

Aila Pikkarainen

”ON OIKEASTI OLLUT JOSSAKIN”

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden

antamista merkityksistä

opiskelulle

Kasvatustieteen

pro gradu – tutkielma

Syyslukukausi 2007

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pikkarainen, Aila. ON OIKEASTI OLLUT JOSSAKIN. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus Ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden antamista merkityksistä opiskelulle. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2007. 105 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksessa kuvataan Ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden antamia merkityksiä omalle opiskelutoiminnalleen. Aineisto kerättiin keväällä 1999 kahtena erillisenä ryhmäkeskusteluna Ikääntyvien yliopiston erään seminaaritoiminnan yhteydessä. Tutkimukseen osallistui 13 opiskelijaa, joista kolme oli miehiä. Ryhmäkeskustelut kestivät noin 45 minuuttia ja niistä muodostui 38 sivua taulukkomuotoon litteroitua tekstiä.

Tutkimusmetodina oli fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, jossa kerrotut kokemukset ja käsitykset sekä niistä tuotettu puhe on analyysin kohteena. Puheesta litteroidusta tekstistä analysoitiin viisi erilaista merkitysyksikköä, joista laadittiin Ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden opiskelun merkitysverkosto. Merkitysyksiköt olivat opiskelu (1) elinikäisenä koululaisuutena, (2) elämästä selviytymisstrategiana, (3) toiminnallisen identiteetin jatkuvuutena, (4) terveyden ylläpitäjänä ja dementian ehkäisyä sekä (5) konkreettisenä ikääntymisen kontekstina. Viittä merkitysyksikköä tarkasteltiin merkitysverkostossa yksilöllisen ja yhteiskunnallisen hyödyn näkökulmasta.

Ikääntyvien yliopistossa opiskelee aktiivisesti valikoitunut, innostunut ja asemansa tiedostava joukko ikääntyneitä kansalaisia. Heille opiskelu on elämäntapa, selviytymisstrategia ja terveyden ylläpitäjä tutussa toiminnallisessa kontekstissa. Opiskelu antaa heille arkeen rytmiä ja haasteita sekä merkityksellisyyden tunteen nykyisessä elämänvaiheessa ja suhteessa muihin ikääntyneisiin. Opiskelun kautta kohdataan oma ikääntyminen sekä luodaan kuvaa muille sukupolville ikääntymisestä. Opiskelu auttaa erottautumaan muusta eläkeläisten ryhmästä, mutta samalla tiedostetaan opiskeluun kohdistuva ajoittainen hienoinen ulkopuolinen kritiikki muiden ikääntyneiden taholta.

Tulosten perusteella voidaan olettaa Ikääntyvien yliopiston toiminnan niin koulutuspoliittisesti yhteiskunnan tasolla kuin biografisesti yksilötasolla joutuvat uudenlaisen tarkastelun kohteeksi ikääntyvien sukupolvien koulutustason noustessa ja elämäntylien moninaistuessa.

Asiasanat: Vapaa-aika, elinikäinen oppiminen, Ikääntyneiden yliopisto, fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	IKÄÄNTYNEIDEN IHMISTEN VAPAA-AIKA	7
2.1	Vapaa-ajan erilaiset lähestymistavat	7
2.2	Vapaa-aika filosofisena ja historiallisena ilmiönä	8
2.3	Vapaa-aika psykologisena ilmiönä.....	10
2.4	Vapaa-aika sosiologisena ilmiönä.....	12
2.5	Ikääntyneiden ihmisten vapaa-ajan erityisyys	14
2.6	Iäkkäiden ihmisten vapaa-ajan tutkimus	17
3	IKÄÄNTYNEIDEN YLIOPISTO OSANA YLEISTÄ OPISKELUTOIMINTAA	21
3.1	Iäkkäiden ihmisten yleinen opiskelutoiminta	21
3.2	Kolmannen iän yliopistotoiminnan lähtökohdat ja historia.....	24
3.3	Ikääntyneiden ihmisten opiskelu yhteiskunnallisena toimintana.....	27
3.4	Ikääntyneiden ihmisten opiskelu vapaana sivistystyönä	29
3.5	Ikääntyneiden ihmisten opiskelu koulutuspolitiikan elinikäisen oppimisena	31
3.6	Ikääntyvien ihmisten opiskelu sukupolvi-ilmiönä ja yksilöllisenä biografiana..	35
3.7	Jyväskylän Ikääntyvien yliopisto	37
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA LÄHESTYMISTAVAN VALINTA.....	39
4.1	Tutkimuskysymykset.....	39
4.2	Kieli ja teksti fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa.....	40
4.3	Tutkittava ilmiö, lähestymistavan valinta ja ennakko-oletukseni.....	44
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	50
5.1	Aineiston keruu ja kuvaus	50
5.2	Aineiston analyysi.....	52

6	TULOKSET.....	57
6.1	Opiskelu elinikäisenä koululaisuutena	57
6.2	Opiskelu elämästä selviytymisstrategiana	61
6.3	Opiskelu toiminnallisen identiteetin jatkuvuutena.....	63
6.4	Opiskelu terveyden ylläpitäjänä ja dementian ehkäisijänä.....	66
6.5	Opiskelu konkreettisena ikääntymisen kontekstina	67
6.6	Opiskelun merkityksikköjen verkosto	70
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	72
7.1	Sisällölliset johtopäätökset	72
7.2	Kehittämiseen liittyvät johtopäätökset	78
7.3	Tutkimuksen uskottavuus	81
7.4	Jatkotutkimusaiheet.....	89
	LÄHTEET.....	90
	LIITE 1. VAPAA-AJAN LÄHESTYMISTAPOJA.....	105

1 JOHDANTO

”Ja astuttuaan kerran tämän aidosti elävän oppimisen tielle, hän jättää sen vasta sitten, kun hän jättää elämän.” (J.V. Snellman)

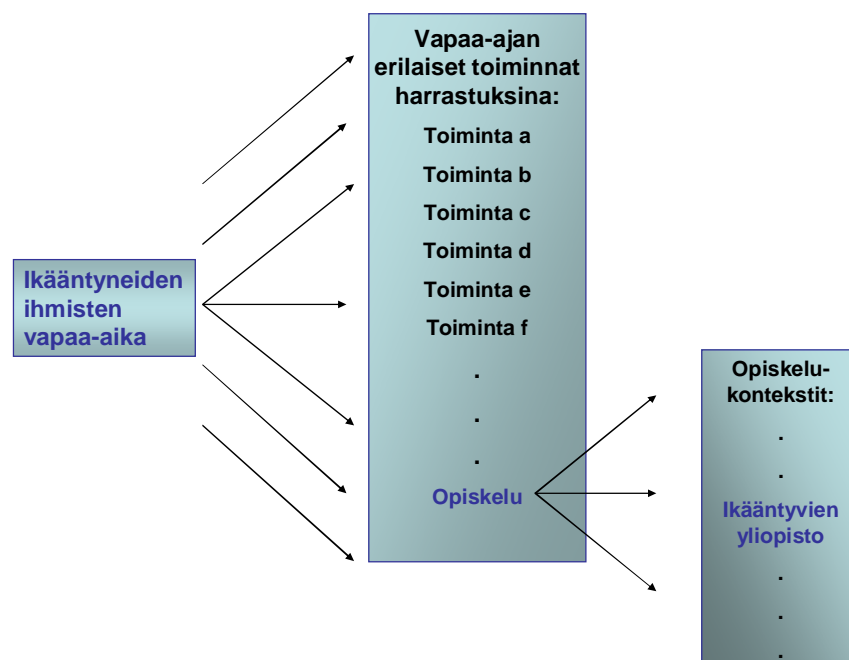
Hyvää ikääntymistä ja onnellista vanhuutta pidetään tavoiteltavina asioina. Näiden tavoitteiden saavuttaminen edellyttää paitsi hyvää perimää ja onnekkaita ympäristötekijöitä, myös yksilöltä itseltään aktiivista elämään ja monipuolista itsensä kehittämistä. Hyödyllisyys niin oman hyvinvoinnin kuin yhteiskunnan kannalta ohjaa ikääntyneitä kansalaisia suuntaamaan aktiivisuuttaan mielekkäisiin toimintoihin. Elinikäinen oppiminen ja elämänpitäinen itsensä kehittäminen on myös laajentunut kaikkiin ikäpolviin ja kaikkiin kansalaisryhmiin. Pitkä eläkeläisyyden aika voi mahdollistaa nuoruuden ja aikuisuuden haaveiden konkreettisen toteuttamisen, mutta voi ohjata myös muiden määrittämien näkemysten ja ulkoisten vaatimusten mukaan elämiseen. Onko ikääntyneiden ihmisten yliopistotoiminta altruistisilta periaatteiltaan tasa-arvoa ja hyvinvointia tuottavaa? Entä onko sillä piilomerkityksiä? Ohjaako se tietoisesti tai tiedostamattaan ikääntyvien kansalaisten mielikuvia? Näitä teemoja kuvaan ja pohdin tässä kasvatustieteen pro gradu – tutkielmassani.

Työni teoreettisessa osassa käsitelen vapaa-aikaa filosofis-historiallisesta, psykologisesta ja sosiologisesta näkökulmasta. Harrastustoiminnoiksi määrittelen ne vapaa-ajan toiminnat, joissa yksilö osallistuu säännöllisesti ja vapaaehtoisesti yhteisöllisesti organisoituun toimintaan (opiskelu) ja jonka tavoitteena ei ole taloudellisen tai ammatillisen edun saavuttaminen. Toiseksi teoriaosassa kuvaan Ikääntyvien yliopistotoimintaa osana yhteiskunnallista, koulutuspoliittista, yleissivistävää ja yksilön biografista opiskelutoimintaa. Asemoin teoriaosassa ikääntyvien yliopistotoiminnan alku- ja tulevaisuuskodiksi aikuiskasvatuksen enkä gerogogiikkaa, koska näen vanhuusiän kohorttien opiskelumotivaation ja – kontekstin syntyvän siitä maaperästä (vrt. Kuusinen & Paloniemi 2002). Kuviossa 1 kuvaan pro gradu – tutkielmani teoreettisen osan orientaatioperustan.

Pro gradu – työni metodologinen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa. Tässä lähestymistavassa oletetaan, että tutkittavat kertovat elettyä (mitä todella on tapahtunut), mutta myös koettua (mielikuvat, tunteet ja

ajatukset) sekä ilmaista (kokemukset puheena). Olen kiinnostunut Ikääntyneiden yliopiston opiskelijoiden antamista merkityksistä omalle opiskelulleen, ja oletan näiden merkitysten löytyvän heidän puheistaan ja kertomuksistaan erilaisten käsitysten ja kokemusten kautta.

Keväällä 1999 kaksi opiskelijaryhmää keskusteli ryhmässä niistä syistä, miksi he olivat tulleet opiskelemaan Ikääntyvien yliopistoon. Näistä ryhmäkeskustelusta litteroidusta tekstistä muotoutui fenomenologis-hermeneuttisen analyysipolun kautta viisi merkityksikköä ja niistä yksi merkitysverkosto. Opiskelu on elinikäistä koululaisuutta, elämästä selviytymisstrategiaa, toiminnallisen identiteetin jatkamista, terveyttä edistävää ja samalla dementiaa ehkäisevää sekä ikääntymisen konkreettinen konteksti. Tuloksista julkaistiin artikkeli keväällä 2002 Aikuiskasvatus – lehdessä (Pikkarainen 2002). Artikkelissa esitetyt tulokset ja myöhemmin aineistosta analysoidut uudet tulokset esitetään tässä pro gradu – työssä kokonaisuudessaan.



KUVIO 1. Pro gradu -tutkielman teoreettisen osan orientaatioperusta

Lopuksi haluan kiittää Jyväskylän Ikääntyvien yliopiston henkilökuntaa ja opiskelijoita antoisasta yhteistyöstä ja innostavasta toiminnasta. Tulevaisuutta teemme yhdessä ennakoiden ja innovatiivisesti mutta samalla kriittisesti.

2 IKÄÄNTYNEIDEN IHMISTEN VAPAA-AIKA

2.1 Vapaa-ajan erilaiset lähestymistavat

Vapaa-aika on määritelty yhdeksi keskeiseksi alueeksi ihmisenä olemista ja sen määritelmään on sisällytetty samoja elementtejä kuin terveyden, toimintakyvyn ja terveyden edistämisen käsitteisiin (mm. Higgins 1995). Vapaa-aikaan on liitetty mm. humanistisia, epidemiologisia, antropologisia ja sosiologisia lähestymistapoja, jolloin vapaa-ajan on katsottu kuvastavat yhteiskuntien ja kulttuurien kehittymistä ja yksilön käyttäytymisen muuttumista tämän kehityksen mukana (Kleiber ja Ray 1993).

Nykyinen vapaa-ajan käsitys on syntynyt pitkälti suhteessa työhön ja työn tekemiseen kodin ja perheyhteisön ulkopuolella. 1950-luvulla vapaa-aika määriteltiin juuri vastakohtana työlle – se oli aikaa työn ulkopuolella. 1970-luvulla korostuivat vapaa-ajan psykologiset määreet kuten yksilön sisäinen motivaatio ja hänen kokemansa hyöty vapaa-ajan toiminnoista. 1980-luvulla vakiintui yksi nykyisenkin vapaa-ajan käsitteen peruselementti eli yksilön kokema vapaa valinta oman vapaa-ajan toimintansa perustana. Viime aikoina vapaa-aikaa on tutkittu erityisesti subjektiivisina merkityksinä, joita yksilö antaa tekemiselleen ja subjektiivisina kokemuksina, joita hän saa toiminnastaan.

Yksinkertaisimmillaan myös ikääntyneiden ihmisten vapaa-ajaksi voidaan määritellä se vuorokauden aika, jota ei käytetä palkkatyöhön, kotityöhön tai elämisen perustoimintoihin. Vapaa-ajan harrastustoimintojen yhteydessä puhutaan (a) aktiivisista tai passiivisista harrastuksista, (b) yksin tai ryhmässä harrastamisesta sekä (c) kotiin liittyvistä tai kodin ulkopuolisista harrastuksista. Lisäksi harrastuksia luokitetaan (d) fyysisiin ja kulttuurisiin toimintoihin, (e) perinteisiin ja uusiin toimintoihin sekä (f) yleishyödyllisiin ja yksilöllistä kokemusta korostaviin toimintoihin. Yksi jaottelu on myös (g) psykologinen ja sosiologinen lähestymistapa. Yhtä selkeää vapaa-ajan käyttäytymisen teoriaa ei kuitenkaan ole olemassa vaan vapaa-ajan käyttäytymistä on tarkasteltu yleisistä käyttäytymisen teorioista käsin. Ikääntyneiden ihmisten vapaa-ajan teoriat puolestaan rakentuvat näille yleisille vapaa-ajan lähestymistavoille (liite 1). Jokaisessa näissä lähestymistavassa on elementtejä, joita voidaan löytää ikääntyneiden

ihmisten vapaa-ajan toiminnoista ja heidän tekemistään harrastustoimintojen valinnoista.

Vapaa-ajan ilmiötä tulee lähestyä monitieteellisesti ja holistisesti sekä ottaen huomioon vapaa-ajan monet ulottuvuudet ja sen jatkuva muuttuminen historiallisesti, yhteiskunnallisesti ja yksilöllisesti (vrt. Mannell ja Kleiber 1997; ks. liite 1). Ikääntyneet sukupolvet todentavat oman aikansa elämäntyytlejä ja – tapoja, jolloin eläkeläisyys ja vanhuuden eri vaiheet sisältävät erilaisia vapaa-ajan toimintoja. Myös opiskelulle syntyy omia yhteisöllisiä ja yksilöllisiä merkityksiä eri lähestymistapojen kontekstissa.

2.2 Vapaa-aika filosofisena ja historiallisena ilmiönä

”*Leisure is the mother of philosophy and also the mother of discovery and investion.*” (Goodale ja Godbey 1988). Vapaa-aikaa voidaan pitää jopa filosofian äitinä. Aristoteles määritteli vapaa-ajan vapaiden miesten etuoikeudeksi opiskella ja kehittää itseään: *scholea* tarkoitti vanhassa kreikan kielessä pysähdystä, lepoa ja vapaata, myöhemmin lasten joutilasta vapaa-aikaa ja edelleen valmennusta ja opetusta. Aivan viimeisimpänä siihen on liitetty oppimishaluisten vapaa-ajan institutionaalistettu muoto eli koulu (school). (Bourdieu 1998.)

Ranskan kielessä *licere* voidaan määritellä sallivuudeksi tai olla sallittua (vrt. leisure), jolloin siihen voidaan sisällyttää jo moraalikäsitteitä ja laillisuusajattelua. (Goodale & Godbey 1988). Vapaa-ajan käsitteen rinnalla usein käytetty leikki – käsite johdetaan anglosaksissa kielissä sanasta *plego* ja sen merkitys on vaihdellut pelin, urheilun ja taistelun välillä. Latinalainen sana *plago* kuvaa luottamusta tai iskuja. (Kelly & Godbey 1992.) Vapaa-ajan organisoituneesta muodosta käytettyä sanaa *recreation* on kuvattu varastoimisena tai toipumisena, jossa mieli, keho ja henki kokonaisuudessaan uudistuvat. Samoin se on toimintaa, jossa oleellista on sen sosiaalinen ja organisoitunut muoto. Perusajatuksena on ollut, että yhteisön jäsenet hyötyvät siitä erityisellä tavalla ja että toiminta on yhteisöllisesti tuettua ja organisoitua tämän hyödyn saavuttamiseksi. (Kelly & Godbey 1992.) Vastaavasti Platon puhuu vakavasta leikistä, *spoudaios paizein*, jossa oppineena voi kuvitella vakavasti ja ottaa leikkisät asiat tosissaan (ns. homo academicus) (Bourdieu 1998).

Filosofi Kant kuvaa ihmistä aktiivisena aistimusten vastaanottajana, jonka kokemukset syntyvät ympäröivän maailman stimuluksista sekä yksilön mielen aktiivisesta toiminnasta (vrt. kokemukset toiminnasta ja sen merkityksistä syntyvät aistimusten kautta tehtyjen tulkintojen myötä). Filosofin Piper kritisoi vapaa-ajan yksipuolista käsitettä ja väitti, että vapaa-aika on kulttuurin perusta. Se on sielun tila, henkinen ja spirituaalinen asenne, joka ei ole ulkoisten tekijöiden tulosta, ei pelkästään vapaata aikaa tai tarkoituksetonta oleilua. Se on mielen asenne, sielun tila, joka sisältää (1) ei-toiminnallista asennetta, rauhallisuutta ja tyyneyttä sekä kiireettömyyttä, mikä merkitsee, että antaa asioiden soljua ja tapahtua. Toisaalta (2) se voi olla uppoutumista luovuuteen, hiljaiseen, ylistävään asenteeseen (vrt. myöhemmin kuvattu Csikszentmihalyi'n flow – käsite, 1990, 1994). Lisäksi Piperin mukaan (3) vapaa-aika voi olla sosiaalisena toimintana täysin työn antiteesi. Tämän perusteella Piper esittää, että vapaa-ajalla ja filosofisella aktiivisuudella on samanlainen olemus ja luonne. Hänen mukaansa mikään ei maailmassa tule lahjana ja kaikki toiminta on perimmiltään työtä. (Goodale & Godbey 1988.) Bundy'n (1993) mukaan kaikki toiminnat muuttuvat loppujen lopuksi työkseksi, ellei niihin sisälly jonkinasteista leikkimielisyyttä (vrt. ”Homo Ludens”, leikkivä ihminen, Huizinger 1939).

Lordi Bertrand Russell väitti aikoinaan, että kyky käyttää vapaa-aikaa älykkäästi ja luovasti on sivistyneen yhteiskunnan viimeisin tuote (Driver, Brown & Peterson 1991). Rojek (1995) puolestaan esittää nykyisen yhteiskunnan tuottavan vapaa-ajalle neljä olettamusta: yksityisyyden (privatisation), yksilöllisyyden (individualisation), kaupallistumisen (commercialisation) ja rauhoittumisen (pacification).

Primeau (1996) siteeraa vanhaan sanontaa: ”*Men may work from sun to sun, but women's work is never done.*” Vapaa-ajan dikotominen käsitys olisikin hänen mukaansa miesten käsitys ”työstä ja ei-työstä”. Kirjallisuudessa on useita määritelmiä työstä, itsestä huolehtimisesta ja vapaa-ajasta, mutta ei ole olemassa konsensusta esimerkiksi siitä, ovatko kotityöt työtä, vapaa-aikaa vai pakollisia velvollisuuksia. Naiset pitävät kotitöitä osittain työnä ja osittain vapaa-aikana, joskus taas kotityöt ovat molempia tai ei kumpaakaan. Primeau (1996) tuokin vapaa-ajan tarkasteluun feministisen sukupuolieroja paljastavan näkökulman.

2.3 Vapaa-aika psykologisena ilmiönä

Psykologisessa lähestymistavassa korostuvat vapaa-ajan subjektiiviset, sisäiset ja eksistentiaaliset merkitykset kuten mielihyvä, nautinto, koettu vapaus, itseilmaisus ja sosiaalisista paineista irtaantuminen (Samdahl 1986, 1991). Vapaa-ajan yksilöllisiä merkityksiä pidetään jopa vapaa-ajan ensisijaisina merkityksinä eli oleellisempaa on se, mitä tehdään kuin se kenen kanssa tehdään (Kelly 1982). Lisäksi psykologinen vapaa-ajan käsite korostaa ennen kaikkea yksilön omaa vapaata valintaa. Yksilö vapautuu velvollisuuksistaan ja ympäristön vaatimuksista sekä voi kokea tekevänsä jotain vain itselleen ja omasta vapaasta tahdostaan.

Vapaa-ajan psykologisia, mielenterveyttä ja elämäntyytyväisyyttä edistäviä selitysmalleja Mannell ja Kleiber (1997) ovat jaotelleet seuraavasti:

1. ”Keep idle hand busy” eli ”pidetään laiskat kädet työn touhussa”. Vapaa-ajan tarkoituksena on ennen kaikkea välttää ikävystymistä tai ”huonoille teille joutumista” (protestanttinen työn etiikka ja aktiivisuusetiikka). Leikki, vapaa-aika ja virkistys ovat hyväksytyjä, kun ne ovat yksilöä kehittäviä toimintoja ja pitävät laiskuuden loitolla.
2. Psykologinen hedonismi, jolloin mielihyvä, rentoutuminen ja hauskan pitäminen ovat tavoitteena. Yksilöiden käyttäytymistä määrää ennen kaikkea se, että he haluavat kokea maksimaalista mielihyvää ja välttää pahaa oloa. Tavoitteena on mahdollisimman pysyvän positiivisen mielialan saavuttaminen.
3. Tarve ja kompensatio – periaate. Yksilön tavoitteena on saada kompensatiota tarpeilleen. Esimerkiksi hän valitsee yksitoikkoisen työn vastapainoksi mielenkiintoisia vapaa-ajan toimintoja, jotka tyydyttävät hänen yksilöllisiä tarpeitaan ja kykyjään.
4. Yksilöllisen kasvun- ja kehittymisen tarpeet. Vapaa-aika antaa mahdollisuuden itsensä kehittämiseen ja sitä kautta yksilö oppii tuntemaan itseään sekä rakentamaan itsetuntoaan.
5. Identiteetin muotoutuminen ja vahvistaminen. Vapaa-aika on itseilmaisun ja oman valinnan kautta tapahtuvaa identiteetin rakentamista, jossa oleellista on myös liittyminen sellaisiin sosiaalisiin ryhmiin, joissa omille valinnoille saadaan vahvistusta.

6. Buffer and coping – teoria. Vapaa-ajan toimintojen kautta saatu itsetunto ja sitä kautta rakennettu sosiaalinen verkosto suojaavat yksilöä elämän erilaisissa stressitilanteissa.
7. Ikääntymisen aktiivisuus- ja korvaavuus/vaihtoteoria. Vapaa-ajan toiminnoilla korvataan toiminnallisia rooleja ja niihin liittyviä tehtäviä, jotka on menetetty esimerkiksi eläkkeelle siirtymien jälkeen.

Csikszentmihalyi'n (1990) kehittämän *flow*-käsitteen kautta on määritelty optimaaliseksi vapaa-ajan toiminnaksi toiminta, joka on tarpeeksi haasteellista, mutta samalla yksilön kyvyille sopivaa. Samaan käsitteeseen voidaan liittää myös *erikoistumisen eli spesialisaation* käsite. Erikoistuminen tapahtuu neljällä tasolla: ensimmäisellä tasolla toiminnan aloittajat ovat innokkaita saavuttamaan tuloksia, ja ne voivat aluksi olla minkälaisia tahansa. Seuraavaksi toimijat alkavat tavoitella pätevyyttä, etsiä validointia omille suorituksilleen ja erehdyksilleen sekä etsiä uusia lisähaasteita. Kolmannella tasolla spesialisoituminen alkaa ilmetä ulkoisesti, jolloin esimerkiksi kalastusharrastaja alkaa harjoittaa perhokalastusta ja etsiytyy muiden samantasoisten harrastajien joukkoon (vrt. kansalais- ja työväenopistoista siirrytään ikääntyneiden yliopistoon). Neljännellä tasolla harrastaja toimii toiminnan itsensä tuottaman mielihyvän vuoksi tarvitsematta suorituksilleen toisten arviointia tai etsimättä itselleen palautetta pätevistä suorituksista. Itse kokemuksen laatu ja syvyys ovat tärkeimpiä tavoitteita. Toiminnan arviointiin sisältyvät sellaiset osa-alueet kuin edistyminen, mielihyvä, sosialisatio, identifikaatio, luovuus, katharsis, kuluttaminen ja spirituaalisuus. (Csikszentmihalyi 1990.) Toisaalta voidaan ajatella, että vapaa-aika on loppujen lopuksi irrationaalista, selittämätöntä - ja sellaisenaan mukavaa ja miellyttävää ilman erityisiä selityksiä. Parhaimmillaan vapaa-ajassa yksilön ”itseys” ja ”potentiaalisuus” voivat toteutua. (Goodale & Godbey 1988; myös Hickson & Housley 1997; Fisher & Specht 1999)

Stebbins (1997, 2005) kuvaa jo 1980-luvun lopulla kehitettyä ”vakavasti” otettavan vapaa-ajan käsitettä (*serious leisure*) erityisenä vapaa-ajan psykologisena ja terveyttä edistävänä muotona. Fyysinen vapaa-ajan toiminta on yhteydessä sekä muuhun vapaa-ajan aktiivisuuteen että fyysiseen terveyteen. Henkiseen hyvinvointiin sitä vastoin ovat yhteydessä kaikenlaiset vapaa-ajan toiminnot ja vain yhtenä osana fyysisesti aktiivinen toiminta (vrt. Glass ym. 1999). Psykologisista terveyttä edistävästä mekanismeista Iso-Ahola (1994) korostaa vapaa-ajan toiminnan sopivuutta, mutta myös

sen haasteellisuutta suhteessa olemassa oleviin yksilöllisiin taitoihin, itsenäistä päätöstä osallistumisesta, tunnetta toiminnan hallinnasta ja sitä kautta elämän hallinnasta sekä itsemääräämisen kautta saatua itsetunnon vahvistumista.

2.4 Vapaa-aika sosiologisena ilmiönä

Vapaa-ajan on katsottu kuvastavan yhteiskunnan ja kulttuurien kehittymistä. Sosiologisessa lähestymistavassa vapaa-aikaa on tarkasteltu ennen kaikkea kulttuuriin sosiaalistumisena ja opittuna käyttäytymisenä (mm. Kelly 1982; Kleiber & Ray 1993; Csikszentmihalyi 1994). Vapaa-ajan merkityksen on katsottu syntyvän aina suhteessa työhön ja niihin merkityksiin, joita yhteisö antaa työlle kulloisessakin historiallisessa ajassa ja yhteiskunnallisessa tilanteessa (mm. Stokovski 1994). Vapaa-ajan sosiologiassa on puhuttu vapaa-ajan esiteollisesta, teollisesta, jälkiteollisesta ja viimeisimpänä tietoyhteiskunnan vaiheesta. Sekä vapaa-aika että työ ovat segmentoineet yhteiskuntaa (vrt. teollistuminen) ja vapaa-aika on saanut myös työlle ominaisia piirteitä. Marx esitti analyyseja siitä, miten tuotannossa tapahtuvat muutokset näkyvät ihmisten elämässä, jolloin esimerkiksi tuotannon teknistyminen auttaa ihmisiä vapautumaan yksitoikkoisista työtehtävistä. Frederik Taylor taas kehitti tieteellisen työnjohdon, jossa katsottiin työnantajalla olevan oikeus työntekijänsä täydelliseen kontrolliin niin työssä kuin työn ulkopuolella. (Stokovski 1994.)

Työn ja vapaa-ajan suhde voidaan määritellä kolmella tavalla: (1) työllä ja vapaa-ajalla on erillinen vastaavuus eli niillä ei ole sinällään mitään tekemistä toistensa kanssa, mutta ne kuitenkin määrittävät toisiaan (mm. raskas työ - raskaat hovit). (2) Työn ja vapaa-ajan täydellinen erillisyys eli työllä ja vapaa-ajalla ei ole mitään vastaavuutta ja vapaa-aikana päästään työstä täysin irti. (3) Työn ja vapaa-ajan rikastuttava vuorovaikutus eli yksilö voi vapaa-aikanaan hankkia taitoja, joita hän hyödyttää työssään tai päinvastoin (vrt. ikääntyneet ihmiset; työn merkitykset siirtyvät vapaa-ajan toimintoihin). (P. Itkonen, henkilökohtainen tiedonanto 12.10.1998.)

Ranskalainen Dumazedier`n oli eurooppalaisen vapaa-ajan tutkimuksen uranuurtaja kun Havighurst oli amerikkalaisen vapaa-ajan tutkija. Dumazedier`n ajatus oli 1960-luvulla esiin noussut vapaa-ajan polarisaation käsite. Ihmiset tekivät hyvin automaattista työtä ja vapaa-aikaan heijastui samat elementit, jolloin harrastuksetkin

olivat helppoja ja teknisiä. (Mommaas 1997.) Itkosen (henkilökohtainen tiedonanto 12.10.1998) mukaan 1990-luvulla korostui ns. studiotyö eli työ on kausiluontoista, tiimityötä, urakkatyötä ja luovaa työtä. Voidaankin ajatella, että tämän päivän vapaa-aika on symboleja ja merkkejä tuottavaa kuten ansiotyökin. Ei ole perustarpeita tai perustarpeiden tyydyttämistä vaan enemmänkin luovuutta ja yksilöllisyyttä korostavaa merkkien ja symbolien tarvetta. Työn ja vapaa-ajan maailmat alkavat entistä enemmän muistuttaa toisiaan myös uusien tarpeiden tuottajina.

Veblen kuvasi jo 1800-luvun lopulla vapaa-ajan erottelijaksi, jossa vapaa-ajan käyttäytyminen ilmenee vain tietyssä yhteiskuntaluokassa eli vapaa-aika on yhteiskunnallinen erottelija. Hänen mukaansa vapaa-aika on ei-tuottavaa ajan kulutusta ja se edustaa yksilön statusta ja hänen kykyään kuluttaa eli sitä voitiin pitää arvostettuna ja kunniakkaana mahdollisuutena. Kun vapaa-aika edusti yksilön kulutusta ja statusta, se oli samalla kunniakasta ja arvostettavaa. Veblen sai osakseen myöhemmin kritiikkiä, mutta hänen kulutusajatuksensa jäi amerikkalaiseen yhteiskuntatutkimukseen. Vapaa-ajalla on myöhemminkin todettu olevan erilaisia merkityksiä köyhille ja rikkaille, sillä erityisesti köyhille se on laiskottelua ilman työtä. (Goodale ja Godbey 1988.)

Goodale'n ja Godbey'n (1988) mukaan vapaa-aika ja työ ovat segmentoineet yhteiskuntaa, jolloin vapaa-aika on saanut myös työlle ominaisia piirteitä. Mitä enemmän yksilö on yhteiskuntansa ja nimenomaan teollistuneen yhteiskunnan osa, sitä enemmän hän on mukana erittäin tiheässä kommunikaation verkostossa. Jos hän on korkeasti koulutettu, sitä enemmän hän tekee yhtä aikaa erilaisia toimintoja. Tästä käytetään käsitettä *time deepening* eli ajan tihentymisen -käsitettä. Time deepening -käsite on syntynyt elämän ”vauhdin” lisääntymisen myötä. Se tarkoittaa mm. sitä, että (1) annettuun, valittuun ja meneillään olevaan toimintaan käytetään aina vain vähemmän aikaa (esimerkiksi lounastauko tai lääkärin vastaanottoaika lyhenee lyhenemistään); että (2) tehdään useita toimintoja yhtä aikaa (esim. katsotaan televisiota ja syödään aamiaista) ja että (3) tiedetään ja ennakoidaan toimintaan tarvittava aika aina vain tarkemmin (esim. matka Jyväskylästä Helsinkiin 15 minuutin tarkkuudella). Käsitteen taustalla on ajatus edistyksen rajattomuudesta, jossa tieto lisääntyy, tekniikka edistyy, kulutus kasvaa ja kaiken tämän mukana time-deepening lisääntyy. Tästä esimerkkinä on, että kaksi on aina enemmän kuin yksi eli kaksi televisiota on parempi kuin yksi televisio, kolme on jo parempi kuin kaksi jne. Aluksi on yksi ”vapaa-ajan yksikkö”, sitten kaksi yksikköä, koska se on jo ”paremmin ja enemmän”. Ajan

tihentymiseen liittyy käsitys aina vain enemmästä määrästä mielihyvää ja itsemääräämisoikeutta. (Goodale ja Godbey 1988.)

Vapaa-aika on ollut sosiaaligerontologian yksi keskeinen tutkimusalue, ja tavoitteena on ollut mm. löytää sellaisia aktiivisuuden määriä ja muotoja, jotka edistäisivät iäkkäiden ihmisten hyvinvointia ja hyvää vanhuutta (Kleemeier 1961; Kelly 1982; Russell 1990; Kelly 1994; Lawton 1994; Leitner & Leitner 1995; Rantamaa 1996). Sosiaalipsykologiassa on myös viime vuosina ilmestynyt monia vapaa-ajan teorioita ja metodologiaa käsitteleviä teoksia (mm. Argyle 1995; Mannell ja Kleiber 1997), joissa yhdistetään vapaa-ajan, sosiologian ja psykologian teorioita.

2.5 Ikääntyneiden ihmisten vapaa-ajan erityisyys

Ikääntymistä voidaan tarkastella yksilön elämän eri vaiheisiin liittyvien toiminnallisten roolien vaihtumisena ja yksilön elämän erilaisina tapahtumaketjuina. Nämä vaikuttavat yksilöön ja siihen, miten hän jatkossa suorittaa toimintaansa liittyviä valintoja. Ikääntyminen ei tapahdu kuitenkaan sosiaalisessa tyhjiössä, vaan jokaisella sukupolvella ja kohortilla on ainutlaatuinen ajallinen historiansa, johon liittyvät myös heidän toimintaansa ohjaavat arvot ja normit. Erityisesti 30 ikävuoden jälkeen saman kohortin yksilöiden elämässä on todettu olevan yhtäläisyyttä niissä asenteissa ja arvoissa, jotka ohjaavat käyttäytymistä. Se ei kuitenkaan tarkoita, ettei samassa kohortissa olisi vaihtelua arvojen, uskomusten ja käyttäytymisen suhteen. (McPherson 1991.)

Yksilöt pysyvät kohorttinsa jäseninä ikäkaudesta toiseen, jolloin nämä kohortin omat ikäroolit toimivat jopa yksilöiden päärooleina ja niihin sisältyvät odotukset ohjaavat yksilön käyttäytymistä. On todettu, että ikääntyneiden ihmisten omat näkemykset itsestään muuttuvat nopeammin kuin ulkoiset asenteet ja odotukset heitä kohtaan juuri tietyn kohortin jäsenenä. Yksinkertaistettu ja yleistetty kuva vanhuudesta ohjaa kuitenkin yleisiä käsityksiä. (Mahoney 1994.) Iäkkäiden ihmisten yleiseen käyttäytymiseen, heidän mielenkiintonsa suuntautumiseen ja siten vapaa-ajan toimintoihin osallistumiseen vaikuttavat nämä ulkoiset määrittelyt. Erilaisiin pitkäkestoisiin vapaa-ajan toimintoihin sitoutuminen tapahtuu yleisesti varhaisessa aikuisiässä ja toimintojen ikäsidonaisuus on yhteydessä ympäröivän yhteiskunnan

ilmiöihin ja muotikäsitteisiin, jolloin ikäkohorttien valinnoista muodostuu samansuuntaisia (Brännholm ja Fugl-Meyer 1994).

Yksilön toiminnallista aktiivisuutta ohjaa sisäinen motivaatio, jota hän on rakentanut ja rakentaa yhteisönsä jäsenenä jatkuvasti – vanhuuden ikävaiheissakin (Atchey 1993). Ikääntyvien ihmisten vapaa-ajan toimintojen on todettu olevan adaptiivisia eli toiminnat muovautuvat yksilön elämäntilanteiden ja erilaisten toimintamahdollisuuksien mukaan: toiminnan laatu ja tyyppi eivät muutu, mutta sen tarkoitus ja merkitys voi muuttua - tai toiminnan määrä ja tapa voi muuttua, mutta sen merkitys ei vaihdu (McPherson 1991). Vapaa-ajan toiminnoissa voi säilyä perusteema läpi elämän, jolloin niissä näkyvät symbolisesti samat psykologiset, sosiologiset ja kehitykselliset merkitykset, vaikka yksilö muuttuu ja hän näkee itsensä eri tavalla elämänsä eri vaiheissa (mm. Kelly 1982; Lawton 1994). Elinikäinen osallistuminen ja harrastaminen ovat tärkeää jatkuvuuden kokemisen kannalta; vaikka joitain toimintoja putoaa pois, joitain toimintoja jatketaan pitkään niiden sisäisten ja symbolisten merkitysten vuoksi (mm. Smale & Dupuis 1993). Oleellista on, että iäkäs ihminen voi kokea itsensä toimintakykyiseksi eli tyytyväiseksi toimintatapaansa sekä toimintojensa määrään ja laatuun. Toimintakykyiseksi onkin määritelty ihminen, joka selviytyy itselleen merkityksellistä tehtävistä itseään tyydyttävällä tavalla niissä elämänsä ympäristöissä, joissa hän arkipäiväänsä elää (Salo-Chydenius 1993).

Eläkkeellä olevien kansalaisten arkea oletetaan ohjaavan omaehtoinen ajankäyttö, jonka he jakavat mm. kodinhoidon, läheisverkoston avustamisen, harrastusten ja yhteiskunnallisen toiminnan kesken. Kun arkea ei ohjaa työelämän aikataulut, tehtävät eivätkä rutiinit, ulkopuolisista saattaa näyttää, että ikääntyneiden kansalaisten kaikki aika on vapaa-aikaa. Heidän arkielämänsä on vapaata työelämästä, mutta se voi olla hyvin tarkkaan organisoitua muista velvoitteista ja mielenkiinnon kohteista johtuen. *Minulla ei ole ollut koskaan niin kiire kuin nyt eläkkeellä ollessani*, on tuttu lause, jonka läheiset ja entiset työyhteisön jäsenet kuulevat eläkeläisten suusta.

Työtä ja ajankäyttöä eri elämänvaiheissa tutkineet Piekkola ja Ruuskanen (2006) toteavat, että aktiivinen elämäntyyli työaikana jatkuu aktiivisuutena myös eläkeaikana: jopa niin, että aktiiviset vapaa-ajan harrastajat hakeutuvat useammin varhaiseläkkeelle kuin sellaiset, joiden vapaa-aika on jo työvuosina passiivista. Varhaiseläkkeellä tehdään vapaaehtoistyötä ja harrastetaan itselle mieluisia toimintoja. Erityisesti alhaisemman koulutuksen omaavat varhaiseläkkeellä olevat miehet käyttävät

aikaansa naapuriapuun ja aktiiviseen liikkumiseen. Koulutetummat varhaiseläkeläismiehet suuntautuvat aktiivisemmin luoviin harrastuksiin kuten musiikkiin ja taiteeseen. Omaishoito on myös yksi selittävä tekijä varhaiseläkepäättökseen.

Naiset ja miehet siirtyvät eläkkeelle eri tavalla. Piekkolan ja Ruuskasen (2006) mukaan naisten vapaa-ajan käyttöä leimaa eläkkeelle siirtymisen jälkeen vanhan elämäntyylin ja ajankäytön jatkuvuus, kun miesten vapaa-ajan käyttö selkeästi aktivoituu. Naiset eivät aloita useinkaan uusia harrastuksia tai lisää entisten harrastusten ajankäyttöä, vaan heidän varhaiseläkeajan toimintaa kuvataan ns. naisten kaksois- tai tuplataakalla. Eläkkeelle jäämisen jälkeen naisten aktiivisuus siirtyy kodinhoitoon eikä vapaa-aikaan. Tosin myös miehet lisäävät kodinhoidon tehtäviään eläkkeelle jäämisen jälkeen. Puolisoiden eläkkeelle siirtyminen voi riippua myös yhteisestä päätöksestä jatkaa työelämässä tai jäädä eläkkeelle yhtä aikaa. Taloudellisesti riittävä tai kohtuullinen toimeentulo mahdollistaa myös erilaisten ratkaisujen tekemisen työstä poisjäämisessä.

Yksilöllisellä varhaiseläkkeellä ja työttömyyseläkkeellä on noin 40 prosenttia 60–64-vuotiaista. Lisäksi osa-aikaeläkeläisten osuus kasvaa jatkuvasti. Erilaisiin eläkeratkaisuihin on usein syynä henkilökohtaiset tai terveydelliset tekijät, mutta myös vapaa-ajan arvostuksen lisääntyminen. Työelämän muutokset, työssä jaksaminen ja henkilökohtainen taloudellinen vakaus ovat tekijöitä, joiden kautta määritellään työssä jatkamista suhteessa oman vapaa-ajan mahdollisuuksiin. Mahdollisuus erilaisiin vapaa-ajan toimintoihin on jopa merkittävin tekijä eläkepäättöksessä. Eläkkeelle siirryttäessä merkitystä ei ole ainoastaan lisääntyneellä vapaa-ajalla, vaan myös sillä miten vapaa-aikaa käytetään. (Piekkola & Ruuskanen 2006.)

Tulevaisuuden kannalta eläkkeelle jääminen on kriittinen käännekohta, jossa erilaiset yksilölliset valinnat, mutta myös yhteiskunnalliset tekijät joko edistävät tai rajoittavat terveyttä ja hyvinvointia edistävien elementtien aktivoitumista. Jos ihmisellä on aktiivinen ja voimavaroja ylläpitävä elämäntyyli, myös ensimmäiset eläkevuodet ovat todennäköisesti aktiivisia. Miehet ja naiset pitävät yllä entistä kulttuurista pääomaansa ja etenkin naiset vahvistavat sosiaalista pääomaansa laajentamalla sosiaalisia verkostojaan. Ikääntyessään miehet ja naiset alkavat toiminnoissaan osittain muistuttaa enemmän toisiaan: kotikeskeisten toimintojen väliset erot kapenevat miesten keskittyessä enemmän kodinhoitoon ja vastaavasti kodin ulkopuolisten toimintojen erot tasoittuvat naisten laajentaessaan kodin ulkopuolisia sosiaalisia verkostojaan.

2.6 Iäkkäiden ihmisten vapaa-ajan tutkimus

Iäkkäiden ihmisten vapaa-aika ei ole arkielämän erillinen saareke, vaan toimintakyvyn yksi osa-alue, johon pätevät samat tekijät kuin toimintakyvyn muihinkin osa-alueisiin (vrt. työkyky tai itsestä huolehtiminen) (mm. Riley & Riley 1994; Higgins 1995; Leitner & Leitner 1995). Vapaa-aikaa määrittelevissä ja selittävässä eri tieteissä on kuitenkin omat metodologiset lähestymistapansa riippuen tutkimuksen kiinnostuksen kohteesta (sosiologiassa yhteisön mikro- ja makroanalyysit, taloustieteissä kulutustutkimus, psykologiassa fenomenologiset subjektiiviset merkitykset, antropologiassa etnografiset menetelmät). Terveystieteissä voidaan iäkkäiden vapaa-aikaa tarkastella hyvinkin määrällisesti kuten aikana, määränä ja tiheytenä. Toisaalta vapaa-aikaa voidaan tarkastella laadullisesti yksilö kokemuksina, puheena, tekstinä ja niiden kautta muodostuvina merkityksinä. Kasvatustieteen kiinnostus kohdistuu ikääntyneiden opiskeluun ja uuden oppimisen motiiveihin.

Vapaa-ajan on katsottu tuotavan mm. itsetunnon kasvua, itsetuntemuksen lisäämistä, minä-pystyvyyttä ja erilaisten sosiaalisten taitojen karttumista, joiden on uskottu puolestaan lisäävän elämäntyytyväisyyttä, joka puolestaan on katsottu olevan osana hyvinvointia ja hyvää vanhenemista (mm. Bundy 1993; Haworth 1997; Henry 1998). Samoin kuin vapaa-ajalla on uskottu olevan positiiviset vaikutuksensa, on sillä todettu olevan myös negatiivisia vaikutuksia (mm. työttömyyden aiheuttama ylimääräinen, käyttämätön aika, nuorten vapaa-ajan ongelmat, vapaa-ajan tuottamat alkoholi- ja huumeongelmat (Haworth 1997; Mannell ja Kleiber 1997).

Vapaa-ajan käsite ilmaistuna aikana, toimintana ja tapahtumina sekä erilaisina ympäristöinä on toistaiseksi teoreettisesti ja tutkimuksellisesti hyvinkin epäselvällä tavalla yhteydessä hyvinvointiin. Mannell ja Kleiber (1997) kuvaavat tätä vapaa-ajan tuottamaa hyvinvointioletusta ilmiönä vielä mustaksi laatikoksi, johon ei ole riittävästi päästy käsiksi. Eri tieteet ja tutkijat ovat tuottaneet joitakin vapaa-ajan elementtejä ja siten osaltaan lisänneet tämän monimutkaisen ilmiön ymmärtämistä (Esteve, San Martín & López 1999). Toisaalta jos vapaa-aika onkin yhteisön tuotos, niin silloin se tuotetaan kussakin historiallisessa ajassa aina uudelleen, ja teoreettisesti sekä tutkimuksellisesti se on myös aina tuotettava uudelleen uudessa tieteellisessä tilanteessa ja kontekstissa.

Lisäksi ns. feedback-vaikutukset (vapaa-ajan ja muiden muuttujien vastavuoroinen syyseuraus - vaikutukset) on usein jätetty kokonaan vapaa-ajan tutkimuksissa huomioimatta (Driver ym. 1991).

Usein vapaa-aikaa on tutkimuksissa käsitelty riippuvana muuttujana - oletetaan, että se on erityisesti riippuvainen elämän muista alueista kuten työstä ja perheestä. Kuitenkin voidaan ajatella, että vapaa-aika on riippumaton muuttuja, jolloin sitä selitetään muilla muuttujilla. Vapaa-ajalla voi olla jopa resistenssi-vaikutuksensa eli vapaa-ajan uusien toimintojen kautta esim. naisten rooli ja asema yhteiskunnassa on muuttunut. (Mannell ja Kleiber 1997.)

TAULUKKO 1. Vapaa-ajan tutkimuksen lähestymistavoissa käytetyt vapaa-ajan määrittelyt (Mannell ja Kleiber 1997)

Vapaa-ajan ilmiö	Tutkijan valitsema tarkastelusuunta	
	Ulkoinen	Sisäinen
Objektiivinen	<i>Toiminta, tapahtuma/tilanne tai aika on tutkijan toimesta määritelty vapaa-ajaksi tai ei-vapaa-ajaksi (a)</i>	<i>Toiminta, tapahtuma/tilanne tai aika on tutkimukseen osallistujan toimesta määritelty vapaa-ajaksi tai ei-vapaa-ajaksi (b)</i>
Subjekttiivinen	<i>Kokemus, tyytyväisyys tai merkitys, joka saadaan toimintaan sitoutumisessa, on tutkijan toimesta määritelty vapaa-ajaksi tai ei-vapaa-ajaksi. (c)</i>	<i>Kokemus, tyytyväisyys tai merkitys, joka saadaan toimintaan sitoutumisessa, on tutkimuksen osallistujan toimesta määritelty vapaa-ajaksi tai ei-vapaa-ajaksi. (d)</i>

Tutkijat ovat määritelleet omia lähestymistapojaan hyvinkin eri tavalla riippuen taustateorioista ja asettamastaan tutkimushypoteesista. Taulukossa 1 kuvataan nelikentällä erilaisia vapaa-ajan tutkimuksen lähestymistapoja (Mannell ja Kleiber 1997). Kuvatut lähestymistavat eivät ole keskenään ristiriidassa tai kilpaile keskenään. Tutkimuksissa usein yhdistellään eri lähestymistapoja monipuolisemman kuvan

saamiseksi vapaa-ajasta. Esimerkiksi kyselykaavakkeilla kysytään toimintoja, osallistumistiheyksiä ja käytettyä aikaa (kenttä a). Sen lisäksi tutkittavat voivat kertoa omista kokemuksistaan ja merkityksistään sekä vapaa-ajan käyttämisensä konstruoimisesta (kenttä d). (Mannell ja Kleiber 1997.)

Tutkimus on olennaisesti ongelmanratkaisua. Yleensä tutkimuskohde sisältää erilaisia rakenteita ja prosesseja, joita voidaan vain rajallisesti ja valikoivasti ottaa tutkimukseen mukaan (ns. yksinkertaistettu kuva maailmasta ja sen ilmiöistä). Tilastollinen malli on myös yksinkertaistettu kuva todellisuudesta. Sen avulla pyritään esimerkiksi erottamaan toisistaan erilaiset perusjoukon ehdolliset jakaumat eli selvittämään, minkä muuttujien välillä on perusjoukossa yhteisvaihtelua ja minkä välillä ei. Esimerkiksi laajan jyväkyläläisen Ikivihreät – tutkimuksen 15-vuotisseuruun aineistojen tilastolliset analyysit tuottavat edellä kuvattuja tuloksia ikääntyneiden ihmisten vapaa-ajan toiminnoista (Pikkarainen 1995; Pikkarainen & Heikkinen 1999a, 1999b; Lyyra & Lyyra 2006).

Määrällisellä tutkimuksella on kiistatta omat etunsa ja vahvuutensa: (1) Jos kvantitatiivinen mittaus pystyy antamaan tutkittavasta ilmiöstä tutkimusongelman kannalta relevanttia tietoa, voidaan analyysissa käyttää tilastollisia menetelmiä, jolloin aukeaa mahdollisuus sattuman ja systemaattisen vaihtelun erottamiseen johtopäätösten tueksi. (2) Määrällisistä asioista saadaan tarkkaa tietoa, ja voidaan kuvata asioiden suuruusluokkia ja eri asioiden välisiä riippuvuuksia. (3) Samoin voidaan vertailla ilmiötä eri tilanteissa tai yhteisöissä tai seurata sen kehitystä ajallisesti. (4) Pidemmälle viedyissä menetelmissä voidaan soveltaa tilastollisia malleja, niin että empiirisen aineiston (eli tutkimuskohteen) rakennetta ja toimintatapaa kuvataan mallia koskevien parametrien estimaattien avulla. Toisin sanoen voidaan kuvata tutkittavan ilmiön rakennetta eli sitä, minkälaisista osista se koostuu, löytyykö niistä jonkinlaista erilaisina riippuvuuksina ilmenevää systematiikkaa, minkälaisia yhteyksiä osien välillä on ja minkälaisia muutoksia tutkittavassa ilmiössä tapahtuu. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995.)

Tilastollisilla menetelmillä pyritään paitsi vastaamaan esitettyihin tutkimuskysymyksiin, niillä ennen kaikkea tiivistetään saatua empiiristä aineistoa, helpotetaan johtopäätösten tekoa ja varmennetaan niiden luotettavuutta. Tutkija valitsee tutkimusaiheensa yleensä sen keskustelun pohjalta, mitä hänen lähimmässä tiedeyhteisössään käydään (ellei se ole myös osittain sattumaa). Hän määrittelee

tutkimusongelmansa, kerää aineiston, saa tulokset, tekee johtopäätökset ja tuo ne tiedeyhteisönsä keskusteluun. Tutkimuksen ei tulisi koskaan olla rutiininomaista toimintaa vaan ammattitaitoista luovaa prosessointia. (Alkula ym. 1995.)

Määrällisen tilastollisen menetelmän valinta riippuu siten kysymyksen asettelusta, mutta myös muuttujien mittaustasosta ja riippuvuuksien luonteesta. Menetelmien välillä on eroja informaation käsittelyn tehokkuudessa ja mitä vähemmän menetelmä tekee mittaustason ja riippuvuuksien laatua koskevia oletuksia, sitä useampiin tilanteisiin se soveltuu. Menetelmän valinta on kuitenkin loppujen lopuksi tarkoituksenmukaisuuskysymys – ei kannata käyttää sen monimutkaisempia menetelmiä kuin mitä tarvitsee. (Alkula ym. 1995.)

Vapaa-aikaa on kartoitettu myös elinikäisten harrastusten ja niiden jatkuvuuden kautta. Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen kannalta olisikin arvioitava ja kartoitettava juuri näitä harrastuksia ja niihin liittyviä yksilöllisiä merkityksiä ja samalla riskejä niiden jatkuvuudelle. Nämä harrastukset todennäköisesti ovat ns. vakavasti otettavia harrastuksia, jotka toimivat porttina myös muulle aktiivisuudella ja hyvinvoinnille. Koska ikääntyneiden ihmisten luonnolliseen strategiajärjestelmään kuuluu toimintojen valikointi, optimointi ja kompensointi, määrällisesti mitattavan aktiivisuuden korostaminen on ristiriitainen terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen kannalta. Oleellisempaa olisi kysyä ikääntyneen ihmisen omaa tyytyväisyyttä vapaa-ajan toimintoihinsa ja harrastusaktiivisuuteensa (*perceived leisure/recreation*), koska ihmisen itsensä kokema hyvä tilanne ennustaa parhaiten hänen aktiivisuuttaan myös tulevana vuosina (vrt. koettu terveys, koettu hyvinvointi, koettu fyysinen kunto) (vrt. Henderson 1991; Dupuis 1999; Esteve ym. 1999).

Oma lähestymistapani ikääntyneiden ihmisten vapaa-aikaan ja sen tutkimiseen on ollut vuosia määrällinen (Pikkarainen 1995, Pikkarainen & Heikkinen 1999a, 1999b). Vapaa-ajan ilmiö (*phenomenon*) on luonteeltaan kuitenkin hyvin laadullinen eli subjektiivisten merkitysten ja sosiaalisten verkostojen kautta syntyvää (vrt. Stokovski 1994). Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan valinta sekä kasvatustieteen kandidaattityöhön että tähän pro gradu – työhön on tietoinen valintani laajentaa ymmärrystäni ikääntyvien vapaa-ajan ilmiöstä ja tutkimuksesta.

3 IKÄÄNTYNEIDEN YLIOPISTO OSANA YLEISTÄ OPISKELUTOIMINTAA

3.1 Iäkkäiden ihmisten yleinen opiskelutoiminta

UNESCO'n senioripedagogiikan tavoitteeksi on määritelty, että sen tulee (1) antaa ikääntyville kykyä ymmärtää paremmin nykyajan ongelmia ja nuorempaa sukupolvea; (2) auttaa iäkkäitä henkilöitä hankkimaan vapaa-ajan taitoja, vaalimaan terveyttään ja löytämään enemmän tarkoitusta elämälleen; (3) valmentaa työelämän jättäneitä henkilöitä asioissa, jotka koskevat eläkeiän ongelmia ja näiden ongelmien ratkaisutapoja ja (4) luoda työelämät jättäneille henkilöille paremmat mahdollisuudet ylläpitää fyysisiä ja henkisiä kykyjään, osallistua edelleen yhteiskunnalliseen elämään ja antaa heille mahdollisuuksia paneutua opiskeluun tai toimintaan, johon heillä ei ole ollut mahdollisuuksia työikäisinä. (Hietaluoma 1999, 142; vrt. elämänpolitiikka-käsite, Suoranta 1999, 223.)

Aikuisopiskeluun ja ikääntyville suunnattuihin opiskelutoimintoihin osallistujat eivät usein itsekkään miellä omaa toimintaansa opiskeluksi vaan lähinnä harrastukseksi. Varsinainen opiskelu käsitetään kiinteisiin tavoitteisiin, tiettyyn arvosanaan tai tutkintoon tähtääväksi toiminnaksi. (mm. Pikkarainen 1995; Pitkänen & Ruth 1992a; Pitkänen 1999.) Tutkittaessa ikääntyneiden ihmisten opiskelutoimintaa saadaan hyvin erilaisia tuloksia, jolloin eri tavoin, eri aikoina ja eri tilanteissa suoritettujen tutkimusten tulosten vertailtavuuskin on vaikeaa (erilaisuus mm. opiskelun määrittelyssä ja ikääntyneiden ihmisten ikäryhmittäisessä jaottelussa, vaihtelevuus kysytyjen opiskelu- ja harrastusmuuttujien operationaalistamisessa).

Takalan ja Rahkosen (1995) tutkimuksen mukaan kysytyistä harrastuksista vähiten harrastettiin opiskelua: yli 65-vuotiasta miehistä 10 % ja naisista 11 % opiskeli vapaa-aikanaan työnväen opistossa eli vapaan sivistystyön organisaatiossa. Vastaava osallistumisprosentti 15–64-vuotiailla miehillä ja naisilla oli n. 40 %. Sosioekonominen asema, aikaisempi korkeampi koulutus, ammattiasema ja eläketulot ennustavat suurempaa osallistumista juuri kulttuurisiin harrastuksiin, joista opiskelu muodostaa yhden osan. (Takala & Rahkonen 1995.)

Pitkänen ja Ruth (1992a) käyttivät tutkimuksessaan käsitettä opiskelu- ja harrastustoiminta, jolloin vastaajat rohkeammin ilmaisivat sellaisia osallistumismuotoja, jotka eivät ole puhtaasti formaalisia opiskelutoimintoja ja joihin sisältyi itseopiskelua. Yli 65-vuotiasta miehistä tällaiseen toimintaa osallistui 46 % ja naisista 57 %. Paremmen peruskoulutuksen saaneet ja ylemmän ammatillisen koulutuksen käyneet osallistuivat useammin opiskelutoimintaan kuin alemman koulutuksen saaneet ja ilman ammatillista koulutusta olleet iäkkäät ihmiset. Pitkäsen ja Ruthin (1992a) tulokset tukevat hyvin aikaisempia tuloksia, joissa todetaan hyväosaisten eläkeikäisten olevan aktiivisempia ja toteuttavan samaa sosioekonomista erottelua, joka näkyy jo työelämässä oloaikana (myös Takala & Rahkonen 1995).

Iäkkäiden ihmisten osallistumisyyt ovat hyvin erilaisia. Yleisimpinä syinä on yleensä pidetty toisten tapaamiseen ja omien rajojen tunnistamiseen liittyviä motiiveja. Pitkäsen ja Ruthin (1992b) tutkimuksessa osallistumisen syyt jaettiin faktorianalyysin mukaan kahdeksi syyfaktoriksi eli (1) oppimiseen liittyviksi tavoitteiksi ja (2) viihtymiseen ja toimintakyvyn säilyttämiseen liittyviksi tavoitteiksi. Oppimiseen liittyviä tavoitteita olivat innostus opiskelua kohtaan, itsensä kehittäminen, yleissivistyksen kohottaminen, yhteiskunnallisten valmiuksien kohottaminen, tiedot ja taidot, joita voi käyttää lähimmäisten auttamiseen sekä tiedot ja taidot, joista on apua omissa tai ympäristön ongelmien ratkaisemisessa. Viihtymiseen ja toimintakyvyn säilyttämiseen liittyviä tavoitteita olivat miellyttävä ajankulu, henkisen vireyden säilyttäminen, terveyden ja kunnon säilyttäminen, ystävien ja tuttavien tapaaminen, muistin ja oppimiskyvyn kehittäminen tai säilyttäminen sekä arkihuolista irtautuminen ja rentoutuminen. Nämä kaksi faktoria selittivät n. 62 % muuttujien kokonaisvarianssista. (Pitkänen & Ruth 1992b.)

Aikuiset osallistuvat siis harrastus- ja opiskelutoimintaan hyvin erilaisista syistä ja näistä voidaan johtaa myös osallistumattomuuden syitä. Elämäntilanne, aikaisemmat kokemukset, sosiaalinen ympäristö sekä henkilökohtaiset päämäärät vaikuttavat osallistumiseen. Osallistujien oppimistavoitteet voivat samassakin tilaisuudessa olla eriasteisesti täsmentyneitä ja eriytyneitä ja poiketa järjestäjän asettamista oppimistavoitteista. (Alanen 1985.) Eläkeläisten oppimistavoitteet ovat nykyisin vielä melko harvinaisia ja siten suhtautuminenkin niihin voi olla asenteellista. Ikääntyneiden omatkin käsitykset voivat olla oppimiskyvystään tai opiskelunsa merkityksistä usein vähätteleviä. Tämän päivän iäkkäillä korostuvat vielä ajatukset siitä, että opiskelu kuuluu vain eliitille eikä eläkeläisille ole siitä hyötyä.

(Pitkänen & Ruth 1992b.) Koulutuksen ja opiskelun pitäisi kuitenkin vähentää eriarvoisuutta iäkkäiden keskuudessa eikä vahvistaa sosiaalisia eroja niin kuin nykyisin näyttää ainakin jossain määrin tapahtuvan (mm. iäkkäiden yliopiston opiskelijoista suurin osa on opettajia) (Takala & Rahkonen 1995; Poikela 1998). Pitkänen ja Ruth (1993) kuvaavat yleisimmiksi opiskelun esteiksi tilannekohtaiset osallistumisesteet (ajan puute, kurssimaksujen kalleus, asuinpaikan sijainti, kulkemiseen liittyvät esteet), jotka on todettu koko väestön yleisimmiksi osallistumattomuuden esteiksi. Toisena he toteavat järjestelyihin liittyvät esteet (sopimattomat ajankohdat, kiinnostavien kurssien puute tai tiedon puute tarjonnasta), joita analysoimalla voidaan kuitenkin vähentää juuri ikääntymiseen liittyviä esteitä (mm. kuulon ja näön heikkenemisen huomioiminen opetusjärjestelyissä). Kolmantena ovat koetut osallistumisen esteet, jotka liittyvät yksilön omiin asenteisiin ja arvioon itsestään opiskelijana. Näitä esteitä on pidetty juuri ominaisina yli 65-vuotiailla, kuten esimerkiksi itseluottamuksen puute (alhaisemman koulutuksen omaavat miehet) ja kiinnostuksen puute (ylemmän koulutuksen saaneet miehet). Itsensä kokeminen liian vanhaksi on myös yksi syy, joka on yhteydessä oman oppimiskyvyn aliarvioimiseen. (Pitkänen & Ruth 1993.)

Jyväskyläläisten iäkkäiden ihmisten on todettu harrastavan opiskelutoimintaa vähän suhteessa heidän muuhun harrastustoimintaansa. 75-vuotiaista jyväskyläläisistä miehistä 92 % ja naisista 93 % ei osallistunut teoreettiseen opintotoimintaan lainkaan. Käytännön aineiden opiskelu oli yhtä vähäistä eli miehistä 93 % ja naisista 95 % ei osallistunut näihin toimintoihin. Kahdeksan vuoden seuruututkimuksessa vuonna 1988 ja 1996 opiskelutoimintaan osallistui edelleen pieni määrä jyväskyläläisistä (6-13 % riippuen ikäryhmästä), mutta selkeästi nuoremmissa ikäryhmissä opiskelutoiminta osoitti lisääntymisen merkkejä seuruun aikana. Ikääntyvien yliopistotoimintaa osallistui n. 2 % jyväskyläläisvanhuksista ja tilanne oli sama sekä seuruun alkuvaiheessa vuonna 1988 että vuonna 1996. 65–69-vuotiaiden kohorttiventailussa vuosilta 1988 ja 1996 näkyy selkeästi opiskelun lisääntyminen etenkin naisten suurempana opiskeluinnostuksena. (Pikkarainen 1995; Pikkarainen & Heikkinen 1999a; Pikkarainen & Heikkinen 1999b.) Koulutustaustan kohoaminen, eläkkeiden muutokset sekä naisten työelämässä olon lisääntyminen ovatkin niitä tekijöitä, jotka tulevat näkymään tulevaisuudessa ikääntyvien opiskeluinnostuksen nousuna (vrt. Lemieux 1997, Weaver 1999).

3.2 Kolmannen iän yliopistotoiminnan lähtökohdat ja historia

Ikääntyvien yliopistot ovat yli kolmenkymmenen vuoden toimintansa aikana levittäytyneet kymmeniin maihin ja satoihin koulutusorganisaatioihin (Heikkinen, Kuusinen & Ruoppila 1995). Näistä organisaatioista käytetään eri maissa erilaisia nimikkeitä: seniorien yliopisto, kolmannen iän yliopisto (U3A), kaiken ikäisten yliopisto (UTA) ja eläkeläisten yliopisto (vrt. myös elderhostel – käsite, mm. Abraham 1998; Arsenault, Anderson & Swedburg 1998). Kolmannen iän yliopisto – nimikkeessä viitataan käsitteeseen kolmas ikä, jolla tarkoitetaan lapsuuden ja nuoruuden (ensimmäinen ikä) ja aktiivisen työiän (toinen ikä) jälkeistä ajanjaksoa. Kolmannessa iässä ihminen voi keskittyä asioihin, joihin ei ole aikaisemmissa elämänvaiheissa ollut aikaa tai muutoin tilaisuutta. (Szwarc 1992; Hietaluoma 1999, 140.)

Kolmas ikä (Third Age) on kronologisena ilmauksena Laslett'n (1995, 11) mukaan assosiaatioista vapaa ilmaus eikä siihen ainakaan toistaiseksi liitetä vanhuuden heikkenemisen, toimintakyvyn laskun tai luopumisen konnotaatioita. Nämä ikääntymisen muutokset kuuluvat vasta neljänteen ikään. Toisaalta kolmatta ikää (ja myös kolmannen iän yliopistoa) voidaan tarkastella suhteessa sitä edeltävään ja sitä seuraavaan aikaan – eli toiseen ikään ja neljänteen ikään. Kolmannen iän -käsitteen ideana on ollut korostaa elämänajan pidentymisen mukanaan tuomaa mahdollisuutta aktiivisuuden jatkumiseen myös eläkkeelle siirtymisen jälkeen. (Laslett 1989, 4). Itsensä toteuttaminen on monelle käytännössä helpointa eläkkeellä, kun jää aikaa arkipäivän velvollisuuksista ja pakotteista. Kolmatta ikää on Laslett (1989) perustellut demografisilla, taloudellisilla, sosiaalisilla ja kulttuurisilla indikaattoreilla. Etenkin kulttuurinen muutos antaa mahdollisuuden nykyisille vanhussukupolville elämäntyylin muutoksiin. Monien ajattelutapojen ja arvokäsitysten muuntuminen on nyt erilaisempaa kuin ennen. Näin myös opiskelulla on kulttuurisesti uusia sisältöjä luova merkitys kolmannessa iässä. (Laslett 1989, 91–94; Tikka 1991, 38; Glendenning 1992; Poikela 1993, 20.) Toisaalta on myös esitetty, että syntymäajan mukaan määritelty vanhuus sosiaalisena konstruktiona olisi kumottava ja julistettava laittomaksi: aito, objektiivinen, tieteellisesti käytetty ikäkäsike on ikään kuin ikuisesti kalibroitu yhteiskuntaan, hallinnointiin ja päätöksentekoon (Laslett 1995, 13).

Iäkkäiden henkilöiden opiskelua Moody (1995, 2) on kuvannut viimeisimmäksi opiskelujaksoksi, jossa valmistaudutaan elämään eikä suinkaan kuolemaan. Hänen

mielestään iäkkäiden henkilöiden opiskelua ei saa mystifioida eikä siihen saa liittää sellaisia konnotaatioita, jotka kieltäisivät vanhuuden itsessään ainutlaatuisena ja erilaisena elämänjaksona – jaksena, josta yritetään kieltää sen erityispiirteet ja johon yritetään uusintaa keski-ikäisten tai jopa nuorten opiskelun piirteitä ja merkityksiä. Yhteiskunta liittää vanhuuteen joka tapauksessa erilaisia hyvinkin deterministisiä merkityksiä ja nämä merkitykset muuttuvat hyvin hitaasti (Laslett 1995).

Groombridge (1995, 28–29) esittää, että kolmannen iän yliopistolla on annettavaa maailman laajuisesti, (1) koska sillä on ”toinen jalka” korkea-asteen koulutuksessa ja ”toinen jalka” aikuiskoulutuksessa eli se voi toimia siltana yliopiston ja yhteisön välillä; (2) koska iäkkäillä henkilöillä on ymmärtämystä, soveltamiskykyä ja viisautta käyttää kokemuksiaan yleiseksi hyväksi; ja (3) koska paikallisen hallinnon ja käytännön harkinnan yhdistyminen on mahdollista kolmannen iän yliopiston henkilöiden kautta. Hän myös esittää kolmannen iän yliopistolle kuusikohtaisen ohjelmajulistuksen: (1) sen tulee jatkaa ja edistää elinikäisen kasvun ja kehittymisen liikkeelle saatua toimintaa; (2) rohkaista julkista koulutuspolitiikkaa jatkamaan kolmannen iän huomioon ottamista omassa toiminnassaan; (3) jatkaa kolmannen iän yliopiston arvojen ja tavoitteiden tarkentamista; (4) edelleen parantaa ja kehittää kolmannen iän yliopiston oppimis- ja opettamiskäytänteitä sekä opintosuunnitelmia; (5) tehdä itseään enemmän tunnetuksi median ja tiedotuksen eri tahojen keskinäisen vuorovaikutuksen kautta ja (6) edistää kansainvälistä yhteistoimintaa, erityisesti AIUTA`n kautta.

Ikäihmisten yliopistotoiminnalla tarkoitetaan ikäihmisille suunnattua mahdollisuutta yliopistotasoiseen opiskeluun pohjakoulutuksesta riippumatta. Toimintamuotoina ovat yleisluennot, keskusteluryhmät ja seminaarityöskentely. Opiskelun tavoitteita on myös valtakunnallisesti määritelty. Yleisenä pyrkimyksenä on muun muassa itsensä kehittäminen, yhteiskunnallisen tietoisuuden lisääminen ja omien sosiaalisten kykyjen ylläpitäminen ja edistäminen (Poikela 1993, 6). Tavoitteina ovat myös ikääntyneen ihmisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kuntoisuuden säilyttäminen ja kohentamisen; sivistyksellisen ja koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen; kulttuurisen ja kokemuksellisen tiedon siirtäminen sukupolvelta toiselle; käytännönläheinen yhteistyö paikallisen yliopiston kanssa ja elinikäisen oppimisen konkretisoituminen (esimerkiksi Jyväskylän Kesäyliopisto, ohjelma 2000; 2007). Oppimisesta on tullut myöhäismodernissa koko eliniän kestävä projekti, joka ulottuu ihmisen kaikille elämänalueille (Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997; Rinne &

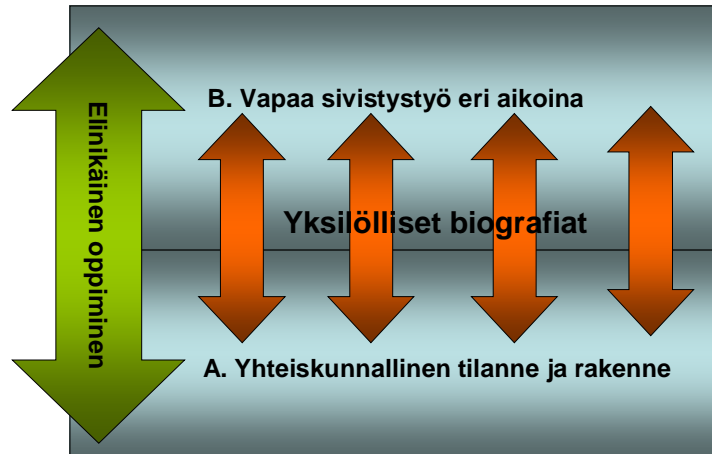
Jauhiainen 2006). Toisaalta Suoranta (1999, 223) varoittaa, että nykyisessä viihdekeskeisessä elämäntavassa koulutuksen ja oppimisen tarjoajat joutuvat taistelemaan muiden vapaa-ajan tarjoajien kanssa.

Ikäihmisten yliopistotoiminta on osa elinikäistä oppimista, joka voidaan määritellä läpi ihmisen eliniän jatkuvaksi oppimiseksi. Taustalla on ihmiskäsitys, jonka mukaan ihmisenä olemiseen kuuluu pyrkimys kehittyä koko elämän ajan eli oman persoonan jatkuva monipuolinen kehittäminen järjestelmällisen ja joustavan oppimisen avulla. Kansallisen elinikäisen oppimisen komitean mietinnön mukaan (1997, 2, 30) persoonallisuuden kehittämisen tukemisen lisäksi tavoitteena ovat demokraattisten arvojen vahvistaminen, toimivien yhteisöjen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ylläpitäminen, kansainvälisyyteen kasvaminen sekä innovaatioiden, tuottavuuden ja kansallisen kilpailukyvyn edistäminen (ks. Niemelä & Sallila 1999, 13; vrt. OECD:n ja UNESCO:n tavoitteet, Elinikäisen oppimisen hankkeen loppuraportti 1998; Niemelä 1998a).

Elinikäisen kasvatuksen (koulutuksen, oppimisen) perustelut ovat vaihdelleet historian kuluessa: toisinaan on korostettu sen merkitystä kansalaisyhteiskunnan rakentamisen, toisinaan tuotannon kehittämisen, ja ajoittain yksilön persoonallisuuden kehittämisen kannalta. Yksilön monipuolisen elinikäisen kehittymisen kannalta nämä tulisi kuitenkin ottaa tasapuolisesti huomioon. (Tuomisto, 1999, 31.) Jarvisin (1992) mukaan tällaisen persoonalliseen kasvuun pyrkivän oppimisen tulee olla mahdollisimman itseohjautuvaa ja erottamaton osa jokapäiväisiä elämänpyrkimyksiä. (Jarvis 1992, 13–14.) Tosin Jarvis (1999, 76) epäilee, että yhteiskunnassa nykyisin vallitseva moraalit onkin aikuiskasvatuksen tarpeisiin virheellinen, sillä opettaminen ja oppiminen on hänen mielestään enemmän kuin suoritus. Nykyiset moraaliset talouden arvot ja niiden pohjalta koulutuksen, opettamisen ja oppimisen toteuttamistavat ovat hänen mielestään jopa kestäättömiä lähes kaikkiin tai ainakin useimpiin arkielämän ilmiöihin sopeutumisessa. Hänen mukaansa inhimillisen vuorovaikutuksen filosofian tulisi olla opettamisen eettinen perusta. Opetuksellisessa vuorovaikutuksessa on aina kyse yksilöstä vastuun ottamisesta ja yksilöstä huolehtimisesta, ei oman edun tavoittelusta tai mistään välineellisistä tavoitteista. *”Persoonaa on tärkeämpi kuin dialogin sisältö ja persoonallisuus tärkeämpi kuin oikea tieto – todellisuudessa toivottavasti molemmat ovat kuitenkin samanaikaisesti läsnä.”* (Jarvis 1999, 76–89.)

Kuvaan ikääntyvien ihmisten opiskelua seuraavaksi yhteiskunnallisesta ja koulutuspoliittisesta, vapaan sivistystyön näkökulmista yhdistäen niihin yksilöllisen

biografisen näkökulman. Näihin kaikkiin linkittyä elinikäinen oppiminen. Lähestymistavat ovat päällekkäisiä ja limittäisiä, mutta pyrin nostamaan esille niiden keskeisiä piirteitä (kuvio 2).



KUVIO 2. Pro gradu – työn opiskelua koskevan teoriaosan orientaatio: Ikääntyneiden ihmisten opiskelu yhteiskunnallisena toimintana, vapaana sivistystyönä, elinikäisenä oppimisena ja yksilöllisenä biografiana

3.3 Ikääntyneiden ihmisten opiskelu yhteiskunnallisena toimintana

Ikäihmisten opiskelua voidaan tarkastella suhteessa yhteiskunnassa valitseviin vanhenemisen käsityksiin. Moody (1976) on jaotellut ikäihmisten opiskelun merkitykset neljään eri tasoon, joita kutakin hallitsee tietynlainen yhteiskunnallinen etujen ajaminen. *Ensimmäinen taso* liittyy moderniin ja teknistyneeseen yhteiskuntaan, jossa vallitsee tehokas tiedon käyttö, järjestäytynyt työvoima, nuorekas, aktiivinen toimintakulttuuri ja siten vanhenemisen kieltäminen ja koulutuksen rajaaminen vain investoinneiksi nuorille ja yhteiskunnan kannalta tulevaisuudessa tuottaville jäsenille. Taloudelliset arvot korostuvat sekä teknokraattinen ja kapitalistinen yhteiskunta hallitsee. *Toisen tason* muodostavat käsitykset sosiaalisista palveluista osana yhteiskunnan harjoittamaa sosiaalipolitiikkaa pohjautuen liberalismiin ja hyvinvointiyhteiskunnan arvoihin. Vanhusväestö tarvitsee myös tietynlaisia sosiaalisia palveluita, joista päättävät

viranomaiset ja erikoistuneet ammattilaiset heidän puolestaan. Ikäihmisten opiskelun on siten lähinnä viihdyttävää toimintaa, sopivaa ja hyväksyttävää toimintaa - iäkäs henkilö nähdään kuluttajana. Vanhuuden irtaantumisteoriaan pohjautuen opiskelun päämääränä on ajan kuluttaminen ja viihtyminen eikä oppimisen prosessiin liittyvät kokemukset.

Kolmas taso perustuu pitkälti agraariyhteiskunnan toimintatapaan, jossa irtaannutaan varsinaisesta työstä vähitellen ja löydetään itselle merkityksellisiä toimintoja omien olemassa olevien voimien tai heränneiden mielenkiintojen mukaan. Avainkäsitteitä ovat osallistuminen ja osallisuus, jolloin arvokkuus ja autonomia ovat mahdollisia vanhuksellekin ja passiivisuuden vastapainona on oltava toiminnan kautta syntyvä osallisuus ympäröivään yhteiskuntaan ja normaali vuorovaikutus toisten kanssa. Iästä riippumaton valta ja status kuuluvat kaikille yhteiskunnan jäsenille ja siten ikäihmisilläkin olisi oikeuksia, jotka heiltä on aikaisemmin kielletty (esimerkiksi opiskelu). *Neljännän tason* keskeinen käsitys on itsensä toteuttaminen, jolloin vanhuus ja vanheneminen hyväksytään niiden omilla ehdoilla. Vanhenemisen kokemuksella on oma arvonsa sinällään eikä vanhenemista vastaa ei tarvitse taistella. Modernissa yhteiskunnassa näihin vanhenemisen positiivisiin puoliin ei ole keskitytty tai niitä tarkkaan määritelty. Moodyn (1976) mukaan moderni kulttuuri on jopa menettänyt näkemyksen elämästä kokonaisuutena ja vanhenemisestä yhtenä sen osana. Hänen mukaansa ikäihmisten opiskelunkin olisi oltava kauaskantoisempaa ja kunnianhimoisempaa (esimerkiksi mitä on ikääntymisen mukanaan tuoma henkinen kasvu). Ikäihmisille tarkoitettujen opintojenkin tulisi kohdistua juuri niiden aihealueiden kartuttamiseen, jotka parhaiten ruokkisivat tätä henkistä kasvua vanhuudessa. (Moody 1976, 3-13.) Courtenay ja Truluck (1997) jopa esittävät, että koko ikääntyvien opiskelun tulisi perustua kriittisen ajattelun kehittämiseen ja sitä kautta elämän merkitysten etsimiseen ja merkitysten tuottamiseen.

Suomalaista yhteiskuntaa pidetään elinikäisen oppimisen yhteiskuntana, jossa ikäihmiset toimivat väestöryhmänä aktiivisesti erilaisissa osallistumisen, harrastamisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen areenoilla. Ikäihmisten oppimiskyky ja elämäkokemuksen mukana karttunut elämänviisaus nähdään hyväksi uuden, jatkuvan tai jopa poisoppimisen perustaksi sekä yksilön elämänhallinnan ja tarvittaessa myös sopeutumisen välineeksi. (Vanhuspolitiikkaa vuoteen 2001, 1996, 120–121.) Vanhuspoliittisessa ohjelmassa esitetään kulttuuri- ja koulutustarjonnan monipuolisuuden lisäämistä ikäihmisten yliopistoihin mm. sisällyttämällä

koulutustarjontaan yhteisö- ja elämistäitoja kuten ihmissuhdekoulutusta, elämänkaaritarkastelua ja kansalaistaitoja itsenäisen selviytymisen tueksi. (Vanhuspolitiikkaa vuoteen 2001, 1996, 124). Ohjelmassa esitetään myös vanhuskuvaan vaikuttamista siten, että ikäihmisistä välitettäisiin kuva aktiivisina ja tasa-arvoisina kansalaisina, jotka toimivat myös muissa rooleissa kuin etuisuuksien, avun ja palvelujen tarvitsijoina (Vanhuspolitiikkaa vuoteen 2001, 1996, 125).

Päämäärätietoinen, yhteistoiminnallisen sekä kokemus- ja kokonaisvaltaisen oppimisen voidaan katsoa soveltuvan erityisen hyvin ikääntyvien henkilöiden yliopistotoimintaan (mm. Hollis-Sawyer & Sterns 1999). Yhteistoiminnalliseen oppimiseen sisältyy viisi keskeistä periaatetta: positiivinen keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutteisen viestinnän periaate, yksilöllisen vastuun periaate, sosiaalisten ryhmätaitojen kehittäminen ja toiminnan yhteinen pohtiminen.

3.4 Ikääntyneiden ihmisten opiskelu vapaana sivistystyönä

Vapaan sivistystyön verkostoon kuuluu noin 400 oppilaitos, joita ovat mm. kansalaisopistot, kansanopistot, opintokeskukset, kesäyliopistot ja liikunnan koulutuskeskukset. Kesäyliopistot ovat osa avointa yliopistoa ja vuonna 1991 opetusministeriö määritteli ikääntyvien yliopistotoiminnan osaksi juuri avointa korkeakouluopetusta. Vuoden 2004 tilastojen mukaan vapaana sivistystyönä tarjottavaan koulutukseen osallistui noin miljoona suomalaista. (mm. Vaherva ym. 2006.) Eläkeläisten määrän kasvaessa he muodostavat tulevaisuudessa juuri tämän sektorin merkittävän ”aikuisopiskelijoiden” ryhmän. Vapaa sivistystyö sijoittuu ajallisesti ihmisten elämänkaarella lähinnä aikuisuuteen ja vanhuuteen, mutta Tuomiston (1999, 33) mukaan sen kosketuspinta yhteiskuntaan ja ihmisten elämään on pitkäaikainen ja laaja-alainen. Hänen mukaansa vapaan sivistystyön perinteiset tehtävät eli yleissivistyksen kohottaminen ja kansalaiskasvatus ovat palaamassa nykyisen yhteiskunnallisen muutoksen vuoksi. (Tuomisto 1999, 23). Vapaalla sivistystyöllä on ollut aina hyvin tiiviit ja kiinteät suhteet yhteiskunnalliseen toimintaan ja päätöksentekoon niin paikallisella kuin valtakunnallisellakin tasolla (Tuomisto 1999, 33). Toisaalta vapaa sivistystyö ei ole onnistunut tavoittamaan tai aktivoimaan koulutuksesta syrjäytyneitä, vähävaraisia tai muuten yhteiskunnan vähäosaisia, joten

sen toimintaa on arvioitu sisällöllisesti, rakenteellisesti ja taloudellisesti kriittisesti (Vaherva ym. 2006).

Vapaan sivistystyön erottaa muusta aikuiskoulutuksesta toiminnan vapaaehtoisuus, opiskelun omaehtoisuus ja yleissivistyksellinen luonne sekä ideologinen vapaus. Tavoitteiksi on liitetty myös mm. kokonaispersoonallisuuden kasvu, yhteiskunnallinen kasvatus sekä sivistyksellinen tasa-arvo (Tuomisto, 1999 26). Vapaasta sivistystyöstä annetun lain (1999) mukaan sen tavoitteena on elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta vahvistaa ”yksilön persoonallisuuden monipuolista kehitystä ja kykyä toimia yhteisössä kansanvallan, tasa-arvon ja moniarvoisuuden vahvistamiseksi suomalaisessa yhteiskunnassa.” Vuonna 2000 tehdyn haastattelututkimuksen mukaan vapaan sivistystyön opiskelijat pitivät tärkeimpinä oppimisen tavoitteinaan taitoa tehdä yhteistyötä ja toimia ryhmässä sekä keskustelu- ja vuorovaikutustaidot. Lisäksi he ilmoittivat tavoitteikseen kykyä tehdä valintoja ja ratkaista ongelmia sekä oppimistaitojen, oma-aloitteisuuden ja organisointikyvyn kehittämisen. (Vaherva ym. 2006, 155.)

Suoranta (1999, 225) esittää, että vapaan sivistystyön laitokset voisivat olla luonteva kanava uuden yhteisöllisyyden synnyttämisessä, jossa yksilöt voisivat toteuttaa erilaisia elämänpoliittisia projektejaan ja käydä keskusteluja elämän yleisestä merkityksestä (vrt. Allardt 1998, Niemelä 1998b, Ruth 1998). Suorannan mukaan (1999, 219) ”siitä, kuka kykenee oppimaan miten ja miksi, tai miksi ei, tulee nykyisen aikakauden elämäkerrallinen ja – poliittinen kysymys”. Varto (1999, 9) kuvaa, miten ihmiset etsivät tietoa niistä tavoista, jotka auttaisivat tulemaan onnellisiksi – ja miten ”tarjoajia riittää aina naisten lehdistä ikäihmisten yliopistoon” Hän kritisoi myös ihmisten uskoa argumentteihin: tiedonvälittäjät uskovat, että aikuiset oppivat tiedon kautta, varmistuvat tilastoista ja ovat rationaalisia näille argumenteille.

Koski (1999, 106) ennustaa, että kansan valistaminen muuttuu pelkästä tiedon välittämisestä informaation hallinta- ja hillintätaitojen esittelemiseksi. Tavoitteena on auttaa yksilöä selviytymään informaation ylitarjonnan ongelmasta. Hän jopa epäilee, että koulutusyhteiskuntamme opettaa näennäisesti oppineita infoähkyisiä yksilöitä, joiden tiedot ovat pinnallista infohöpöä. Hän näkee tärkeimmäksi sivistystyön tavoitteeksi informaatioyhteiskunnassa ihmisen ja ihmisyhteisöjen kriittisen asenteen, suhteellisuuden tajun ja historiantajun kehittämisen eli infohöpön vastustuskyvyn kehittämisen. (Koski 1999, 107). Hänen mielestään tarvitaan ihmisiä, jotka kykenevät psykologisesti ehjään olemassaoloon sekä yhteiskunnallisesti rakentavaan ja

ammattillisesti pätevään toimintaan muutoksen, monien maailman tulkintojen ja informaationvyöryn keskellä. Tarvitaan epävarmuuden sietokykyä, asioiden suhteellisuuden hyväksymistä eli nöyrytmistä tietämisen edessä. (Koski 1999, 109.) Informaatiosta on siis kyettävä myös kieltäytymään ja jotta yksilö voi näin tehdä, hänen tulee Kosken (1999, 111) mukaan olla tietoinen omista tarpeistaan. Viime kädessä laadukas oppiminen ei ole sen selvittämistä, mitä muut jo tietävät, vaan omiin tarkoituksiin liittyvien omien ongelmien ratkaisemista ja tulemista yhdeksi löytämiensä vastausten kanssa (vrt. Ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden tarpeet). Laadukkaan oppimisen merkki on oppijan kyky ajatella oppimallaan tiedolla (to think with what you know) eli ymmärtävää oppimaansa, mikä on Kosken (1999, 112–113) mukaan lapsenomaista innostusta ja eräänlaista käsityöläismentaliteettia. Siihen sisältyy kyky kritisoida oppimaansa, kyky rakentaa tiedosta yleistyksiä, kyky siirtää tietoa omiin viitekehyksiin ja kyky soveltaa tietoa – eli tiedon etsimistä, järjestämistä ja käsittelemistä (vrt. konstruktivismi, mm. Sprigener-Littles & Anderson 1999).

Vaherva ym. (2006, 159) toteavat, että vapaaseen sivistystyöhön pätee sosiologinen tosiasia, minkä mukaan vakiinnuttuaan instituutiot ja organisaatiot pyrkivät ennen kaikkea turvaamaan olemassa olonsa jatkuvuuden ja tuottavat mitä hyvänsä (koulutus)palveluja oman asemansa vahvistamiseksi. He esittävät, että olisi aika muotoilla vapaa sivistystyö uudelleen ja asettua mm. varttuneen ihmisen asemaan ja elämäntilanteeseen. Muuttunut yhteiskunnan tilanne, uudenlaiset oppijat ja uudet toimintatavat edellyttävät ainakin osittain nykyrakenteen purkamista, uudenlaista yhteistyötä sekä hallinnollisten ja omistusrajojen ylittämistä. Tämä voisi olla eduksi vapaan sivistystyön perinteelle eli kansalaisten sivistystarpeita palvelevalle vapaalle sivistystyölle (myös Alkio 1998).

3.5 Ikääntyneiden ihmisten opiskelu koulutuspolitiikan elinikäisen oppimisena

1900-luvun koulutuspolitiikassa puhuttiin valistuksesta, 1920-luvulla sivistyksestä, 1960-luvulla kasvatuksesta, 1970-luvulla koulutuksesta ja 1980-luvulla koulutuspalveluista (mm. Antikainen 1997). Nykyisin puhutaan elinikäisestä oppimisesta ja erityisesti sen kolmannesta tulemisesta (vrt. Rinne & Salmi 1998, 146;

Lampinen 1998, 140; Sihvonen 1999, 170). Rantanen (1999, 151) esittää, että elinikäisen oppimisen käsitteistössä puhutaan yhtä aikaa toisilleen jopa vastakkaisesta asiasta. Toisaalta puhutaan taloudelliseen kilpailuun perustuvasta, Suomen kilpailukyvyyn säilymiselle pakollisesta ja työnantajien etuja ajavasta koulutusintressistä (makrotaso). Toisaalta korostetaan humanistisesta sivistysajattelusta nousevaa yksilön oppimista (ns. mikrotaso). Rinteen ja Salmen (1998, 147) mukaan elinikäisen oppimisen kolmannen tulemisen suomalaisessa versiossa on tapahtunut oleellinen tulkinnan muutos 1970- ja 1980-lukujen ensimmäisen ja toisen elinikäisen oppimisen tulemisen painotuksiin verrattuna. Nykyisen elinikäisen oppimisen idea ei perustu enää humanistiselle oppimiskäsitykselle ihmisen kasvusta sinänsä, vaan enneminkin käsitykselle siitä, että oppiminen on oleellista yhteiskunnan suotuisalle taloudelliselle kehitykselle ja kansalliselle kilpailukyvyille. Rahikainen (1999, 19) kuvaa, kuinka elinikäistä oppimista tarjotaan ratkaisuna moniin ongelmiin ja uhkakuviin koskivat nämä sitten yksilöitä, yhteisöjä tai yhteiskuntia (ks. myös Hyyppä 1998; Kivinen 1998; Silvennoinen & Naumanen 1998). Elinikäinen oppiminen on ratkaisumalli yhteiskunnan eri sektoreiden ongelmiin kuten syrjäytymiseen, työttömyyteen, yksinäisyyteen ja jopa terveyteen. Toisaalta on todettu, että koulutus kasaantuu yleensä niihin väestöryhmiin, joilla on jo paljon koulutusta ja yleensä vielä korkeatasoista koulutusta (mm. Rinne, Kivinen & Ahola 1992; Heinonen 1999; Rinne & Jauhiainen 2006) ja että koulutuksen taloudelliset ja tuotannolliset hyödyt ovat erittäin vaikeasti todennettavissa (Rahikainen 1999, 17, 21, 45).

Tutkijat ovat määritelleet elinikäistä oppimista laajaksi, jopa möhkälemäiseksi käsitteeksi. Rinteen ja Salmen (1998, 140) mukaan siitä on jo vaikea erottaa, mikä on oppimista ja mikä taas puhdasta sopeutumista erilaisiin olosuhteisiin. Eri-ikäiset ihmiset myös kohtaavat elinikäisen oppimien ilmiön eri suunnasta ja jopa vastakkaisista kulumista: mikä toiselle on oppimista ja kasvamista, on toiselle uhkaa ja epäonnistumisen tunteita aiheuttavaa (vrt. ikääntyneiden työntekijät ja työhön liittyvät teknologiset ja virtuaaliset ratkaisut). Jos oppiminen nähdään liittyvän ihmisten elämään ja elämäntilanteisiin kaikkialla ja kaikissa ympäristöissä, on sen liittäminen myös entistä pitempään eläkeläisyyteen ja monivaiheiseen vanhuuteen ymmärrettävää. (vrt. Silvennoinen & Tulkki 1998; Rantanen 1999.)

Suorannan (1999, 207, 214) kriittisen kannanoton mukaan yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittisen aikuiskasvatuksen suuri kertomus on ytimeltään kuitenkin välineellinen, vaikka yksilöllistä tai sosiaalista kompetenssia voidaan saavuttaa sekä

oppimistoiminnan välineellisen (esimerkiksi suoritus tai tutkinto) tai sen sivistyksellisen itseisarvon kautta (esimerkiksi asioiden ja ilmiöiden välisten suhteiden ymmärtäminen). Hänen mukaansa aikuiskasvatuksen moninaisuudesta ei kirjoiteta lainkaan prosessi- tai mikronäkökulmasta eikä siten itse toimijanäkökulmasta. Myös tutkijat ovat osana poliittista toimintaa olleet kulttuurinen voima, joka tallentaa kansasta lähteneet, vakiintuneiksi käytännöiksi institutionaalistuneet ajattelutavat (esimerkiksi koulutus tuottaa parempaa toimentuloa ja siten edistää elintasoja). Tiedon ja kokemusten tallentamisessa ja tulkinnassa tapahtuu kaksoishermeneuttinen ilmiö: tutkijoiden todellisuudesta rakennetut kertomukset palautuvat takaisin elettyyn elämään kansalaisten yleisiksi käsityksiksi sekä tulkinta- ja jäsenysmalleiksi. (vrt. Suoranta 1999, 209.) Hänen ehdottaakin, että tutkimuksen tulisi etsiä vielä näkymättömiä elämänoloja ja elämäntehtäviä, joista voi löytyä uutta tulkintahorisonttia ja mahdollisuuksia niille kansalaisille, jotka kokevat itsensä ”erilleen heitetyiksi ihmisiksi”. Nämä yksilölliset tarinat ja biografiat voivat tuottaa uusia tulkinta- ja jäsenysmalleja elinikäisen opiskelun ja oppimisen rinnalle tulevaisuuden ennakoimiseksi. Toisaalta Raunio (1999, 302) kannustaa mikrotason käyttäytymisen tutkimuksen rinnalla aina nostamaan näiden taustalla olevat ja vaikuttavat yhteiskunnalliset instituutiot ja rakenteet, joista syntyy yksilöntason valintojen kontrasti.

Elinikäisen oppimisen yleistä puhetta voidaan tarkastella Alasuutari kuvaamana (1996, 245) puheavaruutena eli tarkastellaan kulloisiakin vallitsevia totuuksia, realiteetteja ja arvolähtökohtia, joiden puitteissa yleisistä olosuhteista ja muutoksista keskustellaan ja ne tehdään ymmärrettäviksi. Olosuhteiden muutokset kiteytyvät samalla muutoksiksi puheavaruuteen ”kun ne puetaan sanoiksi ja otetaan politiikassa huomioon”. Nykyinen markkinaperusteinen aikuiskoulutus kuvastaa kilpailutalouden puheavaruutta. Voidaan jopa ajatella, että nykyinen jälkiteollinen informaatioyhteiskunta on aikaisemman kasvatusyhteiskunnan tuotos ja nykyisen epävarmuuden aiheuttaja (Suoranta 1999, 212–217). Epävarmuus on nykyisin peruskokemus, sillä mitään ei voi ottaa annettuna, ei elämäntapaa, saavutettuja taitoja, ystäviä tai perhettä (vrt. ikääntyneet ihmiset erityisesti). Kaikki on suunniteltava vain toistaiseksi. Aikuiskasvatukseenkin on *pedapolitiikkaa* eli ohjelmallista enemmän tai vähemmän makrotason systemaattista pohdintaa ja neuvottelua toisaalta yhteiskuntatoiminnan parhaasta mahdollisesta järjestämisestä (vrt. Ikääntyvien yliopiston sijoittuminen avoimeen yliopistoon), toisaalta elämänhallinnan ja yksilön toimintakyvyn edellytyksistä opiskelu ja oppimistoiminnan avulla (vrt. Ikääntyvien

yliopiston tuottama sosiaalisuus, osallisuus, ajassa kiinni pysyminen, yhdenvertaisuus). Vastaavasti Roos ja Hoikkala (1998, 20) puhuvat yksilötasolla samasta asiasta nimellä *elämänpolitiikka*, joka kuvaa omaa elämää koskevien päätösten politiikkaa (myös Ruth 1998). Aikuiskouluttajalla on mahdollisuus toimia elämänpolitiikan kautta ns. toisten mahdollisuuksien tuottajana myös Ikääntyvien yliopistotoiminnassa.

Koulutuksen merkityksessä on sukupolvittaisia eroja, joita ei voi tulkita vain henkilön ikään liittyvinä, vaan ne ovat rakentuneet yhteiskunnan muutoksen kontekstissa (perheen muutokset, teollistuminen ja teollisen työn muutos, informaatioteknologian kasvu, harrastusten ja kuluttamisen muutos ym. erilaiset taloudelliset, poliittiset, kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset). Ratkaisevia tekijöitä ovat olleet henkilölle tarjolla olevat kulttuuriset resurssit (mm. Houtsonen 1996). Kokemuksellisesti merkittäviin ja elämyksellisiin oppimistilanteisiin on liittynyt merkittäviä ja tukea antavia henkilö- ja sosiaalisia suhteita (merkittävät muut). Koulutus voi olla resurssia, statusta, mukautumista ja yksilöitymistä. Nykyinen oppimisyhteiskunta voidaan määritellä myös elinikäisen oppimisen yhteiskuntana, vaikkakin kaikki yhteiskunnat ovat olleet oman aikansa oppimisyhteiskuntia, joissa on oppijan ja ympäristön vuorovaikutus eri tavoin ilmennyt. (Antikainen 1996, 294.)

Ihmiset elävät Husserlin keskeisen ajatuksen mukaan jokapäiväistä elämäänsä enimmäkseen epäproblemaattisen "luonnollisen" asenteensa mukaisesti eli oman aikakautensa keskeisten tietojen, ennakkoluulojen ja ajattelutapojen mukaan, joita he eivät aseta kyseenalaisiksi. (Aittola & Pirttilä 1989, 89.) Mutta miksi iäkkäät henkilöt eivät saisi siirtyä oman aikansa laskemis-, lukemis- ja kirjoittamismaailmasta ajattelun, oppimisen ja luovuuden maailmaan? Onko heidän tyydyttävä esimodernin mallin kautta saatuun tietoon ja taitoon vaikka yhteiskunta jyrää eteenpäin postmodernia kehitystä? Onko heidät tuomittava jäämään oman aikansa lapsiksi ja siten osattomiksi yhteiskunnan toiminnasta? Jos eliitti- ja massakulttuurin, arkitiedon ja tieteellisen tiedon rajat hämärtyvät postmodernissa maailmassa, entistä suuremmalla syyllä myös iäkkäillä ihmisillä on oikeus kaikkinaisiin keinoihin maailmansa tiedostamisessa (vrt. Iäkkäiden yliopiston tavoitteet ja vrt. Giddensin sivistyskäsitys).

Yhteiskunnan muuttuu yhä globaalisemmaksi, kaikki on saatavilla ja läsnä, aika ja paikka saavat uuden muodon, yksilöllisyys ja yhteisyys ovat dialektisessa vuorovaikutuksessa, sosiaalinen kielioppi on entistä monimutkaisempaa ja länsimaisuuden oikeellisuus arvioidaan uudelleen (vrt. Giddens 1990, 178) Abstraktisuus ja instituutioiden näkymättömyys tekevät maailman aina vain

vaikeammin ja vaikeammin ymmärrettävän ja todellisuudesta entistä nopeammin väistyvää. Peräkkäisten kohorttien aikanaan luoma kuva vanhuudesta on sekin väistyvää. Iäkkäiden henkilöiden oikeus osallisuuteen (vrt. Moody jo 1970-luvulta lähtien) ja täysivaltaisuuteen tulee säilyttää; heillä tulee olla mahdollisuus oppimiseen ja itsensä kehittämiseen omia resurssejaan ja mielenkiintojaan mukaillen. Loppujen lopuksi oppimisessahan on kysymys elämisestä (vrt. Sallila & Vaherva 1998; Tuomisto 1998: arkipäivän oppiminen).

3.6 Ikääntyvien ihmisten opiskelu sukupolvi-ilmionä ja yksilöllisenä biografiana

Nykyiset kolmannen iän yliopiston opiskelijat kuuluvat vähäisen koulutuksen sukupolveen (syntyneet ennen vuotta 1935). Kirjoittajat ovat myös jakaneet erilaiset koulutussukupolvet erilaisiin koulutuksen kokemuksiin ja merkityksiin: (a) koulutus ihanteena, elämä taisteluna, (b) koulutus välineenä, työ elämän sisältönä, (c) koulutus hyödykkeenä, oma minä ongelmana ja (d) koulutus itsestään selvyytensä, harrastukset elämänsisältönä. (Antikainen, Houtsonen, Huotelin ja Kauppila 1995, 63; ks. myös Kauppila 1996, 47; Rinne & Jauhiainen 2006.)

Nuoruuden ja varhaisaikuisuuden kokemukset ovat synnyttäneet kullekin sukupolvelle sille tyypillisen sukupolviaseman, joka voidaan ymmärtää myös koulutusmotivaatioksi (emt. 49) Oppiminen elämänsisältönä tarkasteltuna on merkityksiä luovaa vuorovaikutusta kehityksen mahdollistavien sisäisten tekijöiden ja ulkoisten sosiaalisten olosuhteiden välillä. Oppiminen ja elämä liittyvät yhteen eri tavoin eri sukupolvien elämänsisältössä. Oppimisessa on kyse uuden tai uudistuneen merkityksen konstruointi- ja omaksumisprosessista. Siten koulutuksen merkitys on konstruoitu suomalaisen yhteiskunnan suurten muutosten kontekstissa, jossa sota-aika, rakennemuutos ja hyvinvointiyhteiskunta ovat tuottaneet sen yhteisen kokemuksen, joka suomalaisen oppimisen suhteen on tänään. Yhteinen sukupolviasema voisi olla siten Mezirowin käsitteen mukaan merkitysperspektiivi, joka ohjaa tietoisuutta, tunteita ja toimintaa. Merkitysperspektiivit toimivat käsitteellisinä koodeina, jotka muokkaavat, rajoittavat tai vääristävät ajattelua, uskomuksia ja tunteita - ne määrittävät sitä kuinka, mitä, milloin ja miksi opitaan. (emt. 97–98).

Sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi (syntyneet ennen vuotta 1935) oppi kunnioittamaan oppiarvoja ja koulutusta, koska se jäi useimmalta saavuttamatta, mutta oli yhteiskunnassa yleisenä ihanteena. Koulutuksella oli yhteiskunnassa omat representaationsa, mutta oli luonnollista, ettei kaikilla ollut siihen mahdollisuuksia. Suoranta (1999, 219) kuvaa refleksiivistä elämäkertatietoisuutta, jossa yksilö on tietoinen arkielämän epävarmuustekijöistä, lisääntyneestä vapaudestaan valita ja elämän ennustamattomista epävarmuuksista, joita ei voi loppujen lopuksi millään koulutuksellakaan paeta. Yksilön tulisi olla tietoinen yhteisönsä opetustehtävän rajallisuudesta: ei enää tiedetä, mihin aikuiskasvatuksessa (yleensä koulutuksessa?) tulisi sosiaalista, millaisia taitoja opettaa. Toisaalta individualisaatio, itsensä löytäminen ja kehittämisen omaehtoinen prosessi ei näytä olevan vapaan sivistystyön erityisessä suojeluksessa. ”Tulisi päästä eroon vapaan sivistystyön askartelu- ja näpertelyharrastusten keveydestä”, vaikkakin Suoranta (1999, 219) ounastelee niiden muodostuvat erityisen elintärkeiksi tulevaisuuden elämäntilanteissa, kun tahti yhteiskunnassa muutoin muuttuu psyykkisesti sietämättömäksi. refleksiivisestä elämäkertatietoisuudestaan yksilö voi saada välineen elinikäisen oppimisen selviytymismarkkinoilla, kun epävarmuudesta tulee peruskokemus ja kaikki voidaan suunnitella vain ”toistaiseksi” (vrt. Beck).

Nykyinen oppimisyhteiskunta saattaa olla korkean koulutuksen yhteiskunta, mutta ei välttämättä sivistynyt yhteiskunta ikääntyneelle kansalaiselle. Suorannan (1999, 207–208) mukaan sivistys on taitoa ja toimintaa eli taitoa oppia tuntemaan itsensä, oppia pitämään huolta itsestään ja oppia huolehtimaan myös toisista ihmisistä. Sivistyksellä on hänen mukaansa persoonallinen, sosiaalinen ja ekologinen ulottuvuus. Sivistys on loppujen lopuksi sitä, että pystyy huolehtimaan itseään koskevista asioista, muodostamaan kriittisen käsityksen yhteisistä asioista ja tarpeen tullen ottamaan niihin julkisesti kantaa (sivistyksellinen elämäntaidon saavuttaminen, ylläpitäminen ja uudentaminen yksilö- ja ryhmätasolla). Tällainen oppimisyhteiskunta elinikäisen oppimisen yhteiskuntana on amebamainen megalomaanisen oppimisen yhteiskunta, jossa oppiminen leviää kaikille hallinnon- ja myös elämänaloille. Varto (1999, 9) kuvaakin, miten ihmiset etsivät tietoa niistä tavoista, jotka auttaisivat tulemaan onnelliseksi – ja miten ”tarjoajia riittää aina naisten lehdistä ikäihmisten yliopistoon”.

3.7 Jyväskylän Ikääntyvien yliopisto

Ikääntyvien yliopistotoiminta sai alkunsa Suomessa vuoden 1985 alussa Jyväskylän kesäyliopiston ja terveystieteen laitoksen organisoimana. Suomessa toimintaa järjestää yhdeksässä eri yliopistossa, joilla on lisäksi maakunnallisia yhteistyökumppaneita. Keväästä 1989 alkaen toimintaa on koordinoanut valtakunnallinen ikääntyvien yliopistotoiminnan neuvottelukunta. Vuodesta 1986 ikääntyvien yliopisto on ollut myös jäsenenä alan kansainvälisessä liitossa (AIUTA). (Laitinen 1998, 90–91.) Toiminnan laajenemisen myötä Ikääntyvien yliopistotoimintaa tarjoavat yliopistot ovat tiivistäneet yhteistyötään ja laatineet Suomen ikääntyvien yliopistotoiminnan valtakunnallisen strategian vuosille 2005 – 2010.

Jyväskylässä Ikääntyvien yliopistotoimintaa osallistuu vuosittain n. 2500 ikääntyvää ihmistä keski-ikä ollessa n. 65 -vuotta. Jyväskylässä opiskelijoita oli vuoden 1998 keväällä 513, ja näistä eläkkeellä olevia oli 93 % ja naisia suurin osa (80 %). Osallistujista suurin osa kuului 65–69-vuotiaiden ikäryhmään. Peruskoulutukseltaan naiset olivat joko keskikoulun (31 %) tai lukion (33 %) käyneitä. Miehistä suurin osa oli käynyt joko kansakoulun (42 %) tai lukion (27 %). Vuosien 1991 ja 1998 välillä muutosta peruskoulutuksessa on tapahtunut vain muutamia prosentteja. Samoin ammattijakaumat ovat pysyneet hyvin samansuuntaisina: yleisemmin ammatillinen koulutus pohja oli ammatillinen opistotason koulutus. Yleisimmät ammattiryhmät olivat toimistotyö, opetusala ja terveyden- ja sairaanhoitoala. (Laitinen 1998, 98–102.)

Jyväskylän Avoimen yliopiston www-sivuilla Ikääntyvien yliopistotoimintaa kuvataan teemalla ”Elämäkokemus ja tieteellinen tieto kohtaavat ikääntyvien yliopistossa” ([www.avoinyliopisto.fi/Ikaantyyvien Yliopistotoiminta/](http://www.avoinyliopisto.fi/Ikaantyyvien_Yliopistotoiminta/), viitattu 11.7.2007). Suomessa vuonna 2006 osallistujia oli noin 15 000 ja heistä 63 % oli naisia. Jyväskylän ikääntyvien yliopistotoimintaa on pidetty suomalaisen kolmannen iän yliopistotoiminnan uranuurtajana. Jyväskylässä toiminnalle on tyypillistä mm. yhteistoiminta ainelaitosten kanssa, luennoitsijat ja seminaarin pitäjät ovat yliopiston opettajia ja toiminta painottuu pienryhmäopiskeluun. Seminaareissa on yleensä 10–30 osallistujaa ja aiheita ovat olleet mm. historia, kotiseututietous, kirjallisuus ja kirjoittaminen, tietotekniikka ja tutkimuksen teon perusseminaari. Käytännön järjestelyistä vastaa Jyväskylän kesäyliopisto ja toiminta rahoitetaan pääosin opiskelijamaksuilla ja Jyväskylän kaupungin kanssa tehdyllä ostopalveluavustuksella.

Vuosittain toimintaa tukee myös opetusministeriö, joka on määritellyt Ikääntyvien yliopistotoiminnan avoimen yliopistotoiminnan erityismuodoksi. Toiminnan hallinnolliseen organisaatioon kuuluvat Ikääntyvien yliopiston johtoryhmä ja suunnitteluryhmä. (Jyväskylän Ikääntyvien yliopiston toimintakertomus 1997–1998.)

Valtakunnallisesti opetusministeriö on käynnistänyt ja pääosin rahoittanut ikäihmisten yliopistotoiminnan kehittämishankkeen vuosille 2006 – 2008 ja sen koordinoinnista vastaa Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto. Hankkeen tarkoituksena on tuottaa toimintamalleja, joilla ikäihmisten yliopistotoiminnan yhteydet avoimeen yliopisto-opetukseen vahvistuvat ja selkiytyvä sekä luodaan edellytyksiä ikäihmisten yliopistotoiminnan pysyvien rahoitusratkaisujen valmistelulle. Lisäksi osatavoitteina ovat selkeän imagon ja näkyvyyden rakentaminen ja vahvistaminen valtakunnallisissa verkkopalveluissa (www.avoin.jyu.fi/avoinyo/projektit/ikis/kehittamishankkeen-tausta-asiakirjat/ viitattu 11.7.2007). Jyväskylän yliopiston tekemässä (päiväty 6.6.2007) hanketarjouksessa opetusministeriölle kuvataan projektisuunnitelmaa ja kustannusarvioita. Selvitystyö valmistune loppusyksystä 2007.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA LÄHESTYMISTAVAN VALINTA

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata subjektiivisia ja kokemuksellisia merkityksiä, joita ikääntyneet ihmiset antavat opiskelulle Ikääntyvien yliopistossa. Tutkimukseni tavoitteena on opiskelutoimintaan osallistumisen liitettyjen subjektiivisten merkitysten kautta visioida samalla ikääntyneiden ihmisten opiskeluun liittyvää tulevaisuuskuvaa.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa tutkijan tulee Laineen (1999a) mukaan esittää kysymys: *mitä tutkin ja miksi tutkin?* Tutkimuskysymyksen asettaminen on oleellista, koska se vaikuttaa osaltaan siihen, painottuuko tutkimuksessa ensisijaisesti moninaisuus vai vakiintumisaspekti (vrt. Jokinen, Juhila & Suoninen 113, 77) ja toisaalta tässä traditiossa mahdollisimman avoin ja ennakko-oletuksista vapaa tutkimusilmion määrittäminen on yleinen tapa (Laine 1999a; Laine 1999b). Jokaisen yksilön tutkimus paljastaa myös jotain yleistä, vaikka ihmisissä ei ole pelkästään kiinnostaa tämän samuuden löytäminen vaan myös erilaisuuden ja ristiriidan löytäminen ja sitä kautta toiseuden ymmärtäminen (mm. Laine 1999a; Laine 1999b; Kuhmonen 1999).

Tarkennetut tutkimuskysymykset etenevät portaittain seuraavasti

1. Miksi ikääntyneet ihmiset osallistuvat Ikääntyvien yliopiston toimintaan? (*kerrottu*)
2. Mitä *käsityksiä ja kokemuksia* opiskelijoilla on Ikääntyvien yliopiston toiminnasta? (*kerrottu +koettu*)
3. Mitä opiskelutoiminnan *merkityksiä* kerrotusta puheesta ja koetusta toiminnasta voidaan löytää litteroidusta tekstistä fenomenologis-hermeneuttisen analyysin kautta? (tutkijan analyysin tulos)

4.2 Kieli ja teksti fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa

Sitä, mitä on kaikkialla, ei tavallisesti panna lainkaan merkille. Usein kaikkein tavallisin on samalla myös kaikkein vähiten tunnettu. Elämme keskellä toisten ihmisten tuottamia merkityksiä, jotka otamme suurelta osin annettuina. Kaiken tutkimuksen ja uutta luovan ajattelun lähtökohtana onkin ihmettely, tutkivan katseen kohdistaminen itsestään selviltä vaikuttaviin seikkoihin. (Mason 1996; Lehtonen 1998, 13; Kuhmonen 1999.) Tässä tutkimuksessa kohdistan tämän ihmettelyn iäkkäiden ihmisten opiskelutoimintaan sekä sen kontekstuaalisiin, toiminnallisiin ja kielellisiin merkitysten tuottamisprosesseihin.

Laadullisen tutkimuksen keskeinen käsite on *merkityksen käsite*. Varton (1992, 57) mukaan koko laadullisessa tutkimuksessa noudatettava yleisin tutkimusasenne on merkityksen paradigma. Asioiden, puheen, tekojen, ja jopa esineiden merkitys syntyy aina jossakin tietyssä kontekstissa tai suhteessa sekä asia- tai merkitysyhteydessä. Asiat, puheet, teot tai esineet eivät leiju maailmassa, vaan ovat yhteydessä toisiin asioihin, puheisiin, tekoihin ja esineisiin. Tästä yhteydessä tai suhteessa olemisesta syntyy asioiden merkitys. Asiat voidaan sijoittaa moneen erilaiseen yhteyteen ja ne voidaan nähdä erilaisissa merkitysyhteyksissä. (Eskola & Suoranta 1998, 50–51; Lehtonen 1998, 15–16.)

Merkityksen käsite on ollut keskeinen monissa yhteiskuntatieteen traditioissa (mm. Max Weberin ymmärtävä sosiologia ja Levi-Straussin strukturalismi). Fenomenologisessa traditiossa lähtökohtana on tarkastella sitä, miten yksilö yrittää tulkita maailmaa ja saada siihen ”tolkkua”. (Alasuutari 1996, 62–63.) Saarinen (1998, 414) määrittelee fenomenologian kahdella tavalla: (a) fenomenologia on asioiden ja tapahtumien tarkastelemista sellaisena kuin ne ilmenevät tietoisuudessa ja (b) fenomenologia on viime vuosisadan taitteessa syntynyt filosofinen suuntaus, joka tähdentää tietoisuuden asemaa filosofian lähtökohtana.

Fenomenologian ja hermeneutiikan kohdalla teoreettisten ja metodisten lähtökohtien selvittäminen on Laineen (1999a) mielestä vaikeaa siksi, että ne ovat filosofian piirissä syntyneitä ja kehittyneitä tutkimussuuntauksia. Aiheesta kirjoitetut tekstit on suunnattu filosofian sisäiseen keskusteluun ja ne toimivat filosofian käsitteistössä. Tutkijan olisikin päästävä tuohon keskusteluun sisään, koska fenomenologis-hermeneuttisen metodin teoreettiset perusteet löytyvät sieltä ja metodin

toteuttaminen edellyttää perusteiden ymmärtämistä. Metodien hallinta ei tarkoita ensisijaisesti teknistä aineiston keräämistä ja tulkintaa, vaan se on sidoksissa kokonaiseen verkostoon erilaisia peruskysymyksiä ja niiden ratkaisuja kuten tutkimusilmiön luonne, ihmiskäsitys, tieto, ymmärtäminen ja tulkinta yleisinä käsitteinä. (Laine 1999a.)

Fenomenologis-hermeneuttisen analyysin yksi lähestymistapa perustuu Ricoeurin filosofiaan, joka puolestaan on syntynyt reaktiona Husserlin ja Heideggerin fenomenologialle. Ricoeur on ranskalainen filosofi, joka analyysimenetelmässään halusi yhdistää sekä fenomenologiasta että analyyttisestä filosofiasta nousevat traditiot. Molemmat traditiot antavat hänen mielestään tärkeää tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Fenomenologiassa pyritään kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa sellaisena kuin se tutkijalle ilmenee ilman teoreettista ja etukäteen määrättyä näkemystä asiasta. Tutkimuksen kohteena voivat olla arkipäivän elämäntilanteet, kertomukset ja tapahtumat, joita pyritään lähestymään mahdollisimman ”puhtaasti”. (Karlsson 1993, S-L. Ekman, henkilökohtainen tiedonanto 11–13.2.1999.) Tavoitteena on pyrkiä ymmärtämiseen aineiston kanssa käytävän dialektiikan avulla siten, että sisällön syvällisempi merkitys pystytään tulkitsemaan. Todellisesta tilanteesta pyritään paljastamaan enemmän ja syvemmin kuin on totuttu ja mitä kyseenalaistamaton arkiymmärrys yleensä antaa olettaa. (Laine 1999b, ks. myös Ricoeur 2000.)

Heikkinen, Huttunen & Kakkori (1999, 45) kuvaavat narratiivis-biografista tutkimusta tutkimuksena, jonka tavoitteena on auttaa synnyttämään niin sanottu hermeneuttinen kokemus, joka avartaa maailmaamme ja saa näkemään asiat uudessa valossa. Hermeneuttinen kokemus on luonteeltaan produktiivista, jolloin se tuottaa uuden perspektiivin muuttaen maailmankuvaa. Se voi antaa uuden ymmärryksen asiasta tai uuden käsityksen vanhasta kohteesta olevasta tiedosta tai ottaa uuden kohteen, joka sisältää myös vanhan tiedon. Tutkimuksen tuloksena saatetaan tuottaa uusia kokemuksia, jotka vahvistavat vanhaa, mutta niiden kautta ei opita uutta. Hermeneuttinen kokemus uutta paljastaessaan saattaa näyttää jopa anomialta. Hermeneuttisen kokemuksen synnyn edellytyksenä on, että kokijan ja kertojan horisontit ovat riittävän lähekkäin, jolloin nostetut asiat olleessaan yllätyksellisiä tai anomaliaita ovat kuitenkin todellisuuden tuntuksia. (Heikkinen ym. 1999, 48–49.)

Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa lähtee liikkeelle myös yksilön kokemuksesta, joka tuotetaan puheena ja kerrontana tai tapahtumina ja toimintana.

Tutkija ei pyri kokemuksen ymmärtämiseen fenomenologisen syvän analyysin kautta vaan analyysin kohteena ovat kokemuksista tuotetuista puheista ja kerronnoista kirjoitetut tekstit. Tutkija pääsee yksilön kokemukseen osalliseksi vain välillisesti näiden tuotosten analyysin kautta. Tutkimusaineistoa ovat siten tekstit, joiden ulkopuolelle tutkija analyysivaiheessa jättää tutkittavat. (T. Laine, henkilökohtainen tiedonanto 30.3.1999.) Aineistoja voivat olla videot, tarinat, keskustelut ja tekstit todellisista arkitilanteista.

Kun tutkija ryhtyy analysoimaan kieltä ja siitä tuotettuja tekstejä, ensimmäisenä kysymyksenä ei voi Lehtosen (1998) mukaan olla se, mikä on jonkun puhunnan tai tekstin oikea tai tosi merkitys, koska kielelliset teot ovat itsessään vasta merkityspotentiaaleja. Yhden alusta alkaen lukkoon lyödyn merkityksen etsinnän sijasta on lähdeittävä liikkeelle juuri tästä potentiaalisuudesta - eli on kysyttävä, kuinka nämä puhunnat ja tekstit voivat merkitä sekä kuinka ja minkä tekijöiden vaikutuksesta tekstien merkityspotentiaalit aktualisoituvat. (vrt. Mason 1996, 11; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 106; Airola ym. 2000; Puutio 2002.) Merkitys ei ole siis yhtä kuin jokin sisältö, joka on esitetty sanoin. Tekstin merkityspotentiaalien analyysi edellyttää tekstien analysoimista erojen, yhtäläisyyksien ja sijaintien kautta. Tekstissä ei ole valmiita merkityksiä vaan vain tuotettavia merkityksiä, jotka ovat tulosta tekstin ja lukijan välisestä kohtaamisesta ja neuvottelusta. Teksti ei niitä sanele, vaan ne tuotetaan vuorovaikutuksessa, jossa kummallakin, tekstillä ja lukijalla on sanottavansa. (Lehtonen 1998, 130–132; vrt. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 112.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa analyysissä tutkijalla voi olla teoreettinen ennakkokäsitys ilmiöstä tai hän voi lähteä liikkeelle kuten fenomenologiassa ilman mitään ennako-oletusta. Analyysi alkaa naivilla eli avoimella lukemisella kuten fenomenologiassakin. Tutkija jakaa aineiston (esim. tekstin) merkitysyksiköihin tai merkityskokonaisuuksiin (meaning units), jotka ovat yleensä laajempia kokonaisuuksia kuin fenomenologiassa (lause, lauseita, kappaleita), mutta jotka perustuvat spesifioituihin aineistolle esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Laine (1999) ehdottaa käytettäväksi merkityskokonaisuus -käsitettä, koska se voi sisältää erilaisia potentiaalisia tulkintavariaatioita. Käytän tässä tutkimuksessa Ekmannin ehdottamaa merkitysyksikkö -käsitettä. Merkitysyksikkö voi olla sana, lause, lauseen osa, useita lauseita tai kappale.

Seuraavaksi tutkija suorittaa systemaattisen struktuurianalyysin eli merkitysyksiköistä tuotetaan tiivistetyt merkitysyksiköt ja niistä edelleen alateemat.

Tavoitteena on löydettyjen alateemojen kautta muodostaa syvälinen kokonaistulkinta ilmiöstä. Alateemojen muodostamisessa tutkija voi käyttää ns. rohkeaa arvausta ja palata tämän uuden tulkintansa kautta uudelleen tarkastelemaan alkuperäistä tekstiä. Siten analyysi on tekstin ja tulkinnan edestakaista lukemista ja tutkijan laajaan yleistietoon ja lukeneisuuteen perustuvaa. Alateemoista muodostuu yläteemojen osioita ja siten vastauksia aineistolle (ilmiölle) esitettyyn kysymykseen. Lopuksi alkuperäinen teksti luetaan uudelleen kokonaisuutena ja reflektoidaan sitä suhteessa esitettyyn tutkimuskysymykseen, naiviin luentaan, struktuurianalyysiin ja tutkijan esiyymmärrykseen tai oletukseen. (esim. Rasmussen, Norberg & Sandman 1995; Söderberg, Nordberg & Gilje 1996; S-L. Ekman, henkilökohtainen tiedonanto 11–13.2.1999.)

Juvakka (2000, 66) kuvaa Madisonin esittämiä tekstiaineiston tulkinnan periaatteita, jotka antavat osviittaa, miten tulkitsijan tulisi toteuttaa argumentaatiotaan, sen pätevyyttä ja logiikkaa. Tulkinnan tulisi olla yhtenevä (coherence) eli vaikka tekstissä olisi vastakohtaisuuksia, ne tulisi pyrkiä ylittämään tulkinnassa. Tulkinnan tulisi olla kattava (comprehensiveness), joka kuvaa tulkinnan ja tulkittavan tekstin suhdetta eli tulkinnan tulee kattaa teksti kokonaisuudessaan. Hyvä tulkinta on lisäksi läpitunkeva eli terävä (penetrative) sillä tavalla, että se tuo esille tekstissä olevan merkityksen (potentiaalinen). Lisäksi tulkinnan tulee olla perusteellinen (thoroughness), jolloin siinä on otettu huomioon kaikki tekstiä koskevat kysymykset. Tulkinnan sopivuus (appropriateness) puolestaan tarkoittaa, että tulkinnassa pohditaan nimenomaan tekstin herättämiä kysymyksiä. Tähän liittyy kiinteästi kontekstuaalisuus (contextuality) eli tulkintaa ei saa kuljettaa aineiksi sen ulkopuolelta, vaan tulkinnan on perustuttava tekstin historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Tulkinnan yhtäpitävyyden periaate (agreement) tarkoittaa, että tulkinnan on oltava yhtäpitävä sen kanssa, mitä alkuperäinen tekstin tuottaja on sanonut. Hyvä tulkinta voi kuitenkin asettaa aiemmat tulkinnat uuteen ja jopa kriittiseen näkökulmaan mutta aina perustellusti. Hyvä tulkinta on siten herätteitä antavaa ja sen oikeellisuus punnitaan tulevaisuudessa. Osuva, edellä kuvattuja periaatteita toteuttava tulkinta on siten mahdollinen ja mahdollisuuksien täyttämä (potentiaalinen). Näitä ulottuvuuksia tarkastelen pro gradu – työni luotettavuuden eli laadullisen tutkimuksen uskottavuutta arvioivassa luvussa (s. 86).

4.3 Tutkittava ilmiö, lähestymistavan valinta ja ennakko-oletukseni

Tutkimuksenteossa on kyse siitä, että jokin hämärästi tunnettu tai vain tietyllä tavalla hahmotettu ja tunnettu ilmiö tuodaan lähelle ja ikään kuin levitetään tutkijan analyttisen silmän katsottavaksi (Saarenheimo 1997, 23). Mazzarella (1999, 121) taas kuvaa omasta itsestä tuotettua kertomusta aina kertomukseksi, joka tuotetaan ”toinen silmä yleisössä”. Vaikka Raunio esittää (1999, 284), että yleisesti laadullisen tutkimuksen ilmiöiden tulee saada kehittyä vapaasti eikä niitä saa pakottaa johonkin tutkijan ennakolta laatimaan kaavaan, kategorioihin tai muuttujiin, loppujen lopuksi se on mahdotonta, sillä tutkimus on aina puuttumista asioiden luonnollisiin kulkuihin. Tässä tutkimusaiheessa olen pyrkinyt välttämään kyklooppi-tutkijan roolia (Lehtonen 1998), jossa ”*yksisilmäinen, paikallaan pysyvä, kohdetta yhdestä suunnasta tuijottava tutkija tekisi analyysia*” iäkkäiden ihmisten opiskelun merkityksistä. Ihmistutkimuksen erityisyys on siinä, että tutkija ja kohde ovat jo olemassaolollaan toisiinsa kietoutuneita ja jakavat saman merkitysten maailmana (Varto 1992, 51; Saarenheimo 1997, 24; Raunio 1999, 236).

Suomalaisessa ihmistieteellisessä keskustelussa Rauhala (1993, 2005) on jo vuosien ajan korostanut välttämättömyyttä etsiä tutkimuksessa sellaisia kuvauskategorioita ja käsitejärjestelmiä, jotka ovat adekvaatteja kulloinkin esilläolevan problematiikkatyypin kanssa. Valittujen menetelmien pitäisi tehdä oikeutta tutkimuskohteen ontologiselle luonteelle (Saarenheimo 1997, 26). Pelkkä ontologinen erittely ei vielä riitä menetelmien määrittelyyn, vaan tutkijan on nostettava selvästi tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä esiin se näkökulma, mistä sitä tullaan tarkastelemaan. Jokainen tutkimuskohde voi tulla monella eri tavalla tutkittavaksi. (Varto 1992, 51.) Tutkimuksessa voidaan erottaa toisistaan tietämisen edellytykset (tutkijan rooli ja aikaisemmat tiedot sekä kokemukset), jotka liittyvät ainoastaan tutkijaan, ja ilmiön varsinainen merkitys (ikäntyvien yliopistossa opiskelu), jota tutkitaan ja joka on tutkijasta riippumaton (Varto 1992, 86). Lähestyessään tarkasteltavaa ilmiötä tutkija lähestyy sitä aina jo jostain suunnasta eli jostain ajattelutavasta – eli tutkijasta riippumattomia merkityksiä ei ole olemassakaan. Tutkimuksen teossa kohteet aina jossain mielessä tuotetaan samalla kun niitä tarkastellaan (Saarenheimo 1997, 27). Teoria on juuri se suunta, josta tutkija lähestyy kohdettaan. Tutkija myös paikantaa itsensä tunnistamalla lähtökohtansa ja

sitoumuksensa, miettii miten on asettanut kysymyksensä, ymmärtänyt käyttämänsä käsitteet, menetelmänsä ja niiden rajat sekä miten hän pystyy kontekstualisoimaan väitteitään. (Honkasalo 1994, 15.) Saarenheimon (1997, 25) mukaan tutkijan itsereflektiolla ei voi olla tutkimuksessa itseisarvoa, ainoastaan käyttöarvo. Tarkastelun kohteena oleva ilmiö avautuu tarkastelun kohteeksi aina jo jonain ja jostain teoreettisesta tai konkreettisesta näkökulmasta (vrt. Heikkinen, Huttunen, Kakkuri 1999, 40; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005). Tutkijan tulee olla tietoinen luonnollisista käsityksistään ja olettamuksistaan ja nähdä niiden yhteydet laajoihin teoreettisiin viitekehyksiin, mutta samalla yrittää välttää spesifejä teoreettisia omaksumia ja hypoteeseja. Tutkijan teoreettiset lähestymistavat sisältävät aina hänen tieteenfilosofiset ja tietoteoreettiset kannanottonsa. (Saarenheimo 1997, 28–29; Raunio 1999, 28–30.) Potterin ja Wetherellin (1989) mukaan ei ole kyse vääristä tai oikeista vallinnoista, vaan pikemminkin enemmän ja vähemmän käyttökelpoisten tai sopivien näkökulmien valinnasta. Suoranta (1999, 210–214) sanoo, että tutkimuksen näkökulman valinta on aina poliittinen, koska kaikkia näkökulmia ei voida valita. Poliittisuus voi tarkoittaa, että tutkimustulokset otetaan palvelemaan omaa asemaa ja poliittista intressiä. Toisaalta tutkimuksen poliittisuus voi mahdollistaa kriittisen pohdinnan toiminnan yleisestä ja erityisestä merkityksestä, seurauksista ja osoittaa esimerkiksi aikuiskasvatuksen tutkimuksen olevan osa yhteiskunnallista kokonaispuhuntaa. Aikuiskasvatuksen tutkijoiden olisikin syytä alkaa kiinnostua opiskelun lähikuvista ja arkisuuksista. Nyt tutkimuksen ajatuksellinen pohjavirta on välineellinen eikä tämä näkökulma kerro mitään siitä, miten yksilöt tai pienryhmät merkityksellistävät toiminnan kokemuksellisesti. Mikrotarkastelussa tutkija voi mm. kartuttaa omaa toiminnan poliittis-narratiivista tietoisuutta, suunnata tutkimustyön ja kirjoittamisen uudella tavalla. On kirjoitettava kertomuksia kasvatustieteilijöille ja tieteen sisäiselle kritiikille, mutta toisaalta on kirjoitettava lukevalle yleisölle. (Suoranta 1999, 210–214.)

Raunio (1999, 39) kritisoi yleisesti ylläpidettyä käsitystä tai mielikuvaa siitä, että tutkimusmenetelmä valitaan vastaamaan tutkimusongelmaa, vaikka hänen mukaansa itse asiassa tutkimusongelma määritellään menetelmään sopivalla tavalla. Tutkimusmenetelmä ei vain tuota tutkimusongelman ratkaisemisessa olennaista empiiristä tietoa, vaan myös tuottaa sosiaalisen todellisuuden ja tätä koskevan ongelman tietynlaisena. Tutkijan tulee olla selvillä paitsi menetelmän teknisestä sopivuudesta tutkimusongelman ratkaisemiseen myös siitä, että menetelmä rajaa tietynlaiset

todellisuuden ilmiöt tutkimuksen piiriin kuuluviksi ja samalla sulkee muunlaiset ilmiöt tutkimuksen ulkopuolelle. Töttö (1999) puolestaan kritisoi Rauniota ja esittää, että kvalitatiivisella ja kvantitatiivisella tutkimusotteella saadaan vastauksia eri kysymyksiin ja sen vuoksi tutkimusongelman kysymysmuoto määrää käytettävän lähestymistavan. Tutkimusongelma on hänen mielestään kaikki kaikessa metodivalintoja tehtäessä..

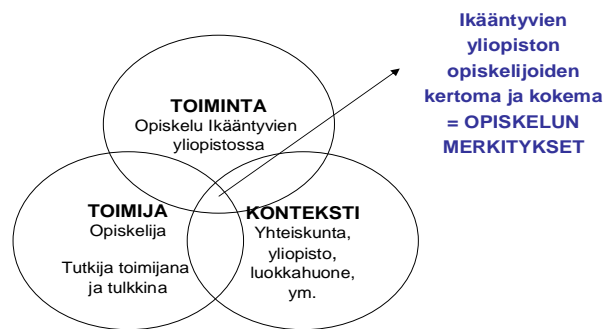
Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohde on kulloinkin tutkimukseen osallistuvien tuottama sosiaalinen konstruktio, ei se sellaisenaan ole sovitettavissa mihinkään valmiisiin metodisiin kaavoihin (Raunio 1999 239). Arkikokemus, ammatillinen asiantuntemus ja perehtyminen aihepiiriä käsitteleviin tutkimukseen suuntaavat puolestaan sitä, miten tutkija jäsentää tutkimusongelmaa ja millaisia tutkimusaineistoja hän kerää tutkimuskohteesta. (Raunio 1999, 293). Raunio (1999, 295) varoittaa myös korostamasta laadullisen tutkimuksenkykyä tuottaa uusia ja odottamia ilmiöiden ominaisuuksien esille tuomista itsestään selvyytensä. Tutkijasta riippuu, kykeneekö hän havaitsemaan uusia johtolankoja ja kuinka innokkaasti hän niitä seuraa. Aihepiirin tuttuus ei myöskään ole pelkästään etu, koska tuttuus voi estää tutkijaa näkemästä uusia ja odottamattomia asioita, koska tutkija näkee vain sen, mikä sopii hänen aikaisempaan ennakkonäkemykseen. Uusien asioiden esille saaminen edellyttää tutkijan tietoista ennakkokäsityksensä reflektiota ja perehtyneisyyttä aihepiirinsä aikaisempaan tutkimukseen. (Raunio 1999, 296.)

Laadullisella tutkimuksella oletetaan saatavan myös survey-aineistoja syvällisempää tietoa sellaisesta sosiaalisesta todellisuudesta, joka jää tilastollisten analyysien katveeseen. Toisaalta laadulliset menetelmät soveltuvat hyvin keskitason asemista poikkeavien ryhmien tutkimiseen. Esimerkiksi halutaan tuoda laajoista survey-aineistoissa heikosti edustettujen marginaalisesti edustettujen ryhmien näkemyksiä (Ikivihreät – tutkimuksissa todetaan, että Ikääntyvien yliopisto toimintaa ei osallistu 95–98 % haastatelluista vuosina 1988 ja 1995). Laadullisilla menetelmillä saadaan marginaalisesta ilmiöstä kuvausta sosiaalisesta todellisuudesta suoraan kerrottuna. (Raunio 1999, 296.) Laadullisen tutkimuksen merkitys kasvaa aina yhteiskunnan murrosvaiheissa (esim. lama, väestön ikääntyminen, työttömyys jne.) ja laadullisen tutkimuksen tuottamaa uutta käsitteistöä tarvitaan yhteiskunnallisen murroksen sisällön jäsentämiseksi (Raunio 1999, 297).

Opiskelua voidaan määritellä valitusta oppimiskäsityksestä (mm. behavioraalinen, kognitiivinen, konstruktiiivinen, kokemuksellinen, kontekstuaalinen

oppiminen) tai yhteiskunnallisesta tavoitteesta käsin (mm. formaalinen, ei-formaalinen, työllistävä, virkistävä). Tutkimukseni kahtena perusoletuksena ovat oppiminen (a) kokemuksellisenä ja siten yksilöllisenä ja merkityksellisenä toimintana sekä (b) oikeutena läpi elämän tapahtuvaan osallisuuteen ympäröivään maailmaan jatkuvan eli elinikäisen oppimisen kautta (*opiskelu toimintana*). Tutkimukselle antaa myös oman lisänsä käsitykseni subjektiivisesti koetusta ja samalla yhteiskunnallisesti määritellystä ikääntymisestä. Ikääntyneellä ihmisellä tarkoitan tässä tutkimuksessa eläkkeellä olevaa yli 60-vuotiasta ihmistä, joka vapaaehtoisesti ja omasta kiinnostuksestaan osallistuu Jyväskylän Ikääntyvien yliopiston toimintaan.

Tutkijana pyrin olemaan tietoinen näistä oppimiseen, opiskeluun ja ikääntymiseen liittyvistä ennakkokäsityksistäni (vrt. Laine 1999a). Samalla pyrin refleктоimaan omaa toimintaani tutkimuksen eri vaiheissa sekä analysoimaan käsitysteni ja toimintani yhdenmukaisuuksia ja ristiriitaisuuksia (*ikäntyvien yliopiston opiskelijat toimijoina / tutkija toimijana*). Tarkastelen myös tutkimuksen eri vaiheissa opiskelun kontekstia sekä tutkittavien että itseni kannalta (*toiminnan ympäristö*). Tutkimuksen ennako-oletus muodostuu siten toimijan, toiminnan ja kontekstin yhteisvaikutuksesta (kuvio 3).



KUVIO 3. Tutkimuksen ennako-oletus muodostuu toiminnan, toimijoiden ja kontekstin yhteisvaikutuksesta, josta tutkija tekee tulkinnan

Toimijana eli tutkijana oletan näkeväni ja tapaavani aktiivisia, fyysisesti melko hyväkuntoisia ja henkisesti vireitä sekä hyvin koulutettuja eläkeläisiä (*opiskelijat toimijoina*) (vrt. Pitkänen & Ruth 1992a, 1992b, 1993; Pitkänen 1994). Omat määrälliset tutkimukseni Jyväskylän Ikivihreät -tutkimusprojektin aineistosta ovat

vahvistaneet tätä ennakko-oletusta. Samoin keskustelut Ikääntyvien yliopiston henkilökunnan kanssa tukevat tätä ajatusta. Oletan tutkimukseen osallistuvien olevan suurimmalta osaltaan Jyväskylän Ikääntyvien yliopiston aktiivisia jäseniä. Uudet jäsenet tulevat todennäköisesti vanhojen jäsenten houkuttelemina ja suurin osa opiskelijoista on naisia.

Toiminnan (Ikääntyvien yliopiston seminaari) oletan olevan luonteeltaan niin poikkeavaa ja erilaista verrattuna ikääntyneiden ihmisten muuhun vapaa-ajan toimintaan, että ryhmään tulevat ovat valikoituneita ja omalla tavallaan ”eliittiporukkaa” verrattuna keskiverto- jyvaskyläläisvanhuksiin. Havainnointiani ohjaa siten näiden erityisominaisuuksien ”näkeminen” ja ”kuuleminen” ja siten jopa niiden etsiminen tutkimus- ja analyysitilanteessa. Analyysiani ohjaa myös se, että osittain samanlaisen tutkimuksen perusseminaarin pidin joulukuussa 1998 terveystieteiden laitoksen perusopiskelijoille.

Tutkittavan ilmiön *kontekstin* tunnen sekä yliopiston että ikääntyvien ihmisten osalta hyvin. Yhteiskunnalliseen ja koulutuspoliittiseen kontekstiin olen perehtynyt pro gradu – työn teoreettisen yhteenvedon kautta. Asemoin itseni myös osaksi kontekstia, koska olen toiminut Ikääntyvien yliopistossa seminaaritoiminnan ohjaajana muiden yliopiston toimijoiden kanssa lukuvuonna 1998 – 1999. Valmistautuessani näihin työtehtäviini Ikääntyvien yliopistossa huomasin pohtivani omaa rooliani ja sen kautta omaa asennoitumistani ikääntymiseen ja opiskeluun vanhana (esimerkiksi kalvojen ulkoinen rakenne, oman puheen nopeus, asioiden toistaminen ja kertaaminen, asioiden yksinkertaistaminen, annetun palautteen luonne ja tehtävien arvostelukriteerit). Pohdintaosiossa tulen erityisesti refleктоimaan näitä ennakko-oletuksiani. Toiminnan kontekstista (yliopiston kampus) olen luonut käsityksen statuksen ja tavoitteellisuuden hakemisesta. Kampuksella oleva luokka on liikuntaesteiselle ihmisille hankalassa paikassa ja sekä ennen seminaaria että sen jälkeen aina yliopiston nuorten opiskelijoiden käytössä. Kontekstina se siten ohjaa opiskelun ”oikeellisuuteen” ja tosissaan olemiseen. Ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden tasa-arvoa muiden opiskelijoiden suhteen halutaan näin pitää yllä. Kontekstiin sisältyy myös aika eli seminaareihin kokoonnutaan aamupäivällä silloin kun muutkin opiskelijat. Tunnit alkavat poikkeuksellisesti tasatunnein eikä akateemisten varttien mukaan. Kalusteet ja välineet luovat seminaaritalalle virallisen opiskelun luonteen.

Ajattelen, että oppimisessa on ensisijaisesti kysymys ymmärtämisestä, opittavan asian olemuksen ja merkityssisällön oivaltamisesta. Syvällinen oppiminen on

muutos kokemuksen merkityksessä. Aikaisemmin opittu ja kokemus ovat kehittäneet itse kullekin tietorakenteen, johon suhteutetaan uudet opittavat asiat. Oppimisen ansiosta tutut asiat ja ilmiöt nähdään uudesta perspektiivistä. Tämä suhteuttamistyö on oppijan itse tehtävä ja se edellyttää oppijalta tietoista, aktiivista suuntautumista oppimistehtävään ja sen käsittelyyn. (vrt. Vaherva 1998.) Koska oppimisen perustana on kokemus ja oppiminen ovat kokemusten muuntumista, voitaisiin jopa vanhenemista määritellä ”kokemisena läpi elämän” (Shea 1990, 66). Tikka (1991, 128–129) määrittää oppimisen henkilökohtaisen oivalluksena joidenkin asioiden uudelleen määrittämiseksi (myös Scala 1996). Näiden ajatusten pohjalta olen rakentanut toisaalta kokemuksellisen, mutta myös tavoitteellisen oppimisen käsityksen ikääntyvien ihmisten opiskelusta. Subjekttiivisten merkitysten uskon löytyvän opiskelijoiden puheesta, tavasta tuottaa kielen kautta merkityksiä oppimistilanteessa ja oppimisympäristössä.

Ammatilliselta identiteetiltäni olen toimintaterapeutti ja nykyisin myös kouluttaja, mutta tutkimukselliselta identiteetiltäni terveystieteilijä ja gerontologi. Metodologinen lähestymistapani ikääntyneiden ihmisten vapaa-ajan ilmiöön on ollut vuosia kvantitatiivinen (Pikkarainen 1995, Pikkarainen & Heikkinen 1999a, 1999b) ja viimeisten vuosien aikana olen lisännyt siihen kvalitatiivisen tutkimuksen osuuden (fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus) kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opintojeni kautta (Pikkarainen 2002).

Laadullista tutkimusprosessia voidaan kuvata metaforan avulla, missä toiset tutkijat ovat ”kaivajia”, jotka etsivät aineistosta syvempiä ja piilossa olevia merkityksiä. Toisen taas ovat puolestaan ”matkaajia”, jotka käyvät läpi saman ”reitin” kuin haastateltavat (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138.) Oman tutkimusprosessini aikana olen ollut sekä kaivaja että matkaaja tarkastellessani Ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden kertomuksia. Matkaajana olen oppinut näkemään, ymmärtämään ja melkein kokemaan iäkkäiden ihmisten opiskelulle antamia merkityksiä. Toisaalta olen ollut kaivaja, joka jotakin saadessaan näkyville on innostunut möyrimään jopa intohimoisesti näitä mahdollisia piilossa olevia merkityksiä yhdistäen niitä kasvatustieteen, aikuiskasvatuksen ja gerontologian teorioihin ja tutkimuksiin. Tällaiselle kaivajalle tulee helposti myös pettymyksiä, kun mielikuvat olemassa olevasta saaliista eivät toteudukaan.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Aineiston keruu ja kuvaus

Ikääntyvien yliopiston henkilökunta antoi minulle mahdollisuuden kerätä tutkimusaineistoni heidän normaaliin ja vakiintuneeseen opiskelutarjontaan osallistuvilta opiskelijoilta. Päädyimme yhdessä tiettyyn opiskelijaryhmään useiden keskustelujen kautta, joten valittu ryhmä oli tietoisesti valikoitunut. Aineisto kerättiin kahtena ryhmäkeskusteluna maaliskuussa 1999 Ikääntyvien yliopiston erään seminaaritoiminnan yhteydessä. Ryhmäläiset antoivat henkilökohtaisen kirjallisen luvan aineiston käyttöön tutkimuksessa. Ryhmäkeskustelussa olin tutkijana aktiivinen tiivistäjä ja huolehdin, että kaikilla ryhmäläisillä oli mahdollisuus osallistua keskusteluun.

Käytän aineistonkeruumenetelmästä käsitettä ryhmäkeskustelu, koska ryhmäläiset puhuvat ryhmänä yhdestä heille esitetystä aiheesta. Ryhmähaastattelujen/-keskustelujen käyttö on ollut yllättävän vähäistä tutkimuksen teossa (Saarenheimo 1997, 60). Ryhmämenetelmiä on jopa pidetty liian työläinä ja käytännössä hankalasti toteutettavina. Sulkusen (1990) mukaan ryhmähaastattelussa on kuitenkin omat selkeät etunsa. Ryhmähaastattelussa on mahdollisuus havainnoida ryhmän jäseniä, samalla kun he keskustelevat keskenään ja useita ihmisiä voidaan haastatella samanaikaisesti. Ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus neutraloi haastattelutilanteessa helposti syntyvää kontrolliasemaan haastattelijan ja haastateltavan välillä. Neljäntenä etuna on yhdessä tuotettu, keskustelun kautta syntynyt puhe tarkasteltavasta ilmiöstä, joka on usein enemmän kuin yksilöhaastattelussa tuotettu vastaus.

Saarenheimo (1997, 60) puhuu mahdollisimman otollisesta vuorovaikutustilanteesta aineiston keruun yhteydessä. Kollektiivisen muistelun ja kertomisen spontaani terapeuttisuus on Saarenheimon (1997, 210) esiin nostama ilmiö. Iäkkäät ihmiset käyttävät hyväkseen toisten kertomuksia omien muistojen ja kertomusten jäsentämisessä. Ryhmät rakentavat samalla yhteistä kertomusta ja jokainen yksittäinen ryhmän jäsen voi käyttää myös muiden kertomia tarinoita oman kertomuksensa rakennusaineena ja suhteutusperustana. Yksi hyöty onkin muistojen

muunneltavuus sekä uusien näkökulmien ja tulkintojen mahdollistuminen ryhmässä. Voidaankin kyseenalaistaa henkilökohtaisten kokemusten ja elämysten ainutlaatuisuus, sillä monet koetut hyvinkin yksilölliset elämykset ovat perimmiltään opittuja ja ilmenevät samankaltaisina muissa ihmisissä. Ryhmässä tämä voi näkyä yllättävän samanlaisena kertomuksen rakenteena ja kerrontakehikkona.

Tutkittavien ryhmän muodostavat Ikääntyvien yliopiston erääseen seminaaritoimintaan ilmoittautuneet ja saapuneet opiskelijat keväällä 1999 (N=13). Ensimmäisellä seminaarin kokoontumiskerralle heille kerrottiin mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen ja kaikki ilmoittivat halukkuutensa osallistua yhteen ryhmäkeskusteluun. He jakautuivat kahteen ryhmään sen mukaan, kumpi tarjotuista ajoista sopi heille parhaiten. Kaikki osallistujat kokoontuivat sovitusti Ikääntyvien yliopiston tutkimusseminariinsa ja seminaarin jälkeen heitä haasteltiin peräkkäisinä kokoontumiskertoina seminaaritapaamisen jälkeen. Ryhmät pidettiin yliopiston seminaaritallassa, jossa pöydät olivat puoliympyrässä, ja nauhuri sijoitettiin erilliselle pöydälle puoliympyrän sisään. Ryhmä kokoontui päivällä ja keskellä viikkoa, joten sen konteksti oli osa yliopiston muuta normaalia päivittäistä toimintaa. Luokkatila oli rauhallinen ja ulkopuoliset äänet olivat vähäisiä.

Avoin ryhmäkeskustelu aloitettiin kysymyksellä: *Miksi olette tulleet Iäkkäiden yliopistoon opiskelemaan?* Ryhmäläisille ei esitetty mitään muuta varsinaista tutkimuskysymystä. Heillä oli vapaus puhua, missä järjestyksessä tahansa, mutta he kertoivat vuorotellen ja peräkkäin omasta aikaisemmasta koulutushistoriastaan ja Ikääntyvien yliopiston toiminnastaan. Tutkijana en osallistunut keskusteluun, mutta tiivistin joitakin mielipiteitä ja huolehdin, että kaikkien mielipiteet tulivat esille. Ryhmäläiset kommentoivat jonkin verran toistensa mielipiteitä, ja jatkoivat edellisen kertojan kertomisen muotoa omissa puheenvuoroissaan.

Ensimmäisessä ryhmässä oli 5 osallistujaa, jotka kaikki olivat naisia. Ryhmäkeskustelu kesti 45 minuuttia. Toisessa ryhmässä oli kahdeksan osallistujaa ja heistä kolme oli miehiä. Ryhmä kesti 52 minuuttia. Ryhmäläisten keski-ikä oli 69 vuotta, vaihteluväli 65–76 vuotta. Ryhmäläisillä oli heidän sukupolveensa verrattuna runsaasti koulutusta: osa oli opettajia, osa kirjastonhoitajia ja toimistoalan työntekijöitä. Ainoastaan yhdelle osallistujalle ei ollut ammatillista, opistoasteen tai vastaavaa tutkintoa, mutta hänellä oli pitkä työura oman alan asiantuntijatehtävissä. He olivat tutkimuksen tekohetkellä eläkkeellä varsinaisesta työstään, mutta osa osallistui ajoittain

työelämään sijaisena tai muuten toimi aktiivisesti työhönsä liittyvissä muissa tehtävissä (mm. yhdistystoiminta).

Tutkimusaineisto muodostuu kahdesta ryhmäkeskustelujen nauhoituksista litteroidusta tekstistä. Nauhoitetut ryhmäkeskustelut litteroin sanatarkasti, mutta en merkannut tekstiin taukojen pituuksia enkä äänenpainoja tai intonaatioita. Litteroidun tekstin kirjoitin 3 x 2 taulukon vasempaan sarakkeeseen (taulukko 2). Aineiston muodosti taulukoitu ja litteroitu teksti ja sitä oli yhteensä 39 sivua (10 p Times New Roman, 1 riviväli).

5.2 Aineiston analyysi

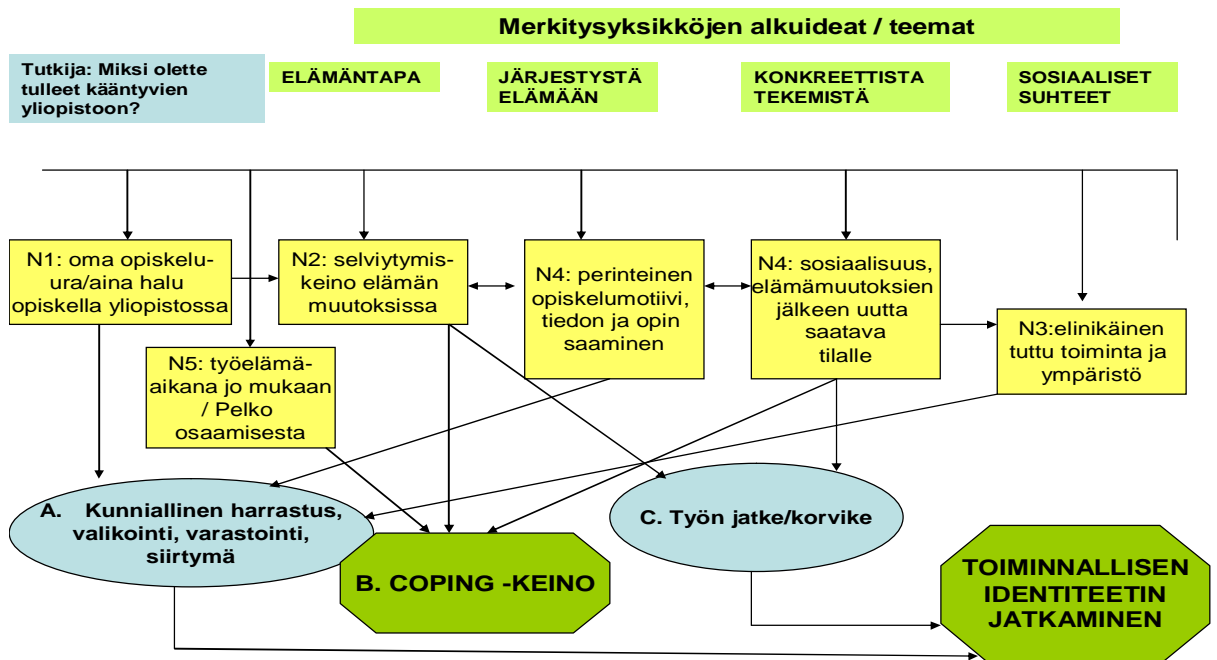
Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusorientaatio ohjaa niin aineistonkeruuta (avoin ryhmäkeskustelu) kuin aineiston analyysia (portaittainen induktiivinen eli aineistolähtöinen sisällön analyysi). Analyysin vaiheet kuvaan taulukossa 2 olevan esimerkin kautta.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston analyysistä fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa.

Litteroitu teksti	Tutkijan suorasanainen teksti (analyysin 1. vaihe)	Merkitysyksikkö ja alateema (analyysin 2. vaihe)
<i>Se anto järjestystä ja sitten minua ei kiinnostanut niinku että kyläillä vaan ja matkustella, se anto mulle tänne aivoille selviytymistä, että sai ajatella asioita. (Nainen 1, Ryhmä A)</i>	N1 kertoo, että opiskelu antoi hänelle järjestystä arkeen/elämään eikä häntä kiinnostanut pelkät vierailut tai matkustaminen. Opiskelu antoi hänelle selviytymisen tunteen, koska opiskellessa saattoi ajatella asioita.	Opiskelu selviytymisstrategiana - aikuisuudessa saatu kokemus

Analyysin 1. vaiheessa kirjoitin laatimani aineisto- ja analyysitaulukon keskimmäiseen sarakkeeseen litteroidun tekstin suorasanaiseksi tutkijan tekstiksi seuraten mahdollisimman tarkasti kerrottua puhetta. Analyysin 2. vaiheessa merkkasin oikean puoleiseen sarakkeeseen tästä tekstistä löytämäni mahdolliset analyysi- eli merkitysyksiköt. Tässä analyysin vaiheessa on piirteitä abduktiivisesta sisällön analyysistä: aikaisemmin luetuista ja omaksutuista teorioista, tutkimuksista ja tuloksista syntyy aineiston kanssa uusia mahdollisia alateemoja ja merkitysyksikköjä. Analyysin 3. vaiheessa nimesin nämä yksiköt kuvaaviksi ja syventäviksi ilmaisuiksi ryhmäläisten antamista opiskelun merkityksistä, joita he kertoivat ja ilmaisivat konkreettisina kokemuksina ja erilaisina käsityksinä (käsitteellistäminen).

Saarenheimoa (1997, 31–32) soveltaen tässä tutkimuksessa analyysiyksikköinä eivät olleet yksittäiset henkilöt, vaan aineistona olevissa ryhmäkeskusteluissa tuotetut lausumat, puheenvuorot ja keskustelunkatkelmat. Tavoitteena oli saada aineisto ja teoreettinen käsitteistö keskustelemaan keskenään eli mitä ryhmäläiset kertoivat ja mitä ikääntyvien ihmisten opiskelua ja oppimista käsittelevät teoreettiset lähestymistavat kuvaavat. Ryhmäkeskustelusta piirsin ryhmäkerronnan juonikuvion, johon merkkasin taulukon 2. mukaiset alateemat ja merkitysyksiköt (kuvio 4). Aineiston analyysi muodostuu näin kahden eri prosessin kautta saaduista tuloksista.

Ryhmä I, n=5, 65-76-vuotiaita naisia

KUVIO 4. Ryhmäkeskustelusta tuotettujen merkitysyksikköjen ja – teemojen analyysin eri vaiheet:

1. vaihe: Vaalean vihreällä tutkijan alustavat teemat ryhmäkeskustelun jälkeen.
2. vaihe: Keltaisella ryhmäläisten konkreettisesti tuottamat keskeiset puheen sisällöt tekstistä.
3. vaihe: Kuviot A-B ovat tekstistä tuotetut ensimmäiset merkitysyksiköt.
4. vaihe: Tumman vihreät laatikot muodostavat lopulliset merkitysyksiköt.

Tarkoitukseni ei ollut teorioiden verifioiminen tai hypoteesien testaaminen, vaan avata uusia mahdollisia näkökulmia tarkasteltavana olevaan ilmiöön eli iäkkäiden ihmisten opiskeluun. Teoriat ovat toisaalta aineistoa, toisaalta taustaa, johon ryhmäläisten kerrontaa asemoin. Tieteelliset teoriat toimivat omalla kentällään ja ihmisten arkikäsitkset omallaan. Raunion (1999, 278) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei tulisi olla valmista lähtökohtateoriaa ohjaamassa työskentelyään. Tutkimukseni teoreettiset käsitteet ovat tutkimusprosessin tuloksia ja analyysin mukaan rakentuvia.

Valitut teoriat ja niiden pohjalle rakentuva aineistoanalyysi kadottavat helposti sen, mistä tutkimukseen osallistuvat ihmiset voisivat enää tunnistaa itsensä ja sen mistä he ovat mielestään puhuneet. Teoreettisten käsitteiden tulisi olla välineitä tutkittavien

maailman tavoittamiseksi (mm. Granfelt 1999, 16). Tutkimuksen ei tule jäädä kuitenkaan osallistuneiden ”kaiuksi” vaan käsitteellistämisen kautta laajentaa ja syventää kokemuksia yleisemmälle tasolle ja tuoda esiin jotakin sellaista, mitä tutkimukseen osallistuneet eivät pysty arjestaan käsin tavoittamaan¹. Liikkeelle lähdetään singulaarisesta ja erityisestä ja tutkijan ymmärryksen ja tulkinnan kautta sekä teoriaan liitettynä edelleen siirretään se yleisemmäksi (vrt. Granfelt 1999, 16). Tutkijana on mahdotonta tavoittaa ristiriidatonta, kuitenkin tutkijana oletan ryhmäläisten kertoneen ryhmälle, minulle ja jopa itselleen merkityksellisiä asioita pyrkien itsensä ymmärretyksi saamiseen.

Oma kiinnostukseni tutkimusaiheeseeni on ollut aineiston analyysin aikana monitahoinen ja ajoittain jopa ristiriitainen. Olen kiinnostunut iäkkäiden henkilöiden vapaa-ajasta, ja niihin sisältyvistä merkityksistä elämänlaadun ja hyvän vanhenemisen kannalta. Samalla olen ollut ihmeissäni yliopisto-opiskelun motiiveista, jopa siihen liittyvästä ”toisesta mahdollisuudesta”, jonka opiskelijat siihen liittävät. Kolmantena ristiriitana olen kokenut Ikääntyvien yliopiston sosiaalisen roolin ja sen rakentumisen, koulutuksellisen konstruktion uusintamisen ja sen, mitä se todella on tuottamassa. Olen tekemässä ”kysyvää” tutkimusta (vrt. Pohjola 1999; myös Applewhite 1997). Olenkin tutkijana kirjoittamassa oman konstruktion tutkittavien kokemuksista (vrt. Granfelt 1999, 22). Samalla olen eettisen kysymyksen edessä, sillä tutkijana puhun ja kirjoitan toisten puolesta ja olen vastuussa siitä, millaisen kuvan annan tutkittavista ja heidän todellisuudestaan opiskelijoina (vrt. Suoranta 1999). Käsitevalintojen kautta ja tutkijan position määrittämisellä luon sen kehyksen, josta tutkittavaa ilmiötä tarkastelen sekä määritän katsomisen ja tulkinnan suunnan (vrt. Granfelt 1999, 17, 22–23).

Tutkimuksessani tutkijakeskeisyyden tulee olla eksplisiittisesti näkyvillä: kaiken näkemäni ja tulkintani on oman biografiani, ammatti- ja elämäkokemukseni kautta näkyvää (vrt. Vilkkonen 1997, 185). Empaattinen lukutapa mahdollistaa samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien näkemisen sekä uudella tavalla näkemisen, uusien kysymysten heräämisen. Granfelt (1999, 27–29) kuvaa vähittäisen arvostuksen heräämistä sellaista ilmiötä kohtaan, jota tutkija on alun perin tarkastellut hyvinkin kriittisesti. Jokin ilmiö alkaa näyttää ymmärrettävältä. Empatia auttaa pitämään motivaatiota yllä ja ajattelemaan jotain asiaa perusteellisemmin. Dialogia tapahtuu itsen

¹ Ryhmässä voidaan ajatella keskustelun tiivistyvän yleisemmälle tasolle, mutta myös ristiriitaiseksi; ristiriitojen ilmetessä perustelut tulevat paremmin esille.

ja aineiston kanssa; kirjoitan yhdessä aineiston kanssa muodostumieni konstruktioiden kautta. En kysy, onko asia näin, vaan mitä sen pohjalta voin ymmärtää tutkimukseni kohteesta (vrt. Granfelt 1999, 30). Tutkijan tulisi kysyä yksinkertaisen selkeitä kysymyksiä, jotka kohdistuvat suoraan opiskelu- ja oppimiskokemuksiin, eikä esittää rutiininomaisesti faktoja tuottavaa selontekomaista raporttia.

Käsiteanalyysin eteneminen on suunnannut aineiston analyysiani sekä teoreettiset kytkennät ja lukemani kirjallisuus on vaikuttanut siihen, mitä olen löytänyt ja mihin olen kiinnittänyt huomiota (vrt. Granfelt 1999, Raunio 1999, 312). Analyysin eri vaiheissa kysyin aineistolta uusien olettamusteni osuvuutta. Tulkinnat siis peilataan kaksisuuntaisesti sekä aineistoon että teoriaan.

6 TULOKSET

Ryhmäkeskusteluista litteroidun tekstiaineiston pohjalta kuvaan Ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden opiskelulle antamat merkitykset viitenä erilaisena merkitysyksikkönä alateemoineen, joista kolme ensimmäistä on kuvattu aikaisemmin ilmestyneessä artikkelissa (Pikkarainen 2002). Nämä kolme merkitysyksikköä on rakennettu Nelsonin (1988) merkityksellisen ja tarkoituksenmukaisen toiminnan mallin mukaan. Mallissa yksilön toiminnan tarkoitus, toiminnan muoto ja toiminnan merkitykset eli päämäärät voidaan analysoida mistä tahansa inhimillisestä toiminnasta ja löytää näin yksilölliset toimintaa ohjaavat motiivit (merkitykset).

Jokainen viidestä merkitysyksiköstä linkittyy enemmän tai vähemmän myös toisiinsa: kerronta, mikä kuvaa koululaisen elämänuraa, voisi kuvata myös toiminnallisen identiteetin jatkuvuutta tai kuvaukset opiskelusta terveyden ylläpitäjänä kuuluisivat osittain myös ikääntymisen konteksti – merkitysyksikköön. Nykyinen jaottelu on tutkijana tekemäni päätös siitä, miten litteroidun tekstin lausumat jakautuvat eri merkitysyksiköihin ja niiden alateemoihin. Esitän tulokset presens – muodossa, koska tulokset kuvaavat siinä hetkessä ja tilanteessa tuotettuja merkityksiä.

6.1 Opiskelu elinikäisenä koululaisuutena

Opiskelijat tuottavat ryhmäkeskustelussa lähes sanatarkasti Ikääntyvien yliopiston toiminnan muotoa määrittävää yleistä ja julkista puhetta (taulukko 3). He korostavat, miten tieto juuri yliopistossa on tutkittua, objektiivista ja siten luotettavaa. Luennoilla esiintyvät ihmiset edustavat alansa valtakunnallista, jopa kansainvälistä huippuosaamista ja jatkossakin olisi suotavaa, ettei luennoitsijoiksi kutsuta emerituksia tai emeriittoja vaan nuoria tutkijoita. Ikääntyvien yliopiston opiskelijoille oli tärkeää, että on ihan oikeita esiintyjä, jotka pitävät formaalisia luentoja juuri ”meille”, ”ihan minulle”. Koko toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa pidetään tiivistä yhteyttä oikean yliopiston eri laitoksiin ja esimerkiksi kansalais- tai työväenopistoihin siirtymistä ei pidetä missään muodossa suotavana. Ikääntyvien yliopiston toiminnan muotoina tulee

jatkossakin olla aidot, yliopistomaiset toiminnot kuten yleisluennot ja seminaarit. Toiminnan kontekstina tulee olla yliopiston tilat ja osallistuminen tulee tapahtua päiväsaikaan kuten muillakin yliopiston opiskelijoilla. Yliopistomainen konteksti on erittäin tärkeä.

Opiskelijoiden puheessa kuuluu laitospöytäkirjan organisatorinen ja institutionaalinen malli ja muoto. Nelsonin (1988) mukaan jokaisella toiminnalla on muotonsa, johon sisältyy sekä fyysisiä että sosiokulttuurisia konnotaatioita (varsinainen yliopistojärjestelmä versus Ikääntyvien yliopisto). Tätä toiminnan muotoa ohjaavat esim. yleiset ohjeet, lait, normit, asenteet ja kielenkäyttö. Jokaisella yksilöllä on puolestaan oma kehityksellinen ja yksilöllinen rakenteensa sekä elämänsä tapahtumat ja kokemukset. Yksilö antaa fyysiselle ja sosiokulttuuriselle toiminnan muodolle merkityksiä, jotka pohjautuvat hänen hahmotuksellisiin, symbolisiin ja affektiivisiin ominaisuuksiinsa sekä kokemuksiinsa. Tämä annettu yksilöllinen merkitys on tavallaan se logiikka, jonka kautta yksilö tulkitsee jokaisessa tilanteessa tätä toiminnan muotoa (mm. tulkitsee Ikääntyvien yliopiston toimintaa ja sen merkitystä itselleen). Toiminnan tarkoitus muodostuu puolestaan niistä päämääristä ja tavoitteista, mitä yksilöllä on omasta toimintaan osallistumisestaan (esim. opiskelustaan Ikääntyvien yliopistossa). Siten toiminnan merkitys syntyy retrospektiivisesti menneestä ja toiminnan tarkoitus on puolestaan tulevaan suuntautumista ja toivotun tavoitteen saavuttamista. (vrt. Nelson 1988.)

Ikääntyvien yliopiston opiskelijoilla korostuu elämänkaaren eri vaiheissa tapahtunut opiskelu. Nuorena opiskelu oli haave ja myöhemmin siitä muodostui elämäntapa. Aikuisiässä opiskelu oli virkistävä vastapaino kiireiselle työelämälle. Opiskelutoiminta jatkuu vanhuuden elämänvaiheessa Ikääntyvien yliopiston kouluorganisaatiossa. Toiminnan ulkoinen muoto on aikaisemmista elämänvaiheista tuttu ja turvallinen, kun on säännölliset ajoitukset ja selvät toimintatavat, lukujärjestykset ja opettajat. Opiskelu on virkistävää vastapainoa arkiselle eläkeläisen elämälle.

Kuvaan tätä ryhmäläisten elinikäistä opiskelumuodon ja toiminnan merkitystä *elinikäisenä koululaisuutena*. Koululaisuus -sana kuvaa mielestäni ryhmäläisten aikaisemman koulutuksen ja hyvin pitkän työuran luomaa kuvaa oppimisesta ja sen merkityksestä muodollisena osallistumisena. Mielestäni on jopa kyse elinikäisestä oppivelvollisuudesta, jota puhujat haluavat toteuttaa. Elinikäisen oppimisen käsite on ryhmäläisten tuottamaan puheeseen liian assosiatiivinen ja leimautunut käsite.

Toisaalta toiminta tuttuina ja turvallisenä toistaa ryhmäläisten aikaisempaa roolia eli heidän ainutlaatuista mahdollisuutta saada oman kohorttinsa jäsenenä koulutusta (esimerkiksi opetusala, toimistotyö). Opiskelijat toteuttavat omalta osaltaan edelleen koulutuksen kautta tapahtuvaa yhteiskunnallista valikoitumistehtävää ja erottautuvat omasta ikäpolvestaan osallistumalla ikääntyvien akateemiseen harrastukseen. He eivät pidä yleisesti toimintaa elitistisenä, vaikka ikätoverit ajoittain heille näin toteavat. He pitävät opiskelua myös naisille sopivana kunniallisena harrastuksena perheestä huolehtimisen rinnalla. He ovat joutuneet jo aikaisemmissa elämänvaiheissaan miettimään naisen erilaisia, yhteiskunnallisesti määriteltyjä ja yleisesti hyväksytyjä rooleja tehdessään ammatillisia ja henkilökohtaisia valintojaan. Nyt tämä akateeminen vapaa-ajan toiminta tukee heidän aikaisemmissa elämänvaiheissa rakentunutta ja vakiintunutta toiminnallista rooliaan. Ikääntyvien etujoukoissa kulkeminen antaa tunteen etuoikeutettuna olemisesta ikääntyvien suuressa saattueessa. He eivät ole sitä tavallista ikääntyvien saattuetta, jota pidetään homogeenisena joukkona ja yhteiskunnallisena rasitteena. He ovat uudelleen valikoituneita omassa ikäkohortissaan, mutta samalla varastoituneita tiettyyn toiminnan muotoon ja toimintakulttuuriin. Nykyinen elämänvaihe ei ole heille vain vanhana olemista, vaan myös aktiivista toimimista ja ajassa mukana pysymistä. Ikääntyvien yliopisto antaa siihen mahdollisuuden.

TAULUKKO 3. Ensimmäinen merkitysyksikkö ja sen alateemat sekä niihin kuuluva tekstiaineisto

Merkitysyksikkö / alateemat	Kerrottu / koettu merkitysyksikön taustalla
(1) Elinikäinen koululaisuus - haave - jatkuvuus - ulkoinen muoto ja auktoriteetti	<p><i>...nimenomaan yliopistossa opiskelu...Se oli aina vain jatkunut..se oli jatke mun aikaisemmille haaveille. (Nainen 1, ryhmä A)</i></p> <p><i>...kun mä on niinku ihan omilla maillani täällä...joka kesä kursseja...työaikana (Nainen 3, Ryhmä A)</i></p> <p><i>... et opiskelu on ollut sitten jatkuvasti matkassa (Nainen 4, Ryhmä A)</i></p> <p><i>...koko elämänsä etsii joitain rajojaan...mihin pystyy...haasteita. (Nainen 2, Ryhmä A, Nainen 5 myöntelee)</i></p> <p><i>Kävin heti luennoilla ja jäin heti koukuun...ja siellä mä nyt roikun (Nainen 5, Ryhmä A)</i></p>

*...mulle on tärkeää että tää on yliopisto (Nainen 1, Ryhmä A)
Nainen 5: Mulle on kyllä ihan sama!*

*...se on keskittyneesti ikääntyneiden asioihin pureutuva...se laatu
...tiukka yhteys yliopistoon säilytetään (Nainen 4, Ryhmä A)
Nainen 5: No olisihan se ikääntyneiden opistokin?*

*..olen aina ollut kiinnostunut tieteestä, mutta se jäi yliopistossa vähän
niinku vajaaksi, puutteelliseksi tiedoksi ja ikääntyessä mul on alkanu
kiinnostaa entistä enemmän tiede käsitteenä, tieteen luonne, monet
tieteen tutkimukseen liittyvät ongelmat...(Mies 1, Ryhmä B)*

*Mulla on ikivanha X-yliopiston n – aineen arvosana, ja mulla on
sellanen tavoite, että mä tässä ensin kattelen, että kuinka se
[Ikääntyvien yliopistossa opiskelu] sujuu, pyrin sitten yliopistossa
saamaan n – aineesta vaikkapa laudaturin.. .mä kattelen et osaanko
mä vielä
(Nainen 1, Ryhmä B)*

*..mä olen nyt lukenut – kaiken näköisiä.. .tutkimuksia, mitä nyt on
kouraan osunu minua aina kiinnostanut semmone...ja sitten
säilyttääkseni sen säilyttäis ees sen, sen uteliaisuuden.... (Mies 2,
Ryhmä B)*

*...kun tulee joku asia [Ikääntyvien yliopistossa]siitä saa lisätietoo, mut
ennen kaikkee joskus tulee ihan semmone mukava hetki, että
OIVALTAA [painottaa] jonkun asian uudelta kannalta... tai että ei ole
ennen tienny ja musta se oivalluksen hetki se on se joka hytkähdyttää
ja sitä mielellään hakeutuu sellaiseen paikkaan missä voi kokea
tämmösiä oivalluksen hetkiä.. (Nainen 2, Ryhmä B)*

*Tää on tärkeätä [toiminta on yliopistossa]tässä jollain tavalla siitä
tulee semmonen ajatus siellä tulee laatua ...on oikeesti ollut jossakin
(Nainen1, Ryhmä B)*

*Ei sinne kehtaa mennä, jos ei valmista niitä läksyjä, mitä on annettu, se
riippuu siitä aiheesta mistä, minkä piirissä liikkuu. (Nainen 4, Ryhmä
B)*

*Minusta on ollut aivan ihanaa juur että täällä SAA [painottaa] tehdä
jotain, kyllä sitä voi vain käydä jossain kahvikesteissä, jos vaan
haluaa, haluaa jutella ihmisten kanssa, sitä sosiaalista seuraa, vaikka
musta tää on hirveen arvokasta tää sosiaalinen seura myöskin.
(Nainen 2, Ryhmä B)*

*Olisko mahdollista yhdistää tai voisko mahdollisesti ikäihmiset
osallistua mutta mahdollisimman vähin kustannuksin myöskin muuhun
yliopistossa tapahtuvaan opetukseen...(Mies 1, Ryhmä B)
Nainen1:..kyllä luentoja voi kuunnella, mutta se on eri asia ne
arvosanat... Mies 1: Nuorten kanssa työskentely se pitää vireänä...*

*Kyllä tää Ikääntyvien yliopisto laittaa minulle viikkorytmin, minulla on
lukujärjestys seinässä että siinä ja siinä se että aamulla ei jäähä
sänkyyn et niin nyt on jotakin hommia ja sitä varten täytyy tehdä töitä.
(Nainen 4, Ryhmä B)*

...sellainen elämäntapa..opiskelu. ...kyllä mulle se opiskelu on yks osa elämistä (Mies 1, Ryhmä B)

Kun työaikana ei voinut... työ ei ollut mikään kutsumustyö...niin on niinku ihanaa kun saa puuhastella tämmösten teorioiden, enemmän teoreettisten asioiden asioiden kanssa. Joo, voi alkaa ihan uuden elämän! Työssä...on ollut pakko tehdä semmosta josta ei ole kiinnostunut ...se on niinkun pahin vaihtoehto (Nainen 2, Ryhmä B)

Täällä nää pakolliset ja puolipakolliset työt ovat sikäli tärkeitä, että niissä näkyy itse näkee et mitä on saavuttanut ja että on saavuttanut jotakin. (Mies 1, Ryhmä B)

Mulle on ollu kauheen mukanaa saada palautetta ja nähnyt että toisetkin... ei sen tarvitse olla välttämättä kirjoissa ja kansissa, mutta mielessä..et mä sain ton asian (tehtyä) (Nainen 2, Ryhmä B)

6.2 Opiskelu elämästä selviytymisstrategiana

Ikääntyvien yliopistossa opiskelua pidetään eräänlaisena *elämästä selviytymisstrategiana*, coping – keinona (taulukko 4). Kun ”ankara arki” on tuonut elämään kaikenlaisia yllätyksiä ja ongelmia, opiskelusta on tullut pakokeino tästä ankarasta arjesta. Opiskelu on ollut selviytymiskeino aikuisiässä ja se on sitä edelleenkin iän karttuessa. Opiskelun kautta opitaan ymmärtämään maailmaa, itseä ja elämää. Opiskelusta tulee jopa terveyttä luovaa toimintaa: ”aivot saavat selviytymisen tunteen”. Opiskelun kautta saadaan asioita järjestykseen, loogisiksi ja rationaalisiksi. Oppiminen sanana on osalle opiskelijoista vastenmielinen ja vieras, sillä asioita pohtiessa korostuu ymmärtämisen merkitys. Ymmärtäminen saa kuitenkin ryhmäläisten puheessa yllättävän formaalisen oppimisen muodon. Opiskelun kautta opitaan hyväksymään oma tilanne ja tyydytään toisenlaisiin mahdollisuuksiin kuin mitä on aikaisemmin elämältä odotettu tai vaadittu. Saadun formaalisen tiedon kautta saadaan ikään kuin auktoriteeteilta oikeutus omiin valintoihin, ajatuksiin ja mielipiteisiin. Tämä osoittaa myös sellaista koululaisuutta, jossa on tarve ulkopuoliseen, statukseltaan riittävän korkeaan esikuvaan ja mielipiteen muodostajaan.

TAULUKKO 4. Toinen merkitysyksikkö ja sen alateemat sekä niihin kuuluva tekstiaineisto

Merkitysyksikkö / alateemat	Kerrottu / koettu merkitysyksikön taustalla
(2) Elämästä selviytymis- strategia - nuoruudessa - aikuisuudessa - eläkeläisyydessä	<p><i>...kun elämässä tapahtu kaikenlaisia hankalia asioita[työaikana]...niin mä pakenin niitä...se antoi tänne aivoille selviytymistä...(Nainen 1, ryhmä A)</i></p> <p><i>...mä paneuduin sellaisii muihin juttuihin [opiskeluun työaikana] kun niihin arkielämän juttuihin... (Nainen 1, Ryhmä A)</i></p> <p><i>..se on ollut sellainen vastapaino tavalliselle puurtamiselle...antanut sellaista henkistä virikettä....[miehen kuoltua] jäin ihan tyhjän päälle... ihan veti mut takaisin elämään. (Nainen 2, Ryhmä A)</i></p> <p><i>..en käyttäis sanaa oppiminen ...ymmärtäminen..mikä minä olen ja mihin minä menen....ja mitä tulee tapahtumaan.. (Nainen 1, Ryhmä A) Nainen 2;...ymmärtäminen on hyvä käsite.</i></p> <p><i>..mulle oli sellainen pelastus [opiskelu työelämän aikana]...ja kun jää uupumaan työtä ja työtovereita (Nainen 5, Ryhmä A)</i></p> <p><i>...meidän pitäisi oppia uusi lukutaito, nimittäin tieteen lukutaito...tieteen lukutaito on uuden tyyppisen yhteiskunnan, teknologiaan ja tieteseen perustuvan yhteiskunnan välttämätön edellytys... ne ihmiset, jotka jäävät vajaaksi ...puuttuu kyky lukea tieteen, tieteellistä tutkimustuloksia, ymmärtää noin yleisesti sitä, niin he joutuvat samanlaiseen asemaan kuin ihmiset, joilta puuttuu luku- ja kirjoitustaito. (Mies 1, Ryhmä B)</i></p> <p><i>[kielten opiskelusta]... että pystyy ymmärtämään, kommunikoimaan muiden kanssa, liikkumaan ulkomailla oma-aloitteisesti. ... että pystyy antamaan kotimaastaankin jonkinlaista kuvaa siinä liikkeessaan (Nainen 4, Ryhmä B)</i></p> <p><i>Minulle on ollu tärkeää, että mitä olen täällä juuri puhunut kun on sairas lapsi niin se opiskelu, tiedon hankinta on ollut yksi keino, jolla on pysynyt jotenkuten henkisesti kunnossa. (Mies 1, Ryhmä B)</i></p> <p><i>[Tutkija: Oppia ymmärtämään elämää..ja itseään?] Joo, tulis ittensä kanssa paremmin juttuun. ..ja ympäristön kun näkee, asiat menöö niinku tuohon suuntaan, tietää mitä varten ne menöö tuohon suuntaan tai toiseen suuntaan, pystynkö minä vaikuttamaan niihin jotenkin... (Nainen 4, Ryhmä B) Mies 1: ...Oppia ymmärtämään elämää.</i></p> <p><i>Joku kasvatustieteen professori sano sitä siitä, että isovanhempien ja lastenlasten...isovanhemmat saa kyllä hellitellä niitä... (Mies 2, Ryhmä B)</i></p>

Voidaan ajatella, että ikääntyminenkin on ankaraa arkea, josta irrottaudutaan opiskelun avulla. Eräs opiskelija kuvaa ikääntymistä ikään kuin kontekstina, jossa ansiotyö on loppunut, perhe on hajonnut ja ystävät kuolevat ympäriltä. Ikääntyminen tuodaan esiin enemmän ajallisena ja sosiaalisena roolin muutoksena kuin biologisena tai psyykkisenä vanhenemisena. Tähän ankaraan arkeen opiskelu tuo selviytymisen tunteen. Opiskelu on jotain pysyvää, ajatonta ja iätöntä, jossa biologinen, fysiologinen ja kronologinen, sosiaalinen ja jopa kokemuksellinen ikääntyminen menettää merkityksensä.

6.3 Opiskelu toiminnallisen identiteetin jatkuvuutena

Ikääntyvien yliopiston opiskelijat ovat olleet pitkään työelämässä ja eläkkeelle jääminen on aiheuttanut uudenlaisen tilanteen, jossa vanhat roolit ja tehtävät, koko *toiminnallinen identiteetti* on muuttunut (taulukko 5). Eläkkeellä ollessa koetaan, että ollaan tyhjän päällä aikaisemman toiminnallisen ympäristön jättämisen jälkeen: esimerkiksi opettajina on jätetty kouluorganisaatio. Uudessa elämänvaiheessa kaivataan arkeen uutta rytmiä ja tekemistä, jotakin joka antaa tunteen, että on ”oltu jossakin ihan oikeasti”. Eläkkeellä oleminen on muodostunut eräällä lailla ajattomaksi työelämän päivittäisten rutiinien puuttuessa. Toisaalta kuvataan, miten työ aiheutti loppuaikoina väsymystä ja ylimääräisiä paineita nopeiden työelämänmuutoksien vuoksi.

TAULUKKO 5. Kolmas merkitysyksikkö ja sen alateemat sekä niihin kuuluva tekstiaineisto

Merkitysyksikkö / alateemat	Kerrottu / koettu merkitysyksikön taustalla
--	--

(3)
**Toiminnallisen
 identiteetin
 jatkuvuus**

- Soveltuvuus entiseen elämäntyyliin ja -tapaan
- Kunniallinen toiminta
- Laadukas vapaa-aika

...minulle tulee sinun puheesta, ja sinunkin, että meillä kaikilla on ollut jotain tällaista toimintaa ja opiskelua ja muuta jo ennen...(Nainen 3, Ryhmä A)

Mä taas on saanut ihan tarpeeksi opiskelusta...kun jää eläkkeelle, et jää tyhjän päälle, et pitäisi keksii jotain mielen virikettä ...ja oli tuttua (Nainen 5, Ryhmä A)

...eikä mulla ollu koskaan ollukaa harrasteita, en osaa esimerkiksi tanssia enkä muuta semmosta, eikä se ois opettajlle sopinutkaa tällöinen...opiskelu oli sitten ainut säädyllyisesti... (Nainen 4, Ryhmä A)

..no mä on huvittanu tässä nyt muuten, että tässä istuu sit opettajia...meillä on hyvin samantyyppinen tuo historia. (Nainen 4, Ryhmä A)

...ihanaa minäkin olen siinä kirjassa! (Nainen 4, Ryhmä A)

...mä olin kuullut siitä, mutta oli sellainen vaihe [miehen sairaus]..en viitsinyt lähteä sinne että olisi yhteistäkin aikaa (Nainen 3, Ryhmä A)

..muut tuttavat, jotka eivät..kattoo että on mulla vähän niinku liian elistitinenkin harrastus...(Nainen 2, Ryhmä A)

...jollakin tavalla henkinen semmonen...täällä on niinku omiensa parissa...(Nainen 2, Ryhmä B)

..ikäänkuin menis töihin..kun on tiistaina, keskiviikkona ja perjantaina menoja.../Nainen 4, Ryhmä A)

..lähinnä oman itseni takia, että täyttää sitä paljoa vapaa-aikaa, mikä mulla on (Nainen 3, Ryhmä B) Nainen 2:... tuliko se niinku työn tilalle? Nainen 3: Joo, kyllä. Nainen 2: Mulle kävi niin!

Joillakin ihmisillä on kynnys, ja että he ajattelevat että täytyis olla semmosia ja tällöisiä oppiarvoja suoritettuna enne ku voi tulla kun puhutaan yliopistosta. ...jos on kansakoulupohjalta niin tarvitaan, ajattelin, että tarvitaan ERITYISEN [painottaa] rohkea ihminen, joka, joka tulee. (Nainen 4, Ryhmä B)

Minä en hiukkaakaan välitä siitä, mitä joku ajattelee ja vähättelee itseänsä nii se ei koske minua... minä olen koettanu pittää itteäni, itteäni sillai etten vähättele, piän siitä kiinni, että minulla on oma itseisarvo. (Mies 2, Ryhmä B)

Ympärillä olevat ystävä, jotka eivät näitä harrasta, niin sanoo, No kyllä sillä on nyt niin kiire, nii että...! Kyllä onkin, joskus! (Nainen 4, Ryhmä B)...se on hyvä että on kiire...[Tutkija: sellainen elämäntapa?] Joo, kyllä!

Työaikana oli kova kiire...nyt voi tulla kaikessa rauhassa ja kuunnella jostakin asiasta jonku esitelmän ja sillä lailla, että se on niin – toisella lailla voi paneutua asioihin. (Nainen 3, Ryhmä B)

Saa kokeilla omia rajojaan, vähän niinku mielummin yläkanttiin ryhtyy pyrkimään johonkin...että teen niin pitkälle kun pystyn...vaikka kyllähän se vähän...ottaa alun perin niin... vapaaehtoisuus (Nainen 2, Ryhmä B)

Nää seminaarit on olleet tään Ikääntyvien yliopiston helmi.. mä en oikeastaan sitä ymmärtäis sitä pelkkää yleisluentoa, ja se taas on monille muille.. monet taas ymmärtää sen. Tärkeää oppia ymmärtämään, että jollekin toiselle niin joku muu on yhtä tärkeitä. (Nainen 2, Ryhmä B)

Et vähän laatua tähän (vapaa-aikaan) (Mies 2, ryhmä B) Nainen : Joo, Nainen 4: Kyllä! Mies 2: Ei tulis mieleenkään mennä istumaan bingoon!

Ikääntyvien yliopistosta saadaan uutta jäsenystä elämään, koska sen toiminnallinen muoto on jäsentynyt tutuksi aikaisemman elämäntyön tai opiskelukokemusten kautta. Enää ei tarvitse tehdä oikeaa työtä eikä olla ”pitkää päivää” töissä, vaan juuri sopivasti, että tulee tunne oikeasti jossakin olemisesta. Lähteminen Ikääntyvien yliopistoon on kuin menisi töihin: on kalenterissa jotakin. Eläkkeellä ollessa kalenteri on aluksi tyhjä ja aikataulut avoimina – Ikääntyvien yliopisto antaa päivään täytettä ja jäsentää siten viikkoa. Kuten aikaisemmin työ oli haasteellista, nyt Ikääntyvien yliopisto antaa samaa haastetta. Ikääntyvien yliopistossa opiskelu on myös ajoittain vaikeaa toimintaa ja opiskelija joutuu miettimään omaa osaamistaan sekä arvottamaan sen merkitystä. Aikaisemman toiminnallisen identiteetin mukaisesti oppimisessa on juuri tärkeää uusien haasteiden vastaanottaminen.

Oman elämän juonittaminen loogiseksi kertomukseksi voidaan kuvata *toiminnallisen identiteetin jatkuvuuden* tarpeena. Aikaisemmat elämän vaiheet ovat muovanneet erilaisia rooleja ja niihin liittyvää käyttäytymistä. Ikääntyvien yliopisto antaa mahdollisuuden jatkaa tätä identiteettiä luontevasti ja joustavasti vanhuuden elämänvaiheessa. Opiskelijat muistuttavat Tikkasen ja Kuusisen (1995) tutkimuksessa esittämää eläkeläisten tyyppiryhmää, jolle eläkkeelle siirtyminen edustaa haastetta ja jota suunnitellaan jo etukäteen. Tähän eläkkeelle siirtyvien ryhmään kuuluvat juuri korkeammin koulutetut ja statukseltaan korkeammassa asemassa olevat ihmiset. Voidaan myös olettaa, että aikaisemman sosiaalisen statuksen ylläpitäminen Ikääntyvien yliopistossa auttaa erottautumaan muusta eläkeläisten homogeenisesta joukosta. He tekevät uuden sosiaalisen siirtymän opiskelijaksi, eivät vain eläkeläisiksi.

6.4 Opiskelu terveyden ylläpitäjänä ja dementian ehkäisijänä

Edelliset kolme merkitysyksikköä on kuvattu keväällä 2002 ilmestyneessä artikkelissa (Pikkarainen 2002). Artikkelin julkaisun jälkeen analysoituna uutena teemana nostan aineistosta esille merkitysyksikkö neljän eli *opiskelu terveyden ylläpitäjänä ja dementian ehkäisijän* (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Neljäs merkitysyksikkö ja sen alateemat sekä niihin kuuluva tekstiaineisto

Merkitysyksikkö / alateemat	Kerrottu / koettu merkitysyksikön taustalla
(4) Opiskelu terveyden ylläpitäjänä ja dementian ehkäisynä <ul style="list-style-type: none"> - hyvinvointia - terveyttä - jaksamista - selviytymistä - sairauksien ja dementian ehkäisyä 	<p><i>...se oli mulle niinku terveyttä samalla...se on se sama tunne vieläkin. (Nainen 1, Ryhmä A)</i></p> <p><i>..et se oli niinku henkisesti on saanut jotakin itsestään irti (Nainen 2, Ryhmä A)</i></p> <p><i>...sitä yrittää keksiä itselleen jotakin aivojen, aivojen..täytettä tai vaivaamista... ei tärkeää että että kauheesti hyödyttää, vaan että taitoa ,ja että oppii. ... käyn kuuntelemassa ja otan sen minkä haluan (Nainen 5, Ryhmä A)</i></p> <p><i>..sitten, siten tietysti tuo höperyys on sellainen luonnonvara, että se varmasti iskee, iskee kyllä kovin herkästi, jos ei niinku yritä edes seurata mitä ympärillä tapahtuu..niinku oman pääni virkeydeksi...sillon on tarkoituksena kun tulin tänne (Mies 2, Ryhmä B)</i></p> <p><i>...ja haluaa just että olis aivoille, aivoille toimintaa, ettei jää ihan...(Nainen 3, Ryhmä B)</i></p> <p><i>Minusta se on kansantaloudellista tuhlaus, kun on kouluaikaan jotakin oppinu niin että antas sen mädäntyä tuossa paikallaan että..(Nainen 4, Ryhmä B)</i></p>

Ikääntyvien yliopiston seminaarien anti ja oma aktiivinen osallistuminen niihin antoivat haasteita, joiden koettiin rasittavan aivoja ja torjuvan vanhuuden mukanaan tuomia ongelmia. *Opiskelun yhteys hyvinvointiin ja terveyteen* nähtiin omaehtoisena ennakoivana toimintana, sillä koskaan ei voi tietää, miten vanhuus ”höperytenä” iskee. Sinänsä ei puhuttu suoraan dementiasta tai muistisairauksista, vaan puhuttiin aivojen vaivaamisesta ja virkistämisestä. Toisaalta arvosteltiin ikääntyneiden ihmisten yleistä tapaa keskittyä vain omien sairauksien pohtimiseen ”eläkeläisryhmien” yleisissä

tapaamisissa. Yhteiskunnan tasolla opiskelutoiminta on siten osa terveyden edistämistä ja hyvinvointia, ja siten myös medikalisaation eräs ilmentymä. Omaa aikaa tulee käyttää hyödyllisesti, jotta elämän aikana saatu viisaus ja osaaminen eivät menisi hukkaan. Elämässä kiinni pysyminen on eräänlainen velvollisuus itselle ja yhteiskunnalle.

Kansallisessa terveyden edistämisen laatusuosituksessa (2006, 69) korostetaan yhteiskunnan vastuuta iäkkäiden kansalaisten terveyden ja toimintakyvyn ylläpitämisestä yhdessä aktiivisten ikääntyneiden ihmisten itsensä kanssa. Varhainen puuttuminen terveyttä ja toimintakykyä uhkaaviin riskitekijöihin nähdään erityisen tärkeäksi. Ikääntyneiden ihmisten mahdollisuudet osallistua esimerkiksi liikuntaan, opiskeluun, järjestötoimintaan ja kulttuuritaphtumiin ovat keino lisätä sosiaalista kanssakäymistä ja vähentää yksinäisyyttä. Tähän toimintaperiaatteeseen uskovat ja vetoavat myös Ikääntyvien yliopiston opiskelijat omassa kerronnassaan. Toisaalta he ovat elämänsä aikana nähneet oman ikäpolvensa erilaisia elämäntilanteita ja monenlaisia sairauksia, joista syntyy myös mielikuvia ja jopa pelkoja omasta mahdollisesta tulevaisuudesta.

6.5 Opiskelu konkreettisenä ikääntymisen kontekstina

Viidentenä merkitysyksikkönä esittelen lopuksi *opiskelun ikääntymisen konkreettisenä kontekstina* (taulukko 7). Opiskelun kautta rakennettiin *kuva omasta vanhenemisesta ja yhteiskunnan vanhuuskäsityksistä*. Opiskelu asemoitiin oman elämän tarinan juoneksi, jota noudatettiin edelleen. Haasteellisen opiskelun kautta saatiin itsestä vielä jotakin irti, ja koettiin, että oltiin vielä merkityksellisesti olemassa. Tässä merkitysyksikössä on selkeä yhteys toiminnallisen identiteetin jatkuvuus – merkitysyksikköön.

TAULUKKO 7. Neljäs merkitysyksikkö ja sen alateemat sekä niihin kuuluva tekstiaineisto

Merkitysyksikkö / alateemat	Kerrottu / koettu merkitysyksikön taustalla
--	--

(5)

**Opiskelu
konkreettisenä
ikäntymisen
kontekstina**

- yksilölle
itselleen
- yhteisölle
- yhteiskunnall
e

...mä tarvitsin jonkunlaista semmosta...ryhmää, apua, opettajaa, millä tavalla se [suvun historian kirjoittaminen] konkreettisesti tapahtuu. (Nainen 2, Ryhmä A)

...et hyvin tärkeätä on saada jotain kirjallista tuotosta aikaan jossain muodossa, vaikka kuinka vaatimatonta ...ihanaa minäkin olen siinä kirjassa! (Nainen 4, Ryhmä A)

*...on jotain kalenterissa...ihan elävä esiintyminen silleen[yleiskuennolla]
...ihan meille, mulle...(Nainen 4, Ryhmä A)*

...mielummin otan luennolta kuin lehestä...se porukka ja sosiaalinen kontakti (Nainen 2, Ryhmä A) Nainen 5:...ei siellä luennoilla synnyt, ehkä pienryhmissä...

...en kauheasti haluakaan liittyä siihen porukkaan, käyn kuuntelemassa ja otan sen minkä haluan (Nainen 5, Ryhmä A)

...viemme (yliopistossa) viestiä mitä vanheneminen on tässä yhteiskunnassa (Nainen 4, Ryhmä A)

...ajattelin täällä tapaa ihmisiä, joilla on samansuuntaisia harrastuksia kuin minulla.. kyllähän tietoa saa kirjoistakin, mutta ei saa tätä sosiaalista puolta ja mitä siihen liittyvää kuitenkaan. (Mies 1, Ryhmä B)

..kuinka ärsyttävää on se ajatus, kun ihminen täyttää 65 ja jää eläkkeelle niin sitten se ei oo enää mittää... minun täytyy oppia puhumaan...ja puhumaan, kirjoittamaan ja ymmärtämään niin, et mä että me voimme vielä olla mukana, oikeesti tässä yhteiskunnassa... toiminnassa ja ja, päästä eteenpäin. (Nainen 1, Ryhmä B)

..ja sit on ihan puhtaasti käytännöllinen hyöty, kun mä oon halunnu kirjoitella..mä oon halunnu näihin historiallisiin muistoihin keskittynyt... toiset voi niinku jotenki auttaa.... (Nainen 2, Ryhmä B)

...ennen kuin se tieto leviää. ..Hei kuule sä voi tulla, älä yhtään vähättele itteäs, tule ees kuuntelemaan ja sitten innostuu ja huomaa, että hei, mähän ymmärrän näitä asioita. (Nainen 4, Ryhmä B)

..Mutta siellä kotonakkaan tekköö, kun ei siellä oo ees kissaa! (Nainen 4, Ryhmä B)

[Tutkija: Haluatteko sitten rikkoo eläkeläiskuvaa?]

KYLLÄ [painottaa], minä ainakin...mä olin kerran, olisiko kolme vuotta, ensimmäistä kertaa menin eläkeläisten kokoukseen – se oli kai tunnin kokous.

Ja se, mistä ne jutteli, se juttu, keskusteltiin PELKÄSTÄÄN

[painottaa]sairauksista ja silloin mä tulin siihen tulokseen et nä en ole vielä niin vanha, että mua kiinnostais sairaudet niin paljon, sen jälkeen mäe en ole aktiivisesti osallistunut eläkeläisten kokouksiin...tää on toinen juttu (Mies 1, Ryhmä B) [Tutkija: Onko sellaista puuhastelua?]

Mies 1: Mä kerran vähän kritisoin että se on semmosta puuhastelua, niin siihen vastattiin, mutta suurin osa ikääntyvistä ihmisistä haluaa puuhastella. Se on keino tavata muita ihmisiä.

Aikaisemmin elämässä joutui hajottamaan voimansa ja harrastuksensa ja kiinnostuksensa niin tavattoman moneen asiaan, et liikku niinku pinnalla vaan. Että nyt on mahdollisuus keskittyä pariin aiheeseen (Mies 1, Ryhmä B)

Vähän saa tulevaisuuden visiota, mitenkä suhtautua ens vuosituhnnella

*johonkin asiaan ja nähä minkälaisia näkökulmia on... tai sitten taaksepäin.
(Nainen 2, Ryhmä B)*

On niin paljon asioita, mistä ei tiedä mitään... Et rupee luottamaan liikaa siihen, että sitä elämän kokemusta on jo niin, et se riittää, mut ei se.. (Nainen 2, Ryhmä B) Mies 2: Ei ihmisenelämä riitä siihen!

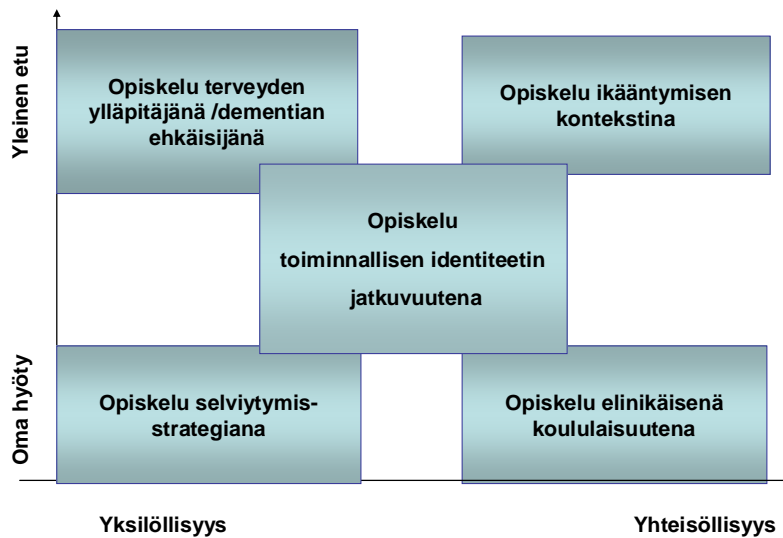
Ikäihmiset osaavat olla kriittisiä ja mä olen vakuuttunu siitä. Ikäihmisiä vedetään nenästä niin tavattomasti niin yksin suurin tavoite mulla on opiskelussa että oppia olemaan aidosti kriittinen, yleensä. Ja myöskin itseään kohtaan aidosti kriittinen... oppia kysymään mitä perusteita on tälle väitteelle. (Mies 1, Ryhmä B)

Opiskeluvaatimukset pakottivat aamulla nousemaan, sillä muuten saattaisi unohtua yksikseen ja jopa ”märäntyisi” omine taitoineen, kykyineen ja kokemuksineen. Opiskelun kautta saatiin omalle vanhuuden elämänvaiheelle merkityksellinen opiskelun ja olemassaolon konteksti, mikä oli jo entisestään useimmille tuttu ja turvallinen ympäristö aikaisemmista elämänvaiheista. Samalla haluttiin luoda uutta vanhuuskuvaa ja kertoa omalla toiminnalla, mitä on olla vanha nykyisessä ajassa ja yhteiskunnassa. (vrt. Sankari & Tuominen 2001). Toisaalta asemoitiin oma vanhuus ulkopuolelle yleisestä eläkeläisyydestä ja heidän puuhasteluistaan. Tässä yhteydessä tuli toisen kerran esille erottautuminen ”vanhoista ja eläkeläisistä” ja siirtymä omaksi ryhmäksi. Opiskelijat määrittivät oman elämänvaiheensa suhteessa näihin toisiin. Koska nämä toiset ovat perinteisiä vanhoja, heille on tyypillistä sairaudet ja niistä puhuminen, mutta myös helpot ja viihdyttävät toiminnot kuten bingo ja kahvikestit.

Omaa vanhusrooliaan opiskelijat myös kritisoivat: vanhana tulee helposti huijatuksi, jos ei osaa kysyä perusteita ja olla kriittinen. Vanhana voi myös olettaa, että pitkä elämä ja sen mukanaan tuoma kokemus riittävät pysymään ajassa ja elämässä mukana, mutta niin ei välttämättä olekaan, vaan aina löytyy uusia asioita ja tai vanhojen asioiden uusia puolia. Opiskelun kautta pysyy ajassa mukana, oppii ymmärtämään asioita ja ilmiöitä sekä etsimään ja valikoimaan tietoa (vrt. Sankari & Tuominen 2001). Tiedon lukutaito on tärkeä, jotta ei jää elämästä syrjään. Yksilötasolla oppii pohtimaan omaa elämää ja ymmärtämään sitä sekä *tulemaan itsensä kanssa toimeen*. Oppimisen sijasta opiskelijat haluavat käyttää käsitettä ”*ymmärtäminen*”.

6.6 Opiskelun merkitysyksikköjen verkosto

Viidestä merkitysyksiköstä muodostin merkitysyksikköjen verkoston (kuvio 5). Ikääntyneiden yliopiston tuottamat merkitykset voidaan asemoida suhteessa niiden yksilölliseen versus yhteisölliseen hyötyyn ja/tai etuun. *Hyödyllisyyden periaate* nousee sekä elinikäisen oppimisen että Ikääntyvien yliopiston tausta-ajattelusta ja asiakirjoista.



KUVIO 5. Merkitysyksikköjen verkosto kuvattuna kahden dimension kautta: yksilöllisyys - yhteisöllisyys ja oma hyöty - yleinen etu

Opiskelijat pitävät Ikääntyvien yliopistotoimintaan osallistumista jo sinällään etuoikeutena. Useat opiskelijat ovat olleet mukana toiminnassa sen syntyhetkistä saakka ja toimintaan on osallistuttu jo ennen työelämästä eläkkeelle siirtymistä. Ikääntyvien yliopisto toimiikin eräänlaisena elämän siirtymävaiheen toimintakontekstina. Osallisuus ja omaan viiteryhmään liittyminen näkyy erityisesti yleisluennoille osallistumisessa: luennon aihetta voidaan pitää tutuna, mutta halutaan olla kuitenkin mukana joukon jatkona. Sosiaalinen yhteisyys koetaan erityisen tärkeänä silloin, kun muut sosiaaliset suhteet ovat kaventuneet esimerkiksi leskeytymisen, työstä poisjäämisen tai muiden aktiivisten harrastusten loppumisen jälkeen. Sosiaalinen vuorovaikutus on kuitenkin opiskelijan omasta aktiivisuudesta kiinni: jos jää yksin istumaan luentosalissa penkkirivin päähän, sinne saa yksin jäädäkin. Oma aktiivisuus ja halu vuorovaikutukseen toisten kanssa korostuvat myös Ikääntyvien yliopistotoiminnassa.

Toisaalta toimintaan osallistuminen on suoritus: suorittaminen korostuu erityisesti pienryhmätyöskentelyssä, mutta myös suorituskeskeisyys näkyy ensin viikoittaisena tapahtumien odottamisena, sitten varsinaisena konkreettisena osallistumisena ja lopuksi tapahtuman muistelemisena ja pohtimisena. Tapahtuman merkitys siten ikään kuin kolminkertaistuu. Suorittaminen korostuu myös opiskelutehtävien tekemisessä, töiden loppuunsaattamisessa ajallaan sekä palautteen ja arvioimisen arvostamisena. Tämä osoittaa myös osaltaan laitospolttaisen kouluorganisaation toimintamuodon olemassaoloa.

Opiskelutoiminnan tavoitteena on myös ikäihmisten elämästä mallin ja esimerkin antaminen oman sukupolven edustajille ja myös nuoremmille sukupolville. Vanhuspolttisessa strategiaohjelmassa esitetäänkin yleiseen vanhuskuvaan vaikuttamista siten, että ikäihmisistä välitettäisiin kuva aktiivisina ja tasa-arvoisina kansalaisina, jotka toimivat myös muissa rooleissa kuin etuisuuksien, avun ja palvelujen tarvitsijoina. (Vanhuspolttikkaa vuoteen 2001, 1996, 124–125.) Ikääntyvien yliopiston nykyisten opiskelijoiden ikäpolven koulutetut ovat jo aikaisemmin olleet esimerkkinä omalle ympäristölleen. Ikääntyvien yliopistossa opiskelijat ovat edelleen esimerkkinä tästä samasta aikaisemmin jo omaksutusta velvollisuuden tunteesta viemässä viestiä, mitä on ikääntyminen tässä yhteiskunnassa. Samalla halutaan olla vaikuttamassa oman ikäryhmän asemaan ja arvostukseen yhteiskunnassa. Ikääntyminen ei ole vain sairauksia ja vaivoja, luopumisista ja syrjään jäämistä – ikääntyminen on antoisa elämänvaihe, johon sisältyy monia mahdollisuuksia ja samalla velvollisuuksia kansalaisena.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

7.1 Sisällölliset johtopäätökset

Tutkimuksen mukaan Ikääntyvien yliopistossa opiskelee aktiivisesti hyvin valikoitunut, innostunut ja asemansa tiedostava joukko ikääntyneitä kansalaisia. He puhuvat avoimesti elämäkulun aikaisesta historiastaan, johon sisältyy paitsi opiskelumeriittejä, myös henkilökohtaisesti kipeitä asioita ja työelämän haasteita, muutoksia ja pettymyksiä. He edustavat oman sukupolvensa sitä ryhmää, jolla on ollut mahdollisuus opiskella ja tehdä työtä sodan jälkeisessä kehittyvässä ja teollistuvassa Suomessa. Ikääntyminen ja eläkkeelle jääminen ovat aiheuttaneet aikaisemmista rooleista ja rutiineista luopumista, ja tilalle he ovat etsineet uusia yhtä tyydyttäviä, merkityksellisiä ja myös laadukkaita rooleja ja niihin kuuluvia tehtäviä. Opiskelijoina he toteuttavat omaa elinikäistä kehittymistarvettaan ja toteuttavat sitä suhteessa kulloiseenkin historialliseen aikaan ja paikkaan sekä suhteessa omaan ikäkohorttiinsa elämäntyyleineen. Tuloksia voidaan pitää tältä osin yhtenevinä Pitkäsen (1994, 1995), Mäkäraisen (1995), Katteluksen (1996), Kytömaan (1998), Vaaran (1998), Ahteenmäki-Kytömaan (1999), Saaren (1999) ja Ojalan (2000) saamien tulosten kanssa. Oletettavaa on, että tulevaisuudessa ikääntyneet ihmiset tulevat kehittämään itseään sisäisistä tarpeistaan johtuen ilman ulkoista Ikääntyvien yliopiston organisaatiotakin. Tulevaisuuden vanhuuskohorteille formaalit instituutiot eivät ole yhtä merkityksellisiä, koska heille instituutiot eivät ole samalla tavalla arvolatautuneita kuin aikaisemmille ikäpolville. Tulevaisuuden ikääntyneet ihmiset ovat vapaammin ja omaehtoisemmin pystyneet täyttämään omia koulutus- ja kehitystarpeitaan, jolloin vanhuudessa ei koeta yhtä suurta tarvetta hakea korjaavia tai täydentäviä opiskelukokemuksia (vrt. Rinne & Jauhiainen 2006). Vapaa-ajan teorioista sosiologinen lähestymistapa nousee lähimmäksi tätä opiskelijoiden merkityskehikkoa.

Jokaisella yksilöllä on omaperäinen ajattelu-, tuntemis- ja toimintakyvyn kehityshistoriansa, mikä näkyy kokemusoppimisena ja arkipäivän oppimisena. Ikääntyneillä ihmisillä on *tacit knowledge* -tietoa eli hiljaista tietoa, mitä nykyiset

vanhuuskohortit eivät aina osaa arvostaa samalla tavalla kuin tulevat vanhuuden sukupolvet. He kaipaavat ulkopuolisia auktoriteetteja määrittämään ja arvottamaan arjen ilmiöitä, johon he voivat suhteuttaa omia käsityksiään ja jonka kautta he voivat rohkeammin oikeuttaa omaa toimintaansa. Ikääntyvien yliopiston toimintojen kautta he saavat vahvistusta omille kyvyilleen sekä itseluottamusta ja rohkeutta tarttua uusiin mahdollisuuksiin. Parhaimmillaan Ikääntyvien yliopisto voi jopa antaa kokemuksen siirtymisestä oman sukupolven vanhasta koulutussukupolvesta (sodan ja niukan koulutuksen sukupolvesta) uudelle koulutussukupolvasolle. Naisopiskelijoille se voi olla myös kokemus sukupuolijärjestelmän rikkomisesta, kun esimerkiksi aikaisemman ammattiuran, perhemallin ja harrastukset on joutunut valitsemaan oman aikansa sääntöjen ja normien mukaan. Tällainen *empowerment* – mahdollisuus antaa selviytymisen tunnetta sekä korjaavia ja jopa parantavia kokemuksia, jotka muodostuvat vanhuuden elämänvaiheen eheyttäviksi tapahtumiksi. Ikääntyvien yliopiston ”merkitykselliset toiset” ja merkitykselliset kokemukset tuottavat näitä kokemuksia (vrt. Silvennoinen 1998, 62). Ikääntyvien yliopisto on parhaimmillaan *hyödyke*, mikä tuottaa niin yksilö- kuin yhteisötasolla hyvinvointia. Tutkimukseni teoriaosassa kuvatut nämä vakavasti otettavat vapaa-ajan toiminnot toimivat (*serious leisure*) usein myös porttina muille harrastustoiminnoille (Stebbins 1997, 2005). Koulutuspolitiikan elinikäisen oppimisen lähestymistapa ja vapaa-ajan psykologinen lähestymistapa korostavat juuri näitä opiskelun etuja.

Jos Ikääntyvien yliopistoa tarkastellaan *instituutiona*, sitä voidaan tarkastella laituskouluorganisaation muotona ja sen jatkumona. Silvennoisen ja Tulkin (1998) varastointi – käsitettä soveltaen voidaan sanoa, että sinne varastoidaan ne ikääntyneet henkilöt, joilla ei ole tarvetta vielä muihin palveluihin tai paikkaa muiden instituutioiden piirissä (mm. sosiaali- ja terveystoimi, vapaa-aika-, kulttuuri- ja liikuntatoimi). Laituskouluorganisaatiossa ikään kuin saadaan ainoaa oikeaa oppia, jolloin sinne myös työllistyy korkeasti koulutettua henkilökuntaa työmarkkinoilta. Ikääntyvien yliopisto voi toimia avoimen yliopiston tapaan eräänlaisena varjoyliopistona varsinaiselle yliopistoinstituutiolle, jonne kaikki korkeasti koulutetut eivät työllisty. Kansakunnan koulutustason nousu näkyy luonnollisesti vanhuuden koulutus- ja sivistysorganisaatioissakin. Toisaalta voidaan ajatella, että lineaarinen elämäntavan murtuminen aiheuttaa sen, ettei tulevien ikääntyvien sukupolvien tavoitteena ole enää ikuinen formaaliopiskelu, vaan heille muodostuu luovuuden ja kädentaitojen kautta

uusia vanhuuden identiteettejä. Rauhoittuminen, oleminen ja keskittyminen voivat olla tulevaisuuden vastareaktio ainaiselle oppimiselle ja raadannalle. Vapaa-ajan perinteinen filosofian lähestymistapa korostaa ajattelun, pohdinnan ja oivaltamisen tärkeyttä.

Ikääntyvien yliopistosta voidaan kärjistetyksi käyttää myös nimikettä *haitake*, jos sen kautta rakentuu eräänlainen malli ja painostustapa hyvälle ja aktiiviselle vanhenemiselle. Oppimisesta ja opiskelusta tehdään *terveyttä ja hyvinvointia edistävä instituutio*, jonka kautta tuotetaan hyödyllistä kansalaiskuvaa, johon vanhuuden sairaudet ja höperyys eivät iske niin helposti kuin tavallisiin eläkeläisiin. Tällaiset metakäsitykset ja metaoletukset ikääntyvien oppimisen taustalla voivat johtaa hienoiseen vallankäyttöön niiden ikääntyvien osalta, joiden kyky tai mahdollisuus omaan itsenäiseen ajatteluun ja analyysiin eivät ole luontaisia tai riittäviä. Mukaan halutaan kaikkia ja kuitenkin toisaalta halutaan tehdä *erottautumista eläkeläisyyden isosta massasta*. Vapaa-ajan sosiologisessa lähestymistavassa korostuvat sosioekonominen status ja erottautuminen vapaa-ajan toimintoja valittaessa ja niihin sitoutumisessa.

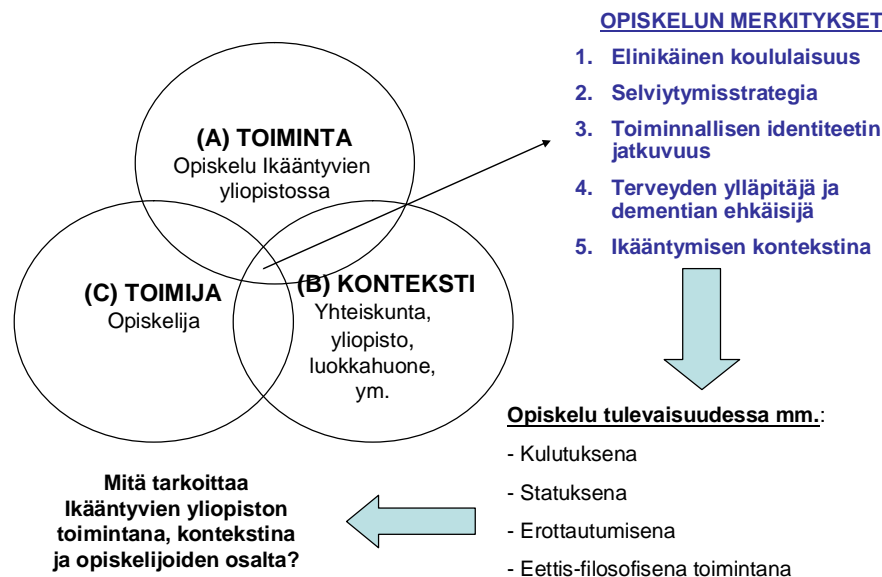
Ikääntyvien kansalaisten opiskelu voidaan nähdä myös *kulutuksena*. Elämänsä aikana kokenut kulutus (vrt. koulutus kulutusmahdollisuutena) jatkuvat myös vanhuuden eri vaiheissa. Kulutuksen kautta ilmaista itseä muille ja itselle, ja opiskelu on tapa ilmaista omaa kulutusta ajankäyttönä ja satsauksena itsen. Kun koulutus on yleisesti ymmärretty elämän yhdeksi menestystekijäksi, on ikääntyneiden ihmisten opiskelu myös eräänlainen vanhuuden menestystekijä ja kulutushyödyke. Kuluttaminen on erilaisten tarpeiden tyydyttämistä ja tarpeita voidaan aina luoda lisää. Ikääntyvien yliopisto kulutuskontekstina luo tarpeita. Näitä tarpeita ovat esimerkiksi tarve täydentää omaa osaamista, tarve näyttää muille omia entisiä ja nykyisiä kykyjä, tarve erottua suuresta joukosta omana erityisenä yksilönä ja tarve olla hyödyllinen kansalainen ja malli-ikäntynyt. Hyväkuntoisuus ja hyväosaisuus antavat mahdollisuuden sosiaalisten ja älyllisten tarpeiden tyydyttämiseen. Opiskeluun liittyvästä kulutushysteriasta tuskin voidaan puhua kuin yksittäisten ikääntyneiden henkilöiden kohdalla, jotka osallistuvat niin kansalais- ja työväenopistojen kuin Ikääntyvien yliopiston toimintojen lisäksi sekä ammattiyhdistys- että kulttuuritoimintaan. Vapaa-ajan kansantaloudellinen ja yhteiskunnallinen lähestymistapa näkee ikääntyneet kansalaiset nimenomaan kuluttajina ja kokemushyödykkeiden hankkijoina.

Ikääntyvien ihmisten opiskelua voidaan tarkastella eettisenä ja filosofisena kysymyksenä. Viime vuosina on kritisoitu keski-ikäisten tutkijoiden ja toimijoiden halua korostaa vanhuuden aktiivisuutta *hyvän vanhenemisen mallina ja tavoitteena*. Tietoyhteiskunnassa halutaan, että kaikki ja kaikkialla ovat tietoisia, mitä tapahtuu ympärillä. Tieto on kuitenkin muuttunut niin abstraktiksi, hajuttomaksi ja mauttomaksi, ettei sen kiinnittyminen ihmisen arkeen ole kovinkaan helppoa (mm. Koski 1999, Varto 1999). Tiedon jatkuvan ylläpitämisen uhkakuvalla saadaan ikääntyneet ihmiset uskomaan tiedon yleiseen tärkeyteen heidän elämässään. Tiedon muuttuminen taidoksi ja sivistykseksi tapahtuu yksilön oman tiedon käsittely- ja sovellusprosessien kautta. Loppujen lopuksi tieto on ikään kuin käsissä ja käsillä tekemisessä – ajatus tulee käsien kautta todeksi (vrt. toisaalta tietotekniikkakurssit nykyisinä kädentaitoina). Käsitteellinen, abstrakti opiskelu on muodissa ja yhteiskunnallisesti arvostettua, vaikka luovan, käsillä tehdyn ja arjen taitoja vaativien toimintojen kautta saavutetaan myös onnistunut vanhuus. Arjen konkreettisten kokemusten kautta osataan ratkaista myös elämän muilla alueilla eteen tulevia ongelmia. Jo vuonna 1971 Urpo Harva esitti, että aikuiskasvatuksen (vrt. gerogogiikan) rinnalla on olemassa muitakin ajanvietteitä kuten kalarikkaat järvet, kirkkaista linnunlauluista helkkyvät metsät, yöklubit, pelisalit, bordellit ja halvat maailman ympäröymätkätkat (Suoranta 1999). Tarpeeksi vanhana ja viisaana yksilön ei tarvitse enää olla edes ulkoisesti aktiivinen.

Opiskelusta voi muodostua myös *vanhuuden kieltävä konteksti tai uudenlaista vanhuutta luova konteksti*. Nuoruuden, aikuisuuden ja vanhuudet roolit voivat vuorotella ja seurata toisiaan uudella tavalla. Nykyiset elämänvaiheet eivät ole enää perättäisiä tai lineaarisia. Tulevaisuuden ikääntyneet ovat työelämässä joutuneet vaihtamaan työuria ja koulutusuria sekä sopeutumaan uudenlaisiin työtehtäviin. Samoin vanhuuden vaiheessa voi olla erilaisia uria ja projekteja, joiden kautta luodaan vielä aktiivista yhteiskuntaroolia (vapaaehtoistyö, kunnallispolitiikka, hyväntekeväisyys, tutkimustyö). Vanhuudesta voidaan luoda aktiivinen työelämää muistuttava elämänvaihe, jolloin vanhuuden luonnollinen kohtaaminen sivuutetaan ja vanhuudesta muodostuu ”muiden tai toisten vanhuus” (vrt. Gee & Baillie 1999). Jos aktiivisuuden sisältö selkeä omaa vanhuutta rakentava ja luova osuus, voi siitä muodostua myös ulkopuolisille positiivinen kuva vanhuuden mahdollisuuksista, johon kuuluu vanhuuden luonnolliset rajoitteet ja muutokset.

Tutkimuksen tuloksissa esille nouseva hienoine diskurssien ristiriitaisuus suhteessa käytäntöön tuovat näkyville Ikääntyvien yliopiston tulevaisuuden mahdollisuuksia mutta samalla sen toiminnan riskitekijöitä. Ikääntyvien yliopisto voi pelata eräänlaista koulupeliä käyttäen sen mukaista puhediskurssia, tai se voi toteuttaa onnellisuus-, aktiivisuus- ja selviytymisdiskurssia, jossa opiskelu on osa vanhenemisen hyväksyntää tai vastaavasti sitä kieltävää. Kun ikääntynyt ihminen on kasvatettu ja kasvanut eri yhteisöjen tuella ja niiden valvonnassa, onko hänen yleensä mahdollista vapautua niiden kontrollista edes vanhuuden elämänvaiheessa? Parhaimmillaan ikääntyneiden oppijoiden ja heidän ohjaajiensa toiminta on vastavuoroista ja yhteistä ymmärrystä lisäävää, jolloin ulkoisten auktoriteettien roolit eivät ole oleellisia (vrt. Chené & Siqouin 1997; Kuusinen & Paloniemi 2002). Ikääntyneet oppijat tarvitsevat ohjauksessa ja opettamisessa aikaa, asioiden toistamista, opittavien aiheiden konkretisoimista, aikaisemmin opittuun kiinnittämistä ja yksilöllisten oppimisprosessien kunnioittamista (vrt. Jones & Bayen 1998; Liutta 1998; Glass ym. 1999; Martin 1999).

Tutkimukseni tulokset ja johtopäätökset on tiivistetty tutkimukseni alkuorientaatioon kuviossa 6.



KUVIO 6. Tutkimuksen ennakko-oletuksen tuottamat merkitykset, opiskelun tulevaisuuden motiivit ja haasteet Ikääntyvien yliopiston toiminnalle

Taulukossa 8 kuvaan yhteenvedona Ikääntyvien yliopiston opiskelun merkitykset yhteisö- ja yksilötason nykyisinä merkityksyksikköinä. Nykyisin puhutaan jopa tuottavasta ikääntymisestä ja produktiivisesta vanhuudesta, jolloin ikääntyvien kansalaisten opiskelua voisi tarkastella yhteiskunnallisesti niin koulutuspoliittisena kuin sosiaalipoliittisena toimintana.

TAULUKKO 8. Ikääntyvien yliopiston opiskelutoiminnan merkityksyksiköt yksilö- ja yhteisötasolla toteutetun tutkimuksen mukaan

	Yksilötaso	Yhteisötaso
	Biografiana ja elämäntyylinä	Yhteiskunnallisena, koulutuspoliittisena elinikäisenä oppimisena
Ikääntyvien yliopistossa opiskeleminen	Elinikäinen koululaisuutena	Elinikäisenä oppivelvollisuutena
	Selviytymisstrategiana	Velvollisuutena ja vastuuna
	Toiminnallisen identiteetin jatkuvuutena	Sosiaalisena erotteluna ja erottautumisena
	Terveysten ylläpitäjänä ja dementian ehkäisijänä	Mediakalisaation ilmentymänä
	Oman ikääntymisen kontekstina	Yhteiskunnan vanhuuskäsityksen muovaajana

7.2 Kehittämiseen liittyvät johtopäätökset

Yli 65-vuotiaiden ihmisten määrä lisääntyy vuoteen 2010 mennessä noin 120 000 ihmisellä, jolloin sodan jälkeen syntyneet suuret ikäluokat jäävät eläkkeelle (Tuomisto 1999). Vuonna 2030 joka neljäs suomalainen on 65-vuotias tai sitä vanhempi (Vanhuseläkeläiset yhteiskunnan voimavarana. Vanhus- ja eläkeasioiden neuvottelukunta 28.11.2006). Ovatko he innokkaita opiskelijoita vai suuntaavatko he mielenkiintonsa muihin toimintoihin? Mihin he käyttävät vapaa-aikansa? Tämän tutkimuksen mukaan ikääntyneet opiskelijat ovat osittain vakavasti opiskelu- ja harrastustoimintoihin osallistuvia (vrt. Stebbins 1997), mutta osa suhtautuu opiskeluunsa kevyemmin ja leikkimielisemmin (vrt. Ojala & Poikela 2002). Mannell`n ja Kleiber`n (1997) soveltaen voidaan sanoa, että osa opiskelijoista pitää itsensä vapaa-aikanaan kiireisinä ja aktiivisina, jottei laiskuus iske tai jotta ei jouduta huonoille teille.

Yksilö on oman ikäpolvensa, kohorttinsa jäsen läpi elämänsä. Elämänkaaren aikana yksilön erilaiset roolit ja tehtävät vaihtuvat useimmiten samaan tahtiin ikäpolven muiden jäsenten kanssa. Myös eläkkeelle jääminen ajoittuu suurella osalla samaan ajankohtaan (mm. Tikkanen & Kuusinen 1995). Kohortin elämään ohjaavat myös samat ajalliset ja yhteiskunnallis-historialliset tapahtumat muodostaen reunaehdot elämäntyylille ja – tavalle (mm. yhteiskunnan poliittinen ja taloudellinen tilanne, koulutusmahdollisuudet ja työllisyys, esim. Allardt 1998). Nykyistä 60-vuotiaiden sukupolvea on kuvattu myös viimeiseksi yhteisen sukupolvikokemuksen omaavaksi kohortiksi, jonka vanhuuden identiteetti tulee olemaan homogeenisempi kuin seuraavien 60+ vuotiaiden ikäpolvien.

Toiminta on edellytys yksilön kehittymiselle ja kasvulle elämänkaaren jokaisessa vaiheessa (mm. Avlund ja Legarth 1994; Larson, Stevens-Ratchford & Pedretti 1996). Omien kykyjen ja mahdollisuuksien käyttäminen ja samalla omien rajojen tunnistaminen on ollut vapaa-ajan toimintojen yksi keskeinen elementti (mm. Csikszentmihalyi & Kleiber 1991). Yksilö muodostaa käsityksen omasta toiminnastaan ja pätevyydestään verratessaan omaa suoritustaan muiden ikäryhmänsä jäsenten suoritukseen ja myös saman sukupuolen edustajien suoritukseen vastaavassa vapaa-ajan toiminnassa (Mobily ym. 1993).

Koulutuksen, oppimisen ja opiskelun merkitys korostuu vahvasti suomalaisen yhteiskunnan yhtenä menestystekijänä. Ikääntyminen ja vanhusväestön määrä

palvelutarpeineen ovat toinen yleinen kansalaiskeskustelun aihe. Tämän tutkimuksen tulosten ja taustateorioiden valossa voin sanoa, että ihmisen yksilöllinen kehittymistarve on loputon. Vielä ikääntyneenä ja elämästä paljon saaneena halua kulkea kohti uusia tavoitteita, uusia kokemuksia ja uusia merkitysmaailmoita – mutta omilla ehdoillaan. Yhteisön tasolla tämä on myös hyödyllistä ja kansantaloudellisesti hyvinvointia ja terveyttä tuottavaa. Kun kokee olevansa tarpeellinen ja osaava kansalainen muiden joukossa, voi kokea olevansa olemassa oikeasti. Vaikka vanhuuden elämänvaiheiden jälkeen ei ole olemassa uutta elämänvaihetta, josta voisi tarkastella edellisen elämänvaiheen onnistuneisuutta, voi ajatella vanhuuden elämänvaiheen sinänsä olevan juuri sitä täyttä ja merkityksellistä elämää, johon kannattaa pyrkiä.

Valtakunnallisesti Suomessa tapahtuu alueellisesta erilaistumista ja aktiiviväestön kasautumista tietyille alueille. Tämä aiheuttaa myös vapaalle sivistystyölle uusia haasteita sellaisille alueille, joilla työssä käyvän väestön suhteellinen osuus vähenee ja yli 65-vuotiaiden määrä vastaavasti kasvaa. Kun avoimen yliopistotoiminnan osana Ikääntyvien yliopisto verkottuu eri puolelle Suomea yliopistokeskusten satelliiteiksi, on silti oletettavaa, että osa ikääntyneestä väestöstä jää edelleen näiden palvelujen saavuttamattomiin.

Ikääntyneiden ihmisten opiskelun tulee olla vapaaehtoista, omista tarpeista ja päämääristä lähtevää eikä ulkopuolisten asiantuntijoiden tai tutkijoiden määrittämää (vrt. Tulkki & Honkonen 1998 sekä Clark ym. 1997). Koulutuspoliittinen puhe elinikäisestä oppimisesta on abstraktia ja kaukana ikääntyneen kansalaisen arjesta, jolloin vaarana on ryhtyä toteuttamaan vain formaalin laituskoulun muotoa ja tapaa ainoana mahdollisena oikean oppimisen muotona. ”Oikeasti jossakin oleminen” ja osallistuminen määräytyy sen mukaan, miten paljon opiskelukonteksti muistuttaa perinteistä koulumallia toimintakulttuureineen. Oppimisen synonyymi ei saa olla koulutusjärjestelmä. Oppiminen ja oivaltaminen voi tapahtua missä tahansa, kun ihminen on avoin uuden havaitsemiselle ja hänellä on aikaa uuden prosessoinnille omista lähtökohdistaan käsin. Kun 6 – vuotiaat halutaan formaaliin koulujärjestelmään, työttömät kursseille ja ikääntyneet yliopistoon, voi itse instituutioista tulla häntä, joka heiluttaa koiraa. Elinikäinen oppiminen on ikään kuin läpi elämän kulkeva onnellisuuden airut ja hyvän elämän tae.

Varto (1999) kritisoi tieteen ja tieteellisen tiedon ylivaltaa kuvaamalla, miten ihmiset ikään kuin oppisivat vain kvalifioitun tiedon kautta sekä varmistaisivat mielipiteensä tilastoista ja rationaalisista argumentaatioista. Suoranta (1999) toteaa, että

voi olla niin, että askartelu, näpertely ja kevyt harrastaminen ovatkin elintärkeitä tulevaisuuden elämänhallinnassa, kun tahti muualla yhteiskunnassa kiihtyy psyykkisesti sietämättömäksi (vrt. Riley & Riley 1994). Aikaisemmin tieto ja koulutus olivat harvojen saavutettavissa ja heistä muodostui yhteiskunnan etuoikeutettu osa, jolta kysyttiin ja jotka mielellään vastasivat. Tulevaisuudessa tieto ulottuu kaikkialle ja kaikille nopeasti ja laadukkaasti ilman koulutus- ja tutkimusorganisaatioiden ja asiantuntijoiden välitysroolia. Tulevaisuuden kääntynyt kansalainen on elämänsä aikana kyllästetty elämänlevyisellä ja – pituisella koulutuksella, joten hänen tarpeensa ja tavoitteensa voivat olla aivan jotain muuta, mihin nykyinen Ikääntyneiden yliopisto tänään pyrkii tai mitä kykenee edes vielä ennakoimaan.

Transformatiivinen eli muuntava oppimisteoria korostaa positiivisesti iän mukanaan tuomaa kykyä reflektoida laajemmin oman tietoisuuden laadullisesti erilaisia ulottuvuuksia (mm. päämäärätietoisuus, kriittisyys ja tiedollisten ulottuvuuksien yhdistäminen) (Mezirow 1995). Oppimisessa on kyse uuden oppimisesta, poisoppimisesta, uudelleen oppimisesta ja korvaavasta oppimisesta. Ikääntyvien yliopiston tulee pyrkiä pois Kivisen (1998) kuvaamasta koulupelistä niin konkreettisen kuin poliittisen toiminnan osalta. Aidosti ja avoimesti ikääntyneiden kansalaisten kehitysprosesseja kunnioittaen sekä yleisessä koulutuspoliittisessa kontekstissa reflektiivisesti toimien luodaan uudistuvaa ikääntyvien sukupolvien tulevaisuuden yliopistoa.

Yksilöllisesti muotoutuneet koulutukselliset biografiat ja niiden kautta retrospektiivisesti rakentuneet merkitykset näyttäisivät olevan ratkaisevia yksilön valikoituessa Ikääntyvien yliopiston opiskelijaksi. Näiden yksilöllisten merkitysten kautta juuri tietyt ihmiset ohjautuvat opiskelutoimintaan mukaan. Tulevaisuuden Ikääntyvien yliopiston onkin otettava huomioon uusien ikäkohorttien erilaiset identiteetit ja rakennettava niitä ennakoiden uudenslaisia palveluja. Uusilla kohorteilla on erilaiset elämänpolut, joissa esim. koulutukset ja työsuhteet sekä erilaiset toiminnalliset identiteetit vuorottelevat ja aikaisemmat elämäkokemukset ja merkitykset suuntaavat eläkeiän toimintaa uudella tavalla. Ahteenmäki-Pelkonen (1999, 121) esittääkin, että ikääntyvien oppimista koskevan tutkimuksen tulisi olla niin hermeneuttista kuin emansipatorista. Ikääntyvien yliopistoa kehitettäessä tuleekin pyrkiä ymmärtämään ikääntyneiden tapaa ajatella ja sitä kautta myös tapaa olla opiskelijoina. Nykyistä ikääntyvien ihmisten opiskelutoimintaa tulee tehdä myös näkyväksi sekä itse toimijoille että suunnittelijoille uudella tavalla, jotta uutta toimintaa ja innovaatioita voidaan

rakentaa. Muutoin toiminta jää kehämäiseksi itseään toistavaksi toiminnaksi. Tämän artikkelin tarkoituksena onkin ollut ns. emansipatorinen tiedonintressi, jossa on avattu Ikääntyvien yliopistotoimintaa yksilöllisenä merkitysstruktuurina. Varsinaisille opiskelijoille tämän toiminnan malli onkin yllättävän staattinen ja pysyvä elämänkaaren mukana rakentunut toimintamalli, jossa toteutuu mm. sosiaalisen siirtyminen, valikoituminen ja varastoituminen tiettyyn koulutukselliseen instituutioon. Uudenlaisena sosiaalisena arkkitehtuurina Ikääntyvien yliopisto tulee tehdä näkyväksi, reflektiivisen tarkkailun kohteeksi, jolloin sen mahdolliset toiminnalliset lukkiutumiset voidaan havaita ja toimintaa kehittää uusia haasteita paremmin vastaaviksi (vrt. Jyrkämä 1999).

Suomalainen 6-vuotias lapsi osallistuu suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen esiopetukseen ja eläkeläinen terveyttä edistävään Ikääntyvien yliopistotoimintaan. Tätä elinikäistä koululaisuutta vaaditaan yksilöltä sekä kansallisen menestymisen turvaamiseksi että yksilöllisen hyvinvoinnin saavuttamiseksi. Eliniän jatkuvasti pidentyessä ja koulutuspolkujen monipuolistuessa vaihtoehtona voisikin olla Antikaisen kuvaaman (2001) elämänlevyisen oppimisen ja elämänpituisen (elinikäisen) oppimisen yhdistäminen. Tässä elämänlaajuudessa oppimisessa opiskelua ja oppimista ei mitattaisi vain määrinä, kestoina, tiheyksinä tai formaalisina muotoina erilaisissa instituutioissa vaan myös yksilöllisinä merkityksinä. Elämänlaajuiseen oppimiseen kuuluisivat siten myös jokaisen ikäihmisen yksilöllinen elämänkokemus, elämänviisaus ja arjen osaaminen.

7.3 Tutkimuksen uskottavuus

Tämän tutkimuksen tutkimusmetodinen lähtökohta oli fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa eli olen pyrkinyt ymmärtämään iäkkäitä opiskelijoita opiskelun merkityksiä kahdesta eri ryhmäkeskustelusta litteroidun aineiston avulla sekä siitä tehdyn analyysin ja tulkinnan kautta. Tulosten keskeisin osan muodostavat juuri tulkinnat, jotka perustuvat näihin ryhmissä tuotettuihin kertomuksiin siinä ajassa, paikassa ja hetkessä. Tämä osuus voidaan määritellä tutkimuksen sisäiseksi luotettavuudeksi eli koko tutkimusprosessin onnistuneisuuden tarkasteluksi.

Tutkimuksen tekeminen on luovaa ja arvaamatonta toimintaa, mikä samanaikaisesti rakentuu tieteellisen toiminnan selkeille periaatteille ja tutkimusprosessin hyvälle hallinnalle. Tämän tutkimuksen haasteena on ollut myös sen pitkä kesto eli työ on ollut lepäämässä lähes valmiina vuodesta 2002. Eri osien uudelleen lukeminen ja työstäminen sekä yhteen kokoaminen on ollut antoisaa ja innostavaa työtä. Palaaminen analyysimetodiin ja tulosaihioiden on vaatinut aikaa ja paneutumista, mutta antanut myös varmuutta tulosten tarkasteluun ja johtopäätösten tekemiseen.

Tutkimusmetodina fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa ei ole helppo tai yksiselitteinen, ja olen pystynyt kuvaamaan analyysiprosessista tässä työssä vain sen pintakerrosta. Merkitysyksiköiden ja alateemojen laatiminen on ollut haastavaa ja aikaa vievää, ja ne ovat edelleen raakileita. Niiden työstämisessä olisi voinut päästä paljon pitemmälle ja syvemmälle. Tutkijana aikani, osaamiseni ja voimavarani riittivät tähän saakka. Tulosten kirjoittamisen aikana esiin nousi uusia kysymyksiä ja ajatuksia, joiden työstämistä tulen jatkamaan.

Tutkimuksen teon rinnalla olen lukenut kirjallisuutta, tutkimuksia ja koulutuspoliittisia asiakirjoja, joiden avulla olen pohtinut tuottamiini teemojen eli merkitysyksikköjen mahdollinen tulkintakehikko: voiko asia olla näin ja onko tämä mahdollinen näkökulma? Saatujen tulosten avulla muodostuu yksi mahdollinen kuva ikääntyvien yliopistosta ja opiskelutoiminnan merkityksistä. Tulosten yleistettävyyttä (vrt. ulkoinen luotettavuus) on siten hyvin rajallinen suhteessa koko ikääntyvien kansalaisten opiskeluun yliopistokontekstissa, koska tutkimukseen osallistuneet muodostavat hyvin pienen ja valikoituneen opiskelijajoukon.

Laadullisen tutkimuksen yhtenä eettisyyden ja luotettavuuden kriteerinä pidetään sen *autenttisuutta*. Tutkijan tulisi kertoa tutkittavien sosiaalinen todellisuus sellaisena kuin he itse sen tuottavat, mutta toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei voida tyytyä naiivin empirismin mukaiseen käsitykseen, jonka mukaan on olemassa ihmisen elämästä sellaisenaan kertova kokemus, jonka tutkijan tulee tavoittaa mahdollisimman väärentämättömänä. Autenttisen kokemisen tavoittelemisen sijasta huomio tulee kohdistaa ihmisen elämästään tuottamiin kertomuksiin eli todennetaan se, ettei ole olemassa mitään todellisuuden kokemista erillään ihmisten todellisuudestaan tuottamista kertomuksista. (Raunio 1999, 297.) Haastatteluaineistokin on jo ”käsiteltyä” koska se on aikaan ja paikkaan sidottua eli kontekstuaalista sekä kieleen sidottua eli

tekstuaalista. Ihmisten kokemukset ovat merkityksellisiä vain siinä ajallisessa ja paikallisessa yhteydessä sekä kielellisessä vuorovaikutuksessa, jossa ne konstruoidaan. (vrt. Lehtonen 1998.) Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin Ikääntyvien yliopiston erään seminaaritoiminnan yhteydessä, jolloin niin ulkoinen konteksti kuin osallistujien sisäinen orientaatio oli selkeästi kiinni tieteellisessä yliopistossa: yliopiston luokkahuone kalusteineen ja muine opiskelutoimintaan liittyvine konstruktioineen sekä tutkijat ja asiantuntijat seminaarin vetäjinä ja tieteellisen kielen puhujina. Tämä ympäristö ohjasi opiskelijoita puhumaan tutkittavasta aiheesta tietystä positiosta käsin.

Raunion (1999, 298) mukaan ihmiset pyrkivät luonnostaan esittämään sosiaalisesti ja kulttuurisesti hyväksyttävän kuvan itsestään. Oleellisinta on kuitenkin tutkijan asenne siihen, olettaako hän ihmisten esittävän elämästään jotain ”todellisempaa todellisuutta” vai pidetäänkö näitä kertomuksia itsessään riittävinä esityksinä heidän elämästään. Hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa tulee lähteä siitä, että ihmisten kertomukset elämästään tuotetaan aina jostakin ajallisesta, paikallisesta, kielellisestä, kulttuurisesta ja sosiaalisesta kontekstista käsin ja näistä rakentuneina konstruktioina. Voidaan jopa sanoa, että ihmisten ilmaisemat kokemukset eivät ole edes oleellisia, vaan ne tulkintakehykset, merkityskategoriat ja käsitteet, joihin ihmiset suhteuttavat elämäänsä siitä kertoessaan. Ihmiset eivät itse ole välttämättä edes tietoisia, mitkä kehykset ja miten ne vaikuttavat heidän kertomuksiinsa, vaan tutkijan tehtävä on lisätä ymmärrystä näistä tekijöistä, jotka ovat muokkaamassa ihmisten arkipäivän kokemuksia. (Raunio 1999, 298.) Analyysivaiheessa pyrin lukemaan kirjoitetun tekstin eri näkökulmista ja siirtymään ensimmäisen tulkintakehikon jälkeen muihin mahdollisiin merkityskategorioihin. Jokainen merkitysyksikkö on vain tässä tutkimuksessa, tässä hetkessä ja paikassa syntynyt tulkinta, mutta kuitenkin autenttisesti mahdollinen kuvaus opiskelun merkityksistä kunkin opiskelijan elämänkulun tarinassa.

Nykyriä (1998, 12) mukaillen aineistoni koostuu puheesta. Kirjoitettu aineisto pyrkii tyypillisesti johdonmukaisuuteen, yhtenäisyyteen, aloitusten ja lopetusten harmoniaan. Suulliset kertomukset ovat fragmentarisempia ja etenevät enemmän assosiaatioiden kuin kertomusmuotoisen juonen varassa (vrt. Saarenheimon juonittaminen). Puhe kehkeytyy määrättyssä sosiaalisessa kontekstissa, jonka konkreettisena kehyksenä ovat olleet ryhmälle esitetty kysymys ja keskustelun edetessä tutkijana esittämäni tiivistykset. Ryhmäkeskustelu oli jatkuvaa neuvottelua, jossa tutkijan tiivistyksen ja ryhmäläisten assosiaatiot suhteessa toisten ryhmäläisten puheisiin

vuorottelivat. Gadamer sanoo, että ”ymmärrettävissä oleva oleminen on kielessä, mutta kaikki oleminen ei ole ymmärrettävissä. Tässä kieli ja todellisuuskäsityksessä tutkimuskaan ei näyttäytyä todellisuuden kuvana vaan konstruktiona eli tarinana iäkkäiden henkilöiden opiskelun merkityksistä. (vrt. Nykyri 1998, 13.)

Pohjola (1999, 21) esittää Wittgensteinia lainaten, että tekstit, joissa ei ole selkeää kertomusrakennetta eikä tarkoin määriteltyjä käsitteitä, avaavat runsaasti tilaa eri tavoin varioivalle luennalle. Tässä tutkimuksessa Ikääntyvien yliopiston opiskelijat esittivät kertomuksensa selkeästi osan elämäntarinansa muuta kokonaisuutta ja juonta. Heillä oli biografiansa, johon he suhteuttivat nykyisen opiskelunsa. Näihin ns. mikrokertomuksiin (vrt. viisi merkitysyksikköä) kuitenkin linkittyi selkeästi Ikääntyvien yliopiston ns. makrokertomus, missä esiintyi lähes sanatarkasti Ikääntyvien yliopiston toimintakertomuksen lauseita. Saarenheimo (1997, 212) puhuu laadullisen tutkimuksen tulosten siirrettävyydestä. Makrokertomuksen osalta tämän tutkimuksen tulokset ovat hyvin siirrettävissä Ikääntyvien yliopiston opiskelun merkityksiin, mutta yksittäiset mikrokertomukset eli viisi merkitysyksikköä ovat yksi näkökulma opiskelun merkityksiin näiden tutkittavien näkökulmasta ja minun tutkijana tekemistäni tulkinnoista.

Riceaur´n mukaan kertominen on ensi silmäyksellä etenemistä luonnollisessa aikajärjestyksessä alusta kohti loppua – kertoja kuitenkin muistelllessaan omaa elämäänsä tietää, miten kertomus tulee päättymään. Tarinan loppu siis säätelee itse asiassa koko kertomusta ja tarinan kerrontaa. Muisti kääntää päälaelleen luonnollisen aikajärjestyksen. Muistissa tapahtuva toistaminen on hänen mukaansa tarinan ajallisen etenemisen vastinpari. Nämä kaksi suuntaa yhdistämällä kertomuksen juonellisuus tulee ymmärrettäväksi. (Saarenheimo 1997, 61.) Kertoja kertoo tarinaa siitä, miten kertojasta tuli se mikä hän nyt on. Ikääntyvien yliopiston opiskelijat kertovat nykyistä opiskeluaan lopusta alkuun eli nykyinen opiskelu kerrotaan aikaisemmista elämänvaiheista käsin.

Toinen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on *tutkimustilanteen vapaamuotoisuus*. Vaikka tutkijalla olisi tavoitteena mahdollisimman luonnollisen tutkimustilanteen luominen, ei se useinkaan ole mahdollista. Useimmiten joudutaan tyytymään nimenomaista tutkimusta varten luoduissa tilanteissa tuotettuun aineistoon. (Raunio 1999, 288.) Tutkija pyrkii keräämään haastatteleamalla aineiston, jossa tutkimusaihetta lähestytään tutkijan valitsemasta näkökulmasta ja aineiston keruu tapahtuu tutkimustarkoitusta vasten muotoutuneessa vuorovaikutustilanteessa. Yleensä

tutkija pyrkii siihen, että haastattelu muistuttaa enemmän arkikielistä keskustelua kuin muodollisesti etenevää ja tiukasti kirjakieleen pitäytyvää tutkimushaastattelua. Haastattelun aiheet ja teemat voidaan myös rajata eteenpäin, vaikka eteneminen onkin ryhmän ehdoilla tapahtuvaa. Vapaasti etenevä keskustelu luo entistä suurempia vaatimuksia haastattelijalle kuten haastattelijan tuttuus, aseman, ikä ja muut taustatiedot (Saarenheimo 1997, 62). Raunio (1999, 288–290) korostaa mm. valta-asemine merkitystä ja erilaisia sukupolvien käyttäytymisnormeja. Tutkimukseni keskusteluryhmät pidettiin yliopiston seminaaritulussa, jossa pöydät olivat puoliympyrässä ja nauhuri oli sijoitettu keskellä. On todennäköistä, että nauhurin olemassaolo, etenkin ryhmän alussa vaikutti tutkittavien ilmaisuun. Toisaalta on vaikea arvioida, miten paljon nauhuri vaikutti ja miten paljon tutkijan läsnäolo, koska olin tilanteessa sekä tutkijana että seminaarin yhtenä vetäjänä. Ryhmäläisille en ollut aikaisemmin tuttu.

Ryhmäkeskustelu sinällään on Saarenheimon (1997, 62) mukaan paljon yllätyksellisempää kuin yksilöhaastattelut voisivat mahdollisesti tuottaa. Aineiston tuottamisvaiheessa tutkijan kontrolli oli lähinnä alussa yleisen kysymyksen esittäminen ja ajoittain tiivistysten tekemistä. Menetelmän hallinnan painopiste onkin haastatteluaineiston käsittelyssä. Haasteena oli aineiston jäsentely mielekkäällä tavalla. Moninaisuuden ja rikkauten säilyttäminen oli tavoitteena. Kertovia aineistoja voi analysoida eri tarkkuusasteella, jolloin toisessa ääripäässä on kielen ja kielenkäytön yksityiskohtainen analyysi ja toisessa ääripäässä ovat teemakokonaisuudet. Toisena kysymyksenä oli se, miten tutkijan aineiston kanssa käyty keskustelu saadaan riittävästi näkyville. Saarenheimo (1997, 67) ehdottaa riittävän pitkien aineistokatkelmien esittämistä sekä niiden lukuisaa määrää. Samoin hän esittää riittävän lyhyiden lauseiden rakentamista puheenomaisuuden esille saamiseksi. Tässä tutkimuksessa jokaiseen löydetty teemaan on merkattu kaikki sitä koskevat lausumat. Lausumista on rakennettu merkitysverkosto (vrt. Giorgin (1988) vastaava käsite), joka on esitetty kokonaisuutena sekä tekstissä että kuviossa 5. Lisäksi kuvioon 6 ja taulukkoon 8 olen tiivistänyt saatuja tuloksia ja niistä johdettuja johtopäätöksiä.

Eri ikäpolvilla on omat puhetta koskevat arvonsa ja uskomuksensa sekä omat säännöstönsä - jopa säännöstönsä ideaalikeskustelun rikkomiseen. He sietävät nuorempia paremmin keskustelun temaattista väljyyttä ja jopa nauttivat siitä. Vanhat ihmiset pitävät arvossa keskustelua ja arvostavat, että ylipäättään pääsevät

keskustelemaan muiden kanssa. (Saarenheimo 1997, 81–82.) Tässä tutkimuksessa ikäkohortin toimintatapa oli vuorotellen puhuminen ja toisten puheenvuorojen kunnioittaminen. Puhujaa ei keskeytetty, ja kunkin puheenvuoroa kunnioitettiin, vaikka siinä saattoi olla syrjähtelyjä. Ihmisillä on yleensä mielessään kertomuksen prototyyppi eli tapa miten kertomus rakentuu tiivistelmästä, neuvottelusta, orientaatiosta, kertovista lauseista, koodasta ja arvioinnista. Kerronnan arvioinnin tehtävänä on päätellä, miksi tarina kerrotaan. (Saarenheimo 1997, 76–77; vrt. Vilko 1997.) Tässä tutkimuksessa molempien ryhmien aloittajat loivat ryhmälle ns. kertomuksen prototyypin, jota muut ryhmäläiset jatkoivat. Tutkijana pyrin tätä ajoittain tietoisesti rikkomaan välikysymyksillä, mutta prototyyppiin eli kertomuksen juonittamiseen palattiin välittömästi. Tämä vahvistaa oletusta, jossa ikääntynyt opiskelija tarkastelee omaa toimintaansa tiukasti omasta elämäkerrastaan eli biografiastaan käsin. Opiskelu on osa koko elämän kerrontaa eikä erillinen toiminta tai tapahtuma.

Ihmistieteissä ja yhteiskuntatieteissä esiintyy Raunion (1999, 310) mukaan kahdentason tulkintaa: itse tutkimuskohteessa eli tutkittavassa sosiaalisessa todellisuudessa sekä tutkijoiden luomissa käsitejärjestelmissä ja teorioissa. Ihmistieteissä tutkijan tulisikin muotoilla käsitteensä dialogisesti, jolloin tutkijan omat käsitteet asetetaan vastakkain tutkittavien asettamien käsitteiden kanssa ja päinvastoin. Tämä on toimiva tapa, silloin kuin tutkijan tehtävänä on esittää mahdollisimman pätevä kuva sosiaalisesta todellisuudesta tutkittavien tuottaminen merkitysten pohjalta sellaisenaan. Toisaalta tutkijan tuottamien käsitteiden palauttaminen tutkittavien tuottamiin merkityksiin on ongelmallista, koska arkielämässään ihmiset eivät tavallisesti toimi tietoisesti merkityksiä antavina vaan rutinoidusti ja totutusti sekä ilman reflektiota. (Raunio 1999, 310–311.) Tutkijan tuottamien tulkintojen pätevyys voi vain osittain perustua sille, miten ne vastaavat tutkittavien omia kokemuksia. Tutkijan tulkintaprosessi on luonteeltaan teoreettinen eli tutkija tulkitsee arkiset itsestään selvyytensä otetut käsitteet teoreettisesti ja arvioi jokapäiväisiä käsitteitä kriittisesti. Tutkijan tulkinta on tulkitun eli tutkittavan esittämän tulkitsemista, ei koskemattoman totuuden välittämistä lukijalle. Ei kuitenkaan riitä, että tutkija ikään kuin tuottaa tutkittavien puhetta selkokielellä mahdollisimman tarkasti tutkittavien antamia merkityksiä seuraten: tutkija kertoo, mutta myös kaivaa esille sellaisia merkityksiä, joita tutkittavien antamat merkitykset eivät suorastaan tuo esille. Loppujen lopuksi laadullisen tutkimuksen tuottamille käsitteille ei ole varmaa perustaa tutkittavien

ilmaisemissa merkityksissä. Nämä tuotetut käsitteet eivät ole ”valmiita” vaan aina tilapäisiä ja epävarmoja. Raunion (1999, 312) mukaan ne tarjoavat ”vain toistaiseksi riittävän hyvän ymmärryksen”. Muilla tutkimuksella saatujen käsitteiden koetteleminen aineistossa on myös tarpeellista. Raunion kuvaus on yhtenevä oman tutkimusaineistoni tulkinnan kanssa: tuotan jotakin, johon tutkijana olen päätenyt tekstin ja taustamateriaalin kautta tässä vaiheessa tällä ymmärryksellä ja kokemuksella.

Tutkimukseni tulosten luotettavuutta voidaan tarkastella myös tulkinnan kattavuuden, terävyyden, perusteellisuuden, kontekstuaalisuuden, yhtäpitävyyden ja herättävyyden/uutta luovuuden perusteella (vrt. Juvakka 2000, taulukko 9). Perusteellisuus ja kattavuus ovat tulkintani heikoimpia osia, mutta uutta luovuus ja terävyys sen vahvuuksia. Eettisyys liittyy kaikkeen edellä kuvattuun ja lisäksi yksilöllisten opiskelumerkitysten esiin nostaminen auttaa välttämään moralisoivia, iäkkäiden ihmisten elämää normittavien toimintakäytänteiden syntymistä ja ylläpitämistä (vrt. Suikki & Perttula 2000).

TAULUKKO 9. Merkitysyksikköjen luotettavuuden tarkastelu laadullisen tutkimuksen pätevyden eri ulottuvuuksien mukaan (mukaillen Juvakka 2000)

Merkitys- yksiköt	Elin- ikäinen koululai- suus	Elämästä selviytymis- strategia	Toiminnal- lisen identiteetin jatkuvuus	Terveyden ylläpitäjä ja dementian ehkäisy	Ikäänty- misen konteksti
Pätevyiden ulottuvuudet					
Kattava: analyysi/tulkinta koskee tekstiä kokonaisuudessaan	Viittä merkitysyksikköä koskevia ilmauksia esiintyy useiden ryhmäläisten puheenvuoroissa useita kertoja eri yhteyksissä. Merkitysyksiköt kattavat koko aineiston hyvin. Merkitysyksiköt ovat kuitenkin osittain päällekkäisiä ja sisäkkäisiä kuten elinikäinen koululaisuus voi kuulua osaksi toiminnallisen identiteetin jatkuvuutta.				
Läpätunkeva eli terävä: analyysi/tulkinta tuo esille tekstissä olevan /-t merkitykset	Analyysissa ja tulkinnassa merkitykset nousevat tekstilainauksien pohjalta käsitteelliselle tasolle tuottaen uutta läpätunkevaa ja terävää merkitysverkostoa tutkittavasta ilmiöstä eli ikääntyvien ihmisten opiskelusta. Merkitysyksikköjen löytämisessä/nimeämisessä pyrittiin löytämään kuvaavia kokonaisuuksia.				
Perusteellinen: teksti kokonaisuutena on	Analyysissa koko teksti on käyty läpi ja tulkinta koskee koko tekstiä, tekstistä ei ole jätetty mitään pois analyysin eri vaiheissa.				

analyysin /tulkinnan kohteena	Inhimillisesti tutkija on voinut ohittaa tai unohtaa joitakin yksittäisiä tekstin kohtia, jotka olisivat voineet syventää merkitysyksikköjä. Fenomenologis-hermeneuttinen aineiston analyysivaihe on erittäin pitkä ja vaativa prosessi, jonka osaaminen vaatii tutkijalta tarkkuutta ja loogisuutta.
Kontekstuaalinen : analyysi / tulkinta perustuu vain tekstin kontekstiin historiallisesti ja kulttuurisesti	Analyysissa ja tulkinnassa on pyritty ottamaan huomioon aineiston keruutilanteen, ajan ja paikan konteksti sekä tutkimuksen muut kontekstuaaliset tekijät kuten tutkijan omat lähtökohdat, tutkittavan alueen teoreettiset ja poliittiset asiakirjat, joissa luodaan Ikääntyvien yliopiston mielikuvaa ja tehtäviä.
Yhtenäinen: analyysissa / tulkinnassa päästää vastakohtien ylittämiseen	Analyysin eri vaiheissa tuli esille aineistossa olevia ristiriitaisuuksia (esimerkiksi Ikääntyvien yliopisto voisi olla työväenopistossa vs. sen on oltava ehdottomasti yliopistossa), mutta tulkinnassa ne muodostivat merkitysyksikköjen eri ulottuvuuksia (esimerkiksi ajallisesti vanhemmille kohorteille yliopisto on statukseltaan merkityksellisempi kuin nuoremmille opiskelijoille osana elinikäistä koululaisuutta)
Herätteitä antava / uutta luova: tulkinnan tulokset ovat ristiriitaisia aikaisempiin tuloksiin verrattuna	Tulokset tuottavat perinteisen Ikääntyvien yliopiston toimintaideologian rinnalle uudenlaisen, piilossa olevan kuvan opiskelun merkityksistä. Opiskelu on myös yhteiskunnallisesti erottelevaa toimintaa, vaikka toimintafilosofiassa korostetaan opiskelumahdollisuuden yhdenvertaisuutta ja demokraattisuutta kaikille ikääntyville.
Yhtäpitävä: analyysi/tulkinta on johdettu alkuperäisten tekstin tuottajien puheesta	Aineiston analyysin pohjana on tekstiaineisto, joka on litteroitu tarkkaan ryhmien tuottamasta puheesta. Analyysin kaikki vaiheet perustuvat tarkkaan uskollisuuteen aineistolle. Tutkijan inhimillinen toiminnan virheet ovat osa tutkimuksen rajallisuutta fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa.
Sopiva: analyysi ja tulkinta ovat loogisia ja ymmärrettäviä suhteessa tutkittavaan ilmiöön	Tulokset kuvaavat ikääntyneiden opiskelutoimintaa nykyisessä ajassa ja paikassa. Ne ovat loogisia ja ymmärrettäviä suhteessa Ikääntyvien yliopiston tiettyyn opiskelutoimintaan eli seminaarimuotoiseen opiskeluun. Tuloksia ei voi yleistää kaikkeen toimintaan (esimerkiksi yleisluennot) tai kaikkien opiskelijoiden motiiveihin.

7.4 Jatkotutkimusaiheet

Tiivistetysti tutkimukseni toi esille seuraavat mielenkiintoiset Ikääntyvien yliopistossa tapahtuvaa opiskelua koskevat ja samalla taustalla vaikuttavat teemat, joita tulisi jatkossa tutkia tarkemmin.

- (1) Käsitys tiedosta, auktoriteeteista ja kriittisyydestä: kuka määrittää ja millä positiolla, mikä on oikeaa, uskottavaa tai merkityksellistä tietoa ikääntyvän yksilön kannalta? Miten ikääntyneet ihmiset käyttävät tietoa ja miten tiedon lukutaito kehittyy tai muuttuu ikääntyessä?
- (2) Käsitys terveydestä, hyvinvoinnista ja hyvästä elämästä: miten ikääntynyt ihminen määrittää omaa hyvinvointiaan suhteessa yleiseen puheeseen ja esimerkiksi tutkijoiden tuottamiin tuloksiin? Miten käsitys opiskelusta ja uuden oppimisesta liittyy esimerkiksi medikalisaatioon?
- (3) Käsitys yksilöllisyydestä ja vapaudesta valita: miten ikääntynyt ihminen valitsee yksilölliset elämäänsä liittyvät elämäntavat tai – tyylit? Kenen määrittämää on ikääntyneenä opiskelu? Miten hyödyllinen, tuottava ikääntynyt kansalainen – näkökulma muuttuu tai kehittyy?
- (4) Käsitys työstä, vapaa-ajasta ja niiden hyödyllisyydestä: miten työn ja vapaa-ajan välinen suhde muuttuu tulevaisuudessa ikääntyneiden ihmisten kohdalla?
- (5) Käsitys ikääntymisestä, vanhuudesta ja niihin liittyvistä erilaisista muutoksista: Miten ikääntynyt ihminen selviää tulevaisuuden moniulotteisessa teknologisessä, virtuaalisessa ja temporaalisessa (ajallisessa) ympäristössä?

LÄHTEET

- Abraham, S. 1998. Satisfaction of participation university-administered elderhostel programs. *Educational Gerontology* 24, 529–536.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1999. Ikääntyvien opiskelu – hyödyllinen harrastus? Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 122–141.
- Airola, A., Koskinen, H. J. & Mustonen, V. (toim.) 2000. *Merkillinen merkitys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. *Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1989. *Tieto yhteiskunnassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alanen, A. 1985. *Johdatus aikuiskasvatukseen*. Yleisradio, opetusohjelmat. Helsinki: Offset- ja kirjapaino Metamer Oy.
- Alasuutari, P. 1996. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alkio, O. 1998. Elinikäisen oppimisen komitea – uusien leilien uudet etiketit. *Aikuiskasvatus* 2, 155–157.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo P. 1995. *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Allardt, E. 1998. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa JP. Roos & T. Hoikkala (toim.) *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 34–53.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 251 - 291.
- Antikainen, A. 1997. Elinikäisen oppimisen käytännöt ja elämänpolut. *Aikuiskasvatus* 3, 164–172.
- Antikainen, A. 2001. Kansainvälinen vertailu elinikäisestä oppimisesta. Teoksessa E. Heikkinen & K. Tuomi (toim.) *Suomalainen elämänkulku*. Helsinki: Tammi, 99–125.

- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin. & Kauppila J. 1995. In search of the meaning of education. Teoksessa E. Heikkinen., J. Kuusinen & I. Ruoppila (toim.) Preparation for aging. New York: Plenum, 63-72.
- Applewhite, S. L. 1997. Qualitative research in educational gerontology. *Educational gerontology* 23, 15 - 27.
- Argyle, M. 1995. *The social psychology of everyday life*. London: Routledge.
- Arsenault, N., Anderson, G. & Swedburg R. 1998. Understanding older adults in education: decision-making and elderhostel. *Educational Gerontology* 24, 101-114.
- Atchey, R. C. 1993. Continuity theory and evolution of activity in later life. Teoksessa J. R. Kelly (toim.) *Activity and aging. Staying involved in later life*. Newsbury Park: Sage, 5 – 16.
- Avlund, K. & Legarth K. H. 1994. Leisure activities among 70-year-old men and women. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 1, 35 – 44.
- Brännholm, I. B. & Fugl-Meyer, A. R. 1994. On non-work activity preferences: relationships with occupational roles. *Disability & Rehabilitation* 16, 205 – 216.
- Bourdieu, P. 1998. Arjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Bundy. A. 1993. Assessment of play and leisure. Delineation of problem. *American Journal of Occupational Therapy* 3, 217 – 222.
- Chené, A. & Sigouin, R. 1997. Reciprocity and older learners. *Educational Gerontology* 23, 253-272.
- Clark, F., Heller, A. F., Rafman, C. & Walker J. 1997. Peer learning: a popular model for seniors education. *Educational Gerontology* 23, 751-762.
- Courtenay, B. C. & Truluck J. 1997. The meaning of life and older learners: addressing the fundamental issue through critical thinking and teaching. *Educational Gerontology* 23, 175-195.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *The psychology of optimal experience*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. 1994. The consequences of leisure for mental health. Teoksessa D. M. Compton & S. E. Iso-Ahola (toim.) *Leisure & mental health*. Volume 1. Park City: Family Development Resources, 34 – 41.

- Csikszentmihalyi, M. & Kleiber, D. A. 1991. Leisure and self-actualization. Teoksessa B. R. Driver P. J. Brown & S. E. Iso-Ahola (toim.) Leisure and mental health. Volume 1. Park City: Family Development Resources.
- Driver, B. L., Brown, P. J. & Peterson G. L. 1991. Research of leisure benefits: Pennsylvania: Venture Publishing.
- Dupuis, S. L. 1999. Naked truths: Towards a reflective methodology in leisure research. Leisure Sciences 21, 43–64.
- Ekman, S-L. 1999. Fenomenologinen ja fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Vanhenemistutkimus ja laadulliset menetelmät – koulutus 11. – 13.2.1999. Lohja: Laadullisen tutkimuksen verkosto.
- Elinikäisen oppimisen hankkeen loppuraportti. 1998. Koulutuspolitiikasta elinikäisen oppimisen edistämispolitiikkaan. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <http://www.minedu.fi/julkaisut/elinikedist.html>. Netscape 17.3.1999.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Esteve, R., San Martin J. & López A. E. 1999. Grasping the meaning of leisure: developing a self-report measurement tool. Leisure Sciences 18, 79-91.
- Fisher, B. J. & Specht. D. K. 1999. Successful aging and creativity in later life. Journal of Aging Studies 13, 457-472.
- Gee, S. & Baillie J. 1999. Happily ever after? An exploration of retirement expectations. Educational Gerontology 25, 109-128.
- Giddens, A. 1990. The consequences of modernity. Padstow: Polity Press, T.J. Press Ltd.
- Giorgi, A. 1988. The phenomenological psychology of learning and the verbal learning. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and psychology research. Pittsburg: Duquesne University Press, 23-85.
- Glass, T. A., Mendes de Leon, C., Marottoli, R. A. & Berkman, L. F. 1999. Population based study of social and productive activities as predictors of survival among elderly people. British Journal of Medicine 319: 478 – 482.
- Glendenning, F. 1992. Educational gerontology and gerogogy: a critical perspective. Teoksessa C. Berdes, A.A. Zych & G.D. Dawson (toim.) Geragogics. European research in gerontological education and educational gerontology. New York: Haworth Press, 5-21.

- Goodale, T. & Godbey, G. 1988 The evaluation of leisure. Historical and philosophical perspectives. State Collage PA: Venture Publishing.
- Granfelt, R. 1998. Kertomuksia naisten kodittomuudesta. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.
- Groombridge, B. 2005. Across the Finnish line. Times Higher Education Supplement 10, 20-36.
- Harva, U. 1971. Suomalainen aikuiskasvatus. Helsinki: Tammi.
- Haworth, J. T. 1997. Work, leisure and well-being. London: Routledge.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. Tiedepolitiikka 4, 39–52.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastossa. Kasvatus 5, 340 – 354.
- Heikkinen, E., Kuusinen, J. & Ruoppila, I. 1995. Preparation for aging. New York: Plenum.
- Heinonen, O-P. 1999. Oppimisen merkitys kansakunnan elämäntilinnassa. Teoksessa P. Heino & H. Westermarck (toim.) Studia Generalia. Ikääntyminen ja oppiminen. Helsinki: Vapaan sivistystyön toimikunta.
- Henderson, K. A. 1991. Dimension of choice: A qualitative approach recreation, parks and leisure research. State College, PA: Venture Publishing.
- Henry, A. 1998. Development of a measure of adolescent leisure interests. American Journal of Occupational Therapy 7, 531-539.
- Hickson, J. & Housley W. 1997. Creativity and later life. Educational Gerontology 23, 539–547.
- Hietaluoma, A. 1999. Oppia koko ikä. Teoksessa M. Jääskeläinen, M. Lamberg, L. Penttinen & M. Saarimäki (toim.) Open uni. Avointa keskustelua oppimisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Avoin yliopisto, 140 – 155.
- Higgins J. W. 1995. Leisure and recreation: achieving health for all. Journal of Applied Recreation Research 20, 17–36.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hollis-Sawyer, L. A. & Sterns, H. L. 1999. A novel goal-oriented approach for training older adults computer novices: beyond the effects of individual-difference factors. Educational Gerontology 25, 661–684.

- Honkasalo, ML. 1994. Etnografia ja tutkiva subjekti – kertomuksia tiedonkeruumatkalta ja kenttätöistä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 31, 15–23.
- Houtsonen, H. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumien ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 199–216.
- Huizinger, J. 1939. *Homo Ludens*. Boston: Beacon Press.
- Hyypä, H. 1998. Elinikäinen oppiminen työvoimapolitiikkana. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus, 103–130.
- Iso-Ahola, S. E. 1994. Leisure lifestyle and health. Teoksessa D. M. Compton & S. E. Iso-Ahola (toim.) *Leisure and mental health. Volume 1*. Park City: Family Development Resources, 42 – 55.
- Itkonen, H. 1998. *Vapaa-ajan sosiologia –luentosarja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jarvis, P. 1992. Learning, developing and aging in late modernity. *Journal of Educational Gerontology* 1, 7-15.
- Jarvis, P. 1999. Opettajat ja oppijat aikuiskasvatuksessa: suoritusta vai vuorovaikutusta? Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ, 75 - 90.
- Jokinen, A., Juhila, J. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jones, B. D. & Bayen, U. J. 1998. Teaching older adults to use computers: recommendations based on cognitive aging. *Educational Gerontology* 24, 675–689.
- Juvakka, T. 2000. *Elämää risteyskohdissa. Hermeneuttiseen fenomenologiaan ja kehollisuuteen perustuva tutkimus 15–16 –vuotiaiden nuorten toivon kokemuksista heidän jokapäiväisessä elämässään*. Kuopion yliopisto, Hoitotieteen laitos, Julkaisuja E. *Yhteiskuntatieteet* 82. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus,
- Jyrkämä, J. 1999. Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt. Giddensiläisiä näkökulmia toimintatutkimukseen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen

- & P. Moilanen P. (toim.) Siina tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, PS -viestintä, 137–153
- Jyväskylän Ikääntyvien yliopiston toimintakertomus 1997–1998. Moniste. Painamaton lähde. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kesäyliopisto.
- Jyväskylän kesäyliopiston ohjelma 2000. Painamaton lähde. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kesäyliopisto.
- Kansallisen elinikäisen oppimisen strategia. 1997. Oppimisen ilo. Komiteamietintö 14. Helsinki: Opetusministeriö.
- Karlsson, G. 1993. Psychological qualitative research from phenomenological perspective. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Kattelus, P. 1996. Naisten myöhemmän iän opiskelu ja vanhuuden kehittämistehtävien kohtaaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänsä rakentajana. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänsä historia. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 45 – 108.
- Kelly, J. R. 1982. Freedom and leisure learning. Teoksessa J. R. Kelly (toim.) Leisure. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, 157 – 179.
- Kelly, J. R. 1994. (toim.) Activity and aging. Staying involved in later life. Newbury Park: Sage.
- Kelly, J. R. & Godbey, G. 1992. The sociology of leisure. The State Collage PA: Venture Publishing.
- Kivinen, O. 1998. Ikuisen oppimisen evankeliumi. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus, 175–193.
- Kleemeier, R. W. 1961. Aging and leisure. New York: Oxford University Press.
- Kleiber, D. A. & Ray, R. O. 1993. Leisure and generative. Teoksessa J. R. Kelly (toim.) Activity and aging. Staying involved in later life. Newbury Park: Sage, 106 – 117.
- Koski, J. T. 1999. Oppiminen ja informaatiolla ylikuormitetun elämän haasteet. Teoksessa S. Niemelä & P. Sallila (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 105–121.
- Kuhmonen, P. 1999. Kokemus, merkitys, vuorovaikutus – ajatuksia fenomenologisesta näkökulmasta. Toimintaterapeutti 1, 11–12.

- Kuusinen, J. & Paloniemi, S. 2002. Kasvatusgerontologian teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa E. Heikkinen & M. Martin (2002) Vanhuuden voimavarat. Helsinki: Tammi, 153 – 171.
- Kytömaa, K. 1998. Ikäihmisten yliopiston opiskelijan elämänkerta koulutuksen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Aikuiskasvatustieteen pro gradu – tutkielma.
- Laine, T. 1999a. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologisen tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia (painamaton lähde, käsikirjoitus).
- Laine, T. 1999b. Kokemusten tutkiminen ihmisen ymmärtämisen apuna. Toimintaterapeutti 1, 13–15.
- Laitinen, A. (toim.) 1998. Kolmannen iän yliopistot Suomessa – elämäkokemuksesta tietoon ja osaamiseen. Jyväskylän Ikääntyvien yliopiston tutkielmat I. Jyväskylä.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Larson, O. K. Stevens-Ratchford, R. & Pedretti, M. 1996. ROTE. The role of occupational therapy with the elderly. Bethesda: The American Occupational Therapy Association.
- Laslett, P. 1989. “A fresh map of life: The emergence of third age. London: Weidenfeld.
- Laslett, P. 1995. The third age and disappearance of old age. Teoksessa E. Heikkinen., J. Kuusinen & I. Ruoppila (toim.) Preparation for aging. New York: Plenum, 9-16.
- Lawton, M. P. 1994. Meanings of activity. Teoksessa J. R. Kelly (toim.) Activity and aging. Staying involved in later life. Newsbury Park: Sage, 25 – 41.
- Lehtonen, M. 1998. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino
- Leitner, M. J. & Leitner, S. F. 1995. Leisure in later life. New York: Haworth Press.
- Lemieux, A. 1997. Essential learning contents in the curriculum for a certificate degree in personalized education for older adults. Educational Gerontology 23, 143–150.
- Liutta, A. 1998. Vanhuusdidaktiikan vaatimukset. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen tiedekunta. Aikuiskasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Lyyra T-M, Lyyra A-L. 2006. Harrastustoiminnot 65–69-vuotiailla jyvaskyläläisillä vuosina 1988, 1996 ja 2004. Teoksessa E. Heikkinen, M. Kauppinen, P-L. Salo & T. Suutama (toim.) Ovatko 65–69-vuotiaat muuttumassa aikaisempaa

- toiminta-kykyisemmiksi, terveemmiksi ja aktiivisemmiksi? Havaintoja Ikivihreät-projektin kohorttivertailututkimuksesta vuosilta 1988, 1996 ja 2004. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia, 101–118.
- Mahoney, A. R. 1994. Change in older-person role: an application of Turner's process role and model of role change. *Journal of Aging Studies* 8, 133 – 148.
- Mannell, R. C. & Kleiber, D. A. 1997. *A social psychology of leisure*. The State Collage PA: Venture Publishing.
- Martin, J. 1999. Communication and interpersonal effectiveness: skills training for older adults. *Educational Gerontology* 25, 269–284.
- Mason, J. 1996. *Qualitative researching*. London: Sage.
- Mazzarella, M. 1999. *Silloin et koskaan ole yksin. Lukemisen taidosta*. Helsinki: Tammi.
- McPherson, B. D. 1991. Aging and leisure benefits: a life-cycle perspective. Teoksessa B. R. Driver, P. J. Brown & G. L. Peterson (toim.) *Benefits of leisure*. Pennsylvania: Venture Publishing, 421 – 430.
- Mezirow, J. (toim.) 1995. *Uudistuva oppiminen Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Mobily, K. E., Lemke, J. H., Ostiguy, L. J., Woodard, R. J., Griffee, T. J. & Pickens, C. C. 1993. Leisure repertoire of Midwest elderly: the case for exercise. *Journal of Leisure Research* 25, 84 – 99.
- Mommaas, H. 1997. A history of leisure research in Europe. *Leisure Sciences* 19, 241-254.
- Moody, H. R. 1976. Philosophical presuppositions of education of old age. *Educational gerontology* 1, 1-16.
- Moody, H.R. 1995. Meaning of late life learning. Teoksessa E. Heikkinen., J. Kuusinen & I. Ruoppila (toim.) *Preparation for aging*. New York: Plenum, 1-7.
- Mäkäräinen, P. 1995. Ikäihmisten yliopistossa opiskelun merkitys. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.
- Nelson, D. 1988. Occupation: Form and performance. *American Journal of Occupational Therapy* 42, 633–641.
- Niemelä, S. 1998a. Vapaan sivistystyön kolme tehtävää. *Aikuiskasvatus* 3, 218–227.
- Niemelä, S. 1998b. Elinikäinen oppiminen ja osaamisyhteiskunnan haasteet. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39.

- vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 15–29.
- Niemelä, S. & Sallila, P. 1999. Johdanto: Vapaa sivistystyö osaamisen yhteiskunnassa. Teoksessa P Sallila & S. Niemelä (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ, 7 – 20.
- Nykyri, T. 1998. Naisen viha. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi.
- Ojala, H. 2000. ”On siellä joku sellainen kiva fiilis!” Ikäihmisten yliopistossa opiskelun merkitys ikääntyvän naisen elämäkulussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden pro gradu – tutkielma.
- Ojala, H. & Poikela, S. 2002. Sukupolvet kohtaavat yliopistossa – kokemuksia iän, intressien ja oletusten merkityksestä. Gerontologia 16, 25–31.
- Piekkola, H. & Ruuskanen, O. P. 2006. Työtä eri elämänvaiheissa ja ajankäyttö. Äidit ja ikääntyneet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 73. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Elinkeinoelämän tutkimuslaitos.
- Pikkarainen, A. 1995. 75 – vuotiaiden jyvaskyläläisten harrastustoiminnat ja niihin yhteydessä olevat tekijät. Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden laitos. Gerontologian ja kansanterveyden pro gradu – tutkielma.
- Pikkarainen, A. 2002. Ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden antamat merkitykset opiskelulle. Aikuiskasvatus 1, 29 – 37.
- Pikkarainen, A. & Heikkinen, R-L. 1999a. Iäkkäiden jyvaskyläläisten harrastustoimintojen muutokset kahdeksan vuoden seuraututkimuksessa. Teoksessa T. Suutama, I. Ruoppila & P. Laukkanen (toim.). Iäkkäiden henkilöiden toimintakyvyn muutokset. Havaintoja Iktivihreät – projektin 8 – vuotisesta seuraututkimuksesta. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 42. Helsinki: Kela, 199 – 216.
- Pikkarainen, A. & Heikkinen, R-L. 1999b. Harrastustoiminnot 65 – 69 – vuotiailla jyvaskyläläisillä vuosina 1988 ja 1996. Teoksessa E. Heikkinen, P. Lampinen & T. Suutama (toim.). Kohorttiero 65–69 – vuotiaiden henkilöiden toimintakyvyssä, terveydessä ja harrastustoiminnoissa. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 49. Helsinki: Kela, 81 – 96.
- Pitkänen, A. 1994. Opiskellen itsensä toteuttamiseen. Miten ikäihmisten yliopiston luennot koettiin? Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja A4. Tampere.

- Pitkänen, A. 1995. Opiskelijat ikäihmisten yliopistossa. *Gerontologia* 9, 283–287.
- Pitkänen, M. & Ruth, J-E. 1992a. Osallistuminen harrastus- ja opiskelutoimintaan eläkeiässä. *Gerontologia* 6, 83 – 96.
- Pitkänen, M. & Ruth, J-E. 1992b. Harrastus- ja opiskelutoiminnan tavoitteet eläkeiässä. *Gerontologia* 6, 164 – 175.
- Pitkänen, M. & Ruth, J-E. 1993. Harrastus- ja opiskelutoimintaan osallistumisen esteet eläkeiässä. *Gerontologia* 7, 19–30.
- Pitkänen, M. 1999. Eläkeikäisten osallistuminen opiskelutoimintaan. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 182 – 200.
- Pohjola, K. 1999. Naisten salaiset maailmat. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi.
- Poikela, S. 1993. Ikäihminen, elämäntilanne ja oppiminen. Elämäntilanteesta kokonaisvaltaiseen oppimiseen Ikäihmisten yliopistossa. Tampere: Tampereen yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja A 2.
- Poikela, S. 1998. Elämäntilanne ja oppiminen – ikäihmisten yliopistossa. Teoksessa A. Laitinen (toim.) *Kolmannen iän yliopistot Suomessa. Elämäntilanteesta tietoon ja oppimiseen*. Jyväskylän Ikäntyvien yliopiston tutkielmat 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 33 - 42.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1989. *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Primeau, L. A. 1996. Work and leisure. Trancending the dichotomy. *American Journal of Occupational Therapy* 7: 569 – 577.
- Puutio, R. 2002. *Merkitysmysteeri – organisaatiot ja kehittämisen kieli*. Jyväskylä: Odeco.
- Rahikainen, M. 1999. *Aikuiskoulutus Suomessa ja muualla Euroopassa. Keskustelualoitteita*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Rantamaa, P. 1996. Aktiivisuus vanhuudessa, katsaus aktiivinen vanhuus – mielikuvan tuottamiseen. *Gerontologia* 10, 164 – 170.
- Rantanen, P. 1999. Uutta sivistystyötä syrjäytymistä vastaan. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ, 142 – 154.

- Rasmussen, B. G., Norberg, A. & Sandman, P. O. 1995. Stories about becoming a hospice nurse. *Cancer Nursing* 18, 344–354.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Riceaur, P. 2000. Tulkinnan teoria. Diskurssi ja merkityksen lisä. Suom. H. Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Riley, M. W. & Riley, J. W. 1994. Age integration and the lives of older people. *Gerontologist* 34, 110–115.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2006. Ikääntyneet sukupolvet, koulutuksen merkitys ja tietoyhteiskunta. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS – kustannus, 175 – 196.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa: osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö 10.
- Rinne, R. & Salmi, T. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.
- Rojek, C. 1995. Decentring leisure: rethinking leisure theory. London: Sage.
- Roos, J-P. & Hoikkala, T. (toim.) Elämänpolitiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Russell, R. V. 1990. Recreation and quality of life in old age: a casual analysis. *Journal of Applied Gerontology* 9, 77 – 90.
- Ruth, J-E. 1998. Elämänhallinta ikääntyessä. Teoksessa JP. Roos & T. Hoikkala. Elämänpolitiikka (toim.) Elämänpolitiikka. Helsinki: Gummerus, 314–329.
- Saarenheimo, M. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen. Tampere: Vastapaino.
- Saari, S. 1999. Tieteellisen tiedon ja tutkimuksen teillä. Tutkielma Helsingin yliopiston Ikäihmisten yliopiston tutkimusseminaaritoiminnasta siihen osallistuneiden opiskelijoiden kokemusten näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Saarinen, E. 1998. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle. Sokrateesta Marxiin. 7. painos. Helsinki: WSOY.

- Sallila, P. & Niemelä, S. (toim.) 1999. *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja.* Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu,
- Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.) 1998. *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja.* Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Salo-Chydenius, A. 1993. *Toimintaterapia mielenterveystyössä.* Helsinki: Valtionpainatuskeskus.
- Samdahl, D. M. 1986. *The self and social freedom: a paradigm of leisure.* Urbana, Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Samdahl, D. M. 1991. Issues in the measurement of leisure: a comparison of theoretical and connotative meanings. *Leisure Sciences* 13, 33 – 49.
- Sankari, A. & Tuominen, A. 2001. Ikäihmiset atk – kurssilla. *Gerontologia* 15, 229–234.
- Scala, M. A. 1996. Going back to school: participation motives and experiences of older adults in an undergraduate classroom. *Educational Gerontology* 22, 747–773.
- Shea, P. 1990. The later years of lifelong learning. Teoksessa F. Glendenning & K. Percy (toim.) *Ageing, education and society. Readings in educational gerontology.* Staffordshire: AEG.
- Sihvonen, J. 1999. Kansalaisopistojen 100 – vuotinen selviytymistaistelu. P. Sallila & S. Niemelä (toim.) 1999. *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja.* Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 169–194.
- Silvennoinen, H. 1998. Oppiminen työelämässä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen.* Helsinki: Gaudeamus, 61–102.
- Silvennoinen, H. & Naumanen, P. 1998. Juhlavat puheet ja arkinen työ. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen.* Helsinki: Gaudeamus, 131–174.
- Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998. Elinikäisen oppimisen diskurssit ja todellisuudet. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen.* Helsinki: Gaudeamus, 195- 213.
- Smale, B. J. A. & Dupuis S. L. 1993. The relationship between leisure activity participation and psychological well-being across life-span. *Journal of Applied Recreation Research* 1, 281 – 300.

- Spigner-Littles, D. & Anderson C. E. 1999. Constructivism: a paradigm for older learners. *Educational Gerontology* 25, 203-209.
- Stebbins, R. A. 1997. Serious leisure and well-being. Teoksessa J. T. Haworth (toim.) *Work, leisure and well-being*. London: Routledge, 117 – 130.
- Stebbins, R.A. 2005. Project-based leisure: Theoretical neglected of a common use of free time. *Leisure Studies* 24, 1-11.
- Stokovski, P. 1994. *Leisure in society: A network structural perspective*. London: Mansell.
- Suikki, S. & Perttula, J. 2000. Iäkkäiden naisten koettu hyvinvointi – fenomenologishermeneuttinen näkökulma, *Gerontologia* 14, 241–251.
- Sulkunen P. 1990. Ryhmähaastattelun analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisten aineistojen analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Suoranta, J. 1999. Sivistyksellisen aikuiskasvatuksen mahdollisuudet eilen, tänään huomenna. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) *Sivistystyö osaamisyhteis-kunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 207–230.
- Szwarc, H. 1992. Polish Third Age Universities: their aims and activities. Teoksessa C. Berdes, A.A. Zych & G.D. Dawson (toim.) *Geragotics. European research in gerontological education and educational gerontology*. New York: Haworth Press, 157-162.
- Söderberg, A., Nordberg, A. & Gilje, F. 1996. Meeting tragedy: Interviews about situations of ethical difficulty in intensive care. *Intensive and Critical Care Nursing* 1, 207 - 217.
- Takala, P. & Rahkonen, O. 1995. Ikä, luokka vai kunto? Iäkkäiden harrastus- ja osallistumisaktiivisuuteen vaikuttavat tekijät. *Gerontologia* 9, 252 – 267.
- Terveiden edistämisen laatusuositus. 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 19. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Tikka, M. 1991. Pohdintoja kolmannesta iästä. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita 67. Jyväskylä.
- Tikkanen, T. & Kuusinen, J. 1995. If I had my life to live over again. Teoksessa E. Heikkinen., J. Kuusinen & I. Ruoppila (toim.) *Preparation for aging*. New York: Plenum, 79–86.

- Tulkki, P. & Honkanen P. 1998. Valta oppimisen kentällä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus, 25–60.
- Tuomisto, J. 1998. Arkipäivän oppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 30–58.
- Tuomisto, J. 1999. Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä – uudet tehtävät ja vaatimukset. Teoksessa P. Sallila & S. Niemelä (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ, 23 – 55.
- Töttö, P. 1999. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolle puolen? Metodipoliittinen puheenvuoro. Sosiologia 4, 280–292.
- Vaara, R. 1998. Yliopisto-opintojen merkitys yli 50-vuotiaan naisen elämässä. Helsingin yliopisto. Aikuiskasvatustieteen pro gradu – tutkielma.
- Vaherva, T. 1998. Elinikäinen oppiminen. Työ- ja toimintakykyisyys tulevaisuudessa – koulutuspäivä 15.10.1998. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveysala.
- Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kantasalmi., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. 2006. Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne ja palvelukyky. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 16. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vanhuseläkeläiset yhteiskunnan voimavarana. Vanhus- ja eläkeasioiden neuvottelukunta 28.11.2006.
<http://www.stm.fi/Resource.phx/orgns/neuvt/vanhusnk.htx.i261.pdf> / Luettu 15.10.2007.
- Vanhuspolitiikkaa vuoteen 2001. 1996. Suomen vanhuspoliittisen tavoite- ja strategiatoimikunnan mietintö 1. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: Edita.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1999. Kohti taitoyhteiskuntaa. Tiedepoliittikka 4, 7-12.
- Vilkko, A. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana: naisen elämän kerronta ja luenta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Weaver, J. W. 1999. Gerontology education: a new paradigm for the 21st century. *Educational Gerontology* 25, 479–484.

LIITE 1. VAPAA-AJAN LÄHESTYMISTAPOJA

Lähestymistapa	Määrittäjät ja kuvaajat:	Kommentit:
Filosofia	Aristoteles, Kant, Piper	Filosofia on vapaa-ajan äiti * käsitteiden muodostuminen Vapaa-ajan etiikka (Argyle 1995)
Historia	Yhteiskunnan ja työn muuttuminen (Argyle 1995) Kelly JR, Godbey G (1992)	Onko vapaa-aika työn antiteesi ? Entä tulevaisuuden työ/vapaa-aika ? □ vapaa-ajan aikabudjetit ?□
Sosiologia	Dumazedier 1967 (eurooppalaonen näkökulma) Havighurst 1957 (amerikkalainen näkökulma) Funktionalismi (Parsons) Strukturalismi (Giddens) Kentät + pääoma (Bourdieu)	Stokovski (1994): vapaa-ajan rakenteellinen malli Samdahl (1988): vapaa-aika on konteksti □ yksilö yhteisönsä jäsenenä□ □ yhdessä toimiminen□ □ sosiaalistuminen□, itsensä erottelu muista
Psykologia	Leikki (Huizinger 1939) Spesialisoituminen (Bryant 1979) Flow (Csikszentmihalyi 1988) Minäpystyvyys (self-efficacy) (Bandura 1977) Kehityspsykologia: esim. leikki	Vapaa-ajan merkitykset, itsensä kehittyminen, itsensä määrittäminen, kokemusten ja nautintojen saaminen, toiminta itsensä vuoksi □ motivaatio□ □ luovuus□, □ identifiikaatio □ □ edistyminen□, □ mielihyvä□, □ katharsis□, □ spirituaalisuus□
Sosiaalipsykologia	Argyle (1995), Mannel RC, Douglas AK (1997) Ryhmät, vuorovaikutukset, yksilön kokema todellinen minä	Psykologisoinnin ja sosiologisoinnin yhdistäminen
Antropologia / kulttuurien tutkiminen	Yhteisöt, kansat, vähemmistöt, rituaalit ja traditiot	Suhteessa yhteisöjen syntyyn ja kehitykseen: uskomukset, arvot ja etiikka
Kansantalous / taloustieteet	Henry IP (1998): palveluyhteiskunta, markkinat ja kulutus	Miten yhteiskunta määrittää vapaa-ajan: yksilöllisenä hyvänä vai taloudellisenä etuna ?
Valtio-oppi / politiikka Yhteiskuntapolitiikka	Yhteinen päätöksen teko- valtion, väliportaan vai paikallishallinnon kautta Veblen (1899): luokkaerot □ theory of leisure class□	Keskiarvojen kautta ohjautuminen ? Vahvojen ehdoilla, kenen ehdoilla ? Historian ja nykytilan analyysi
Luonnontieteet / lääketiede	väestötutkimukset: lasten, nuorten, aikuisten ja vanhusten hyvä ja terveellinen vapaa-aika Ihmisen kehitys /biologinen määräytyminen	lepo, rentoutuminen, sairaslomat / väsyminen, mielekäs tai kuntouttava vapaa-aika
Tulevaisuuden ennustaminen Futurologia	Time deepening (= ajan tihentyminen) Kuluttaminen vs. tarpeet □saaminen□ vs. uudet puutteet	Vapaa-ajan ongelmat, vapaa-ajan esteet