huomioin aikuisopiskelijoiden aiemmat opiskelukokemukset, jotka heijastuivat heidän pystyvyytensä ja käsitykseensä itsestä opiskelijoina.

Voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys liittyy ”*Ammatillisen osaamisen kehittäjien*” ja ”*Ammatillisen suunnan etsijöiden*” (yhteensä 6 opiskelijaa) tarinoihin. Heidän kerronnasta kuvastui vahvaa tahtoa olla oman elämänsä aktiivisia toimijoita, jotka kehittävät ammatillista osaamistaan tai etsivät ammatillista suuntaansa avoimen yliopiston opintojen avulla. Heillä oli avoimen yliopiston opintoihin tarkkoja joko sisällöllisiä tai suoriutumiseen liittyviä tavoitteita. Näillä yliopistotutkinnon suorittaneilla aikuisopiskelijoilla oli opiskelutaustalla menestystä opinnoissa ja opiskelusiirtymissä. He toivat selkeästi esille omia vahvuuksiaan opiskelijoina ja lisäksi heillä oli myönteinen käsitys itsestä oppijoina sekä vahva usko opintojen menestyksekkääseen suorittamiseen.

Vaatimaton koulutuksellinen minäpystyvyys liittyy ”*Tutkintoa tavoittelevien*” (2 opiskelijaa) tarinaan. Tutkintoa tavoittelevien opiskelutaustalla oli suunnittelemattomuutta koulutusvalinnoissa ja heille avoimen yliopiston opinnot olivatkin ns. toinen mahdollisuus matkalla kohti toistaiseksi tarkentumatonta yliopistotutkintoa. Avoimen yliopiston opinnoille heillä oli vähäisiä sisällöllisiä odotuksia ja menestysodotuksia. He puhuivat melko vaatimattomaan sävyyn itsestä opiskelijoina ja he toivat vähäisesti esille omia vahvuuksiaan opiskelijoina. Heidän kerronnastaan kuvastui tahtoa saada opinnot suoritettua ja osittainen luottamus opinnoissa pärjäämiseen.

6.1.2 Ammatillisen osaamisen kehittäjät

Nimesin *ammattillisen osaamisen kehittäjiksi* ne korkeasti koulutetut aikuisopiskelijat (Olli, Riikka, Maria ja Liisa), joiden opiskelumotivaationa oli saada avoimen yliopiston opinnoista *hyötyä työhönsä*. Heillä oli opinnoille selkeitä sekä käy-

tännöllisiä että teoreettisia tavoitteita. Sen lisäksi, että Maria halusi erityispedagogiikan opinnoista hyötyä työhönsä, hän haluaisi jossain vaiheessa pätevyitä myös erityisopettajaksi ja opinnot olivat osa tätä suunnitelmaa:

Toki siis noi avoimen yliopiston opinnot varmaan on *kaikin tavoin hyödyllisiä* vaikken sit erityisopettajaksi rupeaiskaan mut kyllä mulla on se ajatus että jossain vaiheessa toivoisin että pääsisin jatkaan opintoja erityisopettajaksi. (--) Et tavallaan niinku sellanen *teoriatieto erityisoppilaista lisääntyis ja ehkä niistä keinoistakin*, mitä on käytettävissä siinä työssä.

Tavoitteiden ja korkean koulutuksen suhteen ammatillisen osaamisen kehittäjät muistuttaa Rinteen ym. (2003) luokittelemaa työorientoituneiden *urasuuntautuneiden* ja Haltian ym. (2014) kategorisoimaa korkeasti koulutettujen *tutkinnon täydentäjien* opiskelijaryhmää.

Vaikka ammatillisen osaamisen kehittäjien opiskelumotiivit kumpusivat työelämästä ja heidän opiskelunsa hyödyttäisi työyhteisöä, paradoksaalisesti suurin osa heistä ei ollut kertonut työpaikallaan opinnoistaan, vaan he pitivät sitä yksityisenä asiana. Työssä käyvän aikuisen opiskelu avoimessa yliopistossa voikin olla lähinnä yksilön resurssi, eikä se kosketa ja hyödytä työyhteisöä (Moore 2003, 124–125). Esimerkiksi Riikalla oli opintoihin ammatillisia tavoitteita, mutta hän kertoi psykologian opiskelun muistuttavan harrastusta.

Ammatillista hyötyä tavoittelevien opiskelumotivaatiossa korostui vahva suoritusorientaatio, joka on Partasen (2011, 194) mukaan yhteydessä *voimakkaaseen koulutukselliseen minäpystyvyyteen*. Heillä oli opintoihin myös tarkkoja tavoitteita, minkä on havaittu edelleen vahvistavan opiskelijan minäpystyvyyden tunnetta (Schunk 1991, 213). Suurin osa ammatillisen hyödyn tavoittelijoista oli myös aiemmissa opintopolun vaiheissa arvostanut opiskelun *välineellisiä* arvoja. Ollille opiskelu oli ollut tärkeää tutkinnon saamisen takia:

Isompi merkitys on itelle ollu sillä että on saanu sen *nimellisen tutkinnon* ku sen mahdollisen opin sieltä

Ammatillisen hyödyn tavoittelijat kertoivat selkeästi vahvuuksistaan opiskelijoina. Vahvuuksien esiin tuominen on Partasen (2011, 193) mukaan yhteydessä *voimakkaaseen koulutukselliseen minäpystyvyyteen*. Esimerkiksi Riikka kuvasi, kuinka hänellä oli korkeat menestysodotukset opintojen suhteen,

koska pohjalla hänellä on hyvä koulumenestys sekä perustietämys psykologiasta:

Ajattelin, että se perustietämys mitä mulla noista asioista on, semmosta *perustietoa on*, niin että se ois syventynyt sitte. (--) Mä oon tosi luova, mä osaan yhittää monia teorioita mun kokemuksiin (--) ehkä keskeisin asia vielä tietenkin, että koen että *oppimisvalmiudet on ihan hyvät*.

Kaikilla ammatillisen hyödyn tavoittelijoilla oli korkea koulutus, minkä on todettu olevan yhteydessä voimakkaaseen koulutukselliseen minäpystyvyyteen (Richardson 2007, 400). Heidän aiempi opintopolkunsa oli ollut suhteellisen mutkaton eli he olivat kaikki päässeet haluamiinsa koulutuksiin, menestyneet koulutuksissaan ja saavuttaneet tutkinnot ja ne toimivatkin Partasen (2011, 197–198) mukaan aikuisilla koulutuksellista minäpystyvyyttä vahvistavina tekijöinä. Ammatillisilla hyödyn tavoittelijat kuvailivat itseään opiskelijoina positiivisin termein *itsenäisiksi, määrätietoisiksi ja hyviksi opiskelijoiksi*.

6.1.3 Ammatillisen suunnan etsijät

Toisin kuin ammatillisen osaamisen kehittäjät, *ammattillisen suunnan etsijät* (Tiina ja Saara) ilmoittautuivat avoimen yliopiston opintoihin *ilman selkeää hyötyyn liittyvää motivaatiota tai tavoitetta*. Ammatillisen suunnan etsijät olivat elämässään taitekohdassa, jossa he hakivat ammatillista suuntaansa. Esimerkiksi Tiinalle psykologian opiskelu oli yksi hyvä vaihtoehto muiden joukossa:

Alun perin oli tavoitteena jatkaa ihan tuota omaa pääainetta, mut sit kun motivaatio ei riitä ny tällä hetkellä ainakaan niihin jatko-opintoihin ja muutenki työtilanne tohtoreilla on aika huono, niin tosiaan vähän *etsin sitä omaa suuntaa* ja psykologia mua on aina kiinnostanu.

Alho-Malmelinin (2010, 135–136) mukaan avoimen yliopiston opinnot voivat sijoittua aikuisopiskelijoilla elämänvaiheeseen, jolloin esimerkiksi työssä on tapahtunut muutoksia. Ammatillisen suunnan etsijät muistuttavat myös Rinteen ym. (2003) nimeämää *muutoshakuisten* avoimen yliopiston opiskelijaryhmää, jotka hakevat muutosta epätyytyttävään työhönsä.

Ammatillisen suunnan etsijöille opiskelu oli aina ollut *itseisarvo*, jolloin sisäinen motivaatio, opintoihin paneutuminen ja syvälinen oppiminen ovat tärkeitä opiskelussa. Sisäisen motivaation lisäksi selkeä tavoite oli ollut heidän aiemmissa opintopolun vaiheissa merkittävää opintojen etenemisen kannalta.

Avoimen yliopiston opintoihin heillä ei ollut kuitenkaan selkeää hyötyyn liittyvää tavoitetta, mikä voi asettaa haasteita opintoihin motivoitumiseen. Heidän kerronnastaan kuvastui kuitenkin *voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä*, joka näkyi korkeiden arvosanatavoitteiden asettamisena ja menestysodotuksena. Tiina että Saara kuvailivat itseään opiskelijoina *kunnianhimoisiksi ja perfektionisteiksi*, jotka halusivat paneutua syvällisesti myös avoimen yliopiston opintoihin. Korkeiden tavoitteiden asettaminen ja niistä kiinni pitäminen ovat yhteydessä voimakkaaseen minäpystyvyyteen (Bandura 2007, 214–216).

Ammatillisen suunnan etsijöillä oli ollut ongelmia aiemman koulutuspolkansa varrella muun muassa jaksamisen ja perfektionismin kanssa, mutta he olivat päättäväisesti pitäneet kiinni opiskelutavoitteistaan. Partasen (2011, 193) tutkimuksessa aikuisopiskelijoiden sinnikkyys ongelmia kohdatessa ja vahva sitoutuminen tutkinnon saavuttamiseen olivat yhteydessä voimakkaaseen koulutukselliseen minäpystyvyyteen. Ammatillisen suunnan etsijöillä oli myös vahva usko omaan selviytymiseen avoimen yliopiston opinnoissa. Tiina kuvasi psykologian olleen hänellä lukiossa *”tosi vahva”*. Usher ja Pajares (2008, 751–752) havaitsivat tutkimuksessaan opiskelu- ja itsesäätelytaitojen olevan parempia omaan opiskelukykyynsä luottavilla opiskelijoilla ja Saara toikin esille omaa pystyvyyttään kertomalla parantuneista itsesäätelytaidoistaan:

Kyky hallita laajempia asiakokonaisuuksia on parempi (--) elämänhallintataidot on paremmat ja semmonen arjenhallinta on parempaa, ei oo tarvetta mennä kesken kaisen kavereitten kanssa baariin vaan se [opiskelu] on suunnitelmallisempaa.

6.1.4 Tutkinnon tavoittelijat

Viimeiseksi motivaatiotarinariksi nimesin *tutkinnon tavoittelijat*, sillä Kaisan ja Marin opiskelumotivaationa oli *tutkinto-opiskelijaksi* pääseminen. Heidän opiskelutavoitteenaan oli suorittaa avoimessa yliopistossa *tutkinnon osia*. Tutkinnon tavoittelijat muistuttavat Rinteen ym (2003) kategorisoimaa *tutkintotavoitteisten* opiskelijoiden ryhmää ja lisäksi heidän kerronnastaan löytyy yhtymäkohtia *muutoshakuisiin* opiskelijoihin, jotka hakevat parannusta työelämäänsä. Tutkinnon tavoittelijoilla oli tulevasta tutkinnosta moninaisia haaveita ja Kaisa kuvasikin suunnitelman tutkinnon saavuttamiseen olevan vielä avoinna:

Aattelin sitä, että *mä voisin avoimessa jotaki suorittaa* ja ehkä se ku lapset lähtee kouluun niin vois olla se aika että vois vaikka ajatella jotaki päätoimista opiskeluakin, mut *vielä pittää miettiä ja suunnitella et ei oo semmosta selkeetä, että nyt mä teen näin*

Tulkitsin avoimen yliopiston opinnot ja sitä kautta tutkinto-opiskelijaksi pääsemisen tutkinnon tavoittelijoille niin sanottuna toisena mahdollisuutena, joka Rinteen (2011, 45) mukaan on yksi aikuiskoulutuksen tehtävä. Tutkinnon tavoittelijat olivat jo aiemmin halunneet yliopisto-opiskelijoiksi, mutta he olivat luopuneet haaveestaan vedoten rohkeuden puutteeseen. Heidän aiemmasta opintopolusta kuvastui suunnittelemattomuutta, joka näkyi ajautumisina koulutusvalinnoissa tai tilannesidonnoissa koulutusratkaisuina. Heidän koulutusratkaisuihinsa olivat vaikuttaneet muun muassa paikkakuntaan sidotut koulutusmahdollisuudet tai elämäntilanteista johtuneet muutokset. Partasen (2011, 100, 187) tutkimuksessa suunnittelemattomuus koulutusratkaisuissa liittyi *vaativimmaiseen koulutukselliseen minäpystyvyyteen*. Avoimen yliopiston opintojen suhteen heillä oli vähäisiä odotuksia ja esimerkiksi Kaisa kuvasi ottavansa opinnoissa vastaan sen, *”mitä sieltä tulee”*.

Tutkinnon tavoittelijoiden kerronnasta kuvastui motivaatio saada avoimen yliopiston opinnot suoritettua. Bong ja Skaalvik (2003, 12) kirjoittavat, että opiskelijan käsitys itsestä opiskelijana on yhteydessä opiskelumotivaatioon. Marin opiskelumotivaatiota ja pystyvyydentunnetta laski hänen epäilynsä siitä, olisiko hänestä haaveilemaansa yliopistotutkinnon vaatimaan ammattiin. Hänen opintopolullaan oli ollut koulujen keskenjäämisiä ja kokemusta osaamattomuudesta, mikä heijastui hänen pystyvyytensä ja motivaationsa myös avoimen yliopiston opintoja kohtaan:

Kyllä se varmaan mulla on ollu varmaan aina semmonen ajatus että *ei musta oo sellaseksi, että ei oikein uskonu että vois päästä ja et ei oo uskaltanu lähtee hakemaan*

Tutkinnon tavoittelijoiden kerronnasta kuvastui osittainen usko pärjätä avoimen yliopiston opinnoissa, mutta toisin kuin ammatillisen osaamisen kehittäjillä ja ammatillisen suunnan etsijöillä, tutkinnon tavoittelijoilla oli melko vaatimaton käsitys itsestä opiskelijoina ja he toivat vähemmän omia vahvuuksiaan esille. Kaisa kuvasi itseään *tavalliseksi opiskelijaksi, jolla ei ole korkeat tavoitteet*. Mari kertoi olevansa opiskelijana *ahkera*, mutta välillä hän väsyä tunnollisuu-

teensa ja tapahtuu ”plässähtäminen”. Vaatimaton ja ristiriitainen kuva itsestä opiskelijana olivat myös Partasen (2011, 186) tutkimuksessa tyypillisiä vaatimattomuutta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävillä aikuisopiskelijoilla.

6.2 Etenemättömyystarinat

Seuraavaksi kuvaan aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyyteen liittyvät neljä tarinaa. Lähes kaikki aikuisopiskelijat toivat esille aikapulan opintojen etenemättömyyteen liittyvänä seikkana. Lisäksi useimmat kertoivat avoimen yliopiston opintojen olevan tärkeysjärjestyksessä viimeisenä muiden aikuisen elämään kuuluvien vastuutehtävien rinnalla. Näiden tekijöiden lisäksi löysin myös muita opintojen etenemättömyyteen liittyviä syitä, joihin liittyvät etenemättömyystarinat nimesin niiden sisällön ja tunnelman mukaan seuraavasti: ”Priorisoijat”, ”Tyytymätön”, ”Väsynyt” ja ”Luovuttaneet”. Etenemättömyystarinoissa kuvaan aikuisopiskelijoiden opintojen etenemisen haasteet sekä niihin liittyvän koulutuksellisen minäpystyvyyden.

6.2.1 Koulutuksellinen minäpystyvyys etenemättömyystarinoissa

Tarkastelen koulutuksellista minäpystyvyyttä etenemättömyystarinoissa ensinnäkin siitä näkökulmasta, millaisia haasteita aikuisopiskelijat olivat kokeneet opintojen etenemisen suhteen ja toisaalta siinä, uskoivatko aikuisopiskelijat saavuttavansa opiskelutavoitteet opintojen etenemättömyydestä huolimatta.

Voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys liittyy ”Priorisoijien”, ”Tyytymättömän” ja ”Väsyneen” (yhteensä 6 opiskelijaa) tarinoihin. Heillä opintojen etenemättömyys liittyi ajankäytön priorisointiin tai opintojen etenemättömyyteen liittyvät tekijät löytyivät eritoten itsen ulkopuolelta, kuten opiskelujärjestelyistä tai raskaasta elämäntilanteesta. Voimakasta minäpystyvyyttä ilmentävillä aikuisopiskelijoilla oli vahvaa uskoa opintojen menestyksekkääseen suorittamiseen niiden etenemättömyydestä huolimatta.

Vaatimaton koulutuksellinen minäpystyvyys liittyy ”Luovuttaneiden” (2 opiskelijaa) tarinaan. Opintojen etenemättömyys liittyi heillä opintojen aloitta-

miseen liittyviin haasteisiin ja lannistuneisuuteen arjen paineiden keskellä. Lisäksi luovuttaneet etsivät syytä opintojen etenemättömyyteen itsestä ja omista toimintatavoista. Luovuttaneet tarvitsisivat onnistumisen kokemuksen pystyvyyden tunnetta vahvistamaan. Heillä oli edelleen motivaatiota saada opinnot suoritettua ja toiveikkuutta tavoitteen saavuttamisesta.

6.2.2 Priorisoijat

Nimesin *priorisoijiksi* ne aikuisopiskelijat (Olli, Maria, Saara ja Liisa), joilla opintojen etenemättömyys liittyi *ajankäytön priorisointiin*. Alho-Malmelinin (2010, 189) mukaan aikuisopiskelu voi vaatia työssäkäyvältä ja perheelliseltä aikuiselta suuria ajankäytöllisiä ja käytännöllisiä järjestelyjä. Priorisoijat olivatkin tehneet *valinnan luopua opiskelusta* ja he olivat *suunnanneet ajankäytön itselleen tärkeämpiin asioihin*, kuten työhön, perheeseen tai harrastuksiin. Vaikka priorisoijat eivät olleet edenneet opinnoissaan, omasta mielestään he löytäisivät aikaa opinnoille ja saisivat ne halutessaan tehtyä, kuten Olli kuvasi:

Tosiaan ei oo siihen itellä semmosta niinku mittään sen merkittävämpää syytä, ku että *ajankäyttö sitten suuntautunu sitte muihin asioihin*. Että ei oo ottanu sitä aikaa sieltä sitten siihen, että olis tehny niitä opintoja. Vaikka *aikaa kyllä omasta mielestä on tärkeille asioille, jos sillä tavalla haluaa siihen järjestää*.

Opiskelujen etenemättömyys oli korkeasti koulutetuille priorisoijille jokseenkin *neutraali* asia, sillä opinnot eivät olleet erityisen merkityksellisiä esimerkiksi tutkinnon saamisen takia. Osalle priorisoijista opinnot olivat menettäneet lähes kokonaan merkityksensä. Schunk (1991, 210–211) korostaakin, että mikäli opiskelutavoite ei ole riittävän houkutteleva, aikuisopiskelija ei ponnistele tavoitteen eteen, vaikka hänellä olisi vahva tunne omasta pystyvyydestään ja hän uskoisi saavuttavansa tavoitteen. Esimerkiksi Liisan työpaikalle oli tullut erityispedagogiikan osaajia, joten hänellä ei ollut enää erityistä motivaatiota jatkaa erityispedagogiikan opintoja:

Kun mä alotin nää, niin mä aattelin että nyt mä haluan saada kyl tehtyy, että mä pystyn sitten vetämään sen kurssin. Mut sit *mul ei oo tullukaan nyt niitä kursseja*, ku meillä on tullu sitten muita, jotka sitä on opettanu. Niin ehkä se semmonen *motivaatio on siitä jääny sitten pois* että ku ei oo sellasta selkeätä tarvetta

Kaikki priorisoijat kertoivat, että vertaistuki, pakolliset tapaamiset ja valmiiksi annetut aikataulut olisivat tukeneet heidän opintojen etenemistä. Kui-

tenkin joustavat etäopinnot olivat heidän elämäntilanteeseensa sopivat ja he uskoivat, että pystyisivät selviämään itseohjautuvuutta vaativista etäopinnoista. Vaikka priorisoijat eivät olleet edenneet opinnoissaan, heidän kerronnastaan kuvastunut *koulutuksellinen minäpystyvyytensä pysyi vahvana*, sillä opintojen etenemättömyys liittyi heillä pikemminkin ajankäyttöön kuin oman pystyvyyden epäilyyn. Esimerkiksi Marialla oli korkeat menestysodotukset erityispedagogiikan perusopintojen suhteen, kun vain *”ryhtyisi hommiin”*:

Sit kun mä ryhdyn johonkin hommaan, niin kylhän se siinä sitten sujuu. Et tavallaan mä en päästä itteeni kovin vähällä et sit kun mä suoritan jonkun kokonaisuuden, niin mä haluan olla kunnianhimoinen sen suhteen, että se on hyvää se työn jälki ja tuloksetki kohtuullisen hyviä.

6.2.3 Tyytymätön

Nimesin *tyytymättömän* tarinaksi Riikan kerronnan opintojen etenemättömyydestä. Riikan opintojen etenemättömyys liittyi kokemukseen opinnoissa *yksin jäämisestä* ja hän kaipasikin *”perään katsojaa”*, jotta olisi sitoutunut paremmin opintoihin. Tästä löytyy yhtymäkohtia Merenluodon (2009, 101) tutkimukseen, jossa havaittiin itseohjautuvuutta arvostavien yliopisto-opiskelijoiden kaipaavan jotakuta piiskaamaan itseä eteenpäin. Riikalla olikin vahva näkemys siitä, miten opintojen ohjausta tulisi kehittää. Opinto-ohjaajaksi aikuisiällä koulututtanut Riikka kertoi yllättyneensä avoimessa yliopistossa opiskelemisen haastavuudesta liittyen vapaisiin aikatauluihin sekä vertaistuen puutteeseen:

(--) en sitä hoksannu, että kylhän esimerkiksi siinä opinto-ohjaajan koulutuksessa *lähipäivät ja ryhmä ja tavallaan se tietty sapluuna vie eteenpäin. (--)* en tiiä sitte miten tää välimatka tässä, mutta *ehkä ihan livenäkin nähä sitten jotaki porukkaa, niin kylä ne varmaan sitte kuitenkin auttaa siihen sitoutumiseen. Ja voi jonku kanssa sitten tuskailta sitä asiaa* että miten tästä mennään.

Riikka kertoi, että sosiaalinen tuki yliopiston henkilökunnalta ja vertaisilta oli hänen aiemmissakin opintopolun vaiheissa ollut merkittävää hänen opintojensa etenemisen kannalta. Täysin itseohjautuvuuteen perustuvien etäopintojen rinnalle hän ehdottikin tarjottavaksi aikataulullisesti ja rakenteellisesti *sitovampaa vaihtoehtoa*. Tämä vaihtoehto voitaisiin hänen mukaansa suunnata niille opiskelijoille, jotka tietävät ulkoisten tekijöiden kuten sosiaalisen tuen ja kont-

rollin sekä valmiiksi annetun opiskeluaikataulun olevan tärkeää opintojensa etenemisessä:

Siihen alkuun joku tällöinen missä sitten vois päästä aiheeseen käsille mihin ois pakko osallistua. Siinä vois olla jotaki tällöisiä checkpointeja sitte tai ne vois osallistua, ketkä siihen haluaa sitoutua. Esimerkiksi tohon valmiiksi suunniteltuun opintopolkuun niin semmonen vois olla.

Usher & Pajares (2008, 785) kirjoittavat, että omaan opintomenestykseen luottavat opiskelijat osaavat käsitellä opintoihin liittyviä vaikeuksia ilman, että se vaikuttaisi heidän pystyvyydentunteeseen negatiivisesti. Vaikka Riikan opinnot olivatkin tyssäneet haasteelliseen ensimmäiseen oppimistehtävään, hän toi samaan hengenvetoon esille *voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttään* kertomalla suorittamistaan tutkinnoista ja siten pätevyydestään opintojen suorittamiseen. Riikan opintojen etenemättömyys liittyi siis ennemminkin tyytymättömyyteen opiskelujärjestelyjä kohtaan eikä niinkään omien akateemisten taitojen epäilyyn. Banduran (1997, 85) mukaan minäpystyvyydeltään vahva opiskelija selittää opinnoissa kohtaamansa ongelmat tilanteeseen liittyvillä tekijöillä – ei omien kykyjen puutteilla, minkä myös Partanen (2011, 194) vahvisti tutkimuksessaan.

6.2.4 Väsynyt

Nimesin *väsyneen* tarinaksi Tiinan kerronnan opintojen etenemättömyydestä, sillä Tiinalla opintojen etenemättömyys liittyi eritoten henkisesti *väsyttävään elämäntilanteeseen*. Moore (2003, 136) kirjoittaa aikuisopiskelun olevan osa elämäntilanteesta, jolloin raskaalla elämäntilanteella on yhteys opintojen etenemiseen. Myös Hakala (2013, 184) havaitsi jaksamisen haasteiden olevan yksi tärkeimmistä aikuisopiskelijoiden opintojen etenemisen syistä. Oman sairauden lisäksi Tiinan läheinen oli sairas ja Tiina veti sairastuneiden läheisten vertaistukiryhmää. Tiina kertoi keskittymisen opintoihin olevan haastavaa:

Tähän nyt on ollut tietysti viime vuosien aikana, et varmaan syönyt motivaatiota omiin opintoihin ja muuhun, että henkisesti rankka tilanne. Niin se on varmaan myös vaikuttanut tässäkin taustalla. Että ei sit aina vaan saa istuttua siihen koneeseen ääreen ja kun ajatukset juoksee muualla.

Partasen (2011, 194) tutkimuksessa opinnoissa kohdattujen ongelmien selittäminen elämäntilanteella oli tyypillistä *voimakkaan koulutuksellisen minäpysty-*

vyiden omaavilla opiskelijoilla. Raskaan elämäntilanteen lisäksi Tiina koki myös *opiskelustrategioidensa* liittyvän opintojen etenemättömyyteen. Hän tunnisti, että hänellä on taipumusta tehdä oppimistehtävät viimetipassa ja toisaalta perfektionistina hän etsii tietoa myös opiskelumateriaalin ulkopuolelta – ja nämä piirteet sopivat huonosti yhteen.

Tiinan kerronnasta kuvastui myös yksin selviäminen opinnoissa. Hän oli lähtenyt lähisukunsa ensimmäisenä yliopistoon opiskelemaan ja oli kokenut ulkopuolisuutta merkittävien toisten eli läheisten tuen puutteen vuoksi. Ulkopuolisuuden tunteen vuoksi hän ei ollut myöskään kertonut psykologian opinnoista lähipiirilleen. Partanen (2011, 183) kirjoittaa, että erityisesti etäopiskelussa lähipiirin tuki on tärkeää pystyvyyden tunteen vahvistumisessa. Tiina oli kuitenkin kääntänyt lähipiirin tuen puutteen päättäväisyydeksi ja sinnikkyudeksi, eikä hän epäillyt opiskelutavoitteen saavuttamista vähäisestä tuesta ja raskaasta elämäntilanteesta huolimatta. Tiinan kerronnasta kuvastunut *kouluuksellinen minäpystyvyys pysyikin voimakkaana*, sillä periksiantamattomuuden lisäksi hän kuvaili psykologian tehtäviä helpoiksi.

6.2.5 Luovuttaneet

Nimesin *luovuttaneiden tarinaksi* kahden aikuisopiskelijan (Kaisa ja Mari) kerronnan heidän opintojen etenemisen haasteista. Heille opintojen etenemättömyys liittyi *opintojen alkuvaiheen vaikeuksiin ja arjen paineiden keskellä opiskelemisen haasteisiin*. Luovuttaneille opintojen etenemättömyys oli *merkityksellistä*, sillä heillä oli tavoitteena tutkinto-opiskelijaksi pääseminen ja avoimen yliopiston opinnot olivat tärkeä osa tätä suunnitelmaa. Luovuttaneet olisivat tarvinneet tukea opintojen alkuvaiheessa saadakseen opinnot sujuvammin vauhtiin, mutta he eivät olleet kuitenkaan hakeneet ohjausta. Marilla ongelmat liittyivät Korppi-opintotietojärjestelmän lisäksi erityispedagogiikan tutustumispaikan etsimiseen:

Siinä oli se hankaluus, siinä oli se ensimmäinen kurssi, kun siellä piti ruveta niitä hakeen jotain tutustumispaikkaa niin siihen mä olisin tarvinnut [ohjausta] ja en sitten saanut otettua tähän opettajaan yhteyttä et siihen mä olisin tarvinnut sellaista ohjausta että mihinkä mä nyt voin mennä täältä käsin

Luovuttaneet halusivat saada avoimen yliopiston opinnot tehtyä ja heillä oli myös osittaista uskoa tehtävien menestyksekkääseen suorittamiseen, mutta he tarvitsisivat siihen onnistumisen kokemuksen. Alho-Malmelinkin (2010, 135) havaitsi ensimmäisten opintosuoritusten olevan aikuisopiskelijoille merkittäviä osaamisen tunteen vahvistumisessa. Lisäksi Merenluto (2009, 147) havaitsi tutkimukseen, että yliopisto-opiskelijoiden opintojen käynnistyminen on hidasta, mikäli ero aiempiin opiskelukokemuksiin on suuri. Ammattikorkeakoulussa opiskelleelle Saaralle psykologian tehtävien rajaaminen oli työlästä, mutta hän uskoi, että ensimmäisen tehtävän onnistunut suorittaminen lisäisi motivaatiota opintojen jatkamiseen:

Mä ajattelin, että mä tuosta otan yhen ja sitte teen toisen, mutta *se kuulosti paljo helpommalta kuin mitä se sitten oikeasti olikaan ja sillain [tehtävät] on laajempia kuin mitä taas sitte ammattikorkeassa. Mutta ehkä se pitää aukaste tuo kone ja tehä ne tehtävöt loppuun ja kun ne saa siitä pois, niin kyllä siitä varmasti saa uutta intoa.*

Luovuttaneiden kerronnasta kuvastui toiveikkuuden lisäksi lannistuneisuutta siitä, saavatko he opintoja suoritettua arjen erilaisissa paineissa. Lisäksi he hakivat opintojen etenemättömyyden syytä myös itsestään tai omista toimintatavoista. Partasen (2011, 186–188) tutkimuksessa opinnoissa kohdattujen ongelmien selittäminen itseän liittyvillä tekijöillä liittyi *vaatimattomaan koulutukselliseen minäpystyvyyteen*. Esimerkiksi Marin kerronnasta kuvastui kielteistä minäpuhetta ja hän kuvaili opintojen etenemättömyyden liittyvän ”*yleiseen laiskuuteen*”. Marille opintojen etenemättömyys oli arvioni mukaan erityisen merkityksellistä, sillä hänellä ei vielä ollut korkeakoulututkintoa toisin kuin Saaralla. Hän myös kritisoi itseään siitä, että oli mielestään arvioinut voimavaransa väärin, koska suoritti muitakin opintoja erityispedagogiikan rinnalla:

En ymmärrä minkä takia oon niin kauheesti niitä kahminu tohon että luulis nyt 45-vuotiaana omat voimavaransa tietävän niin haukkasin liian suuren palan kakusta että pitäis yks kerrallaan tehdä.

6.3 Tulevaisuustarinat

Tässä viimeisessä tulosluvussa kuvaan kolme tarinaa liittyen aikuisopiskelijoiden kouluttautumista koskeviin tulevaisuudensuunnitelmiin: ”*Ammatillisen hyödyn tavoittelijat*”, ”*Jatko-opintoja harkitsevat*” ja ”*Tutkinnosta haaveilevat*”. Tari-

noissa kuvaan aikuisopiskelijoiden tulevaisuutta koskevat opiskelutavoitteet sekä niihin liittyvän koulutuksellisen minäpystyvyyden.

6.3.1 Koulutuksellinen minäpystyvyys tulevaisuustarinoissa

Tarkastelen koulutuksellista minäpystyvyyttä tulevaisuustarinoissa ensinnäkin siitä näkökulmasta, millaisia suunnitelmia aikuisopiskelijoilla oli avoimen yliopiston opintojen etenemiseen liittyen ja toisaalta siitä näkökulmasta, millaisia muita kouluttautumista koskevia tulevaisuudensuunnitelmia heillä oli. Huomioin heidän pystyvyysuskonsa saavuttaa nämä opiskelutavoitteet. Lisäksi tarkastelen sitä, millaiseksi he aikuisopiskelun ylipäänsä kokevat.

Voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys liittyy *"Ammatillisen hyödyn tavoittelijoiden"* ja *"Jatko-opintoja harkitsevien"* (yhteensä 6 opiskelijaa) tarinoihin. Nämä aikuisopiskelijat aikoivat suorittaa keskeneräiset avoimen yliopiston opinnot oman aikataulunsa mukaisesti opintojen hyödyllisyyden tai kiinnostavuuden mukaan. Tulevaisuuden suhteen heillä oli täsmällisiä ja erittäin haastaviakin joko ammatillisuuteen tai oman ajattelun kehittämiseen liittyviä koulutustavoitteita. Heidän kerronnastaan kuvastui vahvaa uskoa siihen, että he voivat saavuttaa koulutukselliset tavoitteensa ja menestyä niissä. Aikuisopiskelu oli heille luonnollinen elämäntapa ja he toivat esille aktiivista toimijuuttaan oman ammatillisen osaamisen oma-aloitteisessa kehittämisessä.

Vaatimaton koulutuksellinen minäpystyvyys liittyy *"Tutkinnosta haaveilevien"* (2 opiskelijaa) tarinaan. Nämä aikuisopiskelijat halusivat suorittaa avoimen yliopiston opinnot loppuun ja he luottivat osittain saavansa opinnot tehtyä. Heidän kerronnastaan kuvastui kuitenkin opinnoista selviytyminen ja opintoihin liittyvät jaksamisen haasteet. Näillä aikuisopiskelijoilla oli korkea opiskelutavoite eli yliopistotutkinto, joskin tavoite oli osittain vielä tarkentumaton. Aikuisopiskelu oli heille tärkeä ja myönteinen asia, mutta he kokivat siinä rajoitteita liittyen ikään, oppimiskykyyn tai elämäntilanteeseen.

6.3.2 Ammatillisen hyödyn tavoittelijat

Nimesin *ammattillisen hyödyn tavoittelijoiksi* ne korkeasti koulutetut aikuisopiskelijat (Olli, Maria ja Riikka), joilla kouluttautumista koskevat tulevaisuuden suunnitelmat liittyivät *ammattillisen osaamisen kehittämiseen*. Näiden työelämässä tiukasti kiinni olevien aikuisopiskelijoiden opiskelutavoitteet olivat täsmällisiä ja *lyhyen tähtäimen tavoitteita* siten, että he saivat opinnoista nopeasti konkreettisen hyödyn työhönsä. Maria kuvasi opiskelua ensisijassa välineellisenä:

Tietenki on kiva oppii uusia asioita, jos se opiskelu tuo mukanaan jotain konkreettista. Siis konkreettista, joka helpottaa tai auttaa työntekoa niin silloin joo ilman muuta sellanen opiskelu on oikein mielenkiintosta, mutta että opiskelu sinänsä itseisarvona niin ei, en koe et ois kovin merkittävä.

Leivonkin (2010, 185) mukaan aikuisopiskelijat voivat olla käytännöllisesti orientoituneita, jolloin he arvostavat opinnoista saatuja konkreettisia ideoita.

Aikuisena opiskelu oli ammatillisen hyödyn tavoittelijoille luonnollinen elämäntapa pysyä ajan tasalla. Olli ja Riikka kertoivat haluavansa kehittää ammatillista osaamistaan aktiivisesti myös formaalin koulutuksen ulkopuolella esimerkiksi lukemalla työntekoa tukevia artikkeleita. Olli korosti eritoten informaaleissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa itsensä kehittämistä:

Varmaan semmosta syventävää oman osaamisen kehittämistä (--) lähtökohtaisesti jostain yksittäisiä juttuja. Ylipäätään aika paljon tulee tai paljon ja paljon mutta jonkin verran kirjoja ja artikkeleita sitten luettua. Vaikkei sitä nyt varsinaiseksi opiskeluksi sillä tavalla voi sanoa, että ku ei mitään opintosuorituksia saa, mutta sen tyyppistä enemmänki.

Ammattillisen hyödyn tavoittelijoiden kerronnasta kuvastui *voimakasta koulutuksellisen minäpystyvyyden*, joka tuli esille myönteisessä uskossa omaan koulutettavuuteen ja kehittymiseen. Lisäksi he kuvailivat aikuisopiskelun olevan luonnollinen osa heidän elämänsä kulkuaan. Heillä oli relevantteja tulevaisuuteen suuntautuvia opiskelutavoitteita, eivätkä he epäilleet omia kykyjään tai sitä, etteivätkö he voisi saavuttaa tavoitteensa. Partanen (2011, 193) vahvisti omassa tutkimuksessaan näiden tekijöiden liittyvän voimakkaaseen koulutukselliseen minäpystyvyyteen. Avoimen yliopiston keskeneräisiä opintoja he aikoivat suorittaa oman aikataulunsa sekä tarpeensa mukaan.

6.3.3 Jatko-opintoja harkitsevat

Nimesin *jatko-opintoja harkitseviksi* Tiinan, Saaran ja Liisan kerronnan heidän kouluttautumista koskevista tulevaisuudensuunnitelmistaan. Nämä korkeasti koulutetut aikuisopiskelijat arvostivat opiskelua itseisarvona sekä olivat opiskelusta älyllisesti innostuneita. Heillä kaikilla oli harkinnassa jatko-opinnot eli väitöskirjan tekeminen. Aivan kuten ammatillisen hyödyn tavoittelijoilla, myös jatko-opintoja harkitsevat halusivat opinnoista olevan hyötyä heidän työhönsä. Kuitenkin aikuisopiskelu oli heille elämäntapana ennen kaikkea *oman ajattelun kehittämistä*. Vaikka Liisa oli innostunut työstään, jatko-opiskelijaksi siirtyminen olisi aikanaan gradun teosta nauttineelle Liisalle unelma:

Musta ois ihana opiskella. Että mä voisin ihan täyspäiväisesti opiskella taas jonku aikaa niin se ois musta ihan unelmaa unelmahommaa ja on monia semmosia aihe-alueita mitkä on työnki kautta tullu ja mitkä mietityttää ja mitä ois tosi kiva tutkia ja perehtyä vielä enemmän.

Jatko-opintoja harkitseville sisäinen motivaatio opintoihin oli tärkeää ja he empivät, olivatko avoimen yliopiston opinnot tarpeeksi kiinnostavia ja merkityksellisiä suoritettavaksi. He puntaroivatkin vaihtoehtoisia heitä kiinnostavia oppiaineita suoritettavaksi. Esimerkiksi Saara suhtautui erityispedagogiikan keskeneräisiin opintoihin kevyesti harrastuksena:

Luen nyt jotakin ainetta esimerkiksi tuota erityispedagogiikkaa tai sitten haen jatko-opiskelijaksi omaan aineeseen. (--) Oman mielenkiinnon takia voisin kuitenkin niitä [erityispedagogiikan] perusopintoja suorittaa ihan harrastusmielessä mut en tiää, mitä niille tullee käymään.

Kaikki jatko-opintoja harkitsevat suhtautuivat optimistisesti tulevaan opintomenestykseensä ja nauttivat opiskelusta. Nämä tekijät liittyvät Bongin ja Skaalvikin (2003, 32) mukaan *voimakkaaseen koulutukselliseen minäpystyvyyteen*. Lisäksi haastavien tavoitteiden asettaminen kertoo vahvasta pystyvyyden tunteesta (Bandura 1997, 39). Tiina oli saanut myös merkittävältä toiselta eli yliopiston professorilta vahvistuksen omista kyvyistään jatko-opintoja ajatellen:

Proffa sillon sano et no, katso nyt mitä jaksat tehdä, mut sit toisaalta hän pysty näyttämään sen että ihan menestyin hyvin vaikka onki se pieni lapsi että ei opinnot viivästyny, niin se on kans ollu tosi kannustavaa palautetta ja myös toivetta siitä, että jatkais jatko-opintoihin.

6.3.4 Tutkinnosta haaveilevat

Nimesin *tutkinnosta haaveileviksi* ne aikuisopiskelijat (Kaisa ja Mari), joiden tulevaisuutta koskevat opiskelusuunnitelmat liittyivät yliopistotutkinnon saavuttamiseen. Kaisan ja Marin haave opiskeltavasta alasta oli osittain vielä tarkentumaton, mutta se liittyi kasvatus- tai sosiaaliaan. Aikuisopiskelu oli heille *myönteinen ja tärkeä* asia, mutta siinä oli *rajoitteita*, jotka liittyivät omaan itseen, omaan oppimiskykyyn tai elämäntilanteeseen. Esimerkiksi Mari kuvaili opiskelun nuorempana olleen helpompaa, joskin elämäkokemus auttaa aikuisena asioiden omaksumisessa eikä vanhempana enää *"häpee epäonnistumista"*:

Ainaki mun kohdalla *se [opiskelu] on hitaampaa. Että pitää enemmän siihen keskittyä, et nuorena tuntu et silloin vaan sitä oppi vaan jotenki helpommin ja ei tarvinnu sitä aikaa niin paljon siihen laittaa. Mutta taas sitten nyt aikuisena elämäkokemus auttaa. Jotenkin se laajentaa sitä asioitten näkemistä ja toisaalta taas helpottaaki oppimista.*

Yliopistotutkinnosta haaveilevilla opiskelun rajoitteet liittyivät myös aikuisopiskelun sovittamiseen osaksi elämäkulkua. Kaisa ei ollut rohjennut kertoa psykologian opinnoistaan työnantajalleen, koska ei ollut varma, miten työnantaja siihen merkittävänä toisena suhtautuisi. Mooren (2003) mukaan aikuisopiskelu voidaan kokea työpaikalla oman ryhmän jättämisenä. Kaisan epäily työnantajan mahdollisesta negatiivisesta suhtautumisesta onkin ymmärrettävää tätä taustaa vasten, sillä hänen opiskelunsa liittyi alanvaihtosuunnitelmiin.

Tutkinnosta haaveilevilla oli motivaatiota saada avoimen yliopiston opinnot suoritettua. Heidän kerronnassaan korostui kuitenkin puhe opinnoista selviämisestä ja jaksamisen haasteista. Partasen (2011, 186) tutkimuksessa nämä tekijät liittyivät *vaatimattomaan koulutukselliseen minäpystyvyyteen*. He puhuivat varovaisen toiveikkaasti kaukaisemman tavoitteen eli yliopistotutkinnon saavuttamisesta. Marilla epäilyt tavoitteen saavuttamisesta tulivat esille omien kykyjen epäilynä ja vaihtoehtojen runsautena. Hän kuvailikin toivovansa, *"että pääsisi johonkin"*. Sen sijaan Kaisalla varovainen toiveikkuus ilmeni tarkempien suunnitelmien puuttumisena. Hän kuvasi opiskelua harrastuksena ja tutkinto-opiskelun olevan ajankohtaista tarkentumattomasti *"jossain vaiheessa"*:

Kaisa: Mä voisin niitä [opintoja] verkkokurssina opiskella täältä kotoa niin paljon ku mahdollista ja sitte *jossain vaiheessa ehkä jotaki tutkintoa mennä suorittaa* ja sitte mä *saisin hyväksilukuna näitä* et sitte se mun koulu ei kestäis niin kauan.

Paula: Aivan. Minkälainen merkitys opiskelemisella yleensä sulle on?

Kaisa: Mää *tykkään kyllä opiskella* ja varsinki tuommosia *pienempiä kokonaisuuksia* (-) kyllä mä varmaan oon semmoinen *ikuinen opiskelija* jollakin lailla että aina kyllä haluaa oppia uutta että on tosi iso merkitys. Se on *yks harrastus* tässä.

6.4 Yhteenveto tutkimustuloksista

Tulkitsin opinnoissaan etenemättömien aikuisopiskelijoiden kerronnoista sekä vaatimatonta että voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä liittyen opinnoissa etenemättömyyteen. Aikuisopiskelijoiden koulutuksellinen minäpystyvyys tuli esille heidän kertoessaan i) motivaatiostaan ja tavoitteistaan avoimen yliopiston opintoihin, ii) opintojen etenemisen haasteista sekä iii) kouluttautumista koskevista tulevaisuudensuunnitelmistaan. Olen tiivistänyt taulukkoon 5, miten vaatimaton ja voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys liittyi edellä mainitsemini opintojen etenemättömyyteen liittyviin teemoihin.

Kahden aikuisopiskelijan kerronnasta kuvastui *vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä*, jolloin heillä opintojen etenemättömyyteen liittyi opintojen alkuvaiheen hankaluuksia ja opiskelun haastavuus arjen erilaisten paineiden keskellä. Lisäksi he etsivät opintojen etenemättömyyden syitä itsestä ja omista toimintatavoista. He luottivat ainoastaan osittain omaan pystyvyyteensä saada opinnot suoritettua. Sen sijaan kuuden aikuisopiskelijan kerronnasta kuvastui *voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä*, jolloin heillä opintojen etenemättömyys liittyi ajankäytön priorisointiin tai etenemisen haasteet löytyivät eritoten heidän itsensä ulkopuolta, kuten opiskelujärjestelyistä tai väsyttävästä elämäntilanteesta. Heillä oli vahvaa uskoa omaan pystyvyyteensä opintojen menestyksekkääseen suorittamiseen opintojen etenemättömyydestä huolimatta.

TAULUKKO 5. Koulutuksellisen minäpystyvyyden liittyminen opiskelumotiivaatioon ja tavoitteisiin, opintojen etenemisen haasteisiin sekä kouluttautumista koskeviin tulevaisuudensuunnitelmiin

Koulutuksellisen minäpystyvyyden voimakkuus	Motivaatio ja tavoitteet opintoihin	Opintojen etenemisen haasteet	Kouluttautumista koskevat tulevaisuudensuunnitelmat
<p>Vaativaton koulutuksellinen minäpystyvyys</p>	<p>Vaativattomat odotukset opintojen sisällöille, ei menestysodotuksia</p> <p>Vaativaton tai ristiriitainen käsitys itsestä opiskelijana</p> <p>Osittainen luottamus omaan pystyvyyteen saada opinnot suoritettua</p>	<p>Haasteellinen alku ja omat toimintatavat</p> <p>Lannistuneisuutta arjen paineiden keskellä</p> <p>Osittainen pystyvyysusko opinnoista selviämiseen</p>	<p>Haave saavuttaa korkeitakin opiskelutavoitteita</p> <p>Osittainen luottamus opiskelutavoitteiden saavuttamiseen</p> <p>Aikuisopiskelu koettiin tärkeänä, joskin rajoitteellisena</p>
<p>Voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys</p>	<p>Täsmällisiä ja korkeita sisällöllisiä tai suoriutumiseen liittyviä tavoitteita</p> <p>Myönteinen käsitys itsestä opiskelijana ja selkeä kuva vahvuuksista opiskelijana</p> <p>Vahva usko omaan pystyvyyteen ja opintojen menestyksekkääseen suorittamiseen</p>	<p>Opintojen etenemisen haasteet löytyvät eritoten itsen ulkopuolelta</p> <p>Vahva usko opintojen menestyksekkääseen suorittamiseen</p>	<p>Vahva sisäinen motivaatio itseä kiinnostavien ja työn kannalta hyödyllisten opintojen suorittamiseen</p> <p>Vahva usko haastavienkin koulutustavoitteiden saavuttamiseen</p> <p>Aikuisopiskelu koettiin luonnollisena elämäntapana</p>

7 POHDINTA

Tässä luvussa pureudun vielä tutkimustuloksiin peilaten niitä aiempiin vastaavista aiheista tehtyihin tutkimuksiin (7.1). Esittelen myös niitä käytännöllisiä kehitysideoita, joita Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston ohjaus- ja opetusmenetelmiin voitaisiin tämän tutkimuksen perusteella tehdä (7.2). Tämän jälkeen arvioin vielä tutkimusta, sen merkitystä ja yleistettävyyttä (7.3). Tutkimusraportin lopuksi käyn läpi tämän tutkimusprosessin myötä heränneitä jatkotutkimustarpeita (7.4).

7.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimukseni tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyydestä. Tarkastelin aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyyttä osana heidän laajempaa elämäntulkuaan ja olin kiinnostunut aikuisopiskelijoiden opiskelua koskevista motivaatioista ja tavoitteista, opintojen etenemisen haasteista ja kouluttautumista koskevista tulevaisuudensuunnitelmista. Analysoin mainittuja opintojen etenemättömyyteen liittyviä teemoja koulutuksellisen minäpystyvyyden näkökulmasta, sillä minäpystyvyys korkeakouluopinnoissa on noussut tärkeäksi ja ajankohtaiseksi tutkimusteemaksi (esim. Jääskelä ym. 2016).

Tämä tutkimus toi uutta tietoa avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden opintojen etenemättömyydestä erityisesti koulutuksellisen minäpystyvyyden näkökulmasta. Tutkimuksessani havaitsin, että aikuisopiskelijoiden kerronnasta kuvastunut pystyvyydentunteen voimakkuus liittyi ensinnäkin siihen, mitä aikuisopiskelijat kertoivat opintojen etenemättömyydestä ja toisaalta siihen, mitkä tekijät koettiin opintojen etenemisen haasteena. Ne aikuisopiskelijat, joiden kerronnasta tulkitsin *vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä*, olivat kokeneet opintojen alkuvaiheessa vaikeuksia ja he kertoivat aikuisopiskelun olevan haastavaa arjen erilaisissa paineissa. Lisäksi he etsivät opintojen etenemättömyyden syitä itsestä tai omista toimintatavoista. Sen sijaan

niillä aikuisopiskelijoilla, joiden kerronnasta kuvastui *voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä*, opintojen etenemättömyys liittyi ajankäytön priorisointiin tai opintojen etenemisen haasteet löytyivät eritoten heidän itsensä ulkopuolelta, kuten opiskelujärjestelyistä tai raskaasta elämäntilanteesta. Keskeistä oli, että ne aikuisopiskelijat, joiden kerronnasta kuvastui vaatimattomampaa koulutuksellista minäpystyvyyttä, luottivat ainoastaan osittain omaan kykyynsä selviytyä avoimen yliopiston opinnoista kun taas omaan kykyynsä vahvasti luottavat aikuisopiskelijat uskoivat suoriutuvansa opinnoista menestyksekkäästi niiden etenemättömyydestä huolimatta. Lisäksi heillä oli vahvaa uskoa saavuttaa muitakin koulutuksellisia tavoitteita.

Tulokset osoittavat, että voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä kerronnassaan ilmentäneiden aikuisopiskelijoiden usko omaan pystyvyyteen ei heikentynyt opintojen etenemättömyydestä huolimatta. Tämä tulos on linjassa aiempiin tutkimuksiin, joissa on todettu omaan pystyvyyteen luottavien opiskelijoiden osaavan käsitellä opiskeluun liittyviä hankaluuksia ilman, että se vaikuttaa negatiivisesti heidän pystyvyydentunteeseensa (esim. Usher & Pajares 2008, 785). Myös Partanen (2011) havaitsi tutkimuksessaan, että aikuisopiskelijan attribuutiot eli selitysmallit opinnoissa kohdatuille haasteille liittyivät koulutukselliseen minäpystyvyyteen siten, että ne aikuisopiskelijat, jotka luottivat omiin akateemisiin kykyihinsä, eivät epäilleet omia kykyjään ongelmia kohdatessa vaan selittivät epäonnistumiset esimerkiksi elämäntilanteesta johtuvilla tekijöillä. Sen sijaan vaatimattomampaa minäpystyvyyttä ilmentävillä aikuisopiskelijoilla oli taipumusta hakea syytä opiskeluissa kohdattuihin ongelmiin itsestä ja oletetuista kykyjen heikkouksista. (Partanen 2011, 188, 194.) Tämä tutkimus toi uutta tietoa attribuutioiden ja koulutuksellisen minäpystyvyyden välisestä suhteesta avoimen yliopiston opintojen etenemättömyyteen liittyen. Omaan pystyvyyteensä luottavat aikuisopiskelijat eivät epäilleet omia akateemisia kykyjään, vaikka heidän opintonsa eivät olleetkaan edenneet. Sen sijaan vaatimattomammin omaan pystyvyyteensä luottavat aikuisopiskelijat hakivat opintojen etenemättömyyden syytä myös itsestä tai omista toimintatavoista.

Havaitsin aikuisopiskelijoiden aiemmilla koulutuskokemuksilla olevan merkitystä heidän luottamukseensa selviytyä avoimen yliopiston opinnoista siten, että yliopistotutkinnon suorittaneilla oli vahvempi luottamus omiin kykyihin verrattuna niihin aikuisopiskelijoihin, joilla ei ollut koulutustaustallaan yliopistotutkintoa. Aiempien koulutuskokemusten merkitys avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden pystyvyydentunteeseen ja käsitykseen itsestä opiskelijana on ilmeinen ja tämä tutkimus osaltaan vahvistaa jo olemassa olevaa tutkimustietoa (Bandura 2007; Richardson 2007; Partanen 2011). Koulutustausta liittyi tässä tutkimuksessa myös siihen, minkä merkityksen avoimen yliopiston opintojen etenemättömyys sai aikuisopiskelijoiden elämäkulussa. Huomionarvoista oli, että yliopistotutkinnon suorittaneille aikuisopiskelijoille avoimen yliopiston opintojen etenemättömyys oli pääsääntöisesti melko neutraalia, sillä he täydensivät opinnoilla omaa tutkintoaan. Sen sijaan niille aikuisopiskelijoille, jotka eivät olleet vielä suorittaneet yliopistotutkintoa, avoimen yliopiston opintojen etenemättömyys oli merkityksellisempää, koska opinnot olivat tärkeä osa heidän yliopistotutkintoon liittyvää haavettaan.

Aikuisopiskelijoiden kerronnasta kuvastunut koulutuksellisen minäpystyvyyden voimakkuus oli havaintoni mukaan luonteeltaan jatkuvaa. *Koulutuksellisen minäpystyvyyden jatkuvuus* ilmeni siten, aikuisopiskelijoiden käsitykset itsestä opiskelijana ja käsitys omasta pystyvyydestä näyttäytyi olevan yhtä vaatimatonta tai voimakasta menneessä, nykyhetkessä ja tulevaisuudessa eli kun aikuisopiskelijat kertoivat heidän aiemmista opiskeluvaiheista, koetuista avoimen yliopiston opintojen etenemisen haasteista ja edelleen kouluttautumista koskevista tulevaisuudensuunnitelmistaan. Esimerkiksi ne aikuisopiskelijat, joilla oli vaatimattomampi käsitys itsestä opiskelijana ja omasta pystyvyydestä, kuvailivat aiemmissa opiskeluvaiheissa olleen haasteita ja rajoitteita, jotka heijastuivat samankaltaisina ja yhtä rajoittavina avoimen yliopiston opintoihin ja edelleen heidän kouluttautumista koskeviin tulevaisuudensuunnitelmiinsa. Myös Partanen (2011, 198–199) havaitsi tutkimuksessaan, että vaatimaton koulutuksellinen minäpystyvyys voi muodostua yhdeksi aikuisopiskelijan kouluttautumispäätöksiä rajoittavaksi tekijäksi.

Tulkitsin tämän koulutuksellisen minäpystyvyyden jatkuvuuden liittyvän ensinnäkin siihen, että koulutukseen liittyvä minäkäsityksen on havaittu olevan melko pysyvä (esim. Bong & Skaalvik 2003). Aikuisopiskelijan käsitys itsestä opiskelijana on yhtenä tekijänä muovaamassa hänen pystyvyyssuskomuksiaan koulutuksessa (Partanen 2011, 202). Toisaalta ajattelin tämän minäpystyvyyden jatkuvuuden liittyvän Deweyn (1938, 35–36, 47) viittaamaan kokemusten jatkuvuuteen. Partanen (2011, 39) avasi tämän kokemusten jatkuvuuden merkittävänä sitä, että aikuisopiskelijan aiemmilla koulutuskokemuksilla on merkitystä hänen tulevien koulutuskokemustensa laatuun, sillä aikuisopiskelija suuntaa toimintaansa aiempien kokemusten pohjalta. Mikäli aikuisopiskelijan pystyvyyden tunne on vaatimaton, hän tarvitsisikin *onnistumisen kokemuksen* kelkan kääntämiseksi eli pystyvyyden tunteen vahvistumiseksi (Repo 2010, 174; Partanen 2011, 199).

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä kerronnassaan ilmentävien aikuisopiskelijoiden pystyvyydentunne ei ollut avoimen yliopiston opinnoissa vahvistunut. Avoimen yliopiston opinnot eivät toisaalta olleet heikentäneet voimakasta pystyvyydentunnetta kerronnassaan ilmentäneidenkään pystyvyydentunnetta. Tutkimuksen teoreettisena johtopäätöksenä on, että koulutuksellinen minäpystyvyys on melko pysyvä tai sen muutos vaatii ainakin voimakkaita kokemuksia.

Viimeisenä keskeisenä tutkimustuloksena havaitsin voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentäneiden aikuisopiskelijoiden kerronnasta vahvaa *toimijuutta*, joka tuli esille aktiivisena ja oma-aloitteisena itsensä kehittämisenä sekä vahvana uskona siihen, että he voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, että he saavat opinnot suoritettua. Minäpystyvyyden onkin havaittu olevan yksi keskeinen opiskelijoiden toimijuutta rakentava tekijä siten, että voimakas pystyvyydentunne on yhteydessä vahvaan toimijuuteen (Bandura 2006; Jääskelä ym. 2016). Myös Partanen (2011, 194–195) havaitsi omassa tutkimuksessaan omaan pystyvyyteensä luottavien aikuisopiskelijoiden olevan aktiivisia toimijoita. Aktiivisella toimijuudella Partanen (2011) viittasi aikuisopis-

kelijoiden periksiantamattomuuteen etsiä ratkaisuja koulutuksessa esiin tuleviin haasteisiin.

7.2 Käytännön johtopäätökset

Tutkimustulosten perusteella ehdottaisin Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston ohjaus- ja opetuskäytäntöihin joitakin kehitysideoita, joiden toteuttaminen voisi edesauttaa aikuisopiskelijoiden opintojen sujuvaa etenemistä ja opintojen valmiiksi saattamista. Lähes kaikki tutkimukseeni osallistuneet opinnoissaan etenemättömät aikuisopiskelijat kertoivat, että valmiiksi annettu opiskelustruktuuri ja aikataulu sekä vertaistuki olisivat tukeneet heidän opintojensa etenemistä. Havahduin myös siihen, että avoimen yliopiston opintoihin totuttomattoman voi olla vaikeaa arvioida opintojen suorittamiseen vaadittavaa työmäärää, jolloin realistisen opiskeluaikataulun laatiminen voi olla haastavaa. Lisäksi avoimen yliopiston opintojen suorittamiseen liittyvä yksin puurtaminen ja sen raskaus tuli joillekin aikuisopiskelijoille yllätyksenä. Näihin huomioihin ja aikuisopiskelijoiden toiveisiin perustuen esittelen seuraavaksi ohjaus- ja opetuskäytäntöjä koskevat kehitysideat.

Ensimmäiseksi ehdottaisin, että Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto osoittaisi opiskelijoitaan kohtaan enemmän kiinnostusta kyselemällä heidän henkilökohtaisten opintosuunnitelmiansa eli HOPSiensa tai opintosuoritustensa perään. Tällöin opiskelijat voisivat kokea, että avoin yliopisto haluaa edesauttaa heidän opintojensa etenemistä. Kyselyt HOPSista tai opintosuorituksista voitaisiin tehdä vähintäänkin opinnoissaan etenemättömille opiskelijoille jonkin sovitun ajan kuluessa siitä, kun opiskelija on ilmoittautunut perusopintokokonaisuuteen. Opintojen etenemiseen liittyvä viesti voitaisiin lähettää myös kaikille opiskelijoille, jolloin siinä tiedusteltaisiin sitä, miten opinnot ovat lähteneet sujumaan ja kannustettaisiin ottamaan yhteyttä opetus- tai muuhun ohjaushenkilökuntaan, mikäli opiskelija kokee opintojen etenemisessä haasteita. Tällaiset *checkpointit* eli jonkinlaiset välitavoitteisiin liittyvät etappipisteet voisivat toimia ulkoisina motivaatiotekijöinä eli *pakottavina struktuureina*, joita tutki-

mukseeni osallistuneet aikuisopiskelijat kaipasivat. Etappipisteet toimisivat aikuisopiskelijoille kannustimina, jonka lisäksi avoimen yliopiston osoittama kiinnostuneisuus ja opintojen etenemiseen liittyvä tuki ja kannustus vahvistaisivat aikuisopiskelijoiden pystyvyyden tunnetta ja sitoutumista opintoihin. Lisäksi ensimmäisten onnistuneiden opintosuoritusten on havaittu olevan merkittäviä pystyvyyden tunteen vahvistumisessa (Partanen 2011, 199).

Edelliseen kehitysideaan viitaten pitäisin tärkeänä, että HOPSien tekeminen olisi useammassa oppiaineessa pakollinen, sillä HOPSissa pohditaan niitä tekijöitä, jotka edesauttavat opiskelijaa opintojen etenemisessä. HOPSiin voitaisiin lisätä kohta, jossa opiskelija pohtisi aiempien koulutuskokemusten kautta muodostunutta käsitystä omasta pystyvyydestään avoimen yliopiston opintojen suorittamisen suhteen. Opiskelijan olisi syytä pohtia, miten hänen käsityksensä omasta pystyvyydestä tulisi huomioida opinnoissa siten, ettei se muotoutuisi opintojen etenemisen esteeksi.

Toiseksi Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa voitaisiin rakentaa perusopintojen suorittamiseen liittyvä *sitovampi vaihtoehto*. Tällä hetkellä erityispedagogiikan ja psykologian perusopintoihin voi ilmoittautua milloin vain ja ne voi suorittaa täysin etäopiskellen oman aikataulun mukaisesti, joskin opiskelija voi halutessaan suorittaa perusopintokokonaisuuteen kuuluvia opintojaksosia myös verkkokursseina, joiden suoritusaikataulut ovat rajatumpia. Ehdottaisin kuitenkin, että Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto voisi kehittää *koko perusopintokokonaisuutta koskevan ja aikataulullisesti valmiiksi rakennetun suoritusmallin*, jossa opiskelija voisi sitoutua suorittamaan kokonaisuuteen kuuluvat jaksot tietyssä järjestyksessä ja tiettyjen aikataulujen puitteissa. Tämän rakenteellisesti sitovamman suoritusmallin ensimmäisen opintojakson suoritusmuodosta ja tehtävänannosta voitaisiin tehdä mahdollisimman yksinkertainen ja helposti lähestyttävä, mikä tukisi opintojen sujuvaa käynnistymistä. Realistisen opiskelusuunnitelman tekeminen yksin voi olla erityisesti avoimen yliopiston opintoihin tottumattomalle aikuisopiskelijalle haastavaa (ks. Lairio & Rekola 2007, 113–116). Valmiiksi annettu opiskeluaikataulu voisi tukea kiireisen ai-

kuisopiskelijan itsesäätelyä, jolloin se edesauttaisi opiskelutavoitteiden saavuttamista ja edelleen pystyvydentunteen vahvistumista.

Viimeiseksi ehdottaisin, että esimerkiksi isoimmissa oppiaineissa kuten erityispedagogiikassa tai psykologiassa voitaisiin hyödyntää *tutorointia* opiskelijoiden opintojen etenemisen tukena. Tutorina voisi toimia Jyväskylän yliopiston kyseisen oppiaineen perustutkinto-opiskelija, joka olisi parhaassa tapauksessa suorittanut kyseisen oppiaineen perusopinnot avoimessa yliopistossa. Tutorilta saatu tuki voisi liittyä esimerkiksi opintojen aikatauluttamiseen sekä erityisesti hyvien ja tehokkaiden opiskelustrategioiden jakamiseen. Tutori voisi vetää ja olla mukana ryhmäkeskusteluissa, joita voitaisiin käydä esimerkiksi Optima-verkko-oppimisympäristössä. Vertaisilta saatu kannustus sekä hyvien käytäntöjen ja kokemusten jakaminen ja kuuleminen ovat merkityksellisiä aikuisopiskelijan pystyvydentunteen vahvistumisessa. Lisäksi vertaisten on havaittu olevan erityisesti aikuisopiskelijoille merkittävä opiskeluun liittyvä voimavara (Jääskelä ym. 2016, 14). Vertaisten on todettu useassa tutkimuksessa olevan yliopisto-opiskelijoilla myös tärkein opintojen ohjauksen lähde (esim. Penttinen ym. 2009, 33). Vertaisryhmä voisikin tarjota aikuisopiskelijoille foorumin sosiaalistua avoimen yliopiston opiskeluyhteisöön sekä jakaa opiskeluun liittyviä ajatuksia ja kokemuksia.

Yhteenvetomaisesti totean, että avoimen yliopiston aikuisopiskelijoiden koulutuksellista minäpystyvyyttä voitaisiin vahvistaa tukemalla heitä myönteisen opiskeluun liittyvän minäkäsityksen rakentumisessa. Myönteinen minäkäsitys itsestä opiskelijana rakentuu onnistuneiden koulutuskokemusten myötä. Täysin etäopiskellen suoritettavat avoimen yliopiston opinnot vaativat avoimen yliopiston opiskelijoilta myös vahvaa itsesäätelyä, jota valmiiksi annettu opiskeluaikataulu voisi tukea. Lisäksi avoimen yliopiston opiskelijoiden pystyvyydentunnetta voitaisiin vahvistaa kannustuksella ja palautteella sekä tarjoamalla heille mahdollisuus vertaistukeen.

7.3 Tutkimuksen arviointi ja merkitys

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on tärkeää arvioida tutkimustulosten siirrettävyyttä. Tällöin on huomioitava tutkimuksen rajoitteet koskien muun muassa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden joukkoa (Shenton 2004, 70). Yhtenä tutkimukseni rajoitteena pidän sitä, että tutkimukseen valikoitui korkeasti koulutettuja aikuisopiskelijoita, joilla todennäköisemmin on voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys ja vahva itseluottamus opinnoista selviämiseen (esim. Richardson 2007, 400; Repo ym. 2014, 262). Tutkimusaineistoni olikin vinoutunut koulutuksellisen minäpystyvyyden suhteen. Näen yhtenä syynä tutkimusaineiston koulutuksellisen minäpystyvyyden voimakkuuteen liittyvään yksipuolisuuteen sen, että Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto palkitsi tutkimukseen osallistuneet joko opinto-oikeuden pidennyksellä tai opintolahjakortilla. Tällöin tutkimus oletettavasti veti puoleensa niitä aikuisopiskelijoita, jotka halusivat jatkaa keskeneräisiä opintojaan tai opiskella uusia opintoja, jolloin heillä oli luottamusta omaan opiskelukykyynsä. Toisaalta avoimen yliopiston opiskelijat ovat korkeasti koulutettuja (Haltia ym. 2014), joten todennäköisyys sille, että tutkimukseen valikoitui paljon maisterintutkinnon suorittajia, oli suuri.

Aineiston koon kattavuus on ongelmallinen laadullisessa tutkimuksessa. Tarkkaa määrää riittävästä tutkittavien määrästä ei voida sanoa, vaan tutkittavien määrä riippuu tutkimusaiheesta. Laadullinen aineisto on kuitenkin Eskolan & Suorannan (2008, 60–66) mukaan kylläntynyt eli saturoitunut, kun se ei tuota tutkimusongelman kannalta enää mitään uutta tietoa. Aineisto alkoi kylläntyä voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentäneiden aikuisopiskelijoiden kerronnan osalta. Tutkimusaineistoa olisi kuitenkin rikastanut, jos siihen olisi saatu mukaan vielä muutama sellainen opiskelija, joilla olisi ollut epäilyjä oman pystyvyyden suhteen.

Mainituista rajoitteista huolimatta tutkimus tuotti uudenlaista tietoa avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden opintojen etenemätömyydestä erityisesti koulutuksellisen minäpystyvyyden näkökulmasta. Vaik-

ka tutkimukseen osallistuneet olivat yhdestä avoimesta yliopistosta ja muutama oppiaineen opiskelijoita, tutkimustuloksia ja eritoten niistä tekemiäni ohjaus- ja opetuskäytäntöihin liittyviä kehitysideoita voidaan hyödyntää aikuisopiskelijoiden opintojen etenemisen edistämiseksi myös muissa Suomen avoimissa yliopistoissa. Käytännöllisiä kehitysideoita voidaan hyödyntää erityisesti sellaisissa avoimissa yliopistoissa, joissa opetus toteutetaan samantyyllisesti kuin Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa.

7.4 Jatkotutkimusideoita

Tutkimusprosessin aikana minulla nousi mieleen useita tarpeellisia jatkotutkimusaiheita, joista tarvittaisiin lisää ymmärrystä. Ensinnäkin olisi tärkeää kuulla lisää niiden avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden kokemuksia, jotka kokevat opinnot haastaviksi ja jotka epäilevät omia kykyjään selviytyä opinnoista. Tämä paikkaisi tutkimusaineistossani ollutta aukkoa ja voisi tuoda lisää käytännöllisiä kehitysehdotuksia avoimen yliopiston ohjaus- ja opetuskäytäntöihin. Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia opintojaksojen suoritustapojen (luennot, verkkokurssi, tentti, oppimistehtävä jne.) ja opiskelijoiden minäpystyvyyden välistä yhteyttä esimerkiksi määrällisin tutkimusmenetelmin.

Erityisen tärkeäksi näkisin tutkia avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden toimijuuden rakentumista. Havaitsin aineistostani, että voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentäneet aikuisopiskelijat kuvailivat aikuisopiskelun olevan heille luonnollinen elämäntapa ja he luottivat vahvasti siihen, että omalla panoksella he voisivat vaikuttaa opintojen loppuun saattamiseen. Tulkitsin tämän liittyvän vahvaan toimijuuteen eli uskoon omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Sen sijaan vaatimattomampaa koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentäneet aikuisopiskelijat kuvailivat aikuisopiskelun olevan tärkeää, mutta samalla he kokivat siinä rajoitteita esimerkiksi ikään tai elämäntilanteeseen liittyen. Olisikin tärkeää tutkia, mistä yksilöllisistä ja yhteisöllisistä tekijöistä avoimessa yliopistossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden toimijuus

rakentuu ja miten erilaiset toimintayhteisöt, kuten perhe, työ ja opiskeluyhteisö tukevat heidän toimijuutensa rakentumista.

LÄHTEET

- Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. 2000. Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science* 9 (3), 75–78.
- Bandura, A. 2002. Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: an international review* 51 (2), 269–290.
- Bandura, A. 2006. Adolescent development from an agentic perspective. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. 5. painos. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 1–43.
- Barnett, R. 1990. *The idea of higher education. The society for researcher into higher education & open university press*. Bury St Edmunds: St Edmundsbury Press Limited.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. 2003. Academic self-concept and self-efficacy. How different are they really? *Educational Psychology Review* 15 (1), 1–40.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1991. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18 (1), 1–21.
- Bye, D., Pushkar, D. & Conwat, M. 2007. Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly* 57 (2), 141–158.
- Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B. F. 2001. Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology* 93 (1), 55–64.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology* 49 (3), 182–185.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1998. *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Elder, G. H. 1998. The life course as developmental theory. *Child Development* 69 (1), 1–12.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The interview: From structured questions to negotiated text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Hakala, J. 2013. Aikuiskoulutus ja opintojen viipymisen ongelma. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhlajulkaisu*. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kokkola 2013. 179–191.
- Haltia, N. 2012. *Yliopiston reunalla. Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta*. Turku: Painosalama Oy.
- Haltia, N. 2015. Avoimen yliopiston väylä siltana avoimen ja tutkintokoulutuksen välillä. *Kasvatus & Aika* 9 (3), 37–51.
- Haltia, N, Leskinen, L. & Rahiala, E. 2014. Avoimen korkeakoulun opiskelijamuotokuva 2010-luvulla. Opiskelijoiden taustojen, motiivien ja koettujen hyötyjen tarkastelua. *Aikuiskasvatus* 4/2014, 244–258.
- Halttunen, N. 2006. Changing missions. The role of open university education in the field of higher education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (5), 503–517.
- Harvisalo, S. & Valleala, U. 2008. Tavoitteellisen opiskelun edistäminen. Teoksessa P. Jääskelä (toim.) *Monimuoto-opetuksesta kohti ohjauksellista yliopistopedagogiikkaa*. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston pedagoginen strategia OSA II. Jyväskylän yliopistopaino. 20–36.
- Heikkinen, A. 2011. Miehiä, naisia vai aikuisia? Sukupuoli aikuiskasvatuksen haasteena. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Heikkinen, H. L. T. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*.

- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 142–158.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. 5. painos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Ikonen, H-M, & Ojala H, 2005. Yhteisyyden luomista ja eron kokemuksia - haastattelu, konteksti ja feministinen tietäminen. Naistutkimus 1/2005, 17–29.
- Isokorpi, T. 2008. Aikuisen ohjaajana. Teoksessa M. Lätti & P. Putpuri (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu- ja. C: Raportteja 32, 57–64.
- Jarvis, P. 1992. Paradoxes of learning: on becoming an individual in society. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jarvis, P. 2010. Adult education and lifelong learning. Theory and practice. 4th edition. Chippenham: CPI Antony Rowe.
- Jauhiainen, A. & Alho-Malmelin, M. 2003. Aikuisopiskelu – uskonasiako? Aikuiskasvatus 23 (1), 37–48.
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.-L., & Poikkeus, A.-M. 2014. Creating learning paths, influencing, participating: A pilot study on teacher students' experiences of agency in their first-year small group studies. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, J. Moate, & M.-K. Lerkkanen (toim.) Enabling Education: Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013 Kasvatusalan tutkimuksia 66. Suomen kasvatustieteellinen seura, 139–164.
- Jääskelä, P. 2008. Avoimen yliopiston arvoille pohjautuvat ohjauksellinen pedagogiikka. Teoksessa P. Jääskelä (toim.) Monimuoto-opetuksesta kohti ohjauksellista yliopistopedagogiikkaa. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston pedagoginen strategia OSA II. Jyväskylän yliopistopaino, 12–19.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A-M, Vasalampi, K., Valleala, U. M. & Rasku-Puttonen, H. 2016. Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale. Studies in Higher Education 2016, 1–19.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY

- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 70–85.
- Korhonen, V. 2007. Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintopolun eri vaiheissa. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 129–145.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2006. Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2004. Opetusministeriön julkaisuja 36.
- Lario, M. & Rekola, H. 2007. Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 107–127.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kokkola 2010.
- Mead, G. H. 1962. Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist. Ed. C. W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merenluoto, S. 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy.
- Moilanen P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 46–69.
- Moore, E. 2001. Jotain vanhaa, jotain uutta. Yliopisto-opiskelun erilaistuvat käytännöt. Teoksessa A. Jauhainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy, 329–346.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Murphy, M. & Fleming, T. 2000. Between common and college knowledge: exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education* 22 (1), 77–93.
- O'Donnell, V. L. & Tobbell, J. 2007. The transition of adult students to higher education: legitimate peripheral participation in a community of practice. *Adult Education Quarterly* 57 (4), 312–328.

- Pajares, F. & Schunk, D. H. 2001. Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. Teoksessa R. J. Riding & S. G. Rayner (toim.) *Self Perception*. Westport, CT: Ablex Publishing, 239-265.
- Partanen, A. 2011. "Kyllä minä tästä selviän". Aikuisopiskelijat koulutustarinnansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentajina. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kokkola 2011.
- Penttinen, L., Sarapik, S. & Vallius-Leinonen, K. 2009. Opiskelijan äänellä ohjauksesta. Joensuun yliopiston ohjauskysely 2008. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä, no 48. Joensuun yliopistopaino.
- Pintrich, P. R. 2000. The role of motivation in self-regulated learning. Teoksessa P. R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Conative Constructs and Self-Regulated Learning*. Research Centre for Vocational Education. Tampere: University Press, 51-66.
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228.
- Repo, S, Vuoksenranta, S.-T. & Ruokolainen, O. 2014. Kuinka avoimen yliopiston opiskelija yhdistää opiskelun, työn ja perheen. *Aikuiskasvatus* 4 /2014, 259-268.
- Richardson, J. T. E. 2007. Motives, attitudes and approaches to studying in distance education. *Higher Education* 54, 385-416.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija. Kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuvaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 200. Turku: Painosalama Oy.
- Rinne, R. 2011. Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Schunk, D. H. 1990. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist* 25 (1), 71-86.

- Schunk, D. H. 1991. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist* 26 (3 & 4), 207–231.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. 1975. Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46 (3), 407–441.
- Shenton, A. K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information* 22, 63–75.
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 4 (1), 89–125.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Usher, E. L. & Pajares, F. 2008. Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research* 78 (4), 751–796.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkinta*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology 11. Itä-Suomen yliopisto. Helsinki: Kopio Niini Oy, 39–54.
- Young-Jones, A., D., Burt, T., D., Dixon, S. & Hawthorne, M., J. 2013. Academic advising: does it really impact student success? *Quality Assurance in Education* 21 (1), 7–19.

LIITTEET

Liite 1 Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston lähettämä kutsukirje

Hyvä avoimen yliopiston psykologian / erityispedagogiikan opiskelija!

Sinulla on voimassa oleva opinto-oikeus Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston järjestämiin psykologian / erityispedagogiikan perusopintoihin. Opinto-oikeutesi perusopintoihin on päättymässä kevätlukukauden 2015 aikana. Opintorekisteritietojemme mukaan sinulla ei ole vielä opintosuorituksia psykologian / erityispedagogiikan perusopinnoissa.

Opiskelijoidemme opinnoissa etenemisen esteitä ja opintojen etenemistä hidastavia tekijöitä tullaan selvittämään keväällä 2015 kasvatustieteen kandidaatti Paula Tervon pro gradu -tutkimuksessa. Tutkimusaineisto kerätään opiskelija-haastatteluilla. Tutkimustulosten perusteella kehitetään avoimen yliopiston toimintaa ja ohjauskäytänteitä.

Olemme kiinnostuneita kuulemaan sinun kokemuksiasi opiskelusta ja kutsumme sinut osallistumaan tutkimushaastatteluun.

Pyydän ilmoittamaan pv pp.kk.vvvv mennessä tähän sähköpostiosoitteeseen, haluatko osallistua haastatteluun. Tutkimuksen tekijä Paula Tervo tulee tämän jälkeen ottamaan yhteyttä haastatteluun osallistujiin henkilökohtaisen haastatteluaajan sopimiseksi. Haastattelu toteutetaan luottamuksellisesti opiskelijalle parhaiten soveltuvalla tavalla joko puhelimitse, Skype-verkkopuheluna, Connect-verkkokokousjärjestelmässä tai paikanpäällä Jyväskylässä. Yksittäisiä opiskelijoita ei voida tunnistaa lopullisesta pro gradu -tutkimuksesta.

Kaikki haastatteluun osallistuvat saavat pidennystä opinto-oikeusaikaansa ilman uusia maksuja tai 100 euron arvoisen lahjakortin opintoihimme.

Ystävällisin terveisin ja myönteistä suhtautumista tutkimukseen toivoen,

Merja Karjalainen
kehittämispäällikkö
Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto

Liite 2. Tutkimuksen saatekirje

Hei N,

Kiitos, kun haluat ottaa osaa tutkimukseeni! Samalla olet mukana kehittämässä Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opetus- ja ohjauskäytänteitä opiskelijalähtöisemmiksi.

Teen kasvatustieteen pro gradu -työni yhteistyössä Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kanssa. Opinnäytetyössäni selvitän aikuisopiskeluun vaikuttavia tekijöitä haastatteleamalla avoimen yliopiston aikuisopiskelijoita. Haastattelu kestää noin tunnin ja siinä käymme läpi koulutuspolkuasi sekä niitä tekijöitä, jotka motivoivat sinua hakeutumaan opiskelemaan Jyväskylän yliopiston avoimeen yliopistoon. Lisäksi juttelemme aikuisopiskelusta ja siihen liittyvistä haasteista. Haastattelut nauhoitetaan luvallasi ja nauhoitteet hävitetään myöhemmin asianmukaisesti. Yksittäistä opiskelijaa ei voida tunnistaa tutkimuksesta.

Kaikki tutkittavat saavat palkinnoksi joko 6 kuukauden pidennyksen opinto-oikeusaikaan ilman uusia maksuja tai 100 euron arvoisen lahjakortin avoimen yliopiston opintoihin.

Soitan sinulle lähipäivinä, niin sovitaan sinulle sopiva haastattelu-aika ja -tapa. Jos haluat, että soitan johonkin tiettyyn aikaan, laita siitä minulle viestiä.

Vastaa mielelläni kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin!

Ystävällisin terveisin,

Paula Tervo

Kasvatustieteen opiskelija, Jyväskylän yliopisto

sähköposti

puhelinnumero

Yhteyshenkilö Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa:

Opintoneuvoja Riikka Hurri, puhelinnumero

Liite 3. Teemahaastattelurunko

Johdantoa haastatteluun

Tämä haastattelu kestää noin tunnin ja käymme tässä läpi koulutuspolkuasi sekä niitä tekijöitä, jotka ovat motivoineet sinua hakeutumaan opiskelemaan Jyväskylän yliopiston avoimeen yliopistoon. Lisäksi juttelemme aikuisopiskelusta ja siihen liittyvistä haasteista. Aikuisopiskelijalla tarkoitetaan siis yli 25-vuotiasta opiskelijaa.

Olen kiinnostunut avoimen yliopiston aikuisopiskelijoiden yksilöllisistä kokemuksista eikä näihin kysymyksiin ole oikeita ja vääriä vastauksia. Kysyn avoimia kysymyksiä ja haluan kuulla sinun yksilöllisistä kokemuksistasi. Se mitä kerrot nyt minulle, ei voida yhdistää myöhemmin gradussani sinuun, sillä huolehdin jokaisen tutkittavan anonymiteetin säilymisestä. Ketään yksittäistä opiskelijaa ei siis voida tunnistaa tutkimuksesta.

Haastattelu on luonteeltaan vapaamuotoinen, joten kannustan sinua vapaaseen kerrontaan ja edetään tässä haastattelussa sinun kerronnan mukaan. Eli tavoitteena olisi, että kysymykset eivät rajoittaisi kerrontaasi, vaan avaisivat lisänäkökulmia pohdintaan.

Saanko nauhoittaa tämän haastattelun? Hävitän nauhoitteet, kun olen saanut ne purettua tekstimuotoon. (Jos kasvokkain haastattelu, kerron, että teen välillä omia muistiinpanoja.) Jokainen tutkittava saa palkinnoksi joko pidennystä opinto-oikeusaikaan ilman uusia maksuja tai 100 euron arvoisen lahjakortin avoimen yliopiston opintoihin. Annan haastattelun jälkeen yhteystietosi opintoneuvojalle ja opintoneuvoja ottaa teihin sitten yhteyttä palkintoasiassa.

Aloitetaan tämä haastattelu sillä, että kysyn ensin perustietoja sinusta, jonka jälkeen siirrytään juttelemaan aiemmista opiskelukokemuksistasi sekä avoimen yliopiston opinnoista ja opiskelusta aikuisena yleensä.

Henkilötiedot

Nimi:

Ikä:

Oppiaine, johon ilmoittautunut:

Pohjakoulutus:

Nykyinen työ / tehtävä / ammatti:

Teemahaastattelun runko

1. Elämäntilanne

- Voisitko kertoa tähän alkuun lyhyesti elämäntilanteestasi: Perhe / työ / opiskelut

2. Opiskelutausta ja opintopolku

- Kerro opiskelutaustastasi. Millainen opiskelija olet ollut? Millaisia opiskelukokemuksia sinulla on? Kerro merkittävimmistä opiskelukokemuksistasi. Ei koulutuksen sisältöjä. Kerro, millaista palautetta olet opintojesi aikana saanut ja mitä palaute on sinulle merkinnyt? (ikätoverit, opettaja, vanhemmat ...)
- Kerro koulutusvalinnoistasi. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet koulutusvalintoihisi?
- Millaisia opiskelua edistäviä tekijöitä sinun koulutuspolullasi on ollut? Entä haastavia tekijöitä? Millaisia onnistumisen kokemuksia sinulla on? Kerro koulutuspolullasi olleista haasteista.
- Onko sinulla kokemusta aikuisopiskelusta? Millainen aikuisopiskelija sinä olet? Millaista opiskelua ja oppimista aikuisena ovat? (Jos ei ole kokemusta aikuisopiskelusta: Millaisia mielikuvia sinulla on aikuisena opiskelusta ja aikuisen oppimisesta?)

3. Motivaatio ja odotukset avoimen yliopiston opintoihin

- Opintoihin hakeutumisen motiivit. Voitko kertoa, mikä sai sinut kiinnostumaan avoimen yliopiston opinnoista (kasvatustiede / erityispedago-

giikka)? (Mistä lähti tarve lähteä opiskelemaan? Henkilökohtainen, suosittelemko joku, tuliko työelämästä tarve?)

- Millaisia ennakko-oletuksia sinulla oli avoimessa yliopistossa opiskelusta, ennen kuin ilmoittauduit?
- Kuvaile, millaisia odotuksia sinulla oli opinnoillesi. (Opintojen sisältö, opiskelumuoto...)

4. Opintojen etenemättömyys

- Kerro siitä, millaiset tekijät ovat mielestäsi vaikuttaneet siihen, että et ole saanut suoritettua opintoja?

5. Tuki opintoihin

- Kerro siitä, miten lähipiirissäsi / perheessäsi / töissä on suhtauduttu siihen opintoihisi avoimessa yliopistossa?
- Millaista tukea olet saanut opintoihisi? Millaista tukea olisit tarvinnut, jotta olisit saanut opinnot suoritettua? Keneltä olisit tukea tarvinnut?
- Kerro millaiset opiskelumuodot olisivat tukeneet parhaiten opintojesi etenemistä?

6. Opiskelun merkitys ja tulevaisuuden suunnitelmat

- Kerro yliopisto-opiskelun merkityksestä sinulle. Millainen merkitys opiskelemisella sinulle ylipäänsä on?
- Kerro tulevaisuudestasi opiskelijana. Aiotko suorittaa vielä nämä opinnot? Millaisia tulevaisuuden suunnitelmia sinulla on opiskelujen suhteen?

7. Lopuksi

- Haluaisitko kertoa tai lisätä vielä jotain?
- Miltä haastattelu ja kysymykset tuntuivat?