

Anu Valtari

**AVOIMEN YLIOPISTO-OPISKELUN
MOTIIVIT, ASEMA JA MERKITYS
OPISKELIJAN ELÄMÄSSÄ**

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

Valtari, Anu. AVOIMEN YLIOPISTO-OPISKELUN MOTIIVIT, ASEMA JA MERKITYS OPISKELIJAN ELÄMÄSSÄ. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2001. 63 sivua. Julkaisematon.

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miksi aikuiset opiskelevat sekä millainen asema ja merkitys opiskelulla on avoimen yliopisto-opiskelijan elämässä.

Aineistonkeruumenetelmänä oli teemahaastattelu. Haastattelin kahdeksaa opiskelijaa, jotka suorittivat Iv. 1999–2000 Chydenius-Instituutin avoimessa yliopistossa kasvatustieteen perusopintoja. Analysoin aineiston laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Opiskelun aseman suhteen opiskelijat jakaantuivat kolmeen ryhmään: työn ohella opiskeleviin, perheen ohella opiskeleviin ja kokopäiväopiskelijoihin. Opiskelu oli tärkeämmässä asemassa kokopäiväopiskelijoiden kuin työn ja perheen ohella opiskelevien elämässä. Opiskelun motiivit liittyivät ensisijaisesti työhön ja ammattiin. Opiskelijat opiskelivat joko parantaakseen työnsaantimahdollisuuksiaan, kehittääkseen itseään ammatillisesti tai vaihtaakseen ammattia. Myös itsen kehittymiseen liittyviä motiiveja pidettiin tärkeinä, vaikka ne jäivätkin ammatillisten motiivien varjoon. Suurin merkitys opiskelulla oli työlle ja ammatille. Merkitykset muotoutuivat sen mukaan, millaisia opiskelumotiiveja opiskelijoilla oli. Tärkeintä oli joko työpaikka, tiedon saaminen tai pohja jatko-opinnoille. Opiskelua pidettiin nyky-yhteiskunnassa välttämättömänä työssä pärjäämisen kannalta, mutta vapaaehtoisena mahdollisuutena itsensä kehittämiseen. Opiskelu merkitsi eniten itselle itseluottamuksen kasvattajana.

Avainsanat: aikuisopiskelu, motiivit, merkitykset, asema.

SISÄLTÖ

1 AIKUISOPISKELU NYKYPÄIVÄN ILMIÖNÄ	5
2 AIKUISOPISKELUN ERILAISET MERKITYKSET	8
2.1 Opiskelu yhteiskunnallisena investointina	8
2.2 Opiskelu yksilöllisenä kulutusmuotona	11
2.3 Yksilöllisten merkitysten suhde yhteiskuntaan	14
3 AIKUISOPISKELUN MOTIIVIT	17
3.1 Aikuisopiskelun motiivit nyky-yhteiskunnassa	17
3.2 Motivationaalinen suuntautuminen	19
4 AIKUISOPISKELUN MERKITYSTEN SUHDE MOTIIVEIHIN	24
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TOTEUTUS	27
5.1 Tutkimustehtävä	27
5.2 Menetelmä ja aineiston keruu	28
5.3 Tutkimuksen haastateltavat	30
5.4 Analyysi	31
5.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	32
6 TULOKSET	35
6.1 Opiskelun asema elämässä	35
6.2 Opiskelun motiivit	39
6.3 Opiskelun merkitys elämässä	43
6.3.1 Opiskelun merkitys työlle ja ammatille	43
6.3.2 Opiskelun merkitys itselle	46
6.3.3 Oppiminen ja opitun käyttö	50
7 POHDINTA	52

LÄHTEET

58

LIITTEET

63

1 AIKUISOPISKELU NYKYPÄIVÄN ILMIÖNÄ

Yksilön toiminta ei ole nyky-yhteiskunnassa yhtä suoraviivaista eikä elämänsuuntaa niin pitkälle suunniteltavissa kuin ennen (Killeen 1996). Elämänsuuntaan liittyvät suunnitelmat ovat alustavia ja joustavia, jotta niitä voidaan sitten myöhemmin tarpeen tullen muuttaa (Kasvio 1997, 200). Suikkanen (1996) on hahmotellut elämänsuuntamallin muutosta modernin yhteiskunnan lineaarisesta elämänsuuntamallista jälkimodernin yhteiskunnan sirpaloituvaksi limittäiseksi malliksi. Modernissa yhteiskunnassa elämänsuunta muodostui kolmesta selkeästi erillisestä ja toistaan aina samassa järjestyksessä seuraavasta osa-alueesta: koulutusputkesta, palkkatyöurasta ja passiivisesta eläkeajasta. Jälkimodernissa elämänsuuntamallissa koulutusputki on muuttunut elinikäiseksi oppimiseksi ja moniksi koulutuksiksi, palkkatyöuran tilalle on tullut palkkatyö tyypillisine ja epätyypillisine muotoineen sekä työttömyys. Passiivieläkeläisyys on korvautunut aktiivieläkeläisyydellä, eli vielä eläkeiässäkin on mahdollisuus toteuttaa itseään. (Suikkanen 1996, 40–41.)

Uudessa elämänsuuntamallissa elinikäinen oppiminen, monet koulutukset, erilaiset työmuodot, työttömyys, harrastukset ja kaikenlaiset muut toiminnot esiintyvät päällekkäin ja limittäin eri elämänvaiheissa. (Suikkanen 1996, 40–41; Valtonen 1997, 27.) Aikuiskoulutuksella on nykyään yhä suurempi merkitys työntekijöiden tietojen ja taitojen tuottamisessa ja lisäämisessä. Yhden koulutuksen ura on taakse jäänyttä aikaa,

yhä useammat aikuiset jatko-, uudelleen- tai täydennyskouluttavat itseään säilyttääkseen asemansa työmarkkinoilla tai päästäkseen sinne uudelleen. Koulutukset ja urat ovat yksilöstä riippuen päällekkäisiä tai limittäisiä. (Rinne & Salmi 1998, 108–109.) Tilastojen mukaan aikuiskoulutukseen osallistuminen onkin kaksinkertaistunut Suomessa 1970-luvulta lähtien, 1990-luvulla aikuisopiskelijoita on jo reilut 1.5 miljoonaa. Aikuiskoulutukseen osallistumisen lisääntymisen taustalla on Suomessa suurelta osaltaan koulutuksen kiinnittyminen aiempaa tiukemmin yhteiskunta- ja työvoimapolitiikkaan. (Rinne & Salmi 1998; 41, 43.)

Työelämän, opiskelun ja vapaa-ajan suhde tulee muuttumaan tulevaisuudessa paljon vaihtelevammaksi työelämän ja ihmisten yksilöllisten tarpeiden pakottamina (Kasvio 1997, 200); niitä ei enää erotella toisistaan yhtä selvästi kuin ennen (Nyyssölä 1993). Eräs esimerkki työelämän, opiskelun ja vapaa-ajan suhteen lähenemisestä on harrastusten ja työelämän piirissä tapahtuva informaali oppiminen, joka on nykyään tärkeä osa elinikäistä oppimista, vaikkei sen tärkeyttä aina ehkä tiedostetakaan (Antikainen 1998, 229).

Koulutuksen rooli on koettu mahdollisuudeksi ja ”hyväksi”, se on osa jokaisen kansalaisen elämää eri elämänvaiheissa. Koulutukselle rakentuu erilaisia funktioita, koulutusjakson suorittamiselle erilaisia intressejä ja kouluttautumiselle henkilökohtaisia motiiveja. (Niemi-Väkeväinen 1998; 163, 165.) Aikuiskoulutuksen tehtäviä voidaan katsoa olevan viidenlaisia. Ensiksikin se pitää yllä yhteiskunnallista järjestelmää ja uusintaa vallitsevia yhteiskunnallisia suhteita jatkaen näin peruskoulutuksen tehtävää yhteiskunnan kiinteyden ja tasapainoisuuden ylläpitäjänä. Toiseksi aikuiskoulutus toimii tiedon siirtäjänä ja kulttuurin uusintajana, eli on näin ollen tärkeä seikka sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Kolmanneksi yksilöt voivat aikuiskoulutuksen avulla parantaa etenemismahdollisuuksiaan ja nostaa sosiaalista statustaan. Neljänneksi monet saavat aikuiskoulutuksen kautta mahdollisuuden parantaa alhaiseksi jäänyttä koulutustasoaan. Viidenneksi aikuiskoulutus on monelle tärkeä sivistävä vapaa-ajan harrastus ja kuudenneksi se kehittää opiskelijan itsenäistä, refleksiivistä ja kriittistä ajattelua. (Rinne, Kivinen & Ahola 1992, 17–18.)

Vaikka yksilön elinikäisen oppimisen tärkeyttä korostetaan ja on korostettu jo jonkin aikaa, on sitä kuitenkin vaikea toteuttaa käytännössä. Joustava osallistuminen aikuisopiskeluun ei ole monenkaan kohdalla käytännössä mahdollista esimerkiksi työn

ohella. Aikuisopiskelua saatetaan pitää mahdollisuuden tai hyödyllisen panostuksen sijasta vain välttämättömänä pahana, hätäapuna, ajankuluna, ajanhukkana ja harrastuksena. Aikuisopiskelua ei tällöin koeta yhtä tärkeäksi kuin lapsuus- ja nuoruusiän koulutusta. (Rinne & Salmi 1998, 113.)

Aikuisopiskelun osallistumistutkimus on kehittynyt nykytilaansa kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa tutkittiin osallistujia yksittäisten taustamuuttujien suhteen sekä vertailtiin osallistujia osallistumattomiin. Tämän jälkeen yritettiin selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat osallistumiseen ja kehitellä erilaisia osallistumismalleja. Nykyään on menossa osallistumistutkimuksen kolmas vaihe, jolloin ihmisten toimintaa selittäviä psykologisia ja sosiologisia teorioita pyritään soveltamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti osallistumistutkimukseen. Mielenkiinto on ihmisten omissa kokemuksissa ja merkityksissä. (Tuomisto 1986, 469–470.) Perinteiseen osallistumistutkimukseen kohdistuneen kritiikin vuoksi (ks. esim. Manninen 1989; Eskola & Suoranta 1993) on muodostunut nykytutkimuksen kaksi pääsuuntausta, jotka korostavat joko opiskelun yksilöllistä näkökulmaa tai yhteiskunnallisten rakennetekijöiden merkitystä (Tuomisto 1994). Tavoitteenani on yhdistää nämä kaksi tekijää opiskelujen motiivien ja merkitysten yhteydessä.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on selvittää, millaisia merkityksiä ja syitä opiskelijat antavat opiskelulle. Mielenkiintoni kohdistuu nimenomaan siihen, miten aikuisopiskelijat itse kokevat ja tulkitsevat opiskelunsa elämässään. Tutkimuskohteenani on kahdeksan Kokkolan Chydenius-instituutin avoimen yliopiston aikuisopiskelijaa, neljä miestä ja neljä naista. Opiskelijat ovat iältään 26–43-vuotiaita, joten he ovat eri elämänvaiheessa. Tiedonkeruumenetelmänä on teemahaastattelu.

2 AIKUISOPISKELUN ERILAISET MERKITYKSET

Koulutus on yhdistetty kaikkeen oppimiseen, kasvuun, kehitykseen ja sivistykseen, ja sen on nähty olevan hyväksi niin yksilölle, yhteisölle kuin yhteiskunnallekin (Rinne & Salmi 1998, 55). Koulutuksella nähdään olevan merkittävä vaikutus niin väestön henkiseen kuin kansakunnan taloudelliseenkin kasvuun (Piesanen 1999, 39). Sen lisäksi, että koulutuksilla on aina jonkinlainen merkitys yhteiskunnallisesti, muodostaa yksilö siis myös itse omia merkityksiä koulutuksilleen. Nämä merkitykset eivät välttämättä ole yhtenevät; itse asiassa ne saattavat olla suuressakin ristiriidassa keskenään.

2.1 Opiskelu yhteiskunnallisena investointina

Koulutus on yhteiskunnan eräs tärkeimmistä keinoista ohjata ihmisen oppimista. Se mallintaa, standardoi, luokittelee ja kontrolloi yksilöitä ja heidän elämäntapaansa yhteiskunnan rakenteiden, normien ja roolien mukaan. (Rinne & Salmi 1998, 47.) Elinikäinen oppiminen on globaalilla tasolla nähty tärkeimpänä keinona pysyä mukana

yhteiskunnallisten muutosten vauhdissa. Sen avulla pystytään entistä paremmin turvaamaan maailmanlaajuinen turvallisuus, talouskasvu ja hyvinvointi. (Euroopan komissio 1996.) Niin Suomessa kuin muuallakin on elinikäisen oppimisen tärkeimmäksi tavoitteeksi tullut ammattitaitoa kehittävä oppiminen. Enää ei korosteta sen merkitystä ihmisen kasvulle vaan vaikutusta yhteiskunnan taloudelliseen kehitykseen ja kansalliseen kilpailukykyyn. Oppimisesta yksilölle koitua hyöty on jäänyt taka-alalle, kun yksilöt pakotetaan yhteiskunnallisten muutosten verukkeella opiskelemaan ja oppimaan koko elämänsä. (Tuomisto 1997, 4–5.) Taloudelliset tavoitteet ovat siis ohittaneet tärkeydessään oppimisen sinänsä, vaikka vielä puhutaankin oppimisen tuottamasta ilosta ja tyydytyksestä (KM 1997:14, 13; Tuomisto 1997, 75).

Koulutus valikoi ihmisiä arvostettujen työpaikkojen, sosiaalisten asemien ja varallisuuden suhteen ja erottelee näin ollen yhä selvemmin onnistujat ja selviytyjät epäonnistujista ja häviäjistä. Tämä vaikutus ulottuu myös myöhempisiin sukupolviin. (Valtonen 1997, 24.) Onnistujien ja selviytyjien ominaisuudet muodostavat osaamisen yhteiskunnan menestystekijät, joita ovat: halu ja kyky oppia uutta, innovatiivisuus, tiedon ja yhteyksien hallinnan menetelmät, tulosta tuottava työnteko sekä vastuu itsestä ja läheisistä (Markkula & Suurla 1997, 14).

Nopea yhteiskunnallinen muutos luo tarpeen läpi eliniän jatkuvalla uuden oppimiselle ja omaksumiselle. Tiedot ja taidot vanhenevat ennätysnopeasti, eikä kerran opitulla enää pärjää. Tärkeintä ei ole faktatietojen oppiminen vaan valmius ja kyky omaksua uusia asioita muuttuvissa olosuhteissa. Joustavuus ja sopeutuvuus ovat pärjäämisen kannalta tärkeitä ominaisuuksia. (Stachon 1997, 11.) Yksilön tuleekin jatkuvasti arvioida jälkikäteen aiemmin oppimaansa selvittääkseen, onko tieto vielä luotettavaa nykyisissä olosuhteissa vai olisiko syytä päivittää tietoja (Mezirow 1995, 21). Omia kykyjä on syytä peilata koko ajan ympäristön vaatimuksiin (Euroopan komissio 1996).

Jälkimodernin työn muuttuvat sisällöt, merkitykset ja vaatimukset pakottavat yksilön kouluttautumaan ja parantamaan ammattitaitoaan. Vastuu ammattitaidon rakentamisesta ja parantamisesta on yksilöllä itsellään. Työntekijän tulee selviytyäkseen hallita monen eri alueen tiedot ja taidot sekä osata tietoenkin yhdistää niitä soveltaen. Tieto täytyy olla mahdollisimman laaja-alaista, mieluiten moneen työhön ja

työpaikkaan kohdistuvaa. (Rinne & Salmi 1998; 121, 167.) Työnkuvan laajentuminen asettaa työntekijöille paineita ammatillisen laaja-alaisuuden, osaamisen ja tiedonhallinnan kasvattamiseen (Valtonen 1997, 30). Työmarkkinoilla pätevyydellä käsitetäänkin yhä enemmän kykyä oppia uutta ja käyttää osaamistaan sosiaalisesti joustavalla tavalla (Väärälä 1995, 80).

Toisaalta myös ammattien, alojen ja urien vaihtamisen lisääntyminen lisää ihmisten kouluttautumista (Rinne & Salmi 1998, 167). Nykyään on yleistä palata opiskelemaan tai vaihtaa ammattia työuran ja elämänkaaren myöhäisessäkin vaiheessa (Kasvio 1997, 201). Vaikka koulutus ei todistettavasti pelasta työttömyydeltä, uskotaan työttömyysasteen kuitenkin pienenevän koulutustason noustessa (Valtonen 1997, 27).

Beck (1992) puolestaan on sitä mieltä, että koulutuksen tärkein tehtävä tulee riskiyhteiskunnassa olemaan selviytymisen kulttuuristen perustaitojen opettaminen. Selviytymisellä hän tarkoittaa sitä taitoa, jonka avulla yksilö pystyy käsittelemään riskiyhteiskunnan jokapäiväistä epävarmuutta, pelkoa ja vaarantunnetta. Kun edellä koulutuksen tarkoituksena pidettiin tiedon jakamista ja tiettyjen työvalifikaatioiden tuottamista, uskoo Beck, että sen tärkeämpi tehtävä on ennemminkin auttaa yksilöitä saavuttamaan elämänhallintansa ja kehittämään heidän oppimiskykyään. Kouluttautumisen myötä yksilöt pystyvät Beckin (1992, 93) mukaan hankkimaan tietoa ympäristönsä olosuhteista ja mahdollisuuksista, mikä auttaa heitä toimimaan nyky-yhteiskunnassa.

Toisaalta Beck (1992) näkee tärkeimpänä koulutukseen osallistumisen syynä sen, että ihmiset haluavat nostaa omaa sosiaalista statusta tai ainakin ylläpitää sitä. Edellisen perusteella voisi päätellä, että yksilöllä, jolla on korkea sosiaalinen status, on myös taitoja toimia ja selviytyä riskiyhteiskunnassa. Eli mitä paremmin yksilö pärjää yhteiskunnan jäsenenä (ja mitä korkeampi koulutus hänellä on), sitä korkeampi myös hänen sosiaalinen statuksensa on.

Myös Dyke (1997) on sitä mieltä, että yksilö ei selviydy ilman kouluttautumista. Hän uskoo yksilön selviytyvän yhteiskunnassa vain, jos hän oppii oppimaan ja pystyy käsittelemään kokemuksiaan. Oppimista tarvitaan aina silloin, kun muuttuvat roolit ja toiminta vaativat uusia tietoja ja taitoja. Sekä Beck että Dyke siis korostavat oppimisen tärkeyttä uusista tilanteista selviytymisessä.

Beck (1995, 30) uskoo lisäksi yhteiskunnallisten oikeuksien olevan yksilöllisiä siten, että oikeus hyvinvointivaltion etuisuuksiin on vain työtätekevillä yksilöillä. Työnteko puolestaan vaatii kouluttautumista, kuten edelläkin tuli ilmi. Koulutus ei siis ole vapaaehtoista vaan pakollista, jos tahtoo päästä nauttimaan tietyistä yhteiskunnallisista eduista. Jos ei näin tee, saa itse kärsiä seuraukset.

Ihmisten on siis pakko oppia koko ajan lisää talouden ja yhteiskunnallisten muutosten pakottamina. Yksilö nähdäänkin elinikäisen oppimisen näkökulmasta riittämättömäksi ja epätäydelliseksi, joten hänellä on aina elämässään parantamisen varaa. (Rinne & Salmi 1998; 148, 172.) Ja miksipä ei yksilö opiskelisi, auttaahan oppiminen ”ratkaisemaan todellisia ongelmia ja kehittämään hyvää elämää, luovuutta, kulttuuritaitoja, parempaa osaamista ja vahvaa kansalaisuutta” (KM 1997: 14, 13).

2.2 Opiskelu yksilöllisenä kulutusmuotona

Koulutus kulutuksena -näkökulman mukaan ihminen käyttää nykyään jonkin verran enemmän aikaa koulutukseen kuin ennen (Rinne & Salmi 1998, 84), mutta ei yhteiskunnallisen pakon sanelemana – kuten silloin, kun opiskelu nähdään yhteiskunnallisena investointina – vaan oman tarpeen ja kiinnostuksen mukaan (Rinne, Kivinen & Ahola 1992, 17). Tätä jälkimoderniin yhteiskuntaan liittyvää ilmiötä kutsutaan yksilöllistymiseksi, joka ilmenee vastuuna oman elämän organisoinnista, valinnoista ja merkitysten antamisesta, myös oman elämänsä luomisesta. Yksilöllistyminen ulottaa juurensa myös koulutukseen; oman elämänsä ohella yksilö määrää myös oppimis- ja koulutuselämänsä. Itselle sopivat ja tärkeät koulutukset valitaan itse laajasta koulutusvalikoimasta. (Beck 1992; 87–88, 93.) Kulutuksen ja kysynnän kasvaessa tulee jatkuvasti lisää ”koulutustuotteita” tarjolle (Rinne & Salmi 1998, 190).

Yksilöllistymisen myötä koulutuksesta on tullut yksi kulutusyhteiskunnan kulutustuote, koska siihen käytetään rahaa ja aikaa niin kuin mihin tahansa muuhunkin

kulutustuotteeseen tai harrastukseen. Aikuiskoulutusta voisi näin ollen sanoakin koulutuksen kuluttamiseksi. Koulutuksen katsotaan nykyään liittyvän aiempaa vahvemmin vapaa-aikaan. (Edwards & Usher 1997; Rinne & Salmi 1998; 84, 190.) Vapaa-ajan viihdetoimintojen apuvälineet – videot, internet, tietokonepääte jne. – ovat nykyään myös opiskelun apuvälineitä, joten koulutus ja opiskelu ovat tässäkin suhteessa todella lähellä vapaa-aikaa ja kulutusta. (Rinne & Salmi 1998, 190.) Aikuisopiskelua pitäisikin Courtneyn (1992, 50) mielestä pitää yhtenä sosiaalisen osallistumisen muotona ja tietynlaisena elämäntapana niiden yhtenevien tavoitteiden vuoksi. Kouluttautumisesta tuleekin yksi arkielämän ”alajärjestelmä” samalla kun siitä tulee osa vapaa-ajan kulutusta ja elämäntapaa (Rinne & Salmi 1998, 191).

Koulutus halutaan rinnastaa muuhun kulutukseen liittämällä siihen nautinto, ilo ja intohimo; oppiminen tapahtuu siten kaiken muun kivan ohella, kuin itsestään. Oppimiseen vaadittavista ominaisuuksista, kuten itsekurista ja keskittymisestä, ei puhuta. (Edwards & Usher 1997.) Myös postmoderni aikuiskasvatusteoria korostaa aikuiskasvatuksen roolia mielihyvän tuottajana: koulutuspalvelut koetaan persoonallisiksi nautintopalveluiksi. Aikuisopiskelija puolestaan nähdään toimijana ja kuluttajana (Suoranta 1998; 25, 27), joka etsii mielihyvää ja elämyksiä aikuisopiskelusta (Bauman 1995, 115).

Koulutusta mainostetaan ja markkinoidaan kuten mitä tahansa kulutustuotetta. Koulutuksen mainonnan lähtökohtana on se tosiasia, että ihmiset haluavat kokea uusia asioita, uutta tekniikkaa ja oppia tuntemaan jatkuvasti muuttuvaa maailmaa. Koulutusta mainostetaan eräänlaisena kokemuksena, jonka avulla tämä kaikki on mahdollista. Kokemuksellinen oppiminen on postmoderni keino oppia. (Usher & Edwards 1994, 188.)

Yhteiskunnan rationalisoituminen ja kulutusyhteiskunnan synty ovat vaikuttaneet ihmisten koulutussuhtautumiseen ja kouluttautumisen asemaan heidän elämässä. Huotelin ja Kauppila (1995) katsovat nykyihmisten kuuluvan hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen, jolle on ominaista se, että koulutus koetaan yhdenlaisena jopa itsestään selvänä kulutushyödykkeenä. Koulutusta pidetään luonnollisena osana ihmisen arkipäivää. Vaihtoehtojen lisääntyessä yksilöt arvioivat itse vaihtoehtoisia mahdollisuuksia ja valitsevat heitä itseä kiinnostavat koulutukset. Omaa itseä, itsensä tuntemista ja vapaa-ajan harrastuksia pidetään elämän tärkeimpinä

asioina. Tavoitteena on kyetä valitsemaan ja muodostamaan omien intressien mukainen ja koko elämän kestävä mielekäs oppimisura (Rinne & Salmi 1998, 193).

Kulutusmuotona koettu kouluttautuminen sisältää yhteiskunnallisena investointina pidettyä koulutusta suuremman yksilöllisen merkityksen. Koulutus antaa myös jotain sellaista itselle, jota ei pysty laskemaan markoissa tai työkvalifikaatioissa. Opiskelu koetaan tällöin hyödylliseksi ennen kaikkea itsen kannalta – ei esim. työn. Tällöin aikuiskoulutuksen järjestämisessäkin voidaan huomioda se, että sitä tuotetaan yksilöllisen hyödyn vuoksi; tavoitteena voi olla esim. elämän rikastuttaminen, itsensä kehittäminen ja itsevarmuuden kohottaminen (Jarvis 1993, 43).

Niemi-Väkeväisen (1998; 170, 181) mukaan koulutusjakso on elämänvaiheena yksilölle merkittävä: mahdollisten yhteiskunnallisten hyötyjen lisäksi kouluttautumisen koetaan luovan tilaa erityisesti oman elämän pohdinnalle, muutoksille ja vaihtoehtoisten toimintatapojen arvioinnille. Koulutusjaksojen merkitys myös sosiaalisina verkostoina on lisääntymässä. Valtonen (1997, 16) puolestaan toteaa koulutuksen yksilötasolla edistävän yksilön henkistä kehitystä, edesauttavan ihmisen persoonallisuuden kehittymistä ja elämän laadun parantamista. Se auttaa selviytymään elämässä, mutta antaa myös henkireiän ja vastapainon arjelle.

Beck (1992, 93) uskoo koulutuksen mahdollistavan yksilölle jonkin asteisen itsensä löytämisen sekä kehittävän itsen tuntemista. Tätä uskomusta tukee Komulaisen (1998, 247–248) naisten koulutuselämäkertatutkimus, jossa koulutuksen katsottiin merkitsevän juuri mm. yksilöllisyyden mahdollisuutta ja toteutumista. Koulutuksen puute vastaavasti haittasi yksilöllisyyden ilmausta. Merkittävä huomio oli kuitenkin se, että koulutus edisti yksilöllisyyttä vain silloin, kun se ei ollut itsestään selvä, vaan yksilöllinen valinta.

Ahrio, Eskola ja Suoranta (1992) ovat tutkineet avointa korkeakouluopiskelua osana arkielämää ja sen merkitystä opiskelijalle. Heidän mukaansa opiskelu antaa paljon opiskelijalle itselleen: se nostaa itsetuntoa ja kehittää itseä. Opiskelun avulla voi myös testata omia rajoja ja voittaa itsensä. Opiskelu tapahtuu täysin vapaaehtoiselta pohjalta, ja se koetaan hyödylliseksi ennen kaikkea oman itsen kannalta – ei niinkään esim. työn. Opiskelulla on kokonaisuudessaan erityinen merkitys, ajoittain jopa keskeinen asema aikuisopiskeluun osallistujien elämässä. Siitä on tullut monelle jopa elämäntapa. (Ahrio, Eskola & Suoranta 1992; 277, 285, 338–341.)

Myös Mikkonen (1995) toteaa omakohtaisten intressien lisääntyneen aikuisopiskelijoiden keskuudessa. Taustalla voi yksinkertaisesti olla tarve saada elämään jotain aktiivista toimintaa. (Mikkonen 1995, 86.) Opiskelussa korostuu omasta itsestä huolehtiminen. Ihmiset saattavat lähteä opiskelemaan latautuakseen uudelleen, hankkiakseen uusia virikkeitä, selvittääkseen elämänsä kriiseistä tai toteuttaakseen itseään välillä toisella tavalla. (Kasvio 1997, 201.)

2.3 Yksilöllisten merkitysten suhde yhteiskuntaan

Koulutus yhteiskunnallisena investointina ja yksilöllisenä kulutuksena eroavat monessakin suhteessa toisistaan. Elinikäistä oppimista perustellaan yhteiskunnallisesti työelämän toimivuuden turvaamisella ja sillä, että kaikilla pitäisi olla tasavertaiset oikeudet oppia. Elinikäisen oppimisen yksilölliset perusteet puolestaan liittyvät siihen, että yksilö kykenee oppimaan läpi eliniän. (Tuomisto 1996.)

Yhteiskunnallisen investoinnin näkökulmasta ihmiset kouluttautuvat pärjätäkseen nyky-yhteiskunnassa. Pätevistä ja osaavista kansalaisista hyötyy myös yhteiskunta, eli koulutus on investointi myös yhteiskunnan puolelta. Toisaalta koulutus voidaan yksilön kannalta kuitenkin nähdä myös yksilöllisenä kulutusmuotona, joka voidaan rinnastaa muihin vapaa-ajan harrastuksiin.

Koulutus yhteiskunnallisena investointina liittyy sekä sisällöllisesti että ajallisesti useimmiten työhön, kun taas kulutuskoulutus yhdistetään vapaa-aikaan. Opiskeltava aihe määräytyy yhteiskunnallisessa investoinnissa yhteiskunnan taholta: sitä opiskellaan, minkä osaaminen on välttämätöntä työnteossa tai yleensä yhteiskunnan muutoksessa. Sen sijaan koulutusta pidettäessä kulutusmuotona, yksilö saa itse valita aiheen oman kiinnostuksen ja tarpeen mukaan. Näin ollen koulutus yhteiskunnallisena investointina on eräänlainen selviytymiskeino, kun taas kulutusmuotona pidettävästä koulutuksesta muodostuu opiskelijoille jopa elämäntapa. Kun yhteiskunnan hyväksi kouluttautumiseen liittyy tehokkuuden ja hyödyn vaatimus, halutaan kulutuskouluttautumiseen liittää puolestaan ilo, nautinto ja intohimo.

Koulutus nähdään yhteiskunnallisen investoinnin näkökulmasta pakollisena, jos aikoo pärjätä alati muuttuvassa yhteiskunnassa. Yksilö ei ole koskaan riittävän hyvä ja valmis, vaan tarvitsee jatkuvasti lisäkouluttautumista. Kulutus-näkökulma pitää koulutusta taasen enemmänkin mahdollisuutena kehittää itseään henkisesti sekä parantaa itsetuntemustaan. Lähtökohtana on se, että yksilö päättää itse, mitä haluaa itsessään kehittää ja miten. Koulutuksen kulutus voidaan myöskin kokea eräänlaisena investointina, mutta ei yhteiskuntaan vaan omaan itseen liittyvänä.

Koulutuksen yksilöllinen vs. yhteiskunnallinen merkitys on erotteleva tekijä myös aikuiskasvatuksen modernissa ja postmodernissa teorioissa. Aikuiskasvatuksen moderni teoria pitää aikuisopiskelua ihmisen hallinnointina ja tehotalouden rattaisiin valjastamisena eli pitää opiskelun yhteiskunnallista merkitystä liian voimakkaana, kun taas postmoderni teoria näkee sen enemmänkin ihmisen omaehtoisuuden tukemisena (Suoranta 1998, 29). Aikuiskoulutuksen yksilön kasvutarpeita ja tuotannon edistämistä korostavia perusteluja onkin vaikea sovittaa yhteen. Koulutus yksinomaan yhteiskunnallisesti perusteltuna koetaan helposti epähumaaniksi ihmisen alistamiseksi, kun taas pelkät yksilölliset syyt eivät saa aikuiskoulutusta kuulostamaan tarpeeksi tärkeältä. (Lampinen 1998, 147–148.)

Yksilöllisyys-yhteiskunnallisuus -akselin lisäksi koulutusta voidaan pitää myös tuotantona, kulutuksena tai investointina riippuen siitä, mihin tarkoitukseen koulutusmarkkinat koulutuspalveluita tuottavat, ja kenen näkökulmasta asiaa katsotaan (Marginson 1997, 27–28). Valtosen (1997) mukaan investointikoulutus mielletään usein rankaksi puurtamiseksi, kun taas kulutuskoulutus liitetään hauskaan elinikäiseen oppimiseen (Valtonen 1997, 17). Investointikoulutus voidaan nähdä investointina sekä yksilöön että yhteiskuntaan, kun taas kulutuskoulutuksessa on vahvasti taustalla yksilöllinen ja vapaavalintainen kouluttautuminen. Koulutusmarkkinat puolestaan näkevät koulutuksen tuotantona: koulutuksia suunnitellaan ja tuotetaan eri kohderyhmille niin kuin mitä tahansa kulutustuotetta.

Näiden kaikkien yhteiskunnallisen investoinnin ja yksilöllisen kulutuksen erottelujen jälkeen Rinne ja Salmi (1998) tuovat esiin näkökulman, jossa katsotaan kolikon toiselle puolelle. Heidän mukaansa yksilölliseen kulutukseen liittyvä koulutusvalikoiman laajeneminen onkin kouluttautumisen vapauden sijasta itse asiassa aiheuttanut valinnan pakon. Tekosyynä kouluttautumattomuudelle ei voi enää pitää sitä,

ettei löydy mitään itseä kiinnostavaa. Yksilön on pakko kouluttautua, koska kaikki muutkin kouluttautuvat. Täten yksilöllistyminen yhdessä sosiaalisen paineen kanssa pakottaakin yksilön lopulta kouluttautumaan. (Rinne & Salmi 1998, 169.)

Jarvis (1997, 167) on niin ikään tuonut yksilön ja yhteiskunnan lähemmäksi toisiaan vertaillessaan tarpeen ja vaatimuksen käsitteitä kouluttautumisen ja oppimisen kohdalla. Hänen mukaansa koulutuksen tuottamisessa on yksilön näkökulmasta lähtökohtana se, että vastataan yksilön tarpeisiin. Vaatimuksen käsite taasen on viitannut enemmänkin yhteiskunnallisiin etuihin ja hyötyihin. Tarve on kuitenkin Jarvisin mukaan käsitteenä todella lähellä vaatimusta: yksilöltä voidaan vaatia oppimista ihan sen takia, että se on hänen etujensa mukaista. Yksilö tarvitsee oppimista.

Aiemmin kulutusnäkökulman yhteydessä todettiin, että yksilö saa valita itse häntä kiinnostavat opiskelut laajasta valikoimasta. Yksilö ja yhteiskunta lähestyvät toisiaan myös Jarvisin (1993) pohdinnoissa yksilön kiinnostuksesta ja sen riippumattomuudesta yhteiskunnasta. Kiinnostushan on yksilöllinen ilmaisu, johon yhteiskunnan puuttuminen on (tai ainakin pitäisi olla) vähäistä. Jarvis kuitenkin väittää, ettei kiinnostus ole aidosti yksilöllistä, koska siihen vaikuttavat yksilön käsitykset ympäröivästä maailmasta. Nämä käsitykset ovat puolestaan saaneet vaikutteita sosiaalisista tilanteista, joten ne eivät oikeastaan ole täysin yksilön omia. Näin yksilö ei voi tietää aitoa todellista kiinnostustaan. (Jarvis 1993; 111–112, 115.)

3 AIKUISOPISKELUN MOTIIVIT

3.1 Aikuisopiskelun motiivit nyky-yhteiskunnassa

Tietoyhteiskunnan avaamat mahdollisuudet, työelämän tieto- ja taitovaatimusten kasvu, kiihtyvä kilpailu sekä elintason ja väestön koulutustason kohoaminen ovat muuttaneet kouluttautumiseen liittyviä motiiveja (Rinne & Salmi 1998, 170). Aikuiskoulutuksen motivaatiotekijöistä ovat selvästi tärkeimpiä 90-luvulla olleet oman itsensä ja ammattitaitonsa kehittäminen. Tulevaisuusbarometrin asiantuntijapaneeli arvioi näiden kahden tekijän olevan tärkeimpiä kouluttautumiseen motivoivia syitä myös tulevaisuudessa. Pääsy toisiin ja vaativampiin työtehtäviin katsotaan olevan lievästi kasvavia motivaatiotekijöitä tulevaisuudessa, kun taas työttömyysuhan ja palkan merkitys kouluttautumiseen pienenee vähitellen. Työttömyyttä ehkäisevä kouluttautuminen on varsin yleistä kuitenkin vielä 2000-luvun alussa. Yleensä ottaen kouluttautuminen tapahtuu kuitenkin enemmänkin tulevaisuutta ajatellen, “varmuuden vuoksi”, mihinkään konkreettiseen parannukseen ei niinkään pyritä. (Mannermaa & Mäkelä 1994, 35–36.)

Vakituisen työpaikan saaminen ja muodollisen pätevyyden hankkiminen on arvioitu olevan nousevia motiivitekijöitä koko 90-luvun ajan aina 2000-luvun

alkuvuosille saakka. Tämän jälkeen ennustetaan lievää laskua. (Mannermaa & Mäkelä 1994, 36.) Näissä kahdessa tekijässä ilmenee selvästi työmarkkinoiden nykytilanne. Työsuhteet ovat olleet ja ovat edelleen katkonaisia, ja vakituista työpaikkaa on vaikea saada. Kilpailu työpaikoista on kovaa, ja hakijoita yhtä työtä kohden on paljon, joten muodollisen pätevyyden puuttuminen ei ainakaan nosta osakkeita muihin työnhakijoihin verrattuna.

Sosiaalinen paine opiskeluun ilmenee siinä mielessä, että koulutuksen arvostuksen on niin ikään katsottu vaikuttavan aikuisopiskelua lisäävästi 90-luvulla ja 2000-luvun alussa, minkä jälkeen vaikutus ei olisi enää niin merkittävä. Sen sijaan opiskelun aloittamisella ei ole ollut eikä tule ennustusten mukaan olemaan juuri lainkaan yhteyttä siihen, että muutkin opiskelevat. Sosiaaliset päämäärät – uudet ystävät ja vaihtelun saaminen – eivät myöskään ole olennaisia opiskelun motiivitekijöitä. (Mannermaa & Mäkelä 1994, 36.)

Koulutusmotiivien aiemmissa tutkimuksissa tulee esiin kolmenlaisia motiiveja, jotka liittyvät työelämään, itseen ja sosiaaliseen toimintaan (Niemi-Väkeväinen 1998, 56). Puttonen (1995) on tutkimuksessaan nimennyt avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskelumotiivit sivistys-, tutkinto- ja ammattiin suuntautuneisuuden faktoreiksi. Tutkittavat olivat 21–40-vuotiaita matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opiskelijoita. Sivistyssuuntautuneisuus sisälsi seuraavanlaisia motiiveja: halu avartaa maailmankatsomusta, halu lisätä yleissivistystä, henkinen tyydytys, halu ymmärtää yhteiskunnallisia asioita ja halu kehittää itseä. Opiskelu oli näille opiskelijoille harrastus, ja he olivat oikeasti kiinnostuneita opiskelemastaan aineesta. Tutkintosuuntautuneilla opiskelijoilla taas oli tavoitteena joko alempi tai ylempi korkeakoulututkinto. Heidän vastauksissaan korostui myös korkeakouluopintojen arvostus. Ammattisuuntautuneet opiskelijat puolestaan kokivat opinnoista olevan hyötyä ammatissa, työnhaussa tai alanvaihdossa. Opintoja myös vaaditaan nykyisessä työssä tai ammatissa. (Puttonen 1995, 54.)

Opiskelumotiiveissa oli tilastollisesti merkittäviä eroja miesten ja naisten välillä. Sivistyksen vuoksi opiskelu avoimessa yliopistossa oli naisille tärkeämpää kuin miehille, kun taas miesten opiskelu suuntautui naisia useammin ammattitaidon kehittämiseen. Myös opiskelijoiden koulutustaustan ja opiskelumotiivien kesken ilmeni yhteyksiä: mitä pitempi koulutustausta, sitä enemmän motiivit painottuivat

ammattisuuntautuneisuuden suuntaan. Vastaavasti mitä vähemmän korkeakouluopintoja, sitä vahvemmin opinnot suuntautuivat tutkinnon saamiseen. Paljon työttömänä olleet olivat opinnoissaan enemmän tutkintosuuntautuneita, kun taas vähemmän työttömyyttä kokeneet opiskelivat ammattitaitoaan varten. (Puttonen 1995, 56.)

Piesanen (1995) puolestaan on löytänyt aikuisopiskelulle kuusi erilaista opiskeluintressiä. Opiskelun tarkoituksena voi olla ammatillinen kehittyminen, sosiaalisten kontaktien saaminen, itsensä kehittäminen, omien kykyjen testaaminen sekä tutkinto. Opiskelu voi olla myös harrastus, jolloin tavoitteet ovat usein konkreettisempia. Työttömät opiskelevat muita enemmän tutkinnon sekä harrastuksen vuoksi. (Piesanen 1995, 30–31.) Eroja oli myös sukupuolten välillä: alle 25-vuotiaat naiset pitivät avoimen yliopisto-opiskelun merkitystä omiin kykyihin liittyviin tekijöihin samoin kuin uralla etenemiseen suurempana kuin samanikäiset miehet. Michille puolestaan tärkeintä oli tutkinnon saaminen. (Piesanen 1996, 75.) Piesanen on saanut samansuuntaisia tuloksia aiemminkin: naiset tuntuvat korostavan itsensä kehittämistä miehiä enemmän (Piesanen 1995, 31).

3.2 Motivationaalinen suuntautuminen

Teorioita aikuisopiskeluun osallistumisen motiiveista on Courtney (1992) mukaan kolmenlaisia: ratkaisumallit (decision models), elämän sykliteoriat (life cycle theories) ja motivationaalinen suuntautuminen (motivational orientations). *Ratkaisumallit* korostavat ratkaisun tai päätöksen tärkeyttä osallistumiselle. Myös persoonallisuustekijät ja olosuhteet voivat jossain määrin vaikuttaa osallistumiseen. *Elämän sykliteorioiden* mukaan ihmisen elämänvaiheet ja elämän muutosvaiheet tuovat mukanaan erilaisia tarpeita aikuisopiskeluun osallistumiselle. *Motivatioaalisen suuntautumisen* teorit taas selittävät osallistumista osallistujan persoonallisuuden piirteillä, temperamentilla ja motivationaalisella suuntautumisella. (Courtney 1992, 53-54.) Oman tutkimukseni kannalta merkittävin näistä teoriaryhmistä on

motivationalisen suuntautumisen teorit, joita selvennetään jatkossa.

Motivationalisen suuntautumisen teorioiden lähtökohtana on Houlen typologia, jossa jaetaan aikuisopiskeluun osallistujat kolmeen ryhmään. Eri tavalla suuntautuneilla opiskelijoilla on erilaiset tarpeet opiskella. Päämääräsuuntautuneet (goal-oriented) opiskelijat opiskelevat jonkin joko työelämään tai muuhun elämän osa-alueeseen liittyvän käytännön tarpeen vuoksi. Tavoitteet on usein tarkasti asetettu. Toimintasuuntautuneilla (activity-oriented) opiskelun tarve on tietyn päämäärän sijasta esim. sosiaaliset kontaktit, opiskelun sisältö on toisarvoista. Näillä opiskelijoilla ei ole täsmennyneitä tavoitteita, olennaista on toiminta. Sen sijaan oppimiseen suuntautuneet (learning-oriented) opiskelijat osallistuvat puhtaasti oppimisen ja tiedon saannin vuoksi. He saavat tyydytystä siitä, kun huomaavat oppivansa ja edistyvänsä. (Houle 1961, 15–16.)

Houlen typologiaa on arvosteltu yliyksinkertaiseksi malliksi aikuisopiskeluun osallistumisesta. Tavoitesuuntauksia on todettu olevan enemmän kuin Houlen mainitsemat kolme. (Leistevuo 1998, 19.) Tuomiston (1995, 141) kritiikki liittyy Houlen typologian oppimiseen suuntautuneisuuteen. Hän katsoo aikuisopiskelun olevan suhteellisen harvinaista puhtaasti oppimisen halun vuoksi; sen taustalla on usein muita, konkreettisempia syitä.

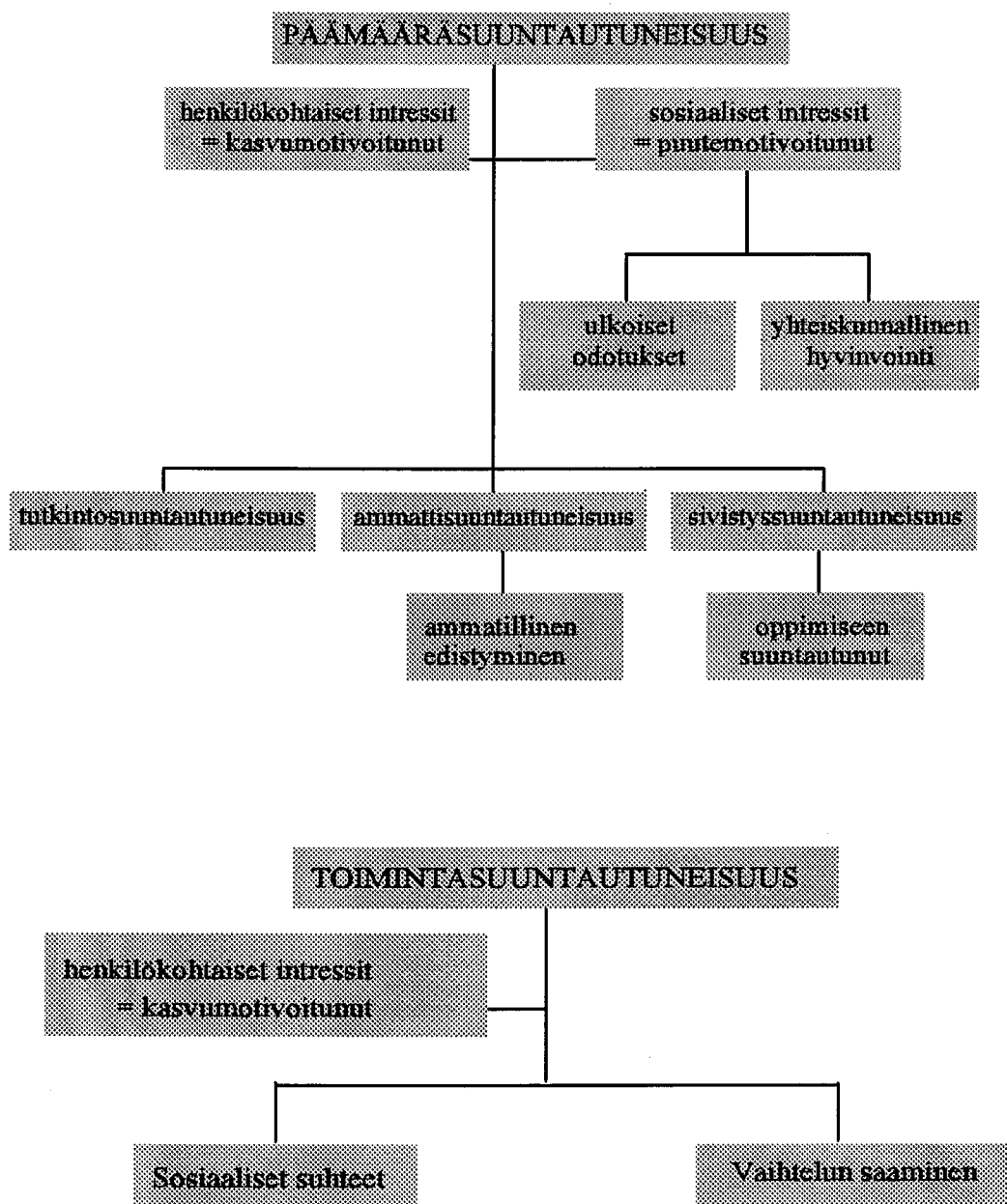
Päämäärä- ja toimintasuuntautuneisuutta on vielä myöhemmin jaettu pienempiin osiin. Päämääräsuuntautuneisuudessa voi päämääriä olla kahdenlaisia: henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin intresseihin liittyviä. Henkilökohtaiset päämäärät liittyvät usein ammattiin tai uraan ja niistä hyötyy yksilö itse, kun taas sosiaaliset päämäärät ovat yhteisön tai yhteiskunnan eduista lähtöisin. Toimintasuuntautuneisuus puolestaan sisältää kaksi erilaista toiminnan tarvetta: tarpeen osallistua joko uusien ystävien toivossa tai siksi, että saisi jotain vaihtelua elämään. (Courtney 1992, 77.)

Boshier on kehittänyt edelleen Houlen typologiaa tilastollisesti yleistettävämmäksi. Hänen mukaansa opintoihin osallistuminen ja niiden jatkaminen on tulos opiskelijan sisäisten tekijöiden ja ulkoisten ympäristömuuttujien vuorovaikutuksesta. Tämän perusteella Boshier luokittelee aikuisopiskeluun osallistujat kasvu- ja puutemotivoituneiksi. Kasvumotivoituneet toimivat ja osallistuvat ensisijaisesti sisäisten tekijöiden vaikutuksesta, kun taas puutemotivoituneiden toimintaa määrittävät pitkälti sosiaaliset ja ympäristöön liittyvät tekijät.

Kasvumotivoitunut henkilö on sisäisesti ohjautuva, itsenäinen, avoin uusille kokemuksille, spontaani ja luova, puutemotivoitunut puolestaan pelkää epäonnistumista ja on siksi jatkuvasti varuillaan ympäristönsä suhteen. (Boshier 1973.)

Morstainin ja Smartin osallistumistypologiassa selitetään osallistumista puolestaan kuudella tekijällä. Aikuisopintoihin osallistutaan ensinnäkin sosiaalisten suhteiden vuoksi: osallistujilla on tarve henkilökohtaisiin ystävyysuhteisiin, uusien ystävien saamiseen sekä vastakkaisen sukupuolen näkemiseen. Toiseksi osallistuminen tapahtuu ulkoisten odotusten takia, jolloin taustalla ovat jonkun toisen antamat ohjeet, odotukset ja suositukset. Kolmanneksi opintoihin halutaan osallistua yhteiskunnallisen hyvinvoinnin vuoksi. Tällöin tavoitteena on parantaa omaa palvelu- ja yhteistyökykyä toisten ihmisten suhteen sekä valmistautua palvelemaan yhteiskuntaa. Neljäs osallistumisen syy on ammatillinen edistyminen eli osallistumisella yritetään hankkia korkeampi status työlle, varmistaa ammatillinen kehittyminen sekä pysyä mukana kiristyvässä kilpailussa. Viidenneksi osallistumisella pyritään saamaan vaihtelua ikävyyttävään arkeen ja rutiineihin. Kuudes osallistumisen syy on osallistujan kognitiivinen intressi opiskelua kohtaan: halutaan oppia, saada tietoa ihan niiden itsensä vuoksi. (Morstain & Smart 1974.)

Morstainin ja Smartin osallistumissyistä sosiaaliset suhteet sekä vaihtelun saaminen elämään viittaavat Houlen typologian toimintasuuntautuneisuuteen, ammatillinen edistyminen ja sosiaalinen hyvinvointi päämääräsuuntautuneisuuteen sekä kognitiivinen intressi oppimissuuntautuneisuuteen (Courtney 1992, 76–77). Morstainin ja Smartin luokittelusta voidaan yhdistää Boshierin kasvumotivoituneisiin osallistuminen sosiaalisten suhteiden, vaihtelun saamisen ja kognitiivisen intressin vuoksi. Sen sijaan ulkoiset odotukset ja yhteiskunnallinen palveleminen liittyvät puolestaan Boshierin puutemotivoituneisuuteen. Ammatillinen edistyminen voi kuulua kumpaankin ryhmään riippuen siitä, tapahtuuko osallistuminen ensisijaisesti sisäisten vai sosiaalisten tekijöiden vaikutuksesta. Morstainin ja Smartin osallistumistypologia on Houlen ja Boshierin osallistumisen malleihin verrattuna konkreettisempi. Se selittää aikuisopiskeluun osallistumista yksinkertaisin ja selvin käsittein, lähimpänä arkielämää.



Kuvio 1. Aikuisopiskelun motiivit motivationaalisen suuntautumisen mukaan.

Kuviossa 1 esitetään motivationaalisen suuntautumisen kolmen eri teorian eli Houlen, Boshierin sekä Morstainin ja Smartin teorioiden yhteydet toisiinsa. Boshierin sekä Morstainin ja Smartin osallistumismotiivit on ryhmitelty Houlen typologian päämääräsuuntautuneisuuden, toimintasuuntautuneisuuden ja oppimiseen suuntautumisen suhteen. Mukaan on otettu myös edellä mainitut Puttosen (1995) nimeämät avoimen yliopisto-opiskelun opiskelumotiivit eli sivistys-, tutkinto- ja ammattiin suuntautuneisuus.

Päämääräsuuntautuneella (Houle) opiskelijalla voi ensinnäkin olla joko henkilökohtaisia tai sosiaalisia intressejä, jolloin opiskelija on joko kasvu- tai puutemotivoitunut (Boshier). Ulkoiset odotukset ja yhteiskunnallinen hyvinvointi (Morstain & Smart) viittaavat sosiaalisiin intresseihin. Toiseksi päämääräsuuntautuneen opiskelijan päämäärä voi liittyä tutkintoon, ammattiin tai sivistykseen (Puttonen). Ammattisuuntautuneisuus viittaa ammatilliseen edistymiseen (Morstain & Smart), kun taas sivistyssuuntautuneisuus on lähellä oppimiseen suuntautumista. (Houle). Toimintasuuntautunut (Houle) opiskelija on yleensä kasvumotivoitunut (Boshier), eli hän toimii henkilökohtaisten intressien vaikutuksesta. Sosiaaliset suhteet ja vaihtelun saaminen (Morstain & Smart) ovat toimintasuuntautuneisuuteen liittyviä opiskelumotiiveja.

4 AIKUISOPISKELUN MERKITYSTEN SUHDE MOTIIVEIHIN

Suomen kielen sanakirjan merkityksen selityksistä olennaisimpia tämän työn kannalta ovat ensinnäkin se, mitä jokin tarkoittaa ja toiseksi jonkin asian tärkeys ja arvo. Motiivi taas tarkoittaa teon syytä, vaikutinta, aiheuttajaa, yllykettä tai perustetta. Siinä vaiheessa, kun yksilö suunnittelee opiskelun aloittamista, hänellä on mielessä syitä, miksi hän haluaisi opiskella. Lähtökohtana tässä työssä on, että opiskelun alkuvaiheessa on opiskelun motiivit tiedossa, mutta opiskelun tuottamia merkityksiä ei voida vielä arvioida, niitä voidaan vain arvailla. Opiskelun edetessä sille alkaa muodostua tietty asema ja merkitys opiskelijan elämässä. Aseman ja merkityksen voidaan katsoa olevan saman asian kaksi eri puolta. Asema kertoo, miten tietty asia ilmenee konkreettisesti elämässä, kun taas merkityksen kautta selviää asian abstraktimpi suhde elämään. Asema ilmenee jokapäiväisessä elämässä, mutta merkitystä joutuu usein erikseen pohtimaan.

Opiskelu sijoittuu elämänkaaren eri kohtiin ja muodostaa erilaisia merkityksiä yksilöiden elämässä (Niemi-Väkeväinen 1998, 11–12). Opiskelu saa merkityksensä siitä, miten se auttaa ihmisiä rakentamaan elämänsä ja -tapaansa. Opiskelun merkitys tai merkityksettömyys ilmenee siinä, miten kouluttautuneet kykenevät käyttämään oppimaansa omassa elämässään: perheessä, työpaikalla, harrastuksissa jne.

(Antikainen 1998, 194.) Asioilla on aina tärkeys- ja arvojärjestys ihmisen elämässä, ja näihin järjestyksiin elämäntilanteella on suuri vaikutus. Merkityksen ohella opiskelulla on kuitenkin koko ajan omat motiivinsa, eli opiskelija tietää, miksi opiskelee.

Vaikka merkitys ja motiivi eroavat käsitteinä toisistaan selvästi, ovat ne tässä tapauksessa välillä varsin lähellä toisiaan. Opiskelun merkitykset voivat toimia opiskelun motiiveina siten, että opiskelun merkitys ja tarkoitus koetaan niin tärkeäksi, että se toimii opiskelun perusteena. Toki opiskelun aloittamispäätökseen vaikuttavat olosuhteetkin, mutta sitä ylläpitävänä motiivina merkityksellä on suuri osuus. Mikä tahansa tekeminen on mielekkäämpää, kun sillä on jokin merkitys itselle.

Merkityksen toimimisesta motiivina on oivana esimerkkinä Tuomiston (1995, 141) toteamus siitä, että nuoruusajan puutteellisia opiskelumahdollisuuksia voidaan nykyään pitää yhtenä aikuisopiskelun syynä. He, joilla ei ole ollut nuorena mahdollisuutta opiskella, saavat uuden tilaisuuden, kun koulutustarjonta lisääntyy nyky-yhteiskunnassa kysynnän kasvun myötä. Miksi nämä ihmiset sitten aloittavat opiskelun uudelleen? He arvostavat koulutusta ja katsovat sen niin tärkeäksi itselleen, että lähtevät opiskelemaan vielä vuosienkin tauon jälkeen. Merkityksen muodostaminen kuitenkin edellyttää, että yksilöllä on koulutuksesta aiempaa kokemusta. Näin opiskelun merkitys toimii motiivina opiskelulle.

Merkitykset liittyvät motiiveihin myös niin, että opiskelulla ollessa yhteiskunnallinen merkitys ovat sen motiivit ulkopuolelta asetettuja, kun taas opiskelun yksilöllisen merkityksen yhteydessä lähtevät motiivit omasta itsestä. Olennaista ei ole motiivien kohde, eli mihin ne viittaavat, vaan se, mistä ne ovat lähtöisin ja miten ne ovat muodostuneet. Motivationaalisesta suuntautumisesta Houlen typologian päämääräsuuntautuneisuuden sosiaalisiin päämääriin, Boshierin puutemotivoituneisuuteen sekä Morstainin ja Smartin ulkoisiin odotuksiin ja yhteiskunnalliseen palvelemiseen liittyy yhteiskunnallinen merkitys. Kun taas Houlen päämääräsuuntautuneisuuden henkilökohtaiset intressit sekä toiminta- ja oppimiseen suuntautuneisuus kokonaisuudessaan, Boshierin kasvumotivoituneisuus sekä Morstainin ja Smartin sosiaaliset suhteet, vaihtelun saaminen ja kognitiivinen intressi sisältävät yksilöllisen merkityksen. Morstainin ja Smartin opiskelumotiiveista ammatillinen edistymiseen voi sisältyä joko yksilöllinen tai yhteiskunnallinen merkitys riippuen siitä, kumman taholta aloite opiskeluun on tullut. Koulutukseen päätyminen on

teoriassa aina siis joko yksilöllinen valinta tai seurausta ulkopuolisesta – joko yhteisöllisestä tai yhteiskunnallisesta – painostuksesta.

Yksilön hakeutuminen koulutukseen on seurausta hänen kyvyistään tunnistaa oman osaamisensa rajat ja huomata mahdollisuutensa (Korhonen 1998b, 51). Koulutukseen päätyminen on yhdistelmä yksilölähtöisestä ja omaehtoista prosessista sekä yhteiskunnallisesta ohjausjärjestelmästä, joka viime kädessä muotoilee yksilön henkilökohtaisia motiiveja ja mahdollisuuksia. Valintapäätöksen tekeminen on harkintaprosessi, jolloin puntaroidaan omia motiiveja, elämäntilannetta ja koulutusjärjestelmän tarjoamia mahdollisuuksia ja sidoksia. Koulutuksen aloittaminen on usein tietoinen, mietitty valinta, mutta siihen on saatettu päätyä osaksi myös ajautumalla tai ohjautumalla sattumanvaraisesti. Sysäyksillä on merkitystä, mutta päätös perustuu usein laskelmointiin. Valintojen ja elämysten rooli koulutukseen osallistumisessa on yhä suurempi, koska kouluttautuminen liittyy nykyään muuhunkin kuin työelämään. (Niemi-Väkeväinen 1998; 55, 136, 182.) Oman valinnan merkitystä ja elämysten kokemistahan painotettiin jo opiskelun merkitysten kulutusnäkökulman kohdalla.

Yksilön koulutusjaksot ovat osa yksilön elämänkulkua, ja ne sijoittuvat yksilöllisesti eri elämänvaiheisiin. Elämäntilanteella saattaa joskus olla niin voimakas merkitys opiskelun aloittamiseen, että opiskelua voidaan pitää keinona ottaa etäisyyttä elämäntilanteeseen. Näin ollen koulutuksen aloittaminen on aina eräänlainen elämänpoliittinen päätös; sillä on aina merkityksensä opiskelijan elämän muihin osaluoksiin. Ihmiset kouluttautuvat itsenäisesti silloin kun yhteiskunnallinen tilanne ja heidän oma elämäntilanteensa niin vaativat, eivät ennustusten mukaisesti. (Niemi-Väkeväinen 1998, 182–183.)

Myös Järvisen (1996) tutkimuksessa aikuisopiskelijoiden orientaatiosta työn ja koulutuksen maastoissa näyttää opiskelun aloittamiseen vaikuttavan eniten elämäntilannetekijät sekä oikea ajoitus. Opiskelun katsottiin sopivan ajallisesti kyseiseen elämänvaiheeseen ja perhetilanteeseen: haluttiin tarttua ainutkertaiseen tilaisuuteen ja mahdollisuuteen. (Järvinen 1996, 30–31.)

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata avoimen yliopiston aikuisopiskelijoiden kokemuksia ja tulkintoja opiskelunsa tuottamista merkityksistä ja opiskelumotiiveistaan. Tutkimustehtävä koostuu kahdesta päätutkimusongelmasta:

- Miksi aikuinen opiskelee?
- Millainen asema ja merkitys opiskelulla on aikuisen elämässä?

Koulutuksen asemaa, merkitystä ja motiiveja pohdittaessa ilmenee myös tutkimuksen taustalla oleva yksilön ja yhteiskunnan välinen jännite. Opiskeleeko yksilö itseään vai yhteiskuntaa varten; mihin hän käyttää oppimaansa? Pyrin tutkimuksessa tulkitsemaan merkityksiä ja syitä, jotka yksilö on opiskelulle antanut sekä tuomaan ne esille yksilö–yhteiskunta-asettelussa.

5.2 Menetelmä ja aineiston keruu

Tutkimukseni on laadullinen teemahaastattelututkimus, jossa kahdeksaa avoimen yliopiston perusopinto-opiskelijaa haastattelemalla pyritään selvittämään, miksi aikuinen opiskelee ja millainen merkitys ja asema opiskelulla on aikuisen elämässä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksessa huomioidaan tutkittavan todellisuuden moninaisuus ja sen sisältämien asioiden välillä olevat monenlaiset suhteet. Jo tiedon hankinnassa korostuu kokonaisvaltaisuus. Aineisto hankitaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa laadullisia metodeja apuna käyttäen. Näin pyritään saamaan tutkittavien näkökulma esiin aineistossa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997; 97, 165.)

Tutkija toimii laadullisen tutkimuksen tiedonkeruussa itse välineenä ja osallistuu aktiivisesti aineiston tuottamiseen. Aineiston hankinnan perustana toimivat tutkijan havainnot sekä keskustelut tutkittavien kanssa. Tutkijan arvot vaikuttavat siihen, miten hän ymmärtää tutkimaansa kohdetta. Hänen omat taustatietonsa ja -käsityksensä ovat aina tutkimuksen teon taustalla ja lähtökohtana. Näin ollen tutkija ei voi siis tutkimusta tehdessään päästä eroon omista arvolähtökohdistaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997; 161, 165.)

Valitsin tutkimukseni aineistonhankintamenetelmäksi haastattelun, koska katsoin saavani näin parhaiten tietoa opiskelijoiden ajatuksista, tavoitteista, mielipiteistä ja kokemuksista opiskeluaan koskien. Teemahaastattelu on myös yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165). Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000, 35–36) toteavat, haastattelussa pystytään antamaan tutkittaville mahdollisuus tuoda mielipiteitään ja näkökulmiaan esille mahdollisimman vapaasti. Haastateltavan puhe voidaan tällä tavalla myös sijoittaa laajempaan kontekstiin. Lisäksi vastauksia on mahdollisuus selventää ja syventää välittömästi lisäkysymyksin sekä pyytämällä perusteluja ja esimerkkejä. Haastattelussa pystyy myös motivoimaan tutkimukseen osallistujia paremmin kuin esim. lomaketutkimuksessa.

Haastattelulajeista kyseessä oli puolistrukturoitu haastattelu. Hirsjärvi ja Hurme (2000) kutsuvat puolistrukturoitua haastattelua teemahaastatteluksi, koska

haastattelu liittyy tiettyihin teemoihin eli aihepiireihin. Muodostetut teemat ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymysten muoto ja järjestys usein vaihtelevat. Teemahaastattelu ei ole kuitenkaan niin vapaamuotoinen kuin esim. syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.)

Haastattelun teemarungon (liite 1) muodostin kirjallisuuskatsauksen pohjalta. Haastattelun pääteemoja oli kolme: opiskelun asema elämässä, opiskelun motiivit sekä opiskelun merkitys elämässä. Opiskelun asema sisälsi kysymyksiä nykyisestä työ- ja opiskelutilanteesta, opiskelun luonteesta sekä ajankäytöstä. Opiskelun motiivien kohdalla pyrittiin taasen saamaan selville, miksi aikuinen opiskelee, miksi hän on aloittanut opiskelun, millaisia tavoitteita hänellä on opiskelun suhteen ja millaista hyötyä hän odottaa saavansa. Opiskelun merkitykseen liittyviä alateemoja puolestaan olivat opitun käytettävyys, opiskelun välttämättömyys, aikuisopiskelun arvostus ja opiskelu tulevaisuudessa. Teemarungon tueksi tein teema-alueista apukysymyksiä käytettäväksi tarvittaessa. Tällä halusin varmistaa haastattelun sujuvuuden sekä ns. “pattitilanteiden” välttämisen. Koin apukysymykset hyödyllisiksi haastattelutilanteessa.

Tein haastattelut helmikuussa 2000 kahden viikon aikana joko haastateltavien kotona, työpaikalla tai kaupungin kirjaston seminaarihuoneessa. Haastattelujen paikka ja aika oli haastateltavien valittavissa. Haastateltavat suhtautuivat hyvin myönteisesti haastatteluihin ja vastailivat kysymyksiin mielellään. Kaikki lupautuivat tarvittaessa osallistumaan uusintahaastatteluihin. Ilmapiiriltään leppoiset haastattelut kestivät tunnin verran.

Haastattelut etenivät teemarungon mukaisesti. Aloitin kysymyksillä opiskelun asemasta, minkä jälkeen siirryin opiskelumotiiveihin ja lopuksi merkityksiin. Tarkoituksena oli edetä konkreettisista ja arkipäiväisistä asioista abstraktimpaan, jotta heti aluksi ei tulisi kaikkein vaativimpia kysymyksiä, ja haastattelut pääsisivät hyvin vauhtiin. Lisäkysymysten ja täsmennysten tarpeellisuus vaihteli haastattelusta toiseen. Toiset vastasivat kysymyksiin laajasti, toiset hieman suppeammin. Joidenkin haastateltavien kohdalla tuli tilanteita, joissa tunsin saaneeni jo vastauksen johonkin tiettyyn asiaan osaksi myös teemojen päällekkäisyyksistä johtuen. Kyseisessä tilanteessa tein kuitenkin varmistavan kysymyksen johdattelua välttäm.

5.3 Tutkimuksen haastateltavat

Haastateltavat olivat Kokkolan Chydenius-instituutin avoimen yliopiston kasvatustieteen perusopintojen opiskelijoita. Katsoin, ettei opiskeltava aine sinänsä ole tutkimustulosten kannalta se oleellisin asia, mutta päätin kuitenkin ottaa kaikki haastateltavat saman aineen osallistujarekisteristä. Niinpä valitsin haastateltavat kasvatustieteen perusopintoja opiskelevista ihan jo siksi, että heitä oli määrällisesti eniten. Valitsin haastateltavat harkinnanvaraisen näytteen menetelmällä. Menetelmä on sovelias laadullisessa tutkimuksessa, jolloin kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165). Harkinnanvaraisen näytteen menetelmällä kohdejoukkoa ei valita sattumanvaraisesti tilastollisin otantamenetelmin vaan tiettyjen ennalta määriteltyjen kriteerien mukaan (Eskola & Suoranta 1998, 61–62). Tällä menetelmällä oli tarkoitus saada kahdeksan mahdollisimman erilaista avoimen yliopiston opiskelijaa mukaan otokseen. Tämä sen vuoksi, että pääsisin vertailemaan opiskelun asemaa, merkityksiä ja motiiveja eri elämäntilanteissa olevien opiskelijoiden kesken.

Sain Chydenius-instituutin avoimesta yliopistosta parinkymmenen opiskelijan henkilö- ja yhteystiedot, ja aloin soitella heille sopiakseni haastatteluajan kahdeksan opiskelijan kanssa. Kahdeksan henkilön haastatteluaineiston katsottiin riittävän rajatun opiskelijajoukon näkökulmien hahmottumiseen. Kahdeksasta haastateltavasta tuli puolet olla miehiä ja puolet naisia, mielellään erilaisissa ammatissa toimivia. Saman sukupuolen edustajien olisi lisäksi hyvä olla eri ikäisiä, noin 25–45-vuotiaita. Opiskelijat olivat erittäin suostuvaisia yhteistyöhön: kymmenen puhelinkeskustelun jälkeen olin saanut hankittua neljä mies- ja neljä naishaastateltavaa, jotka olivat iältään 26–43-vuotiaita.

5.4 Analyysi

Laadullisen aineiston järjestelyyn, luokitteluun, analysointiin ja tulkitsemiseen ei ole yhtä ainoaa tapaa. Analyysissä voidaan perehtyä yksittäisiin tapauksiin tai tulkita eri henkilöiden vastaukset kokonaisnäkökulmasta. (Patton 1990; 376, 381.) Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää ja tiivistää usein niin hajanainen aineisto vähentämättä kuitenkaan sen sisältämää tietoa. Pyrkimyksenä on uuden tiedon tuottaminen tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Tutkimusote on laadullisessa aineistossa yleensä induktiivinen, eli liikutaan yksittäisistä havainnoista yleisiin merkityksiin. Tavoitteena ei ole teorian tai hypoteesien testaus vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Aineisto määrää, mihin paneudutaan, ei tutkija. Haastattelututkimuksen analyysiprosessin lähtökohtana ovat litteroidut haastattelut, joista nostetaan esiin tutkimuksen kannalta merkityksellisiä teemoja. Haastattelusta lähtevät teemat ovat analyysin luokittelukategorioiden perusta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997; 165, 253.)

Analysoin tulokset laadullisen sisällönanalyysin avulla, teemoittelua apuna käyttäen. Sisällönanalyysin tarkasteluyksikkönä toimivat näin ollen teemat. Teemoittelussa on kyse siitä, että aineiston tekstimassasta pyritään löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet eli teemat. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176.) Käsittelin tuloksia pääteemoittain ja pyrin löytämään niiden ja alateemojen alle erilaisia toimintamalleja.

Aloitin aineiston käsittelyn purkamalla kaikki haastattelut välittömästi haastattelun jälkeen sanasta sanaan, kielelliseen informaatioon keskittyen. Varmistin samalla, tarvitsenko uusintahaastatteluja. Luin tekstejä läpi useaan kertaan sisällönanalyysin suorittamista varten. Sisällönanalyysin perustana oli haastattelun teemarunko, jonka avulla löysin tekstimassasta olennaisen tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelmien kannalta sekä sain järjestettyä aineiston järkevään ja helpommin käsiteltävään muotoon. Järjestin haastatteluaineiston teemoittain siten, että kokosin samaan teema-alueeseen liittyvät vastaukset yhteen. Teemojen tarkastelua helpottaakseni käytin erivärisiä merkintöjä jäsentämään tekstin rakennetta ja sisältöä.

Osa teemoista oli niin lähellä toisiaan, että tiettyyn alateemaan liittyviä vastauksia saattoi löytyä usean teeman kohdalta.

Tulokset on esitetty tutkimusongelmittain, ja niiden esitystapa vaihtelee hieman tutkimusongelmasta toiseen. Jossain kohdissa teemat esiintyivät aineistossa sen verran päällekkäin, ettei ollut mielekäästä esittää tuloksia haastattelun teemarungon mukaisesti. Opiskelun merkitysten kohdalla on tulokset esitetty eniten teemoittain. Aloitin tulosten esittämisen kuhunkin tutkimusongelmaan liittyvien teemojen kuvailulla ja annoin ikään kuin aineiston puhua omasta puolestaan. Tämän jälkeen pyrin löytämään erilaisia toimintamalleja kunkin teeman kohdalle. Esimerkiksi opiskelumotiivien suhteen opiskelijat jakaantuivat kolmeen kategoriaan: työsaantimahdollisuuksiaan parantaviin, itseään nykyisessä työssä kehittäviin ja ammatinvaihtoon tähtääviin. Lopuksi tein kustakin tutkimusongelmasta yhteenvetoa ja vertailin jo tuloksissa saamiani tuloksia teoriaan. Lisäksi havainnollistin jokaista teemaa suorilla lainauksilla haastatteluista. Sitaattien tehtävänähän on havainnollistamisen lisäksi auttaa lukijaa arvioimaan, onko tutkijan tulkinnoissa järkeä; näin lukija ei ole täysin tutkijan armoilla (Eskola & Suoranta 1998, 181). Pohdinnassa pyrin tekemään synteesiä tuloksista eli tulkitsemaan tuloksia, etenemään takaisin osista kokonaisuuteen ja empiriasta teoriaan tuomalla esiin teoriaosuudessa taustalla olevan yksilö-yhteiskunta-asetelman.

5.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on paljolti kyse tutkimuksen luotettavuudesta. Koska tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline, on luotettavuuden tärkein kriteeri tutkija itse. Näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212.) Koska väline ei ole tutkijasta riippumaton, on esitetty (esim. Mäkelä 1990), että tutkimuksen luotettavuuden arviointiin perinteisesti käytetyt validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät sellaisenaan sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittareiksi.

Mäkelän (1990, 47–53) mukaan laadullisen aineiston arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota seuraaviin seikkoihin: aineiston yhteiskunnalliseen merkittävyyteen ja riittävyyteen sekä analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Aineiston merkittävyydelle on vaikea määrätä kriteerejä, mutta tutkijan on silti varauduttava puolustamaan aineistonsa merkittävyyttä. Tämän vuoksi tutkijan on tiedettävä, mistä aineisto on lähtöisin ja miten se on tuotettu. Laadullisen aineiston riittävyyttä on puolestaan lähes mahdotonta tietää etukäteen. Aineiston voi katsoa olevan riittävä siinä vaiheessa, kun se ei tuo enää mitään uutta tietoa. Aineistoa ei joka tapauksessa kannata haalia liikaa. Analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, että tulkinnat eivät pohjaudu vain aineistosta satunnaisesti poimittuihin kohtiin. Analyysin arvioitavuus taas kertoo siitä, pystyykö lukija seuraamaan tutkijan tekemiä päätelmiä. Analyysin toistettavuus puolestaan edellyttää, että tutkija esittää analyysissa käyttämänsä luokittelu- ja tulkintasäännöt mahdollisimman tarkasti. Periaatteena on, että toinen tutkija voi niitä soveltamalla päätyä samoihin tulkintoihin.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 189) toteavat, että tutkimuksen teossa on joka tapauksessa edelleen pyrittävä siihen, että tutkittavien käsitykset ja näkökulmat tulevat esille niin hyvin kuin mahdollista. Olennaista on sen tiedostaminen, että tutkija vaikuttaa saatuun tietoon jo tietojen keruuvaiheessa kuin myös sen, että kyseessä on tutkijan tulkinnat tutkittavien käsityksistä ja tutkijan oma käsitteistö, jonka avulla hän tulokset esittää. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeintä on Mäkelänkin (1990, 53) analyysin toistettavuuden kohdalla mainitsema seikka eli se, että tutkija kuvailee ja perustelee menettelynsä uskottavasti. Tutkimusta tai tutkimusmenetelmää ei kuitenkaan tarvitse pitää huonona, jos toinen tutkija ei päädy täsmälleen samaan tulokseen menettelyohjeita noudattamalla.

Yhtenä haastattelututkimuksen luotettavuuden kriteereistä on pidetty sitä, saadaanko samanlainen tulos, jos haastattelu toteutetaan uudelleen samoilla henkilöillä tai toinen henkilö suorittaa saman tutkimuksen. Hirsjärvi ja Hurme (1991) katsovat kuitenkin teemahaastattelun tilanteeltaan niin ainutlaatuiseksi, että se muuttuisi keinotekoiseksi, mikäli haastattelu suoritettaisiin uudelleen samoilla henkilöillä (Hirsjärvi ja Hurme 1991, 129.) Uusintatutkimus ei varmaan ainakaan tässä tapauksessa tuottaisi samoja tuloksia jo sen vuoksi, että tutkittavien elämäntilanteet saattavat muuttua nopeasti tuloksiin vaikuttavalla tavalla.

Koin teemahaastattelun hyväksi menetelmäksi aikuisopiskelun motiivien ja merkitysten selville saamiseen. Eritoten opiskelun merkitykset on sellainen aihealue, jota ei välttämättä ole tullut mietittyä eikä edes tiedostettua, joten merkitysten selville saaminen ei olisi varmaankaan onnistunut yhtä hyvin jollain toisella tiedonhankintamenetelmällä. Teemahaastattelulla sain kuvan haastateltavien todellisista ajatuksista ja kokemuksista, joten tulosten ja todellisuuden vastaavuus oli mielestäni niin hyvä kuin mahdollista.

Laadin teemaluettelon kirjallisuuskatsauksen perusteella ja tein haastattelua varten lisäkysymyksiä, joilla voisin tarpeen tullen selventää ja varmistaa vastauksia. Tulosten luotettavuuden lisäämiseksi purin kaikki haastattelunauhut sanasta sanaan. Haastattelijasta johtuvaa vaihtelua on voinut ilmetä jonkin verran haastatteluissa sen vuoksi, että haastatteluteknikka luultavasti kehittyi haastattelujen kuluessa. Näin ollen viimeiset haastattelut saattoivat olla alkupään haastatteluja laadukkaampia. Suoritin itse kaikki haastattelut, joten ainakaan eri haastattelijoista johtuvaa vaihtelua ei päässyt tapahtumaan. Varasin myös haastatteluihin tarpeeksi aikaa, jotta kiire ei olisi päässyt vaikuttamaan negatiivisesti haastattelujen laatuun. Selvensin haastateltaville kaikki sellaiset käsitteet, jotka olisivat voineet olla heille jollain tavalla vieraita tai epäselviä.

Aineiston merkittävyys ja riittävyys olivat mielestäni hyviä. Aikuisopiskelu on hyvin yleistä ja suosittua nykyään, ja parhaiten siitä saa tietoa kysymällä aikuisopiskelijoilta itseltään. Aineistoa oli riittävästi siinä mielessä, että sain aikaiseksi tuloksia kaikkien tutkimustehtävien kohdalta. Pysin tekemään niin kattavaa analyysia kuin mahdollista eli tulkitsemaan aineistoa laajalla rintamalla. Analyysissä pyrin tarkkuuteen ja huolellisuuteen. Analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden vuoksi olen pyrkinyt etenemään päätelmissäni johdonmukaisesti ja selittämään yksityiskohtaisesti, mitä olen tehnyt missäkin kohtaa tutkimusta.

Tutkimusjoukko oli sen verran pieni, ettei tulosten yleistäminen ole suositeltavaa. Hyvä puoli tutkimusjoukossa oli sen kirjavuus iän, sukupuolen ja elämäntilanteiden osalta. Näin oli mahdollista saada tutkimukseen mukaan monenlaisten opiskelijoiden näkökulmia ja kokemuksia.

6 TULOKSET

6.1 Opiskelun asema elämässä

Opiskelijoiden työ- ja opiskelutilanteen suhteen oleellisimmiksi asioiksi muodostui se, onko opiskelijalla töitä vai ei sekä se, opiskeleeko hän useampaa kokonaisuutta samanaikaisesti vai pelkästään yhtä. Opiskelijoista reilu puolet kävi töissä, ja vastaavasti vajaa puolet oli kyseisellä hetkellä ilman säännöllistä työtä satunnaisia työkeikkoja lukuun ottamatta. Työttömistä vain yksi oli ilman työtä tahtomattaan, loput kaksi oli poissa työelämästä omasta tahdostaan perheen vuoksi. Kolme opiskelijaa oli suorittamassa muitakin opintoja samanaikaisesti kasvatustieteen perusopintojen lisäksi, ja loput viisi keskittyi yhteen opintokokonaisuuteen kerrallaan. Opiskelijoiden ajankäyttö opiskeluun oli hyvin vaihtelevaa ja epäsäännöllistä. Suurin osa opiskeli jonkin asian ohella, eli opiskeluun käytettävää aikaa rajoitti joko perhe tai työ. Opiskelu ei tapahtunut tiettyyn kellonaikaan eikä edes tiettyinä päivinä viikosta, mutta siihen liittyviä asioita pyrittiin tekemään aina kun mahdollista. Ainoastaan yksi opiskelija pystyi tekemään opiskeluun liittyviä asioita suhteellisen säännöllisesti, halutessaan vaikka kokopäiväisesti.

Opiskelijan elämäntilanteella oli suuri merkitys siihen, millainen asema opiskelulla hänen elämässään käytännössä oli. Työssäkäynti muodostui suurimmaksi erottelevaksi tekijäksi opiskelun aseman suhteen: opiskelun asema elämässä oli erilainen sen mukaan, oliko opiskelija työssäkäyvä vai ei. Työssä käyvien opiskelu tapahtui *työn ohella*, eli työ oli opiskelua tärkeämpää. Perheellisillä opiskelun edelle meni usein vielä perhekin, varsinkin jos perheeseen kuului pieniä lapsia. Kaksi kolmesta useamman opintokokonaisuuden opiskelijoista kuului työn ohella opiskeleviin. Opiskelu tapahtui vapaa-aikana, työaikana ei ollut mahdollisuuksia opiskella. Opiskelu yhdistettiin siis sisällöllisesti työhön, mutta ajallisesti vapaa-aikaan. Vapaa-aika menisi lähes kokonaan opiskeluun, jos vain sen sallisi, eikä rajoittavia tekijöitä olisi. Toisaalta kiireet työssä toivat paineita ja stressiä elämään, kun opinnoissakin pitäisi edetä. Toisaalta taas opinnoista ei otettu mitään suuria paineita, opiskeltiin kun ehdittiin.

”Tällä hetkellä on sanotaanko että painetta vähän liikaa, työssä sattuu olemaan kiireisintä aikaa, ja opiskeluissakin pitäisi tentti suorittaa pois, ja edellinen tehtävä tehdä loppuun ja näin.”
(nainen 30-v.)

”Pyrin tekemään aina kun mahdollista, mutta saattaa mennä viikkokin, etten tee yhtään mitään. --- Että ei se oo mikään pakko. Voi olla vaikka kuukauden tekemättä, jos siltä tuntuu.” (mies 33-v.)

Opiskelijat, jotka eivät käyneet opiskelun ohella töissä, jakaantuivat puolestaan perheen ohella opiskelijoihin ja kokopäiväopiskelijoihin. *Perheen ohella opiskelevat* olivat poissa työelämästä omasta aloitteestaan perhesyistä. Perhe oli heidän elämässään ensimmäisellä sijalla, ja opiskelut etenivät itsen ja perheen ehdoilla. Suoritettavana oli vain yksi opiskelu kerrallaan. Opiskelun asema elämässä koettiin kuitenkin olevan tärkeä, koska muita perheen ulkopuolisia aktiviteetteja ei liiemmin ollut. Opiskeluajan koettiin olevan vapaa-aikaa, koska se poikkesi normaalista päiväjärjestyksestä eli lapsen ja perheen hoidosta. Jotta opinnot etenisivät, oli niitä varten usein varta vasten järjestettävä aikaa.

”Kyllä se aika iso osa on, koska isoin osa on tietysti perhe ja lapsen hoito, mutta ei mulla kauheesti oo muita harrastuksia.” (nainen 26-v.)

”Tällä hetkellä se on kumminkin tärkeää, vaikka toi appro sinänsä ei oo suuri osa mun elämää.” (nainen 35-v.)

Kokopäiväopiskelijan elämäntilanne erosi perheen ohella opiskelevista siinä mielessä, että työttömyys ei ollut vapaaehtoinen valinta. Perhettä ei myöskään ollut. Opiskelulla oli elämässä kaikkein suurin asema verrattuna muihin ryhmiin ihan jo siksi, että siihen käytettiin enemmän aikaa vuorokaudessa kuin mihinkään muuhun aktiviteettiin. Meneillään oli useampi opiskelu kerrallaan. Palkkatyön puuttuessa opiskelua pidettiin ikään kuin työnä, ja opiskeluun käytettävä aika sijoittui tavallaan työaikaan. Ajan jakaminen näin mahdollisti sen, että päivään jäi vähän vapaa-aikaakin, joka yritettiin sitten pyhittää harrastuksille.

“---kyllä sillä aika merkittävä osuus on tällä hetkellä, vie niin paljon vuorokaudesta aikaa --- että se nyt on koulua koko päivä.” (mies 29-v.)

6.2 Opiskelun motiivit

Opiskeluun liittyviä tavoitteita oli monenlaisia sekä luonteeltaan että tärkeydeltään. Ensisijaisesti tavoitteet liittyivät kaikilla opiskelijoilla konkreettisesti jollain tavalla ammattiin ja työhön. Näihin kahteen asiaan oletettiin ja toivottiin myös olevan eniten hyötyä opiskelusta. Ammattiin ja työhön liittyviä tavoitteita olivat työn saaminen, nykyisessä työssä ja ammatissa kehittyminen sekä ammatin vaihtaminen. Opiskelu oli aloitettu siinä toivossa, että siitä olisi hyötyä kyseisissä projekteissa.

Opiskelun ammattiin ja työhön liittyvien tavoitteiden ja hyödyn lisäksi kaikilla opiskelijoilla oli opiskeluun liittyviä yleisluontoisempia päämääriä. Näitä olivat itsen kehittäminen, yleissivistyksen parantaminen sekä yleensä ottaen uusien asioiden oppiminen. Itsen kehittämiseen liittyen haluttiin oppia näkemään asioita eri näkökulmasta, laajentaa maailmankuvaa uusien asioiden omaksumisen myötä sekä oppia oppimaan.

Opiskelun aloittamisprosessi oli erilainen jokaisella opiskelijalla, vaikuttaahan elämäntilanne olennaisesti opiskelun aloittamiseen liittyvään päätöksentekoon. Opiskelun aloittamisprosessi koostui ensinnäkin jonkin konkreettisen – yleensä työhön liittyvän – tarpeen huomaamisesta, opiskelun käytännöntoteuttamisen suunnittelusta, opiskeltavan aineen valinnasta ja opiskelun aloittamisajan päättämisestä. Aloittamispäätöstä edelsi pohdinta ajankohdan sopivuudesta sekä itsen että mahdollisen perheen kannalta; mietittiin omien voimavarojen ja käytettävissä olevan ajan riittävyttä. Opintojen käytännönsuunnittelun yhteydessä piti miettiä, miten kurssit suorittaa, miten järjestää ajankäytön ja miten ison osan opiskelulle elämästään antaa. Suunnittelua helpotti avoimen yliopiston opiskelutapojen monimuotoisuus.

“No mulla on ollu tavoitteena, että joskus sitten opettajaksi. Mä olin sen tavallaan unohtanu, että enhän mä nyt voi, kun on nää pienet lapset, et pitää oottaa. No sit aloin miettiä, että eihän se välttämättä niin oo, et mun pitäis sen takia siirtää. Lehdestä sitten luin, että Chydenius-Instituutin kasvatustieteen ryhmiin mahtuisi vielä opiskelijoita, niin melkein saman tien sitten ilmoittauduin.” (nainen 35-v.)

Monen opiskelijan kohdalla oli jokin ulkopuolinen voima avustamassa prosessin käynnistämisessä: tuttava, työtoveri tai työvoimatoimiston työntekijä saattoi rohkaista aloittamaan. Parin opiskelijan kohdalla ulkopuolinen taho painosti lievästi opintojen aloittamiseen. Opiskeluun liittyvää asioiden punnitsemista oli saattanut kestää joillakin jopa reilun vuoden, kun taas suurin osa teki aloittamispäätöksen varsin nopeasti. Pari opiskelijaa oli siirtänytkin opintojen aloitusta jo aiemmin parempaa ajankohtaa odotellessa. Opiskeluun ei ole ollut joko tarvetta tai aikaa.

“Aikasemmin olin ajatellut hakea yliopistoon, mutta sitten olen aina vain siirtänyt ja siirtänyt sitä, koska töitä on ollut ja näin. Mutta nyt sitten sain itseäni niskasta kiinni ja päätin aloittaa.” (nainen 30-v.)

Myös opiskeltavan aineen valinnassa täytyi tehdä ratkaisuja. Vaihtoehtoina saattoi olla montakin itseä kiinnostavaa ainetta, ja tiettyyn aineeseen päädyttiin sen perusteella, mistä olisi eniten hyötyä – lähinnä ammatillisesti – tällä hetkellä. Muiden opiskelujen vuoro olisi sitten seuraavaksi. Opiskeltavan aineen valintaan liittyen yleinen toteamus oli, että kasvatustiede on aina kiinnostanut.

“Että mä oon tätä koulutussuunnitelmaa miettiny, että aloitanko kasvatustieteen vai psykologian perusopinnot, että kumpi hyödyntäis enemmän sitä työssä oppimista. --- Päätin sitten aloittaa kasvatustieteen opinnot. Muihin ei ole tällä hetkellä aikaa.” (nainen 30-v.)

Opiskelijat jakaantuivat melko tasaisesti kolmeen ryhmään opiskeluun liittyvien tavoitteiden ja hyödyn suhteen. Kullakin ryhmällä myös opiskelun aloittamisprosessi oli omanlaisensa. Opiskelijaryhmät olivat: työnsaantimahdollisuuksia parantavat, itseään nykyisessä ammatissa kehittävät ja ammatinvaihtoon tähtäävät. Ensimmäiseen ryhmään kuului kaksi opiskelijaa sekä toiseen ja kolmanteen ryhmään kumpaankin kolme.

Ensimmäinen ammattiin suuntautunut opiskelijaryhmä halusi *parantaa työnsaantimahdollisuuksiaan* opiskelun avulla. Opiskelijat olivat olleet jonkin aikaa työttöminä, ja heille oli tarjoutunut tilaisuus opiskeluun. Kyseinen opiskelutarjous tuli nimenomaan ulkopuolelta, se ei ollut alkujaan oma idea. Opiskelua pidettiin mahdollisuutena, joka todennäköisesti parantaisi heidän työllistymistään ja jota ei voinut olla käyttämättä hyväksi. Työllistymistä helpottava opiskelu liittyy aiempiin opintoihin siten, että se päivittää vanhoja tietoja ja tutkintoa. Vaikka päätös opiskelun aloittamisesta tehtiinkin itsenäisesti, koettiin olosuhteiden vaikuttavan päätökseen kuitenkin jonkin verran. Vaikutusta ei kuitenkaan koettu negatiivisena. Päinvastoin oltiin tyytyväisiä, että kyseiseen tilanteeseen oli päädytty, vaikkakaan ei niin laskelmoiden.

”Ammattikorkeatutkinto tuli sen takia, että meillä ruvettiin amiksen opettajia kouluttamaan, ja kaikki insinöörit niin...piti suorittaa tää tutkinto, kun se tuli just silloin.” (mies 33-v.)

Opiskelijoiden tavoitteena oli työpaikka, jonka saamista pidettiinkin varsin realistisena, kunhan opinnot saadaan päätökseen. Opintojen hyödyn odotettiin siis olevan konkreettisesti nähtävissä. Opiskelijat olivat suorittamassa useampia opintoja samanaikaisesti. Opintojen välille tehtiin selkeä ero: osa opinnoista suuntautuu ammatillisesti, osa yleissivistävästi. Tärkeimpänä pidettiin sitä opiskelua, jonka katsottiin parantavan työnsaantimahdollisuuksia. Muut opinnot katsottiin lähinnä harrastukseksi. Siinä tapauksessa, ettei töitä onnistuttaisi saamaan, jatkettaisiin näitä ns. ”harrastusopintoja” pidemmälle, ehkä jopa tutkintoon saakka.

”Insinööriopiskelu on tietenkin tärkeempää, koska työt kuitenkin riippuu siitä. Että siinä mielessä se on rahallisesti tärkeempää. Ihan harrastusmielessä opiskelen kasvatustiedettä” (mies 33-v.)

”--- siinä nyt pitäis olla jokaisella varma työpaikka, että jos vaan haluaa.” (mies 29-v.)

Toinen opiskelijaryhmä halusi *kehittää itseään nykyisessä työssä* opiskelun avulla. Tämä halu oli opiskelijoilla lähtenyt siitä, että oli törmätty töissä sellaisiin uusiin asioihin, joista haluttiin ja tarvittiin lisää tietoa. Opiskelun avulla haettiin lisää tietoa ja yritettiin varmistaa se, että pysytään mukana muuttuvissa työtilanteissa ja -vaatimuksissa. Tiedon hankkiminen lähti omasta aloitteesta, ei esim. työnantajan. Tärkeimmäksi opiskelun hyödyksi katsottiin se, että olisi itsellä paremmat valmiudet toimia ammatissa sekä nykyään että ennakoiden myös tulevaisuudessa. Tämän lisäksi opiskelijoilla oli mielessä myös se, että opiskelu edesauttaisi ehkä myös uralla etenemistä tai vakituisen työpaikan saamista sekä näiden kautta vaikuttaisi myös lopuksi palkkaan. Opiskelu ei ollut välttämätöntä työn jatkuvuuden kannalta, vaan se aloitettiin ihan omaa ammatillista kehittymistä ajatellen.

”--- mä koen sen, että jotakin mun täytyy saada lisää opintoja, koska työkuviot monipuolistuvat koko ajan. --- näin pystyy paremmin liikkuu urallakin.” (nainen 30-v.)

”No tämänhetkinen opiskelu eli opettajaksi pätevyityminen mahdollistaa ehkä tulevaisuudessa viran tai jotain vastaavaa, jos ajattelee sitä näin.” (nainen 43-v.)

”Se oma osaaminen on ollu aika vähäistä siltä puolelta. Se oli varmaan se ensimmäinen asia, että täytyis saada tietoa tästä asiasta.” (mies 27-v.)

Opiskelun aloittamisessa korostui nykyisen elämäntilanteen sopivuus: opiskelun aloittamista oli saatettu miettiä jo aiemminkin, mutta hetki tuntui sopivalta nyt. Aikaa ja kiinnostusta opiskeluun tuntui olevan kyseisellä hetkellä enemmän kuin aiemmin. Opiskelun aloittamiseen kannustivat myös työkavereiden tai muiden tuttujien malli ja hyvät kokemukset. Kiinnostusta saattoi olla useampaankin opiskeltavaan aineeseen, mutta muihin opintoihin ei ollut yhtäaikaisesti aikaa. Niiden vuoro olisi sitten myöhemmin. Suunnitelmissa oli pitää tiedot ajan tasalla tulevaisuudessakin, eli

opiskelu jatkunee joko saman tai eri opintojen merkeissä – kahdella kenties jopa tutkintoon asti.

“Yks asia oli varmaan semmonen, että kuitenkin siitä valmistumisesta oli jo pari vuotta, että semmosta intoa opiskella ei oo oikeestaan ollutkaan, mutta nyt sitten tuli, kun oli työelämässä, niin sitä opiskeluintoakin.” (mies 27-v.)

“Työkaveri aloitti tosiaan opiskelun, niin sitä kautta minäkin sitten innostuin.” (nainen 30-v.)

Kolmas ammatillisesti suuntautunut opiskelun laji oli *ammattinvaihtoon tähtäävä opiskelu*. Lähtökohtana oli sen huomaaminen, että pitkähkön työuran jälkeen työskentely entiseen malliin ei enää onnistu tai kiinnosta. Opiskelijoille tuli sellainen tunne, ettei saman työn parissa haluta olla eläkeikään asti. Tämän jälkeen alettiin miettiä, mitä tulevaisuudelta haluttaisiin, eli millainen muutos olisi tapahduttava. Tavoitteena oli mielekkäämpi työ tulevaisuudessa, ja sitä lähdettiin tavoittelemaan opiskelun kautta. Jo alkuvaiheessa ymmärrettiin, että ammatinvaihto ei tule onnistumaan ilman lisäopintoja. Tarkoituksena ei ollut kuitenkaan siirtyä ihan täysin toiselle alalle opiskelun avulla; ala tulee pysymään samana, mutta ammattinimike ja työtehtävät vaihtunevat sen sisällä.

“Se alko oikeestaan viime keväänä, sillä tavalla, että kun mä lähdin ravintolaoppilaitokseen, niin oli tavoitteena, että joskus sitten opettajaksi --- Ja sitte ku töissä oli tosiaan sellasta, että tuntu, et mun kaikki aika menee siellä, ja perhe jää toissijaiseksi.” (nainen 35-v.)

“No jos sais vähän niinku säännöllisemmän työajan ---” (mies 40-v.)

Opiskelu aloitettiin ensisijaisesti töitä ja uraa ajatellen, mutta sen on todettu vaikuttavan myös muihin elämän osa-alueisiin. Aloittamista oli aiemmin siirretty työkiireisiin tai perheeseen vedoten, ja nytkin ne ajoittain häiritsevät opintojen etenemistä. Ammatinvaihto on pitkántähtäimen projekti: nykyinen opiskelu ei vielä anna pätevyyttä uusiin tehtäviin, mutta se on väylä jatko-opintoihin. Yksi opiskelija oli asettanut tavoitteekseen tutkinnon suorittamisen, lopulla kahdella se ei ole poissuljettu ajatus, mutta ei välttämättä ensisijainen tavoitekaan – ainakaan vielä. Tulevaisuudessa suunnitelmissa oleva työ tulee sanelemaan ehtoja opintojen sisällölle ja laajuudelle.

Opintoja suoritetaan nykyisen työn ohessa, joten tilanne ei siinäkään mielessä ole ammatinvaihdon kannalta akuutti.

”Tavallaan on mielenkiinto koko ajan lisääntynyt, et se, minkä takia mä lähin mukaan siihen, oli se ammattitutkinto, mut nyt kun mä oon lukenu sitä, niin on tullu kaikkee muutakin mun elämästä siihen.” (nainen 35-v.)

”Kyllä ne tavoitteet mulla täs on se, et sais pohjaa jatko-opinnoille. Sitte joskus tulevaisuudessa.” (mies 40-v.)

Vaikka opiskelijat olivat taustoiltaan ja lähtökohdiltaan erilaisia, olivat opiskelun motiivit melko yhtenevät. Opiskelulla oli aina jokin työhön tai ammattiin liittyvä päämäärä. Ammattitaidon kehittäminen kuuluu edelleen siis tärkeimpiin kouluttautumiseen motivoiviin asioihin (ks. Mannermaa & Mäkelä 1994). Kaikkien opiskelijoiden voidaan katsoa kuuluvan Houlen (1961) typologiassa päämäärään suuntautuneisiin, jossa opiskelun päämäärä liittyi kiinteästi tavalla tai toisella työhön ja ammattiin. Kukaan ei ollut aloittanut opiskelua työttömyysuhan alaisena. Ainoastaan itseään nykyisessä työssä kehittävien vastauksissa tuli esiin palkka jollain tavalla opiskelun syitä kysyttäessä. Heidän opiskelumotiiveissa korostui yleensä ottaen muita opiskelijaryhmiä enemmän ammatilliset motiivit, vaikka itsensä kehittämistäkin toki pidettiin tärkeänä.

Kiinnostus ja idea opiskelun aloittamiseen lähti opiskelijoista itsestään, painostusta ei tullut miltään ulkopuoliselta taholta. Ainoastaan työnsaantimahdollisuuksien parantamisen kohdalla aloite opiskelun aloittamiseen tuli itsen ulkopuolelta, ja opiskelun aloittaminen saatettiin kokea omaehtoisuudesta huolimatta jossain määrin olosuhteiden pakoksi. Boshierin (1973) luokitteluun verratessa kaikki opiskelijat olivat kuitenkin kasvumotivoituneita, eli osallistuminen tapahtui ensisijaisesti sisäisten tekijöiden vaikutuksesta. Osallistumisen intressit olivat siis henkilökohtaisia, eli opiskelusta hyötyy yksilö itse. Kukaan ei opiskellut sosiaalisten intressien eli yhteiskunnan etujen vuoksi (vrt. Courtney 1992, 77).

Puttosen (1995) nimeämistä osallistumisen faktoreista tutkinto- ja ammattiin suuntautuminen esiintyivät opiskelumotiiveissa. Ensisijaisena opiskelumotiivina oli kaikilla opiskelijoilla ammattiin suuntautuminen, kuten edellä jo todettiin. Puolet ilmoitti tavoitteekseen tutkinnon suorittamisen ja lähestyi näin

tutkintosuuntautuneisuutta. Taustalla oli opintojen ja tutkinnon hyödyllisyys ammatissa tai työnhaussa. Tutkinnon suorittamista suunnittelevia oli kaikissa opiskelijaryhmissä.

6.3 Opiskelun merkitys elämässä

6.3.1 Opiskelun merkitys työlle ja ammatille

Kaikista elämän osa-alueista opiskelulla oli suurin merkitys *työlle ja ammatille*. Koska kaikilla opiskelijoilla oli jo ammatti, merkityksen painotus oli ammatillisessa kehittämisessä. Nykyisen opiskelun merkitys ammatille oli erilainen sen mukaan, millaisia opiskelumotiiveja opiskelijoilla oli. Työnsaantimahdollisuuksiaan parantaakseen opiskelevat kokivat opiskelun tärkeimpänä lähinnä oman tiedon ja tutkinnon päivittämisessä. Tällä tavalla haluttiin pysyä kilpailukykyisinä työnhaussa. Opiskelun konkreettisin merkitys oli luonnollisesti työpaikan saamisessa.

“No niillä pystyy päivittää sitä omaa tietoaan oman alansa asiasta.” (mies 33-v.)

“On oikeestaan sama, kumpaa koulutusta sitä ajattelee, niin se työpaikka siinä taustalla on.”
(mies 29-v.)

Ne opiskelijat, joiden opiskelumotiivina oli kehittää itseään nykyisessä työssään, olivat sitä mieltä, että opiskelun merkitys ammatille näkyi eniten itsen ammatillisessa kehittämisessä uuden tiedon saamisen kautta. Tämä tarkoittaa kahta asiaa: ensinnäkin aiemmin opittu ei nykyisissä olosuhteissa ole välttämättä enää käyttökelpoista, ja toiseksi haluttiin laajentaa omaa tietämystä ja pätevyyttä eli saada tietoa uusista asioista. Opiskelu oli tärkeässä asemassa ammatillisessa kehittämisessä siinä mielessä, että huomaa itse kehittyvänsä kuin myös siinä, että kehitys huomataan työpaikan sisällä ja ehkä palkitaankin.

“No ainakin siksi, että pystyn paremmin kohtaamaan ja käsittelemään asioita omassa työssäni, ja saan semmosia valmiuksia työhön itelleni tähän aiheeseen.” (mies 27-v.)

“Saa uusia näkemyksiä, että miten voin toimia paremmin opettajana. Ja uusia ideoita, menetelmiä, ajatuksia, ja oppii kattoon eri kannalta opetuksellisia tehtäviä.” (nainen 43-v.)

Ammatinvaihdon vuoksi opiskelevat pitivät puolestaan nykyisen opiskelun merkitystä ammatille tärkeänä sen vuoksi, että siitä on hyvä jatkaa muihin opintoihin tulevaisuudessa. Ammatinvaihto vaatii melko laajoja opintoja, joissa opintojen aloittamisella on ratkaiseva merkitys. Eteneminen on helpompaa, kun opinnot saadaan kerran vauhtiin. Ammatinvaihtoa pidettiin kuitenkin niin pitkänä prosessina, että vaikka ei maaliin asti koskaan päästäisikään, koetaan opinnot silti merkityksellisiksi niiden käytännönläheisyyden vuoksi.

“No se on pohja niille mahdollisille jatko-opinnoille. ---Vaikka nyt kun oon lukuun kasvatustiedettä, niin voin sanoa, että vaikka mä en olis päivääkään opettajana tulevaisuudessa, niin sillä on iso merkitys mun elämälle muutenkin.” (nainen 35-v.)

Kaikki opiskelijat pitivät opiskelua yleensä ottaen välttämättömänä työn muuttuvien kuvioiden ja yhteiskunnallisen muutoksen vuoksi. Muutoksessa mukana pysyminen vaatii uuden tiedon hankkimista ja omaksumista. Korkean koulutuksen katsottiin olevan suoraan verrannollinen hyvään palkkaan ja asemaan työmarkkinoilla sekä näiden myötä korkeaan yhteiskunnalliseen asemaan. Toisaalta taas tuotiin esiin huoli siitä, että koulutus saattaa kärsiä inflaation, jos kouluttaudutaan vain kouluttautumisen vuoksi. Kouluttautumisessa olennaista olikin opiskelijoiden mielestä se, että opiskelee jotain sellaista, joka on tärkeää ja mielekästä itselle.

”Kuitenkin kaikki kehittyi niin nopeaa vauhtia, työnteke muuttuu erilaiseksi, niinku esimerkiksi automaatiota ja tietotekniikkaa. Et kyllä pitää pysyä mukana.” (nainen 35-v.)

”Kyllä mä sen koen, oli se sitten mitä muotoa tahansa, siis tutkintoon tähtäävää tai oman ammatin kehittämistä, se vaatii tän päivän elämä sitä, jos meinaat pysyä omassa työssä, niin opiskelua muodos tai toises.” (mies 40-v.)

Opiskelu koettiin turvana työmarkkinoilla pysymisen ja pärjäämisen kannalta sekä mahdollisuuksien lisääjänä. Se nähtiin jopa välttämättömänä ja pakollisena työnteon jatkuvuuden kannalta, mutta ei kuitenkaan riittävänä ehtona. Tärkeimpänä opiskelun ja

työmarkkinoiden välisessä suhteessa pidettiin sitä, miten opinnot tukevat työntekoa sekä sitä, miten opitut asiat pystytään hyödyntämään työmarkkinoilla. Opiskelu on keino hankkia työmarkkinoilla tarvittavaa osaamista, joka oli opiskelijoiden mielestä tärkeämpää kuin nimellinen tutkinto. Yleensä ottaen opiskelun hyödyllisyys työtä ajatellen todettiin kuitenkin olevan alasta riippuvaista.

”Ei se opiskelu sillä tavalla välttämättä oo ratkaisu, sun pitää osata hyödyntääkin sitä. Että ei se riitä, että sä vaan käyt jossain, kun pitää osata sitä käyttääkin.” (nainen 35-v.)

”No ei välttämättä tutkinto tai että suorittaa jonkun nimellisen, mut kyllä jollain tavalla pitää näyttää, että osaa.” (nainen 26-v.)

”Vaikka sä oot kuinka hyvin kouluttautunut, niin ei se oo ehdoton varmistus siitä, että saat hyvän tai koulutusta vastaavan työpaikan. Tänä päivänä ne ihmisen persoonalliset tekijät vaikuttaa entistä enemmän siihen, että kuinka sä onnistut siinä koulutuksen ja työn yhteensovittamisessa.” (nainen 43-v.)

Opiskelun katsottiin jossain määrin suojaavan ihmistä työttömyydeltä siinä tapauksessa, että opiskelut liittyvät kiinteästi työhön. Näin ollen mikä tahansa opiskelu ei auta asiaa. Ehdoton turva opiskelu ei kuitenkaan luonnollisesti ole, mutta ei se koskaan haitaksikaan ole. Opiskelun uskottiin työttömyyden yllättäessä vaikuttavan lyhentävästi työttömyysajan pituuteen siten, että korkeasti koulutetut saavat uudestaan nopeasti työtä. Opiskelu on hyödyllinen ajanviettotapa työttömyyden aikana myös siinä mielessä, että sen avulla pystyy ylläpitämään vireyttä ja oppimiskykyä.

”Jossakin määrin kyllä (opiskelu suojaaa työttömyydeltä). Että kun katsoo työttömyystilastoja, niin koulutetut ihmiset on harvoin työttöminä pitkään, kun taas ne, joilla on huonompi koulutus, niin niillä työttömyys lisääntyy.” (nainen 30-v.)

Opinnoilla ei katsottu olevan juurikaan merkitystä *toimeentuloon*. Suurin osa opiskelijoista koki, että opiskelulla on hyvin vähäinen merkitys toimeentulolle, jos merkitystä lainkaan. Opintojen rahallista merkitystä ei oltu välttämättä edes ajateltu, opiskelusta kun oli koitunut vain pelkkiä menoja. Ainoastaan pari opiskelijaa uskoi merkityksen kasvavan opintojen edetessä, viimeistään tutkinnon valmistuessa. Silloinkaan ei voinut puhua suurista summista.

“No toimeentuloa ajatellen se tarkoittaa yhtä palkkaluokkaa, ei sen enempää. Että hyvin vähäinen vaikutus.” (nainen 43-v.)

“No ei se vaikuta palkkaan mitenkään. Tääkin on semmonen opiskelu, minkä mä itse maksan ja omalla ajallani käyn, että tässä ei oo työnantaja mukana.” (mies 27-v.)

6.3.2 Opiskelun merkitys itselle

Työn ja ammatin jälkeen toiseksi eniten opiskelulla oli opiskelijoiden mukaan merkitystä *itsen kehittymiselle*. Opiskelu oli tuonut uusia ajatuksia elämään ja laajentanut maailmankuvaa. Opiskelijat korostivat opiskelun ja oppimisen merkitystä itselle myös siinä mielessä, että oppimisen kautta voi tuntea osaavansa ja onnistuvansa. Oppimisen tiedostaminen ja projektin loppuun suorittaminen tuottivat henkistä tyydytystä ja kasvattivat itseluottamusta. Lisämerkitystä opiskelulle toi vielä se, että opittuja asioita pystyttiin soveltaa käytäntöönkin. Opiskelun myötä oli alettu pohtia omaan elämään liittyviä asioita – ja ennen kaikkea eri näkökulmista kuin aiemmin. Opiskelu herätti myös halun kehittää itseään ja omaa yleissivistystään jatkossakin. Opiskelua pidettiin joka tapauksessa aina hyödyllisenä yleissivistyksen kannalta.

“No mulle se on henkisesti suuri asia. Ehkä se on sitäkin, että kun on perhettä ja töitä, niin se on tavallaan se aika, joka on kokonaan mulle itelle. Ja sitten vielä, kun se on mielekästä ja kokee, että siitä on hyötyä.” (nainen 35-v.)

“On tää opiskelu mulle itsen kehittymisen kannalta tosi tärkeää, koska sen avulla pystyy sitä omaa maailmankuvaansa muuttamaan niitten aineiden osalta, mitä opiskelee. --- On sillä tavalla joutunu oman elämän asioitakin miettiä.” (mies 33-v.)

Periaatteessa lisäkoulutuksen katsottiin nostavan yksilön *yhteiskunnallista asemaa*, mutta omalla kohdalla opiskelulla ei kuitenkaan käytännössä tällaista vaikutusta huomattu olevan. Opiskelulla ammatinvaihtoa vauhdittava ryhmä totesi ympäristön kyllä huomaavan opiskelun ja arvostavan sitä, mutta ei mitenkään yhteiskunnallista asemaa kohottavasti. Vasta palkan nouseminen voisi vaikuttaa yhteiskunnalliseen asemaankin.

”Kyllähän niillä on selvä yhteys, että mitä pidemmälle on opiskeltu ja parempi toimeentulo, niin sitä paremmassa asemassa. En mä kyllä tällä hetkellä koe, että se mitenkään vaikuttaisi. Sitten jos mä jatkan vielä, niin sitten voi tuntua palkassa ja asemassa.” (nainen 26-v.)

Kaikki opiskelijat kannattivat elinikäisen oppimisen ideologiaa. Heidän mielestään se on yksilön pelastava mahdollisuus. Ihminen ei koskaan saavuta täydellistä olotilaa, aina on varaa kehittyä ja oppia lisää. Tätä ajatusta ei kuitenkaan nähty mitenkään ahdistavana pakkona, vaan mahdollisuutena itsensä kehittämiseen ja kehityksessä mukana pysymiseen. Pakoksi se voi kuitenkin muodostua siinä tapauksessa, jos halu opiskeluun ei lähde itsestä. Tällöin saattaa itse tarkoitus eli oppiminenkin jäädä vähemmälle. Elinikäistä oppimista pitäisi kuitenkin pitää hyvänä ja positiivisena asiana; se ei tarkoita pelkästään oppimista ja tiedon lisääntymistä vaan ihmisen henkistä kehittymistä ja kasvua. Oleellista on, että jokainen opiskelee itselle tärkeitä ja itseä kiinnostavia asioita.

”Kyllähän se hyvä ajatus on, ja pitää varmasti paikkaansakin, että jotakin pitää opiskella. --- Se, et sä ajattelet asioita, niin se on tärkeää. Ei välttämättä mikään tutkinnon suorittaminen yleensäkään.” (mies 33-v.)

”Ja sitten elinikäinen oppiminen, en mä nää sitä pelkästään niinku opiskeluna. Mulle se tuo ainakin semmosen mielikuvan, et ihminen kehittyy sinne hamaan loppuun saakka, ettei oo koskaan valmis. Sehän tavallaan vapauttaakin, ettei mun tarvi olla mikään valmis, aina on semmosta, mitä en tiedä.” (nainen 26-v.)

Elinikäinen oppiminen liittyi opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmiin joko isompien projektien, pienimuotoisten kurssien tai ihan vaan yleissivistyksen hankkimisen osalta. Parilla opiskelijalla oli selkeät opiskelusuunnitelmat tulevaisuuden osalta, toisten suunnitelmiin kuului monia vaihtoehtoja ja varasuunnitelmia. Puolet opiskelijoista ei tiennyt muuta kuin sen, että tulee jatkossakin opiskelemaan jotain. Varmaa oli kuitenkin kaikkien osalta se, että opiskelu ja oppiminen jatkuvat tulevaisuudessa. Suunnitelmiin liittyi kuitenkin pientä varauksellisuutta oman jaksamisen ja elämänsä elämisen vuoksi. Koskaan kun ei tiedä, mitä tulevaisuus tuo tullessaan.

”No mä pyrin nyt tutkintoon, että kyllä työn ohella opiskelen nyt tässä näitä opintoja. Että katsotaan nyt sitten, jaksako ja millainen elämäntilanne sitten on. Kyllä mä ainakin olen suunnitellut. Pitkän tähtäimen suunnitelmahan tämä on, että katotaan nyt sitten.” (nainen 30-v.)

”Jotenkin tuntuu, että nyt tällä hetkellä, kun tämän saisi nyt tehtyä valmiiksi, niin sitten vois olla ihan semmosia lyhyempiä ja pienimuotoisempia koulutuksia. Pyrin kuitenkin kouluttamaan itseäni jatkuvasti eteenpäin tulevaisuudessa.” (mies 27-v.)

”En osaa sillai sanoa, kyl mä uskon, että jatkuvasti oon jonnekin kurssille menossa. Se on niinku semmonen huumausaine, niin että aina on jossain kurssilla. --- Mutta luen varmasti koko ajan jotain. --- Kyllähän opettajan työkin edellyttää sitä, että sä pidät omat tietosi ajan tasalla. --- semmosta omaa täydennyskoulutusta.” (nainen 43-v.)

Vaikka opiskeluun rahaa kuluukin, pidettiin sitä omalta kohdalta nimenomaan investointina, ei niinkään pelkästään eräänlaisena nyky-yhteiskunnan kulutusmuotona (vrt. Rinne & Salmi 1998). Opiskelu koettiin kuitenkin sen verran hintavaksi, että rahoille pitää saada jotain vastinettakin. Sen rinnastaminen markkinoilla oleviin kulutustuotteisiin ei tuntunut hyvältä idealta; se olisi laskenut sen arvostusta. Rahallisen sijoituksen uskotaan saatavan takaisin jossain muodossa, joko rahana tai henkisenä pääomana. Opiskeluun kulutetut rahat eivät mene hukkaan.

”Kyllä mä sitä investointina pidän. Että vaikka mä en saisi sitä rahana takaisin, niin mä kuitenkin saan jotain itelleni. Että kaikkea ei voi mitata rahassa.” (nainen 26-v.)

”Kyllä se varmaan sinne investoinnin puolelle kallistuu. Kyllä mä luulen, että se on jollekin pelkkä kulutusmuoto, mutta musta se on enemmän ehkä investointi. Saan siitä rahallisen sijoituksen jossain muodossa takaisin. Eri tavalla kuin muista kulutusmuodoista. (nainen 35-v.)

Opiskelijat suhtautuivat opiskeluunsa ja luonnehtivat sitä eri tavalla. Tähän vaikutti osaltaan se, kävikö opiskelija töissä vai ei. Kolme opiskelija piti opiskeluaan pelkästään harrastuksena, kaksi jopa jonkinasteisena pakkona, ja kolme jonakin siltä väliltä. Mitä tiiviimmin opiskelu liittyi työhän tai työn saantiin, sitä enemmän opiskelija oli taipuvainen luonnehtimaan opiskeluaan enemmänkin jonkinlaiseksi velvollisuudeksi kuin harrastukseksi.

Suurin osa työssä käyvistä katsoi opiskelun olevan pelkästään harrastus. Siihen ei suhtauduttu niin hirveän vakavasti, vaan opiskeltiin silloin kun ehdittiin. Ajankäytön

katsottiin olevan sen verran rajallista, että opiskelusta olisi käytännössä mahdotonta tehdä pakollista toimintaa. Opiskelu rinnastettiin muihin harrastuksiin, joita harrastettiin tasapuolisesti mahdollisuuksien mukaan. Periaatteena oli, että opiskelusta ei saa ottaa turhaa stressiä.

”No kyllä se lähti harrastuspohjalta, ja siihen olen kyllä pyrkinytkin, että elämässä on muutakin kuin opiskelu, että se ei saa mennä kaiken muun edelle.” (nainen 30-v.)

Perheen ohella opiskelevien mielestä kyseessä ei ollut selvästi kumpikaan; he eivät kokeneet opiskeluaan pakonomaisena, mutta eivät voineet pitää sitä pelkkänä harrastuksenakaan muiden harrastusten joukossa. Opiskelu koettiin hyödyllisyydeltään harrastuksia tärkeämmäksi. Opiskelupakon sulki pois se tosiasia, että opiskelu oli aloitettu omasta tahdosta, ei minkään tai kenenkään pakottamana.

“--- ettei mulla oo mikään pakko, et vapaaehtoisesti mä sen teen. Mutta toisaalta ei se pelkkä harrastukseen oo, koska mä ajattelen, että siitä on hyötyä. En mä oikein voi valita noista.” (nainen 26-v.)

Ne kolme opiskelijaa, joiden opinnot liittyivät kiinteästi työhön tai työn saamiseen, tunnustivat opiskelussa olevan mukana jonkinasteisen pakonomaisuuden. Kaksi näistä opiskeli saadakseen töitä, ja yksi täydennyskouluttaakseen itseään. Pakonomaisuutta oli mukana siitä huolimatta, vaikka opinnot oli vapaaehtoisesti aloitettu. Syynä tähän tunteeseen pidettiin sitä, että oma tulevaisuus työn kannalta oli jollain tavalla riippuvainen nykyisistä opintuista. Opiskelu ei myöskään täyttänyt harrastuksen tunnusmerkkejä vapaa-ajan rentouttavasta toiminnasta. Siihen suhtauduttiin huomattavasti harrastuksia vakavammin ja kunnianhimoisemmin.

“Tää koulutus, kyllähän se vapaaehtoisuudesta lähtee, mut kuitenkin mä koen tämän opiskelun pakollisempana, kuin se, kun mä lähdin suorittamaan aikaisempaa korkeakoulututkintoa, että se lähti kyllä ihan täysin harrastuksena, ja harrastuksena sen otin. Mutta tää nyt on enemmän tähän heti ammattiin liittyvää, niin se tuntuu sillä tavalla jotenkin pakollisemmalta, vaikkei se sitä ole. Kuitenkin siinä on enemmän semmonen pakkoaspekti kuin siinä aikaisemmassa.” (nainen 43-v.)

Aikuisopiskelun koettiin olevan nykyään sen verran yleistä ja suosittua, että se ei voi olla vaikuttamatta positiivisesti sen arvostukseen. Aikuisopiskelua arvostettiin opiskelijoiden mielestä ihan kiitettävästi, omat kokemukset ovat ainakin olleet pelkästään positiivisia. Kaikenlaista aikuisiän opiskelua ei kuitenkaan arvosteta yhtä paljon. Oleellisina seikkoina aikuisopiskelun arvostuksen suhteen pidettiin opiskeltavaa ainetta sekä siihen liittyviä tavoitteita ja motiiveja. Olosuhteiden pakosta suoritettavaa opiskelua ei opiskelijoiden mukaan ehkä arvosteta yhtä paljon kuin omaehtoista itsensä kehittämistä. Aikuisopiskelun suosion kasvu ja tarjonnan lisääntyminen lisäävät tulevaisuudessa entisestään arvostukseen liittyviä eroja eri opiskelujen välillä. Yleinen mielipide oli, että aikuisopiskelua arvostetaan enemmän niiden keskuudessa, jotka itsekin opiskelevat tai ovat opiskelleet aikuisiällä. He tietävät, mitä se vaatii.

”--- Että toi arvostuskin on, että riippuu tietysti vähän... mä sanoisin, että kulminoituu varmaan ainakin henkilökohtaisesti siihen, että riippuu, mitä on opiskeltu, missä on opiskeltu ja miksi on opiskeltu. Että kyllä aikuisopiskelu on ihan ok, jos se tosiaankin tähtää kehittymiseen. ---”
(mies 40-v.)

”Kyllä sitä arvostetaan, mutta siinä on sitten se, että kun se on hirveesti lisääntynyt, että miten se vaikuttaa. Mutta kyllähän ihmistä aina arvostetaan, joka jaksaa lukea eteenpäin ja pyrkiä eteenpäin. Kyllähän sellaista arvostetaan.” (nainen 30-v.)

6.3.3 Oppiminen ja opitun käyttö

Opiskelijat pohdiskelivat vastauksissaan opinnoissa oppimaansa ja vertailivat sen määrää ja laatua oppimiseen muualla elämässä. Työssäkävillä oli opintojen lisäksi oppimisympäristönä myös työ, jota taas työttömillä opiskelijoilla ei ollut mahdollisuus hyödyntää. Opiskelusta huolimatta työssäkävivät opiskelijat oppivat mielestään eniten uutta omassa työssään. Tämä uuden oppiminen oli heidän mielestään yksi tärkeimmistä tekijöistä siinä, että kokee oman työn mielekkäänä. Varsinaista opiskelua pidettiin hyvänä lisänä muulle oppimiselle. Työssä oppiminen tapahtuu jossain määrin tiedostamatta muun toiminnan ohella, joten sitä ei aina edes mielletä oppimiseksi. Tämän vuoksi sitä ei heidän mielestään arvosteta niin paljon kuin varsinaista opiskelua. Perheen ohessa opiskelevat ja kokopäiväopiskelijat oppivat luonnollisesti eniten

varsinaisten opintojen kautta, koska heillä ei ole mahdollisuutta työssä oppimiseen. Nämä opiskelijat arvostivat työn ohella opiskelevia enemmän työssä oppimista. He tiesivät, mistä jäävät paitsi.

“Kyllä mulla tällä hetkellä on työ niin mielenkiintoinen ja mä saan siitä niin paljon. Että en voi vielä sanoa, kun on perusopinnot vasta, että mitä se antaa.” (nainen 30-v.)

“No jos puhutaan käytännössä oppimisesta, niin eihän sitä kukaan varmaan edes ajattele, et sehän tulee ihan luonnostaan. En mä tiedä, onko sillä minkään valtakunnan arvostusta kenenkään mielessä.” (mies 40-v.)

Opinnoissa opittuja asioita käytettiin eri tavalla ja eri ympäristöissä. Toisten opintoja pystyi luonnollisesti soveltamaan käytäntöön paremmin kuin toisten. Se, millainen asema opiskelulla oli opiskelijoiden elämässä, vaikutti suoraan siihen, miten ja mihin opinnoissa hankittua tietoa käytettiin. Kaikkien opiskelijoiden opinnot olivat tosin vielä sen verran vaiheessa, että niiden maksimaalinen hyödyntäminen ei ollut mahdollista. Työssäkäyvät opiskelijat pystyivät käyttämään oppimaansa konkreettisesti työssä. Opinnot antoivat lisää tietoa ja näin ollen paremmat valmiudet hoitaa työtehtäviä.

Opiskeltavan aineen käytännönläheisyys mahdollisti sen, että perheen ohella opiskelevat pystyivät puolestaan soveltamaan hankkimaansa tietoa arkielämässä lasten kasvatukseen. Tämä piti sisällään kasvatustieteellisen teorian peilaamista omien lasten käyttäytymiseen ja sen käyttämistä hyväksi kasvatustieteellisten menetelmien käytössä. Opitun käyttäminen ei ollut kokopäiväopiskelijoilla ehkä aivan niin selkeä kuin edellisillä; heillä ei ollut työtä eikä lapsia, joiden parissa tietoa voisi suoraan hyödyntää. Heidän tilanne muistutti eniten opiskelua ennen ensimmäistä ammattia, jolloin opiskellaan tulevaisuuden töitä varten. Opiskelusta oli toki jäänyt käteen joitain yleissivistäviä tietoja ja taitoja (esim. tiedon hakeminen internetistä ja esseiden kirjoitustaito), joista on hyötyä jo tällä hetkellä.

”--- Tavallaan syvällisemmin oon ruvennu ajattelemaan sitä lasten kasvatusta. Et se on se tämän hetken anti.” (nainen 35-v.)

”No kyllä mä käytän työssäni niitä tietoja ja taitoja, mitä mä oon oppinu niin siinä, että mitä mä viestin mun oppilaille. Siinä on semmonen siirtovaikutus.” (nainen 43-v.)

7 POHDINTA

Opiskeluun liittyvät motiivit sekä sen asema ja merkitys elämässä riippuivat täysin opiskelijan elämäntilanteesta. Ihmisten elämään kuului paljon muutakin kuin opiskelu, ja kukin laittoi asiat omaan tärkeysjärjestykseen. Opiskelu sijoitettiin johonkin työn ja vapaa-ajan välimaastoon, sisällöllisesti lähemmäksi työtä ja ajallisesti vapaa-aikaa. Taustamuuttujista työ ja perhe aiheuttivat tässä tapauksessa suurimmat eroavaisuudet opiskelumotiivien suhteen sekä siinä, kuinka tärkeä asema ja merkitys opiskelulla oli elämässä. Työssä olevat suhtautuivat opiskeluun eri tavalla kuin työttömät, ja niin ikään perheellisten opiskelu oli erilaista verrattuna heihin, joilla ei ollut perhettä.

Opiskelun aseman suhteen opiskelijat jakaantuivat kolmeen ryhmään: työn ohella opiskeleviin, perheen ohella opiskeleviin ja kokopäiväopiskelijoihin. Opiskelu oli tärkeämmässä asemassa kokopäiväopiskelijoiden kuin työn ja perheen ohella opiskelevien elämässä. Opiskelun motiivit liittyivät ensisijaisesti työhön ja ammattiin kolmella tavalla. Opiskelijat opiskelivat joko parantaakseen työnsaantimahdollisuuksiaan, kehittääkseen itseään ammatillisesti tai vaihtaakseen ammattia. Myös itsen kehittymiseen liittyviä motiiveja pidettiin tärkeinä, vaikka ne jäivätkin ammatillisten motiivien varjoon. Opiskelun merkitys oli luonnollisesti suurin työlle ja ammatille. Merkitykset muotoutuivat sen mukaan, millaisia opiskelumotiiveja opiskelijoilla oli. Työllistymistä parantaakseen opiskeleville tärkeintä oli työpaikka,

ammattillisen kehittymisen vuoksi opiskelevat pitivät tärkeimpänä tiedon saamista, kun taas ammatinvaihto mielessä opiskelevat kokivat opiskelun merkityksen tärkeäksi jatko-opintoja ajatellen. Opiskelu merkitsi eniten itselle siinä mielessä, että oppiminen kasvattaa itseluottamusta ja saa aikaan tunteen siitä, että osaa. Se, millaisen merkityksen opiskelija on opiskelulle muodostanut, vaikuttaa siihen, millainen asema opiskelulla hänen elämässään on. Näin ollen opiskelun merkitys ja asema liittyvät läheisesti toisiinsa tuloksissa.

Opiskelu sai opiskelijoiden vastauksissa kahdenlaisen luonteen. Opiskelua pidettiin välttämättömänä nyky-yhteiskunnassa ammattia ja työtä ajatellen, mutta muuten vapaaehtoisena mahdollisuutena oman itsen kehittämiseen. Opiskelun yhteiskunnallinen ja yksilöllinen merkitys yhdistyivät vastauksissa niin, että niissä oli piirteitä molemmista. Vaikka opiskelu oman itsen kautta heijastuu aina myös loppujen lopuksi yhteiskuntaan, ei sen ajateltu palvelevan yhteiskuntaa, vaan pelkästään omaa itseä. Opiskelun mieltäminen yhteiskunnalliseksi investoinniksi olisi riistänyt siihen liittyvää vapautta ja omaehtoisuutta, kun taas sen kutsuminen pelkästään henkilökohtaiseksi kulutusmuodoksi olisi vienyt pohjaa opiskelun hyödyllisyydeltä.

Opiskelu oli investointikoulutusta yksilöllisessä mielessä. Siitä koettiin olevan itselle jonkinlaista hyötyä tulevaisuudessa – siihen kulutettu aika ja raha maksaisi itsensä takaisin. Opiskelulla oli aina jokin tavoite, johon investoida. Tässä tapauksessa investoinnin kohde oli ammatti ja työ. Jos opiskelu ei maksaisi itseään takaisin työn ja ammatin puitteissa, sen tiedettiin kasvattavan henkistä pääomaa itselle. Opiskeltavan aineen valinnassa yhdistyivät yksilö ja yhteiskunta siten, että vaikka yhteiskunnalliset olosuhteet ovatkin aina valintojen taustalla, yksilö pystyy itse valitsemaan oman toimintansa kannalta tärkeät koulutukset. Koulutusta pidettiin selviytymiskeinona lähinnä työssä pärjäämistä ajatellen, mutta myös elämäntapana, jolla tarkoitettiin sitä, että elinikäinen oppiminen omaksutaan osaksi elämää nyt ja jatkossakin. Opiskelusta haettiin investointikoulutuksen tavoin hyötyä, mutta sen haluttiin olevan myös hauskaa ja nautittavaa, kuten kulutuskoulutus. Tärkeämpi vaatimus näistä oli kuitenkin hyöty.

Vaikka opiskelu oli käytännössä opiskelijoille ajan ja rahan käytön suhteen yksi vapaa-ajan kulutusmuoto, ei sitä kuitenkaan sellaisena pidetty. Opiskelua ei voitu opiskelijoiden mukaan verrata muihin nykyajan kulutusmuotoihin – kuten elokuvissa käymiseen ja ”shoppailuun” –, koska sen katsottiin olevan näitä paljon hyödyllisempi.

Opiskeluun suhtauduttiin paljon kulutusmuotoa vakavammin ja tavoitteellisemmin. Kaikki eivät suostuneet rinnastamaan sitä edes muihin harrastuksiin. Selityksenä oli jälleen kerran se, että opiskelusta oli tarkoitus saada enemmän hyötyä kuin pelkästä harrastuksesta. Ikään kuin harrastukseksi kutsuminen olisi alentanut sen merkitystä ja arvoa itsen ja muiden silmissä.

Näin ollen Lampisen väite (1998) siitä, että aikuiskoulutukseen osallistuminen pelkkien yksilöllisten syiden varjolla ei kenties saa tarpeeksi arvostusta, piti myös tässä tapauksessa paikkaansa. Vaikka itse arvostaakin opiskeluaan, pelätään että toiset ihmiset suhtautuvat opiskeluun vähättelevästi, jos sitä kutsutaan "vain" harrastukseksi. Toisaalta taas opiskelun kutsuminen harrastukseksi vähensi etenemis- ja pärjäämispaineita: se on vaan harrastus, ei sen tärkeämpi.

Opiskelijat puhuivat yhteiskunnallisesta muutoksesta ja siitä, että on tärkeää pysyä muutoksessa mukana (vrt. Stachon 1997). Läpi eliniän tapahtuvalla uuden tiedon omaksumisella katsottiin olevan tärkeä merkitys pärjäämisessä muuttuvassa yhteiskunnassa. Käytännössä opiskelijat peilasivat yhteiskunnallista muutosta työn kautta; myös he, jotka eivät kyseisellä hetkellä edes olleet töissä. Yhteiskunnallinen muutos heijastuu töihin muuttaen työn kuvaa ja sisältöä sekä hallittavan tiedon määrää ja laatua (Rinne & Salmi 1998). Tämä pakottaa opiskelijat opiskelemaan ollakseen tyytyväisiä siihen, mitä työ heille antaa ja mitä he siltä haluavat – oli tavoitteena sitten työn saanti, itsensä kehittäminen nykyisessä työssä tai ammatin vaihto.

Opiskelijat siis tiedostivat opintojen aloituksen taustalla olevan yhteiskunnallisen paineen, vaikka eivät myöntäneetkään sen vaikuttaneen heidän opiskelupäätökseen. Jäin miettimään, miten yhteiskunnan muutos näkyy opiskelijoiden elämässä muuten kuin työn kautta. Olisiko yhteiskunnan muutos mainittu opiskelumotiivien yhteydessä samalla tavalla, jos sillä ei olisi vaikutusta työhön? Yhteiskunnallinen vaikutus ei kuitenkaan ollut opiskelussa sen luonteinen, että opiskelijat olisivat kokeneet osallistuvansa yhteiskunnan kehitykseen saati sitten jonkinlaisena pakottamisena osallistua siihen. Enemmänkin oli kyse loppujen lopuksi omaehtoisuuden tukemisesta ja kannustamisesta yksilölliseen koulutusuraan. Opiskelijat olivat näin ollen enemmän aikuiskasvatuksen postmodernin kuin modernin teorian kannalla (ks. Suoranta 1998), vaikka kumpikaan ei yksinään vastannut täysin todellisuutta.

Opiskelun avulla pyrittiin varmistamaan itsen kehittyminen ensisijaisesti ammatissa ja työssä (ks. Tuomisto 1997), mutta myös ihmisenä. Siinä tapauksessa, jos opiskelusta ei olisikaan merkittävää hyötyä ammatille, ei se koskaan hukkaankaan mene, koska sen katsottiin antavan aina jotain rakentavaa itselle. Oma itse toimi tavallaan turvaverkkona opiskelun hyödyllisyydelle. Näin opiskelu ja oppiminen muuttuvat välttämättömästä ammatillisesta kehittämisestä mahdollisuudeksi itsensä kehittämiseen. Opiskelun konkreettinen hyöty ammatille ja työlle tulee näkymään vasta opintojen edetessä, mutta itsen kehittämiseen sillä katsottiin olevan välitön vaikutus.

Opiskelijoilla oli monenlaisia käsityksiä siitä, mitä itsen kehittyminen ihmisenä pitää sisällään. Osa tarkoitti sitä, että oppisi tuntemaan itsensä paremmin: millainen on, mitä haluaa sekä ajattelemaan asioita uudella tavalla, eri näkökulmista. Toiset taas mielsivät itsen kehittymisen yleissivistyksen hankkimiseksi. Itsen kehittyminen yhdistyi ammattiin ja työhön vastauksissa useaan otteeseen niin, että itsen kehittämisestä puhuttaessa tarkasteltiin itsen kehittymistä juuri nimenomaan työssä ja ammatissa. Työssä kehittymisen ajateltiin vastaavan itsensä kehittämistä: jos kehitty työssä ja ammatissa, kehittää samalla myös itseään. Työ ja ammatti ovat sen verran konkreettisempia ja helpommin tiedostettavampia asioita kuin ”oma itse”, että ne asetettiin kuitenkin etusijalle. Sen verran tärkeässä asemassa työ ihmisten elämässä nyky-yhteiskunnassa on.

Elinikäisestä oppimisesta puhuttiin kuin itsestään selvyutenä, kuten hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvelle kuuluukin (Huotelin & Kauppila 1995). Kyseistä käsitettä haluttiin hieman kuitenkin lieventää yhdistämällä siihen kaikenlainen oppiminen, ei pelkästään muodollinen opiskelu. Elinikäisen oppimisen julistama yksilön riittämättömyys (Rinne & Salmi 1998, 172) tunnustettiin ja hyväksyttiin, sitä pidettiin jopa helpotuksena oman kehittymisen kannalta; aina tulee olemaan sellaisia asioita, joita ei osaa tai tiedä.

Ammattiin suuntautuneisuuden lisäksi kaikista opiskelijoista paljastui opintojen edetessä myös sivistyssuuntautuneisuuden ja toimintaan suuntautumisen piirteitä. Sivistyssuuntautuneisuus ilmeni opiskelijoissa siinä vaiheessa, kun he alkoivat miettiä, mitä he saivat opiskelustaan ammatillisen hyödyn lisäksi. Opiskelun ymmärrettiin kehittävän ammatillisten asioiden ohella myös yleissivistystä ja omaa itseä. Kukaan ei ollut alun perin lähtenyt opiskelemaan sivistyssuuntautuneesti, vaan

siihen liittyvien piirteiden olemassaolo – yleissivistyksen hankkiminen, itsensä kehittäminen, uusien näkökulmien antaminen ja henkisen tyydytyksen saaminen – tiedostettiin vasta opiskelun edetessä. Tuomiston (1995) toteamus siitä, että oppimiseen suuntautunut aikuisopiskelu on pelkästään melko harvinaista, piti paikkaansa näidenkin opiskelijoiden kohdalla. Opiskelu kyllä suuntautui oppimiseen, mutta loppujen lopuksi taustalla oli aina jokin muu konkreettisempi päämäärä, ei opiskelua pelkästään oppimisen ilosta.

Toimintasuuntautuneisuutta oli mukana jonkin verran, mutta ei koskaan ensisijaisena opiskelumotiivina, vaan motivaatiota – eli päämäärää – vahvistavana tekijänä. Opiskelu oli osalla toimintaan suuntautunutta siinä mielessä, että opiskeluun liittyvä oheistoiminta, esim. tutorryhmissä käyminen, sosiaaliset kontaktit ja muiden opiskelijoiden kanssa asioista keskusteleminen vahvistivat päämäärän saavuttamista ja kannustivat jatkamaan kohti päämäärää. Morstainin ja Smartin (1974) osallistumistypologian tekijöistä opiskelijoiden toimintasuuntautuneisuuteen viittasivat sosiaalisten suhteiden lisäksi vaihtelun saaminen: on virkistävää päästä hetkeksi pois arjen tutuista kuvioista.

Opiskelu oli enemmänkin panostus tulevaisuuteen kuin keino jonkin tietyn päämäärän saavuttamiseen (ks. Mannermaa & Mäkelä 1994). Vaikka opiskelulle tavoitteita annettiin, ei opiskeluprosessia koeta epäonnistuneeksi, jos tavoitteisiin ei päästäisikään. Opiskelusta olisi joka tapauksessa hyötyä tulevaisuudessa jollain tavalla itselle. Usein tavoitteet olivat niin kaukaisia, että ne saattoivat vielä muuttua matkan varrella moneen kertaan. Kaukaisetkin tavoitteet ovat kuitenkin tärkeitä elämän projektien etenemisessä. Konkreettisin tavoite oli luonnollisesti työpaikka niillä, jotka opiskelivat työnsaantimahdollisuuksiaan parantaakseen.

Opiskelijoilla oli todella positiivinen kuva nyky-yhteiskunnan ihmisistä. He kokivat Huotelinin ja Kauppilan (1995) tavoin, että nykyihminen on aktiivinen toimija sekä tietoinen omista kyvyistään ja puutteistaan. Suuresta koulutusvalikoimasta osataan valita ne opinnot, joita omasta mielestä tarvitaan. Ainakin opiskelijat olivat itse ennen koulutukseen päättymistä käyneet läpi ajatteluprosessin omista tarpeista ja vaihtoehtoista ratkaisuista. Opiskelun merkitys ihmisen kasvulle ja kehitykselle tiedostettiin, ja sitä arvostettiin. Opiskelijat itse olivat miettineet selvästi jo tulevaisuuttakin opiskelun suhteen.

Tulosten vertailu aiempiin tutkimuksiin ei itse asiassa ole edes mielekäästä, koska ihmisten elämäntilanteita ei pysty vakioimaan ja saamaan näin vertailukelpoisiksi. Eikä se ole tarkoituskaan. Se, ettei elämäntilanteita voi ennalta tietää, on juuri tämänlaisten tutkimusten suola. Jatkotutkimuksen kannalta voisi olla mielenkiintoista seurata samojen opiskelijoiden opiskeluja tulevaisuudessa, miten heidän näkemykset opiskelun motiiveista, asemasta ja merkityksistä ovat muuttuneet elämäntilanteiden muutosten myötä.

LÄHTEET

- Ahrio, L., Eskola, J. & Suoranta, J. 1992. Aikuisopiskelu – järjestelykysymys? Avoin korkeakouluopiskelu osana arkielämää. Teoksessa J. Eskola (toim.) Puhetta opetuksesta ja opetuksesta. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia A: 23, 272-345.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Bauman, Z. 1995. Life in fragments. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Beck, U. 1992. Risk society. Towards a new modernity. London: Sage.
- Beck, U. 1995. Poliittikan uudelleenkeksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash. Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino, 11-82.
- Boshier, R. 1973. Educational participation and dropout: a theoretical model. Adult education 23(4), 255–282.
- Courtney, S. 1992. Why adults learn? Towards a theory of participation in adult education. London: Routledge.
- Dyke, M. 1997. Reflective learning as reflexive education in a risk society: empowerment and control. International journal of lifelong education 16(1), 2–17.
- Edwards, R. & Usher, R. 1997. All to play for? Adult education, leisure and consumer culture. Studies in the education of adults, 29(1), 68–81.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1993. Uudistaisimmeko osallistumistutkimusta? Teoksessa P. Remes (toim.) Aikuisen positiivinen koulutusvalinta: työssä vai koulussa oppiminen? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 78, 139–145.
- Euroopan komissio 1996. Opettaminen ja oppiminen – kohti kognitiivista yhteiskuntaa. Valkoinen kirja koulutuksesta. EHTY-EY-Euratom.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. 5. Painos. Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria & käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, S. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 2.–3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Houle, C.O. 1961. The inquiring mind. A study of the adult who continues to learn. The University of Wisconsin Press.
- Huotelin, H. & Kauppila, J. 1995. Towards generational experiences of education: education in the life course of finns. In Alheit, P. et al.
- Jarvis, P. 1993. Adult education and the state. Towards a politics of adult education. London: Routledge.
- Jarvis, P. 1997. Ethics and education for adults in a late modern society. Leicester: Niace.
- Järvinen, A. 1996. Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastoissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A 56.
- Kasvio, 1997. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Espoo: Gaudeamus.
- Killeen, J. 1996. Career theory. Teoksessa A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd & R. Hawthorn. Rethinking career education and guidance. London: Routledge, 23–45.
- KM 1997: 14. Oppimisen ilo. Kansallisen elinikäisen oppimisen strategia. Helsinki: Opetusministeriö.
- Komulainen, K. 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, 35.
- Korhonen, M. 1998a. Koulusta kaupan kautta kotiin. Opiskelevan vanhemman arkielämää. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja; A 17.
- Korhonen, M. 1998b. Perheellisenä opintiellä. Ammattikorkeakoulu elämänpolitiikan kategorioissa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Leistevuo, A. 1998. Sosiaaliset motiivit ja sosiaalinen toiminta aikuisopiskelussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

- Mannermaa, M. & Mäkelä, K. 1994. Tulevaisuusbarometri 1993. Yhteiskuntakehityksen ja koulutuksen tulevaisuudennäkymiä vuoteen 2017. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita 21.
- Manninen, J. 1989. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Osallistumista selittävien mallien tarkastelua. Teoksessa E. Poikela & J. Tuomisto (toim.) Aikuiskasvatuksen 1. tutkijatapaaminen – seminaariraportti. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 25.
- Marginson, S. 1997. Markets in education. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Markkula, M. & Suurla, R. 1997. Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt: intohimo oppia. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997: 14) liite. Helsinki: Cosmo print.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23, 17–37.
- Mikkonen, I. 1995. Työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen hakeutuminen ja koulutuksen kokeminen. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 95. Helsinki.
- Morstain, B.R. & Smart, J.C. 1974. Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group differences. *Adult education* 24(2), 83–98.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Nieminen, H. 1990. Aikuisopiskelu naisen elämänkokonaisuudessa, opiskeluun liittyvät motiivit ja niiden muuttuminen. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja; 26.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. Jyväskylän yliopisto. *Studies in education, psychology and social research* 140.
- Nurmi, K. 1995. Miksi aikuinen opiskelee? Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 111.

- Nyyssölä, K. 1993. Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus. Joustavan työllistymisen ehtoja. Teoksessa J. Kaskinen & K. Nyyssölä (toim.) *Töihin vai talkoisiin?* Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 19, 133–149.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd edition. London: Sage.
- Piesanen, E. 1995. Nuori aikuinen avoimessa yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A 61.
- Piesanen, E. 1996. Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja A 67.
- Piesanen, E. 1999. Avoin yliopisto yksilöllistyvän yhteiskunnan markkinoilla. Koulutus- ja työmarkkinapolitiikan ”pelinappula” vai nuoren aikuisen mahdollisuus? Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 8.
- Puttonen, H. 1995. Avoimen yliopiston monitahoiset motiivit. MALU-projektin lähtökohdat ja opiskelijatutkimus. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Tutkimuksia 1.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 10.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Simpanen, M. & Blomqvist, I. 1992. Aikuiskasvatukseen osallistuminen. Tilastokeskus. Tutkimuksia 192. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Stachon, K. 1997. *Tietoyhteiskunta on nuori yhteiskunta*. Teoksessa K. Stachon (toim.) *Näkökulmia tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suikkanen, A. 1996. Palkkatyön murroksen vaikutus suomalaiseen elämänuraan. Teoksessa O. Kataja (toim.) *Avaimia avoimeen kouluun*. Jyväskylä: Atena, 23–44.
- Suoranta, J. 1998. Aikuisoppijan merkitys moderneissa ja postmoderneissa teorioissa. *Aikuiskasvatus* 18(1), 22–32.
- Tuomisto, J. 1986. Aikuiskasvatuksen osallistumistutkimuksen lähtökohdat, uudet ongelmat ja kehittämismahdollisuudet. *Kasvatus* 17(6), 496–473.
- Tuomisto, J. 1994. Uutta tietoa aikuisten opiskelusta. *Aikuiskasvatus* 25(1), 42–51.

- Tuomisto, J. 1995. The changing motives of long-term adult students – a life history approach. In A. Kauppi, S. Kontiainen, K. E. Nurmi, J. Tuomisto & T. Vaherva (toim.) *Adult Learning in a Cultural Context*. Adult Education Research Society in Finland. University of Helsinki, Lahti Research and Training Centre.
- Tuomisto, J. 1997. Elinikäinen kasvatus - aatteesta strategiaksi. Teoksessa *Elinikäinen oppiminen*. Vapaa sivistystyön vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 49–84.
- Usher, R. & Edwards, R. 1994. *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Valtonen, P. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 9–53.
- Vähätalo, K. 1996. Pitkäaikaistyöttömät ja lamasta selviytyminen. Tutkimus pitkäaikaistyöttömien työmarkkina-aseman ja sosiaalisen huono-osaisuuden muotoutumisesta vuosina 1993-94. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 132.

LIITE 1

TEEMA-ALUELUETTELO

Opiskelun asema

- työtilanne
- opiskelutilanne
- opiskelun ajankäyttö

Opiskelun motiivit

- opiskelun hyöty
- koulutukseen päätyminen
- opiskelun tavoitteet

Opiskelun merkitys

- opiskelun tärkeys
- opiskelun arvostus
- opitun käyttö
- opiskelun luonne