Anne Partanen

“KYLLÄ MINÄ TÄSTÄ SELVIÄN”

Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina

Anne Partanen

”KYLLÄ MINÄ TÄSTÄ SELVIÄN”

Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina

Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Kokkola 2011

Kannen kuva: Anne Partanen
Taitto: Päivi Vuorio

ISBN 978-951-39-4272-4 (nid.)
ISBN 978-951-39-4273-1 (pdf)

Jyväskylän yliopistopaino
Jyväskylä 2011

TIIVISTELMÄ

Partanen, A. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän.” Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Aikuiskoulutuksen kentällä on viime vuosina keskusteltu runsaasti ohjauskulttuurin kehittämisestä. Keskustelun keskiössä on ollut varsinkin aikuisopiskelijan aikaisemman opitun tunnistaminen ja tunnustaminen. Tutkimus osallistuu osaltaan näihin aikuiskoulutusta koskeviin keskusteluihin. Tarkastelun kohteena ovat kokemustaustaltaan ja minäkäsitykseltään erilaiset aikuisopiskelijat, jotka pyrkivät sopeutumaan nyky-yhteiskunnan vaateiden ja henkilökohtaisten tavoitteidensa paineessa koulutukselleen asettamiensa päämäärien tavoittelemiseen. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on nostaa esille aikuisopiskelijan pystyvyysuskomusten keskeinen merkitys opiskelijana kehittymisen lähtökohtana.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, tulkita ja pyrkiä ymmärtämään minäpystyvyysuskomusten rakentumista aikuisopiskelijoiden kerronnan kautta. Tutkimuksen pääkysymys on: Millaisten tekijöiden kautta aikuisopiskelijat rakentavat koulutuksellista minäpystyvyyttään kertomuksissaan? Tutkimus sijoittuu narratiivisen tutkimuksen kenttään, jonka yhtenä tavoitteena on lähestyä yksilöä sisältäpäin hänen kertomuksensa kautta. Tutkimus tarjoaa vaihtoehtoisen kertomuksen siitä, mitä on olla aikuisopiskelija elämänlaajuisen oppimisen viitekehyksessä. Toisaalta se kuvaa sitä, miten aikuisopiskelijat kerronnallaan rakentavat käsitystään pystyvyydestään ja miten he uskovat kykenevänsä suoriutumaan koulutuksen asettamista haasteista.

Tutkimuksen kohteena ovat avoimessa yliopistossa perusopintoja aloittaneiden yli 30–vuotiaiden aikuisopiskelijoiden kirjallisten ja suullisten narratiivien tuotoksena syntyneet koulutuselämänkertomukset. Nämä kymmenen kertomusta luovat sen kolmidimensionaalisen kerronnallisen tilan, jota vasten tarkastellaan aikuisopiskelijoiden minäpystyvyysuskomusten kehittymistä. Albert Banduran minäpystyvyysteoriaa hyödyntäen tutkimuksessa on

kehitetty aikuisopiskelijoiden pystyvyysuskomuksia kuvaava käsite, koulutuksellinen minäpystyvyys.

Koulutuselämänkertomuksissa koulutuksellinen minäpystyvyys rakentui aikuisopiskelijan kasvattavien, ei-kasvattavien ja merkittävien koulutuskokemusten kautta. Koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumiseen oli yhteydessä myös aikuisopiskelijan käsitys itsestään oppijana ja opiskelijana sekä hänen käsityksensä tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävyydestä. Edellisten lisäksi merkittävien toisten tuki, tunnustus ja arvostus muodostuivat tärkeiksi tekijöiksi aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden kehittymisessä.

Erityisesti onnistuneet koulutuskokemukset muodostivat sen pohjan, jota vasten aikuisopiskelijat rakensivat voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttään. Osalla aikuisopiskelijoista nämä kokemukset ilmentyivät kasvattavina kokemuksina, koska ne edesauttoivatvat heidän myönteisten koulutusasenteidensa ja odotuksiensa muodostumista. Sitä vastoin riittämättömyyden ja ulkopuolisuuden tunnekokemukset heikensivät heidän voimakkaan koulutuksellisen minäpystyvyytensä kehittymistä. Osalla aikuisopiskelijoista nämä kokemukset muodostuivat ei-kasvattaviksi kokemuksiksi, koska ne ehkäisivät heidän myönteisten koulutusasenteidensa muodostumista ja vaikuttivat heikentävästi heidän odotuksiinsa koulutuksensa päämäärien saavuttamisesta.

Tutkimustulosten perusteella aikuiskoulutuskentälle voidaan asettaa haasteeksi kehittää ohjauskäytänteitä niin, että aikuisopiskelijan ohjauksen lähtökohdaksi nostetaan hänen koulutuksellinen minäpystyvyytensä. Ohjausprosessin tulisi sisältää kolme toisiinsa nivoutuvaa vaihetta: tunnistaminen, tiedostaminen ja ymmärtäminen. Ohjaajan tulisi tunnistaa aikuisopiskelijan varsinkin informaaleissa oppimisympäristöissä syntyneitä kasvattavia, ei-kasvattavia ja merkittäviä koulutus- ja elämänkokemuksia. Näitä kokemuksia tulisi hyödyntää tietoisesti ohjausprosessissa ja ymmärtää laajemmin niiden merkitys aikuisopiskelijan voimakkaan koulutuksellisen minäpystyvyyden kehittymisessä. Tutkimuksessa esitellään tarinankerronta yhtenä menetelmällisenä ratkaisuna aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden tunnistamiseen.

Asiasanat: aikuisopiskelija, narratiivinen lähestymistapa, kokemus, minäpystyvyys, koulutuspolku, ohjaus

ABSTRACT

Partanen, A. 2011. "I can manage this". Adult students as the storytellers of their educational biographies and as the constructors of their educational self-efficacy. Doctoral dissertation in Education. University of Jyväskylä. Faculty of Education. Kokkola University Consortium Chydenius.

In the field of adult education, the development of tutoring culture has been discussed in abundance. The recognition and acknowledgement of what the adult student has learned previously has been at the centre of this discussion. The research participates in these discussions concerning adult education. The subjects of analysis are the adult students who differ in their experience and self-perception, and who attempt to adapt in the pressure of modern society's demands and their personal aims, to attain the goals they have set for themselves in the education. The central aim of the research is to highlight the central meaning of the adult student's belief in their efficacy as a starting point for their development as a student.

The purpose of the research is to describe, to interpret and to aim to understand the construction of self-efficacy beliefs through the adult students' own narrative. The main question of the research is: Through which factors do the adult students build their educational self-efficacy in their narratives? The research is placed in the field of narrative research, with one of its aims being to approach the individual from the inside through their own story. The research offers an alternative review of what it's like to be an adult student within the framework of lifewide learning. Secondly, it describes how the adult students build their own understanding of their efficacy through their narrative and how they believe they manage the challenges set by their education.

The research subjects were the educational biographies formed from the written and oral narratives of over-30-year-old adult students who had started the basic studies at the Open University. These ten narratives create the three-dimensional space against which the development of adult students' self-efficacy beliefs are viewed. By utilizing Albert Bandura's theory of self-efficacy, a concept describing the adult students' beliefs in their efficacy has been developed, an educational self-efficacy.

In the educational biographies, the educational self-efficacy was formed through adult student's educative, mis-educative and the significant educational experiences. The adult student's view of themselves as a learner and a student, as well as their understanding of the adequacy of their cognitive capacity and academic competence, was linked to construction of educational self-efficacy. In addition, the support, acknowledgement and appreciation from significant others became important factors in developing adult student's educational self-efficacy.

Particularly successful educational experiences formed the basis on which the adult student built a strong educational self-efficacy. For some of the adult students these experiences manifested themselves as educative experiences because they furthered the formulation of positive educational attitudes and expectations. On the contrary, the feelings of inadequacy and those of being an outsider weakened the development of strong educational self-efficacy. For some of the adult students, these experiences turned into mis-educative experiences as they prevented the formulation of positive educational attitudes and had an adverse effect on the adult student's expectations of reaching the goals of their education.

Based on the research results, a challenge to develop tutoring of adult students in a way that raises the adult students' educational self-efficacy to be the starting point of tutoring, can be set in the field of adult education. The tutoring process should include three interlinked stages: recognition, awareness and understanding. The tutor should recognise the educative, mis-educative and significant educational- and life experiences of the adult student that have formed especially in informal learning environments. These experiences should be utilized consciously in the tutoring process and their significance for the development of the adult student's strong educational self-efficacy should be understood more widely. Storytelling is presented in the research as one of the methodological solutions for recognizing the adult student's educational self-efficacy.

Key words: Adult student, the narrative approach, self-efficacy, experience, educational path, tutoring

ESIPUHE

Muistan hyvin sen ensimmäisen keltaisen koululaukkuni, johon pakkasin äidin huolella päällystämät koulukirjani. Äidin lämmin katse saatteli minut ensimmäiselle koulutielleni Tihilän ala-asteelle. Siitä alkoi elämänlaajuinen koulutuspolkuni, joka on jatkunut monien mielenkiintoisten vaiheiden kautta tähän päivään asti. Muistan, miten koulutuspolkuni alkumetreillä mieltäni askarruttivat kysymykset: ”Onko minusta koululaiseksi? Osaanko minä mitään? Selviänkö minä tästä?”

Aikuiskoulutukseen liittyvän jatkotutkimuksen tekeminen alkoi tuntua luontevalta vaihtoehdolta, kun siirryin luokanopettajan työstäni aikuiskoulutuksen puolelle. Aikuisopiskelijoiden parissa työskentely asetti uusia haasteita ohjauskäytänteitteni kehittämiselle. Tästä syystä aloin suunnitella väitöskirjatutkimuksen tekemistä nimenomaan aikuisopiskelijoiden näkökulmasta käsin.

On kiitosten aika. Haluan kiittää niitä kymmentä aikuisopiskelijaa, jotka kertoivat minulle tarinansa ja antoivat sen tutkimuskäyttööni. Tarinat koskettivat minua henkilökohtaisesti, koska niiden kautta elin elämänlaajuiseen koulutuspolkuuni liittyviä tunteitani ja kokemuksiani yhä uudelleen. Monet kouluaikaiset muistoni nousivat pintaan tarinoiden myötä.

Tutkimukseni ohjaajille professori Juha Hakalalle ja KT Päivi Perkkilälle kiitos tutkimustani koskevista kommenteista ja rakenteellisista huomautuksista. Kiitokset myös professori Kari Kiviniemelle tutkimukseni esitarkastuksen liittyvistä järjestelyistä. Lämpimän kiitokseni ansaitsevat erityisesti ne, jotka lukivat asiantuntevasti tutkimustani ja olivat aidosti kiinnostuneita jakamaan tutkimusprosessini kanssani. Erityisesti mieleeni ovat jääneet keskustelut PsT Eila Aarnoksen, KT Aini Oravakankaan ja FM Marjo Kamilan kanssa. Eilan asiantuntemus Banduran minäpystyvyysteorian tiimoilta avasi monia solmukohtia ja vahvisti näkemystäni teorian soveltuvuudesta tutkimukseni ilmiön haltuunottoon. Eilan tarkkanäköiset kommentit tutkimukseni keskeisistä käsitteistä ja artikkeliviitteet edesauttoivat minua hahmottamaan minäpystyvyyden nivomista aikuiskoulutuksen kenttään.

Vastaavasti Ainin kanssa käydyt keskustelut avasivat minulle narratiivista lähestymistapaa ja sen suomia mahdollisuuksia aikuisopiskelijan kokemuk-

sen tarkastelemiseen. Ainin lämmin asenne loi minuun sitä itseluottamusta, joka kannusti minua jatkamaan tutkimuspolkuani. Mieleeni ovat jääneet ne lukuisat mukaansatempaavat puhelinkeskustelut, jotka ravistelivat minua pohtimaan tutkimustani uusista näkökulmista. Varsinkin tutkimukseni loppumetreillä tukesi oli minulle korvaamaton. Kiitos myös Marjolle lukuisista keskusteluista, jotka siivittivät ajatuksiani eteenpäin.

Kiitokset myös kaikille oikolukijoille, jotka edesauttoivat minua saattamaan tutkimukseni painokuntoon.

Tutkimukseni esitarkastajille, emeritusprofessori Ari Antikaiselle ja professori Satu Lindblom-Ylänteelle, lausun kiitoksen asiantuntevista neuvoista, joilla sain tutkimukseni viimeisteltyä valmiiksi.

Kiitoksen ansaitsee myös Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen tohtorikoulutus, jonka siipien suojissa sain aloitella tutkimuspolkuani. Erityisesti haluan kiittää yliopistokeskuksen kasvatustieteen yksikköä, jonka henkilökunta tarjosi minulle niin instrumentaalista kuin emotionaalista tukeakin. Lukuisat keskusteluni henkilökunnan kanssa valoivat minuun uskoa tutkimusprojektini loppuunsaattamisesta. Rauhallisen työskentelypaikan mahdollistaminen oli kaikkein suurin edellytys sille, että saatoin työskennellä aikataulujeni mukaisesti.

Väitöskirjan etenemisen varmistamiseksi tutkija tarvitsee myös ulkopuolista rahoitusta. Haluankin kiittää Keski-Pohjanmaan kulttuurirahastoa kokovuotisesta apurahasta sekä viimeistelyapurahasta, jotka mahdollistivat väitöskirjani etenemisen suunnittelemassani aikataulussa. Kiitos myös Chydenius-Instituutin kannatusyhdistykselle sekä Keski-Pohjanmaan -säätiölle, joiden tuet täydensivät saamaani tutkimusrahoitusta.

Haluan lausua lämpimän kiitokseni myös läheisille ystävilleni, erityisesti Pirjolle, Eerolle ja Päivikille. Tutkimuspolkuni aikana ette epäilleet mahdollisuuksiani tai päämääräni saavuttamista, vaikka itseäni usein epäilyttikin, tuleeko tästä matkanteosta yhtään mitään. Jaksoitte kuunnella vuodatuksiani ja tuskailujani tutkimukseni hitaasta etenemisestä. Kiitos ystävät, että olitte aidosti läsnä! Eräs ystäväni kysyi kerran, milloin aion palata tekemään niitä ”oikeita töitä”. Olisikohan nyt aika palata oikeiden töiden pariin, mitä ne sitten lienevätkin?

Kaikkein lämpimimmän kiitokseni halauksen kera ansaitsevat läheiseni, joita kiitän myötäelämisestä tutkimusmatkani aikana. Olen teistä ikuisesti kiitollinen.

Haluan omistaa väitöskirjani edesmenneille vanhemmilleni. Erityisesti Sirkka-äidilleni, joka valoi minuun itseluottamusta ja rohkaisi oman koulutuspolkuni etsimiseen. Äidin myönteinen ja kannustava asenne itseni kehittämiseen siivittää minua yhä edelleen eteenpäin elämässä. Kunpa olisitte täällä jakamassa kanssani tätä minulle niin tärkeää hetkeä.

Kokkolassa toukokuussa 2011

Anne Partanen

KUVIOT

KUVIO 1 Pystyvyysodotusten ja tulosodotuksien välinen ero (Bandura 1977, 193)
KUVIO 2 Narratiivisuus, diskurssi, puhe ja kieli (Schrag 1997, 21)
KUVIO 3 Minän kerroksellisuus (Ojanen 1994, 29)
KUVIO 4 Henrikin kertomuksen avaamat koulutuskokemukset
KUVIO 5 Pirjon, Liisan ja Hannelen kertomusten avaamat koulutuskokemukset
KUVIO 6 Anteron, Marjatan ja Anjan kertomusten avaamat koulutuskokemukset
KUVIO 7 Aulin kertomuksen avaamat koulutuskokemukset
KUVIO 8 Sannan kertomuksen avaamat koulutuskokemukset
KUVIO 9 Reijon kertomuksen avaamat koulutuskokemukset
KUVIO 10 Aikuisopiskelijan minäkäsitys yleisen minäkäsityksen mukaan Shavelsonia ym. (1975, 413) mukaillen
KUVIO 11 Tekijät, jotka rakensivat aikuisopiskelijan näkemystä itsestä vaatimattomana oppijana ja opiskelijana
KUVIO 12 Tekijät, jotka rakensivat aikuisopiskelijan näkemystä itsestä melko vahvana oppijana ja opiskelijana
KUVIO 13 Tekijät, jotka rakensivat aikuisopiskelijan näkemystä itsestä vahvana oppijana ja opiskelijana
KUVIO 14 Kertomusten merkittävät toiset
KUVIO 15 Koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumiseen liittyvät ulottuvuudet
KUVIO 16 Vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä rakentavat tekijät
KUVIO 17 Voimistuvaa koulutuksellista minäpystyvyyttä rakentavat tekijät
KUVIO 18 Voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä rakentavat tekijät
KUVIO 19 Ohjausprosessin lähtökohdat koulutuksen alkuvaiheessa
KUVIO 20 Ohjaajan positiot eri koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävien opiskelijoiden ohjauksessa koulutuksen alkuvaiheessa
KUVIO 21 Tarinankerronnan eri vaiheet koulutuksellisen minäpystyvyyden ilmentämisessä

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Narratiivisuus tutkimuksessa
TAULUKKO 2 Tutkimuksen kertojat sekä heidän formaalit ja informaalit oppimisympäristönsä ennen aikuisopiskelua ja aikuisena
TAULUKKO 3 Tutkimuksen analyysin eteneminen
TAULUKKO 4 Aikuisopiskelijoiden kertomusten sijoittuminen lukuun kolme

SISÄLLYS

1 TUTKIMUKSEN ALUSSA 14
1.1 Johdatus tutkimuksen lähtökohtiin 14
1.2 Tutkimustehtävä 18
1.3 Banduran minäpystyvyysteoria 19
1.4 Tutkimuksen rakenne 23

2 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT 28
2.1 Aikuisopiskelijan minä tutkimuksen kohteena 28
2.2 Narratiivinen lähestymistapa tutkimuksen punaisena lankana 33
2.2.1 Narratiivisen lähestymistavan luonnehdintaa 33
2.2.2 Narratiivisen kokemuksen persoonallinen ja sosiaalinen luonne 36
2.2.3 Narratiivinen kokemus kasvattavana tai ei-kasvattavana kokemuksena 38
2.2.4 Narratiivinen kokemus merkittävänä koulutuskokemuksena 40
2.2.5 Aikuisopiskelu osana opiskelijan elämänkulkua 42
2.3 Narratiivinen aineistonhankinta 44
2.3.1 Aikuisopiskelijan kertomus ja tarina 46
2.3.2 Minä aikuisopiskelijana -kertomukset 50
2.3.3 Kerronnallinen haastattelu kirjallisten narratiivien jatkokertomuksina 51
2.3.4 Koulutuselämänkertomukset kirjallisten ja suullisten narratiivien tuotoksena 56
2.4 Tutkimusaineiston analyysi 58

3 KERTOMUSTEN AVAAMAT KASVATTAVAT, EI-KASVATTAVAT JA MERKITTÄVÄT KOKEMUKSET 62
3.1 Kokemus oman koulutustason riittävyydestä 62
3.1.1 *Koulutuksesta ei ole ollut hyötyä työpaikkaa etsiessä* 62
3.1.2 *Oma koulutuspohja tuntuu heppoiselta yliopistomaailmaan peilaten* 67
3.1.3 *Ei mulla olisi enää pokkaa lähtee hakemaan työpaikkaa* 72

3.1.4 *Se vaikuttaa siinä, minkälaisissa piireissä sä pystyt tulemaan toimeen* 77
3.2 Onnistumisen kokemukset koulutuspolkua eteenpäin vievänä voimavarana 82
3.2.1 *Siinä tavallaan tankattiin ukko uuvestaan ja laitettiin taas taipaleelle* 82
3.2.2 *Semmoinen yes-olo, kun taas alkoi tämä opiskelu* 90
3.2.3 *Heittäydyn siihen kuin sokea pimeeseen* 95
3.3 Kokemus koulutuksen vaativuudesta suhteessa oman kompetenssin riittävyyteen 100
3.3.1 *Koulutukseen lähteminen jännitti, että onko minusta mihinkään* 100
3.3.2 *Tajusin, että voisin olla yliopistossa ja opiskella jotain* 104
3.4 Koulutus ei aina ratkaise kaikkea 111
3.5 Yhteenveto kertomusten avaamista koulutuskokemuksista 115

4 KERTOMUKSEN TUOTTAMA KUVA ITSESTÄ OPPIJANA JA OPISKELIJANA 119
4.1 Aikuisopiskelijan minäkäsitys 119
4.2 Pelko riittämättömyydestä vaatimattomien käsitysten taustalla 124
4.2.1 *Mä olen pitänyt itseäni hirveän huonona oppijana* 127
4.2.2 *En ole koskaan ollut mallioppilas* 132
4.3 Ulkopuolisuuden kokemukset melko vahvojen käsitysten muovaajina 137
4.3.1 *Minulla on kahdeksantoista vuoden työkokemus, jota ei noteerata* 139
4.3.2 *Pelottaa, miten erilaiseen maailmaan tuli hypänneeksi* 140
4.3.3 *Hirvee ero noiden nuorten kanssa* 142
4.3.4 *Mä en koe, että se on se minkälainen minä haluan olla* 146
4.4 Käyttäytymiseen ja motivaatioon liittyvä sitoutuminen vahvojen käsitysten tuloksena 150
4.4.1 *Aika tavalla uppoudun siihen opiskeluun ja teen sitä sataprosenttisesti* 152
4.4.2 *Jos mä alan opiskelemaan, niin se tarkoittaa, että mä sitten opiskelen* 157
4.5 Yhteenveto 159

5 KERTOMUSTEN MERKITTÄVÄT TOISET 163
5.1 Läheisten tuen merkitys pystyvyysuskomusten kehittymisessä 163
5.2 Työyhteisön koulutuskulttuurin yhteys aikuisopiskelijan käsityksille pystyvyydestään 172
5.3 Opiskeluyhteisöön samaistuminen sosiaalisen tuen lähtökohtana 175

5.4 Yhteenveto kertomusten merkittävistä toisista 180

6 MITÄ KERRONTA RAKENSI – TULOSTEN YHTEENVETO 184
6.1 Vaatimaton koulutuksellinen minäpystyvyys 186
6.2 Voimistuva koulutuksellinen minäpystyvyys 189
6.3 Voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys 192

7 KOULUTUKSELLINEN MINÄPYSTYVYYS ELÄMÄNLAAJUISEN OPPIJAN NÄKÖKULMASTA 197
7.1 Koulutuksellisen minäpystyvyyden osoittimet 197
7.2 Aikaisemmat koulutuskokemukset lähtökohtana 199
7.3 Käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana muovaa pystyvyysuskomuksia 201
7.4 Merkittävillä toisilla keskeinen rooli 203

8 KOULUTUKSELLINEN MINÄPYSTYVYYS OHJAUKSEN LÄHTÖKOHTANA 208
8.1 Ohjauksen painopistealueet 208
8.2 Ohjaus erilaista koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävillä aikuisopiskelijoilla 213
8.3 Tarinankerronta pedagogisena metodina koulutuksellisen minäpystyvyyden ilmentämisessä 219

9 TUTKIMUSPROSESSIN KRIITTINEN TARKASTELU 224
9.1 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelu 224
9.1.1 Tutkijan ja tutkittavien ääni ja asema 226
9.1.2 Tutkimuksen todentuntuisuus, siirrettävyys ja uskottavuus 228
9.1.3 Narratiivisen lähestymistavan soveltuvuus ja tutkimusaineiston riittävyys 232
9.2 Tutkimus kasvattavana kokemuksena 236
9.2.1 Tutkijaminäkäsityksen rakentuminen 236
9.2.2 Tutkimusmatka oppimispolkuna 240

10 TUTKIMUSMATKAN LOPUSSA 242
10.1 Koulutuksellisen minäpystyvyyden huomiointi aikuiskoulutuksen kehittämisessä 242
10.2 Jatkotutkimusaiheet 246

LÄHTEET 248

PAINAMATTOMAT LÄHTEET 265

LIITTEET 266

1 TUTKIMUKSEN ALUSSA

”Aikuisopiskelu on rikastuttava matka omaan itseen ja uusien asioiden oppimiseen. Ja se mikä tekee sen rikastuttavaksi on se, että oppii ottamaan jokaisen päivän semmoisena uutena mahdollisuutena. Ja oppii näkemään semmoiset seikat, mitkä ovat ihan uudenlaista näköalaa, ettei ole niin kun aikaisemmin tavallaan siihen suuntaan katsonut. Oppii kattelemaan eri suuntaankin. Ja semmoinen yleinen kehittyminen ihmisenä, se on tosi hienoa. Se on mun mielestä aika ominaista aikuisopiskelulle, että ainakin mä voin sanoa, että vasta aikuisena sen tajuaa, että itse tässä kehittyy samalla. Jotenkin nuorempana sitä tavallaan kehittyi johonkin suuntaan ja sitten ehkä arvioi, että vitsi minusta on sitten kehittynyt tämmöinen. Mutta ei sitä nyt ajatellut samalla lailla. Nyt mä vasta huomaan. Mä oikein mietin sitä, että mitä juttuja tämä minussa herättää ja mitä mä tästä niin kun opin ja mitä mun pitäisi tästä oppia. Se on mun mielestä ehkä, kun ottaa sen aikuisopiskelijan asenteen, niin se on semmoinen elämänmittainen matka, mikä sitten jatkuu ja jatkuu. Ei ole semmoista tarvetta, että pääsisi johonkin tavallaan perille tai koko ajan on perillä jossain vaan, että koko ajan on jonnekin menossa.”

Hannele, 30-vuotias aikuisopiskelija

1.1 Johdatus tutkimuksen lähtökohtiin

Tutkimukseni lähtökohtana on ollut sekä pitkä kokemukseni opiskelusta aikuisena että kokemukseni aikuisten ohjaajana. Tähänastisen työurani aikana olen opiskellut erilaisissa aikuiskoulutusorganisaatioissa joko pelkästä harrastuksen innosta tai ammatillisen kompetenssini kehittämistarpeesta. Monet kurssi- ja tenttikirjat ovat tulleet tutuiksi ja monet luento- ja tenttisalien penkit kulutetuiksi. Mieleenpainuvimpina kokemuksina ovat kuitenkin olleet muiden aikuisopiskelijoiden kanssa vietetyt hetket, jotka ovat tarjonneet monipuolisen keskusteluareenan aikaisempien opiskelukokemusteni peilaamiselle ja ammatillisen identiteettini kehittymiselle.

Vastaavasti työssäni aikuisten ohjaajana vastaani on tullut monia opiskelutaidoiltaan erilaisia aikuisopiskelijoita. Osa heistä on epäillyt pystyvyyttään

ja mahdollisuuksiaan opiskeluun ja itsensä kehittämiseen. Monissa tapauksissa pääpaino aikuisopiskelijoiden ohjauksissa onkin ollut sisällöllisten seikkojen sijaan heidän itsetuntonsa kohottamisessa ja uskon valamisessa heidän mahdollisuuksiinsa selviytyä opinnoista. Erityisesti mieleeni ovat jääneet ne yli 50-vuotiaat aikuisopiskelijat, joilla opintojen alussa epäilys kykyjensä riittävyydestä oli himmentänyt heidän opiskeluintoaan. Vähitellen heidän itsetuntonsa kohotessa heidän silmissään alkoi jälleen loistaa se oppimisen ilo ja tekemisen palo, jonka he olivat kokeneet joskus aikaisemminkin. Yhtenä tekijänä tutkimuspolkuni aloittamiselle ovat olleet edellä mainitun kaltaiset aikuisopiskelijat, jotka ovat etsineet elämänlaajuisen koulutuspolkunsa jatkamiselle niin tukea, kannustusta kuin arvostustakin.

Aikuisopiskelijan käsitykset koulutettavuudestaan rakentuvat elämänlaajuisen oppimisen[1] viitekehyksessä. Näin puheet elämänlaajuisen oppimisen merkittävyydestä ovat jokaiselle aikuisopiskelijalle tuttuja asioita. Jokainen aikuisopiskelija on jossakin elämänvaiheessaan joutunut pohtimaan, miten elämänlaajuinen oppiminen on toteutunut hänen omalla kohdallaan ja onko siihen ollut sellaisia mahdollisuuksia, joita hän itse olisi toivonut. Liian moni aikuisopiskelija pohtii koulutuspolkunsa jatkamista, koska hän epäilee olevansa ikänsä puolesta liian vanha opiskelijaksi tai hän uskoo tiedollisen kapasiteettinsa riittämättömäksi koulutuksen asettamiin vaatimuksiin. Tämän ovat todenneet myös Kasworm ja Blowers (1994, 44–47) sekä Graham ja Donalson (1999, 149), joiden mukaan aikuisopiskelijat ovat usein pelokkaita palatessaan uudelleen opiskelujensa pariin myöhemmässä elämänvaiheessaan. He saattavat epäillä, ovatko he yhtä eteviä kuin heidän opiskelijakollegansa[2]. Tutkijoiden mukaan nämä käsitykset voivat vaikuttaa heidän kehittymiseensä opiskelijoina. Osalla aikuisista yhtenä syynä pelokkuuteen on se, että heidän aikaisemmasta koulutuksestaan on kulunut niin pitkä aika, että he kokevat itseluottamuksen puutetta kyvyistään menestyä opinnoissaan vanhentuneiden tietojensa ja taitojensa vuoksi (Kasworm, Polson & Fishback 2002, 10; McGivney 2004, 34).

Monella aikuisella oma ikä asettaa liian korkean kynnyksen hakeutua koulutuksen pariin. Pelkoa oman iän soveltuvuudesta kouluttautumiseen voi kutsua psykologiseksi esteeksi. Goton ja Martinin (2009, 14–15) tutkimuksessa aikuisopiskelijoilla esiintyviä psykologisia esteitä olivat pelko siitä, että

1 Käytän käsitettä elämänlaajuinen oppiminen elinikäisen oppimisen sijaan korostaakseni elämänpituista ja elämänlevyistä oppimista sekä sen monivivahteisuutta. Käsitteessä korostuu formaalin ja informaalin oppimisen laajuus yksilön elämänkulussa (ks. Sallila 2004). Euroopan yhteisöjen komission tiedonannossa (KOM 2001, 10) elämänlaajuinen oppiminen määritellään seuraavasti: *Kaikki elämän aikana aloitettu oppimistoiminta, jonka tavoitteena on parantaa ammattitaitoa, tietoja ja osaamista sekä edistää henkilökohtaisten toiveiden toteutumista, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalisia taitoja ja/tai työllistettävyyttä.*

2 Richardsonin (2007, 407) tutkimuksessa iäkkäämmät aikuisopiskelijat uskoivat suorittavansa etäopintojaan nuorempia opiskelijakollegoitaan huonommin. Uskomuksistaan huolimatta he menestyivät opinnoissaan yhtä hyvin kuin nuoremmat opiskelijakollegansa.

koulutukseen lähteminen muuttaisi heitä liikaa ja heidän elämäänsä. Osa aikuisopiskelijoista koki pelkoa myös siitä, että koulutukseen lähteminen muodostuisi liian isoksi askeleeksi heidän elämässään. He kokivat sen ikään kuin astumisena tuntemattomaan. Nämä psykologiset esteet saattavat yhtenä tekijänä ehkäistä aikuisia aloittamaan tai jatkamaan koulutuspolkujaan.

Ei riitä, että aikuisopiskelijat itse epäilevät mahdollisuuksiaan, myös ulkoapäin tulevat epäilykset saattavat aiheuttaa päänvaivaa. Koulutuspolkunsa alkutaipaleella moni aikuisopiskelija on kohdannut kysymyksen: ”Mitä hyötyä sinulle opiskelusta on, kun sinulla on jo vakituinen työpaikka?” Monista epäilyksistä huolimatta tälläkin hetkellä moni aikuinen harkitsee opiskelujensa aloittamista joko kehittääkseen itseään tai jatkaakseen kesken jäänyttä koulutuspolkuaan. Siihen, mikä saa aikuisen aloittamaan opinnot tai luopumaan opiskeluhaaveistaan, tämä tutkimus antaa yhden näkökulman.

Elämänlaajuinen oppiminen on nostanut esiin aikuisten laajentuneiden koulutusmahdollisuuksien lisäksi kysymyksen heidän kyvyistään oppia ja sen, miten he uskovat pystyvyytensä riittävän uusien koulutushaasteiden edessä. Monella aikuisopiskelijalla saattaa olla vaikeuksia koulutuksessaan. Tämä ei kuitenkaan johdu siitä, että he olisivat kykenemättömiä suoriutumaan koulutuksensa haasteista, vaan koska he itse uskovat, etteivät he voi saavuttaa koulutukselleen asettamiaan päämääriä. He ovat oppineet näkemään itsensä kyvyttömämpänä kuin he ehkä todellisuudessa ovatkaan (myös Pajares & Schunk 2001, 254; 2002, 22; Schunk & Pajares 2004, 124).

Tutkimuksien mukaan aikuiopiskelijoiden arviot kykyjensä riittävyydestä ei kuitenkaan ole merkittävä este heidän opiskelemaan lähtemiselleen. Beinartin ja Smithin (1998, 226, 229) tutkimuksessa[3] 30–39-vuotiaista aikuisista 15 prosenttia epäili kykyjensä riittävyyttä opiskelemiseen ja kursseilla vaadittaviin kvalifikaatioihin. Vastaavasti 40–49-vuotiaista ja 50–59-vuotiaista aikuisista 16 prosenttia epäili, etteivät heidän kykynsä riittäneet koulutuksen aloittamiselle. Naiset olivat miehiä useammin huolestuneita kykyjensä riittävyydestä koulutuksesta selviytymiseen. Vastaavasti Richardsonin (2007) etäopintoja koskevassa tutkimuksessa naiset tunsivat miehiä useammin pelkoa epäonnistumisesta. Tämän lisäksi naiset arvioivat kyvykkyytensä oppimiseen alhaisemmalle tasolle kuin miehet. Alhaisemmista kyvykkyysarvioistaan huolimatta naiset menestyivät yhtä hyvin opinnoissaan kuin miehet.

Vaikka osalla aikuisopiskelijoista on epäilyksiä ikänsä asettamista rajoitteista tai kykyjensä riittävyydestä yliopisto-opiskeluun, Richardsonin ja Kingin (1998, 81) mukaan ei ole vahvoja todisteita siitä, että aikuisopiskelijoiden ikä asettaisi rajoitteita yliopisto-opiskeluun tarvittavissa tiedollisissa suorituskyvyissä ja opiskelutaidoissa (myös Richardson 1994, 383–384). Osa aikuisista kuitenkin epäilee tiedollisen kapasiteettinsa riittävyyttä selviytyä koulutuksestaan, koska he kokevat omaavansa vanhentuneempia opiskelustrategioita kuin nuoremmat opiskelijakollegansa. Tutkimuksien mukaan aikuisopiskeli-

3 Beinartin ja Smithin (1998) tutkimuksessa tarkasteltiin 18 estettä opiskelemaan lähtemiselle. Omien kvalifikaatioiden riittävyys kursseille oli vastauksissa mainittu yhdeksännellä sijalla yhtenä koulutuksen lähtemisen esteenä.

jat menestyvät kuitenkin yhtä hyvin tai jopa paremmin kuin heidän nuoremmat opiskelijakollegansa (Carney-Crompton & Tan 2002, 146–147; Richardson 2007). Huolimatta siitä, että aikuisopiskelijoilla saattaa olla kulunut pitkä aika heidän aikaisemmista koulutuskokemuksistaan, he oppivat ja kehittyvät yhtä paljon tai jopa enemmän yliopisto-opintojensa aikana kuin nuoremmat opiskelijakollegansa (Donaldson 1999, 27; Graham & Donaldson 1999, 158).

Tulevaisuuden haasteena on, miten nämä iältään ja opiskelukyvyiltään erilaiset aikuisopiskelijat sopeutuvat heille räätälöityyn koulutukseen[4]. Aikuisopiskelijoiden näkökulma on jo vähitellen alkanut korostua elämänlaajuisen oppimisen tavoitteiden asettelussa, jossa on alettu korostaa entistä enemmän oppijakeskeisyyttä (ks. Blomqvist, Ruuskanen, Niemi & Nyyssönen 2002, 11). Tämä on näkynyt siinä, että aikuinen oppijana sekä hänen motivaationsa ja kykynsä oppia on nostettu keskeiseen asemaan. Vaikka aikuisten koulutusmahdollisuudet ovat laajentuneet, 40-vuotiaat ja sitä vanhemmat aikuisopiskelijat asettavat haasteen niin kouluttajille kuin koulutuksen suunnittelijoillekin. Miten vastata heidän monisäikeisiin koulutustarpeisiinsa elämänlaajuisen oppimisen hengessä, ja ennen kaikkea, miten kohottaa heidän käsityksiään pystyvyytensä riittävyydestä koulutuksen asettamiin haasteisiin?

Aikuiskoulutuksen kentällä on viime vuosina keskusteltu runsaasti ohjauskulttuurin kehittämisestä. Yhdeksi keskeiseksi ohjaushaasteeksi on noussut ikääntyvien aikuisopiskelijoiden tukeminen ja heidän aikuisopiskelijan roolinsa vahvistaminen alle 30-vuotiaiden opiskelijoiden oppimisympäristöissä. Tuen tarve saattaa liittyä moniin eri osa-alueisiin. Osa aikuisopiskelijoista kokee tarvitsevansa tukea varsinkin koulutuksensa alkumetreillä päästäkseen unohtuneiden tietojensa ja taitojensa tasalle, kun taas osa heistä kokee tarvitsevansa tukea koko koulutusprosessinsa ajan (ks. Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004). Merkittävää kuitenkin on, että tukea antavat tahot ja erilaista tukea tarvitsevat aikuisopiskelijat kohtaavat, jotta heidän opintojensa aloittamiskynnys ei nousisi liian korkealle tai heidän aloittamansa koulutuspolku muodostuisi liian vaikeakulkuiseksi. Tuella ja kannustuksella on aikuisopiskelijoille hyvin henkilökohtainen merkitys, koska ne muokkaavat heidän käsityksiään pystyvyydestään ja itsestään aikuisopiskelijoina sekä vaikuttavat heidän tulevaisuutensa suunnitelmiin. Näin ollen ei ole yhdentekevää, millaista tukea aikuisopiskelijat saavat pystyvyysuskomuksilleen kou-

4 Illerisin (2003) mukaan joissakin tapauksissa aikuiset joutuvat osallistumaan aikuiskoulutuksiin pakosta, ei henkilökohtaisten mielenkiintojensa pohjalta (myös Ahrenkiel & Illeris 2000, 118). Hänen mukaansa aikuiset kehittävät erilaisia psykologisia defenssimekanismeja välttääkseen oppimasta sellaisia koulutuksen sisältöjä, jotka kyseenalaistavat heidän identiteettinsä ja tapansa ajatella. Illerisin (2003) mukaan koulutus tulisikin suunnitella aikuisten lähtökohdista käsin.

lutuspolkujensa alkuvaiheissa, koska tuen laadulla on heille kauaskantoisia vaikutuksia.

1.2 Tutkimustehtävä

Pajaresin ja Schunkin (2001, 241) mukaan motivaatiotutkimuksen keskeisimpiä tutkimuskohteita ovat minäkäsitys ja minäpystyvyys. Minäkäsitys edustaa aikuisopiskelijan yleisiä näkemyksiä itsestään tietyissä toiminnoissa (Shavelson, Hubner & Stanton 1975; Skaalvik 1997), kun taas minäpystyvyys ilmaisee aikuisopiskelijan odotuksia ja uskoa siitä, että hän voi suorittaa menestyksellisesti tietyn toiminnon (Bandura 1977; 1986; 1997; Bong & Skaalvik 2003; Skaalvik & Bong 2003). Tutkimuksissa opiskelijan minän merkitys on nostettu tärkeimmäksi osatekijäksi akateemisen motivaation kehittymisessä. Tämä pohjautuu näkemykseen, että uskomukset[5], joita opiskelija luo, kehittää ja ylläpitää itsestään vaikuttavat ratkaisevasti hänen koulutusmenestymiseensä. Tutkimukseni osallistuu osaltaan näihin aikuiskoulutuksen kentän tutkimuksiin, jotka käsittelevät aikuisopiskelijan minäpystyvyyttä[6]. Pintrichin (2000, 62) mukaan minäpystyvyysuskomukset[7] säätelevät keskeisesti aikuisopiskelijan itseohjautuvaa toimintaa ja oppimista.

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata, tulkita ja pyrkiä ymmärtämään aikuisopiskelijoiden kerronnassa rakentuvaa kuvaa heidän koulutuksellisesta minäpystyvyydestään. Tutkimukseni pääkysymys on: *Millaisten tekijöiden kautta aikuisopiskelijat rakentavat koulutuksellista minäpystyvyyttään kertomuksissaan?* Tähän etsin vastausta seuraavien alakysymysten kautta:

1. Millaisia kasvattavia, ei-kasvattavia ja merkittäviä kokemuksia aikuisopiskelijoiden kertomuksista nousee esiin?
2. Millaista kuvaa kerronta luo aikuisopiskelijoista oppijoina ja opiskelijoina?

---

5 Uskomusten lähteenä ovat aikuisopiskelijan subjektiiviset kokemukset, joiden pohjalta hän omaksuu tietyn uskomuksen. Pehkosen ja Pietilän (2002, 41) mukaan uskomus on kokemukseen perustuva subjektiivinen, usein implisiittinen tieto ja tuntemus jostakin asiasta tai asiantilasta. Uusien kokemuksiensa kautta opiskelija voi saada vahvistusta uskomuksilleen tai hylätä vakiintuneen uskomuksensa, johon hän on aikaisemmin uskonut.

6 Maddux ja Gosselin (2003, 225) jakavat tärkeimmät minäpystyvyyttä koskevat tutkimukset seitsemään eri osa-alueeseen: 1) yksilön itsesäätelyyn, 2) psykologiseen hyvinvointiin ja sopeutumiseen, 3) fyysiseen terveyteen, 4) psykoterapiaan, 5) koulutukseen, 6) ammatillisiin valintoihin ja suorituksiin sekä 7) ryhmien ja organisaatioiden kollektiiviseen minäpystyvyyteen liittyviin tutkimuksiin.

7 Cervonen, Moren, Oromin, Shadelin ja Scottin (2004) mukaan minäpystyvyysuskomukset ovat yksi aspekti yksilön persoonallisuuden arkkitehtuurissa.

3. Millainen kuva kertomusten kautta muodostuu merkittävien toisten roolista aikuisopiskelijan pystyvyyteen liittyvien käsitysten rakentumisessa?
4. Millainen kuva kertomusten kautta muodostuu aikuisopiskelijoiden uskomuksista siitä, miten he kykenevät saavuttamaan koulutukselleen asettamansa päämäärät?

Edellä olevien kysymysten avulla etsin vastausta siihen, millaisiksi aikuisopiskelijat kertovat elämänlaajuisen koulutuspolkunsa. Lisäksi haen vastausta siihen, mistä aikuiset puhuvat, kun he puhuvat pystyvyydestään kouluttautumaan ja millaisena opiskelu näyttäytyy heidän koulutuselämänkertomuksissaan. Tutkimukseni myös tarkastelee, ketkä merkittävät toiset[8] nousevat aikuisopiskelijoiden kertomuksissa esille ja minkä merkityksen he antavat näille merkittäville toisille. Tutkimukseni praktisena tavoitteena on saada tietoa aikuisopiskelijoiden koulutuksellisen minäpystyvyyden tunnistamiseksi. Tätä tietoa voi hyödyntää ohjauksen lähtökohtana koulutuksen alkuvaiheessa.

Tutkimukseni sijoittuu narratiivisen tutkimuksen kenttään, jonka yhtenä tavoitteena on lähestyä yksilöä sisältäpäin hänen kertomuksensa kautta. Tutkimukseni tarjoaa vaihtoehtoisen kertomuksen siitä, mitä on olla aikuisopiskelija elämänlaajuisen oppimisen viitekehyksessä. Toisaalta se kuvaa sitä, miten aikuisopiskelija kerronnallaan rakentaa käsitystä pystyvyydestään ja miten hän uskoo kykenevänsä suoriutumaan koulutuksen asettamista haasteista. Näin kerronta antaa koulutuksellisen minäpystyvyyden määrittelyn aikuisopiskelijalle.

1.3 Banduran minäpystyvyysteoria

Albert Bandura (1977) kehitteli teorian uskomuksista, joita ihmisillä on kyvyistään organisoida ja toteuttaa toimintaansa. Näitä uskomuksia hän kutsui minäpystyvyysuskomuksiksi. Bandura esitti minäpystyvyysteoriansa ensimmäistä kertaa vuonna 1977 ilmestyneessä artikkelissaan *Toward a Unifying*

8 Merkittävät toiset -käsitteenä pohjautuu symboliseen interaktionismiin. Tämän pohjalla on Meadin (1962, 140) näkemys yksilön minästä sosiaalisena rakenteena, joka muotoutuu hänen sosiaalisten kokemustensa kautta. Merkittävät toiset käsitteenä (eng. significant others) eroaa käsitteestä yleistetty toinen (eng. generalized others), jolla Mead (1962, 154) viittaa toisten ihmisten asenteisiin, sosiaalisiin normeihin ja arvoihin, joita yksilö kehittyessään ottaa huomioon. Symbolisen interaktionismin klassikkoteos on Meadin (1962) julkaisema Mind, Self and Society, joka esittelee teorian peruspääperiaatteita. Teos pohjautuu hänen opiskelijoidensa muistiinpanoihin. Koska huomioni kohteena ei ole symbolinen interaktionismi sinänsä, en esitä tässä yhteydessä yksityiskohtaisempaa katsausta tästä teoriasta. Teorian keskiön muodostaa näkemys siitä, että yksilö reagoi niihin merkityksiin, joita hän muodostaa ollessaan vuorovaikutuksessa toisten yksilöiden kanssa. (ks. esim. Stryker 1987.)

Theory of Behavioral Change. Monet tutkijat pohjaavat näkemyksensä yksilön pystyvyydestä Banduran teoriaan (esim. Pajares 1996; Zimmerman 2000; Pajares & Schunk 2001; Zeldin, Britner & Pajares 2008; Maddux 2009). Minäpystyvyysuskomuksista tutkijat käyttävät eri nimityksiä, kuten itsetehokkuus (Peltonen & Ruohotie 1992) ja tehokkuususkomus (Siitonen 1999; Kaartinen 2005; Luomalahti 2005). Tutkimuksessani käytän käsitettä minäpystyvyys (myös Vesioja 2006).

Banduran minäpystyvyysteoria on yksi osa-alue hänen sosiaaliskognitiivisessa teoriassaan[9]. Sosiaaliskognitiivinen teoria[10] soveltuu hyvin havainnollistamaan myös aikuisopiskelijan toimintaa ja hänen sopeutumistaan moniulotteisiin oppimisympäristöihinsä. Teoria korostaa opiskelijan toiminnan määräytyvän hänen henkilökohtaisten tekijöidensä (kognitiiviset, affektiiviset ja biologiset tekijät), hänen käyttäytymisensä ja ympäristönsä välisestä vuorovaikutuksesta (Bandura 2002, 271; 2008a, 38). Bandura (1997, 6; 2008a, 33–34; 2008b, 93–94) nimittää tätä vuorovaikutusprosessia kolmitahoiseksi vastavuoroiseksi determinismiksi. Hänen mukaansa eri osatekijät eivät vaikuta yhtä voimakkaasti toisiinsa, vaan niiden vaikutus vaihtelee erilaisissa toiminnoissa ja erilaisissa olosuhteissa. Näin aikuisopiskelija on sekä oppimisympäristönsä tuotos että tuottaja valikoimalla, luomalla ja muutamalla oppimisympäristönsä olosuhteita (ks. Bandura 2000, 75; 2002, 278). Sosiaaliskognitiivisen teorian pohjalta tutkimuksessani aikuisopiskelijan kognitiiviset tekijät viittaavat hänen minäpystyvyysuskomuksiinsa, päämääriensä asettamiseen ja toimintansa itsearviointiin. Vastaavasti käyttäytymiseen liittyvät tekijät viittaavat siihen, miten edellä mainitut tekijät suuntaavat aikuisopiskelijaa hänen elämänlaajuisella koulutuspolullaan. Ympäristöön liittyvät tekijät viittaavat aikuisopiskelijan formaalisiin ja informaalisiin oppimisympäristöihin ja merkittäviin toisiin.

Bandura (1977; 1986; 1997) tarkastelee minäpystyvyysteoriassaan yksilön toimintaa neljän yhteistoiminnallisen prosessin avulla. Nämä ovat kognitiiviset, affektiiviset, motivaationaaliset ja valintaprosessit. Näiden prosessien

9 Monet tutkijat ovat soveltaneet Banduran minäpystyvyysteoriaa tutkimuksissaan. Esimerkkinä tämän tyyppisistä tutkimuksista ovat tutkimukset, jotka liittyvät opettajien uskomuksiin pystyvyydestään. Esimerkiksi Tschannen-Moranin ja Hoyn (2007) tutkimus noviisi- ja eksperttiopettajien minäpystyvyyden lähteistä ja Vesiojan (2006) tutkimus luokanopettajien arviosta pystyvyydestään musiikinkasvattajina. Luszczynska, Gutierrez-Donâ ja Schwarzer (2005) ovat tutkineet yleisen minäpystyvyyden yhteyttä eri tekijöihin viidessä eri maassa. Tutkimuksen mukaan yksilön yleinen minäpystyvyys on voimakkaasti yhteydessä yksilön toiveikkuuteen, itsesäätelyyn, itseluottamukseen ja tulevaisuusorientoituneisiin suunnitelmiin. Tutkimuksessa todetaan, että yleinen minäpystyvyys on perususkomus, joka ilmenee kaikilla yksilöillä riippumatta hänen kulttuurisesta tai sosiaalisesta taustastaan. Tutkimukseen osallistui 8796 henkilöä Costa Ricasta, Saksasta, Puolasta, Turkista ja Yhdysvalloista. Osallistujia oli kaikista ikäluokista (ikähaitari 13–77 vuotta).

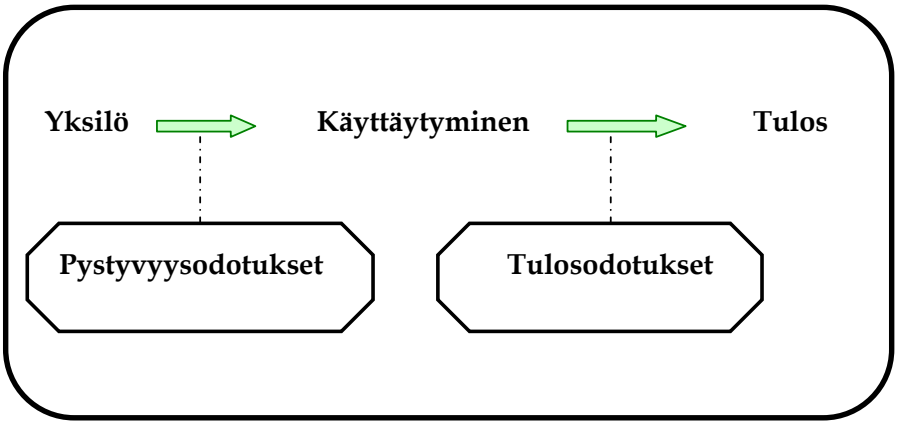
10 Maddux (2009) toteaa, että sosiaaliskognitiivinen teoria tarjoaa parhaimman kontekstin ymmärtää minäpystyvyyttä, koska se luo hyvän lähtökohdan yksilön kognition, toiminnan, motivaation ja emootion ymmärtämiseen.

kautta voidaan kuvata moniulotteisesti myös niitä tekijöitä, jotka säätelevät aikuisopiskelijan toimintaa hänen päättäessään jatkaa elämänlaajuista koulutuspolkuaan. Bandura (1977, 1986) toteaa, että minäpystyvyysuskomukset ovat yksilön kehittymisen keskeinen lähtökohta. Näin ne ovat tärkeä lähtökohta myös aikuisopiskelijana kehittymisen näkökulmasta, koska niiden pohjalta aikuisopiskelija muodostaa näkemyksiä muun muassa itsestään oppijana ja opiskelijana. Aikuisopiskelijan käyttäytymistä voidaan myös ennakoida hänen uskomustensa pohjalta. Minäpystyvyys on yhteydessä siihen, miten aikuisopiskelija käyttäytyy ja motivoi itsensä tietojensa ja kykyjensä puitteissa.

Minäpystyvyyskäsitteellä kuvaan aikuisopiskelijoiden kertomusten kautta ilmentyviä käsityksiä heidän pystyvyydestään ja odotuksistaan saavuttaa koulutukselleen asettamansa päämäärät. Banduran (1986; 1997) mukaan minäpystyvyysuskomukset auttavat määrittelemään, mitä yksilöt tekevät kyvyillään. Niiden avulla voidaan ennustaa usein paremmin aikuisopiskelijan käyttäytymistä koulutustilanteissa kuin hänen todellisten suorituksiensa pohjalta.

Aikuisopiskelijan minäpystyvyysuskomusten kehittyminen on läpi hänen elämänsä jatkuva prosessi. Minäpystyvyyden kehittymiseen vaikuttaa kaksi vuorovaikutuksellista tekijää. Siihen vaikuttavat opiskelijan sosiaalinen ympäristö sekä hänen kehittynyt kykynsä säädellä toimintaansa. Erityisesti hänen kykynsä ymmärtää syy- ja seuraus–suhteita sekä kykynsä itsereflektioon ovat keskeisiä tekijöitä minäpystyvyyden kehittymisessä. (Bandura 1977; 1986.) Aikuisopiskelijan minäpystyvyyden kehittyminen ei kuitenkaan tapahdu omaksumalla valmiita toimintatapoja, vaan hän muokkaa ja tulkitsee saamaansa informaatiota kognitiivisen prosessointinsa kautta. Tähän tulkintaan vaikuttavat luonnollisesti myös hänen kontekstiinsa liittyvät tekijät. (Bandura 1977, 200.) Aikuisopiskelija pyrkii minimoimaan tai unohtamaan kokemukset, jotka ovat ristiriidassa hänen uskomustensa kanssa. Sitä vastoin kokemukset, jotka ovat yhteneväisiä hänen uskomustensa kanssa, hän kokee merkittävinä ja muistamisen arvoisena. (Bandura 1997, 82.)

Banduran (1977) teorian mukaan minäpystyvyys ilmenee sekä *pystyvyysodotuksina* että *tulosodotuksina* (kuvio 1). Pystyvyysodotukset ovat yksilön arvio kyvyistään toteuttaa tietty suoritustaso, kun taas tulosodotukset ovat arviointeja seurauksista, joita yksilön toiminta tuottaa. Esimerkiksi aikuisopiskelijan pystyvyysodotus voi muodostua hänen uskomuksestaan, että hänen kykynsä riittävät saavuttamaan korkeita arvosanoja. Sitä vastoin aikuisopiskelijan tulosodotus voi pohjautua uskomukseen, että hän saavuttaa sosiaalista tunnustusta toiminnastaan.



KUVIO 1. Pystyvyysodotuksien ja tulosodotuksien välinen ero (Bandura 1977, 193)

Aikuisopiskelijan pystyvyysodotukset edeltävät hänen tulosodotuksiaan ja helpottavat käsityksen muodostamista näistä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että hänen korkeat pystyvyysodotuksensa olisivat aina yhdenmukaisia hänen tulosodotustensa kanssa ja johtaisivat aina myönteisiin tulosodotuksiin. Aikuisopiskelijan pystyvyysodotukset ja tulosodotukset ovat erilaisia, koska hän voi uskoa, että tietty toiminta tuottaa tietynlaisia lopputuloksia. Jos opiskelija kuitenkin epäilee, voiko hän todellisuudessa toteuttaa tarvittavia toimintoja, ei hänen arvioinnillaan ole vaikutusta hänen käyttäytymiseensä. (Bandura 1977, 193–194; 1986, 391–392; 1999, 287.)

Aikuisopiskelijan pystyvyysodotukset vaihtelevat laajuuden, yleistettävyyden ja voimakkuuden suhteen. Kun aikuisopiskelija luokittelee tietyn tehtävän tai toiminnan vaikeaksi, hänen erilaiset pystyvyysodotuksensa voivat rajoittaa tai aktivoida hänen toimintojaan. Tällöin hän saattaa suuntautua helpompiin tehtäviin. Toisaalta hän voi laajentaa yrittämistään melko vaikeisiin tehtäviin tai sisällyttää toimintaansa kaikkein vaativimmat tehtävät. Pystyvyysodotuksien yleisyys vaihtelee aikuisopiskelijalla eri tilanteissa. Tämä tulee näkyviin esimerkiksi siinä, että jotkut opiskelijan kokemukset voivat muodostaa hänelle rajoittavia odotuksia tietyn toiminnon hallinnasta, kun taas toiset kokemukset voivat rakentaa yleisen käsityksen hänen pystyvyydestään toiminnon suorittamiseen. Aikuisopiskelijan pystyvyysodotuksien voimakkuus saattaa vaikuttaa siihen, että heikot odotukset vaimentavat hänen toimintaansa, kun taas voimakkaat odotukset saavat hänet jatkamaan sinnikkäästi toimintaansa. (Bandura 1977, 194; 1999, 287.)

Minäpystyvyys näyttelee keskeistä roolia aikuisopiskelijan toiminnassa[11], koska se vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä sekä suorasti että välillisesti. Esimerkiksi aikuisopiskelijan koulutukselleen asettamansa päämäärät suuntaavat hänen toimintaansa joko niin, että hän sinnikkäästi etenee tavoitteitaan kohti tai niin, että hän muuttaa päämääriään kohdattuaan epäonnistumisia (ks. Bandura 2000, 75). Siihen, miten aikuisopiskelija tulkitsee pystyvyyttään, vaikuttaa hänen toimintansa suuntaan. Minäpystyvyysuskomukset eivät ainoastaan vaikuta siihen, millaisia päämääriä aikuisopiskelija itselleen asettaa, vaan ne vaikuttavat myös hänen suorituskykynsä arviointiin hänen tavoitellessaan päämääriään. Minäpystyvyys on yhteydessä opiskelijan itsesäätelyyn monilla eri tavoilla (ks. Cervone ym. 2004; Luszczynska ym. 2005).

Minäpystyvyys ei ole aikuisopiskelijan persoonallisuuteen liittyvä piirre tai ominaisuus. Bandura (1977; 1986; 1997) kuvaa minäpystyvyydellä yksilön uskomuksia kyvyistään organisoida ja toteuttaa toimintoja, jotka vaaditaan suunnitellun tuloksen saavuttamiseen. Hänen mukaansa minäpystyvyys ei ole tietty kyky tai kykyjen joukko, joka yksilöllä on tai ei ole. Hänen mukaansa minäpystyvyys on generatiivinen kyky, jonka avulla yksilö soveltaa ja organisoi kognitiivisia, sosiaalisia, emotionaalisia ja käyttäytymiseensä liittyviä taitojaan mahdollisimman optimaalisesti erilaisissa tilanteissa. (Bandura 1997, 36–37.) Minäpystyvyysuskomukset eivät suoraan kerro sitä, mitä aikuisopiskelija uskoo tekevänsä, vaan mihin hän uskoo kykenevänsä. Jos aikuisopiskelija uskoo, ettei hänellä ole kykyjä tuottaa tiettyjä tuloksia tai toimintoja, hän ei myöskään yritä tavoitella niitä. Sitä vastoin hänen vahva uskonsa pystyvyyteensä edesauttaa häntä suuntaamaan toimintaansa sinnikkäämmin päämääriään kohti.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksessani aikuisopiskelijan minä, kokemus ja narratiivi nivoutuvat toisiinsa. Lähtökohtana on ajatus, että aikuisopiskelijan elämä ja koulutuspolku voivat tarinoitua ja rakentua uudelleen monin eri merkityksin. Tutkimukseni keskiön muodostaa aikuisopiskelija, joka uskomuksiensa, käsityksiensä, kokemuksiensa ja odotuksiensa kautta rakentaa kuvaa pystyvyydestään ja itsestään aikuisopiskelijana. Elämänlaajuisen koulutuspolkunsa aikana aikuisopiskelijalla on luontainen taipumus luoda tarinoita näkemästään ja kokemastaan (ks. Rossiter & Clark 2007, 14). Näin aikuisopiskelijan ainut-

11 Esimerkiksi motivaatiotutkijat ovat minäpystyvyysuskomuksien avulla käsitteellistäneet opiskelijoiden uskomuksia liittyen heidän kykyihinsä tehdä koulutyötä. Nämä uskomukset ovat sisältäneet arviointeja siitä, pystyvätkö opiskelijat tekemään tiettyjä toimintoja vai ei. Näitä toimintoja ovat olleet esimerkiksi matemaattisten ongelmien ratkaiseminen. (Linnenbrink ja Pintrich 2003, 120.) Bong ja Skaalvik (2003, 2) tiivistävät tutkijoiden käsitykset ja toteavat minäpystyvyyden kuvaavan yksilön varmuutta ja uskoa menestyksellisestä tehtävän tai toiminnon suorittamisesta.

laatuiset kokemukset saavat muotonsa kertomusten eli narratiivien kautta. Opiskelijan kertoessa kokemuksistaan, hän samalla ilmaisee itseään ja todellisuuttaan (ks. Chase 2005, 657). Kertoessaan tarinaansa aikuisopiskelija luo siis sekä elämäänsä että minuuttaan: millainen hän on opiskelijana ja millaiseksi hän haluaisi kehittyä (mm. Clark & Rossiter 2006; Rossiter & Clark 2007; Karpiak 2008).

Aikuisopiskelijan kerronnan kautta muotoutuu elämänlaajuinen koulutuspolku, joka tuottaa sisällöt tutkimukseni kohteena olevan ilmiön tarkasteluun. Samalla se nivoo yhteen aikuisopiskelijan kerronnan kautta avautuvat koulutuskokemukset muodostaen koulutuspolulle juonellisen rakenteen. Näihin kokemuksiin nivoutuvat myös ne aikuisopiskelijan kerronnassa esiin tulevat merkittävät toiset, joihin opiskelija peilaa uskomuksiaan, käsityksiään ja odotuksiaan. Hänen aikaisemmat koulutuskokemuksensa vaikuttavat siihen, millainen hänen käsityksensä on itsestään aikuisopiskelijana. Jotta aikuisopiskelija voi kehittyä oppijana ja opiskelijana, hänen tulee ensin tulkita kokemuksiaan ja antaa niille merkitys.

Luvussa kaksi esittelen narratiivisen lähestymistavan mahdollisuuksia tutkimukseni kohteena olevan ilmiön haltuunottoon. Narratiivinen lähestymistapa pohjautuu sosiaalis-konstruktivistiseen näkemykseen yksilön minän, tiedon ja todellisuuden rakentumisesta, mikä tapahtuu kielen ja kertomuksen välityksellä sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa (Heikkinen 2002, 14; Hänninen 1999, 26–27; 2004). Clandinin ja Connelly (2000) toteavat narratiivisen lähestymistavan soveltuvan hyvin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan yksilön kokemuksien monimuotoisuutta. Näkemykseni tiedosta pohjautuu Brunerin (1986; 1987) ajatuksiin narratiivisesta tiedosta, jonka hän luonnehtii kokemukselliseksi ja subjektiiviseksi. Myös aikuisopiskelijan suhteen maailmaan näen narratiivisena siten, että hän on kokemuksiensa, uskomuksiensa ja käsityksiensä kautta yhteydessä maailmaan ja etsii siitä merkityksiä. Ihmiskäsityksessäni korostuu näkemys yksilöstä aktiivisena toimijana, omaa elämäänsä kertovana ja tulkitsevana olentona. Kun aikuisopiskelija kertoo koulutuskokemuksistaan, hän tulkitsee samalla sosiaalista todellisuuttaan tarinoidensa kautta (ks. Spector-Mersel 2010, 211). Tämän lisäksi hän tulkitsee käsityksiä itsestään, pystyvyydestään sekä opiskelustaan aikuisena. Narratiivisen kokemuksen[12] haltuunotossa hyödynnän Deweyn (1938) näkemyksiä kokemuksesta kasvattavana ja ei-kasvattavana sekä Antikaisen (1998) näkemyksiä kokemuksesta merkittävänä koulutuskokemuksena.

Luvussa kolme siirryn kuvaamaan aikuisopiskelijoiden kertomusten kautta avautuvia koulutuskokemuksia. Kertomukset luovat kymmenen erilaista elämänlaajuista koulutuspolkua, mitkä ilmentävät aikuisopiskelijoiden koulutusmahdollisuuksien etsimistä, heidän aikuiskoulutuspolkujensa aloittamista ja päämääriensä saavuttamista. Elämänlaajuiset koulutuspolut ilmentyvät sen mukaisesti, mistä positiosta aikuisopiskelijat tarkastelevat itseään

12 Käytän käsitettä narratiivinen kokemus kuvaamaan aikuisopiskelijan kertomuksen kautta välittyvää kokemusta.

ja tekemiään koulutusvalintoja osana muuta elämänkulkuaan. Ennen aikuisopintoja opiskelijoiden elämänlaajuisten koulutuspolkujen alkutaipaleet ovat muodostuneet niin sanotun kulttuurisen käsikirjoituksen mukaan osaksi heidän elämänkulkujaan (ks. Houtsonen 1996, 204–205). Ne ovat olleet pohjimmiltaan samankaltaisia eli institutionaalisesti painottuneita koulutuspolkuja, kun taas aikuisena heidän koulutuspolkunsa ovat olleet yksilöllisempiä, monimuotoisempia ja katkonaisempia. Aikuisopiskelijoiden tarinat kuvaavat sitä, millaisten elämänvaiheiden ja tilanteiden kautta he hakeutuivat opiskelemaan ja miten heidän tekemänsä ratkaisut vaikuttivat heidän muuhun elämäänsä.

Aikuisopiskelijoiden elämänlaajuiset koulutuspolkukuvaukset nivoutuvat koulutusyhteiskunnalliseen kontekstiin. Vaikka aikuisopiskelijat rakentavat koulutuspolkunsa hyvin yksilöllisesti, myös yhteiskunnalliset tekijät ovat yhteydessä heidän koulutusvalintoihinsa. Nämä tekijät luovat heidän kouluttautumiselleen sen yhteiskunnallisen merkityksen, jota vasten he rakentavat käsitystään itsestään aikuisopiskelijoina.

Aikuisopiskelijoiden kertomukset tuovat esiin sekä aikuisopiskelua edeltävät että aikuisopiskelun aikana muodostuneet koulutuskokemukset, jotka rakentavat heidän käsityksiään pystyvyydestään. Kuvaukset muodostavat opiskelijoiden elämänlaajuisista koulutuspoluista juonellisia kokonaisuuksia ja tuovat esille, miten eri koulutuspolkujen kautta he ovat kehittyneet aikuisopiskelijoina. Kertomukset kuvaavat myös, millaisia tulkintoja he antavat tekemilleen valinnoilleen ja ratkaisuilleen. Ne kertovat myös koulutukselle annetuista yksilöllisistä merkityksistä sekä niistä tekijöistä, jotka tukivat heidän asettamiensa päämäärien saavuttamista. Samalla aikuisopiskelijoiden kuvauksissa tiivistyy se, mistä opiskelijat puhuvat, kun he puhuvat aikuisena opiskelustaan.

Kertomusten kautta avautuvien koulutuskokemusten jälkeen luvussa neljä siirryn tarkastelemaan, mitä aikuisopiskelijat kertovat itsestään oppijoina ja opiskelijoina. Tutkimuksessani aikuisopiskelijoiden käsitykset itsestään rakentuvat kertomusten kautta yhä uudelleen muovautuvana sekä persoonallisena että sosiaalisena prosessina (vrt. Heikkinen 2001; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998; Erkkilä 2005a). Ajattelen Lieblichin ym. (1998, 7) tavoin, että kertomus ilmentää yksilön minää, jota luodaan, arvioidaan ja edelleen kerrotaan läpi koko elämän. Näin aikuisopiskelijoiden käsitykset itsestään saavat ilmiasunsa tarinoiden muodossa. Tutkimuksessani aikuisopiskelijat konstruoivat käsityksiään pystyvyydestään henkilökohtaisten oppimisympäristöjensä kautta suhteessa itseensä ja merkittäviin toisiin.

Luvussa viisi siirryn tarkastelemaan niitä merkittäviä toisia[13], jotka nousivat aikuisopiskelijoiden kerronnassa esille. Meadin (1962, 140) mukaan yksilön minä on eräänlainen sosiaalinen rakenne, joka muotoutuu sosiaalisten kokemusten kautta. Yksilö rakentaa minäänsä (objektiminä) hänelle itselleen merkityksellisten yksilöiden kautta. Formaalit ja informaalit oppimisympäristöt antavat aikuisopiskelijoille sen sosiaalisen viitekehyksen, jonka kautta heidän käsityksensä itsestään, mahdollisuuksistaan ja pystyvyydestään rakentuvat. Tarkoitan formaalisilla oppimisympäristöillä sellaisia ympäristöjä, joissa tapahtuu formaalista oppimista. Kun opiskelu tapahtuu päätoimisesti tietyssä koulutusorganisaatiossa ja se on yleensä tutkintoon johtavaa, sanotaan oppimista formaaliksi oppimiseksi. Aikuisten opiskelu voi pitää sisällään myös itseohjautuvasti tapahtuvan niin sanotun informaalin oppimisen, kuten työssä, yhteisöissä, vapaa-ajalla tai tietoverkkojen kautta tapahtuvan oppimisen. Informaalin oppimisen ympäristöjä kutsun informaaleiksi oppimisympäristöiksi. (ks. Jarvis 2004, 107–108; Merriam, Clark & Baumgartner 2007, 24–31.) Formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen vuorovaikutussuhteet luovat myös pohjaa yhteenkuuluvuuden tunteen syntymiselle ja käsitykselle siitä, mitä on olla aikuisopiskelija oppimisyhteiskunnassa ja sen toimintakulttuurissa.

Luku kuusi yhdistää edellä mainittujen lukujen keskeiset näkökulmat, jotka nousivat aikuisopiskelijoiden kertomuksista esille. Tuon esiin, millaista koulutuksellista minäpystyvyyttä aikuisopiskelijat rakensivat kertomustensa kautta. Luvussa seitsemän esitän keskeisimmät johtopäätökseni tutkimustuloksieni pohjalta. Luku kahdeksan vastaa tutkimukseni praktiseen tavoitteeseen. Luvussa tarkastelen, miten koulutuksen alkuvaiheessa pystyvyysuskomuksiltaan erilaisia aikuisopiskelijoita voi ohjata kehittämään ja ylläpitämään koulutuksellista minäpystyvyyttään. Tämän lisäksi esittelen tarinankerronnan yhtenä pedagogisena metodina koulutuksellisen minäpystyvyyden tunnistamiseksi. Rossiter ja Clark (2007, 70–71) toteavat, että tarinankerronta luo oppimisesta henkilökohtaisemman ja linkittää opiskeltavan oppiaineksen luonnollisella tavalla lähelle oppijaa ja hänen kokemusmaailmaansa.

Luvussa yhdeksän tarkastelen tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä näkökulmia. Tarkastelun keskiön muodostaa tutkimusprosessini aikana kirjoittamani tutkimuspäiväkirja, joka edesauttoi muun muassa tutkimukseni kohteena olevan ilmiön haltuunottoa sekä keskeisten käsitteiden rajaamista. Pohdin myös sitä, miten tutkimusprosessini on kasvattanut minua ja muuttanut käsityksiäni aikuisopiskelusta ja itsestäni tutkijana sekä mitä olen tutkimukseni kautta oppinut. Tutkimukseni lopuksi luvussa kym-

13 Esimerkiksi Zeldin ja Pajares (2000) käyttävät merkittävät toiset käsitettä niistä henkilöistä, jotka vahvistavat naisten minäpystyvyysuskomuksia ja heidän uravalintojaan. Vastaavasti Antikainen (1998) käyttää tutkimuksessaan käsitettä oppimisen merkittävät muut kuvaamaan yksilön oppimista tukevia henkilö- ja sosiaalisia suhteita. Tutkimuksessani merkittävät toiset viittaavat niihin henkilöihin, jotka aikuisopiskelijat nostivat esille kertomuksissaan ja joiden kautta he määrittelivät pystyvyyttään sekä itseään oppijoina ja opiskelijoina.

menen pohdin sitä, miten koulutuksellinen minäpystyvyys tulisi huomioida aikuiskoulutuksen kehittämisessä.

Läpi tutkimuksen pyrin kerronnallisuuteen. Tämä näkyy siinä, että tutkimukseni sisältää paljon aikuisopiskelijoiden kertomusten suoria lainauksia. Tavoitteenani on ollut antaa aikuisopiskelijoiden äänen kuulua mahdollisimman moniulotteisesti läpi tutkimuksen. Toiseksi tavoitteenani on ollut mahdollistaa lukijoille eräänlainen samaistumiskohde niihin koulutukseen liittyviin kokemuksiin, jotka koskettavat laajaa aikuisopiskelijajoukkoa. Kun lukijat samaistuvat tarinoiden kautta avautuviin kokemuksiin, he voivat rakentavalla tavalla muokata käsityksiään koulutuksellisesta minäpystyvyydestään ja kehittää itseään aikuisopiskelijoina.

2 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

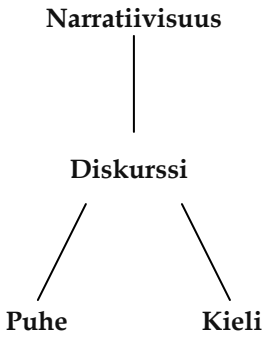
Tutkimukseni metodologiset sitoumukset perustuvat narratiiviseen lähestymistapaan. Kun tutkija on kiinnostunut tutkittavien kertomuksista ja siitä, miten tutkittavat jäsentävät maailmaansa kokemuksia, hän lähestyy tutkittavaa ilmiötä narratiivisesti. Tämä pohjautuu ajatukseen, että meillä kaikilla on perustarve tarinankertomiselle sekä merkittävien tapahtumien ja kokemuksien organisoinnille tarinan muotoon (Webster & Mertova 2007, 10). Aikuisopiskelijan kokemukset saavat muotonsa kertomuksen kautta. Kertomuksessaan hän muotoilee, konstruoi sekä ilmaisee itseään ja todellisuuttaan (Chase 2005, 657). Kertomuksen diskursiivisen luonteen vuoksi narratiivinen lähestymistapa tarjoaa persoonallisen tavan tutkia aikuisopiskelijan minäpystyvyyttä.

2.1 Aikuisopiskelijan minä tutkimuksen kohteena

Narratiivisen lähestymistavan mukaan yksilön minä on eräänlainen kehittyvä tarina, joka muotoutuu hänen kertoessaan itsestään (mm. Rossiter 1999; McAdams 2006; Rossiter & Clark 2007). Yksilön minän kehittymistä ei ymmärretä pysyvänä olemassaolona, vaan elämänkulun läpi tapahtuvana moniulotteisena tarinana. Tätä tarinaa muovaavat monet ulkopuoliset tekijät, kuten yksilön kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti sekä näissä tapahtuvat muutokset. Narratiivisessa lähestymistavassa yksilön kehittyminen nähdään retrospektiivisenä eli koko hänen elämänkaareensa sisältyvien kokemusten tulkintana. (Rossiter & Clark 2007, 31–33, 39–41, ks. myös McAdams 2006, 16.)

Schragin (1997) näkökulma minän diskursiivisesta luonteesta valaisee aikuisopiskelijan narratiivisen minän kehittymistä. Kun aikuisopiskelija kirjoittaa ja kertoo koulutuskokemuksistaan, hän on kielellisessä vuorovaikutussuhteessa eli diskurssissa kokemusmaailmansa kanssa. Schragin (1997) ajattelua noudattaen aikuisopiskelijan diskurssi sisältää kielen ja puheen tuottamisen, käytön, levityksen ja vaihdon (kuvio 2). Aikuisopiskelijan diskurssi ilmentää sekä kirjoitetun että puhutun kielen dynaamista luonnetta. Kertoessaan koulutustarinaansa hän myös kehittää näkemyksiä itsestään, pystyvyydestään ja mahdollisuuksistaan. Aikuisopiskelijan puhuessa kokemuksistaan hän sa-

malla antaa kokemuksilleen merkityksiä[14]. Näin aikuisopiskelijan puhuminen on luovaa aktia, yhtä aikaa sekä minän löytämistä että minän luomista. Tämän luovan aktin tuloksena opiskelijan narratiivisessa minässä on mukana jotain menneisyydestä muistettua, nykyhetkeen sisältyvää ja tulevaisuutta arvioivaa. Samalla puhuttu kieli sisältää myös kielen historian ja muodollisen rakenteen. (Schrag 1997, 16–17.)



KUVIO 2. Narratiivisuus, diskurssi, puhe ja kieli (Schrag 1997, 21)

Schragin (1997, 26) näkemyksiä mukaillen tässä tutkimuksessa aikuisopiskelija on *homo narrans* eli tarinankertoja, joka löytää itsensä jo kerrotuista tarinoista ja joka rakentaa minäänsä kertomalla itsestään ja kokemuksistaan. Aikuisopiskelijan minä tarkoittaa, että hän kykenee esittämään kuvauksen itsestään ja kertomaan tarinan elämästään[15].

Miten aikuisopiskelijan narratiivinen minä ilmentyy kertomuksissa? Sekä William James (1890) että George Herbert Mead (1962) tarkastelevat yksilön minää sekä subjektina[16] (eng. I-self) että objektina (eng. Me-self). Mead (1962, 136–137, 178) toteaa, että yksilön minä on pohjimmiltaan sosiaalinen ja reflektiivinen[17], missä on erotettavissa edellä mainitut minän osat. Subjektiminä kuvaa yksilön minää aktiivisena toimijana ja kokijana, kun taas objektiminä

14 Taylor (2006, 95–97) toteaa, että yksilö rakentaa merkityksiä toiminnalleen puheensa kautta. Puhe on osa yksilön ”identiteettityötä”, jonka kautta hän rakentaa käsitystä itsestään.

15 Fischerin ja Goblirschin (2006, 29–31) mukaan yksilön minä rakentuu prosessissa, johon sisältyy yksilöiden välinen vuorovaikutus, omaelämänkerrallinen muisti ja kommunikatiiviset kokemukset. Tätä prosessia yksilö käy läpi diskurssissa ja rakentaa ymmärrystään minästään, maailmastaan ja muista yksilöistä.

16 James (1890) jakaa subjektiminän neljään osaan. Itsetietoisuuteen, joka sisältää arvion muun muassa yksilön tarpeista, ajatuksista ja tunteista sekä itsetoimijuuteen, joka sisältää yksilön toiminnan. Tämän lisäksi subjektiminä sisältää minän jatkuvuuden ja koherenssin. Jatkuvuudella James (1890) tarkoittaa, että yksilö säilyy samana persoonana koko ajan. Koherenssi kuvaa minän stabiliutta eli minää yhteneväisenä ja rajattuna oliona. (Harter 1999, 6.)

17 Mead (1962) erottaa toisistaan persoonallisen ja sosiaalisen minän.

kuvaa minää tekemisen kohteena. Subjektiminä ja objektiminä muodostavat yhdessä yksilön minuuden (Mead 1962, 179). Persoonallinen subjektiminä rakentuu merkittävien toisten kautta erilaisissa tilanteissa ja vuorovaikutussuhteissa. Se on yksilön reaktio muiden yksilöiden asenteisiin ja odotuksiin. Kun yksilö sosiaalistuu johonkin yhteisöön, hän alkaa vähitellen omaksua tähän yhteisöön sisältyviä asenteita, arvoja ja normeja. Näiden pohjalta muodostuu yksilön sosiaalinen ja muuttuva objektiminä. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö alkaa kehittyä vähitellen objektiksi itselleen. (Mead 1962, 173–175.) Reflektiivisen toimintansa ansiosta aikuisopiskelijan on mahdollista tietoisesti vaikuttaa objektiminänsä kehittymiseen eli siihen, millaisia merkittävien toisten asenteita ja odotuksia hänen objektiminänsä heijastaa (ks. Törmä 1996, 59). Objektiminää on alettu viime vuosikymmeninä sosiaalipsykologisissa minätutkimuksissa nimittää minäkäsitykseksi[18] (Harter 1999, 14–15).

Vaikka tutkimuksissa yksilön minää määritelläänkin näistä kahdesta näkökulmasta, Taylor (1996) pitää kuitenkin ongelmallisena minän tarkastelemista objektina. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että minä ei ole mitattavissa oleva objekti, vaan kokeva subjekti, joka kokemuksiensa kautta muovaa subjektiivista tulkintaa itsestään. Hän korostaakin inhimillisen kokemuksen merkitystä, kun yksilö tarkastelee ja määrittelee minuuttaan. (Taylor 1996, 34.)

Taylorin (1996, 34) mukaan yksilön vastatessa kysymykseen mikä minä olen, hän luonnehtii itseään hänelle merkityksellisten tekijöiden mukaan (myös Mead 1962). Aikuisopiskelijan minän kehittyminen narratiivisesti pohjautuukin siihen, miten hän konstruoi ja tulkitsee minäänsä tarinoidensa kautta. Pelkkä tarinan kertominen ei tuo esiin aikuisopiskelijan minää, vaan hänen tulkintansa luo tarinasta minän. Aikuisopiskelija tulkitsee tarinaansa ja sen merkitystä yhä uudelleen ja muodostaa näkemyksensä siitä, millainen hän on ja millaiseksi hän haluaisi kehittyä. Taylor (1996, 34) kuitenkin toteaa, että nämä tulkinnat eivät koskaan voi olla yksiselitteisiä tai täydellisesti ymmärrettäviä. Täydellinen tulkinta aikuisopiskelijan minästä on mahdottomuus, koska kaikkea ei voi täydellisesti artikuloida eli ilmaista sanoina. Opiskelija voi kuitenkin lisätä ymmärrystään itsestään kielen kautta tuotettujen tulkintojensa avulla. Taylor (1996) korostaakin itseymmärryksen merkitystä, kun yksilö tarkastelee itseään kontekstiaan vasten.

Tarkasteltaessa yksilön minää subjektina, se on olemassa vain yhteydessä muiden yksilöiden kanssa. Yksilön minää ei voi koskaan määritellä ilman viittauksia hänen kontekstiinsa. (Mead 1934, 140; Taylor 1996, 34–35.) Näin aikuisopiskelijan konteksti on yhteydessä siihen, miten opiskelija määrittelee itseään. Tähän määrittelyprosessiin hän tarvitsee toisen yksilön tai yhteisön peilatakseen käsityksiä itsestään (ks. Fischer & Goblirsch 2006; McAdams 2006). Taylorin (1996, 33–36) ajatukset nivoutuvat hyvin Schragin (1997) näkö-

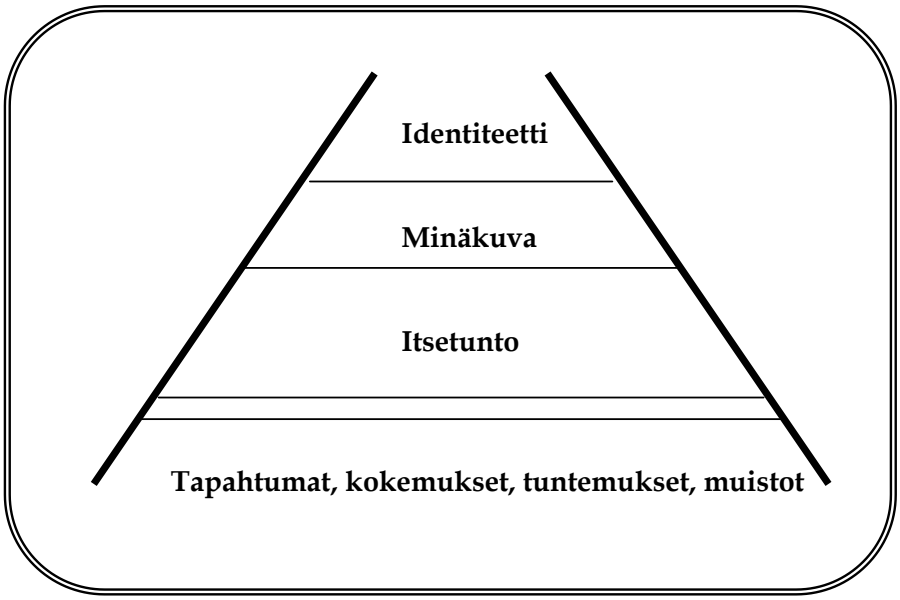
18 Tarkastelen aikuisopiskelijan minäkäsityksen muodostumista laajemmin luvussa 4.1.

kulmiin narratiivisen minän kehittymisestä, koska molemmat näkevät minän rakentuvan kielen kautta yksilön tulkitessa kokemuksiaan.

Edellä olevan pohjalta en tarkastele aikuisopiskelijaa erikseen subjektina tai objektina, vaan ne ovat samanaikaisesti opiskelijan kertomuksessa läsnä. Kun opiskelija reflektoi toimintaansa, se sisältää siirtymän toimijan näkökulmasta toiseen eli hänen siirtymisensä toimijasta objektiksi. Aikuisopiskelija on yhtä lailla aktiivinen toimija kuin toimintaansa analysoiva kohde, kun hän reflektoi itseään ja toimii oppimisympäristössään. Tätä voisi kutsua myös eräänlaiseksi reflektiiviseksi dialogisuhteeksi, jossa subjektiminä on vuorovaikutussuhteessa objektiminän kanssa (ks. Törmä 1996, 58–59). Harter (1999, 8–9) korostaakin subjektiminän merkitystä objektiminän kehittymisessä. Kun tarkastelen aikuisopiskelijan minää, tarkastelun keskiöön nousevat hänen subjektiiviset tulkintansa kokemuksistaan. Nämä minään liittyvät tulkinnat sisältävät kokemuksia menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. Aikuisopiskelijan käsitys minästään kehittyy koko ajan hänen kognitiivisten taitojensa kehittyessä ja kokemusmaailmansa muuttuessa. Näiden kokemuksiensa merkitystä hän tulkitsee kertomuksessaan, joka muodostaa kuvan siitä, millainen hän on kokevana ja toimivana yksilönä.

Taylor (1996) korostaa toimijan näkökulmaa, jossa yksilö on kokemustensa tuottaja ja tapahtumiensa muokkaaja. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna yksilön toimintaan sisältyy neljä ydinpiirrettä. Nämä ovat intentionaalisuus, ennakointi, reaktiokykyisyys ja itsereflektointi. Yksilö asettaa itselleen tavoitteita ja ennakoi toimintansa mahdollisia tuloksia. Ennakoitu lopputulos motivoi ja suuntaa yksilön yrityksiä haluamiaan päämääriä kohti. Yksilö ei ole ainoastaan asioita etukäteen pohtiva suunnittelija, vaan hän on myös toimintaansa säätelevä toimija. Hän harkitsee valintojaan ja suunnittelee toimintaansa sekä säätelee suunnitelmiensa toimeenpanoa. Hän on myös toimintansa tarkkailija, koska hän reflektoi ja muuttaa tarvittaessa toimintansa suuntaa päätelmiensä pohjalta. (Bandura 2008a, 16–17; 2008b, 87–88.)

Toinen tarkastelutapa aikuisopiskelijan minän ymmärtämiseen on kuvata sitä eräänlaisina sisäisinä rakenteina. Ojasen (1994) näkökulma minästä sisäisinä prosesseina täydentää edellä esitettyjä aikuisopiskelijan minän kehittymiseen liittyviä näkökulmia. Ojanen (1994, 29) kuvaa minää pitkäaikaisen oppimisen tuloksena, jonka sisältö on kerroksittainen (kuvio 3). Hän erottaa minässä kolme osaa: identiteetin, minäkuvan ja itsetunnon. Ojasen (1994, 29–30) mallissa pohjan muodostaa minään liittyvä aines, joka on yhteydessä ”ylempiin” minän kerroksiin. Esimerkiksi jokin aikuisopiskelijan oppimiseen tai opiskeluun liittyvä miellyttävä kokemus tai kipeä muisto saattavat vaikuttaa aikuisopiskelijan itsetunnon ja minäkuvan muodostumiseen. Tämä kokemus tai muisto voi aktivoitua uudestaan jossakin opiskelijan elämänlaajuisen koulutuspolun vaiheessa hänen uusien kokemustensa pohjalta. Aikuisopiskelijan minä muotoutuu yhä uudestaan hänen kokemusvarantonsa karttuessa.



KUVIO 3. Minän kerroksellisuus (Ojanen 1994, 29)

Ojasen (1994, 31) mukaan identiteetissä on kysymys yksilön paikan määrittelystä, jossa korostuvat sekä yksilöllisyys että yhteenkuuluvuus jonkin tietyn ryhmän tai yhteisön kanssa. Koulutuspolkuaan jatkanut aikuisopiskelija voi määritellä itsensä samanaikaisesti esimerkiksi 45-vuotiaaksi miesopiskelijaksi ja avoimen yliopiston aikuisopiskelijaksi. Minäkuvalla Ojanen (1994, 31–32) tarkoittaa piirteiden ja ominaisuuksien kuvaamista (ks. lisää luku 4.1). Siinä keskeistä on itsetuntemus eli millaiseksi yksilö itsensä tuntee. Esimerkiksi aikuisopiskelija voi kuvata itseään ahkerana ja sinnikkäänä opiskelijana, mutta passiivisena keskustelijana.

Ojasen (1994, 31, 41) mukaan itsetunto on minän tietämistä, tuntemista ja arvostamista. Hän sisällyttää itsetuntoon kolme erillistä osaa eli minätietoisuuden, itsearvostuksen ja itsetuntemuksen. Aikuisopiskelijan tapauksessa minätietoisuus ilmenee tietoisuutena omasta olemassaolosta. Vastaavasti aikuisopiskelijan itsearvostus kuvaa sitä, miten hän arvostaa itseään oppijana ja opiskelijana. Arvostaako hän saavuttamiaan opintosuorituksia ja tutkintoja vai vähätteleekö hän niiden merkitystä elämänlaajuisella koulutuspolullaan? Aikuisopiskelijan itsetuntemus kuvaa sitä, miten hyvin hän tuntee omat heikkoutensa ja vahvuutensa. (ks. Ojanen 1994, 31, 41–58.)

Edellä oleviin näkökulmiin pohjautuen aikuisopiskelija näyttäytyy kertomuksessa intentionaalisena ja ennakoivana toimijana. Kertomus kuvaa, miten intentionaalisen ja ennakoivan toimijan koulutuksellinen minä kehittyy hänen elämänlaajuisella koulutuspolullaan. Aikuisopiskelijan pohtiessa eri koulutusvaihtoehtoja ja luodessa kuvaa koulutustarpeistaan ja odotuksistaan, hän kertoo tarinaansa aluksi ammatillisen minänsä äänellä. Hän ker-

too, millaisia ammatillisia kehittymistarpeita hänellä on ja miten hän aikoo ammatillista kompetenssiaan vahvistaa kouluttautumisensa kautta. Kun aikuisopiskelija aloittaa tai jatkaa elämänlaajuista koulutuspolkuaan, ammatillisen minän ääni kehittyy koulutuksellisen minän ääneksi. Tämä koulutuksellinen minä kertoo, millaisena oppijana ja opiskelijana hän itseään pitää ja mihin hän uskoo pystyvänsä.

2.2 Narratiivinen lähestymistapa tutkimuksen punaisena lankana

Tutkimusprosessini eri vaiheissa olen joutunut myös pohtimaan, miten aikuisopiskelijan minäpystyvyyttä ylipäätään voi tutkia ja miten kokemukset, uskomukset ja odotukset suodattuvat aikuisopiskelijoiden kertomuksista tutkijan tarkastelun kohteeksi. Yli 30-vuotiaiden aikuisten minäpystyvyyttä on tutkittu kansainvälisesti paljon (esim. Zeldin & Pajares 2000; Luszczynska ym. 2005; Tschannen-Moran & Hoy 2007), mutta Suomessa vähän. Monissa minäpystyvyyttä koskevissa tutkimuksissa pääasiallisina metodologisina ratkaisuina ovat olleet strukturoidut kyselylomakkeet ja testit, joiden avulla on selvitetty yksilön minäpystyvyyden kehittymistä[19]. Usher ja Pajares (2008, 784) toteavat, että minäpystyvyystutkimuksen kentällä laadulliset tutkimusmenetelmät tarjoavat monipuolisen tavan tutkia minäpystyvyyttä, koska niiden avulla voidaan ymmärtää syvällisesti yksilön minäpystyvyyden syntytekijöitä[20].

2.2.1 Narratiivisen lähestymistavan luonnehdintaa

Koska kokemusten taustalla olevia uskomuksia, käsityksiä, tunteita[21] ja odotuksia voidaan tuoda esiin kielen avulla kertomuksina, narratiivinen lähestymistapa antaa monipuolisen tarkastelukulman tutkimukseni kohteena olevaan ilmiöön. Eskolan ja Suorannan (2005, 23) mukaan ei ole rajoitusta sen suhteen, mitkä ilmiöt soveltuvat narratiiviseen lähestymistapaan ja voidaan

19 Usher ja Pajares (2008) esittävät kritiikkiä valmiiden mitta-asteikkojen ja testien käytöstä minäpystyvyyden tutkimisessa, koska osa niitä soveltavista tutkimuksista tarjoaa vähän todellista tietoa akateemisen minäpystyvyyden kehittymisestä. Ne eivät huomioi riittävästi tilanne- ja kontekstisidonnaisia tekijöitä. (ks. myös Cervone ym. 2006, 177–178.)

20 Zeldin ja Pajares (2000) sekä Zeldin, Britner ja Pajares (2008) ovat tutkimuksissaan hyödyntäneet haastattelumenetelmää selvittäessään miesten ja naisten minäpystyvyysuskomusten rakentumista ja vaikutusta heidän uravalintoihinsa. Zeldin ym. (2008, 1040) toteavat, että minäpystyvyysuskomusten tärkeää roolia yksilön urakehitykseen voidaan syvällisemmin ymmärtää vain heidän henkilökohtaisten tarinoidensa kautta.

21 Riessmanin (1993, 20) mukaan elettyihin kokemuksiin sisältyy myös tunteita, jotka voidaan saada esiin kertomuksien kautta.

lukea tarinoina. Tämä pohjautuu ajatukseen, että sosiaalinen elämämme on luonteeltaan narratiivista: maailmamme perustuu luonnostaan tarinoihin, niiden kertomiseen ja kuuntelemiseen (Connelly & Clandinin 1990; 1996; 2000; Lieblich ym. 1998; Atkinson 2007; Webster & Mertova 2007; Clandinin & Rosiek 2007; Rossiter & Clark 2007).

Narratiivinen lähestymistapa sisältää monia erilaisia metodologisia ratkaisuja, joten lähestymistapa antaa väljän kehyksen tutkijalle[22] (Chase 2005; Creswell 2007; Webster & Mertova 2007; Spector-Mersel 2010). Webster ja Mertova (2007) toteavat, ettei ole olemassa yhtä ainoaa narratiivisen tutkimuksen metodia, vaan se on joukko erilaista yksilön kokemuksiin liittyvää tutkimusta. Koska narratiivinen lähestymistapa antaa tutkijoille runsaasti eri mahdollisuuksia lähestyä yksilön kokemusta, saatoin rakentaa narratiivisen tutkimuskehikon sopivaksi tutkimukseni lähtökohtiin.

Connellyn ja Clandinin (1990, 2) mukaan narratiivisuudella voidaan tarkoittaa sekä ilmiötä että metodia (myös Pinnegar & Daynes 2007, 5). Heidän mukaansa on yhtä oikein puhua narratiivien tutkimuksesta kuin narratiivisesta tutkimuksesta. Narratiivisuus voi olla metodi silloin, kun sillä tarkoitetaan koko tutkimusprosessia, kuten aineistonhankintaa ja tulkintaa. Tätä voidaan kuvata myös merkityksen teko -prosessina. Sitä vastoin Heikkinen (2002, 185) ei pidä narratiivisuutta varsinaisena tutkimusmetodina tai koulukuntana, vaan hajanaisena muodostelmana kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Suppeasti ajatellen narratiivinen tutkimus voidaan ymmärtää kokemusten keräämisenä, analysointina ja tulkintana. Näkemykseni narratiivisuudesta pohjautuu Clandinin ja Connellyn (2000, 189) ajatuksiin, joiden mukaan narratiivisuus voidaan ymmärtää laajasti narratiivisten tekstien kautta tapahtuvana kokemuksien elämisenä, kertomisena ja uudelleenkertomisena. Olen hyödyntänyt tutkimuksessani narratiivista lähestymistapaa keräämällä aikuisopiskelijoiden kertomuksia elämänlaajuisista koulutuspoluistaan sekä elänyt näiden kertomusten kautta opiskelijoiden kokemuksia uudelleen sekä analysoinut ja tulkinnut niitä narratiivisen lukutavan kautta. Tämän lisäksi olen tutkijana uudelleenkertonut aikuisopiskelijoiden tarinat ja kirjoittanut ne tutkimusraportin muotoon.

Kun aikuisopiskelija kertoo elämänlaajuisesta koulutuspolustaan, hän samalla merkityksellistää sitä (ks. Clark & Rossiter 2006). Yksi koulutuksen kehittämismahdollisuus on juuri näiden koulutus- ja elämänkokemusten merkityksien tiedostaminen ja niiden hyödyntäminen muun muassa ohjauksen suunnittelussa. Honkonen (1995, 181) toteaa, ettei opiskelijoiden ääntä ja nä-

22 Spector-Merselin (2010, 204–205) mukaan narratiivinen lähestymistapa on juurtunut moniin sosiaalisiin tieteenaloihin muun muassa psykologiaan, antropologiaan, kansanperinteeseen, sosiolingvistiikkaan ja gerontologiaan. Lieblichin ym. (1998, 4–5) mukaan esimerkiksi sosiologiassa ja antropologiassa on narratiiveja käytetty muun muassa sukupuolen, rodun ja uskonnon mukaan määriteltyjen yhteiskunnan alaryhmien piirteiden ja elämäntyylien tutkimisessa. Narratiivisen lähestymistavan käyttö on laajentunut myös persoonallisuuspsykologian alaan liittyviin tutkimuksiin (McAdams 2006).

kemyksiä tulisi sivuuttaa, jos halutaan saada aikaan tehokasta oppimista sekä kehittää ja ymmärtää koulutusta.

Narratiiviselle lähestymistavalle on tunnusomaista, että tarinat toimivat tiedon rakentajina. Brunerin[23] (1986) mukaan on kaksi toisistaan eroavaa ajattelun mallia, joiden avulla yksilö muodostaa tietoa ja käsitystään todellisuudesta. Yksilön sisäinen todellisuus edustaa ulkoista maailmaa. Samanaikaisesti tarinat muotoutuvat ja konstruoituvat kertojan persoonallisuuden ja todellisuuden kautta. Ihminen muodostaa tietoa eli konstruoi todellisuutta narratiivisesti ja paradigmaattisesti eli loogis-tieteellisesti. Kumpikin tiedon muodostamistapa tuottaa pätevää tietoa. Narratiivinen tieto saa muotonsa erityisesti jokaisen yksilön toiminnassa. Narratiivisen ajattelun avulla yksilö pyrkii selittämään inhimillistä todellisuuttaan ja ymmärtämään toimintaansa ja siihen liittyviä uskomuksiaan, odotuksiaan ja toiveitaan. Tämän lisäksi sen avulla pyritään etsimään kontekstuaalista ja subjektiivista tietoa sekä selittämään yksittäisiä tapahtumia ja näiden tapahtumien välisiä suhteita. (Bruner 1986, 11.)

Sitä vastoin paradigmaattista ajattelua voidaan kuvata empiiriseksi päättelyksi. Sen avulla yksilö pyrkii selittämään fysikaalista todellisuutta ja etsimään yleispätevää ja objektiivista tietoa. Paradigmaattiselle tietämiselle on tyypillistä asioiden käsitteellistäminen ja kategorisointi, jossa kokemus muutetaan abstraktiin propositionaaliseen muotoon. (Bruner 1985; 1986.) Kun esimerkiksi aikuisopiskelijaa pyydetään kertomaan elämänlaajuisesta koulutuspolustaan, hän antaa narratiivisen kuvauksen paradigmaattisen selityksen sijaan. Narratiivisen ajattelun avulla aikuisopiskelija pyrkii ymmärtämään kokemustaan muodostamalla siitä symbolisen tarinallisen representaation (Tolska 2003, 31).

Tutkimuksessani narratiivisuus toimii tutkimukseni kohteena olevan ilmiön ilmentäjänä. Edellisen lisäksi narratiivisuudella viittaan tutkimusaineiston hankintaan ja analyysiin (taulukko 1).

---

23 Bruner (1987) lähestyy narratiivisuutta konstruktivismin näkökulmasta. Tästä näkökulmasta katsottuna ajattelun perustehtävä on ”maailman luominen”. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan kertomukset eivät vain tapahdu todellisessa maailmassa, vaan ne konstruoituvat ihmisen mielessä.

TAULUKKO 1. Narratiivisuus tutkimuksessa

	Narratiivisuus tutkimuksessa	**Narratiivisuus tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ilmentäjänä**
Elämänlaajuinen koulutuspolku	Koulutuspolku narratiivisena konstruktiona	Koulutuselämänkertomukset elämänlaajuisten koulutuspolkujen ilmentäjinä
Aikuisopiskelija	Aikuisopiskelijan kertomus pystyvyydestään ja mahdollisuuksistaan sekä itsestään oppijana ja opiskelijana	Aikuisopiskelijan kertomus koulutuksellisen minäpystyvyyden ilmentäjänä
Kokemukset	Narratiiviset (kasvattavat, ei-kasvattavat, merkittävät) kokemukset	Koulutuselämänkertomukset oppimiseen ja opiskeluun liittyvien kokemusten viitekehyksenä
Tutkimuksen viitekehys	Formaali ja informaali oppimisympäristö koettuna ja kerrottuna paikkana	Tutkimusaineiston keruutapa ja analyysi

Tutkimukseni keskeisenä ajatuksena on Deweyn (1938, 25) tavoin ymmärtää koulutus[24] ja kokemus yhteenliittyneinä. Deweyn mukaisesti koulutuksen tutkimus on koko elämän ja sitä kuvaavien rituaalien, rutiinien, metaforien tai jokapäiväisten toimintojen tutkimista (myös Clandinin & Connelly 2000). Bruner (1987, 13) toteaa osuvasti, että narratiivit imitoivat elämää ja elämä imitoi narratiiveja. Vastaavasti voin Bruneria (1987) mukaillen todeta, että narratiivit imitoivat aikuisopiskelijan elämänlaajuista koulutuspolkua ja elämänlaajuinen koulutuspolku imitoi narratiiveja.

2.2.2 Narratiivisen kokemuksen persoonallinen ja sosiaalinen luonne

Tutkimuksessani ymmärrän aikuisopiskelijan elämänlaajuisen koulutuspolun narratiivisena konstruktiona hänen aikaisemmista oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä kokemuksistaan. Tämä pohjautuu Deweyn (1938) näkemykseen menneisyyden merkityksestä yksilön kehittymisessä ja siihen, että

24 Deweyn näkemykset pohjautuvat pitkälle kasvatuksen tutkimiseen liittyviin ilmiöihin. Tässä yhteydessä sovellan Deweyn näkemykset (aikuis)koulutuksen tutkimuskenttään.

jokaisessa kokemuksessa[25] on jotakin aikaisemmasta opittua. Deweylle (1938) kokemus on moniulotteinen ja -merkityksellinen. Hänen näkemystensä pohjalta kokemus voidaan ymmärtää prosessina, jossa yksilö aktiivisesti konstruoi käsityksiään itsestään ja maailmastaan sekä kyseenalaistaa toimintansa päämääriä (Törmä 1998, 325). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna aikuisopiskelijan kokemuksesta voi muodostua hänelle merkityksellinen kehittymisprosessi hänen oppimisympäristöissään.

Näkökulmassa kokemus korostuu sekä persoonallisena että sosiaalisena. Kokemuksen persoonallinen luonne viittaa näkemykseen aikuisopiskelijasta aktiivisena toimijana, kun taas kokemuksen sosiaalinen luonne kuvaa aikuisopiskelijan kokemuksen muotoutumista hänen sosiaalista kontekstiaan vasten. Kokemuksen sosiaalinen luonne viittaa aikuisopiskelijan, oppimisympäristön ja merkittävien toisten väliseen vuorovaikutukseen. Deweyn (1938) mukaan nämä kaksi kokemuksen keskeistä piirrettä, vuorovaikutus ja tilanne, ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Vuorovaikutus tapahtuu yksilön, objektien ja muiden yksilöiden välillä. Deweyn näkemysten pohjalta tämä tarkoittaa sitä, että aikuisopiskelijan kokemukseen sisältyy aina tietty tilanne ja ympäristö[26]. Vuorovaikutuksen ja tilanteen välinen yhteys ilmentyy, kun esimerkiksi kaksi aikuisopiskelijaa keskustelee jostakin koulutukseen liittyvästä tapahtumasta. Tällöin keskustelun aihe on osa tilannetta. Tai etäopiskelijan lukiessa koulutukseen liittyvää kirjaa lukemisen hetkellä ympäröivät olosuhteet voivat olla vaikka ulkomailla riippumatta siitä, missä hän kirjaa lukee. (ks. Dewey 1938, 42–44.)

Koska aikuisopiskelija tulkitsee kokemuksiaan ja luo merkityksiä vuorovaikutuksiensa ja koulutustilanteidensa kautta, hän luo samalla myös käsitystä itsestään yhä uudelleen sosiaalista kontekstiaan vasten. Clandinin ja Connellyn (2000) näkemyksien mukaan aikuisopiskelijan tulee tulkita opiskeluunsa liittyvät kokemukset ensin ennen kuin hän voi antaa niille merkityksiä. Koska aikuisopiskelijat tuottavat erilaisia tarinoita opiskelustaan, näiden tapahtumien tulkinnat ovat myös monimerkityksellisiä riippuen siitä asiayhteydestä, jossa ne esitetään. Aluksi jokaista tulkintaa tulee pitää alustavana, koska aina on olemassa myös muita vaihtoehtoja, tulkintoja ja muita tapoja selittää asioita. (Clandinin ja Connelly 2000, 31.)

---

25 Yksinkertaisimmillaan kokemusta voi kuvata kaksisuuntaisena tapahtumana, joka koostuu kahdesta osapuolesta: subjektista, jonka kokemus se on ja jostakin tapahtumasta (Pikkarainen 2000, 115–116). Dewey (1938) nimittää yksinkertaista kokemusta primaari- eli ensisijaiseksi kokemukseksi. Esimerkiksi tällainen primaarikokemus varsinkin niin sanotun kolmannen ikäsukupolven aikuisopiskelijan kohdalla voisi tarkoittaa ensimmäistä kokemusta virtuaalisesta oppimisympäristöstä. Primaarikokemuksessa aikuisopiskelija on sekä kokemuksen vaikutuksen kohteena että aktiivisena toimijana.

26 Ympäristöllä Dewey (1938, 44) tarkoittaa olosuhteita, jotka ovat vuorovaikutuksessa aikuisopiskelijan henkilökohtaisiin tarpeisiin, toiveisiin, tarkoituksiin ja kykyihin.

Tutkimuksessani aikuisopiskelijan sosiaalinen konteksti ilmentyy koettuna ja kerrottuna paikkana[27]. Erkkilän (2005b, 203) tavoin korostan paikan eli tutkimukseni tapauksessa formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen kokemuksellista puolta. Aikuisopiskelijan kertomus sijoittuu tiettyyn paikkaan ja se myös kerrotaan tietyssä kontekstissa. Kokemuksen intersubjektiivisen luonteen vuoksi aikuisopiskelija myös ymmärtää kokemuksensa koulutuskontekstiaan vasten. Näin kokemus sisältää sekä yhteyden että vuorovaikutuksen toisiin samassa kokemusmaailmassa toimivien kanssa (Dewey 1938, 38). Hänen toimintansa ja kokemuksensa merkitys voidaan ymmärtää vain tätä sosiaalista kontekstia vasten.

Dewey (1938, 42) tiivistää asian toteamalla, että kokemus on vuorovaikutusta objektiivisten tekijöiden eli ulkoisten ja sisäisten olosuhteiden välillä. Koulutuksesta puhuttaessa ulkoiset olosuhteet ovat esimerkiksi oppimismateriaaleja tai aikuisopiskelijan sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä. Vastaavasti sisäiset olosuhteet kuvaavat muun muassa aikuisopiskelijan tapoja ja toiveita. Jokainen kokemus vaikuttaa jossakin määrin niihin objektiivisiin olosuhteisiin, joista seuraavat kokemukset muotoutuvat. (Dewey 1938, 37, 39.) Tämä tarkoittaa sitä, että aikuisopiskelijan kyvyt, pystyvyyskäsitykset ja odotukset sekä hänen oppimisympäristönsä ja siihen liittyvät olosuhteet vaikuttavat hänen kokemuksensa muodostumiseen. Vastaavasti hänen kokemuksensa vaikuttaa väistämättä myös niihin olosuhteisiin ja oppimisympäristöihin, joissa hänen koulutuskokemuksensa muotoutuu. Nämä vaikuttavat myös aikuisopiskelijan kokemuksen luonteeseen eli millaisena hän kokemuksensa tulkitsee. Aikuisopiskelijalla uusien kokemusten, näkemysten ja taitojen oppiminen avaa hänelle laajempia mahdollisuuksia itsensä ja ympäröivän todellisuutensa tarkasteluun ja ymmärtämiseen.

2.2.3 Narratiivinen kokemus kasvattavana tai ei-kasvattavana kokemuksena

Aikuisopiskelijan aikaisemmat koulutuskokemukset luovat pohjan sille, mihin suuntaan hän opiskelijana kehittyy. Tämä pohjautuu siihen, että jokaisessa hänen kokemuksessaan on jotain aikaisemmista kokemuksista opittua. Nämä vuorostaan muovaavat jollakin tavoin tulevia kokemuksia. Dewey (1938, 27, 35–36, 47) kuvaa tätä kokemuksen jatkuvuudeksi, joka on vuorovaikutuksen ohella kokemuksen keskeinen piirre. Aikuisopiskelijan kehittyminen on suora ilmentymä kokemuksen jatkuvuudesta. Dewey (1938, 38) korostaa, että jokaisella kokemuksella on yksilöä eteenpäin vievä luonne. Näin jokaisen kokemuksen laatu voidaan tulkita vain sen mukaan, mihin suuntaan kokemus aikuisopiskelijaa vie.

27 Esimerkiksi Erkkilä (2005a) on tutkimuksessaan tarkastellut opettajien kertomuksiin sisältyviä paikkoja koettuina merkityssuhteina.

Aikuisopiskelijan kokemukset muodostavat eräänlaisen jatkumon, johon hän asemoi itsensä. Hän voi kuvitella itsensä menneisyyteen, nykyisyyteen tai tulevaisuuteen. Jokaisella hetkellä on kuitenkin pohjana kokemuksellinen menneisyys, joka johtaa kokemukselliseen tulevaisuuteen (Clandinin ja Connelly 2000, 2). Näin aikuisopiskelijan aikaisemmat koulutuskokemukset vaikuttavat hänen tulevien koulutuskokemuksiensa laatuun. Kokemuksen jatkuvuus merkitsee aikuisopiskelijan kehittymistä siten, että hän hyödyntää kehittymisensä lähtökohtana aikaisempia kokemuksiaan. Aikuisopiskelijan kehittyminen ei kuitenkaan tapahdu tasaisesti, vaan on sysäyksittäistä, koska hänen erillisten kokemustensa vaikutukset ja hänen tulkintansa kokemustensa laadusta eivät ole aina ennalta arvattavissa (ks. Törmä 1996, 73).

Jokaisessa kokemuksessa on jatkuvuutta, joka vaikuttaa myönteisesti tai kielteisesti niihin asenteisiin, jotka edesauttavat aikuisopiskelijaa päättämään tulevien kokemustensa laadusta. Deweyn (1938, 37, 39) mukaan jatkuvuus toimii kriteerinä kokemuksen laadun määrittämiselle joko *kasvattavaksi* tai *ei-kasvattavaksi*. Kasvattava kokemus on luonteeltaan reflektiivinen, koska siinä yksilö pyrkii oppimaan menneisyydestään ja aikaisemmista kokemuksistaan sekä luomaan uusia merkityksellisiä toimintamalleja (Kiviniemi 1994, 58–59; Törmä 1996, 75). Deweyn näkemysten pohjalta aikuisopiskelijan kokemukset voidaan tulkita kasvattaviksi silloin, kun ne edesauttavat hänen kehittymistään myönteiseen suuntaan sekä avaavat uusia mahdollisuuksia ja toimintaympäristöjä myöhempiä kokemuksia varten.

Kaikki aikuisopiskelijan kokemukset eivät ole yhtä kasvattavia. Dewey (1938) kutsuu sellaisia kokemuksia, jotka keskeyttävät tai vääristävät yksilön kasvun, ei-kasvattaviksi kokemuksiksi. Tällaiset kokemukset saattavat tuottaa yksilössä herkkyyden ja avoimuuden puutetta. Tällä Dewey (1938) tarkoittaa sitä, että ei-kasvattavat kokemukset saattavat ehkäistä yksilön mahdollisuuksia kokea tulevaisuudessa antoisia kokemuksia. Ne myös kaventavat yksilön tulevaa kokemuskenttää, koska ne sitovat yksilön totuttuihin tapoihin ja rutiineihin, eikä hän näe välttämättä tulevien kokemustensa kasvattavaa laatua. (Dewey 1938, 25–26.)

Aikuisopiskelijan arvio kokemustensa laadusta on yhteydessä siihen, millaisina hän kokee tulevat koulutuskokemuksensa: miellyttävinä, vastenmielisinä, helposti toteutettavina tai vaikeasti toteutettavina. Aikuisopiskelijan arviot kokemustensa laadusta ovat merkityksellisiä, koska niiden pohjalta hän suuntautuu yhä arvokkaampia koulutuskokemuksiaan kohti. Toisaalta hän saattaa vältellä tulevissa koulutustilanteissa sellaisia kokemuksia, jotka hän on aikaisempien kokemustensa pohjalta arvioinut vaikeasti saavutettaviksi. Aikuisopiskelijan arvio on hyvin subjektiivinen, jolloin sama koulutuskokemus voi olla toiselle aikuisopiskelijalle kasvattava, mutta näyttäytyä ei-kasvattavana jollekin toiselle aikuisopiskelijalle.

Kun aikuisopiskelija joutuu uusiin koulutustilanteisiin, hän alkaa toimia vakiintuneilla toimintatavoillaan. Tämä johtuu siitä, että aikuisopiskelija on oppinut tietyn tavan toimia ja reagoida koulutustilanteissa. Tätä aikuisopiskelijan toimintaa voi selittää Dewey (1938) näkemyksillä. Hän liittää kokemuk-

sen jatkuvuuteen käsitteen toimintatapa. Toimintatavan pohjana on ajatus siitä, että yksilö toteuttaa oppimiaan toimintatapoja uusissa eteen tulevissa tilanteissa. Jokainen aikuisopiskelijan toteutunut ja koettu kokemus muuttaa myös hänen toimintatapojaan. Samaan aikaan tämä toimintatapa vaikuttaa, halusipa hän tai ei, seuraavien kokemuksien laatuun. (Dewey 1938, 35.)

Tutkimuksessani aikuisopiskelijan kokemukset ilmentyvät kasvattavina kokemuksina silloin, kun ne edesauttavat hänen myönteisten tulevaisuuteen orientoituneiden odotustensa syntymistä. Aikuisopiskelijan kokemus ilmentyy kasvattavana myös silloin, kun se vahvistaa hänen uskoaan saavuttaa koulutukselleen asettamansa päämäärät. Kokemus on kasvattanut aikuisopiskelijaa luottamaan itseensä ja uskomaan pystyvyyteensä. Se on kasvattanut aikuisopiskelijaa myös niin, että hän on muuttanut aikaisempia toimintatapojaan uusien koulutuskokemuksiensa pohjalta. Sitä vastoin aikuisopiskelijan kokemus ilmentyy ei-kasvattavana kokemuksena silloin, kun se heikentää hänen myönteisten odotustensa syntymistä sekä vähentää hänen uskoaan kouluttautumiselleen asettamiensa päämäärien saavuttamiseen.

2.2.4 Narratiivinen kokemus merkittävänä koulutuskokemuksena

Tarkastelen narratiivisia kokemuksia myös sen mukaan, miten merkittävinä ne ilmentyvät aikuisopiskelijan kertomuksessa. Näistä kokemuksista käytän käsitettä *merkittävät koulutuskokemukset*. Merkittävät koulutuskokemukset ymmärrän Antikaisen[28] (1998, 200) tavoin aikuisopiskelijan kokemuksiksi, jotka ohjaavat tai muuttavat hänen koulutuselämänkulkuaan. Aikuisopiskelijan merkittäviä koulutuskokemuksia tarkastelen myös sen mukaan, miten ne ilmentyvät hänen koulutuselämänkertomuksensa keskeisinä elämäntapahtumina. Merkittävät koulutuskokemukset ovat osa aikuisopiskelijan elämänkulkua ja muodostavat käänne- (ks. Antikainen ja Komonen 2004, 105) tai muutoskohtia (ks. Varila, 1999, 45) hänen elämänlaajuisella koulutuspolullaan. Aikuisopiskelijan merkittävät koulutuskokemukset voivat olla samanaikaisesti myös kasvattavia tai ei-kasvattavia kokemuksia, jos ne selkeästi vahvistavat tai heikentävät hänen odotuksiaan ja uskoaan hänen koulutettavuudestaan elämän käänne- ja muutoskohdissa.

Aikuisopiskelijan kokemukset voidaan määritellä merkittäviksi silloin, kun ne ovat hänelle itselleen erityisen merkittäviä, myönteisiä tai kielteisiä kokemuksia. Vaikka merkittävät oppimiskokemukset ovat elämäntapahtumia tai elämän käännekohtia, ne ovat Antikaisen (1998) mukaan paremminkin muutostapahtumia kuin osa vakiintunutta institutionaalista elämänkulkua. Tällainen muutos voi olla hyvin spesifi tietyn osa-alueen muutos (esim. roolimuutos) ja johtaa vähitellen koko yksilön elämäntavan ja elämänkatso-

28 Antikainen (1998) käyttää käsitettä merkittävä oppimiskokemus. Vastaavasti Silkelä (1997, 2000) käyttää käsitettä persoonallisesti merkittävä oppimiskokemus. Käytän käsitettä merkittävä koulutuskokemus synonyyminä käsitteelle merkittävä oppimiskokemus.

muksen muutokseen (Merriam ja Clark 1993, 135). Silkelän[29] (1997, 177) mukaan merkittävä koulutuskokemus voi olla myös jonkin asian pohdintaa eli eräänlaista yksilön sisäistä puhetta. Merkittävät koulutuskokemukset vaikuttavat yksilön minäkuvaan ja elämännäkemykseen sekä lisäävät yksilön uskoa itseensä ja toimintamahdollisuuksiinsa (Varila 1999, 45).

Kaikki aikuisopiskelijan kokemukset eivät ole merkittäviä. Ne muuttuvat merkittäviksi silloin, kun niillä on henkilökohtaista arvoa tai merkitystä aikuisopiskelijalle itselleen ja ne vaikuttavat aikuisopiskelijaan esimerkiksi muuttamalla hänen käsityksiään itsestään tai elämästään (Merriam & Clark 1993, 133–135). Merkittävät koulutuskokemukset ovat persoonallisia, henkilökohtaisia ja ainutlaatuisia kokemuksia, jotka muovaavat aikuisopiskelijan identiteetin lisäksi hänen minuuttaan vaikuttaen hänen maailmankuvaansa ja kehitykseensä (Silkelä 2000, 127). Ne ovat kokijalleen arvokkaita, autenttisia, merkityksellisiä ja mielekkäitä kokemuksia (Silkelä 1997, 179). Kaikilla elämänkokemuksilla on potentiaalia merkittäviksi oppimiskokemuksiksi, mutta oppiakseen kokemuksistaan aikuisopiskelijan täytyy reflektoida niitä, jotta ne ilmentyvät hänelle merkityksellisinä (Merriam & Clark 1993, 136–137).

Aikuisopiskelijoiden merkittävät koulutuskokemukset eivät välttämättä ole aina myönteisiä, vaan ne voivat olla myös kielteisiä. Antikainen (1998, 255) toteaa, että myönteiset koulutuskokemukset voivat muuttua lopulta yksilön resursseiksi. Hänen mukaansa myönteisten koulutuskokemusten jatkumo tai kasautuminen edesauttaa uusien koulutuskokemusten hankkimista tulevaisuudessa. Arvokkaat ja merkitykselliset kokemukset voivat vähitellen muodostua yksilön persoonallisuuden rakenteiksi, koska ne ovat arvokkaita muutoinkin kuin vain hetkellisesti (Silkelä 2000, 125). Silkelän (1997, 180) mukaan persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat useissa tapauksissa tunnesisällöltään voimakkaita tai erittäin voimakkaita kokemuksia, jotka vaikuttavat tunne-elämään ja luovat hyvänolon tunnetta kokijalleen (ks. myös Merriam ja Clark 1993, 137–138.)

Merkittävät koulutuskokemukset voivat vaihdella muun muassa kestoltaan, laadultaan ja jatkuvuudeltaan. Lisäksi ne voivat vaihdella oppimisen intressin tai alan suhteen sekä oppimisen sisällön suhteen (Antikainen 1998, 254–256). Tutkimuksessani merkittävä koulutuskokemus on joko lyhyt- tai pitkäkestoinen tapahtuma, joka selkeästi tulee esiin aikuisopiskelijan koulutuselämänkertomuksesta. Merkittävä koulutuskokemus liittyy esimerkiksi siihen, mitä aikuisopiskelija kokee oppineensa koulutuspolkunsa muutos- ja käännekohdissa tai minkä merkityksen hän antaa kouluttautumiselleen elä-

29 Silkelän (2000, 124–127) tutkimuksessa luokanopettajiksi opiskelevien merkittäviä oppimiskokemuksia elämänkulun ja yliopisto-opiskelun aikana olivat esimerkiksi kasvukokemukset, tekemisen lumon kokemukset, elämänkulun kriittiset tapahtumat ja siirtymävaiheet. Merkittäväksi oppimiskokemukseksi muodostuivat myös eräät sosiaaliset tapahtumat, kuten keskustelu jonkun toisen henkilön kanssa. Merkittäviksi oppimiskokemuksiksi opiskelijat määrittelivät myös muun muassa pärjäämiskokemuksensa yliopisto-opinnoissa (Silkelä 1997, 178–179).

mänlaajuisella koulutuspolullaan. Aikuisopiskelija tarkastelee kouluttautumisensa merkitystä myös arkielämän lähtökohdista käsin eli miten hän pystyy hyödyntämään koulutuksensa antia työelämänsä viitekehyksessä. Merkittävät oppimiskokemukset eroavat lisäksi sen suhteen, missä tilanteessa ja ympäristössä ne tapahtuvat (Antikainen 1998, 255). Tutkimukseni tapauksessa aikuisopiskelijoiden merkittävät koulutuskokemukset tapahtuvat ja jatkuvat erilaisissa formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä.

2.2.5 Aikuisopiskelu osana opiskelijan elämänkulkua

Koska elämänkulku käsitteenä kuvaa hyvin elämän monimuotoisuutta ja prosessimaisuutta, se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella aikuisopiskelijan koulutuksen nivoutumista hänen elämänsä muihin keskeisiin prosesseihin. Elämänkululla (eng. life-course) tarkoitan O`Randin ja Kreckerin (1990, 244) ja Elderin (1985; 1994; 1997) tavoin aikuisopiskelijan elämän jäsentämistä erilaisina hänen kehittymistä eteenpäin vievinä elämänvaiheina tai polkuina. Sugarmanin (1986, 2-3) mukaan ei kuitenkaan ole olemassa yhtenäistä ja erityistä reittiä, jota yksilön kehittymisen pitäisi kulkea, vaan reitti on pohjimmiltaan joka yksilöllä erilainen. Yksilön kehittyminen on monisuuntaista ja se tapahtuu usealla eri rintamalla, esimerkiksi se voi olla fyysistä tai sosiaalista kehittymistä. Yksilöllisyydestä huolimatta aikuisopiskelijan kehitys noudattaa tiettyjä yleisiä periaatteita. Siihen vaikuttaa myös vuorovaikutus hänen ympäristönsä kanssa.

Aikuisopiskelijan elämänkulun tarkastelussa huomio kiinnittyy erityisesti hänen eri elämänvaiheidensa siirtymäkohtiin ja siihen, millaisen merkityksen hän antaa tekemilleen ratkaisuille ja kokemuksille kussakin elämänvaiheessaan. Elderin (1985, 17–18) näkemysten pohjalta aikuisopiskelijan polut voivat olla psykologisia (esim. pystyvyyden tunne) tai sosiaalisia (esim. työelämä, vanhemmuus). Elder (1985; 1994; 1997) kuvaa yksilöllisiä polkuja eräänlaisina tilojen ja tapahtumien sarjoina, joissa yksilö siirtyy tilasta toiseen. Aikuisopiskelijan moniulotteisista elämänpoluista eli trajektoreista keskeisimmät ovat koulutus, työ ja perhe. Näitä elämänpolkuja jaksottavat siirtymät, kuten koulutukseen lähteminen, työelämään sijoittuminen tai perheen perustaminen. Aikuisopiskelija antaa näille siirtymille erilaisia merkityksiä riippuen elämänpolkunsa vaiheista. (Elder 1985, 31; 1994, 5; 1997, 2.)

Vaikka siirtymällä ja muilla elämäntapahtumilla on aina myös jokin yleinen merkitys, ne sisältävät ajatuksen muutoksesta. Elämäntapahtumien ja siirtymien tarkastelussa keskeistä on niiden kesto. Ajallisella kestolla on monia seuraamuksia ja merkityksiä aikuisopiskelijan elämänkulussa. Elämäntapahtumien keston seuraukset ovat riippuvaisia siitä, missä elämänvaiheessa aikuisopiskelija on. Jotkut elämäntapahtumat ohjaavat hänen elämänkulkuaan enemmän kuin toiset, minkä vuoksi niitä voi kutsua eräänlaisiksi käännekohdiksi. Näissä käännekohdissa hän pohtii tekemiään ratkaisuja ja niiden merkitystä hänen elämänkulussaan. (Elder 1985, 32–35.)

Tutkimuksessani aikuisopiskelijan elämänlaajuisen koulutuspolun tarkasteluun yhdistyvät muuttuvat ja vakaat elämänkulun vaiheet. Minkä merkityksen aikuisopiskelija antaa elämänmuutoksilleen, riippuu siitä, missä elämänvaiheessa hän on elämänkulussaan (ks. Elder 1994, 6). Aikuisopiskelijan elämänlaajuisessa koulutuspolussa tapahtuneita muutoksia kutsun siirtymiksi, jos hän on esimerkiksi tapahtuneen elämänmuutoksen myötä tehnyt päätöksen koulutuspolkunsa jatkamisesta tai päättämisestä. Kilpeläisen[30] (2000, 55) tavoin siirtymä aikuisopiskelijan elämänlaajuisessa koulutuspolussa tarkoittaa myös vaihetta, jossa hän pohtii käsityksiä itsestään ja elämäntilanteestaan sekä arvioi mahdollisuuksiaan elämänsuunnan ja ammatillisen uransa muutokseen kouluttautumisensa kautta. Aslanian (2001, 16–17) toteaakin, että aikuisten elämänkulussa tapahtuvat siirtymät, kuten ammattiurassa, perhe-elämässä tai terveydentilassa tapahtuvat muutokset, voivat käynnistää tai nopeuttaa koulutukseen lähtemistä. Hänen mukaansa siirtymät liittyvät useimmiten ammattiuriin, jolloin aikuisten koulutukseen lähtemisen motiivina on omaksua muun muassa uusia ammatillisia valmiuksia.

Elderin (1994, 5–6; 1997, 3; 1998, 3–4) mukaan yksilön elämänkulkua tulisi tarkastella neljän periaatteen pohjalta: historiallisen ajan ja paikan, elämän ajoituksen, elämän yhteenkietoutumisen ja yksilön toimijuuden kautta. Elderin (1998, 3) näkemysten mukaisesti hahmotan aikuisopiskelijan elämänkulkua siitä historiallisesta ajan ja paikan viitekehyksestä käsin, missä hänen elämänkulkunsa on muotoutunut. Tämän lisäksi aikuisopiskelijan elämän siirtymä- ja tapahtumajaksojen merkittävyys hänen kehittymiseensä on riippuvainen siitä, milloin ne tapahtuvat hänen elämässään. Näin aikuisopiskelijan elämänkulku on sidoksissa historiallisten tapahtumien ja henkilökohtaisten kokemusten lisäksi myös ennalta arvaamattomiin tapahtumiin, jotka voivat suunnata ja muuttaa hänen elämänkulkuaan (myös Sugarman 1986, 2-4).

Aikuisopiskelijan elämän linkittyminen merkittävien toisten elämään tarjoaa mahdollisuuden tarkastella yksittäisten sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden vaikutusta hänen koko elämänkulkuunsa. Vaikka aikuisopiskelija on vuorovaikutuksessa muihin yksilöihin, hän konstruoi ja muotoilee elämänkulkunsa valintojensa kautta suhteessa historiallisten ja yhteiskunnallisten olosuhteiden tarjoamiin mahdollisuuksiin. (Elder 1994, 6; 1998, 4.)

Edellä mainitut Elderin (1994; 1997; 1998) elämänkulun tutkimuksen periaatteet soveltuvat koulutuspolkujen osalta myös tutkimuksessani mukana oleviin aikuisopiskelijoihin. Historiallinen periaate näkyy elämänlaajuisen oppimisen korostamisena nyky-yhteiskunnassa. Koulutusyhteiskunnasta puhuttaessa koulutusta tarkastellaan yleisesti osana globaalisen oppimisyhteiskunnan viitekehystä. Koulutuspolkujensa aikana aikuisopiskelijat ovat henkilökohtaisten kontekstiensa lisäksi osa työ- ja opiskelijayhteisöjä, joiden konteksteissa he luovat käsityksiään itsestään oppijoina ja opiskelijoina sekä

30 Kilpeläinen (2000) tutki aikuiskoulutuksen merkitystä naisen elämänkulun rakentajana.

yhteisöjensä koulutuskulttuurien jäseninä. Samalla he luovat käsityksiään koulutuksen yleisestä merkittävyydestä.

2.3 Narratiivinen aineistonhankinta

Tutkimuksessani narratiivisuus viittaa myös tutkimusaineiston keruutapaan ja analyysiin[31]. Narratiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on, että tutkittavat saavat itse puhua asioista omin sanoin. Keskeistä on nimenomaan se, miten tutkittavat itse hahmottavat tutkimuksen kohteena olevan ilmiön (Connelly & Clandinin 1996, 83).

Tutkimusaineistoni koostuu kymmenen yli 30-vuotiaan aikuisopiskelijan kertomuksista ja haastatteluista. He aloittivat avoimessa yliopistossa perusopintonsa (25 op) vuonna 2006. Tutkimusjoukon valinnan suoritin kolmen avoimen yliopiston perusopintoihin ilmoittautuneista aikuisopiskelijoista. Koska opintoihin hakeutuu hyvin heterogeeninen joukko opiskelijoita, sain kattavan joukon aikuisopiskelijoita eri puolilta Suomea.[32]. Tutkimusjoukkoni ei koostu iältään niin sanotuista ”perinteisistä” avoimen yliopiston opiskelijoista, vaan se profiloituu nimenomaan noin 41–53-vuotiaisiin aikuisiin. Rinteen, Jauhiaisen, Tuomiston, Alho-Malmelin, Halttusen ja Lehtosen (2003, 66) mukaan suurin opiskelijaikäryhmä avoimessa yliopistossa on 20–24-vuotiaat. 40–49-vuotiaita opiskelijoita avoimessa yliopistossa on vain vajaa viidennes ja yli 50-vuotiaita noin kymmenesosa. Taulukossa kaksi esittelen tutkimukseeni osallistuneet kertojat[33], joiden elämänlaajuiset koulutuspolut ovat tarkastelun

31 Suoritin esitutkimuksen ennen kuin lähdin keräämään varsinaista tutkimusaineistoani. Testasin esitutkimukseni tehtävänantoa aluksi yhdellä aikuisopiskelijalla. Tehtävänannon mukaisesti opiskelija oli kirjoittanut itsestään aikuisopiskelijana, millaisia opiskelutaitoja hänellä oli ja millaisia odotuksia hänellä oli tuleville opinnoille. Koska tutkijana olin nimenomaan kiinnostunut opiskelukokemuksista, en sisällöistä, päätin muokata tehtävänantoa uudelleen ja testata sitä vielä muutamalla aikuisopiskelijalla ennen varsinaista tutkimusta. Pyysin kolmea aikuisopiskelijaa uuden tehtävänannon mukaan kuvailemaan kertomuksen muodossa aikaisempia opiskelukokemuksiaan ja niitä odotuksia, joita heillä oli tuleville opinnoilleen. Pyysin aikuisopiskelijoita kirjoittamaan kertomuksen otsikolla ”Minä aikuisopiskelijana”.

32 Avoimet yliopisto-opinnot ovat kaikille avoimia opintoja. Perusopinnot ja lyhyet kurssit eivät vaadi aikaisempia pohjaopintoja. Näin aikaisemmat suoritukset eivät muodostu aikuiskoulutukseen hakeutumisen esteeksi.

33 Kauppilan (1996, 47) kokemuksellisen koulutussukupolven jaottelun mukaisesti yksi kertojista kuuluu rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen (1936–1955) ja yhdeksän opiskelijaa hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen (1956 tai sen jälkeen syntyneet).

kohteena[34]. Taulukko kuvaa opiskelijoiden keskeisimmät formaalit ja informaalit oppimisympäristöt ennen aikuisopiskelua ja aikuisopiskelijana.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen kertojat sekä heidän formaalit ja informaalit oppimisympäristönsä ennen aikuisopiskelua ja aikuisena

Opiskelija	**Ikä**	**Formaalit ja informaalit oppimisympäristöt ennen aikuisopiskelua**	**Formaalit ja informaalit oppimisympäristöt aikuisena**
Reijo	52	Lapsuudenkoti, peruskoulutus, ammatillinen opisto	Iltalukio, työyhteisö, perhe
Hannele	30	Lapsuudenkoti, peruskoulutus, ammatillinen opisto, talouskoulu	Yliopistotasoinen täydennyskoulutus, avoin yliopisto, työ, perhe
Liisa	51	Ammatillinen opisto, lukio (keskeytti)	Aikuislukio, ammatillinen opisto, työyhteisö
Auli	44	Puoli vuotta lukiota (keskeytti)	Ammatillinen opisto, työyhteisö, perhe
Antero	49	Neljä vuotta lukiota (keskeytti), ammatillinen oppilaitos	Aikuislukio, ammattikorkeakoulu, perhe
Anja	53	Ammatillinen opisto	Taideteollisuusoppilaitos, avoin yliopisto, yliopisto
Sanna	39	Lukio, kaksi ammatillista oppilaitosta	Avoin yliopisto, perhe, ystävät
Pirjo	41	Lukio	Ammatillinen oppilaitos, yrittäjäopisto, työnantajan järjestämät koulutukset, ammattikorkeakoulu, muut opiskelijat
Marjatta	41	Ammatillinen opisto	Ammattikorkeakoulu, perhe
Henrik	42	Ammatillinen opisto	Markkinointi-instituutti

Tutkimuksessani mukana olevilla aikuisopiskelijoilla koulutuspolut eivät ole olleet yhtäjaksoisia nuoruudesta saakka, vaan heillä kaikilla oli takanaan ai-

34 Taulukossa ikä kuvaa aikuisopiskelijan ikää tutkimusaineiston keruun aikana. Formaalit ja informaalit oppimisympäristöt ovat niitä ympäristöjä, joita aikuisopiskelija toi esille kertomuksessaan. Formaalit ja informaalit oppimisympäristöt ennen aikuisopiskelua tarkoittavat aikuisopiskelijan ennen 25 ikävuotta olevia peruskoulutuksen jälkeisiä ammattiin valmistavia koulutuksia sekä muita oppimisympäristöjä. Vastaavasti formaalit ja informaalit oppimisympäristöt aikuisena kuvaavat opiskeluympäristöjä yli 25-vuotiaana. Avoin yliopisto on mainittu vain siinä tapauksessa, jos aikuisopiskelijalla oli aikaisempia opintoja avoimessa yliopistossa.

nakin yksi tai useampi ammatillinen opistotason tutkinto ennen avoimen yliopiston perusopintoja. Näin avoimen yliopiston opinnot muodostivat yhden erillisen koulutuspolun heidän elämänlaajuisella koulutuspolullaan.

2.3.1 Aikuisopiskelijan kertomus ja tarina

Kertomuksen ja tarinan käsitteitä käytetään hyvin monessa merkityksessä muun muassa toistensa synonyymeinä. Erotan tutkimuksessani käsitteet kertomus ja tarina[35] toisistaan Hännisen (1999; 2008) tavoin siten, että tarina tarkoittaa tapahtumia jäsentävää merkitysrakennetta ja kertomus tapahtumien esitystä[36]. Tarinan avulla yksilö jäsentää maailmaansa ja tulkitsee elämänsä tapahtumia (Polkinghorne 1988; McAdams 2006; Clark & Rossiter 2006; Rossiter & Clark 2007; Hänninen 2008; Karpiak 2008). Näin tarinaa voi luonnehtia retrospektiivisenä merkityksentekoprosessina, jossa menneitä kokemuksia muotoillaan ja järjestellään (Chase 2005, 656). Sintonen (1999) kuvaa tarinaa kertomukseen sisältyvänä tapahtumakulkuna eli juonena.

Kohler Riessman ja Speedy (2007, 428) huomauttavat, että kaikkea puhetta ja kirjoitettua tekstiä ei voida pitää kertomuksena. Jotta jonkun henkilön kertomaa tietyistä tapahtumista voidaan pitää kertomuksena, sen tulisi sisältää vähintään kaksi tapahtumaa, jotka sisältävät muutoksen, transformaation ja prosessin (Hyvärinen ja Löyttyniemi 2005, 190). Tutkimuksessani aikuisopiskelijoiden kertomukset sisältävät yksilöllisiä elämänlaajuisiin koulutuspolkuihin liittyviä kokemuksia, uskomuksia, tapahtumia ja asioita, jotka muodostavat yhtenäisen juonen aikuisopiskelijoiden elämänkulkuihin. Ne myös sisältävät kuvauksia aikuisopiskelijoiden yksilöllisiin muutoksiin johtaneista kokemuksista.

Kertomus voi pitää sisällään tarinan tai joukon erilaisia minitarinoita (Hänninen 1999; 2008). Esimerkiksi aikuisopiskelijan kertomus voi sisältää opiskelutarinan nuoruuden opiskelutaipaleesta ja/tai aikuisopiskelun alkutaipaleelta. Se voi sisältää myös minitarinoita eri oppimisympäristöistä, opiskelun haasteellisuudesta ja/tai aikuisopiskelua edistävistä tekijöistä. Nämä useat eri minitarinat voidaan tulkita monella eri tavalla. Jokaisella tarinalla tai sen osalla on kuitenkin eri merkitys kokonaisuuden kannalta. Jos kertomukseen sisältyvät eri tapahtumat ja minitarinat erotetaan toisistaan, ne saavat eri merkityksen (Hänninen 1999, 20.)

Hänninen (1999, 19–20; 2008) tarkoittaa tarinalla ajallista merkityskokonaisuutta, millä on selkeä alku, keskikohta ja loppu. Tarina sisältää myös siinä toimivat henkilöhahmot. Se esittää henkilöt sekä subjekteina eli kokijoina että

35 Kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa käytetään käännöstä narrative = kertomus, kertomuksellinen, kerronnallinen ja story = tarina (esim. Hyvärinen ja Löyttyniemi 2005, 189).

36 Syrjälä (2006) määrittelee kertomuksen metaforaksi elämälle ja kommunikaatiolle. Kirjallisuustieteissä kertomusta pidetään yläkäsitteenä ja tarinaa sen alakäsitteenä (mm. Heikkinen 2001).

objekteina eli tapahtumien kohteina (Tedder & Biesta 2008, 2–3). Nämä henkilöt esitetään aina suhteessa toisiin toimijoihin, joihin he toimintansa suhteuttavat. (Hänninen 1994, 176–177). Hännisen (1999; 2004) mukaan on olemassa myös niin sanottu sisäinen tarina, joka viittaa yksilön mielen sisäisiin prosesseihin. Näissä prosesseissa yksilö tulkitsee elämäänsä tarinallisten merkitysten kautta. Sisäinen tarina saa ilmiasunsa kerronnassa, mutta toisaalta se voi jäädä myös piiloon, koska kaikkia kokemuksia ei aina kerrota. (Hänninen 1999, 20; 2004, 74–76, 77.) Tarinat ovat samanaikaisesti ainutkertaisia ja yleisiä, koska ne sisältävät tarinan toimijoista sekä siitä yhteiskunnasta ja kulttuurista, missä nämä toimijat elävät (Hänninen 1994; Clark & Rossiter 2006; Rossiter & Clark 2007; Spector-Mersel 2010).

Kun aikuisopiskelija muistelee kerrontatilanteessa koulutus- ja elämänkokemuksiaan, hän saattaa tuoda esiin yhden muiston lapsuudestaan ja toisen nuoruudestaan. Hän palaa muistoissaan taaksepäin, peilaa kokemuksiaan nykyisyyteen ja pohtii tulevaisuuden odotuksiaan (ks. Karpiak 2008, 88–90). Vaikka aikuisopiskelijan tarina sisältää monia eri tapahtumakerroksia, tarinan sisältämät tapahtumat liittyvät toisiinsa ajallisen ulottuvuuden kautta. Kertomuksen aika voi kulua nopeasti tai hitaasti suhteessa esimerkiksi tekstin määrälliseen etenemiseen (Sintonen 1999, 63).

Tarinassa tapahtumat jäsentyvät yleensä kronologiseen järjestykseen, mutta saattavat poiketa tästä järjestyksestä. Tämän johdosta tarina on usein abstraktio. Koska tarina on abstraktio, sen tekstin keskeiset elementit tulee järjestää niin, että siitä muodostuu ymmärrettävä kokonaisuus eli tarina. Toisaalta tarinassa tapahtumat eivät aina ole selkeästi esillä, vaan ne täytyy abstrahoida tekstistä esiin. Tällöin tarina on konstruktio. Tämä tarkoittaa yhtä tapaa analysoida tekstiä. (Sintonen 1999, 63.) Kerrontatilanteessa tutkija luo kertojan kanssa kertomuksen eri elementeistä tarinan.

Kertomuksen hermeneuttinen kehä

Kertomuksen rakennetta voi kuvata hermeneuttisen kehän[37] avulla. Tämä perustuu ajatukseen, että narratiivisella ajattelulla on hermeneuttinen ydin (Bruner 1996, 6; ks. myös Tolska 2002, 102; 2003, 34). Aikuisopiskelijan kertomus ei ainoastaan jäljittele elämänlaajuisen koulutuspolun tapahtumia ja kokemuk-

37 Kuschin (1986, 39) mukaan hermeneuttisen kehän eli spiraalin käsite on peräisin Schleiermacherin hermeneutiikasta. Kusch (1986, 39) toteaa, että tekstin osien ja sen merkitys voidaan ymmärtää vain sen kokonaisuutta vasten. Voimme *ymmärtää käsitystä yksilöstä, hänen puheestaan ja uskomuksistaan aina enemmän, mutta tässä etenemisessä ei voi olla loppupistettä*. Tässä ymmärtämisprosessissa kokonaisuuden esiymmärtämisen kautta voidaan tulkita sen osia ja vastaavasti sen osien kautta voidaan ymmärtää kokonaisuutta (myös Gallagher 1992, 59).

sia, vaan opiskelija jäsentää uudelleen kertomukselle antamiaan merkityksiä. Näin aikuisopiskelijan kertomuksen ja elämänkokemusten välille syntyy kehä, joka spiraalimaisesti kuljettaa kerrontaa eteenpäin. Kertomuksessa aikuisopiskelijan jokainen kokemus, tapahtuma, tunne ja toiminta edeltää seuraavaa ja vie kerrontaa kohti tulevaa.

Hermeneuttisen kehän avulla kertomuksen eri osat tulevat ymmärretyiksi kokonaisuuden kannalta. Kerrotut tarinan osat saavat merkityksensä kokonaisen kertomuksen kautta. Kertomus ilmentyy, kun sen osat ja sen muodostama kokonaisuus elävät yhdessä. (Bruner 1991, 7–8; 1996, 122.) Brunerin (1996, 122) näkemystä noudattaen hermeneuttisen rakenteen vuoksi aikuisopiskelijan kertomusta ei voi selittää, vaan voin tutkijana ainoastaan antaa sille oman tulkintani. Samaa tarinaa voi tulkita monin eri tavoin riippuen tulkitsijasta ja hänen viitekehyksestään, jota vasten hän tarinaansa hahmottaa (ks. Bruner 1991, 10–11; 1996, 137).

Hännisen (1999, 25) mukaan kertomuksen hermeneuttisuus merkitsee kokonaisuuden ensisijaisuutta sen osiin nähden. Kertomuksen osien tulkinnassa osien merkitykset ovat riippuvaisia kokonaisuutta koskevasta hypoteesista, jonka merkitys vastaavasti perustuu yksilön arviointeihin osien merkityksestä (Bruner 1996, 6). Näin aikuisopiskelijan kertomuksen osat saavat merkityksensä siitä kokonaisuudesta, johon ne liittyvät. Tutkijana liikun kertomuksen sisällä kehämäisesti tulkiten aikuisopiskelijan kertomuksen ydinkohtia yhä uudelleen muodostaen sen sisältämille tapahtumille merkityksiä kokonaisuuden kannalta.

Narratiivisen ajattelun avulla tapahtuva tarinan tuottaminen on aina kontekstisidonnaista ja se ymmärretään tietyssä kontekstissa (Bruner 1991, 10; Clark & Rossiter 2006, 20–23; Rossiter & Clark 2007, 42–43; Spector-Mersel 2010, 212). Jokaisella tarinan tapahtumalla on oma merkityksensä kokonaisuuden kannalta. Jotta olen voinut ymmärtää aikuisopiskelijan kertomuksen sisältämien kokemusten merkitykset, minun on pitänyt ymmärtää myös sitä kontekstia, jossa nämä kokemukset ovat tapahtuneet. Olen pyrkinyt kiinnittämään huomiota sekä sisäiseen että ulkoiseen kontekstiin. Sisäinen konteksti on auttanut minua ymmärtämään yksittäisten tapahtumien merkitystä suhteessa aikuisopiskelijan kertomuksen kokonaisuuteen, kun taas ulkoinen konteksti on auttanut ymmärtämään esimerkiksi opiskelijan kehittymistä suhteessa hänen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa (ks. Rossiter ja Clark 2007, 41–44).

Vaikka aikuisopiskelijan kertomus on tuotettu tietyssä kontekstissa, se ei ole kuitenkaan täysin suora kuvaus eletystä elämästä tai ulkopuolisesta maailmasta. Se on konstruoitu, retorinen ja täynnä tulkintaa oleva kuva todellisuudesta (Riessman 1993, 4–5; Sintonen 1999, 64–65; Clark & Rossiter 2006, 20; Rossiter & Clark 2007, 55). Spector-Mersel (2010, 212) toteaa, että yksilön tarina voi olla yksityiskohtainen kuvaus maailmasta, mutta se ei voi sisältää kaikkea. Vaikka aikuisopiskelijan tarina ei ole kaiken kattava kuvaus todellisuudesta, se kertoo hänen elämästään jotain olennaista. Edellä olevan perusteella minäpystyvyysuskomusten rakentuminen kertomusten kautta tulee

mahdolliseksi, koska aikuisopiskelijan kertomus elämänlaajuisesta koulutuspolustaan on konstruktio koetuista ja eletyistä kokemuksista sisältäen myös aikuisopiskelijan suhtautumisen opiskelutodellisuuteen. (ks. Rossiter & Clark 2007, 20–21.)

Mistä erottaa tavallisen arkipuheen ja kertomuksen? Onko kaikki aikuisopiskelijan puhe kertomusta? Hyvärisen (2006) mukaan arkipuheen ja kertomuksen raja on hyvin liukuva, jonka vuoksi voidaan puhua kerronnallisuuden eriasteista. Periaatteessa mitä tahansa tekstiä tai sen osaa, voidaan tarkastella kokonaisena kertomuksena, jolla on oma rakenteensa (Alasuutari 2001, 126). Kohler Riessmanin ja Speedyn (2007, 430) mukaan nämä rakenteet ovat peräkkäisyys ja seuraus. Tutkimukseni tapauksessa tämä tarkoittaa sitä, että aikuisopiskelijan kertomukseen sisältyvät tapahtumat ovat valikoituja, organisoituja, kytkeytyneitä toisiinsa ja merkityksellisiä kokonaisuuden kannalta. Tämän lisäksi kertomuksella on tietty seuraus eli se rakentaa aikuisopiskelijan käsityksiä itsestään ja todellisuudestaan. Samalla aikuisopiskelijan kokemukset avaavat peilauspintaa laajemmalle aikuiskoulutuskentän kuulijakunnalle. Keskeisin rakenne kertomuksessa on kuitenkin juoni, jonka kautta kokonaisuus saa merkityksensä (Bruner 1986, 19; Polkinghorne 1988, 159–160; 1995, 5; Hänninen 1999, 20; Heikkinen 2000, 51; Rossiter & Clark 2007, 42; Webster & Mertova 2007, 19; Kohler Riessman & Speedy 2007, 430; Tedder & Biesta 2008; 3–5; Goodson, Biesta, Tedder & Adair 2010, 9). Juonen avulla kertomus erottuu selvästi muista kielenkäytön muodoista, kuten selostuksista. Hänninen (1999, 21) kuvaa juonta tarinan perusasiaksi ja sieluksi.

Aikuisopiskelijan kertomuksen juonen rakentaminen tapahtuu hermeneuttisen ymmärtämisprosessin avulla (Polkingorne 1988, 160; Tolska 2002, 102; 2003, 34). Brunerin (1986, 19) mukaan juonen avulla lukija tulee tietoiseksi siitä, mihin järjestykseen kertomukseen sisältyvät tapahtumat sijoittuvat. Nämä temporaaliset yksittäiset tapahtumat eivät kuitenkaan muodosta yhtenäistä tarinaa, vaan ne tarvitsevat tietyn yhteyden muodostaakseen yhteisen kokonaisrakenteen. Websterin ja Mertovan (2007, 19) mukaan juonen avulla voidaan kuvata kertomukseen sisältyvien eri elementtien ja tapahtumien välistä yhteyttä. Se ei ole pelkästään loogisten seurausten tai tapahtumien sarja.

Vastaavasti Polkinghorne (1995) toteaa nimenomaan juonen muodostavan sen narratiivisen kokonaisrakenteen, jonka kautta yksilö ymmärtää ja kuvailee vuorovaikutussuhdettaan elämänsä tapahtumiin ja valintoihin. Juoni muotoilee kertomuksen tapahtumat niin, että kertomukseen tulee ajallisesti selkeä alku ja loppu. Toisaalta se määrää ne kriteerit, joiden avulla keskeisimmät tapahtumat valitaan lopulliseen kertomukseen. Se myös ajallisesti järjestelee kertomuksen eri tapahtumien osat kokonaiseksi tarinaksi, jonka kautta erilliset osat saavat merkityksensä. Tutkija siis valitsee tutkittavien kertomuksista ne juonen elementit, jotka ovat tutkittavana olevan ilmiön kannalta keskeisiä. Kertomuksen muut osat jäävät taustaksi. (Polkinghorne 1995, 7–8.) Tutkijana nostan aikuisopiskelijoiden kertomuksista esille ne juonen kannalta keskeisimmät osat, jotka parhaiten kuvaavat opiskelijoiden pystyvyysuskomusten rakentumista.

2.3.2 Minä aikuisopiskelijana -kertomukset

Olen kerännyt tutkimusaineistoni sekä kirjallisten että suullisten narratiivien avulla[38]. Halusin yhdistää nämä tutkimusaineiston keruutavat, koska Rossiterin ja Clarkin (2007, 72–73) tavoin korostan kirjoitetun ja kerrotun tarinan transformatiivista luonnetta. Heidän mukaansa tarinoilla on kyky muuttaa joitakin kirjoittajan ja kertojan näkemyksiä, koska niillä on tiedollisen aspektin ohella myös eettinen ja affektiivinen puoli. Tutkimuksessani kirjalliset ja suulliset narratiivit tukivat toisiaan ja tuottivat laajemman perspektiivin aikuisopiskelijoiden tarinoiden transformatiivisen luonteen tarkasteluun.

Perusopintojensa alussa aikuisopiskelijat kirjoittivat kertomuksen aiheesta ”Minä aikuisopiskelijana”. Tehtävänannon mukaisesti pyysin aikuisopiskelijoita kirjoittamaan aikaisemmista koulutuskokemuksistaan. Tämän lisäksi pyysin heitä kertomaan, miksi he olivat hakeutuneet avoimen yliopiston perusopintoihin sekä kuvaamaan odotuksiaan tuleville opinnoille (liite 1). Syrjälän (2006) mukaan kertomusten kirjoittamista ei kannata ohjata liian usealla tukikysymyksellä, koska silloin tuloksena saattaa olla kertomusten sijaan kirjoitelma, jossa ei välttämättä ole erotettavissa selkeää juonta. Hänen mukaansa kirjoittamista kannattaa ohjata mahdollisimman avoimilla kysymyksillä, koska avoin tehtäväpyyntö antaa laajemman näkökulman kirjoittajalle. Kirjoittajaa voidaan pyytää esimerkiksi kuvaamaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. (Syrjälä 2006.) Ottaen tämän seikan huomioon, pyysin aikuisopiskelijoita nimenomaan kuvaamaan kokemuksia heidän elämänlaajuisten koulutuspolkujensa ajalta.

Kertomusten tavoitteina oli hahmottaa aikuisopiskelijoiden elämänlaajuisia koulutuspolkuja kronologisesti sekä tarkastella heidän kouluttautumistensa merkityksiä osana aikuisopiskelijoiden elämänkulkuja (ks. Clark & Rossiter 2006, 27). Kertomuksen kronologisuus loi kertomukselle sen temporaalisen rakenteen, joka nivoi eri kertomuksen osat toisiinsa loogiseksi kokonaisuudeksi. Kirjoitettujen kertomusten toisena tavoitteena oli muodostaa kuva aikuisopiskelijoiden kokemuksellisista viitekehyksistä. Kolmantena tavoitteena oli saada käsitys aikuisopiskelijoiden koulutukseen liittyvistä odotuksista ja tulevaisuuden päämääristä. Kertomuksien kirjoittamisen jälkeen haastattelin kaikki opiskelijat.

Vaikka aikuisopiskelijoille oli luonnollista muistella aikaisempia kokemuksiaan kronologisesti, kertomuksiin valikoitui sellaisia kokemuksia, jotka olivat olleet heille itselleen keskeisimpiä tai ne olivat saaneet aikaan muutoksen opiskelijoiden käsityksissä itsestään oppijana ja opiskelijana (ks. Karpiak 2000, 42–45; 2003, 100; 2008, 92). Opiskelijoiden kertomuksissa oli piirteitä Karpiakin (2003, 104–109) tarkoittamasta etnografisesta ja reflektiivisestä kerronnasta. Osa aikuisopiskelijoista kertoi yksityiskohtaisia asioita koulutus-

38 Saastamoinen (1999) jakaa narratiivisen aineiston keruutavat kirjoitettuihin (esim. päiväkirjat, kirjeet, elämänkerrat) ja suullisiin (haastattelut) narratiiveihin.

valintoihinsa yhteydessä olleista tekijöistä. Näitä olivat esimerkiksi henkilöt, jotka olivat tukeneet heidän koulutusvalintojaan. Useat aikuisopiskelijat kuvasivat sitä elämäntilannettaan, jossa he olivat päättäneet jatkaa koulutuspolkujaan. Osa aikuisopiskelijoista antoi merkityksiä kokemuksilleen ja tapahtumilleen sekä toi esiin, miten nämä merkitykset olivat avanneet heille uusia näkökulmia asioiden tarkasteluun.

Aikuisopiskelijoiden kirjoitetut kertomukset poikkesivat laajuudeltaan. Lyhyitä kuvauksia kutsun väljästi niin sanotuiksi minitarinoiksi, jotka kuvasivat välähdysmäisesti aikuisopiskelijan elettyä koulutuspolkua yhden tai muutaman oppimisympäristön näkökulmasta. Suurella osalla aikuisopiskelijoista kertomukset muodostivat kuitenkin selkeän juonen menneistä koulutuspoluista tutkimusaineiston keruuhetkellä olevien avoimen yliopiston perusopintoihin. Kertomuksissa painopiste oli opiskeluun liittyvissä kokemuksissa, kun taas oppimiseen liittyvät kokemukset olivat jääneet vähemmälle huomiolle. Aikuisopiskelijoiden kertomukset olivat kuitenkin Rossiterin ja Clarkin (2007, 20–21) kuvaamia uskottavia ja vakuuttavia konstruktioita opiskelijoiden todellisen elämän tapahtumista.

Tehtävänannon mukaisesti aikuisopiskelijoiden kertomukset sisälsivät kuvauksia aikaisemmista opiskelukokemuksista. Kertomuksissa keskeisiä aihealueita olivat opintoihin hakeutumisen motiivit ja aikuisopiskeluun johtaneet henkilökohtaiset tekijät. Muun muassa näitä tekijöitä lähdin selvittämään syvällisemmin kerronnallisen haastattelun avulla.

2.3.3 Kerronnallinen haastattelu kirjallisten narratiivien jatkokertomuksina

Kerronnallisen haastattelun tavoitteena on tuottaa kertomuksia yksilön elämästä ja todellisuudesta kerronnan keinoin. Kerrontatilannetta voi kuvata kertojan näkökulmasta prosessina, koska kertoessaan elämäntarinaansa hän samalla elää sitä uudelleen. Sitä voi luonnehtia prosessiksi myös tutkijan näkökulmasta, koska tutkija osallistuu aktiivisesti kerrontatilanteeseen tukemalla kertojaa hänen tarinansa rakentamisessa. Tutkija elää tarinan yhdessä kertojan kanssa. (Atkinson 2007, 236–238.) Atkinson (2007, 235, 240) muistuttaa, että on mahdotonta tietää aina etukäteen, millaiseksi haastattelu lopulta muotoutuu. Haastattelutilanteessa muodostunut kertomus ei ole kaiken kattava ”totuus”, koska kertoja itse päättää, mitä hän haluaa elämästään kertoa.

Ensimmäiset haastatteluni muistuttivat lähinnä teemahaastattelua johtuen sekä haastateltavien haastattelukokemusten vähyydestä sekä kokemattomuudestani kerronnallisen haastattelun käytöstä tutkimusaineiston hankintatapana. Tutkimusprosessini edetessä haastattelut kuitenkin muotoutuivat kerronnallisempaan suuntaan. Tämä näkyi siinä, että annoin tietoisesti aikuisopiskelijoille itselleen enemmän tilaa tarinan kerrontaan.

Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 192) mukaan kerronnalliset haastattelut poikkeavat toisistaan tutkimuksen aihepiirin, haastattelutekniikan, kysy-

mysten määrän tai haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksen määrän suhteen. Tutkijana pyysin haastateltavilta kertomuksia, pyrin antamaan heille tilaa kertomiselle ja esitin sellaisia kysymyksiä, joihin tutkijana oletin saavani vastaukseksi kertomuksia (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191). Kirjallisia narratiiveja kerätessäni pyysin aikuisopiskelijoilta nimenomaan kertomuksia, kun taas haastatteluissa etenin aluksi kirjallisten narratiivien pohjalta muodostamani viitekehyksen turvin (liite 2). Atkinson (2007, 236) toteaa, että kysymysten määrä ei ole ratkaiseva, vaan hyvä haastattelu muodostuu erilaisista kertomusta eteenpäin vievistä kysymyksistä, jotka muotoutuvat haastattelutilanteessa. Viitekehyksestäni huolimatta tavoitteenani oli koko haastattelun ajan spontaani keskustelu. Haastattelujen alussa korostin haastateltaville olevani kiinnostunut nimenomaan heidän aikaisemmista oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä kokemuksistaan. Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 192) toteavat, että kerronnallisuutta voi olla kertomuksissa enemmän tai vähemmän, se voi olla tiheää tai ohutta riippuen puheen sisältämän kokemuksen määrästä.

Aikuisopiskelijoiden ajatteluprosessit liittyen heidän elämänlaajuisiin koulutuspolkuihinsa käynnistyivät luontevalla tavalla heidän kirjoittaessaan kertomuksiaan, joten haastattelut toimivat hyvänä lähtökohtana opiskelijoiden kokemusten ja tapahtumien jatkotyöstämiselle (ks. Rossiter & Clark 2007, 76–79). Tutkimuksessani haastattelut toimivat kirjoitettujen kertomusten jatkokertomuksina. Kirjoitetut ja suulliset narratiivit toimivat samalla myös aikuisopiskelijoiden kehityskertomuksina:[39] miten heistä oli tullut sellaisia aikuisopiskelijoita, millaisia he uskoivat olevansa. Näin aikuisopiskelijoiden kirjalliset ja suulliset narratiivit muodostivat juonellisen kokonaisuuden huolimatta siitä, että kertomuksien kirjoittamisen jälkeen toteutin haastattelut noin muutaman viikon sisällä.

Tässä yhteydessä nousee esille kysymys, miten kahden eri aineistonkeruumenetelmän avulla tuotettu aineisto on relevanttia kokonaisen kertomuksen näkökulmasta. Asiaa voi tarkastella edellä esille tuomieni näkemysten pohjalta. Näiden mukaan narratiivisen ajattelun avulla tuotetun kertomuksen juoni on merkityksellinen eri tapahtumien yhdistäjänä. Tämän lisäksi kertomuksen konteksti on keskeinen tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ymmärtämisessä. Tolska (2002, 104) tiivistää näkemykset toteamalla, että paradigmaattisessa ajattelussa keskeinen piirre on tapahtumien ajallisuus, ei niinkään sen merkitys tai panos juoneen. Paradigmaattisella ajattelulla tuotetussa aineistossa tutkija asettaa tapahtumat aikaisemmasta myöhempään ilman niiden kytkentää tiettyyn juoneen tai teemaan. Sitä vastoin narratiivisessa ajattelussa keskeistä on tapahtumien kontekstisidonnaisuus. Narratiivisella ajattelulla tuotetussa aineistossa tavoitteena on tapahtumien integroiminen peräkkäisiksi rakenteiksi juonen avulla.

Tolska (2002, 104) lisää vielä, että tässä juonellisessa narratiivisessa selittämisessä voidaan hyödyntää hermeneuttista kehärakennetta, jossa juoni sisäl-

39 Clandinin ja Connelly (2000) toteavat, että kertomusten moniäänisyys tuo esiin tarinoihin sisältyvän muutoksen ja kehittymisen mahdollisuuden.

tää aina tiedon kokonaisuudesta ja se puolestaan vaikuttaa tapahtumien järjestykseen. Näin tutkijana voin yhdistää eri aineistokeruumenetelmien avulla kerättyjen aineistojen tapahtumat toisiinsa ja muodostaa niistä yhden kokonaisen narratiivisen struktuurin. Tolskan (2002, 104) näkemyksiä noudattaen tässä struktuurissa eri tapahtumat saavat ajallisen aseman ja merkityksen kokonaisjuonen kannalta. Näin voin myös valita kertomuksien pohjalta sen kokonaisjuonen, joka on tutkimukseni kohteena olevan ilmiön kannalta merkityksellinen.

Haastattelujen toteutus

Haastattelujen tavoitteina oli varmentaa kertomusten luomaa kuvaa opiskelijoista aikuisopiskelijoina. Lisäksi halusin saada monipuolisemman kuvan heidän kokemuksistaan ennen aikuisopiskelua ja aikuisopiskelijoina. Halusin saada laajemmin selville myös heidän uskomuksiaan ja käsityksiään liittyen heihin opiskelijoina. Zeldinin ja Pajaresin (2000) sekä Zeldinin ym. (2008, 1041) tutkimuksien tavoin en kehottanut aikuisopiskelijoita suoraan kertomaan minäpystyvyydestään ja sen kehittymiseen liittyvistä tekijöistä, vaan osa kysymyksistä kohdistui heidän koulutusodotuksiinsa. Haastattelujen päätavoitteiksi muodostui lopulta aikuisopiskelijoiden kertomusten täsmentäminen heidän elämänlaajuisista koulutuspoluistaan.

Edellä mainitun johdosta tarkastelimme haastattelujen aluksi haastateltavien koulutuspolkuja kirjoitettujen kertomusten pohjalta[40]. Haastattelutilanteet etenivät sen mukaan, millaisia aikuiskoulutuskokemuksia haastateltavat olivat kertomuksissaan tuoneet esille. Koska tutkijan tehtävänä on houkutella haastattelutilanteessa esiin kertomuksia, kerrontatilanne tulisi aloittaa mahdollisimman avoimella kysymyksellä (Atkinson 2007, 234–235; Spector-Merselin 2010, 214). Tämän vuoksi pyysin aluksi haastateltavia kuvailemaan aikaisempia aikuiskoulutuskokemuksiaan. Keskustelimme myös siitä, millaisia odotuksia ja päämääriä haastateltavilla oli tulevista opinnoistaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan.

Miten sitten haastattelija voi rohkaista haastateltavaa tarinankerrontaan? Chasen (1995, 12; 2005, 661–662) mukaan tämä vaatii haastattelijalta valmistautumista ennakkoon. Se vaatii myös sen tiedostamista, mikä on tarinan kertomisen arvoista kertojan lähtökohdista katsottuna. Tutkimuksessani haastattelujen suunnittelua edesauttoivat aikuisopiskelijoiden etukäteen kirjoittamat kertomukset itsestään aikuisopiskelijoina, koska ne loivat viitekehyksen haastatteluille (ks. Atkinson 2007, 235–237). Chase (2005, 662) huomauttaa kuitenkin, että tässä piilee kerronnallisen haastattelun paradoksi. Toisaalta tutkijan tulee valmistautua haastatteluun etukäteen miettimällä kerrontaan rohkaise-

40 Opiskelijoiden taustatietojen selvittäminen jäi vähemmälle huomiolle haastattelujen alussa, koska ne tulivat selkeästi esille kertomuksista.

via kysymyksiä, mutta toisaalta hyvä kertomus on haastattelutilanteessa tuotettu, ei niinkään etukäteen ennustettavissa oleva tai valmisteltu ”tuotos”.

Kun aikuisopiskelijat tulevat haastatteluihin, he eivät ainoastaan kerro elämänlaajuisia koulutustarinoitaan, vaan he luovat ja muotoilevat sitä haastattelutilanteissa (ks. Spector-Merselin 2010, 213). Tarina kerrotaan aina tietylle ihmiselle. Se saa erilaisen muodon, jos kuuntelijana toimii joku muu henkilö. Kun aikuisopiskelijat kertovat kokemuksistaan, he samalla luovat itseään ja sitä miten he haluaisivat muiden tuntevan heidät (Riessman 1993; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005; Clark & Rossiter 2006, 25–27). He valitsevat, mitkä seikat he sisällyttävät ja jättävät pois kertomuksistaan. Aikuisopiskelijat konstruoivat menneisyyden opiskelutapahtumiaan persoonallisella tavalla muodostaen niistä juonellisia kokonaisuuksia. He määrittelevät kokemuksensa tehdäkseen elämänsä tapahtumat ja toiminnan järkeväksi. (Riessman 1993, 2.) Tämän vuoksi pyrin antamaan haastateltaville mahdollisimman paljon aikaa luontevaan tarinankerrontaan, vaikka osa heistä odottikin selkeitä haastattelukysymyksiä kertomuksensa tueksi. Tämä saattoi osittain johtua perinteisestä haastattelutraditiosta, koska osa aikuisopiskelijoista odotti vanhasta tottumuksesta, että haastattelija kysyy ja haastateltava vastaa. Chase (2005, 661) toteaakin, että monet haastateltavat saattavat kertoa sellaisia asioita, joita tutkija ei välttämättä halua kuulla, kun taas jotkut haastateltavat eivät itse aktiivisesti osallistu tarinankerrontaan ennen kuin tutkija on heitä tähän rohkaissut.

Haastattelun alussa toin selkeästi esille haluavani haastattelusta mahdollisimman keskustelunomaisen tilanteen, jossa aikuisopiskelija vapaasti sai tuoda esiin näkemyksiään ja kokemuksiaan. Chase (1995; 2005) toteaa, että tutkijoille, jotka keräävät kertomuksia intensiivisen haastattelun avulla, keskeinen kysymys on, miten kohdella haastateltavaa kertojana sekä haastattelujen aikana että kertomusten tulkinnan aikana. Kerronnallisessa haastattelussa haastateltava tulisikin ymmärtää tarinankertojana, ei ainoastaan haastattelijan kysymyksiin vastaajana[41]. Kun haastateltava toimii kertojan roolissa, tutkijan ei tule ainoastaan huolehtia siitä, mitä haastateltava kertoo haastattelutilanteessa, vaan myös rohkaista häntä kertomaan tarinaansa. (Chase 1995, 12; 2005, 652, 661.) Tätä korostaa myös Atkinson (2001, 125), jonka mukaan keskeisintä elämänkertomuksen kertomisessa on se, että kertojalle annetaan mahdollisuus kertoa tarinansa hänelle itselleen muodoltaan ja tyyliltään parhaiten sopivalla tavalla. Haastattelutilanteissani koin olevani enemmänkin tasapuolinen keskustelija kuin aktiivinen kysymysten esittäjä, vaikka erityi-

41 Chase (1995) korostaa haastattelukysymyksiä, jotka houkuttelevat läpi haastattelun haastateltavaa raportoinnin sijasta kertomusten tuottamiseen. Hänen mukaansa haastattelijan tulisi rohkaista haastateltavaa ottamaan vastuu puheensa merkityksestä. Haastattelukysymykset tulisi muotoilla jokapäiväisen kielenkäytön muotoon (ei liian tieteelliseen), jos haluamme saada tietoa esimerkiksi yksilön kokemuksista, ajatuksista ja tunteista. (Chase 1995, 3.) Chasen (1995) näkemyksiä noudattaen tällaisia kysymyksiä haastattelussani olivat esimerkiksi ”kerro millaisena opiskelijana sinä itseäsi pidät” tai ”kuvaile millaista aikuisena opiskelu on”.

sesti haastattelukierrokseni alkutaipaleella jouduin kysymyksien avulla ohjaamaan aikuisopiskelijoiden kerrontaa eteenpäin.

Haastateltavan nimenomainen kertomus ei ole välttämättä identtinen todellisuuden kanssa ja se voi jopa poiketa radikaalisesti siitä, mikä olisi kertomisen arvoista. Huomioin Chasen (2005) esiin tuoman näkökulman siten, että tein mahdollisimman väljän viitekehyksen aikuisopiskelijoiden kirjallisten narratiivien pohjalta, koska halusin nimenomaan säilyttää haastattelutilanteen luonnollisena ja avoimena kertomistilanteena; en niinkään tiiviinä ja valmiiksi raamitettuna kokonaisuutena. Näin keskeisenä tavoitteenani oli muodostaa tutkijan ja tutkittavien yhteinen konstruktio tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (ks. Connelly ja Clandinin 1996, 83).

Suoritin kaksi haastattelua puhelinhaastatteluina ja loput opiskelijoiden paikkakunnilla. Esimerkiksi Haney ja Lumpe (1998) käyttivät tutkimuksessaan yhtenä aineistonhankintatapana puhelinhaastatteluja selvittääkseen luonnontieteiden opettajien kyky- ja kontekstiuskomuksia. Myös Vesioja (2006) hyödynsi puhelinhaastattelua kerätessään tutkimusaineistoa luokanopettajien minäpystyvyydestä. Puhelinhaastatteluun päädyin kahden aikuisopiskelijan kohdalla, koska heidän aikataulunsa eivät mahdollistaneet haastattelujen suorittamista heidän asuinpaikkakunnillaan. Tutkijana koin, että haastattelut onnistuivat kaikesta huolimatta hyvin, koska narratiivisessa haastattelutilanteessa tieto ei muodostu käytetyn välineen (puhelimen), vaan siinä tuotetun tekstin kautta. Haastattelutilanne tuottaa samanarvoista aineistoa, koska suurin merkitys on tutkijan ja haastateltavan dialogisella vuorovaikutuksella. Vaikka tutkijana en voinut kiinnittää huomiota haastateltavien nonverbaalisiin ilmeisiin ja eleisiin, kiinnitin huomioni haastateltavien äänenpainoihin, äänten voimakkuuksiin sekä haastattelutilanteissa vallinneisiin tunnelmiin. Puhelinhaastattelu yhdisti sekä tutkijan että haastateltavien edut, koska myös haastateltavat olivat tyytyväisiä haastattelujen kulkuun. Haastattelujen jälkeen kirjoitin haastattelupäiväkirjaa, johon kirjasin päällimmäisiä tuntemuksia haastattelujen teemoista (vrt. Kelchtermans 1994).

Viikon sisällä haastatteluista litteroin haastattelut puhtaaksi[42]. Lähetin haastattelut sähköpostilla haastateltaville luettavaksi. Pyysin heiltä myös kommentteja haastatteluista siltä varalta, jos jokin asia oli haastateltavan mielestä virheellinen tai kaipasi lisäkommentteja. Kukaan haastateltavista ei kommentoinut haastattelujen sisältöjä. Muutamat aikuisopiskelijat totesivat puhuneensa epäselvästi haastatteluissa ja toivoivat, että tästä huolimatta saisin selvää heidän kokemuksiensa sisällöistä.

42 Haastattelut kestivät noin 45 minuutista 1 tuntiin ja 15 minuuttiin.

2.3.4 Koulutuselämänkertomukset kirjallisten ja suullisten narratiivien tuotoksena

Tutkimuksessani käytän aikuisopiskelijoiden kirjallisten ja suullisten narratiivien pohjalta syntyneistä tarinoista nimitystä *koulutuselämänkertomukset*, koska kysymyksessä ei ole aikuisopiskelijoiden koko elämäkerta, vaan haastattelutilanteissa tuotetut kertomukset. Taustalla on edellisiin näkemyksiin nojautuen sekä elämän että opiskelijaminäkäsityksen rakentuminen tarinoina. Atkinson (2001, 2007) määrittelee elämänkertomuksen (eng. life story) yleensä haastattelutilanteessa tuotetuksi tarinaksi, jonka yksilö valitsee kerrottavakseen eletystä elämästään ja kertoo sen niin tarkasti ja rehellisesti kuin mahdollista. Se sisältää sen, mitä henkilö muistaa ja mitä hän haluaa muiden elämästään tietävän. Yleensä elämänkertomus sisältää henkilön ajan syntymästä nykyaikaan ja tulevaan. Se kattaa henkilön keskeisimmät tapahtumat, kokemukset ja tunteet. (Atkinson 2001, 125; 2007, 233.) Vastaavasti Huotelin (1996, 14) ja Atkinson (2001; 2007) määrittelevät elämänkertomuksen haastateltavan ja haastattelijan vuorovaikutuksessa muodostuvaksi vapaamuotoiseksi kertomukseksi haastateltavan elämästä.

Tutkimuksessani koulutuselämänkertomus tarkoittaa tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutuksessa muotoutunutta aikuisopiskelijan henkilökohtaista kuvausta itsestään, elämästään, kokemuksistaan ja odotuksistaan. Myös Rossiter ja Clark (2007) sekä Komulainen (1998) korostavat elämänkertomuksessa sen yhteisöllisen kommunikaation luonnetta; elämänkertomuksensa kautta yksilö kommunikoi itsestään muiden kanssa. Elämänkertomusta voidaan pitää myös kertojan sosiaalisen evaluaation välineenä (Komulainen 1998, 71–72). Vaikka elämänkertomuksen tavoitteena on tuoda esiin kattava kuvaus henkilön koko elämänkulusta, kertomuksessa painottuvat tietyt elämänjaksot riippuen siitä, minkä merkityksen kertoja näille antaa. Nämä henkilökohtaiset merkitykset yksilö muotoilee suhteessa arvoihinsa, uskomuksiinsa, kontekstiinsa ja elämänkokemuksiinsa (Rossiter ja Clark 2007, 13–15). Kilpeläinen (2000, 22) muistuttaa, ettei yksilön elämänkulkua tapahtumineen ja kokemuksineen voida saavuttaa juuri sellaisena kuin se ilmeni tapahtumahetkellä. Yksilö poimii elämäkerrallisesta muistista eri asioita ja tulkitsee näitä eri tavalla kuin tapahtumahetkellä. Kilpeläisen (2000, 22) mukaan elämänkertomusta sävyttävät valinnat ja tulkinnat, joita ovat ohjanneet yksilön omat tärkeyskriteerit, kulttuuriset elämänjäsennykset ja kerronnalliset konventiot.

Tutkimuksessani koulutuselämänkertomukset kattoivat aikuisopiskelijoiden elämänkulut suurimmilta osin riippuen siitä, mistä he kertomuksensa aloittivat. Toisaalta koulutuselämänkertomukset painottuivat aikuisopiskelijoiden oppimiseen ja opiskeluun liittyviin kokemuksiin ja tapahtumiin osana opiskelijoiden elämänkulkuja. Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 191) toteavat eri henkilöiden ajattelevan eri tavalla kertomuksen tuottamista haastattelutilanteessa: osa kertoo laajempaa kokonaisuutta elämästään ja osa kertoo pienempää kertomusta lähiajan kokemuksistaan. Haastatteluissa osa

aikuisopiskelijoista ajatteli kertomuksellaan lähes koko elämänsä kestävää koulutuspolkua, kun taas osa aikuisopiskelijoista toi kertomuksellaan esiin lyhyitä tarinoita nuoruuden tai aikuisuuden opiskelukokemuksistaan.

Edelliseen vaikuttivat myös Minä aikuisopiskelijana – kertomukset, joihin haastattelut pohjautuivat. Kaikilla aikuisopiskelijoilla koulutuselämänkertomuksen päätepiste oli kuitenkin ilmoittautuminen avoimen yliopiston perusopintoihin ja kuvaukseen siitä, millaisia odotuksia heillä oli tuleville opinnoilleen. Kertomus alkoi ja eteni[43] sen mukaan, miten keskeisinä aikuisopiskelijat kokivat tietyt kokemukset opiskeluympäristöissään. Atkinson (2001, 126; 2007, 238) toteaa, että elämänkertomus tuottaa aina henkilön elettyyn elämään tietyn järjestyksen ja merkityksen sekä kertojalle itselleen että kuuntelijalle. Sen avulla voidaan ymmärtää paremmin henkilön menneisyyttä ja nykyisyyttä sekä tulevaisuuteen suuntautuvia ratkaisuja ja odotuksia.

Kouluttautuminen oli vaikuttanut jokaisen aikuisopiskelijan elämänkulkuun eri tavalla. Yhteiskunnalliset työelämään liittyvät muutokset olivat vaikuttaneet myös siihen, millä tavoin koulutus oli avannut heille uusia mahdollisuuksia aikaisempaa enemmän. Aikuisopiskelijoiden koulutuselämänkertomukset olivat hyvin heterogeenisiä, joten koulutuspolut eivät noudattaneet tiettyä säännöllistä logiikkaa, vaan ne olivat hyvin prosessimaisia. Aikuisopiskelijoiden valinnat olivat ohjanneet ja suunnanneet heidän elämäänsä tiettyyn suuntaan sen mukaan, minkä merkityksen he antoivat valinnoilleen ja kokemuksilleen.

Jotta voin ymmärtää opiskelijan kokemuksia aikuisopiskelusta, hänen kokemuksensa on suhteutettava koko hänen elämäntarinaansa. Kertomus nykyisestä opiskelusta saa Honkosen (1995, 181) mukaan merkityksensä vasta, kun saadaan selville, miten se liittyy henkilön muihin elämän suunnitelmiin.

Yhteenvedonomaisesti totean, että tutkimuksessani aikuisopiskelijan koulutuksellinen minäpystyvyys rakentuu:

1. Kertomuksena, jossa aikuisopiskelija kertoessaan koulutustarinaansa rakentaa koulutuksellista minäpystyvyyttään.
2. Aikuisopiskelijan subjektiivisesta dialogisuhteesta itseensä, henkilökohtaiseen oppimisympäristöönsä ja tutkijaan.
3. Formaalin ja informaalin oppimisympäristön kautta.

43 Osalla tutkimuksessa mukana olevilla aikuisopiskelijoilla kertomukset alkoivat alakoulussa koettujen kokemuksien pohjalta. Osalla aikuisopiskelijoista kertomus alkoi vasta peruskoulutuksen jälkeisistä ajoista riippuen siitä, miten merkittävinä hän koki aikaisemmat opiskelukokemuksensa.

2.4 Tutkimusaineiston analyysi

Olen aineistoa analysoidessani edennyt Uusitalon (2006) tavoin kerrontalähtöisesti. Aluksi analysoin aikuisopiskelijoiden kertomuksia sen mukaan, mitä tutkijana näin ja kuulin opiskelijoiden kertomuksista sekä mitä ymmärsin aikaisemman tietämykseni perusteella (ks. Rossiter & Clark 2007, 34). Näin tehdessäni halusin saada mahdollisimman autenttisen kuvan niistä konteksteista, joihin aikuisopiskelijoiden kertomukset sijoittuivat. Vasta tämän jälkeen syvensin analyysiani tarkastelemalla kertomuksia teoreettisen viitekehyksen avulla. Analyysiprosessini eteni taulukossa kolme esitettyjen reflektiovaiheiden kautta.

TAULUKKO 3. Tutkimuksen analyysin eteneminen

Reflektiovaiheet	
1. reflektiovaihe: Analyysimenetelmän etsiminen ja kokeilu	* haastattelujen litterointi * jokaisen opiskelijan kertomuksen tarkastelu erikseen: silmäily ja muistiinpanojen tekeminen * horisontaalinen lukeminen (mm. koulutuksen merkitys) ja vertikaalinen lukeminen (mm. keskeiset elämänvaiheet ja muutoskohdat, merkittävät toiset) * koodaaminen = tekstiaineiston käsittely taulukossa: mitä ja miten opiskelija puhuu pystyvyydestään ja kouluttautumisestaan? * opiskelijakuva-kaaviot (opiskelijan käsitykset pystyvyydestään ja itsestään aikuisopiskelijana)
2. reflektiovaihe: Narratiivisen kehikon rakentaminen	* narratiivinen analyysi * kertomusskeema = suulliset ja kirjalliset narratiivit yhdeksi juonelliseksi kokonaisuudeksi * eletyn ja koetun kuvaus
3. reflektiovaihe: Tematisointi	* narratiivien analyysi tutkimustehtävän suunnassa
4. reflektiovaihe: Analyysin syventäminen	* kertomuksista esiin nousseiden näkökulmien tarkentaminen * koulutuksellisen minäpystyvyys-käsitteen rakentaminen

Atkinson (2007, 232) muistuttaa, että tarinankertoja itse on ensimmäinen tulkitsija kertomalleen tarinalle. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 20) lisäävät, että tutkimusaineiston keräilyn ohella myös sen jäsentely ja järjestely ovat jo itsessään tulkintaprosessia (myös Kaikkonen 1999, 423; Josselson 2006, 3–4). Näin analyysi- ja tulkintaprosessiani voi kuvata moniulotteisina ja toisiinsa nivoutuvina reflektiovaiheina, joiden alkupisteiksi muodostuivat aikuisopiskelijoiden tapaamiset.

Jo ensimmäisellä kuuntelukerralla pääsin aineiston pintapuoliseen analyysiin ja löysin monia tutkimukseni kannalta oleellisia seikkoja, jotka kirjoitin ylös palatakseni niihin myöhemmässä analyysivaiheessa. Riessman (1993, 11) väittää, että vaikka tutkimuksessa pyritään mahdollisimman tarkkaan haastattelujen litterointiin, se on kuitenkin epätäydellistä, osittaista ja valikoivaa. Huomioidakseni tämän, litteroin haastattelut sanasta sanaan jättäen pois vain joitakin taukoja ja toistoja sekä murreilmaisuja, koska nämä poistot eivät muuttaneet varsinaista asiasisältöä kokonaisuuden kannalta.

Tutkimuksessani olen käyttänyt soveltaen narratiivisen tutkimuksen lukutapoja. Kun aloin lukea keräämääni aineistoa litteroinnin jälkeen uudelleen, tarkastelin jokaisen aikuisopiskelijan kertomusta ja haastattelua yhtenä kokonaisuutena. Tässä vaiheessa hyödynsin narratiivista tiedon muodostumistapaa eli muotoilin aikuisopiskelijan koulutuspolulle juonen ja pyrin hahmottamaan siitä johdonmukaisesti etenevän tarinan (narratiivinen analyysi). Tavoitteenani oli saada opiskelijan ääni esille kertomuksessa mahdollisimman tarkasti. (ks. Polkinghorne 1995, 12–21.)

Keskeisenä päämääränäni oli muodostaa kokonaiskuva aineiston narratiivisesta kertomusrakenteesta. Pyrin tavoittelemaan Vilkon (1997, 104) tavoin aikuisopiskelijoiden kokemuksilleen antamia merkityksiä sekä tarinoiden osien sisällä että niiden välisissä suhteissa. Tämän lukukerran tavoitteenani oli myös tutustua syvällisemmin aikuisopiskelijoihin opiskelijoina ja heidän koulutuspolkuihinsa sekä muodostaa kuva niistä narratiivisista kokemuksista, jotka ilmentyivät kasvattavina, ei-kasvattavina ja merkittävinä opiskelijoiden koulutuselämänkertomuksissa. Tämän toisen lukukerran aikana aikuisopiskelijoiden kertomusten ja haastattelujen pohjalta kirjoitin jokaisesta opiskelijasta oman kronologisesti etenevän tarinan hyödyntäen Labovin ja Waletzkyn (1997) mallia. Mallin avulla rakensin jokaisesta opiskelijasta kertomusskeeman, johon liitin Labovin ja Waletzkyn (1997) esiin tuomat keskeiset osa-alueet: 1) johdanto, 2) yleisorientaatio, 3) tapahtumat, 4) ratkaisut, 5) arviointi ja 6) johtopäätökset[44]. Mallin tavoitteena oli yhdistää kirjoitetut ja suulliset narratiivit toisiinsa juonelliseksi kokonaisuudeksi. Tämän vuoksi yhdistin Labovin ja Waletzkyn (1997) malliin Polkinghornen (1995) juonentamisen periaatteita. Tämän juonentamisen kautta menneet tapahtumat oli helpompi integroida eheäksi kokonaisuudeksi. Tämän kokonaisuuden kautta nykyisyyden tapahtumat ja tulevaisuuden odotukset saivat merkityksensä.

Tutkimukseni analyysin edetessä hyödynsin paradigmaattista tiedon muodostumistapaa. Käytännössä tämä tarkoitti kirjoitettujen ja suullisten narratiivien tematisointia. Näiden pohjalta tuotin kuvaukset aikuisopiskelijoiden

44 Aikuisopiskelijan kertomusskeema rakentui niin, että johdanto-osio toimi johdantona opiskelijan koko koulutuselämänkertomukseen. Yleisorientaatio kuvasi lähtötilannetta aikuisopintojen kynnyksellä. Sekä aika ennen aikuisopintoja –osio ja aika aikuisopiskelijana –osio sisälsivät keskeisimpiä tapahtumia ja näiden arviointia. Opiskelijan kertomusskeema päättyi koodaan eli päätäntään, joka sisälsi keskeisimmät johtopäätökset tapahtumista sekä tulevaisuuden odotukset ja suunnitelmat.

tarinoiden teemoista (narratiivien analyysi). (ks. Polkinghorne 1995, 12–21.) Kertomusskeemoihin liitin opiskelijoiden koulutuselämänkertomuksista keskeisimmät teemat. Näitä teemoja olivat muun muassa aikuisopiskelijoiden aikaisemmat koulutuskokemukset formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä sekä heidän käsityksensä itsestä oppijoina ja opiskelijoina. Näiden lisäksi keskeisiä teemoja olivat koulutuspolun keskeiset käännekohdat, tulevaisuuden suunnitelmat ja odotukset. Viitekehyksenä tarkastelussa oli, mistä aikuisopiskelijat puhuivat, kun he puhuivat pystyvyydestään, mahdollisuuksistaan ja opiskelustaan aikuisena.

Kertomusskeemat loivat hyvän viitekehyksen elämänlaajuisen oppimisen monimerkityksellisestä ulottuvuudesta. Kertomusskeemat ilmensivät myös aikuisopiskelijoiden oman elämän arviointeja ja sitä, minkä merkityksen he kullekin kokemukselleen antoivat. Vilkko (1997, 104–105) muistuttaa, että elämäntarinoiden arvioivien aineksien käsittelyssä tulee kiinnittää huomiota elämäntarinan pitämiseen kokonaisuutena samanaikaisesti kun sitä ositetaan. Pyrin kiinnittämään tähän erityistä huomiota, koska halusin säilyttää niin kirjoitettujen kuin suullisten narratiivien ainutlaatuisuuden mahdollisimman tarkasti. Tämä edellytti, että kertomusskeemojen rakentamisessa aikuisopiskelijoiden kerronnat säilyivät mahdollisimman alkuperäisissä muodoissaan.

Tutkimukseni loppuvaiheessa palasin vielä tutkimusaineistoni pariin ja luin sen vielä kerran uudestaan. Tämän neljännen reflektiovaiheen tavoitteenani oli täsmentää tekemiäni tulkintoja ja löytää uusia näkökulmia aikuisopiskelijoiden kertomuksista. Tämän pohjalta aloin pohtia myös käsitettä, joka kattavasti kuvasi tutkimustehtäväni suunnassa aikuisopiskelijoiden uskomuksia pystyvyydestään ja mahdollisuuksistaan saavuttaa koulutukselle asettamansa päämäärät.

Seuraavaksi luvuissa kolme, neljä ja viisi lähden kuvaamaan aikuisopiskelijoiden kertomuksista esiin nousseita tekijöitä, joiden kautta aikuisopiskelijat rakensivat uskomuksia pystyvyydestään. Luvussa kolme painottuvat aikuisopiskelijoiden kerronnasta avautuvat koulutuskokemukset ja kouluttautumiselle annetut subjektiiviset merkitykset. Minäpystyvyysuskomusten muodostuminen linkittyy aikuisopiskelijoiden aikaisemman koulutustaustan ja ammatillisen kompetenssin riittävyyden pohdintaan.

Luvussa neljä lähden syventämään luvun kolme antia. Luvussa neljä aikuisopiskelijoiden minäpystyvyysuskomusten rakentuminen yhdistyy heidän käsityksiinsä itsestään oppijoina ja opiskelijoina. Luvussa viisi tarkastelen minäpystyvyysuskomusten rakentumista merkittävien toisten kautta.

Aikuisopiskelijat on jaettu luvussa kolme alalukuihin sen mukaan, mitä ja miten he puhuivat kuvatessaan elämänlaajuisten koulutuspolkujensa jatkamista ja aikaisempia koulutuskokemuksiaan. Aikuisopiskelijoiden käsitykset pystyvyydestään muodostuivat eri koulutukseen liittyvistä tilanteista, kuten pohdintavaiheesta koulutuspolun jatkamisesta, koulutukseen hakeutumisvaiheesta, koulutus- ja opiskelutilanteista. Useimmat opiskelijat aloittivat kerrontansa kuvaamalla nuoruuden koulutuskokemuksiaan agraarisessa

yhteiskunnassa. Tämän vuoksi heidän kertomuksiensa alkuvaiheissa korostui maalaispojan tai maalaistytön positio.

Olen jaotellut aikuisopiskelijoiden kertomukset lukuun kolme seuraavan taulukon neljä mukaisesti. Luvussa kolme olen halunnut säilyttää aikuisopiskelijoiden koulutuspolkukuvaukset kokonaisina, koska kokemusten irrottaminen kertomuksista ja aikuisopiskelijoiden vertaaminen yhtenä kokonaisuutena olisi menettänyt jotain yksittäisen opiskelijan kokemuksen ainutlaatuisesta luonteesta ja tarinan kronologisesta rakenteesta.

TAULUKKO 4. Aikuisopiskelijoiden kertomusten sijoittuminen lukuun kolme

Kokemuksen syntyperä	**Kokemuksen pääasiallinen sisältö**	**Aikuisopiskelijat**
Aikaisemmin hankitun koulutus- ja työkokemuksen hyöty koulutus- ja työhönhakutilanteissa	Ulkopuolisuuden kokemukset työhönhakutilanteissa sekä akateemisessa oppimisympäristössä. Onnistumisen kokemukset koulutuksen hakuvaiheissa ja opiskelutilanteissa.	Henrik Pirjo Liisa Hannele
Menestyminen koulutuksen hakutilanteissa ja opiskelussa	Onnistumisen kokemukset	Antero Marjatta Anja
Arvio koulutuksen vaativuudesta suhteessa omaan tiedolliseen kapasiteettiin ja akateemiseen kompetenssiin koulutuksen hakuvaiheessa	Riittämättömyyden ja epäonnistumisen kokemukset koulutusvalinnoissa. Onnistumisen kokemukset opiskelutilanteissa ja koulutuksen päätösvaiheessa.	Auli Sanna
Synnyinkodin odotukset	Pärjäämiseen liittyvät kokemukset ja riittämättömyyden kokemukset.	Reijo

Kokemuksen syntyperä kuvaa sitä viitekehystä, jossa aikuisopiskelijan kokemus oli syntynyt. Vastaavasti kokemuksen pääasiallinen sisältö ilmentää kokemukseen liittyvää merkitystä sen kasvattavasta, ei-kasvattavasta tai merkittävästä luonteesta. Reijon koulutuselämänkertomuksen perusteella olen sijoittanut hänet omaan lukuun, koska muita kertomuksia selkeämmin synnyinkodin odotukset muodostivat selkeän kokemuspohjan hänen käsityksilleen pystyvyydestään. Luvussa kolme laatimissani yhteenvetokuvioissa käytän merkittävistä kokemuksista lyhennettä MK.

3 KERTOMUSTEN AVAAMAT KASVATTAVAT, EI-KASVATTAVAT JA MERKITTÄVÄT KOKEMUKSET

Aikuisopiskelijoiden tarinoissa kuvaan sitä, mistä positiosta opiskelijat puhuvat kokemuksistaan. Samalla ne tuovat esiin, minkä merkityksen he antavat kouluttautumiselleen. Aikuisopiskelijoiden tarinat luovat myös kontekstin aikuisopiskelun moniulotteiselle tarkastelulle. Samalla ne ilmentävät aikuisopiskelijoiden suhtautumista aikuisopiskeluun ja itseen osana vallitsevaa koulutuskulttuuria. Tuon myös esiin, keiden muiden äänet aikuisopiskelijoiden koulutuselämänkertomuksessa tulevat kuuluville. Äänimetaforan kautta haluan ilmaista, ketkä merkittävät toiset ovat olleet yhteydessä aikuisopiskelijan koulutuspolun aloittamiseen tai jatkamiseen. Komulaisen (1998, 58) mukaan ääni-metaforalla voidaan viitata sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvaan puhujaan että kertojaan, joka aktiivisesti muokkaa itseään ja maailmaa. Tutkimuksessani äänimetaforassa yhdistyvät sekä aikuisopiskelijat aktiivisina kertojina että merkittävät toiset kertojien viitekehyksissä.

3.1 Kokemus oman koulutustason riittävyydestä

3.1.1 *Koulutuksesta ei ole ollut hyötyä työpaikkaa etsiessä*

Henrikillä uralla etenemisen kertomus nivoutui kiinteästi keskeisimpiin koulutuskokemuksiin. Läpi koulutuselämänkertomuksen hän vertasi suorittamiaan tutkintoja suhteessa työelämän vaatimuksiin. Tämä näkyi hänen koulutukselle asettamissaan tavoitteissa. Henrikin koulutuselämänkertomus ilmensi selkeästi etenevää koulutuspolkua. Hänen toimintaansa leimasi suunnitelmallisuus, joka näkyi päämäärähakuisena toimintana ja tavoitteiden asettamisena. Toisaalta tämä näkyi vaihtoehdottomuutena, koska hän ei kokenut muuta vaihtoehtoa kuin yliopistotutkinnon uralla etenemiselleen. Henrik määritteli koulutusvalintojaan ja päämääriään ammattiosaajan positiosta. Hän tarkasteli koulutustaan myös hyötynäkökulmasta eli mitä hyödyllisiä työelämän tarvitsemia kvalifikaatioita hän uskoi pystyvänsä saavuttamaan kouluttautumisensa kautta. Kertomus ilmensi koulutusta eräänlaisena suorittamisena eli uralla etenemiseen tarvittavien ”välineiden” hankkimisena.

Kertomuksesta kuului katkeran aikuisopiskelijan ääni, joka pohjautui aikaisemmin hankitun työ- ja koulutuskokemuksen riittämättömyyteen vallalla olevilla koulutusmarkkinoilla. Vaikka Henrik tunsikin katkeruutta, hän ei kuitenkaan tuntenut pelkoa siitä, että hän jäisi väliinputoajaksi yhteiskunnan ”rattaissa”. Välillä kerrontaan liittyi hänen puolisonsa ja entisen opettajansa ääni. Puolison ääni vahvisti Henrikin tekemiä koulutusvalintoja, kun taas opettajan ääni vahvisti hänen käsityksiään työmarkkinoiden ”pelisäännöistä”.

Kolmentoista vuoden opiskelutauon jälkeen Henrik päätti lähteä jatkamaan koulutuspolkuaan ja päivittämään työelämässä tarvitsemiaan kvalifikaatioita. Moore (2001, 340) vahvistaa, että aikuisena yliopisto-opinnot aloittaneista opiskelijoista osa tulee suorittamaan nuorena kesken jääneitä opintojaan loppuun. Osa tulee suorittamaan ensimmäisiä yliopisto-opintojaan toimittuaan ensin ammatissa ja työelämässä sekä perustettuaan perheen. Vastaavasti Nurmen (1995, 171) tutkimuksessa miesten vastauksissa tuli esille yhteiskunnan sukupuolijärjestelmä ja perheen elämänvaihe siten, että miehet aloittivat kokopäiväopiskelun taloudellisen tilanteen salliessa tai heidän oli mahdollista opiskella osa-aikaisesti ilman merkittäviä taloudellisia uhrauksia. Tämä tuli esille myös Henrikin valinnoissa. Hän aloitti vuorotteluvapaan ennen opintoihinsa lähtemistä. Lisääntyneen ajallisen resursoinnin lisäksi hänen opiskelua an helpotti taloudellinen tilanne, jonka hän totesi edesauttavan kokopäiväistä opiskelua.

Henrikin kouluttautumisen tavoitteina oli säilyttää markkina-arvo ja kilpailukyky työmarkkinoilla. Vastaavasti Samuelsin (2005, 65–66, 110) tutkimuksessa[45] yli 25-vuotiailla aikuisopiskelijoilla yhtenä opiskelemaan lähtemisen syynä oli saada laajempi markkinakelpoisuus työmarkkinoille. Opiskelijat muun muassa totesivat, että kandidaatin tutkinto avasi heille ovia työmarkkinoille sekä paransi heidän pysyvyyttään työpaikoissaan. He myös uskoivat heidän ylenemismahdollisuuksiensa paranevan. Merriam ym. (2007, 11–26) toteavatkin, ettei nyky-yhteiskunnassa koulutuksesta voida välttämättä puhua enää yksilön vapaaehtoisena valintana, vaan koulutus on monelle aikuiselle yhteiskunnan ja työmarkkinoiden sanelema välttämättömyys. Heidän mukaansa tämä edellyttää työikäisen ammatillisen kompetenssin jatkuvaa päivittämistä. (myös Ahrenkiel & Illeris 2000, 118; Illeris 2004a, 19–20.)

Henrik koki, ettei hänen vanhanmallista koulutustaan arvostettu riittävästi työhönhakutilanteissa, vaikka hän itse selvästi arvosti hankkimaansa koulutustaan. Hän koki akateemisen tutkinnon takaavan varmemmin mahdollisuuden uralla etenemiseen, koska hänen mukaansa akateemista tutkintoa arvostettiin yleisesti työmarkkinoilla enemmän kuin ammatillista opistotason tutkintoa. Hän totesi, ettei hänellä ollut muuta mahdollisuutta kuin mennä yliopiston puolelle edetäkseen urallaan. Hän totesi pettyneensä siitä, että avoimen yliopiston opinnoissa hän ei saanut korvattua aikaisempia tutkin-

45 Samuelsin (2005) tutkimuksessa oli mukana yli 25-vuotiaita aikuisopiskelijoita, joilla ei ollut alempaa korkeakoulututkintoa.

tosuorituksiaan juuri ollenkaan. Myös Kaswormin ja Blowersin (1994, 210, 216) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista oli pettyneitä siitä, ettei heidän aikaisemmin hankkimaansa koulutusta arvostettu riittävästi koulutuksessa. Aikaisempien tutkintosuoritusten korvaamattomuus ei kuitenkaan Henrikiä lannistanut.

> *Opiskelija saa 35 opintoviikkoa aikaisemmista opinnoista, kun minä saan xxxx papereista 6-7 opintoviikkoa, jota pidän suurena vääryytenä. Eli minun pitää käydä kaikki läpi. Sanotaan nyt näin, että siellähän voi olla sellaisia kursseja, joissa on semmoisia itsestään selvyyksiä minulle, jolloin ei tarvitsisi sillä tavalla käydä. Minä olen kyllä päättänyt, että minä istun kaikki ne luennot, mitä siellä on mahdollisuuksien mukaan.*

Henrikin kouluttautuminen ei johtanut koulutustyytyväisyyteen. Toisaalta hän arvosti kouluttautumistaan ja sen kautta avautuvia mahdollisuuksia koulutusta vastaavaan työhön, mutta toisaalta koulutuksen merkitys uralla etenemisen välineenä jäi toteutumatta. Tämä tuli esille esimerkiksi Henrikin arvioidessa ensimmäisen aikuiskoulutuksensa merkitystä. Hän oli tyytyväinen koulutukseensa sen käytännönläheisyyden vuoksi, koska se tuki hänen sen hetkistä työtään. Tightin (1999) mukaan menestyminen koulutuksessa ei tuo takuita taloudellisista tai muista palkinnoista. Jotkut henkilöt eivät löydä uutta työtä tai saavuta ylennystä opiskelustaan huolimatta. Näin ollen opiskelemaan lähtemistä voi pitää joissakin tapauksissa eräänlaisena riskinä. (Tight 1999, 5.) Henrik ei kokenut koulutukseen lähtemistään riskinä, vaikka hän haki koulutuksensa kautta mahdollisuutta uralla etenemiseen. Tätä mahdollisuutta ei hänelle siinä elämänvaiheessa kuitenkaan tullut. Hänen mukaansa tämä johtui yleisestä työmarkkinatilanteesta. Avoimia työpaikkoja oli niukasti tarjolla ja suurin osa niistä meni yliopistotutkinnon suorittaneille. Hän koki aikaisemmin hankkimansa koulutuksensa hyödyttömänä, koska koulutusta ei noteerattu työhönhakutilanteissa.

Henrikin kerronta toi myös selkeästi esille nuoruudessa hankitun työkokemuksen riittämättömyyden työmarkkinoilla etenemiselle ja kilpailukyvyn säilyttämiselle. Brownin (2002, 69) mukaan nykyisin yksilön on päivitettävä työelämän taitojaan jatkuvasti ja huomioitava sekä markkinatalouden trendit että työpaikan vallitsevat vaatimukset. Edellisten lisäksi yksilön on tehtävä suunnitelmia työpanoksensa ja työkykynsä parantamiseen myös pitkällä aikavälillä. Henrik totesikin, että hänen yhtenä tavoitteenaan oli päivittää ammatillisia tietojaan ja taitojaan nykypäivän työelämään vaatimuksiin soveltuviksi.

> *Ja nyt kun minä olen hakenut eri paikkoihin, niin siellä pidetään sitä laittamaani palkkatoivomusta isona. Isona, vaikka ne näkevät, että minulla on 18 vuoden työkokemus peräkkäin. Niin, ei sitä noteerata. Otetaan mieluimmin koulunpenkiltä ihminen, jolle ei tarvitse maksaa niin paljon. Se on tullut niinkö jatkuvasti esille.*

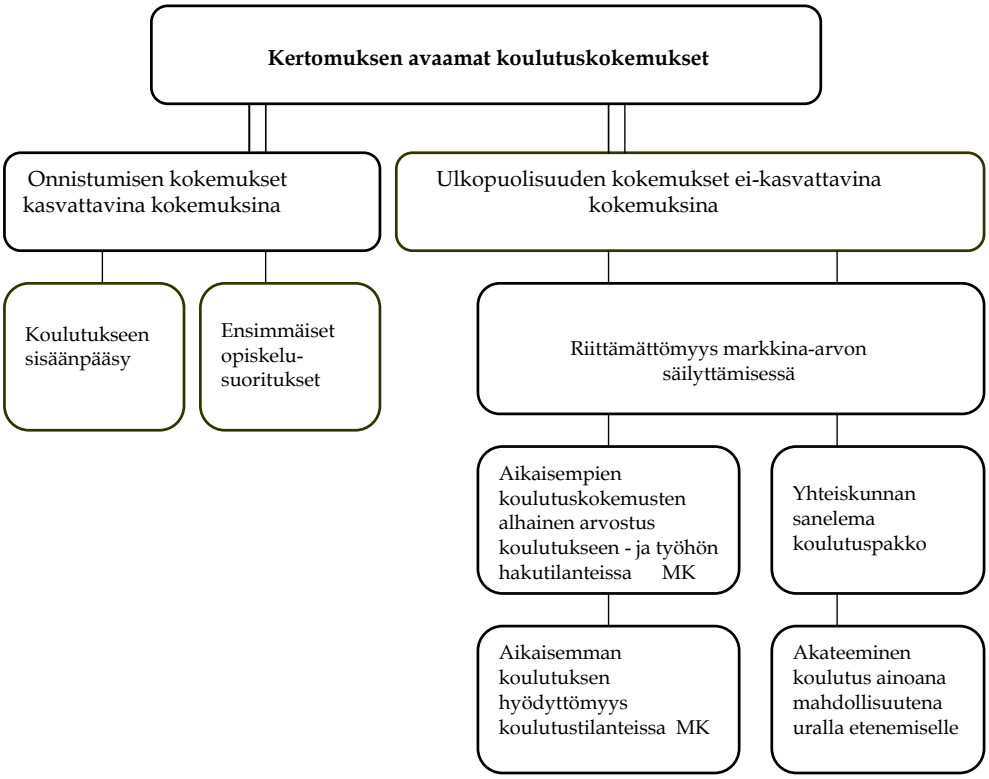
Henrikin koulutuksen merkitykseksi vahvistui uralla eteneminen ja mahdollisuuksien laajentuminen ja kilpailukyvyn säilyttäminen työmarkkinoilla. Henrik koki akateemisen tutkinnon ainoana vaihtoehtonaan uralla etenemiseensä, koska hänen aikaisempi työ- ja koulutuskokemuksensa olivat osoittautuneet riittämättömiksi markkina-arvon säilyttämisessä.

> *Yksi tekijä on saattaa tiedot ajan tasalle, mutta kyllä mulla se tutkinnon suorittaminen on pääasiallinen homma, että tiedot tulevat siihen mukaan. Mutta se, että jos aikoo saavuttaa niinkö työelämässä paremman paikan, niin ei ole muuta vaihtoehtoa kuin opiskelu.*

Kuviossa neljä olen tiivistänyt Henrikin kertomuksen kautta avautuvat koulutuskokemukset. Henrikin kasvattavina kokemuksina olivat koulutukseen sisäänpääsy ja ensimmäiset opiskelusuoritukset, koska ne loivat hänelle itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihin. Ne loivat pohjaa sekä myönteisten odotusten syntymiselle että koulutukselle asetettujen päämäärien saavuttamiselle. Luottamus omiin kykyihin varsinkin aikuiskoulutuspolun alkuvaiheessa oli keskeinen tekijä, joka Henrikillä vaikutti hänen uskomuksiinsa koulutuksen soveltuvuudesta hänen sen hetkiseen elämäntilanteeseensa.

> *Ensinnäkin se oli hirvittävän vaikea oikeastaan aloittaa alusta se opiskelu, että usko niihin omiin kykyihin oli semmoinen, että onkohan minusta tähän. Minun mielestä koulutus soveltui minulle oikein hyvin sen jälkeen, kun rupesi luottamaan itteensä. Se oli se ensimmäinen kynnys, että pääsi sinne sisälle. Se ahaa-elämys tuli siinä vaiheessa, kun ensimmäiset tentit oli menny ja niistä pääsi läpi. Ja huomasi, että mähän osaan nämä. Sitä kautta tuli semmoinen varmuus siihen opiskeluun.*

Henrikillä aikaisemmin hankitun koulutus- ja työkokemuksen vähäinen hyöty koulutukseen- ja työhönhakutilanteissa esiintyi merkittävänä kokemuksena, koska se kavensi hänen koulutusjatkomahdollisuuksiaan ja ehkäisi myönteisten koulutusasenteiden syntymistä. Se toimi käännekohtana hänen elämänlaajuisella koulutuspolullaan, koska hän joutui arvioimaan uudelleen koulutustarvettaan vallalla olevien työmarkkinoiden näkökulmasta. Kokemus työmarkkinoiden väliinputoamisesta ilmentyi muutostapahtumana Henrikin elämässä. Tämä kokemus johti hänen koulutuspolkunsa jatkumiseen kohti yliopistotutkintoa.



KUVIO 4. Henrikin kertomuksen avaamat koulutuskokemukset

Edellä olevaan pohjautuen keskeisiin koulutuskokemuksiin liittyvät merkitykset olivat *riittävyys* ja *arvostus.* Henrik itse arvosti selkeästi kouluttautumistaan, mutta hän toivoi myös muiden arvostavan sitä varsinkin työhönhakutilanteissa. Hän näki itsensä työmarkkinoiden ”väliinputoajaksi”, koska hänen aikaisempaa koulutustaan ei arvostettu riittävästi. Tulkitsen tämän myös yhtenä tekijänä vaikuttaneen hänen pystyvyysuskomustensa kehittymiseen. Se ilmentyi myös eräänlaisena Deweyn (1938) tarkoittamana ei-kasvattavana kokemuksena, koska se heikensi myönteisten koulutusasenteiden kehittymistä ja vähensi uskoa koulutuksen merkityksestä uralla etenemisen mahdollistajana.

Henrikin elämänlaajuisen koulutuspolun yhtenä merkittävänä siirtymänä oli avioero ja sitä seurannut paikkakunnan vaihto, koska ne vaikuttivat hänen ammatillisen uransa ja elämäntilanteensa uudelleenarviointiin (vrt. Aslanian 2001). Tämän uudelleenarvioinnin tuloksena Henrik päätti löytää uuden työn sekä syventää ammatillista pätevyyttään yliopistotutkinnon kautta.

Henrikin kerronnan perusteella avoimen yliopiston merkitys hänen elämänlaajuisella koulutuspolullaan tematisoitui väyläksi maisterintutkintoon (myös Alho-Malmelin 2010). Tutkinnon hän toivoi saavansa valmiiksi 4-5

vuoden kuluessa työnsä ohessa. Hän uskoi ammatillisen kompetenssinsa vahvistuvan avoimen yliopiston perusopintojen kautta.

3.1.2 *Oma koulutuspohja tuntuu heppoiselta yliopistomaailmaan peilaten*

Pirjon kertomuksessa kuului innostuneen ja aktiivisen aikuisopiskelijan ääni. Hän koki kouluttautumisensa uutena mahdollisuutena. Äänestä kuvastui myönteinen suhtautuminen opiskeluun. Kertomuksen edetessä ammattiosaajan positio muuttui maalaistytön positioon, josta hän tarkasteli tekemiään koulutusvalintoja. Tämä positio korostui erityisesti hänen kuvatessaan itseään osana yliopistomaailmaa.

Läpi kertomuksen Pirjo viittasi kahden erilaisen maailman kohtaamiseen: hänen todellisen reaalimaailmansa ja akateemisen maailman kohtaamiseen. Hänellä oli uskomuksia siitä, millaiseen akateemiseen maailmaan hän oli matkalla. Kasworm ym. (2002, 22) vahvistavat, että monet aikuisopiskelijat uskovat yliopistomaailman olevan erityinen opiskelupaikka, jossa on omalaatuinen opiskelukulttuurinsa. He myös saattavat kokea aikaisemmin hankkimansa koulutuskokemuksensa riittämättömänä yliopistomaailman vaatimuksiin nähden. Vastaavasti Merrill (2001, 8–9) toteaa, että osa aikuisopiskelijoista on huolestuneita menestymisestään varsinkin yliopiston opiskelu- ja kielikulttuurissa, johon he joutuvat sopeutumaan jatkaessaan opintojaan yliopistoon[46] (myös Bamber & Tett 2000, 68–71). Pirjolle yliopistomaailma oli aina ollut kaukainen ja vieras. Hän kuvasi sitä kauhukuvana, jolla hän viittasi yliopistomaailman outouteen, kieleen, terminologiaan ja analyyttisyyteen. Hän koki selkeästi itsensä erilaisena kuin mihin hän oli koulutuksensa kautta sitoutunut.

> *Se on vähän semmoinen tutkijoiden paikka ja kauhean analyyttinen paikka. Aivan oma maailmansa, ettei siellä edes ymmärrä, mitä siellä puhutaan.*

Uskomus yliopiston outoudesta oli yhteydessä myös hänen koulutusvalintoihinsa. Tämä tuli esille Pirjon seuraavassa kerronnassa.

> *Mä olen yliopistot kiertänyt hyvin kaukaa tähän asti. Se on mulle täysin outo maailma. Mä luulen, että mulle ei edes lukioaikoina avattu sitä maailmaa tarpeeksi. Mä en niin kun ymmärtänyt, mitä yliopisto-opintojen kautta voisi tavallaan saada työelämään, joten se jäi jotenkin niin hirveän kaukaiseksi yleensä yliopistomaailma.*

46 Merrillin (2001, 16) mukaan aikuisopiskelijat joutuvat käymään läpi sosialisaatioprosessin oppiakseen tarvittavat ”niksit”, jotta he selviytyvät opiskelustaan yliopistossa. Joillekin opiskelijille tämä saattaa muodostua vaativaksi prosessiksi niiden idealististen näkemyksien vuoksi, joita heillä on yliopisto-opiskelusta.

Pirjon kerronnassa oli ristiriitaista, että kokiessaan yliopistomaailman kaukaisena ja outona, hän koki sen myös menetettynä mahdollisuutena. Hän uskoi synnyinkotinsa fyysisen sijainnin ja vanhempiensa sosioekonomisen taustan osaltaan rajoittaneen tiedonsaantia eri koulutusmahdollisuuksista[47]. Pirjo uskoi maalla asumisen rajoittaneen hänen nuoruuden koulutusvalintojaan, koska eri koulutusmahdollisuuksista oli ollut rajallisesti tietoa saatavilla ja välimatkat kotoa eri koulutuspaikkoihin olivat liian pitkät. Tämä tuli esille myös Beinartin ja Smithin (1998, 226) tutkimuksessa, jonka mukaan yhtenä koulutukseen lähtemisen esteenä aikuiset kokevat tiedon puutteen. Noin yksi viidestä aikuisesta (20 %) oli kokenut, että he tiesivät hyvin vähän paikallisista koulutusmahdollisuuksista ja noin yksi kymmenestä (11 %) aikuisesta olisi halunnut kouluttautua, mutta he eivät olleet löytäneet sopivaa paikallista koulutusmahdollisuutta.

Pirjo kaipasi lukio-opintojensa jälkeen enemmän tietoa yliopiston tarjoamista mahdollisuuksista. Hän viittasi myös riittämättömään pystyvyyteensä toteamalla, että yliopisto-opinnot olivat opinnoissa paremmin menestyneiden opiskelijoiden koulutuspaikkoja. Hän ei itse kokenut kuuluvansa tähän joukkoon.

> *Se on aivan ihanaa, että on jotain tämmöistä, kun mä en ole […]. Maalla asunut ja näin, niin ei ole päässyt niin kun lähelle semmoista hyvää opiskelumahdollisuutta […] Että jos joku olisi tullut mulle parikymppisenä puhumaan yliopisto-opinnoista, niin mä olisin saattanut ne ohittaa. Nyt taas tässä hetkessä tuntuu, että miksei mulle tullut niin kun oikein joku kertomaan, että tämmöisiä mahdollisuuksia on. On se jotenkin niin kun jälkeenpäin harmittanut.*

Pirjo viittasi kerronnassaan myös siihen, että hänen vanhempiensa käytännönläheisten ammattien vuoksi hän ei ollut saanut relevanttia näkemystä niistä mahdollisuuksista, joita yleensä olisi ollut tarjolla koulutusmaailmassa.

> *Sitten se, että vanhemmat […] Mä olen niin kun tämmöisestä niin kun maanviljelijävanhemmat ja kauhean tämmöistä käytännön läheistä työ-*

47 Moore (2000) on tutkinut yliopisto-opiskelijoiden ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämänkulkuja. Hän kuvaa tutkimuksessaan kulttuuripääomaa kuvaavia muuttujia huoltajan koulutustason ja sosioekonomisen aseman sekä opiskelijan lapsuuden asuinpaikan näkökulmasta. Mooren (2000) mukaan vasta aikuisiällä yliopisto-opintoihin hakeutumiseen liittyy muiden tekijöiden ohella myös lapsuuden asuinympäristö. Mooren (2000) mukaan asuinympäristö tai vanhempien sosioekonominen asema eivät vaikuta yliopistoon hakeutumiseen. Aikuisena yliopisto-opintonsa aloittaneet ovat muihin perustutkinto-opiskelijoihin verrattuna asuneet lapsuudessaan useammin maaseutumaisessa kunnassa ja harvemmin kaupungissa. (Moore 2000, 119; 116.) Moore (2000, 111) toteaa, että aikuisena yliopisto-opinnot aloittaneiden opiskelijoiden huoltaja on muiden opiskelijoiden huoltajiin verrattuna useimmin yrittäjä, maatalousyrittäjä tai työntekijä ja huomattavasti harvemmin ylempi toimihenkilö. Olennaista on, että matalankin koulutustason kodista lähteville on muodostunut mahdollisuus päätyä opiskelijaksi yliopistoon.

tä heillä, metsuri ja maanviljelijä. Niin ehkä se maailma […] jäi niin kun jotenkin semmoiseksi vähän, että se on joittenkin niitten, jotka pärjäävät koulussa hirveän hyvin […] Ehkä semmoista menetettyä mahdollisuutta, että jotenkin niin kun se mahdollisuus, että voi jossain avoimessakin opiskella ja se, että miksi mä pöllö tajunnut sitä nuorempana.

Pirjo pohti, mitä lisää yliopisto-opinnot olisivat tuoneet hänelle työelämään, jos hän olisi nuorempana jatkanut koulutuspolkuaan yliopistoon. Kompensoiko Pirjo menetettyä mahdollisuutta yliopisto-opinnoista pohtimalla niiden vähäistä merkitystä työelämään vaadittavien kvalifikaatioiden tuottajana? Tulkitsen Pirjon edellä mainitun mielikuvan yliopistomaailman outoudesta liittyvän hänen uskomukseensa, ettei hänen pystyvyytensä riittänyt yliopisto-opiskeluun.

Henrikin tavoin koulutus näyttäytyi Pirjon kerronnassa välineellisenä. Koulutus toimi välineenä uralla etenemiseen (myös Blaxter & Tight 1995, 241–242; Kasworm ym. 2002, 23; Alho-Malmelin 2010, 96). Pirjo ei hakenut koulutuksiensa kautta uutta ammattialaa, vaan hän halusi edetä samalla ammattialalla eteenpäin. Pirjon koulutuksilleen antamat merkitykset olivat yhdensuuntaisia Aslanianin (2001) tutkimukseen, jossa useat aikuisopiskelijoista kokivat kouluttautumisensa mahdollisuutena ammatillisen uransa muutoksiin. Nämä muutokset sisälsivät toiveita uralla etenemisestä ja alanvaihdosta. Osalla opiskelijoista näihin toiveisiin liittyi myös halu säilyttää nykyinen työ ja pysyä työssään ammatillisesti ajan tasalla.

Vastaavasti Stenströmin ja Valkosen[48] (2002, 76) mukaan aikuisopiskelijoiden merkittävimpinä tekijöinä koulutukseen hakeutumiseen ovat halu oppia uutta, kehittää itseä ja ammattitaitoa, saada uusi ammatti tai edetä uralla. Monissa tapauksissa alan vaihto merkitsee samalla alalla pysymistä, mutta etenemistä hierarkkisesti (Nurmi 1995, 170; Aslanian 2001, 16). Beinartin ja Smithin (1998, 194–195) tutkimukseen osallistuneilla aikuisilla oli samansuuntaisia tavoitteita kouluttautumiselleen. Ei-pakolliseen koulutukseen osallistuneista aikuisista yli puolet halusivat kehittää uraansa. Loput aikuisista halusivat saada uusia taitoja liittyen työhönsä sekä kohottaa työtyytyväisyyttään koulutuksiensa kautta.

Kuten Siivosen (2010, 201–202) tutkimuksen aikuisopiskelijat, myös Pirjo koki olevansa siinä elämänvaiheessa, jolloin hänen tuli viimeistään pohtia mahdollisuuksiaan myös ammatillisen alansa vaihtamiseen. Hän ei uskonut olevansa liian vanha opiskelemaan. Hän uskoi karttuneen koulutuskokemuksensa edesauttavan häntäuuden tiedon oppimisessa ja koulutuksista selviytymisessä.

Nyt mielestäni 41-vuotiaana, kohta 42-vuotiaana, niin rupeaa olemaan sellainen vaihe, että jos vielä lähtee vaihtamaan alaa, niin se voi tulla jossakin vaiheessa eteen. Tässä vain ajattelee paljonko ehtii niinkö opiskella

48 Tutkimuksessa tutkittiin yli 40-vuotiaiden aikuiskoulutuskeskuksissa ja oppisopimuskoulutuksessa opiskelleiden koulutustarpeita, -halukkuutta ja –kokemuksia.

ennen kuin tulee eläkeikä vastaan. Se antaa vielä tavallaan aikuisena opiskeluun semmoisen mahdollisuuden, että voi niin kun lähteä vaikka alaakin vaihtamaan. Tai sitten, että pystyy etenemään sillä uralla. Se on mulle oikeastaan semmoinen aika voimakas. Mä en niin kun halua olla. Sanotaan pari vuotta aina olen ollut jokaisessa työpaikassa ja sitten mä haluun kehittyä joko vaihtamalla työpaikkaa tai jotenkin muuten.

Henrikin tavoin Pirjolla aikuiskoulutus oli väline ammattitaidon päivittämiseen ja ammatilliseen pätevöitymiseen. Pirjo kertoi, että hänen ammatillinen pohjakoulutuksensa oli jäänyt päivittämättä nykyiseen ammattiin soveltuvaksi ajan puutteen ja työnantajan vähäisen koulutusrahoituksen vuoksi. Nykyisissä tehtävissään hän oli toiminut 15 vuotta ennen avoimen yliopiston perusopintojaan. Kilpeläisen[49] (2000) mukaan naisopiskelijoille koulutus lisää työmarkkinakelpoisuutta uuden tutkinnon tai työmahdollisuuksien paranemisen myötä. Naiset haluavat koulutuksensa kautta säilyttää oman työpaikkansa. Heillä on myös vankka usko siihen, että he opintojensa kautta pystyvät hakeutumaan myös parempiin töihin. Tämän lisäksi koulutus merkitsee naisopiskelijoille työpaikan säilyttämismahdollisuutta ammattirakenteen muutoksessa sekä oman työn uudistamista ja uusien kvalifikaatioiden saamista. Osalle opiskelijoista koulutus merkitsee myös toista mahdollisuutta saavuttaa arvostettu ja toivottu ammatti. (Kilpeläinen 2000, 93–94.)

Avoimen yliopiston merkitys Pirjon elämänlaajuisessa koulutuspolussa tematisoitui ammatilliseen korkeakouluun tarvittavien pohjaopintojen hankkimisena. Hän ei varsinaisesti tavoitellut yliopistotutkintoa, vaan hyödynsi avoimen yliopiston perusopinnot pohjaopintoina ammatilliseen korkeakoulututkintoonsa. Pirjoa voi kuvata Rinteen ym. (2003) ja Alho-Malmelinin (2010, 95–97) tutkimuksien mukaisesti urasuuntautuneeksi opiskelijaksi, koska hänen elämänlaajuisen koulutuspolkunsa tavoitteena oli saavuttaa ammatillinen pätevyys. Eli avoimen yliopiston opintojen merkitys osana myös muuta kuin yliopistotutkintoa näyttäisi lisäävän avoimen yliopiston merkitystä ammatillisten kvalifikaatioiden tuottajana.

Elinikäisestä oppimisesta Pirjo totesi, että oli ihanaa, kun opiskelu ei koskaan loppunut, vaan oli mahdollisuus koko ajan opiskella lisää. Hänen mukaansa uuden oppiminen edesauttoi myös työssä jaksamista.

Elinikäinen oppiminen on sitä, että nyt kun ne ovat jo eläkkeelläkin ne käy, ikäihmisten yliopisto tai mikä se on, ne lähtee niin kun ihanasti ihmiset opiskelemaan, vaikkei oikeastaan välttämättä niin kun enää työelämässäkään niin kun ole. Se on oikeastaan mulle sitä, että mä tiedän, että nyt kun mä suoritan nämä opinnot, niin todennäköisesti joku xxxx koulutus tai joku tämmöinen, niin houkuttelisi seuraavaksi. Mutta järjestys on nyt tämä sen tähden, että mä saisin mahdollisesti pysyvän työpaikan. Mä en varmaan jaksaisi työelämässäkään, ellen mä koko ajan

49 Kilpeläinen (2000) rajasi tutkimuksensa sosiaali- ja terveysalan aikuiskoulutusta koskevaksi. Tutkimuksen kohdejoukkoina olivat naisopiskelijaryhmät, jotka osallistuivat sairaanhoitajakoulutukseen vuosina 1996–1998.

saisi oppia uutta. Että mä vaan olen semmoinen ihmistyyppinä, että mulle täytyy saada lisää tietoa.

Pirjon kertomus viittasi siihen, että hän oli tyytyväinen aikuiskoulutuksiensa antiin, koska niiden anti oli relevanttia suhteessa hänen aikaisempaan työkokemukseensa. Koulutukset vastasivat hyvin hänen ammatilliseen koulutustarpeeseensa. Roenning (2009, 456) toteaa, että aikuisopiskelijat valitsevat yleensä sellaisia aihealueita koulutuksissaan, jotka ovat heille tuttuja ja linkittyvät suoraan heidän muihin elämänkokemuksiinsa. He hakevat koulutuksessa opiskeltavan teorian kautta merkityksiä työ- ja elämänkokemuksilleen.

Pirjon kerronnan perusteella keskeisiä pystyvyysuskomusten muotoutumiseen yhteydessä olevia koulutuskokemuksia olivat onnistumisen kokemukset. Nämä kokemukset olivat myös kasvattaneet häntä luottamaan päämääriensä saavuttamiseen. Kokemukset asiantuntijuuden jakamisesta muiden opiskelijoiden kanssa sekä verkostoituminen nousivat Pirjon kerronnassa merkittäviksi koulutuskokemuksiksi. Ne olivat selkeästi muuttaneet hänen käsityksiä koulutettavuudestaan myönteisempään suuntaan. Hän totesi, että muiden innostuneiden ja motivoituneiden aikuisopiskelijoiden tapaaminen sekä kokemusten jakaminen olivat positiivisia ja ihania kokemuksia. Osallisuus opiskeluyhteisön kokemusverkostossa edesauttoi häntä myös muuttamaan käsityksiään akateemisen oppimisympäristön outoudesta. Työelämäsektorin näkökulmasta katsottuna Pirjon tavoitteena oli saavuttaa ammatillinen pätevyys. Hän ei epäillyt pystyvyyttään, koska hän totesi vain ajattelevansa, paljonkohan ehtisi opiskella ennen eläkeikää.

Keskeisiin koulutuskokemuksiin liittyvät merkitykset olivat*: arvostus ja riittävyys.* Pirjo itse arvosti selkeästi kouluttautumistaan, mutta hän toivoi myös muiden arvostavan hänen koulutuspolkunsa jatkamista. Pirjolle aikuisopiskelu oli ollut ”sukeltamista mielettömään ihanaan maailmaan”, jossa hän oli kokenut mihin hänellä oli vielä mahdollisuus kehittyä ammattitaidollisesti.

Mä odotan, että joku osoittaisi sen vääräksi, että kun mä olen nyt tästä puhunut, että mä haluaisin sen ammatillisen pätevyyden, niin kaikki vähän viittaa kintaalla ”äh, eihän siellä paljon mitään, että ei siellä loppujen lopuksi paljon tuo sieltä mitään”.

Pirjon koulutuselämänkertomus kuvasi hyvin sitä prosessia, miten hän haki paikkaansa osana yleisiä työmarkkinoita. Pirjolla koulutus rakensi hänen opiskelijaminäkäsitystään vahvasti, koska se tuki hänen käsitystään itsestään oman ammatillisen alansa osaajana, osana työmarkkinoiden vaatimuksia. Toisaalta tästä näkökulmasta katsottuna koulutus myös muodostui haasteeksi työelämään vaadittavien kvalifikaatioiden hankkimisessa. Pirjo koki, ettei hän ollut vielä saavuttanut vaadittua ammatillista pätevyyttä, vaan oli vasta matkalla sitä kohti.

3.1.3 *Ei mulla olisi enää pokkaa lähtee hakemaan työpaikkaa*

Koulutuselämänkertomuksessaan Liisa tarkasteli itseään keski-ikäisen aikuisopiskelijan positiosta, josta hän peilasi kouluttautumistaan ja koulutusvalintojaan suhteessa koulutuksen arvostukseen. Kertomuksen alkuvaiheessa tarinassa kuului pettyneen aikuisopiskelijan ääni johtuen nuoruudessa suorittamatta jääneestä ylioppilastutkinnosta ja sen kautta menetetystä mahdollisuudesta yliopistotutkintoon. Kertomuksen edetessä ääni muuttui myönteisemmäksi kertojan selittäessä, että hän kuitenkin päätti aikuisiällä suorittaa ylioppilastutkinnon "korkeasta" iästään huolimatta. Tätä voi kuvata eräänlaisena akateemisuuden kaipuuna ja sivistyksen ihannointina. Kertoja selkeästi arvosti kouluttautumista ja yleistietoa, vaikka hän arvioi kriittisesti oman ikäsukupolvensa koulutusmahdollisuuksia nyky-yhteiskunnassa.

Liisan koulutuselämänkertomuksen juoni eteni keskikoulun jälkeisestä ammatillisesta perustutkinnosta lukio-opintoihin ja niiden keskeyttämiseen 21-vuotiaana. Tämän jälkeen Liisan elämänkulussa oli 16 vuoden työssäolojakso, jonka jälkeen hän aloitti kesken jääneet lukio-opintonsa uudelleen 37 vuoden ikäisenä. Hän totesi, että nuorena hänen lukio-opintojensa kesken jäämisen syynä oli lukion kurssimuotoisuuden soveltumattomuus. Viimeisenä opiskeluvuotena hänelle tuli pakokauhu kesken jääneistä opinnoistaan ja hän päätti jättää lukion kesken. Toiseksi keskeyttämisen syyksi Liisa mainitsi henkilökohtaiset tekijät.

> *Se nyt oli näitä mieskuvioita kyllä enimmäkseen. Että ne veivät niin paljon aikaa ja energiaa et sitten se niin kun jäi siihen.*

Koulutuselämänkertomuksessaan Liisa reflektoi kriittisesti nuoruuden valintojaan. Kuten Nurmen (1995, 140) ja Siivosen (2010, 149) tutkimuksissa osalla aikuisopiskelijoista keskeneräiset opinnot olivat aiheuttaneet heille ainaisen keskeneräisyyden tunteen, niin myös Liisalla keskeytyneet lukio-opinnot olivat ärsyttäneet häntä koko aikuisiän, kuten hän asian ilmaisi. Liisan kertoessa kesken jääneestä koulutuspolustaan, kerrontaa leimasi riittämättömyyden tunnekokemukset. Hän tunsi riittämättömyyttä koulutetuimpiin kollegoihinsa ja sukulaisiinsa verrattuna. Nämä tunnekokemukset ilmentyivät Deweyn (1938) tarkoittamina ei-kasvattavina kokemuksina, koska ne olivat osaltaan vaikuttaneet Liisan uskomuksiin pystyvyytensä riittämättömyydestä. Nämä tunnekokemukset olivat yhtenä tekijänä ehkäisseet koulutuspolun aloittamista hänen aikaisemmassa elämänvaiheessaan.

Riittämättömyyden tunnekokemukset olivat myös yhteydessä koulutukselle asetettujen tavoitteiden määrittelemiseen. Nurmen (1995, 114) ja Kilpeläisen (2000, 126) tutkimuksissa osalla aikuisopiskelijoista koulutus tematisoitui Liisan tavoin unelman mahdollistajaksi. Kuten Siivosen (2010, 136, 234) tutkimuksessa osalla aikuisopiskelijoista oli unelmana saada ylioppilaslakki, niin myös Liisalla, koska hänen miehellään ja lähisukulaisillaan oli ylioppilaslakit. Hänen mielestään itse arvosanoilla tai tutkinnolla ei ollut niin kovin suurta merkitystä.

Miksi aloin yli 35-vuotiaana lukemaan johtui täysin unelmasta saada valkolakki. Mulla oli hirveen tällaiset lapselliset ideat siinä, että mä halusin, että mulla on valkolakki kun se on muillakin sukulaisilla. Ei sillä mitään väliä, miten kirjoitukset olisivat menneet, sillä tärkeintä oli pystyä kulkemaan vappuna kaupungilla. Huvittavaa ehkä, mutta koin sen hyvin motivoivaksi. Halusin, että mieheni piti lakkia, joten myös itse sen hankin.

Riittämättömyyden tunnekokemuksista huolimatta kesken jäänyt aikuislukio muodostui lopulta Liisan koulutuspolkua merkittäväksi eteenpäin vieväksi voimavaraksi. Ylioppilastutkinnon saavuttaminen ilmentyi Deweyn (1938) tarkoittamana kasvattavana kokemuksena, koska se vaikutti olennaisesti Liisan myönteisiin koulutusodotuksiin ja -asenteisiin. Tämä kokemus oli myös kasvattanut häntä uskomaan pystyvyyteensä ja valanut uskoa hänen mahdollisuuksiinsa. Kokemus ilmentyi myös merkittävänä kokemuksena, koska sen johdosta Liisa päätti jatkaa aikuiskoulutuspolkuaan. Kokemuksensa johdosta Liisa muutti käsityksiään aikuisopiskelusta ja koki sen hyödyllisempänä itsensä kehittämisen keinona kuin oli aikaisemmin tehnyt. Liisan tarve suorittaa kesken jäänyt lukio aikuisiällä tuli esiin myös hänen seuraavassa toteamuksessaan.

Se oli ihan itseni tähen, että se pitää suorittaa, oli se sitten ikä mikä tahansa.

Liisa arvosti selkeästi suoritustaan ja oli tyytyväinen lukio-opintoihinsa. Hänen tyytyväisyyttään lisäsi kirjoitusten onnistuminen. Hänen mukaansa korkea opiskelumotivaatio oli edesauttanut opintojen suorittamista. Liisan arvostusta lukio-opintojaan kohtaan lisäsi myös opintojen vaativuus sekä se, että hän oli onnistunut nivomaan opinnot työhönsä ja perhe-elämäänsä soveltuviksi. Hän totesi olevansa onnellinen ”kahlattuaan” opinnot läpi. Hän vertasi suorittamaansa yliopistotutkintoa nykyiseen tutkintomalliin ja totesi, etteivät nykyiset lukio-opinnot olleet samanarvoisia kuin aikaisemmin.

Nyt ylioppilaskirjoitukset voidaan jakaa moneen vuoteen. Se ei ole ollenkaan samanarvoinen, kun joku nuori kirjoittaa kerralla viisi ainetta, kun se, että se hajottaa ne kolmeen vuoteen tai kolmeen kertaan. Ei se vaadi sitä samaa.

Koska Liisa sai uskoa pystyvyydestään ylioppilastutkintonsa kautta, hän jatkoi lukion jälkeen suoraan ammatilliseen oppilaitokseen. Toinen merkitys koulutuspolun jatkamiselle oli saada todistus ammatillisesta tutkinnosta, jota hänellä ei vielä ollut 40-vuotiaana.

Liisan mukaan lukion käyminen oli ollut tärkeää, mutta ammatillisen tutkinnon suorittamisesta hän ei osannut sanoa, oliko se ollut viisasta vai ei. Kaswormin ja Blowersin (1994, 144) mukaan osalla aikuisopiskelijoista koulutusvalintoihin vaikuttavat kollegat, perheen jäsenet tai ystävät, jotka ovat ilmoittautumassa koulutukseen tai joilla on aikaisempia kokemuksia vastaa-

vasta koulutuksesta. Myös Liisa kuvasi opintoihin ilmoittautumistaan osittain sattumana.

> *Mä sattumalta tapasin kaupungilla yhden luokkakaverin ja se kysyi, että oot sä ilmoittautunut. Mä menin ilmoittautuun ja mä jatkoin siitä sitten kolme vuotta.*

Liisa menestyi hyvin opinnoissaan ja koki opiskelun helpommaksi kuin lukiossa. Tämä johtui ammatillisten opintojen käytännönläheisyydestä. Tämän lisäksi Liisan aikaisempi työkokemus vaikutti opinnoissa menestymiseen.

> *Ja kaikki oli ihan kiinnostavaa, ei siinä mitään, et siitä sai kyllä irti. Olihan se sitten, koska sai määrätyllä tavalla sen todistuksen siitä, et oli käynyt sellaisen ammattiin valmistavan koulutuksen. Vaikka nyt olikin nelikymppinen.*

Liisan kerronnassa voi nähdä yhteyksiä Kasworminja Blowersin (1994) sekä Kasworminin (2005) tutkimuksiin, joiden mukaan aikuisopiskelijoilla on uskomuksia akateemisesta kelpoisuudesta pohjautuen heidän ikäänsä liittyviin näkemyksiin akateemisesta suorittamisesta ja kyvyistä. Nämä uskomukset ovat yhteydessä myös opiskelijaminäkäsityksen muodostumiseen. Liisalle valkolakki toimi eräänlaisena ulkoisen statuksen merkkinä eli merkkinä hänen koulutettavuudestaan[50]. Ylioppilastutkinnon suorittaminen osoitti hänen kykenevyytensä myös akateemiseen tutkintoon (vrt. Kasworm & Blowers 1994, 224). Vastaavasti Siivosen (2010, 135–136, 143–144) tutkimuksessa eräälle 49-vuotiaalle aikuisopiskelijalle ylioppilastutkinto oli osoitus hänelle itselleen ja muille, että hän pystyi oppimaan ja kouluttautumaan, jos vain hän halusi.

Liisalla ylioppilaslakkiin latautui sosiaalisia merkityksiä, kuten Ojalan (2005, 59–60) tutkimuksessa mukana olleilla opiskelijoilla. Hänen mukaansa hänen miehensä ei ollut suostunut kulkemaan kaupungilla vappuna ylioppilaslakki päässä, josta Liisa totesi: ”Lukeeko lakissa: Ei ole yliopistotasoinen tyyppi?” Ylioppilastutkinto toimi samalla muille ulkoisena viestinä hänen pystyvyydestään. Näin ollen ylioppilastutkinto vaikutti merkittävästi hänen pystyvyysuskomustensa rakentumiseen, koska tutkinnon kautta hän sai osoituksen myös akateemisesta kompetenssistaan. Ammatillinen perustutkinto takasi Liisalle laajemman työmarkkinakelpoisuuden, mutta ylioppilastutkinto oli merkittävämpi pystyvyyden ilmentäjänä.

Liisa ei jatkanut koulutuspolkuaan yliopistoon, vaikka ylioppilastutkinto oli vahvistanut hänen käsitystään pystyvyydestään. Liisan mukaan se ei ollut hänen varsinaisena päämääränään. Hän kuitenkin selkeästi katui tekemiään koulutusvalintoja, koska hän totesi nyt tietävänsä, mitä tekisi, jos olisi

50 Ojala (2005) haastatteli tutkimuksessaan ikäihmisten yliopistossa opiskelevia naisia, joiden puheessa yliopisto näyttäytyi Liisan tavoin elistisenä. Kuten Liisalle, näille naisille koulutus ja erityisesti yliopistollinen koulutus ilmentyivät sosiaalisen ja kulttuurisen nousun välineenä eli eräänlaisena statuksen osoittimena.

nuorempi. Liisa kompensoi yliopistotutkinnon suorittamatta jättämistä sillä, ettei hän tosissaan siinä elämänvaiheessaan pohtinut opintojensa jatkamista yliopistossa. Toisena tekijänä hän mainitsi, että hän ei ollut saanut tarpeeksi tietoa eri koulutusmahdollisuuksista. Kolmanneksi tekijäksi yliopistohaaveiden toteutumatta jättämiseen hän nosti ikänsä.

> *En mä koe, että sen nelikymppisenkin täytyy istuu tuolla luennoilla. Se olisi pitänyt tehdä silloin nuorempana.*

Liisan näkemys on yhdensuuntainen Beinartin ja Smithin (1998, 228) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan 50–59-vuotiaista aikuisopiskelijoista 22 prosenttia koki heidän ikänsä ja terveydentilansa koulutukseen osallistumisensa esteinä. Moore (2003, 117) toteaa, että aikuisopiskelijoille on tyypillistä, että he otaksuvat nuoremmat opiskelijat jotenkin soveliaimmiksi yliopisto-opiskeluun. Liisan kerronta kuvaa hyvin sitä, miten yhteiskunnallinen koulutuselämänmuutos saa yksilön pohtimaan tekemiään koulutusvalintoja uudessa valossa verrattuna siihen, millaiset mahdollisuudet koulutusyhteiskunta tarjosi 15 vuotta sitten. Nyt monella aikuisella opiskelemaan lähtemisen kynnys on madaltunut elämänlaajuisen oppimisen merkityksen korostuessa.

Ylioppilastutkinnon ja kolmivuotisen ammatillisen koulutuksensa jälkeen Liisa oli työelämässä noin yhdeksän vuotta ennen avoimen yliopiston opintojaan. Tässä kerronnanvaiheessa Liisan tarinassa nousi esiin riittämättömyyden tunteita kouluttamattomuuden takia. Nämä tunteet nousivat kerronnan keskiöön varsinkin silloin, kun hän vertasi nykyistä koulutustaustaansa sukulaisiinsa ja työkollegoihinsa. Liisan kouluttautuminen ei ollut tuonut hänelle pysyvää tyytyväisyyttä, jota hän oli aikaisemmin tuntenut. Liisan kerronta toi esiin, että hänen sukulaistensa kouluttautuminen toimi hänen koulutuspolkunsa jatkamisen yhtenä vaikuttimena. Hän myös koki, että pärjätäkseen muiden koulutetumpien työkollegoidensa kanssa samoissa työtehtävissä, hänen tuli kouluttautua lisää saadakseen ammatillisen kompetenssinsa ajan tasalle. Tämä tuli esille myös Nurmen (1995, 168) ja Kilpeläisen (2000, 100, 126) tutkimuksissa, joiden mukaan kouluttautumisen kautta saatu pätevyys nostatti aikuisopiskelijoiden itsetuntoa, eikä heidän tarvinnut tuntea työyhteisössään huonommuutta. Liisan kouluttautumisen yksilöllinen merkitys oli muuttunut unelman saavuttamisen myötä oman egon nostamiseksi, kuten Liisa asian ilmaisi.

> *Ja sitä, että kokee, että voin vielä jotain saada pääläni. Mutta eihän se sitä, että mä työpaikkaa sen tähen saa tai menetä. Se on mulle itselle niin kuin mä sanoin fiilis vaan, että mä teen vähän enemmän sen työn eteenkin. Ja sitten se, että itse tietää enemmän, jos minulle tulee siihen viereen toinen xxxx, joka on tuota maisteri ja suorittanut vaikka mitä, minä en tuntisi itteeni ihan niin nuijaksi.*

Edellä olevan perusteella Liisan koulutuksen yksilölliset merkitykset olivat muuttuneet kouluttautumisen myötä ulkoisista tekijöistä sisäisiksi tekijöiksi. Stenströmin ym. (2002, 86) mukaan yli 40-vuotiaat pitävät hyvinä mahdolli-

suuksinaan työllistyä koulutuksiensa jälkeen, kun taas yli 50-vuotiaat kokevat ettei koulutuksilla ole enää mitään merkitystä heidän työllistymisessään. Tämä tuli esille myös Liisan kerronnassa. Hän totesi, ettei hän enää kouluttautumisellaan tavoitellut kilpailukyvyn säilyttämistä yleisillä työmarkkinoilla, vaan ammatillisen pätevyyden säilyttämistä työssään (myös Nurmi 1995, 122–123, 167).

> *Ei mulla olisi enää pokkaa lähtee hakemaan edes mihinkään työpaikkaan. Mulla nyt karsiutuisi, mä en aio vapaille markkinoille. Tuskin aion hakea enää työpaikkaa. Tänä aikana ihmiset ovat aivan mielettömän hyvin koulutettuja.*

Liisan mukaan aikuisopiskeluun lähtemistä edisti halu opiskelemiseen ja halu saada jotain aikaiseksi tai ainakin näyttää vähintään itselleen pystyvänsä vielä opiskelemaan ja oppimaan. Vastaavasti McAllisterin (2010, 547) tutkimuksessa eräs yli 50-vuotias aikuisopiskelija totesi lähteneensä opiskelemaan varttuneella iällä, koska hän halusi pitää ”aivonsa käynnissä” (myös Siivonen 2010, 249). Liisa totesi, että ”tärkeää on, ettei ihan kalkkiudu, koska se on kauhean helppoa olla vaan”.

Liisan elämänlaajuisessa koulutuspolussa avoimen yliopiston merkitys tematisoitui kaksijakoisena. Toisaalta se ilmeni menetetyn mahdollisuuden toisena yrittämisenä, mutta toisaalta yhteiskunnan työelämän vaatimuksiin vastaamisena. Liisan kohdalla voi puhua myös Rinteen ym. (2003, 145–147) ja Alho-Malmelinin (2010, 107–108) tutkimuksien mukaisesti eräänlaisesta muutoshakuisesta opiskelijatyypistä, koska avoimen yliopiston opiskelullaan hän haki myös mahdollisuutta saavuttaa nuoruuden toteutumatta jääneitä yliopistohaaveitaan.

Toisaalta opintojen merkitys oli ulkoinen. Hän totesi, että oli hyvä saada avoimen yliopiston perusopinnoista merkintä, jotta voi sanoa muille opiskelevansa avoimessa yliopistossa. Liisa totesi, ettei yliopistollisuus ollut yhteydessä hänen koulutuspaikkansa valintaan. Kuitenkin hänen kerronnastaan ilmeni, että avoimen yliopiston opintojen yleinen arvostus oli vaikuttanut hänen valintoihinsa. Hän toi myös esille haluavansa toimia työpaikallaan nuoremmille työntekijöille hyvänä esimerkkinä koulutuksen merkityksestä. Hän totesi kannustavansa nuorempia kollegoitaan kouluttautumaan ja suorittamaan koulutuksensa loppuun.

Ristiriitaista Liisan kerronnassa oli se, että hän toisaalta korosti aikuiskoulutuksen merkitystä, mutta toisaalta katsoi yhteiskunnan tuhlaavan taloudellisia resursseja tukemalla aikuisopiskelua. Hän koki koomillisena, että yhteiskunta maksoi niiden aikuisten opiskelun, jotka eivät enää pystyneet kilpailemaan työmarkkinoilla. Niemi-Väkeväisen (1998, 49–50) ja McAllisterin (2010, 556) tutkimuksissa osa aikuisopiskelijoista koki, että heidän sukupolvellaan oli yhtäläinen oikeus kouluttautumiseen kuin nuoremmilla sukupolvilla. Monet ikäihmiset haluavatkin elää todeksi sitä oikeuttaan, jota heille iästään huolimatta virallisissa elämänlaajuista oppimista koskevissa koulutuspuheissa luvataan (Ojala 2005, 58). Sitä vastoin Liisa koki, että yhteiskun-

nan tuli satsata koulutusresurssinsa nuoriin, ei niinkään vanhoihin nelikymppisiin ihmisiin. Ikäkysymys tuli esille myös Liisan uskomuksena, että hänen kilpailukykynsä oli kaventunut yleisillä työmarkkinoilla. Edellä oleva kuvaa hyvin katkeran aikuisopiskelijan ääntä. Silloin kun Liisalla olisi ollut mahdollisuus opiskella, yhteiskunta ei tukenut riittävästi kouluttautumista. Nyt kun yhteiskunta tuki taloudellisesti aikuisopiskelua enemmän, se oli Liisan mielestä hänen kohdallaan myöhäistä.

Yhteenvedonomaisesti totean, että Liisan elämänlaajuinen koulutuspolku näyttäytyi progressiivisena ilman merkittäviä nousuja tai laskuja, jotka olisivat vaikeuttaneet hänen koulutukselle asettamiensa päämäärien saavuttamista. Liisalla saavutettu unelma johti elämänlaajuisen koulutuspolun jatkumiseen ja pystyvyysuskomusten vahvistumiseen. Liisan koulutuspolku ei sisältänyt selkeitä siirtymiä, jotka olisivat vaikuttaneet merkittävästi hänen ammatillisen uransa tai elämäntilanteensa muutokseen.

Keskeisimpiin koulutuskokemuksiin nivoutuivat kiinteästi *oman sukupolven koulutusmahdollisuuksiin* liittyvät kertomukset, jotka ymmärrän osaksi hänen pystyvyysuskomustensa rakentumista. Liisa vertasi koulutusmahdollisuuksiaan nuorempiin kollegoihinsa ja kompensoi menetettyjä koulutusmahdollisuuksiaan muun muassa koulutusmotivaation puutteella. Liisalla kasvattavin koulutuskokemus oli ylioppilastutkinnon suorittaminen aikuisiällä, koska se rakensi merkittävästi hänen käsitystään pystyvyydestään. Se ilmentyi myös merkittävänä kokemuksena, koska se toimi käännekohtana hänen elämänlaajuisella koulutuspolullaan. Työelämäsektorin näkökulmasta katsottuna Liisan tavoitteena oli säilyttää työelämässä tarvittavat valmiudet. Tähän liittyi ajatus riittävyydestä työmarkkinoiden palveluksessa (ks. Kilpeläinen 2000, 93–94, 122; Alho-Malmelin 2010, 96–97). Liisan kerronnan mukaan koulutus tuotti hänelle tasavertaisuutta koulutetuimpiin kollegoihinsa nähden.

Edellisen lisäksi onnistumisen kokemukset rakensivat Liisan käsitystä pystyvyydestään. Tähän liittyvät merkitykset olivat *päteminen, pärjääminen* ja *oman egon nostaminen.* Keskeisimpiin koulutuskokemuksiin liittyi myös tunteita, jotka olen Liisan kerronnasta nimennyt kokoavasti: *riittävyys* ja *lannistumattomuus*. Liisan kerronnasta tulee esiin sinnikäs ja lannistumaton toimija. Hän organisoi sinnikkäästi toimintaansa asettamiaan päämääriä kohti. Liisan toimintaa leimasi näyttämisen halu eli hän halusi näyttää pystyvyytensä ainakin itselleen. Liisa arvosti itsensä kehittämistä ja kouluttautumista, jota hän kuvasi järkevänä ja hyödyllisenä ajankäyttönä.

3.1.4 *Se vaikuttaa siinä, minkälaisissa piireissä sä pystyt tulemaan toimeen*

Hannele tarkasteli aikuiskoulutuspolkunsa aloittamista uupuneen työntekijän positiosta. Kertomuksesta kuului väsyneen työntekijän ääni, joka etsi ammatillista identiteettiään sekä poispääsyä vallinneesta elämäntilanteesta.

Ammatillista identiteettiä rakentavia kokemuksia kertomuksessa olivat ammattiuran etsimisprosessi, koulutuksen soveltaminen työelämän tarpeisiin ja koulutuksen merkitys yksilönä kehittymisessä (vrt. Kilpeläinen 2000, 93, 126). Kertomuksessa ammattitaidon kehittäminen sekä työssä jaksaminen nivoutuivat läheisesti toisiinsa. Hannele haki koulutuksillaan tukea sekä ammatilliseen kompetenssiinsa että henkiseen jaksamiseensa. Hannele koki koulutuksen tuovan myös tiettyä kilpailuetua työmarkkinoille.

> *Yhteiskuntahan vaatii sitä, että sä koko ajan tiedät enemmän ja sun täytyy tavallaan kilpailla sillä sun tietomäärällä jossain määrin.*

Hannele koki koulutuksen laajentavan hänen tiedollisten resurssiensa lisäksi myös selviytymismahdollisuuksia erilaisissa työyhteisöissä (myös Kilpeläinen (2000, 101, 126).

> *Vaikka nyt ihan työpaikkaa hakiessa se vaikuttaa tai se vaikuttaa ihan siinä, minkälaisissa piireissä sä niinku pystyt tulemaan toimeen ihan sun kaikki semmoiset niinku verbaaliset niinku tiedolliset ominaisuudet vaikuttaa siinä. Ja sitten se voi niinku sillä tavalla avata tai sulkea ovia jotenkin. Kyllä se mun mielestä se on tosi tärkeätä nyky-yhteiskunnassa.*

Hannelen aikuiskoulutuspolku sai alkunsa työelämässä koetuista riittämättömyyden tunteista. Näillä hän viittasi ammatillisten resurssiensa ja aikaisemmin hankitun koulutuksensa riittämättömyyteen suhteessa työelämän vaatimuksiin ja työelämässä selviytymiseen. Kilpeläisen (2000, 93) tutkimuksessa naisopiskelijat hakivat opiskelun kautta mahdollisuutta uudistua ammatillisesti ja sitä kautta lisätä laatua omaan työhön. Myös Hannele pohti usein, mihin hänelle oli annettu resursseja ja mitä hän pystyisi tekemään asioille aiemman koulutuksensa pohjalta (myös Beinart & Smith 1998, 194–195; Kasworm ym. 2002, 23; Alho-Malmelin 2010, 96). Hänellä riittämättömyyden tunteet johtivat työhön kyllästymiseen, koska työelämän vaatimukset alkoivat kuormittaa jokapäiväistä työntekoa.

> *5-7 vuotta ennen kuin mä sitten tosiaan ajattelin, että en mä jaksa kun tuntui, että työtahti oli niin kamalan tiukka ja sillä tavalla. Ja se xxxx oli sitten vähän kipeä ja sitten mä siitäkin vähän väsyin ja ajattelin, että otetaan vähän kevyempää tai sillä tavalla erilaisesti painottavaa työtä haluaisin tehä kuin nykyinen työ.*

Lopulta riittämättömyyden tunteet johtivat koulutushakuprosessin käynnistämiseen. Tässä yhteydessä Hannelen tarinaan liittyi ystävien ja puolison äänet, jotka toimivat koulutuspäätöksien ja pystyvyysuskomusten vahvistajina. Ystävien merkitys korostui erilaisten vaihtoehtojen kartoittamisessa ja vallinneesta elämäntilanteesta poispääsemisenä. Ystäviensä kautta hän tutustui myös työhönsä liittyviin uusiin pedagogisiin ratkaisuihin ja teorioihin.

Hannelen ammatilliseen kompetenssiin liittyvät riittämättömyyden kokemukset eivät kuitenkaan vähentäneet hänen uskoaan koulutettavuudestaan.

Tämä tuli esille muun muassa siinä, että hän pääsi hakemaansa koulutukseen erikoisluvalla, vaikka hänen koulutustasonsa ei vastannut sisäänpääsyvaatimuksia. Lisäksi koulutus avasi hänelle uusia mahdollisuuksia oman työn hallintaan ja vahvisti omien henkisten voimavarojen uudelleenkäyttöä. Hannele totesi koulutuksensa vastanneen myös hänen odotuksiaan.

> *Opin vuoden opintojen aikana valtavasti itsestäni. Löysin uusia voimavaroja ja kaikkea motivoi havaintoni siitä, miten paljon juuri tätä tietoa olen tarvinnut ja tarvitsen töissäni jatkossa. Opin juuri niin paljon uutta kuin olin toivonutkin.*

Tämä kokemus ilmentyi Hannelen kerronnassa merkittävänä koulutuskokemuksena, koska siitä muodostui hänelle keskeinen elämäntapahtuma ja eräänlainen käännekohta hänen sen hetkisessä elämäntilanteessaan. Koulutuskokemus myös kasvatti Hannelea uskomaan pystyvyyteensä ja mahdollisuuksiinsa. Hannelen koulutuselämänkertomuksessa ensimmäisen aikuiskoulutuksen merkitys tematisoitui kahdenlaisena. Nurmen (1995, 115) ja Kilpeläisen (2000, 131) tutkimuksien tavoin koulutus tuotti Hannelelle sekä työelämään vaadittavia kvalifikaatioita että lisäsi henkisiä voimavaroja työssä jaksamiseen.

Koulutus laajensi Hannelen mahdollisuuksia työmarkkinoilla, joten hänen koulutuselämänkertomuksensa eteni eri työpaikkavaihtoehtojen tarkastelulla. Hän oli tyytyväinen koulutuksiensa antiin, mikä näkyi myös työtyytyväisyytenä. Koulutusta vastaavan työn löytyminen edesauttoi häntä myös jaksamaan työssään. Aluksi uudessa työpaikassa sujui kaikki hyvin ja Hannele oli tyytyväinen työhönsä, koska koulutuksen kautta saavutettu ammatillinen pätevyys vastasi hyvin työelämän vaatimuksiin. Pian hän kuitenkin koki, että hänen roolinsa työyhteisön jäsenenä muuttui. Hän tunsi olevansa työpaikallaan ”antava osapuoli” tuoreimman koulutuksensa ansiosta. Hän koki ammatillisen vertaistuen puutteen ehkäisevän työpaikalla työnkuvaan liittyvien kokemusten jakamista. Hannelen korkeampi koulutustausta ei suinkaan lisännyt työssä jaksamista kuin vain hetkellisesti. Vähitellen Hannele koki sen taakaksi, koska hän joutui ohjaamaan ja tukemaan muita työntekijöitä työtehtäviensä ohella.

> *Siellä ei muilla ollut samanlaista koulutusta kuin mulla. Mulla oli vähän semmoinen tunne, että mä olin tavallaan ehkä sillä tavalla joku tuki tai ohjaaja niille muille työntekijöille. He aina turvautuivat muhun ja aina kun tuli joku asia, niin multa tultiin kysymään ja kaikki mun tiedot haluttiin yhteiseen käyttöön. Mä vähän väsyin siihen, että mä ajattelin ettei tämä ihan ole niinku pitäisi, että mulle tulee vähän niinku ylimääräistä työn lisäksi. Hirveesti semmoista, mitä hyvää hyvyyttään tavallaan olisi tehnyt.*

Pian Hannelelle tuli mahdollisuus vaihtaa työpaikkaa, joten hän tarttui tilaisuuteen. Hän kertoi alun lähteneen hyvin käyntiin, mutta hänen mielestään oli aika ironista, että uudessa työpaikassakin vastoinkäymiset alkoivat

pian. Uudella työpaikalla kävi samoin kuin aikaisemminkin. Hän joutui toisten työntekijöiden ohjaajaksi. Hannelen sairastuminen ja siitä johtuvat pitkät sairauslomat uuvuttivat hänet entisestään.

> *Tavallaan oli henkisesti aika rankkaa aikaa ja sit kun oli se epätietoisuus siitä omasta. Tavallaan oli töihin tosi kurja soittaa ja sanoa, että mä olen taas sairaslomalla ja sanoa, että en mä pääse taaskaan tulemaan. Kaiken puolin kaoottista.*

Fyysisen terveydentilan heikkeneminen ehkäisi myös työssä jatkamista. Hannele koki, ettei hänellä ollut muuta mahdollisuutta kuin lähteä jatkamaan koulutuspolkuaan. Tätä kuitenkin rajoitti se, ettei hän pystynyt osallistumaan pitkäkestoisiin koulutuksiin terveydentilansa vuoksi (vrt. Beinart & Smith 1998, 228–229). Vähitellen fyysisen jaksamisen parannettua Hannele pohti mahdollisuuksiaan uudelleenkouluttautumiseen ja sitä kautta elämänmuutokseen. Pian Hannele koki pystyvänsä osallistumaan lyhytkestoisiin koulutuksiin. Näistä koulutuskokemuksista muodostui Hannelelle kasvattavia kokemuksia, koska ne valoivat uskoa omiin mahdollisuuksiin. Kaswormin ym. (2002, 25) mukaan osa aikuisopiskelijoista kokee koulutuspolkunsa jatkamisen välineenä elämänsä uudelleen järjestämiseen tai elämänlaatunsa parantamiseen. Hannelle koulutuspolun jatkamisesta muodostui myös merkittävä kokemus, koska se toimi sen hetkisen elämäntilanteen eräänlaisena ”pelastusrenkaana”, koska hän totesi olleensa aivan hukassa ja halunneensa opiskelujensa kautta löytää jonkin ratkaisun tai suunnan elämälleen (vrt. Blaxter & Tight 1995, 243; Purtilo-Nieminen 2009, 88; Alho-Malmelin 2010, 108–109).

Tässä kerronnanvaiheessa Hannelen näkökulma muuttui työntekijän positiosta maalaistytön positioon. Uupuneen työntekijän ääni muuttui innokkaan omaa henkistä kasvua korostavan oppijan ääneksi. Nyt kerronnassa korostui oman arvomaailman tarkastelu, johon liittyi myös koulutuksen arvottaminen. Hannele ei korostanut enää koulutusta ammatillisen pätevyyden ja henkisten voimavarojen hankkimisen näkökulmasta, vaan sivistyneeksi kansalaiseksi kasvamisen näkökulmasta. Maalaistytön positiossa tuli esiin myös riittämättömyyden tunteita, mutta ne liittyivät oman koulutustason riittämättömyyteen suhteessa toisten yksilöiden koulutustasoon. Hannele tarkasteli kouluttautumistaan suhteessa muihin merkittäviin toisiin, kuten puolisoonsa, sukulaisiinsa ja ystäviinsä.

Hannelen kerrontaa leimasi akateemisuuden kaipuu. Hän totesi katuneensa sitä, ettei nuorempana opiskellut riittävästi. Nyt hän oli toteuttamassa haavettaan, joka näkyi myös avoimeen yliopistoon hakeutumisessa.

> *Koska yliopistolla on mulle semmoinen kaiku, että se on semmoinen hienoinen ja paras tapa opiskella.*

Hannelelle yliopisto ja akateemisuus merkitsivät tietynlaista statuksen saavuttamista. Tämä tuli esille hänen toteamuksessaan, että oli hienoa, kun sai sanoa olevansa yliopistossa opiskelemassa. (ks. lisää luku 4.3.4.)

Yhteenvedonomaisesti kokemukset, jotka rakensivat Hannelen käsityksiä pystyvyydestään, olivat koulutuksen riittävyys ja merkitys sekä ammatillisen kompetenssin lisääjänä että elämän suunnan näyttäjänä. Keskeisimpiin koulutuskokemuksiin nivoutuivat kiinteästi oman identiteetin etsimiseen ja työelämässä jaksamiseen liittyvät kertomukset, jotka ymmärrän osaksi hänen pystyvyytensä rakentumista. Hannelen kerronta viittasi myös ammatilliseen identiteettikriisiin. Identiteettikriisiin siinä mielessä, ettei hän ollut mielestään saavuttanut ihmisenä sitä, millainen hän todellisuudessa halusi olla ja mitä hän halusi ammatillisesti saavuttaa (vrt. Kilpeläinen 2000, 98). Tähän hän halusi muutosta nimenomaan akateemisen koulutuksen kautta.

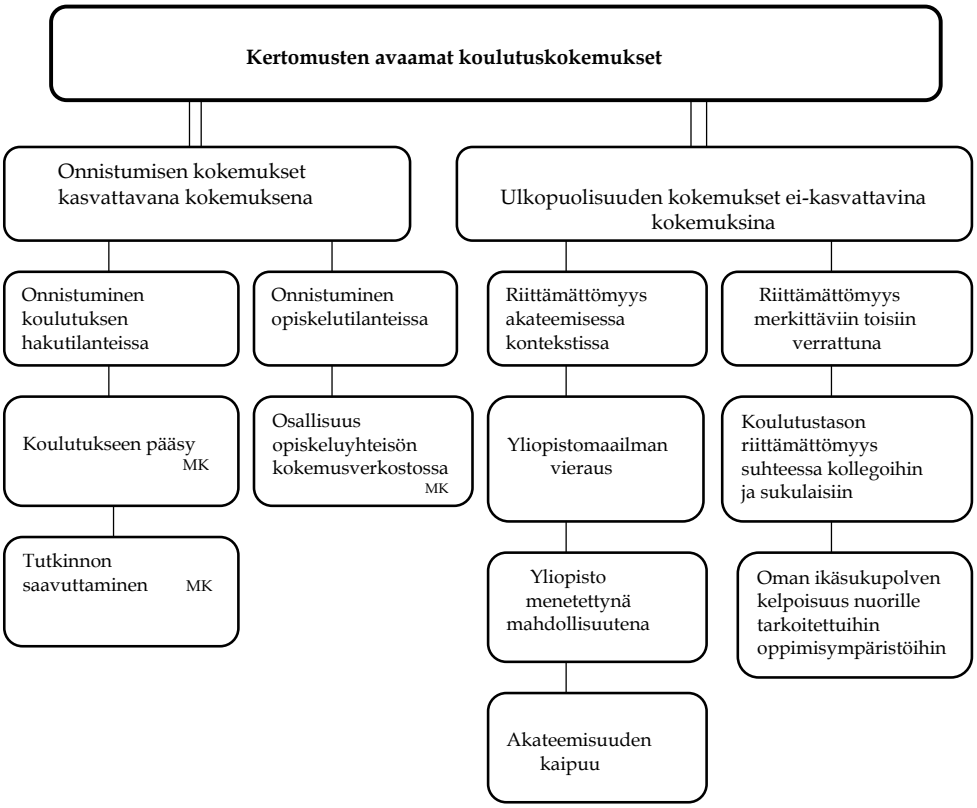
Hannelella kokemuksista keskeisimmät olivat sekä työelämässä että yksityiselämässä koetut riittämättömyyden tunteet, jotka leimasivat yhtenä tekijänä hänen koulutusvalintojaan. Hän organisoi toimintaansa fyysisen ja henkisen jaksamisensa mukaan. Tämän pohjalta Hannelen elämänlaajuista koulutuspolkua voi kuvata myös kaksivaiheisena selviytymistarinana. Ensin Hannele selviytyi työn aiheuttamasta kyllästyneisyydestä kouluttautumisen sa avulla. Terveydentilan heikkenemisen jälkeen kouluttautuminen toimi hänelle uutena mahdollisuutena päästä elämäänsä kiinni.

Keskeisimpiin koulutuskokemuksiin liittyi myös tunteita, jotka olen Hannelen kerronnasta nimennyt kokoavasti: *riittävyys*, *lannistumattomuus* ja *sinnikkyys.* Hannele tavoitteli riittävyyttä niin ammattiosaajan kuin aikuisopiskelijan näkökulmasta. Tämä johti lannistumattomuuteen ja sinnikkyyteen, mikä näkyi Hannelen toiminnassa muun muassa siinä, että terveydentilan heikkenemisestä huolimatta hän etsi vaihtoehtoisia mahdollisuuksia elämäntilanteensa parantamiseksi. Oman terveydentilan heikkeneminen ei johtanut käsityksiin pystyvyyden alenemisesta, vaan päinvastoin lisäsi sinnikkyyttä uusien koulutusvaihtoehtojen etsimiselle. Sinnikkyys liittyi koulutukselle asetettujen odotusten ja tavoitteiden päämäärähakuiseen toteuttamiseen.

Hannelen kerrontaa leimasi tulevaisuusorientoitunut tarkastelutapa, joka näkyi suunnitelmallisuutena ja pitkäntähtäimen tavoitteiden asettamisena. Hannelen uudelleenkouluttautuminen muodostui hänen elämänlaajuisen koulutuspolkunsa yhdeksi keskeiseksi siirtymäksi, koska se johti oman elämän ja ammatillisen uran uudelleenarviointiin.

Hannele antoi kouluttautumiselleen erilaisia henkilökohtaisia merkityksiä, jotka jaan merkityssisältöihin: muutos ammatilliseen tilanteeseen, elämäntilanteen haltuunotto ja oma kasvu. Hannelella ensimmäisiä koulutusvalintoja ohjasi yhteiskunnan taholta tulleet vaatimukset. Elämänlaajuisen koulutuspolun edetessä hänen tavoitteensa muuttuivat yksilöllisemmiksi akateemisen tutkinnon saavuttamiseksi. Hänen kerronnassaan avoimen yliopiston merkitys tematisoitui yliopistotutkinnon saavuttamiseksi.

Seuraavassa kuviossa viisi olen yhteenvedonomaisesti tuonut esiin ne kasvattavat, ei-kasvattavat ja merkittävät kokemukset, jotka tulivat esiin Pirjon, Liisan ja Hannelen kertomuksissa. Nämä kokemukset loivat pohjan heidän pystyvyysuskomustensa kehittymiselle.



KUVIO 5. Pirjon, Liisan ja Hannelen kertomusten avaamat koulutuskokemukset

Liisalla ja Hannelella merkittävinä kokemuksina ilmentyivät kokemukset liittyen koulutuksen sisäänpääsyyn ja tutkinnon saavuttamiseen. Ne tukivat opiskelijoita sen hetkisissä elämäntilanteissa ja toimivat muuta elämää selkeyttävinä tekijöinä. Ne toimivat myös muutoksen käynnistäjinä, koska kokemukset olivat yhteydessä koulutuspolun jatkosuunnitelmiin. Pirjolla merkittäväksi kokemukseksi muodostui osallisuus opiskeluyhteisön kokemusverkostossa, koska se muutti hänen käsityksiään koulutettavuudestaan ja mahdollisuuksistaan yliopistotutkintoon.

3.2 Onnistumisen kokemukset koulutuspolkua eteenpäin vievänä voimavarana

3.2.1 *Siinä tavallaan tankattiin ukko uuvestaan ja laitettiin taas taipaleelle*

Koulutuselämänkertomuksensa alussa Antero määritteli itseään maatalon pojan positiosta, josta hän tarkasteli kouluttautumistaan yhteiskunnan vii-

tekehystä vasten. Tämän jälkeen hänen kerrontansa muuttui aloittelevan aikuisopiskelijan positioon, josta hän peilasi itseään opiskelijana muihin aikuisopiskelijoihin. Anteron koulutuselämänkertomuksen juoni eteni peruskoulutuksen kautta ammatilliseen uravalintaan sekä pitkän työssäoloajan jälkeiseen uudelleenkouluttautumiseen ja ammatillisen pätevyyden hakemiseen. Koulutuselämänkertomuksen juonen kautta hahmottui syklimäinen koulutuspolku, jossa koulutus ja sitä seurannut työnhaku vuorottelivat. Koulutuksiin hakeutuminen ei Anterolla ollut sattumaa, vaan tietoisten valintojen tulosta. Koulutuselämänkertomuksen keskeisiksi teemoiksi muodostuivat koulutusmahdollisuuksien etsiminen ja valinta, aikuiskoulutuspolun aloittaminen ja koulutuksille asetettujen päämäärien saavuttaminen.

Kertomuksensa aluksi Antero tarkasteli kouluttautumistaan tarpeen näkökulmasta. Antero valitsi opiskelupaikakseen lukion saadakseen harkintaaikaa uranvalintaansa (vrt. Niemi-Väkeväinen 1998, 46, 58). Neljän vuoden opiskelustaan huolimatta hän jäi ilman ylioppilastutkintoa reputettuaan yhdessä oppiaineessa. Hän ei mielestään tarvinnut ylioppilastutkintoa, mutta tarve ammatillisen koulutuspolun löytämisestä leimasi sen hetkistä elämäntilannetta. Vaikka Anterolla jäikin lukio kesken, se ei vaikuttanut heikentävästi hänen pystyvyytensä rakentumiseen. Tässä elämänvaiheessa koulunkäynnin haasteeksi muodostuivat kiinnostuneisuuden säilyminen ja jaksaminen, ei omaan pystyvyyteen liittyvät tekijät.

Koulutuspolun seuraavassa vaiheessa Anteron kerronnassa korostui vanhempien äänet. Vanhempien odotukset muodostuivat koulutusvalinnan yhdeksi lähtökohdaksi. Kaswormin ja Blowersin (1994, 222) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista koki kouluttautumisensa kodin odotusten täyttämisenä, kuten Antero koki. Hän totesi, että maamieskoulu oli hänelle maatalon poikana paras vaihtoehto olemassa olevista lähtökohdista. Tämä osoittaa hyvin Anteron koulutusvalintojen olleen sidottuina myös yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa vallitsi yleinen käsitys, jonka mukaan jälkipolven odotettiin seuraavan vanhempiensa jalanjälkiä ja jäävän sukupolvenvaihdoksen jälkeen jatkamaan vanhempiensa maatilaa. Anteron koulutuksen merkitys oli muuttunut tarpeesta eräänlaiseksi velvollisuudeksi kodin odotusten täyttämiseen.

> *Koska olin maatalon poika, menin kuitenkin maamieskouluun ja valmistuin sieltä aikanaan varustettuna ajatuksella, että jatkan sitten maanviljelijänä kotitilallani. No, maatalon poika olin ja periaatteessa pienvelipoika ja jotenkin tuntu, että minulle se olisi kuitenkin langennut kuin Manulle illallinen.*

Anteron mukaan maamieskoulun merkitys jäi kuitenkin vähäiseksi. Hän totesi, ettei maamieskoulutuksella ollut muuta merkitystä kuin se, että hän sai koulutuksen kautta pohjatiedot maataloustöihin sukupolvenvaihdosta ajatellen. Koulutuksen välineellinen merkitys tuli esiin myös Anteron toteamuksessa, ettei koulutus varsinaisesti tukenut hänen ammatillista kehittymistään mitenkään, koska hän osasi tehdä ne maataloustyöt ilman maamieskoulua-

kin. Maamieskoulu kuitenkin vahvisti hänen käsityksiään pystyvyydestään, vaikka hän korosti koulutuksensa merkitystä pelkästään kuin ammatillisten pohjatietojen hankkimisena. Ammatillinen peruskoulutus rakensi myös hänen opiskelijaminäkäsitystään kodin odotuksien täyttämisestä kohti ammatillista oman alan osaajaa. Ammatillisen perustutkintonsa kautta hän halusi myös säilyttää asemansa yhteiskunnassa.

Huolimatta kodin odotuksista Antero ei mennyt kotitilalleen töihin valmistuttuaan maamieskoulusta, vaan hän haki muuta koulutustaan vastaavaa työtä. Tässä elämänvaiheessa hän ei paljon pohtinut koulutuksensa jälkeistä tulevaisuuttaan.

> *Kokonaisuutena olin varustettu sillä asenteella, että tekevälle töitä löytyy. Ja niinpä en juurikaan murehtinut sen suhteen tulevaisuudesta.*

Muutaman vuoden työssäolon jälkeen Antero siirtyi maatalousalalta kaupalliselle alalle, jossa hän oli seuraavat 15 vuotta. Vajaan kymmenen vuoden työssäolon jälkeen hänestä alkoi kuitenkin tuntua, että hän halusi tehdä muuta työtä kuin mitä hän oli koulutuksensa jälkeen tehnyt.

Anteron kerronta toi esille, ettei hän epäillyt pitkän työssäoloajan vähentäneen hänen uskoaan pystyvyydestään jatkaa koulutuspolkuaan. Kuten Nurmen (1995, 174) tutkimuksessa, Antero koki koulutukseen lähtemiselleen ainoaksi käytännön esteeksi ylioppilastutkinnon puuttumisen ja taloudelliset resurssit.

> *Mutta kato kun minäkin olin talot rakentanut ja perhe perustettu ja tämmöistä, niin oikeastaan käytännössä ei ollut paljon mahdollisuutta lähteä opiskelemaan. Tuonne ihan oikeasti.*

Beinartin ja Smithin (1998, 228–229) mukaan ajan puute perhesitoumuksien vuoksi muodostuu yhdeksi suurimmaksi koulutukseen osallistumisen esteeksi keski-ikäisillä useammin kuin nuoremmilla tai vanhemmilla aikuisopiskelijoilla. Anteron kerronta kuvasi myös vaihtoehdottomuutta. Halutessaan muutosta vallinneeseen elämäntilanteeseensa, hänellä ei ollut muuta vaihtoehtoa kuin opiskelu.

> *No, siinä oli tavallaan tullut se halu opiskella eli jos mä halusin elämään jotain muutosta niin se tarkoitti sitä, että oli pakko opiskella. Noin niin kuin lyhyesti sanottuna.*

Anteron tarina kuvasi hyvin sitä, miten koulutuksesta saattaa muodostua vähitellen pakko vapaaehtoisuuden sijaan. Aikaisempi hankittu koulutustaso ei takaa yksilölle varmaa etenemistä ammattiurallaan, vaan yhteiskunnan vaatimukset kouluttautumisesta asettavat yksilön omat henkilökohtaiset tavoitteet toissijaiseksi.

Anteron kerronnan edetessä puheeseen liittyi hänen puolisonsa ääni. Puolison ääni vahvisti Anteron tekemiä koulutusvalintoja. 1990-luvun lopussa puolison kouluttautuminen muodostui varsinaiseksi sysäykseksi Anteron aikuiskoulutuspolun aloittamiselle. Puolison ehdotus ei häntä aluksi kovin innostanut.

> *Välillä vaimo aina ehdotteli, että voisit suorittaa sen ylioppilastutkinnon, kun se silloin aikanaan jäi suorittamatta. Mutta minun vastaukseni oli tavallisesti, että älä unta nää.*

Puoliso sai houkuteltua Anteron lukio-opintojen pariin ehdottamalla, että hän lähtisi hänen kaverikseen suorittamaan opintoja. Opinnoista muodostui lopulta perheen yhteinen projekti (vrt. Moore 2003, 130). Antero totesi, että vuoden päästä he molemmat kirjoittivat ylioppilaiksi, ei millään huippuarvosanoilla, mutta kuitenkin. Anteron kerronta kuvasi hyvin sitä, miten läheisen koulutusmalli vahvistaa yksilön käsityksiä pystyvyydestään ja luo uskoa omiin mahdollisuuksiin.

Kokemus arvostuksesta ja sen merkityksestä nousi esille Anteron kerronnassa. Sitä, miten paljon hän resursoi opiskeluunsa sekä tiedollisesti että henkisesti, nosti saavutetun päämäärän arvoa. Anteron koulutuselämänkertomus kuvasti hänen arvostaneen koulutuskokemustaan korkealle. Sitä vastoin muutama julkinen keskustelu monimuotolukion merkityksestä oli harmittanut häntä, koska sen tiimoilta opiskelua lukiossa oli vähätelty. Se oli leimattu markkinatempuksi. Hän totesi kuitenkin tehneensä paljon työtä menestyäkseen opinnoissaan.

> *Oli miten oli, teimme kuitenkin vuoden töitä iltaisin ja viikonloppuisin kohtuullisen ahkerasti. Yöpöydällä oli vaan oppikirjoja muun lukemisen sijasta. Automatkoilla kuunneltiin ruotsin ja englannin kuunteluharjoituksia.*

Anterolla ylioppilastutkinnon merkitys tematisoitui koulutusmahdollisuuksien laajentamiseksi eri koulutusväylille. Anteron elämänlaajuisessa koulutuspolussa aikuisiällä suoritettu ylioppilastutkinto oli yksi keskeinen tekijä, joka rakensi hänen uskoa pystyvyydestään kouluttautumaan. Aikaisemmin kesken jääneen ylioppilastutkinnon suorittaminen ei ollut vähentänyt hänen uskoaan kyvykkyydestään ja koulutuksen loppuun saattamisesta. Se muodostui myös merkittäväksi kokemukseksi, koska se toimi käännekohtana hänen elämänlaajuisella koulutuspolullaan.

Ylioppilastutkinnon jälkeisten koulutuskokemusten yhteydessä Anteron kerronnan näkökulma muuttui maatalon pojasta ja aloittelevasta aikuisopiskelijasta uudelleen koulutettavan näkökulmaan. Antero koki, että hän sai toisen mahdollisuuden itsensä kehittämiseen uudelleenkouluttautumisensa kautta. Myös McAllisterin (2010, 553) tutkimuksessa yli 50-vuotiaat aikuisopiskelijat kokivat, että aikuiskoulutus oli heille ensimmäinen todellinen

koulutuskokemus tai toinen mahdollisuus kouluttautumiseen (myös Bourgeois, Duke, Luc-Guyot & Merrill 1999, 129; Siivonen 2010, 135, 142). Tässä elämänvaiheessa koulutus toimi Anterolla edelleen muutoksen välineenä (myös Kasworm ym. 2002, 24). Vähäiset taloudelliset resurssit muodostuivat hänen koulutuspolkunsa jatkumisen esteiksi. Kouluttautumiseen lähtemistä ehkäisi myös Anteron terveyden heikkeneminen, mikä asetti omat haasteensa pitkäkestoiselle kouluttautumiselle.

Anterolla yhteiskunnallisena koulutuksen mahdollistajana toimi Kansaneläkelaitoksen uudelleenkouluttautuminen, joka edesauttoi hänen aktiivisuutensa ylläpitämistä ja koulutuspolkunsa jatkamista. McAllisterin (2010, 554) mukaan yksilön tarve olla aktiivinen myös myöhemmässä elämänvaiheessaan myötävaikuttaa haluun jatkaa koulutuspolkua myös varttuneella iällä. Tämä näkyi myös Anteron kouluttautumispyrkimyksissä.

> *Olin kuitenkin sairastellut xxxx rakennusaikana ja lisäksi minulla oli hieman muitakin "vaivoja", jotka tosin eivät juurikaan silloin menoa haitanneet. Eräs perhetuttava sanoi kerran, että kannattaa selvittää alkaako Kela uudelleenkouluttamaan, kun hän itsekin oli vastikään kouluttautunut Kelan tuella.*

Uudelleenkouluttautuminen ammattikorkeakoulussa muodostui Anteron elämänlaajuisen koulutuspolun yhdeksi keskeiseksi siirtymäksi, koska opiskelemaan lähteminen oli iso muutos sekä hänelle itselleen että koko perheelle. Anteron irtisanoutuminen työpaikastaan vahvisti päätöstä koulutuspolun jatkamisesta. Toisaalta se kuvasi hänen vahvaa uskoaan tulevaisuuteensa ja mahdollisuuksiinsa, koska hän ei epäillyt kykyjensä riittävyyttä jatkokoulutukseen. Anteron kerronnassa on yhteyksiä Samuelsin (2005, 71) tutkimukseen, jossa yli 25-vuotiailla opiskelijoilla opiskelemaan lähtemispäätöstä nopeutti merkittävä elämäntapahtuma, kuten avioero tai terveydentilassa tapahtuneet muutokset (myös Niemi-Väkeväinen 1998, 44–45). Tämän lisäksi yhtenä keskeisenä tekijänä opiskelijat mainitsivat tyytymättömyyteensä senhetkisiin työtehtäviinsä.

Anteron vahvaa käsitystä pystyvyydestään kuvasti myös se, että hänellä oli ammattikorkeakouluopintojensa aikana jo valmiina selkeät jatkosuunnitelmat. Opintojen jälkeen Antero oli valmistautunut siirtymään koulutustaan vastaavaan työhön. Näin ei kuitenkaan tapahtunut.

> *Aina ei kaikki mene niin kuin olet suunnitellut ja niin kävi minunkin kohdalla. Vakavasta ja massiivisesta hakemisesta huolimatta en ollut saanut alan töitä vaikka valmistuin keväällä ja olin hakenut töitä aktiivisesti jo edellisen vuoden puolelta alkaen.*

Kun hän lopulta pääsi töihin, työ ei kuitenkaan vastannut niitä odotuksia, joita hän oli valmistumiselleen asettanut. Nurmen (1995, 167) tutkimuksessa aikuisopiskelijat totesivat, ettei heidän osaamisensa pelkästään riittänyt, vaan he tarvitsivat tutkinnon osoittaakseen pätevyytensä työmarkkinoilla. Myös Antero koki ammatillisen osaamisensa riittämättömänä. Hän tunsi olevansa

edelleen epäpätevä työhönsä huolimatta kouluttautumisestaan, koska tutkinto ei vastannut hänen sen hetkistä ammattikuvaansa. Anteron vahvaa uskoa pystyvyyteensä kuvaa toteamus, ettei hänen aikomuksenaan ollut luovuttaa, vaan kouluttautua lisää muodollisen pätevyyden saavuttamiseksi.

Nyt kun on vauhtiin päässyt, niin mopo meinaa karata käsistä

Anteron kerronnan edetessä koulutuksen tarkastelu ammatillisen viitekehyksen kautta vahvistui entisestään. Antero määritteli itsensä lisäkoulutettavan positioon, josta hän tarkasteli koulutusjatkumoaan. Anteron koulutuspolku täydentyi 20 opintoviikon kurssilla, jota seurasi työnhaku koulutusta vastaavaan työhön. Työnhaku ei kuitenkaan tuottanut tulosta, joten edessä oli jälleen lisäkoulutukseen hakeutuminen. Antero kuvasi lisäkoulutuksen tarvetta seuraavasti.

> *Niinpä opintojen päätyttyä vuoden päästä taas hakurumba käyntiin. Mutta lopputulos oli yhtä laiha kuin aikaisemminkin. Ja vaihtoehtona ei oikeastaan sitten ollutkaan muuta, kuin hakeutua koulutukseen ja tyytyä siihen, että ura löytyy sitten sieltä.*

Anteron kerronta kuvasi hyvin sitä, miten hänen koulutukselleen asettamansa tavoitteet ja yhteiskunnan asettamat tavoitteet koulutetun työväestön saamisesta työmarkkinoille eivät kohdanneet toisiaan. Hän joutui haluamattaan kouluttautumiskierteeseen saadakseen ammatillisen pätevyyden. Koulutusjatkumo ei kuitenkaan vähentänyt hänen uskoaan pystyvyydestään kouluttautumaan.

Lisäkoulutuksen merkitys muodostui Anterolla välineelliseksi. Hän halusi itselleen ammatillisen pätevyyden ammattikorkeakoulututkinnon kautta.

> *En tiedä onko se väärin sanoa, että tässä tapauksessa ainakin minulla se varsinainen paperi, eli lopputulos oli tärkein asia.*

Varsinaisesta opiskelusta hän totesi, että välillä ainakin hänestä tekniikan ihmisestä tuntui siltä, että se pilkun paikka oli merkittävämpi kuin varsinainen asian ymmärtäminen tai sisäistäminen. Antero totesikin kaivanneensa syvällisempää perehtymistä opiskeluun. Hän ei kokenut saaneensa niin paljon tiedollisia resursseja koulutuksensa kautta kuin hän oli asettanut tavoitteeksi.

> *Jotenkin mulla on semmoinen kuva jäänyt näistä viime aikojen opiskeluista, että tavallaan vaan annetaan, pannaan niitä ihmisiä johonkin valmistuslaitosputkeen. Ne vain siellä tekkee ne omat koukerot ja toisesta päästä tullee sitten niitä valmiita yksilöitä. Ja toiset varmaan tekee sieltä ottaa niitä mitä sieltä tarttuu. Kun pitempään sitä hommaa tekkee, niin tarttuu enempi siihen matkaevästä ja niin kun minäkin tein sen äkkiä. En minä sitten tiedä sainko minä sieltä sitä evästä niin paljon kuin olisi ollut hyvä saada.*

Anterolla ammattikorkeakoulu loi toisaalta vahvaa kuvaa hänen pystyvyydestään kouluttautumaan, mutta toisaalta se loi heikkoa uskoa hänen ammatillisista valmiuksistaan työmarkkinoiden näkökulmasta, koska hän ei saanut koulutustaan vastaavaa työtä. Anteron kerronnasta kävi ilmi, ettei hänen aikaisemmin hankittu koulutus- ja kokemustasonsa riittäneet työmarkkinoilla.

Antero päätti koulutuselämänkertomuksensa avoimessa yliopistossa suoritettavien opintojen merkityksen tarkasteluun. Kerronnassaan hän tarkasteli kouluttautumistaan yliopisto-opiskelijan positiosta. Avoimen yliopiston perusopintojen merkitys Anteron elämänlaajuisella koulutuspolulla tematisoitui pohjaopintojen hankkimiseksi maisterintutkintoa varten. Hannelen ja Henrikin tavoin Anteron voi nimetä Rinteen ym. (2003) ja Alho-Malmelinin (2010) tutkimuksien mukaisesti urasuuntautuneeksi opiskelijaksi, vaikka hänellä avoimen yliopiston perusopintojen päätavoitteena oli yliopistotutkinto[51]. Rinteen ym. (2003) tutkimuksen urasuuntautuneesta opiskelijatyypistä poiketen Anteroa, Hannelea ja Henrikkiä voi kuvata "toisen mahdollisuuden sukupolveksi", koska kaikilla heillä oli ammatillinen perus- ja jatkokoulutus takanaan ja he hakivat avoimen yliopiston opinnoillaan mahdollisuutta toiseen ammattiuraan. Jauhiaisen ym. (2007, 30) mukaan urasuuntautuneilla opiskelijoilla on selkeät päämäärät mielessään ilmoittautuessaan opintoihin tai jatkaessaan koulutuspolkuaan avoimessa yliopistossa. He myös suunnittelevat ja investoivat laaja-alaisesti koulutukseensa.

Erona Rinteen ym. (2003, 122–123) tutkimukseen oli tutkimuksessani se, että Antero ja Henrik eivät kokeneet opiskelua luonnolliseksi osaksi muuta elämäänsä, vaan työmarkkinoiden sanelemaksi pakoksi. Myös Rinne ym. (2003, 124–126) ja Alho-Malmelin (2010, 96) toteavat, että urasuuntautuneet opiskelijat haluavat varmistaa kilpailukykynsä vallitsevilla työmarkkinoilla ja saattavat kokea koulutuksensa jopa välttämättömyytenä työelämässä pärjäämisen vuoksi. Sitä vastoin Hannelella opiskelu oli muodostunut jo laajemmin osaksi muuta elämää.

Yhteenveto Anteron keskeisimmistä koulutuskokemuksista

Yllä olevaan kuvaukseen perustuen koulutuskokemukset, jotka rakensivat Anteron käsityksiä pystyvyytensä riittävyydestä, olivat opiskelukokemukset eri koulutusorganisaatioissa ja kokemus tutkinnon saavuttamisesta. Opiskelukokemukset muokkasivat Anteron kuvaa myös siitä, millaista aikuisopiskelu oli nyky-yhteiskunnan viitekehyksessä. Koulutuskokemuksiin liittyvät merkitykset olivat *menestyminen* ja *arvostuksen* saaminen. Menestyminen liittyi menestymiseen yleensä opiskelussa (opiskelusuoritukset) ja koulutuk-

51 Rinteen ym. (2003) tutkimuksessa tutkintotavoitteiset opiskelijatyypin edustajat olivat alle 25 -vuotiaita, jotka hakivat avoimen yliopiston kautta väylää yliopistotutkintoon ja ensimmäiseen ammattiinsa.

sessa (tutkinto). Nämä edellä mainitut ilmentyivät myös Deweyn (1938) tarkoittamina kasvattavina kokemuksina, koska ne edesauttoivat myönteisten asenteiden muodostumista tuleville koulutuskokemuksille. Anteron kokemukset muodostuivat kasvattaviksi, koska hän sai opintosuorituksensa läpi ensimmäisellä kerralla sekä saattoi opintonsa valmiiksi ensimmäisten opiskelijoiden joukossa. Tämä loi uskoa pystyvyyteen koulutukselle asetettujen päämäärien saavuttamiseen ja pohjusti myönteisten odotusten muodostumista tulevia koulutuskokemuksia kohtaan. Anterolla koulutuksen merkitys nousi korkeammalle, koska hänen saavuttamaansa tutkintoa arvostettiin myös yleisesti.

Keskeisimpiin koulutuskokemuksiin liittyivät kiinteästi etsimisen, valinnan ja opiskelun kertomukset osana elämänlaajuista koulutuspolkua. Koulutuspaikan etsimiselle ja valinnalle oli tyypillistä vaihtoehtojen tarkastelu suhteessa yksilöllisiin ja yhteiskunnan taholta tuleviin koulutustavoitteisiin. Antero antoi kouluttautumiselleen erilaisia henkilökohtaisia merkityksiä, jotka jaan merkityssisältöihin: kodin odotusten täyttäminen, muutos sen hetkiseen ammatilliseen tilanteeseen ja ammatillisen pätevyyden saavuttaminen. Anterolla koulutusvalintoja ohjasivat aluksi sekä kodin odotukset että yhteiskunnan taholta tulleet vaatimukset. Aikuiskoulutuspolun edetessä tavoitteet muuttuivat yksilöllisemmiksi oman ammatillisen pätevyyden hankkimiseksi. Antero selkeästi nautti siitä, että sai haastaa itseään ja pystyvyyttään koulutuksiensa kautta. Koulutus toimi itsetunnon kohottajana. Koulutuspolun edetessä oppimista merkittävämmäksi tekijäksi nousivat ulkoiset tekijät eli tutkinnon ja ammatillisen pätevyyden saavuttaminen.

Keskeisimpiin koulutuskokemuksiin liittyi myös tunteita, jotka olen Anteron kerronnasta nimennyt kokoavasti: *lannistumattomuus* ja *sitoutuminen.* Lannistumattomuus tuli esiin siinä, että koulutuspolun jatkumiselle henkilökohtainen arvostus oli motivoivampi tekijä kuin yleinen koulutuksen arvostus. Toiseksi oman terveydentilan heikkeneminen ei johtanut pystyvyyskäsitysten alenemiseen, vaan päinvastoin lisäsi sinnikkyyttä uusien koulutusvaihtoehtojen etsimisessä. Sitoutuminen liittyi koulutukselle asetettujen odotusten ja tavoitteiden päämäärähakuiseen toteuttamiseen. Taustalla oli pelko palaamisesta takaisin entisiin työkuvioihin. Sitoutumista lisäsi halu opiskella ja kehittää itseä ammatillisesti.

Antero organisoi toimintaansa määrätietoisesti ja suuntasi pitkäjänteisesti koulutuksilleen asettamiaan päämääriä kohti. Anteron kerrontaa leimasi tulevaisuusorientoitunut tarkastelutapa, joka näkyi suunnitelmallisuutena ja pitkäntähtäimen tavoitteiden asettamisena. Hän vierasti koulutuksen ”valmistuslaitosputki” -ajattelua, mikä viittasi elämänlaajuisen oppimisen laajempaan arvostamiseen. Hän toi useaan kertaan esille, että koulutuksen sisältöjen sisäistäminen oli merkityksellistä hänen ammatillisessa kehittymisessään. Koulutuksien tavoitteet eivät kohdanneet tältä osin Anteron asettamien tavoitteiden kanssa. Hänen mukaansa koulutus jäi osittain pintapuoliseksi kurssien suorittamiseksi, ei niinkään ammatillista kehittymistä tukevien

asioiden sisäistämiseksi. Tästä huolimatta hän koki koulutuksen sekä hyvänä ajankäyttönä että ajanhermolla pysymisenä.

3.2.2 *Semmoinen yes-olo, kun taas alkoi tämä opiskelu*

Marjatan koulutuselämänkertomuksen alussa yhdistyi sekä perheenäidin että aikuisopiskelijan ääni. Hän tarkasteli kouluttautumistaan perheenäidin näkökulmasta. Tästä näkökulmasta hän tulkitsi tekemiään ratkaisuja ja niiden merkitystä koko perheelle (vrt. Niemi-Väkeväinen 1998, 50–51).

> *Perheenäitinä mielessäni pyöri monia käytännön asioita opiskelun alkaessa: lasten päivähoidon järjestyminen, kouluikäisten lasten iltapäivien sujuminen, koulumatkojen järjestyminen toiselle paikkakunnalle, perheen taloudellinen tilanne ja paljon muuta.*

Anteron kerronnassa tuli selkeästi esille, ettei hän nuorena kantanut kovin suurta huolta tulevaisuudestaan tai suunnitellut ammatillisen peruskoulutuksensa jälkeisiä jatko-opintomahdollisuuksia. Sitä vastoin Marjatan koulutuselämänkertomus kuvasi koulutukseen hakeutumista pitkäjänteisenä kypsyttelyprosessina. Hänellä opiskeluhaaveet olivat jääneet itämään ammatillisen perustutkinnon jälkeen. Vallinneessa elämäntilanteessa Marjatta perusti perheen, joten lasten ollessa pieniä ei koulutuspolun jatkaminen ollut käytännössä mahdollista. Anteron ja Henrikin kerronnasta poiketen Marjatta kertoi ajatelleensa yksioikoisesti opiskelevansa elämänsä aikana itselleen vain yhden ammatin, menevänsä sitten töihin ja tekevänsä sitä työtä loppuelämänsä. Hänen mukaansa tehdyt ratkaisut tuntuivat ajatuksenakin nyt aivan naurettavilta. Brown (2002, 69) toteaa, että aikuiset eivät voi enää suunnitella viettävänsä koko työelämäänsä saman työnantajan palveluksessa, vaan työelämä edellyttää jatkuvaa kouluttautumista. Aikuiskoulutukseen lähteminen ei ole yksilölle aina vapaaehtoinen valinta, vaan se on monelle eräänlainen pakko nopeiden organisaatiouudistusten ja teknologian muutosten vuoksi. (myös Martti 1999, 287; Moore 2001, 341). Myös Marjatta alkoi suunnitella alanvaihtoa 35 vuoden ikäisenä. Marjatan kerronnasta kävi ilmi, että työssä jaksaminen oli selkeästi heikentynyt.

> *Mä en halunnut, että se hoitovapaa loppuisi. Mä en halunnut takaisin sinne töihin. Mä en niinkö jaksanut taas alkaa sitä samaa alusta.*

Marjatalla muutoshakuisuus ja halu koulutuspolun jatkamiseen johtuivat työhön kyllästymisestä. Kyllästyneisyys tuli Marjatan kerronnassa voimakkaammin esille kuin Anteron kerronnassa. Marjatan kerronnassa kyllästyneisyyttä kuvasivat ilmaukset: työnteon maistuminen puulta, tarve poispäästä jamasta, työnteon konemaisuus ja työhön jumiutuminen. Vastaavasti Blaxterin ja Tightin (1995, 241) tutkimuksessa osalla aikuisopiskelijoista omaan työhön ikävystyminen oli aikuisella iällä keskeisempänä syynä koulutuksen

aloittamiseen. Marjatta oli myös pohtinut, oliko hän enää hyvä työntekijä kenellekään työnantajalle.

> *Onko tämmöinen hyvä, joka niinkö tulee ja tekee vaan työt ne vähän konemaisesti. Mä en pysty antamaan varmaan niille ihmisille enää mitään.*

Sitä vastoin Anteron kerronnassa työhön kyllästyminen ei tullut niin voimakkaasti esille, että se olisi vaikuttanut hänen työssä jaksamiseensa tai arviointiin taitojensa riittävyydestä työn vaativuuteen nähden. Marjatalla nimenomaan kyllästyminen ja sitä kautta heikentynyt työssä jaksaminen toimi muutoksenhaun vaikuttimena. Mooren (2006, 154) mukaan osa aikuisopiskelijoista pyrkii muuttamaan koulutuksensa kautta työnsä epätyydyttävää sisältöä ja elämänrakennetta. Myös Marjatalle aikuiskoulutuksen merkitys oli saada muutos elämäntilanteeseensa ja vahvistaa omaa työkykyä kouluttautumisen kautta (myös Bourgeois ym. 1999, 101).

Marjatan työtyytymättömyys johti vallinneen elämäntilanteen uudelleenarviointiin. Niemi-Väkeväinen (1998, 43) vahvistaa, että kouluttautumiseen lähdetään, kun yksilö etsii elämäntilanteessaan mielekkääksi koettavaa toimintaa (myös Siivonen 2010, 191, 195–196). Tämän taustalla on usein tyytymättömyys työelämään tai työtehtäviin.

> *Mulla oli sellainen tunne, etten mä saa siitä työstä yhtään mitään, että mä vaan meen sinne. Ja mua rasitti ihan hirveesti kolmivuorotyö, niin musta alkoi tuntua, että meidän koko perhe-elämä oli ihan sekaisin.*

Marjatta tarkasteli ja pohti ammatillisia valintojaan ja kouluttautumisvaihtoehtojaan perheensä näkökulmasta. Tämä tuli esille myös Kilpeläisen (2000) tutkimuksessa, jossa naiset kokivat koulutuksen oman elämänpohdinnan ja arvioinnin vaiheena, jolloin käsitykset sekä itsestä että omasta elämästä muuttuivat. Koulutuksen avulla naiset etsivät uutta paikkaa perheen lisäksi työelämässä ja "omassa itsessään". Marjatalle ajatus opiskelun aloittamisesta kypsyi hiljalleen ja ollessaan hoitovapaalla hän koki tilaisuutensa tulleen. McAllister (2010, 554) vahvistaa, että aikuiskoulutuspolkua jatketaan, jos henkilökohtaisessa elämässä tapahtuu muutos, jonka kautta kouluttautumiseen tulee sopiva tilaisuus. Esimerkiksi perhevelvollisuudet antavat laajemman mahdollisuuden kouluttautumiseen kuin aikaisemmin (myös Kasworm & Blowers 1994, 189–190; Carney-Crompton ja Tan 2002, 147). Marjatalla hoitovapaa muodosti yhden hänen elämänsä merkittävistä siirtymistä, koska hoitovapaalla tehdyt arviot sen hetkisestä elämäntilanteesta johtivat koulutuspolun uudelleenaloittamiseen.

Marjatalla koulutusvalinnaksi muodostui omaa paikkakuntaa lähellä oleva ammattikorkeakoulu, koska perhe rajoitti todellisia opiskelumahdollisuuksia muulla paikkakunnalla. Myös Niemi-Väkeväisen (1998, 41) ja Kilpeläisen (2000, 122) tutkimuksissa osalla aikuisopiskelijoista todellisia koulutusvalintoja rajoitti perhe, jolloin heillä ei ollut mahdollisuutta lähteä muulle paikkakunnalle opiskelemaan. Koulutuksen alkuvaiheessa Marjatan käsitys

pystyvyydestään kouluttautumaan oli heikko. Ennen koulutustaan Marjatta vertasi pystyvyyttään koulutetuimpiin koulutukseen hakijoihin. Tämä heijastui epäilyksenä siitä, pääsisikö hän ollenkaan edes pääsykokeisiin. Marjatalla oli vahva uskomus, että muilla opiskelijoilla oli uudempia koulutuksia takanaan kuin hänen 13 vuotta vanhat opintonsa. Vastaavasti Lynchin ja Bishop-Clarkin (1994, 9) tutkimuksessa aikuisopiskelijoista varsinkin naiset kokivat epävarmuutta riittämättömistä taidoistaan. Aikuisopiskelijoista 21 prosenttia oli sitä mieltä, että nuorten opiskelijoiden koulutustausta oli parempi kuin heidän koulutustaustansa. Marjatan halu kouluttautumiseen oli kuitenkin vahvempi kuin hänen epäilyksensä kyvykkyydestään ja koulutustaustansa riittävyydestä.

> *Mulla oli niin vahvasti se tunne. Se oli jotain semmoista nyt joku ammatti pitää, joku tutkinto pitää suorittaa. Saan jonkun ammatin, että voi hakee johonkin töihin. Mulla oli niin vahva se halu itse lähteä opiskelemaan ja saada jotain uutta entisen työn tilalle.*

Nurmen (1995, 167–168) tutkimuksessa osalla aikuisopiskelijoista kouluttautumisen yksilölliseksi merkitykseksi tematisoitui muutoshakuisuus ja ammatillisen pätevyyden hankkiminen, kuten Marjatalla. Marjatalla koulutus toimi myös perhe-elämää selkeyttävänä funktiona, koska hän totesi koulutukseen lähtemisensä helpottaneen myös hänen perhe-elämäänsä. Tämä ilmentyi merkittävänä kokemuksena, koska siitä muodostui Marjatan elämänlaajuisen koulutuspolun keskeinen käännekohta. Se avasi uusia mahdollisuuksia hänen elämäntilanteensa tarkasteluun.

Marjatta totesi, että hän halusi uudelleenkouluttautumisen kautta kehittää itseään ja ammatillisia valmiuksiaan. Tämä johti hänen mukaansa haluun saada koulutuksesta irti kaiken mahdollisen. Hänen mukaansa opiskelemaan lähteminen oli yksi hänen elämänsä parhaimmista ratkaisuista, koska hän sai uuden mahdollisuuden kouluttautumisensa kautta. Koulutuspolun jatkaminen pitkän tauon jälkeen oli myös kasvattanut Marjattaa uskomaan omiin mahdollisuuksiinsa ja edesauttanut myönteisten tulevaisuuteen orientoituneiden odotusten syntymistä. Koulutus vahvisti myös Marjatan minäkäsitystä, koska se tarjosi mahdollisuuden sekä ammatillisen kompetenssin vahvistamiseen että yksilönä kehittymiseen.

Marjatan mahdollisuuksien ja vahvuuksien tiedostaminen vahvisti myös hänen käsitystään pystyvyydestään. Tämä näkyi siinä, että kerronnan edetessä aikuisopiskelijan näkökulma sai vahvistusta. Marjatta puhui aikuisopiskelijan roolin erilaisuudesta verrattuna nuoruuden opiskeluun. Kasworminja Blowersin (1994, 49) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista piti itseään muun muassa sitoutuneina, keskustelevina ja koulutukseensa vakavasti suhtautuvina aikuisopiskelijoina. Myös Marjatalla oli vahva käsitys siitä, mitä aikuisopiskelijan rooliin sisältyi. Hän totesi, että aikuisopiskelija oli rohkeampi kysymään, keskustelemaan ja kyseenalaistamaan asioita. Hän puhui myös aikuisopiskelun luonteen erilaisuudesta verrattuna nuoruuden koulunkäyntiin. Tällä hän viittasi siihen, että nuorempana koulutuksen pääasiallisena teh-

tävänä oli ammatillisen pätevyyden hankkiminen, kun taas aikuisopiskelijana itsensä kehittäminen yksilönä oli yhtenä keskeisenä päämääränä ammatillisen kehittymisen ohella (vrt. Pirjo ja Hannele). Merrill (2001, 9) toteaa, että aikuisopiskelijan roolin omaksuminen sosialisaatioprosessin kautta on yksi osa opiskelijan sopeutumista yliopiston opiskelukulttuuriin (myös Kasworm & Blowers 1994, 235–237). Marjatan mukaan keskeistä koulutuksissa olikin sekä aikuisopiskelijan roolin ylläpitäminen koulutustilanteissa että tässä roolissa kehittyminen. Tällä hän tarkoitti sitä, että aikuisopiskelijan tuli ottaa suurempi vastuu kouluttautumisestaan.

Marjatan kerronnasta löytyi yhteyksiä Kasworminin (2005, 10) näkemykseen aikuisopiskelijoiden uskomuksista liittyen ideaaliseen korkeakouluopiskelijaan, jota he reflektoivat eri koulutustilanteissa. Kasworminin (2005) tutkimuksessa aikuisopiskelijat arvioivat ja vertasivat toimintaansa ja opiskelijarooliaan uskomukseen ideaalisesta opiskelijakuvasta. Aikuisopiskelijoilla oli muun muassa uskomus, että ideaalinen korkeakouluopiskelija oli vahvasti sitoutunut korkeakouluopintoihinsa. Tätä sitoutumista he pitivät eräänlaisena elämänvalintanaan. Tämän pohjalta he uskoivat myös olevansa itsevarmempia koulutustilanteissa. He uskoivat myös sitoutumisensa vaikuttavan heidän oppimiseensa. Kasworminin (2005) näkemysten pohjalta tulkitsen myös Marjatan kohdalla olevan kyseessä uskomuksen ideaalisesta aikuisopiskelijasta, joka ottaa opiskelunsa vakavasti ja sitoutuu koulutuksensa loppuunsaattamiseen.

Koulutuksen myötä Marjatan käsitykset pystyvyytensä riittävyydestä saivat vahvistusta, mikä näkyi tulevaisuuteen liittyvinä jatkosuunnitelmina. Kun Marjatan opiskelu ammattikorkeakoulussa alkoi olla loppusuoralla, hänelle vahvistui tunne siitä, että hän halusi jatkaa koulutuspolkuaan. Hän totesi ”opiskelun mielen jääneen päälle”. Tämä kuvasti hyvin sitä, miten opiskelu ja koulutuksessa menestyminen ruokkivat itse itseään. Niinpä hän jatkoi koulutuspolkuaan työn ohessa avoimeen yliopistoon. Alho-Malmelinin (2010, 96–97) tutkimuksessa osalla aikuisopiskelijoista avoimen yliopiston merkitys heidän elämänlaajuisella koulutuspolullaan tematisoitui ammatillisten lisävalmiuksien hankkimiseksi. Myös Marjatalla opinnot toimivat uusien koulutusmahdollisuuksien avaajina.

> *Tänä syksynä olen aloittanut xxxx perusopinnot, koska uskon saavani siitä lisää eväitä työhöni. Ehkä niistä on hyötyä myös tulevaisuudessa, jos vielä innostun vaihtamaan alaa. Olen myös miettinyt jo nyt, millaiset mahdollisuudet opintoja olisi jatkaa pidemmällekin kuin approbaturin suorittamiseen asti. Nämä opinnot muhivat minun mielessä silloin jo pari vuotta sitten, sitten mä kuitenkin työn vuoksi valitsin silloin ne toiset perusopinnot. Ja tuota viime talven huilailin näistä opinnoista. Sitten mä ajattelin, että nyt on sitten tämä aika, että mä en niinkö päässyt siitä yli enkä ympäri, mun teki mieli opiskella.*

Marjatan kerronta kuvasi hyvin sitä, miten koulutus oli muodostanut eräänlaisen koulutusjatkumon hänen elämänlaajuisessa koulutuspolussaan. Kou-

lutus sinällään vahvisti Marjatan käsitystä pystyvyytensä riittävyydestä ja kasvatti häntä uskomaan omiin mahdollisuuksiinsa. Hän totesikin elämänlaajuisen oppimisen olevan parhaimmillaan sitä, että se jätti kipinän opiskeluun. Hän ei varsinaisesti kokenut vielä olevansa elämäntapaopiskelija, mutta totesi olevansa matkalla sitä kohti.

> *Mä pelkään, että siitä tulee semmoinen. Ehkä mä olen sen tyyppinen ihminen, että mulla pitää aina olla vähän niinkö jotain.*

Yhteenvedonomaisesti totean, että Marjatalla kasvattavimmat koulutuskokemukset, jotka rakensivat hänen käsityksiään pystyvyytensä riittävyydestä kouluttautumaan, olivat onnistuneet opiskelukokemukset, aikuisopiskelun luonteen ja aikuisopiskelijan roolin tiedostaminen ja kehittäminen sekä kokemus tutkinnon saavuttamisesta. Näihin liittyvät merkitykset olivat: *menestyminen* ja *oppimisen mielen säilyminen.* Koulutuksen alkuvaiheessa Marjatan epävarmuuden tunne johtui opiskelutekniikoiden hallitsemisesta. Vähitellen koulutuksen edetessä opiskeltavien asioiden sisällöt innoittivat opiskelemaan myös sellaisia oppiaineita, joita hän ei olisi uskonut koskaan opiskelevansa. Pystyvyysuskomusten muotoutumiseen vaikuttivat aikuisopiskelijan roolin omaksuminen ja opiskelijaminäkäsityksen vahvistuminen. Marjatta toivoi, että hänet otettaisiin vakavasti aikuisopiskelijana.

Marjatta antoi kouluttautumiselleen erilaisia henkilökohtaisia merkityksiä, jotka jaan merkityssisältöihin: muutos sen hetkiseen ammatilliseen tilanteeseen ja ammatillisen pätevyyden saavuttaminen. Aikuiskoulutuspolun aikana Marjatta organisoi toimintaansa perheen näkökulmasta. Tämä näkyi muun muassa siinä, että hänen koulutusvalintansa ohjautuivat perheen tarpeet huomioiden. Kaswormin ja Blowersin (1994, 191–193) tutkimuksen tavoin Marjatalla opiskelun lähtemisen edellytyksenä oli perheen ja koulutuksen yhteennivoutuminen.

Keskeisimpiin koulutuskokemuksiin liittyi myös tunteita, jotka olen Marjatan kerronnasta nimennyt kokoavasti: *onnistuminen, periksiantamattomuus* ja *sitoutuminen.* Marjatan kerronnassa aikuisopiskelu tematisoitui onnistumisen kokemuksina. Onnistuminen tuli esiin aikuisopiskelua kuvaavissa ilmauksissa, kuten ”palkitsevaa ja antoisaa”. Anteron tavoin Marjatalla sitoutuminen opintoihin liittyi koulutukselle asetettujen tavoitteiden päämäärähakuiseen toteuttamiseen. Marjatta totesi, ettei voi alkaa ”lusmuilla”, koska koulutus oli mennyt niin hyvin, se piti selvittää kunnialla loppuun asti. Menestyminen koulutuksessa sitoutti koulutuksen loppuun saattamiseen ja kasvatti luottamaan omaan pystyvyyteen. Marjatan kerronnassa korostui ilmaus kurinalaisuus, joka kuvasi sitoutumisen astetta. Hän totesi, että aikuisopiskeluun lähteminen oli myös osittain luopumista tietyistä asioista. Tämän vuoksi hänelle opiskelusta oli muodostunut vähitellen työtä, eikä se ollut hänelle enää pelkkä harrastus. Sitoutuminen liittyi Marjatan kerronnassa sinnikkääseen yrittämiseen selviytyä koulutuksesta ja menestyä opinnoissa. Marjatta totesi, että ”nälkä tavallaan kasvo syödessä”.

3.2.3 *Heittäydyn siihen kuin sokea pimeeseen*

Anjan koulutuselämänkertomuksen juonen kautta hahmottui monisäikeinen koulutusjatkumo, jossa koulutukset olivat seuranneet toisiaan. Koulutuselämänkertomuksessaan Anja määritteli itseään elämäntapaopiskelijan näkökulmasta. Tämä näkyi siinä, että koulutus oli näytellyt isoa roolia hänen elämässään jo monien vuosien ajan. Koulutus ei ollut hänelle enää irrallinen osa elämää, vaan siitä oli tullut hänelle jo keskeinen ajanviettotapa.

> *Sillä lailla osaa sanoa, että mä valmistuisin joksikin. Eikä ole niin hirveän tärkeätäkään, vaan se aika minkä mä vietän siinä opiskelussa. Ja se mitä mä niillä tunneilla siellä saan ja se porukka siellä. Se on tärkeetä. Enemmän kuin se paperi.*

Komulaisen (1998, 170) tutkimuksessa naisopiskelijat puhuivat itsensä kehittämisestä sisäisen maailman, minän kehittämisenä. Vastaavasti Merrillin (2001, 16) ja Kasworminin (2010, 152) tutkimuksissa aikuisopiskelijat kokivat koulutuksensa merkittävänä, koska he tunsivat opiskelunsa kehittäneen ja muuttaneen heidän minäänsä (myös Kasworm & Blowers 1994, 32, 125; Bourgeois ym. 1999, 129). Tähän viittasi myös Anja, jolle opiskelusta oli muodostunut jo osa minäkäsitystä, koska hän totesi, ettei hän ajatellut koskaan itseään varsinaisesti opiskelijana.

> *Niin…olenhan minä tietysti. Mitä muuta termiä siitä sitten käyttäisi?*

Koulutuselämänkertomuksen alussa kertomuksesta kuului uupuneen työntekijän ääni, joka vähitellen muuttui myönteisemmäksi koulutusvalintojen kautta. Aikuiskoulutuspolkunsa alussa Anja ei puhunut varsinaisesti työhön kyllästymisestä, vaan uupumisesta, jota hän kuvasi ilmaisuilla ”täysin burn out” ja ”lopen uupunut”.

> *Mä samana kesänä täytin 40 vuotta, kun mä lähdin perusopintoja avoimeen opiskelemaan. Ja tuota mulla oli tosiaan silloin 20 vuotta, nyt 30 vuotta takana sitä aika stressaavaa työtä. Ja semmoinen ympäristö, että mulla oli jotenkin sellainen mielikuva, että mä olin antava osapuoli koko ajan.*

Anjalla koulutuksen yleinen merkitys ilmeni sisäisenä haasteena, koska kouluttautumisen motiivi ja halu opiskelemiseen tulivat häneltä itseltään, ei yhteiskunnan yleisistä koulutusvaatimuksista (vrt. Houtsonen 1996, 205, Kilpeläinen 2000, 123). Hän kuvasi kouluttautumisensa kautta saavuttamaansa työelämänmuutosta miellyttäväksi, mukavaksi ja positiiviseksi.

Anjan pohtiessa erilaisia koulutusvalintoja, päällimmäisenä hänellä oli ajatuksena opiskella aikaisemmasta työstä poikkeavaa alaa.

> *Siinä vaiheessa se turhautti, koska mä olin 20 vuotta ollut töissä. Miksi mä olisin lähtenyt opiskelemaan samaa lisää mistä mulla oli niin vahva kokemus? Jollain lailla aika teoreettista siihen ammattiin nähden. Niin*

mä ajattelin, että mä valitsen siis just sen opetuksen, mikä oli mulle uusi alue.

Anjalle koulutuksen yksilöllinen merkitys oli oman ajatusmaailman kehittämistä ja muutoksen hakemista vallinneeseen elämäntilanteeseen. Myös Makoen, Richardsonin ja Pricen (2008, 316) tutkimuksessa osalle aikuisopiskelijoista opiskelu tarkoitti henkilökohtaista kehittymistä ja muutosta. Anjan kerronnan edetessä kävi ilmi, että koulutus oli antanut hänelle paljon sisältöä elämään. Hän koki, että hänen roolinsa koulutuksissa oli saava osapuoli, kun taas työelämässä hänen roolinsa oli ollut antava osapuoli.

Ja sitten kun mä pääsin itse opiskelemaan, niin musta tuntui, että mä saan. Se oli se ero. Nyt kaikki se opiskelu, mitä mä tein, niin mä tein sen mua varten enkä muita varten. Se oli tärkeetä.

Anja selkeästi nautti opiskelustaan aikuisena, mikä näkyi innokkuutena myös muilla elämänalueilla. Kaswormin ja Blowersin (1994, 220) tutkimuksessa osalla aikuisopiskelijoista koulutuksessa menestyminen oli selkeästi kasvattanut heitä uskomaan mahdollisuuksiinsa ja pystyvyyteensä, mikä ilmeni tulevaisuusorientoituneina koulutussuunnitelmina. Myös Anja kuvasi kouluttautumistaan ilmauksilla ”kivaa, täysin uppoutunut ja koukkuun jääminen”. Näillä hän tarkoitti, että edellinen koulutus toimi innoittajana seuraavan koulutuksen suunnittelussa. Hän korosti koulutusprosessinsa tavoitteellisuutta. Tällä hän tarkoitti lyhyen tähtäimen suunnittelun merkitystä, koska tavoitteiden saavuttaminen motivoi opinnoissa jatkamiseen.

Mun opiskelussa on ollut kivaa se, että mä olen tällä lailla pätkittäin tehnyt asioita. Aina kun olen pienen pätkän saanut tehtyä, niin mä saan aina jotain valmiiksi. Että mulla on sellainen niin kun lyhyen tähtäimen päämäärä. Ja mä pääsen aina uudelleen ja uudelleen ja helposti siihen päämäärään, kun mulla ei ole sitä kaukaista isoa tavoitetta.

Vaikka koulutuselämänkertomus loi kuvan selkeästä koulutusratkaisujen tekijästä ja koulutuspolkuunsa sitoutuneesta opiskelijasta, se loi samalla kuvan rohkeasta ja uteliaasta uusiin tilanteisiin heittäytyjästä ja valintojen tekijästä, joka innokkaasti etsi vaihtoehtoisia mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen. Anja totesi, että luovaa työtä tekevä ihminen uskalsi heittäytyä uusiin tilanteisiin kuin sokea pimeään. Anjan kerronnasta löytyy yhtymäkohtia Beinartin ja Smithin (1998, 23; 194–195) tutkimukseen, jonka mukaan aikuisilla keskeisiä tekijöitä ei-pakolliseen koulutukseen osallistumiseen muun kuin työhön liittyvien syiden vuoksi ovat omien tietojen ja kykyjen kehittäminen sekä itseä kiinnostavien aiheiden opiskeleminen. Anja totesikin katsovansa aina syksyisin lähialueen koulutustarjonnan internetistä. Häntä motivoi ajatus, mitä kaikkea oli tarjolla ja mihin kaikkeen hän voisi osallistua (vrt. Alho-Malmelin 2010, 137). Anjaa voi kuvata eräänlaisena opiskelusta nautiskelijana. Hän totesi koulutuspolkunsa ”ruokkivan itse itseään” eli onnistumiset veivät opiskelua eteenpäin. Hän kertoi olevansa puhtia täynnä, kun hän aloitti uuden

koulutuksen. Ennen kuin koulutus loppui, hän suunnitteli jo seuraavia kursseja. Anjan kerronta kuvasi hyvin sitä, miten koulutus toimi hänellä yhtenä voimaantumisen lähteenä. Opiskelusta oli muodostunut hänelle jo luonnollinen osa muuta elämää.

> *Sitten mä nautiskelen siitä, mitä kaikkea voisi opiskella, vaikka mä en niitä teekkään. Opiskelu on yksi osa sitä, mihin liittyy mun koti, piha ja lapset ja yritys ja mies ja kaikkea tällaista.*

Tight (1999, 5) nimittää tällaista henkilöä addiktio-opiskelijaksi, jolle opiskelusta on muodostunut jo elämäntapa. Myös Kaswormen ja Blowersin (1994, 157) sekä Mooren (2003, 150–151) tutkimuksissa osa opiskelijoista oli kokenut opiskelun eräänlaisena addiktiotilana. Tämä näkyi Mooren (2003) tutkimuksessa muun muassa siinä, että opiskelijat olivat jatkaneet koulutuspolkuaan maisteritutkinnon jälkeen.

Yllä olevaan kuvaukseen perustuen Anja antoi kouluttautumiselleen erilaisia henkilökohtaisia merkityksiä, jotka jaan merkityssisältöihin: muutos ammatilliseen tilanteeseen ja ajatusmaailman kehittäminen. Anjalla koulutusvalintoja ohjasivat koulutuksen sisällöt ja sisäinen mielenkiinto. Anjan kerronnassa aikuisopiskelu tematisoitui elämäntavaksi muita aikuisopiskelijoita selkeämmin. Tämän perusteella hän ilmensi Rinteen ym. (2003, 150) ja Alho-Malmelinin (2010, 116–117) tutkimuksien elämäntapaopiskelijatyyppiä, jolle itse opiskelu oli tärkeämpää kuin varsinaiset kurssisuoritukset. Jauhiaisen (2007, 33) mukaan tällaiset opiskelijat kokevat opiskelunsa rentouttavana, virkistävänä ja elämänsä suolana, kuten Anjakin koki. Hänen elämänlaajuisella koulutuspolullaan avoin yliopisto tarjosi yhden mahdollisuuden itsensä kehittämiseen ja yleissivistämiseen. Tämän lisäksi avoimen yliopiston perusopinnot tukivat jo hänen aloittamaansa koulutuspolkua yliopistossa.

Keskeisimmät koulutuskokemukset, jotka rakensivat Anjan käsityksiä pystyvyydestään kouluttautumaan, olivat ikään liittyvät hyvät opiskelutulokset sekä laaja koulutuskokemustausta. Anja totesi, että opiskelu oli hänelle nykyisin helppoa, koska hänellä oli niin paljon aikuisopintoja takana ja hän tiesi mistä aikuiskoulutusmaailmassa puhuttiin.

Anjalle eräänlaisena palkintona koulutuksessa olivat hyvät opiskelutulokset. Näihin liittyvät merkitykset olivat *menestyminen ja voimaantuminen*. Marjatasta, Anterosta ja Hannelesta poiketen Anjalla menestyminen liittyi oman ikäsukupolven menestymiseen opiskelussa. Koulutus avasi uusia ”maailmoja” ja piti sekä ”hereillä että pirteänä”. Anjalla kouluttautuminen ei liittynyt yhteiskunnan vaatimuksiin ajan tasalla pysymisestä, vaan koulutusta ohjasivat henkilökohtaiset tavoitteet itsensä kehittämisestä. Blaxterin ja Tightin (1995, 241) tutkimuksen tavoin Anjalla koulutus ilmentyi eräänlaisena jatkuvana aktiviteettina.

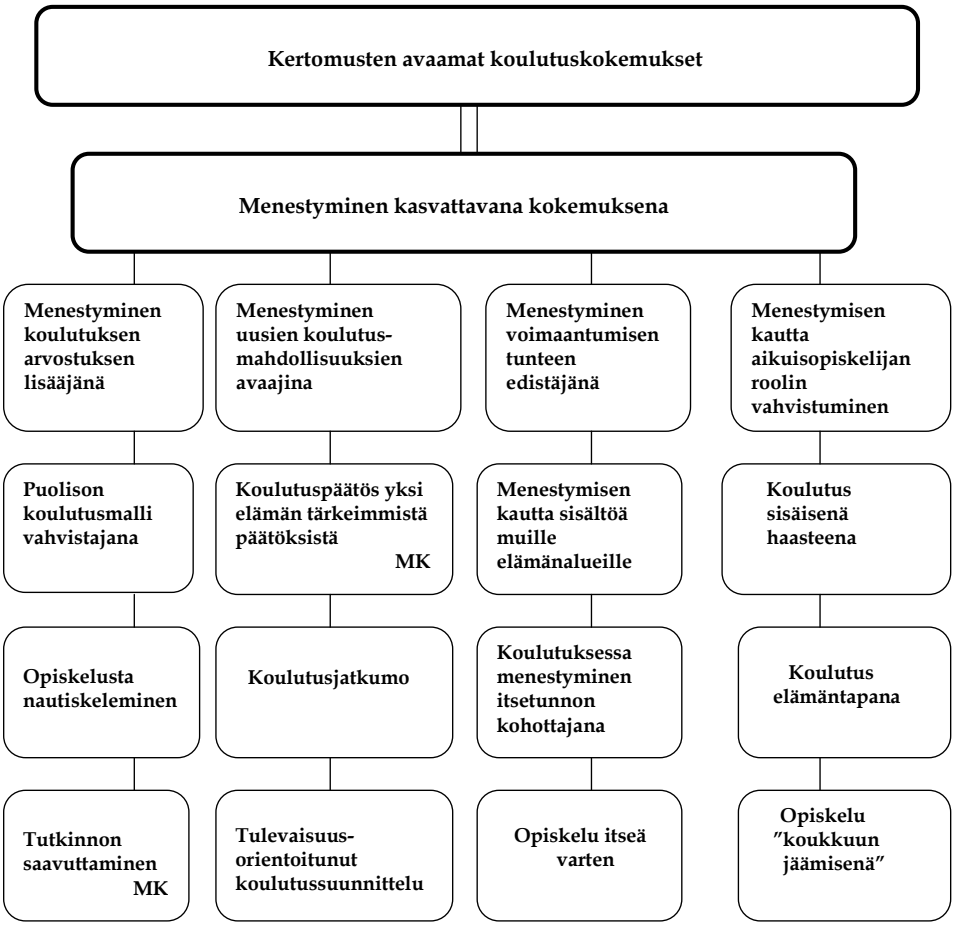
Anjan keskeisimpiin koulutuskokemuksiin nivoutuivat kiinteästi voimaantumisen ylläpitämistä kuvaavat kertomukset, jotka ymmärrän osaksi hänen pystyvyyden rakentumistaan. Bourgeoisin ym. (1999, 129–130) ja Purtilo-Niemisen (2009, 88–89) tutkimuksissa mukana olleiden aikuisopiskelijoiden ta-

voin Anjan toiminnan organisointi tapahtui voimaantumisen tunteen ohjaamana. Voimaantumisessa on keskeistä, että yksilöllä on mahdollisuus hallita omaa elämäänsä niin, että hän voi toimia elämässään tärkeiden päämääriensä mukaan. Voimaantunut yksilö luottaa itseensä ja tekemiinsä ratkaisuihin, mikä vahvistaa edelleen hänen voimaantumisen tunnettaan. (Tengland 2008, 82–83, 87.) Malinen ja Laine (2009, 141) lisäävät, että voimaantumisessa yksilö kokee voiman ja vahvistumisen tunteen lisäksi myös uskalluksen ja pystyvyyden tunteen lisääntymistä.

Vastaavasti Siitonen (1999, 61) kuvaa voimaantumista sisäisenä voimantunteena, joka vapauttaa omia sisäisiä voimavaroja ja vastuullista luovuutta. Hänen mukaan voimantunteen saavuttaneista henkilöistä heijastuu myönteisyys ja positiivinen lataus, joka näkyi myös Anjan toiminnassa (ks. myös Tengland 2008, 79, 82). Anjan toimintaa leimasi myönteisyys itsensä kehittämiseen ja tehtyihin koulutusvalintoihin. Nämä kokemukset olivat voimaannuttaneet ja kasvattaneet häntä uskomaan omiin mahdollisuuksiinsa ja pystyvyyteensä. Siitosen (1999, 61) mukaan voimaantunut yksilö haluaa yrittää parhaansa käyttämällä rohkeasti toimintavapauttaan. Tämä näkyi Anjan toiminnassa rohkeina ja luovina ratkaisuina niin koulutusvalinnoissa kuin muihin elämänalueisiin liittyvissä valinnoissa. Anja arvosti koulutussaavutuksiaan, mutta koki saavansa arvostusta toiminnalleen myös ulkoapäin.

Edellisten lisäksi voimaantuminen on yhteydessä minän vahvistumiseen (Siitonen 1999, 97; Malinen & Laine 2009, 141–142). Siitosen (1999, 93) näkemysten pohjalta Anjaa voi kuvata aikuisopiskelijana, joka oli löytänyt omat voimavaransa. Hän osasi hyödyntää ammatillista kompetenssiaan ja koulutuksiensa kautta hankkimaansa tiedollista kapasiteettia elämänsä eri osa-alueilla. Anjan kerronnasta heijastui myönteisyys kouluttautumistaan kohtaan sekä luottamus tulevaisuuteen.

Kuviossa kuusi olen tiivistänyt Anteron, Marjatan ja Anjan koulutuselämänkertomuksista esiin nousseet kasvattavat ja merkittävät kokemukset. Heidän kasvattavana kokemuksenaan oli koulutuksessa menestyminen, joka heijastui myös muille elämänalueille. Menestyminen ruokki uusien koulutusmahdollisuuksien etsimistä ja uusien omaa elämäntilannetta tukevien ratkaisujen suunnittelua.



KUVIO 6. Anteron, Marjatan ja Anjan kertomusten avaamat koulutuskokemukset

Anteron merkittäväksi kokemukseksi ilmentyi ylioppilastutkinnon saavuttaminen aikuisena, koska se muutti hänen käsityksiä koulutettavuudestaan ja edesauttoi koulutuspolun jatkamista. Vastaavasti Marjatalla aikuisena tehty koulutuspäätös jatkaa koulutuspolkua muodostui merkittäväksi kokemukseksi, koska se muutti hänen sen hetkistä elämäntilannettaan myönteisempään suuntaan. Koulutuspäätös selkeytti myös hänen perhe-elämäänsä ja loi uskoa elämänmuutokseen. Näin koulutus toimi hänelle myös henkisenä voimavarana. Sitä vastoin Anjalla ei ilmennyt merkittäviä kokemuksia, jotka olisivat edistäneet muutoksia hänen elämäntilanteessaan.

3.3 Kokemus koulutuksen vaativuudesta suhteessa oman kompetenssin riittävyyteen

3.3.1 *Koulutukseen lähteminen jännitti, että onko minusta mihinkään*

Koulutuselämänkertomuksessaan Auli määritteli itseään perheen äidin positiosta. Marjatan tavoin hän peilasi koulutusmahdollisuuksiaan perheensä näkökulmasta. Ammatillisen uran etsimiseen liittyviin kertomuksiin nivoutuivat kertomukset elämän suunnan etsimisestä. Koulutukset olivat edesauttaneet hänen elämänsä suurempien suuntaviivojen hahmottamisessa. Aulin elämänlaajuista koulutuspolkua leimasi suunnittelemattomuus, joka ilmeni tilannesidonnaisina koulutusratkaisuina. Koulutusratkaisuihin olivat vaikuttaneet helppous, elämäntilanteista johtuvat muutokset sekä paikkakuntiin sidotut koulutusmahdollisuudet. Toisaalta kouluttautuminen näyttäytyi eräänlaisena pakkona uusien ammatillisten mahdollisuuksien avaamiseen (vrt. Kilpeläinen 2000, 93, 126; Moore 2003, 96; Alho-Malmelin 2010, 96–97).

Kerronnan edetessä Aulin kertomukseen liittyi puolison, ystävien, opettajan ja äidin äänet. Puolisonsa äänen kautta Auli peilasi koulutusmahdollisuuksiaan ja itseään opiskelijana, kun taas hänen ystäviensä ja opettajansa äänet vahvistivat hänen tekemiään koulutusvalintoja. Kerronnan loppuvaiheessa Aulin kerrontaan liittyi ylpeän äidin ääni. Äidin rohkaisu oli selkeästi vaikuttanut Aulin kiinnostuneisuuteen koulutuspolun jatkamisesta.

Aulin elämänlaajuinen koulutuspolku poikkesi muiden aikuisopiskelijoiden koulutuspoluista siinä, että hänellä oli vähemmän koulutus- ja opiskelukokemusta takanaan kuin muilla aikuisopiskelijoilla. Tämän vuoksi hänen työssä oppimisen mahdollisuutensa olivat olleet laajemmat kuin muilla aikuisopiskelijoilla. Aulin koulutuselämänkertomus korosti työssä oppimisen merkitystä ammattitaidon ylläpitämisessä. Auli meni keskikoulun päättymisen jälkeen suoraan töihin ja oli työelämässä 25 vuotta ennen ensimmäistä aikuiskoulutustaan. Ennen varsinaista työuransa aloittamista hän pohti eri koulutusvaihtoehtoja. Tämä pohdinta johti lukioon, jonne hän meni 18-vuotiaana. Liisan tavoin Auli keskeytti lukion noin puolen vuoden jälkeen. Keskeyttämisen syyksi Auli kertoi opiskelustressin. Hän totesi, että hänen elämässään ja opiskelussaan tuli liian paljon liian nopeassa tahdissa. Hänellä oli jo työpaikka valmiina, mikä vaikutti osaltaan opintojen keskeyttämiseen. Päinvastoin kuin Liisa, Auli ei muistanut koskaan katuneensa lukion jättämistä kesken.

Vaikka Auli oli ollut pitkään työelämässä, hänellä oli ollut haaveena opiskella joskus myöhemmässä elämänvaiheessaan. Kuten Nurmen (1995, 114–115) ja Kilpeläisen (2000, 131) tutkimuksissa osalla aikuisopiskelijoista elämässä tapahtunut iso muutos edesauttoi koulutushaaveen toteutumista, myös Aulin elämässä tapahtunut siirtymä eli muutto toiselle paikkakunnalle edesauttoi koulutukseen lähtemistä. Perheen muuttaessa toiselle paikkakunnalle, Auli irtisanoutui työpaikastaan. Hän sai toiselta paikkakunnalta heti

uuden työpaikan ja suunnitteli aloittavansa opiskelun työnsä ohessa. Tässä vaiheessa Auli ei kuitenkaan tiennyt selkeästi, mitä hän halusi opiskella. Hän kertoi opiskeluhaaveistaan myös ystävälleen, jonka kannustamana hän ilmoittautui paikkakunnalla olevaan ammatilliseen opistoon. (vrt. Alho-Malmelin 2010, 113.) Vuoden päästä opintojensa aloittamisesta Aulin elämäntilanne kuitenkin muuttui, koska hän muutti perheineen takaisin paikkakunnalle, josta he olivat alun perin lähteneet. Muutto ei kuitenkaan tarkoittanut opintojen päättymistä, vaan Auli pystyi saattamaan koulutuksensa loppuun uudella paikkakunnalla.

Kaiken kaikkiaan Auli oli tyytyväinen koulutukseensa ja sitä kautta saavutettuun ammatilliseen pätevyyteen. Hän kertoi ottaneensa opiskelunsa vakavasti. Koulutuksensa ohella hän haki koulutustaan vastaavaa työtä. Aulin koulutustyytyväisyys näkyi siinä, että hän arvosti hankkimaansa tietoa ja totesi sen soveltuneen suoraan hänen käytännön työhönsä. Vastaavasti Kaswormin ja Blowersin (1994, 123) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista koki koulutuksensa kautta hankkimansa tiedon merkittävänä, koska he pystyivät yhdistämään sen suoraan työelämänsä tarpeisiin. Aulilla koulutus toimi myös kasvattavana kokemuksena, koska se edesauttoi myönteisten tulevaisuutta koskevien koulutusodotusten muodostumista sekä vahvisti hänen käsityksiään mahdollisuuksistaan selviytyä koulutuksesta myös tulevaisuudessa.

Aulin unelma opiskella aikuisena poikkesi Liisan koulutusunelmasta siinä, että hän haki ensimmäisten aikuiskoulutuksiensa kautta ammattitutkintoa, kun taas Liisalla oli jo yksi ammatillinen tutkinto takanaan. Auli koki olevansa ikänsä puolesta jo sellaisessa elämäntilanteessa, jossa hänen oli pakko opiskella saavuttaakseen pätevyyden johonkin ammattiin, kuten osa aikuisopiskelijoista koki Kilpeläisen (2000, 122), Goton ja Martinin (2009, 13) sekä Alho-Malmelinin (2010, 98) tutkimuksissa. Koska Auli oli mennyt suoraan keskikoulun jälkeen töihin ilman ammattiin valmistavaa koulutusta, häneltä puuttui todistus ammattitutkinnosta. Tätä puutetta korvasivat työnantajan koulutukset, jotka olivat edesauttaneet hänen ammattitaitonsa ylläpitämistä. Toiseksi koulutuksen yksilölliseksi merkitykseksi kerronnasta nousi Marjatan ja Hannelen tavoin kyllästyminen työhön. Kuten Beinartin ja Smithin 1998, 228–229) sekä Niemi-Väkeväisen (1998, 38–39) tutkimuksissa osa aikuisopiskelijoista aloitti aikuisopiskelun päästäkseen pois epäsäännöllisestä työrytmistä, myös Auli kypsyi vuorotyöhönsä. Hänen tavoitteenaan oli saavuttaa koulutuksensa kautta säännöllisempi työaika, joka paremmin rytmitti myös hänen perhe-elämäänsä. Poiketen Marjatan ja Hannelen kerronnasta Auli kertoi pitäneensä työstään, mutta kyllästyneensä nimenomaan ilta- ja viikonlopputyöhön.

Koulutuselämänkertomuksessaan Auli ei puhunut haasteista, arvosanojen merkityksestä, tietojensa päivittämisestä tai itsensä kehittämisestä, vaan taitojensa riittävyydestä. Aulin kerronta antoi viitteitä siitä, että koulutus oli hänelle haaste jaksamisen näkökulmasta eli miten hän selviytyisi tulevaisuudessa koulutuksestaan. Hän ei tuonut koulutuspuheessaan esille koulutusta myöskään pätemisen näkökulmasta. Hän ei pohtinut tarvetta näyttää osaa-

mistaan muille, vaan häntä ohjasi sisäinen tarve todistaa itselle pystyvyytensä kouluttautumaan ja kompensoida näkemys vaatimattomasta kyvykkyydestä uutteruudella ja periksiantamattomuudella.

> *Tärkeää, että on aikaa ja sitten, että jaksaa. Just tää avoin tai tämä niinkö mä sanoinkin, että kun tämä on avoin, ettei tuu sitä stressiä.*

Hän halusi osoittaa ainakin itselleen koulutuskelpoisuutensa ja kykenevyytensä pidempiaikaiseen koulutukseen. Aulin kerrontaa leimasi myös keskeneräisyyden pelko. Hän pelkäsi toistavansa nuoruudessaan tekemiään ratkaisuja koulutuksen keskeyttämisestä. Tätä voi kuvata myös eräänlaisena keskeneräisyyden statuksen välttämisenä. Hän ei selkeästi halunnut toistaa tekemiään ratkaisuja, vaan sinnikkäästi suuntasi koulutukselle asettamiaan päämääriä kohti. Näin jaksaminen ja huoli koulutuksen vaativuudesta suhteessa omaan pystyvyyteen nousivat kouluttautumisesta selviytymisen keskiöön. Kerronta antoi kuvan käytännön toimijasta, joka korosti elämänkokemuksensa merkitystä koulutuksesta selviytymisessä. Toisaalta se loi kuvan toimijasta, joka eteni hyväksi koettuja, tuttuja ja turvallisia elämänpolkuja pitkin.

Edellisiin näkemyksiin pohjautuen Aulin koulutuksen yksilölliseksi merkitykseksi nousee ammatillisen pätevyyden saavuttaminen. Aulia selkeämmin Henrikillä ja Pirjolla aikuiskoulutus toimi uralla etenemisen välineenä. Sitä vastoin Auli haki kouluttautumisensa kautta ensimmäistä ammattitutkintoaan (vrt. Alho-Malmelin 2010, 108–109). Aulin kertomuksen tulkitsen ammatillisen aikuisuran ensiaskeleiksi. Hän ei puhunut Anjan ja Marjatan tavoin varsinaisesti itsensä kehittämisestä, vaan nimenomaan työssä tarvittavien valmiuksien hankkimisesta. Aulin kerronta ei sisältänyt pohdintaa oman iän soveltuvuudesta aikuisopiskeluun, kuten Liisan kerronta sisälsi. Päinvastoin kuin Liisa, Auli ei kokenut omaa ikäänsä esteenä koulutuksiin hakeutumisessa, vaikka hän oli 43-vuotias aloittaessaan ensimmäistä ammatillista perustutkintoaan.

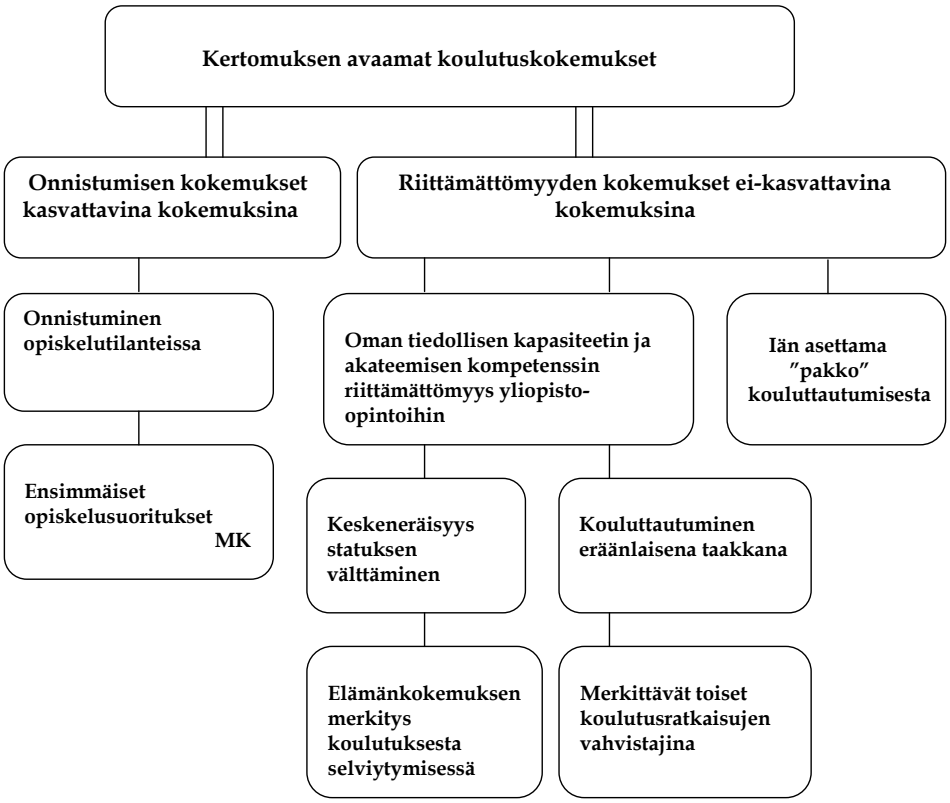
Avoimen yliopiston perusopintoihin Auli oli hakeutunut kollegoidensa ja ystävänsä kannustamana. Hänelle avoimen yliopiston merkitykseksi tematisoitui ammatillisten valmiuksien kehittäminen ja halu laajentaa ammatinvalintamahdollisuuksia. Kasworm ym. (2002, 22–23) vahvistavat, että usealla aikuisopiskelijalla koulutuksen aloittaminen aikuisiällä liittyy haluun parantaa mahdollisuuksia ensimmäiseen ammatilliseen uraan. Edellisten lisäksi Auli halusi säilyttää nykyisen työpaikkansa. Avoimen yliopiston perusopinnot tarjosivat hyvän mahdollisuuden jatkaa aloitettua koulutuspolkua. Hän ei sulkenut pois koulutuspolkunsa jatkomahdollisuutta opintojensa jälkeenkään, koska hän totesi mahdollisesti jatkavansa vielä tulevaisuudessa opintojaan.

> *Joku voisi vielä olla siinä, minkä opiskelisin. Mä en ole vielä päättänyt, mikä se olisi. Se on tämä nytten.*

Edellä oleviin koulutuskokemuksiin liittyvät merkitykset olivat koulutuksessa pärjääminen. Auli halusi menestyä koulutuksessa pystyvyytensä ja mahdollisuuksiensa rajoissa. Näin menestyminen vahvisti hänen uskoaan mahdol-

lisuuksistaan tulevaisuutta ajatellen. Kokemuksena ensimmäinen aikuiskoulutus oli myös merkittävä, koska hän jatkoi sen jälkeen koulutuspolkuaan avoimessa yliopistossa. Tässäkin koulutuksen valintavaiheessa hän tarvitsi varmistusta käsityksilleen pystyvyydestään kollegoiltaan ja ystävältään.

Seuraavassa kuviossa seitsemän olen tiivistänyt Aulin kertomuksesta esiin nousseet kasvattavat, ei-kasvattavat ja merkittävät koulutuskokemukset, jotka rakensivat hänen käsityksiään pystyvyydestään. Aulin kasvattaviksi koulutuskokemuksiksi ilmentyivät ensimmäiset aikuiskoulutuksen opiskelusuoritukset, koska ne muuttivat hänen käsitystä kykyjensä riittävyydestä opiskeluun. Nämä kokemukset myös kasvattivat Aulin luottamusta mahdollisuuksiinsa selviytyä koulutuksen asettamista haasteista. Ne ilmentyivät myös merkittävinä kokemuksina, koska ne toimivat käännekohtana hänen elämänlaajuisella koulutuspolullaan. Riittämättömyyden kokemukset nousivat Aulin kerronnan keskiöön ei-kasvattavina kokemuksina. Nämä liittyivät Aulin pohdintoihin oman tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävyydestä yliopisto-opiskeluun.



KUVIO 7. Aulin kertomuksen avaamat koulutuskokemukset

Aulin merkittäväksi koulutuskokemukseksi ilmentyi ensimmäinen aikuiskoulutus, koska se toimi keskeisenä elämäntapahtumana hänen koulutuspolullaan. Se toimi myös muutoksena sen hetkiseen elämäntilanteeseen. Muutoksen kautta Aulin näkemykset oikeista koulutusvalinnoista saivat vahvistusta.

3.3.2 *Tajusin, että voisin olla yliopistossa ja opiskella jotain*

Koulutuselämänkertomuksessaan Sanna määritteli itseään Marjatan ja Aulin tavoin perheenäidin positiosta. Kautta kertomuksen perheen perustaminen ja laajeneminen kulkivat koulutusratkaisuja kuvaavien minitarinoiden rinnalla. Kaswormin ja Blowersin (1994, 190) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista kuvaili koulutusratkaisujaan perheen perustamisen ja laajenemisen perusteella, koska ne olivat oleellisesti vaikuttaneet heidän ratkaisuihinsa koulutuspolun jatkamisesta. Tämä näkyi myös Sannalla, jonka elämänlaajuista koulutuspolkua leimasivat ”itsestään selvät” koulutusvalinnat. Nämä liittyivät ulkoapäin tulevien odotusten täyttämiseen, perheen parasta tukeviin ja paikkakuntaan sidottuihin koulutusratkaisuihin sekä koulutusyhteiskunnassa vallitseviin muoti-ilmiöihin. Koulutuselämänkertomus ilmensi moniulotteista koulutusvalintojen verkkoa, jossa päähenkilö etsi elämälleen suuntaa ja merkitystä koulutuksiensa avulla (vrt. Alho-Malmelin 2010, 108–110). Se ilmensi sinnikästä ja periksiantamatonta toimijaa, joka haki paikkaansa yhteiskunnassa. Toimijaa ajoi koulutuspolulla eteenpäin myös kunnianhimo saavuttaa muita elämänalueita tukevia ratkaisuja.

Sannan keskeisimpiin koulutuskokemuksiin liittyivät kertomukset oman ammatti-identiteetin etsimisestä. Koulutuselämänkertomuksen alkuvaiheessa kertomuksessa kuului pettyneen aikuisopiskelijan ääni. Kertomus ilmensi tyytymättömyyttä tehtyihin koulutusratkaisuihin, jotka eivät olleet edesauttaneet oman ammatillisen alan löytymistä (vrt. Alho-Malmelin 2010, 111). Kertomuksesta heijastui, että Sannan usko sopivan koulutuspolun löytymisestä hiipui vähitellen, koska varma suunnitelma koulutuspolun jatkamisesta yliopistoon ei lopulta toteutunutkaan. Tässä elämänvaiheessa Sanna tunsi epäonnistuneensa koulutusvalinnoissaan, koska ne eivät tukeneet niitä asioita, joita hän todellisuudessa halusi tehdä. Vähitellen kertomus muuttui myönteisemmäksi, koska koulutusvalintojen ristitulessa itseopiskelun merkitys nousi korostuneesti esille. Se toi selkeästi lisäpontta elämään ja uskoa omaan pystyvyyteen. Kerronnan edetessä koulutus muuttui ulkoisesta sisäisen motivaation ohjaamaksi, mikä näkyi yleisenä koulutustyytyväisyytenä (vrt. Kilpeläinen 2000, 121).

Alkuvaiheessa kertomukseen liittyi vahvasti äidin ääni. Äidin ääni ilmentyi odotuksina, jotka olivat ohjanneet osaltaan Sannan nuoruuden koulutusvalintoja. Sannan lukio-opintojen yksilöllisiksi merkityksiksi tematisoitui sekä omien opiskeluhaaveiden toteuttaminen että äidin odotuksiin vastaami-

nen. Edellisten lisäksi Sannalla lukio-opintojen valintaan vaikutti koulutuksen yleinen arvostus.

> *Tiesin sen äitini hartaimmaksi toiveeksi, sillä toiset sisareni eivät olleet lukiota käyneet. Olin myös itse kunnianhimoinen. Tuohon aikaanhan valkolakkia arvostettiin vielä varsin korkealle, ehkä toisin kuin nyt.*

Lukion jälkeen Sannalla oli lukuisia vaihtoehtoja koulutuspolkunsa jatkamiselle. Pirjosta poiketen keskeisin haave hänellä oli yliopisto-opinnot.

> *Lukiossa pidin erityisesti reaaliaineista, ja jo varsin pian oli selvää, että hakisin yliopistoon lukemaan. Ajatus oli, että ilman muuta jatkan yliopistoon, ei mitään ammatillisia kouluja.*

Sannan kerronta kuvasti vahvaa uskoa pystyvyytensä riittävyyteen. Ylioppilastutkinnon suorittaminen kasvatti häntä luottamaan mahdollisuuksiinsa. Kokemukset olivat yhteydessä myös hänen myönteisten tulevaisuuteen orientoituneiden odotustensa syntymiseen. Tämän lisäksi ylioppilastutkinnon merkitys hänen opiskelijaminäkäsityksensä rakentumiseen nousi vahvasti kerronnassa esille.

Kuten Kaswormin ja Blowersin (1994, 190) tutkimuksessa naisten koulutussuunnitelmia muuttivat äitiys ja perheen elämänvaihe, niin myös Sannan lukion jälkeiset suunnitelmat ja haaveet muuttuivat, koska hän meni pian lukio-opintojensa jälkeen naimisiin ja alkoi odottaa ensimmäistä lastaan (ks. myös Kilpeläinen 2000, 122–123; Alho-Malmelin 2010, 112). Perheen perustamisen myötä halu pysyä omalla paikkakunnalla rajasi Sannan todellisia jatkokoulutusmahdollisuuksia[52]. Sannan ainoana vaihtoehtona oli valita oman paikkakunnan koulutustarjonnasta koulutus, jossa opinnot pystyi nivomaan muuhun perhe-elämään sopiviksi.

> *Tätä ennen ehdin hakea paikkakuntani teknilliseen oppilaitokseen opiskelemaan. Hain koska paikkakunnalla ei ollut kouluissa juuri muita varteenotettavia vaihtoehtoja.*

Sannan mukaan koulutuksen alkuaikoina tietoteknisiä taitoja arvostettiin varsin laajasti työmarkkinoilla. Loppujen lopuksi tietotekniikka ei Sannaa itseään kovin paljon kiinnostanut. Kilpeläinen (2000, 94) vahvistaa, että osalla aikuisopiskelijoista koulutuksen yleinen arvostus nousee heidän koulutukseen hakeutumisensa yhdeksi kriteeriksi kuten Sannalla.

> *Atk sinänsä ei kiinnostanut minua tippaakaan, mutta se oli silloin niin kovassa huudossa, että ajattelin sen jossakin vaiheessa kolahtavan minuunkin. No, lyhyenläntä oli se reissu. Fysiikantunnilla sen tajusin, ei ollut minun paikkani.*

52 Kaswormin ja Blowersin (1994, 190) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista totesi, että vaikka he kokivat lapsensa rajoittavan koulutussuunnitelmiensa toteuttamista, lapset olivat myös hyvä syy sitoutua laajemmin koulutuksen loppuunsaattamiseen.

Kun Sanna oli saanut koulutuksensa päätökseen ja hänen lapsensa oli varttunut isommaksi, hän päätti jatkaa tietotekniikan opintojaan paikkakunnan toisessa ammatillisessa oppilaitoksessa. Huolimatta siitä, että tietotekniikka ei häntä kiinnostanut, hän valitsi tietotekniikan opinnot, koska ne olivat hänen mukaansa edelleen ”pop mikä pop”. Toisaalta opiskelu omalla paikkakunnalla tuntui siinä elämänvaiheessa edelleen houkuttelevammalta kuin muutto toiselle paikkakunnalle. Sannaa ei kuitenkaan alan tutkinto kiinnostanut, mutta hänestä alkoi vähitellen tuntua, että jokin ammatti oli siinä vaiheessa pakko saada. Nurmen (1995, 122–123) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista tavoitteli ammattitutkintoa kouluttautumisensa kautta, mikä oli myös Sannan haaveena.

> *Nuorena oli, että pitää olla joku ammatti. Siksi mä kävin sen ammatillisen opiston, että sain ne mahtavat paperit. Mutta ei nyt.*

Sannan koulutustyytymättömyys tuli esille myös siinä, että kahdesta saman alan ammatillisesta perustutkinnosta huolimatta hän ei tehnyt koulutuksensa jälkeen koulutustaan vastaavaa työtä lukuun ottamatta muutamia lyhyitä sijaisuuksia. Edellä mainitut koulutuskokemukset ilmentyivät myös Deweyn (1938) tarkoittamina ei-kasvattavina kokemuksina, koska ne vaikuttivat heikentävästi Sannan myönteisten koulutusodotusten syntymiseen.

Sannan koulutuspolku jatkui edelleen uusilla koulutuskokeiluilla. Koska hän oli tyytymätön suorittamiinsa koulutuksiin, hän kokeili myös vaihtoehtoisia koulutuspolkuja. Tämä kuitenkin edellytti paikkakunnan vaihtoa ja perheen mukaan ottoa opiskelupaikkakunnalle. Pian opintojensa aloittamisen jälkeen Sanna huomasi tehneensä jälleen virhevalinnan. Hän totesi, ettei opiskelu uudellakaan paikkakunnalla ollut se hänen juttunsa. Tämän jälkeen seurasi muutto takaisin omalle paikkakunnalle. Tässä vaiheessa Sannan varasuunnitelmana oli jatkaa kielten opiskelua oman paikkakunnan koulutustarjonnan avulla.

> *Se nyt oli semmoinen rankempi juttu, että me muutettiin koko perhe sinne. Ja sitten minä huomasinkin siellä koulussa, ettei tämäkään ole se minun juttu. Sitten me muutettiin takaisin. Mutta silloinkin meillä oli lapsia. Oliko niitä pari ja isosta omakotitalosta lähdettiin asumaan semmoiseen opiskelijaympäristöön pieneen huoneeseen. Se kaikki niin kun kaatui sillä tavalla päälle, että mä laitoin perheeni tähän. Että onko tämä se mitä mä haluan, että voinko minä neljä viisi vuotta nyt. Semmoisia ajatuksia oli silloin ja sitten oli se puntari ja mä ajattelin, että no ei, että jatkan kielillä. Kyllä mä sen niin kun nopeasti tajusin. Olisinkohan ollut viikon?*

Elämäntilanteensa muuttumisen myötä Sanna joutui luopumaan koulutushaaveistaan. Koulutuspolku kaventui huomattavasti, koska hänen todelliset koulutusmahdollisuutensa rajoittuivat oman paikkakunnan koulutustarjontaan. Sannan kerronnasta tulkitsen, että tämä oli myös hänen tietoinen valintansa. Vaikka Sanna valitsi oman paikkakuntansa koulutustarjonnan elä-

mäntilanteensa vuoksi, hänen koulutusvalintaansa vaikutti myös yleinen koulutuksien arvostus, joka suuntasi koulutusvalintaa jo ennestään kaventuneilla koulutusmahdollisuuksilla (ks. myös Nurmi 1995, 135). McGivneyn (2004, 34) mukaan aikuisopiskelijat useimmiten opiskelevat kotoa käsin ja hakeutuvat nuorempia opiskelijoita useammin kodin lähellä oleviin koulutuspaikkoihin, vaikka ne eivät välttämättä olisi parhaita mahdollisia vaihtoehtoja heidän tarkoituksiinsa (myös Kasworm & Blowers 1994, 142).

Muista aikuisopiskelijoista poiketen Sanna korosti koulutuspolussaan itseopiskelun merkitystä. Sannan aikuiskoulutuspolku alkoi ja eteni itseopiskelun merkeissä. Yhtenä itseopiskelun kohteena Sannalla oli kirjoittaminen. Hän kuvasi itseopiskelupolkunsa alkuvaiheen kirjoittamista terapiakirjoittamisena, jonka tulkitsen osittain viittaavan myös hänen ammatti-identiteetinsä etsimiseen. Sannan institutionaalisen aikuiskoulutuspolun tulkitsen alkaneen avoimen yliopiston perusopinnoista hänen ollessaan 26-vuotias. Varsinaista syytä opintoihin ilmoittautumiseen Sanna ei muistanut, mutta taustalla opintoihin hakeutumiseen vaikuttivat mahdollisuus suorittaa opinnot omalla paikkakunnalla (vrt. Marjatta) ja toteutumatta jääneet haaveet akateemisesta loppututkinnosta. Sannan kerronnasta tulkitsen hänen saaneen avoimen yliopiston perusopintojensa kautta osoituksen pystyvyytensä riittävyydestä. Samalla opinnot osoittivat myös hänen pystyvyyttään akateemiseen tutkintoon.

> *Kyllähän avoimen opinnoilla oli se merkitys, että oli hyvä huomata, että mä osaan ja että mä pystyn tähän, jos mä haluan. Että se riitti silloin mulle. Että tajusin, että voisin olla yliopistossa ja opiskella jotakin reaaliainetta, jos haluaisin. Se oli silloin nuorena lukion jälkeen oli ne tietyt ajatukset, mikä minusta tulee isona. Sitten kun en sille polulle mennyt, niin se jäi kaivelemaan. Sitten sai näiden avoimien kautta niin kun tyydytystä sille, että olisin minä pystynyt ja olisin osannut.*

Sannan kerronta kuvasti hänen varmuuttaan oikean koulutuspolun löytymisestä. Kilpeläisen (2000, 126) tutkimuksessa koulutus kasvatti aikuisopiskelijoiden itseluottamusta mahdollisuuksiinsa, kuten Sannalla. Sannalla koulutustyytyväisyyttä lisäsi koulutuksen kautta syntynyt sisäinen motivaatio, joka motivoi häntä jatkamaan aloittamaansa koulutuspolkua. Tulkitsen Sannan kerronnasta, että hänen koulutustyytyväisyyttään lisäsi myös se, että avoimen yliopiston opinnot tarjosivat hänelle sen sosiaalisen yhteisön, joka häneltä puuttui itseopiskelusta. Yliopistohaaveet Sanna joutui kuitenkin unohtamaan perheenlisäyksensä myötä.

> *Sai yliopisto minua odottaa. Avoimen opinnot paikkasivat kuitenkin hyvin tätä kaipuutani.*

Myöhemmin Sannan aikuiskoulutuspolku jatkui eri laajuisilla avoimen yliopiston opinnoilla ja kursseilla. Haastatteluhetkellä menossa oleviin avoimen yliopiston perusopintoihin Sanna totesi ilmoittautuneensa pohdittuaan eri ammatinvalintamahdollisuuksia. Hän koki olevansa ikänsä puolesta siinä

elämäntilanteessa, jossa hän tarvitsi ammatillisen loppututkinnon ja sitä kautta pätevyyden ammattiin. Toiseksi hän halusi hyödyntää avoimessa yliopistossa suorittamansa opinnot mahdollisimman laaja-alaisesti tulevissa opinnoissaan ja jatkaa aloittamaansa koulutuspolkua samalla alalla eteenpäin.

> *Kun on tullut ikää on ruennut miettimään, että ei voi olla koko aikaa kotona. Että mikä se olisi se ammatti, mihin mulla olisi niinkö hyvät edellytykset ja sitten kun mä olen kuitenkin maksanut aika paljon, myös nuo opinnot.*

Blaxterin ja Tightin (1995) tutkimuksessa osalla opiskelijoista koulutus toimi oman tulevaisuuden uudelleen rakentamisena ja siten siirtymänä uuteen elämänvaiheeseen. Myös Sannalla keskeiseksi opiskelun yksilölliseksi merkitykseksi edellä mainittujen lisäksi muodostui halu päästä itsenäiseen elämään kiinni, koska hänellä oli avioero vireillä opintojensa alkaessa. Sanna totesi opintojensa olevan aika iso pönkittäjä eteenpäin. Haaveita yliopisto-opinnoista hän ei ollut vieläkään poissulkenut yhtenä vaihtoehtona.

> *Voihan se olla, että sitten haluan jonnekin yliopistoon tai se opiskeleminen poikii koko ajan uusia asioita. Saa uutta tietoa ja mieli voi muuttua. Mistä sen tietää, vaikka minä homehdun jonnekin yliopistoon.*

Avoimen yliopiston opinnoilleen antamiensa merkitysten perusteella Sanna ilmensi Rinteen ym. (2003, 138) ja Alho-Malmelin (2010, 108) tutkimuksien mukaisesti sekä urasuuntautunutta että muutoshakuista opiskelijatyyppiä[53]. Sannan elämänlaajuinen koulutuspolku muistutti Rinteen ym. (2003) tutkimuksen etsijä- ja elämänkriiseistä toipuvaa opiskelijatyyppiä, koska hänen ammatillinen uravalintansa oli osittain selkiytymätön ja hän halusi avoimen yliopiston kautta laajentaa koulutusmahdollisuuksiaan. Toisaalta avoin yliopisto näyttäytyi Sannan kerronnassa eräänlaisena ”hengähdyspaikkana” parempaan elämänhallintaan. Jauhiaisen ym. (2007, 33) mukaan tällaisilla opiskelijoilla opiskelu toimii osittain terapiana ja selviytymiskeinona elämänkriisin ylipääsemiseksi.

Yhteenvetona totean, että Sannan koulutuselämänkertomus sisälsi sekä progressiivisia että regressiivisiä juonikulkuja. Sannan koulutuselämänkertomus kuvasi moniulotteisesti eri koulutusvalintojen kokeilua ja oman alan etsimistä ennen aikuisopiskelua. Hän etsi omaa koulutuspaikkaansa ulkoisten tekijöiden ohjaamana. Näitä ulkoisia tekijöitä olivat äidin odotukset ja koulutuksen yleinen arvostus. Sannan koulutuspolku alkoi progressiivisesti omien haaveiden toteutumisella. Lukio oli Sannan selkeä toteutunut koulutushaave, jonka suorittamista edesauttoi haave yliopisto-opinnoista. Sannan haave oli yhdenmukainen äidin akateemista koulutusta koskevien odotusten kanssa. Sitä vastoin lukion jälkeiset koulutusvalinnat eivät olleet yhdenmukaisia Sannan todellisten koulutushaaveiden kanssa.

53 Rinteen ym. (2003) ja Alho-Malmelin (2010) tutkimuksissa muutoshakuinen opiskelijatyyppi muodostui kolmesta alatyypistä: etsijöistä, työelämäänsä tyytymättömistä ja elämänkriiseistä toipuvista opiskelijoista.

Sannan kertomus muuttui regressiiviseksi, koska hän joutui koulutusvalintojen kierteeseen ja sitä kautta koulutustyytymättömyyteen. Tämä tuli esille myös seuraavassa Sannan toteamuksessa.

> *Kaikki opiskeluun tai opiskelemiseen liittyvät asiat ottivat niin sanotusti tuhannella päähän. Koin epäonnistuneeni. Olin kuluttanut neljä vuotta sellaiseen, mikä ei ollut kiinnostanut minua.*

Sanna totesikin vaihtaneensa suuntaa ja keskittyneensä vihdoin häntä itseään kiinnostaviin asioihin, jotka eivät liittyneet hänen aikaisemmin suorittamiinsa ammatillisiin tutkintoihin. Vähitellen koulutukseen liittyvien ulkoisten tekijöiden merkitys väheni sisäisten tekijöiden vahvistuessa. Näitä sisäisiä tekijöitä olivat muun muassa Sannan omien kiinnostuksen kohteiden vahvistaminen ja kehittäminen.

> *Muistin, että olin jo ala-asteikäisenä rakastanut kirjoittamista. Jokin kauan kätkössä ollut nousi vauhdilla pintaan.*

Edellä mainittu kokemus ilmentyi Sannan elämänlaajuisessa koulutuspolussa merkittävänä kokemuksena, koska se sisälsi laajaa oman elämäntilanteen ja tehtyjen koulutusvalintojen arviointia. Elämäntilanteen arvioinnin tuloksena Sannan koulutuspolku jatkui progressiivisena, koska nuoruuden epäonnistuneiden koulutusvalintojen jälkeen hänelle alkoi vahvistua käsitys tulevaisuuden suunnitelmistaan ja mielenkiinnon kohteistaan. Tässä vaiheessa koulutuspolun suunnittelussa vahvistui sisäisten motiivien merkitys. Tämä näkyi siinä, että hän pääsi toteuttamaan ja kehittämään itseään omista lähtökohdistaan käsin ilman ulkopuolisten tekijöiden vaikutusta.

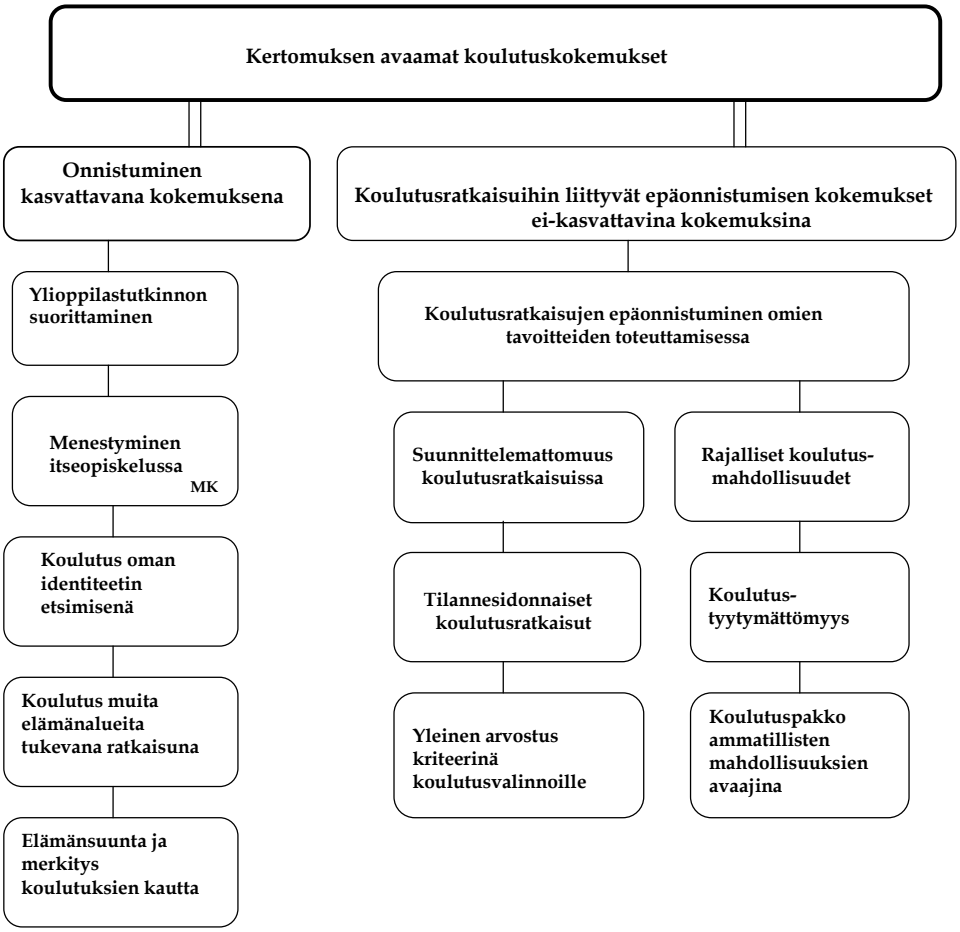
Kilpeläisen (2000, 126) tutkimuksen tavoin Sannan kerronta toi esille työmarkkinoiden kokonaistilanteen vaikutuksen hänen koulutusvalintoihinsa. Hän totesi valinneensa koulutuksia myös sen mukaan, mihin yleisen työllisyystilanteen perusteella kannatti kouluttautua. Tämän vuoksi hän haaveili laajentavansa jo aloittamaansa koulutuspolkua saavuttaakseen koulutustaan vastaavan työn. Edellä kuvattua koulutuspolkua vahvistaa Sannan näkemys aikuisopiskelusta.

> *Onhan se semmoista ihmettelyä, että mitä mä oikein teen. Tai tekemättä jättänyt. On se erilaista ja rennompaa ja on ehkä itselleen niin kun armollisempi kuin mitä oli nuorempana. Tekee sen minkä jaksaa. On se niin kun mä sanoin, niin itsenäistä. Eikö se nykyään ole vähän ilmiö, että keski-ikäiset opiskelee. Kyllä minusta tuntuu, että se on.*

Sannalla keskeisimmät koulutuskokemukset liittyivät hänen opiskelukokemuksiinsa eri koulutusorganisaatioissa. Päinvastoin kuin muilla tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla, Sanna tunsi suurta pettymystä koulutusvalinnoistaan. Päällimmäisinä kertomuksesta nousivat epäonnistumisen tunteet, jotka sävyttivät Sannan elämänlaajuisen koulutuspolun kuvausta. Tämä ei kuitenkaan ollut vähentänyt Sannan uskoa pystyvyydestään, koska hän sinnikkäästi jatkoi ammatillisen uransa etsimistä. Tätä vahvisti myös

Sannan kasvattavin koulutuskokemus, joka oli opettajan henkilökohtainen palaute, koska se vahvisti Sannan uskoa pystyvyydestään. Yksi keskeinen siirtymä Sannan elämänlaajuisessa koulutuspolussa oli itseopiskelun aloittaminen, johon hän sai myös vahvistusta entisiltä opettajiltaan.

Kuviossa kahdeksan olen tiivistänyt Sannan kertomuksesta esiin nousseet kasvattavat, ei-kasvattavat ja merkittävät koulutuskokemukset, jotka olivat yhteydessä hänen pystyvyyskäsityksiensä rakentumiseen. Sannan kerronnan keskiössä olivat koulutusvalintoihin liittyvät kokemukset, joihin liittyi myös epäonnistuneita koulutusratkaisuja. Nämä ratkaisut johtivat oman elämäntilanteen uudelleenarviointiin. Tämän kautta ajatus itseopiskelusta sai vahvistusta.



KUVIO 8. Sannan kertomuksen avaamat koulutuskokemukset

Sannalla itseopiskelun aloittaminen nousi myös merkittäväksi kokemukseksi, koska se lisäsi henkisiä voimavaroja ja edesauttoi muutoksen hakemista vallinneeseen elämäntilanteeseen. Sannan itseopiskelusta muodostui hänen elämäänsä viitoittava tekijä, joka vahvisti myös hänen käsitystään pystyvyydestään.

3.4 Koulutus ei aina ratkaise kaikkea

Koulutuselämänkertomuksensa alussa Reijo määritteli itseään maalaispojan positiosta. Tästä positiosta hän peilasi Anteron tavoin lapsuuden ja nuoruuden koulunkäyntiään synnyinkodin odotusten viitekehyksessä. Anteron kerronnasta poiketen Reijolla nämä synnyinkodin odotukset nousivat kerronnan keskiöön useassa eri vaiheessa. Niiden merkitys oli yhteydessä hänen pystyvyysuskomuksiensa muodostumiseen sekä kertojan kouluttautumisen ja sivistyksen arvostamiseen. Hän selkeästi itse arvosti kouluttautumista ja sivistystä, vaikka kodin kasvatus oli vaikuttanut hänen käsityksiinsä koulutuksen merkityksestä. Kertomuksesta kuuluikin katkeran maalaispojan ääni, joka suri nuoruudessa menetettyjä koulutusmahdollisuuksia. Kertomus ilmensi kaipuuta näiden menetettyjen mahdollisuuksien kompensoimiseen aikuiskoulutuksen kautta. Kertomuksen keskiössä oli pärjääminen elämässä yksilönä, ei niinkään menestyminen laajan kouluttautumisen avulla. Hän totesikin, ettei koulutus aina ratkaissut kaikkea.

Kertomuksen edetessä Reijon positio muuttui ammattiosaajan positioon. Tässä kerronnan vaiheessa ääni muuttui ylpeän ammattiosaajan ääneksi. Kertoja tunsi ylpeyttä, koska hän menestyi vähäisestä koulutustaustastaan huolimatta samoissa työtehtävissä kuin häntä itseään koulutetummat kollegat. Kertoja kompensoi kouluttamattomuuttaan sillä, että hän pystyi kehittymään laaja-alaisesti työssään työhön liittyvillä lyhytkestoisilla kursseilla ja kirjallisuutta lukemalla.

Reijon koulutuselämänkertomuksen juoni eteni keskikoulun opiskelukokemuksien kuvauksista ammattioppilaitoksen opiskelukokemuksiin. 17-vuotiaana Reijo meni keskikoulusta suoraan kolmivuotiseen ammatilliseen oppilaitokseen. Hän kuvasi koulutusvalintaansa sattumana, ei niinkään tietoisena valintana. Ammatillisen perustutkintonsa jälkeen hän oli työelämässä muutaman vuoden. Nurmen (1995, 123) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista koki muutaman työssäolovuoden jälkeen saaneensa kipinän jatkaa koulutuspolkuaan, kuten Reijo. Hänellä kipinä kouluttautumiseen syntyi tarpeesta hankkia työelämässä tarvittavia ammatillisia valmiuksia. Hän mietti eri koulutusvaihtoehtoja, mutta päätyi iltalukioon sen läheisen sijainnin vuoksi. Reijon tavoitteena oli iltalukion kautta saada selviytymisvalmiuksia työhönsä, kuten hän asian ilmaisi. Iltalukiosta hän totesi, että hän halusi myös kokeilla, miten hän selviytyisi opiskelustaan.

Mä läksin niinkö kokeilee sitä. Työn jälkeen menin kouluun. Sitten ajoi kotiin ja teki läksyjä kotona. Sitten taas seuraavana aamuna töihin. Enemmän tietysti olisi pitänyt lukea. Elämässä oli kaikenlaista muuta.

Iltalukion jälkeen Reijo oli työelämässä 26 vuotta ennen avoimen yliopiston opintojaan. Työn ohessa hän oli pitänyt ammattitaitoaan yllä lukemalla alansa ammatillista kirjallisuutta sekä käymällä työn ohessa seminaareja ja erilaajuisia kursseja.

Reijo koki ylioppilastutkinnon merkityksellisenä, koska se osoitti hänen yleistä aktiivisuuttaan ja haluaan itsensä kehittämiseen. Vastaavasti Mooren (2003, 144) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista koki osoittavansa oppimis- ja opiskeluhalukkuuttaan pelkästään jo sillä, että he hakeutuivat yliopistoon opiskelemaan, pääsivät sisään ja aloittivat opintonsa. Tulkitsen ylioppilastutkinnon myös muuttaneen Reijon aikaisempia käsityksiä pystyvyydestään myönteisempään suuntaan. Samalla ylioppilastutkinto kasvatti hänen uskoaan mahdollisuuksiinsa ja valoi myönteisiä odotuksia tulevaisuuteen.

Runsas vuosi kirjoituksista sain uuden työpaikan, joka oli varsin haasteellinen ja itsenäinen. Lisäksi se oli toisella paikkakunnalla. Tehtävään tai virkaan valintaan vaikutti osittain sopiva työkokemus, mutta iltaopiskelu lukiossa osoitti hakutilanteessa hakijan aktiivisuutta ja itsensä kehittämishalua.

Muiden aikuisopiskelijoiden kertomuksista poiketen Reijo ei hakenut koulutuksensa kautta muutosta vallinneeseen työtilanteeseensa tai uralla etenemiseensä. Hän ei myöskään tuonut esille, että hän olisi kyllästynyt tai uupunut työhönsä. Sen sijaan hänen aikuisopiskelunsa yksilölliseksi merkitykseksi kerronnasta nousi sekä tiedollisten että henkisten resurssien laajentaminen ja arviointi.

Kyseessä ei kohdallani varmastikaan ole niin sanottu kateus jonkin yliopisto- tai korkeakoulututkinnon puuttumisen takia vaan oman itsensä kehittäminen ja resurssien arviointi ovat ehkä tekijöitä, jotka pitävät kiinnostusta yllä.

Alho-Malmelinin (2010, 96–97) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista halusi koulutuksensa kautta vahvistaa tiedollista minäkuvaansa ja oppia uudenlaista ajattelutapaa. Tämä tavoite tuli esille myös Reijon kerronnassa. Tällä hän tarkoitti työssä tarvitsemansa ammatillisen kompetenssin kehittämistä. Tämän hän koki eräänlaisena tarpeena. Hän totesi, että nyt niille koulutuksen tiedoille olisi selkeästi käyttöä ja tietäisi missä niitä käyttäisi.

Henrikin tavoin Reijo viittasi kerronnassaan myös yhteiskunnan vaatimuksiin ammattitaidon ylläpitämisestä kouluttautumisensa kautta. Reijon mukaan työelämän vaatimus jatkuvasta itsensä kouluttautumisesta oli pysyvä. Tämä näkyi hänen mukaansa myös hänen työnkuvansa muuttumisena. Reijon työpaikalla yhteiskunnan vaatimukset, reunaehdot ja säädökset asettivat omat haasteensa työhön. Hänen mukaansa hänen menestymisensä nykyi-

sessä työssään edellytti säännöllistä kouluttautumista. Koulutuksensa kautta hän koki saavansa myös valmiuksia työssä pärjäämiseensä.

> *Monesti kaiken maailman konsultit puhuu. Ja kyllähän sen tässäkin huomaa. Sen huomaa kollegoja, jotka eivät käy missään, niin sitten näkee sen työn jäljestä, että se ei ole. Itse ei nää sitä riittävänä, mitä ne tekee, että omassa työssäni on koko ajan niin kun tavallaan niitä asioita itessään sinänsä sitä substanssia. Sitten toisaalta sitä roolia virkamiehenä täytyy niin kun muuttaa, että se on yksi haaste, että sinä et ole enää mikään kahdeksasta neljään paikalla istuva kaveri, joka vaan tekee tässä näin vain pöydällä. Mun rooli on niin kun erilainen kuin joskus 20 vuotta sitten.*

Tämä tuli esille myös Nurmen (1995, 167) tutkimuksessa, jossa tutkittavat kokivat ammatillisen pätevyytensä kilpailueduksi ja pärjäämisensä ehdoksi. Reijon koulutuksen tavoitteena oli myös omien resurssien mittaaminen. Koulutuksensa kautta hän halusi saada selville, selviytyisikö hän opinnoistaan sekä riittäisikö hänen tiedollinen kapasiteettinsa päämäärien saavuttamiseen (vrt. Alho-Malmelin 2010, 109). Hän totesi, että avoimen yliopiston perusopinnoissa hän voisi kokeilla pärjäämistään. Näin hän ei kokenut putoavansa kovin korkealta. Reijo mukaan kouluttautuminen oli vahvistanut hänen mielikuvaansa ja itsetuntoaan, kun hän selviytyi itselleen asettamistaan haasteista.

> *Ihminenhän haluaa haasteita itselleen. Se on ainoa tapa pysyä vähän hengissä ja kehittyäkin.*

Reijo totesi, että hänen opinnoissa menestymisensä saattoi optimitilanteessa johtaa opiskeluoikeuteen yliopistossa, jonka hän kuitenkin koki melko haasteelliseksi paikaksi. Hän halusi selvittää koulutuksensa kautta, millainen oppija hän oli todellisuudessa.

> *Vaan just, että on menty vähäisellä työllä, niin että olisi tässä mahdollisuus muokata sitä kuvaa omassa persoonassani, että kun tekee kohtuullisesti työtä, niin tästä selviää samalla lailla ja yhtä lailla pystyy menestymään kuin muutkin.*

Reijo totesi, että hän oli pohtinut kokeilevansa, minkälaisia resursseja hänellä oli ja miten hän oppisi uusia asioita. Edellä olevan perusteella Reijon kerronnassa aikuisopiskelu tematisoitui tiedollisen minäkuvan arvioimisena ja vahvistamisena. Hänen mukaansa kouluttautuessaan yksilön täytyi olla valmis haasteisiin sekä näkemään ja kokemaan uutta. Hänen mukaansa oli hyvä, että yleiset käsitykset kouluttautumisen ja oppimisen kuulumisesta tiettyyn ikäsukupolveen olivat vähentyneet.

> *Ennen vanhaan oli se käsitys, että opiskellaan ja sitten mennään töihin. Ja sitten niin kun ei vanhat opi mitään. Nyt tässä ei ole enää tietysti. Nyt se on ihan arkipäivää, että kaikki.*

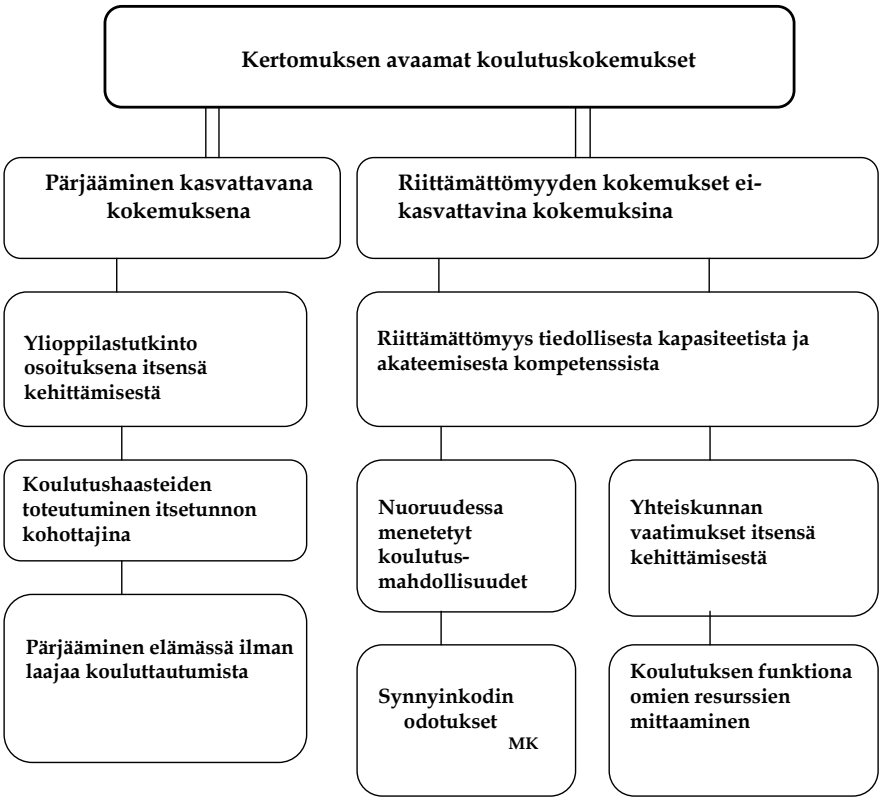
Reijon mukaan opiskelua aikuisena motivoi opiskelun vapaaehtoisuus, opiskeluannin konkreettinen hyödyntäminen suoraan omaan työhön sekä realististen tavoitteiden asettaminen.

> *Se on niin kun oma motiivi, sisäsyntyinen motiivi siinä. Mahdollinen konkreettisuus työhön ja viranhoitoon. Sitten sitä varmaan edistää jos tuota jatkuu ja se lähtee käyntiin, niin varmasti se, että pystyy sinne sopivia tavoitteita asettamaan ja niitä kohti pyrkimään.*

Reijo totesi aikuisopiskelun olevan haasteellista monella tavalla ja tasolla. Hänen mukaansa se oli joskus jopa yllätyksellistä, vaikka nyt aikuisena opiskelu oli enemmän hallittavissa kuin nuorempana johtuen hänen karttuneesta elämänkokemuksestaan ja viisaudestaan. Nuorempana hänellä opiskelu oli ollut kokonaisvaltaisempaa ja ensisijaisena tehtävänään elämässä. Reijon mukaan nyt aikuisena opiskelu ei ollut enää "must", vaan osa muuta elämää. Hän totesi, että ikä oli karsinut opiskelusta pois sen käsityksen, että kouluttautumisessa piti ottaa eräänlainen loppukiri, vaan oppiminen saattoi jatkua läpi elämän. Hän totesi, että elämänlaajuisen oppimisen ei tarvinnut merkitä suuntautumista samalla alalla eteenpäin, vaan laajempana kiinnostuksena eri asioihin.

> *Ei sitä enää luule, että hetkinen elämä rupee olemaan kohta ohi, niin täytyy vielä jotain jälkipolville mainittavaa. Lapsille kerrottavaa. Tai loppukiri, mutta eihän se ihan niin ole. No ajattelen nyt, vaikka mä jäisin eläkkeelle, niin mä en saisi päivääni kulumaan pelkästään sillä, että mä kattelisin televisiota ja kävisin uimassa, vaan kyllä mä niin kun olen kiinnostunut asioista kuitenkin.*

Seuraavassa kuviossa yhdeksän olen kootusti esittänyt Reijon kerronnasta esiin nousseet kasvattavat, ei-kasvattavat ja merkittävät koulutuskokemukset. Kasvattavina kokemuksina ilmentyivät ylioppilastutkinto sekä kokemukset siitä, että elämässä menestyi myös ilman laajaa formaalista kouluttautumista. Ei-kasvattavina kokemuksina ilmentyivät riittämättömyyden kokemukset, jotka pohjautuivat nuoruudessa menetettyjen koulutusmahdollisuuksien pohdintaan. Synnyinkodin odotukset ja kokemukset sisarusten kouluttautumisesta olivat luoneet pohjan Reijon käsityksille pystyvyydestään ja mahdollisuuksistaan. Nämä ilmentyivät merkittävinä kokemuksina, koska ne olivat selkeästi muuttaneet hänen käsityksiään koulutettavuudestaan.



KUVIO 9. Reijon kertomuksen avaamat koulutuskokemukset

Reijon elämänlaajuinen koulutuspolku näyttäytyi progressiivisena. Koulutuspolku ei sisältänyt suuria muutoksia, vaan eteni tasaisesti kohti koulutukselle asetettuja päämääriä. Näin ollen Reijon elämänlaajuinen koulutuspolku ei pitänyt sisällään myöskään merkittäviä siirtymiä, jotka olisivat aiheuttaneet oman elämäntilanteen tai ammatillisen uran uudelleenarviointia.

3.5 Yhteenveto kertomusten avaamista koulutuskokemuksista

Aikuisopiskelijoiden koulutuselämänkertomusten perusteella aikaisemmista koulutuskokemuksista varsinkin *onnistumisen kokemuksilla* oli merkitystä pystyvyysuskomusten muodostumisessa. Bandura (1977; 1986; 1997) vahvistaa, että yksilön kokemukset onnistumisista ja epäonnistumisista erilaisissa suorituksissa muodostavat pohjan minäpystyvyyden kehittymiselle. Toistuva menestyminen edesauttaa yksilön myönteisen minäpystyvyyden kehittymisessä. Jotta yksilölle kehittyisi vahva minäpystyvyys, hän tarvitsee onnistuneiden kokemustensa lisäksi kokemuksia myös epäonnistumisista. Joissakin tapauksissa jatkuvat epäonnistumiset saattavat kuitenkin madaltaa minäpys-

tyvyyden tunnetta ja odotusta menestymisestä. Tämä johtuu osaltaan siitä, että yksilön pystyvyyden tunne ei ole ehtinyt kehittyä tarpeeksi vahvaksi. (Bandura 1977, 195; 1986, 399; 1997, 79–82.)

Useilla aikuisopiskelijoilla onnistumisen kokemukset olivat muodostuneet tärkeiksi voimaantumisen lähteiksi. Onnistumisen kokemukset ilmentyivät myös Deweyn (1938) tarkoittamina kasvattavina kokemuksina, jos ne olivat edesauttaneet opiskelijoiden myönteisten asenteiden ja odotuksien muodostumista tuleviin koulutuskokemuksiin. Aikuisopiskelijoiden onnistumisen kokemukset liittyivät menestymiseen koulutukseen hakutilanteissa sekä koulutukseen liittyneissä ensimmäisissä opiskelusuorituksissa. Onnistumisen kokemukset liittyivät myös heidän yleisten koulutustavoitteidensa saavuttamiseen siten, että heidän lähitavoitteidensa saavuttaminen edesauttoi tulevaisuuteen liittyvien tavoitteiden suunnittelua. Onnistumisen kokemukset liittyivät myös tutkinnon saavuttamiseen, jolloin siitä muodostui heille koulutuksellisen kompetenssin ilmentäjä.

Aikuisopiskelijoiden onnistumisen kokemukset olivat ehkäisseet heidän epävarmuuden tunteidensa syntymistä varsinkin koulutuksen alkuvaiheessa (vrt. Alho-Malmelin 2010, 135). Ne olivat ruokkineet heidän sinnikkyyttään ja koulutukseen sitoutumistaan sekä antaneet uskoa koulutuksen jatkamiseen ja loppuun saattamiseen. Onnistumisen kokemukset olivat edesauttaneet heitä selviytymään vaikeista ja haastavista opiskelutilanteista varsinkin silloin, kun opiskelijoiden itseluottamus kompetenssiinsa oli vähentynyt tai heidän henkinen kapasiteettinsa oli väliaikaisesti heikentynyt.

Tutkimuksessani onnistumisen kokemukset muodostuivat aikuisopiskelijoille palkitseviksi kokemuksiksi ja nostattivat selkeästi heidän voimaantumisen tunnettaan (myös Nurmi 1995, 183). Aikuisopiskelijat osasivat arvostaa onnistumisen kokemuksiaan varsinkin silloin, kun he olivat joutuneet käyttämään paljon voimavarojaan saavuttaakseen menestystä koulutuksessaan. Onnistumiskokemusten myötä osa aikuisopiskelijoista kertoi nauttineensa oppimisestaan ja opiskelustaan enemmän kuin he olivat osanneet odottaakaan. Onnistuneiden koulutuskokemusten myötä osalla aikuisopiskelijoista ulkoinen motivaatio koulutusta kohtaan oli muuttunut sisäiseksi motivaatioksi. Näillä aikuisopiskelijoilla keskeiseksi tavoitteeksi opintopisteiden keräämisen sijaan oli vähitellen muodostunut itsensä kehittäminen koulutuksen avulla.

Sitä vastoin *riittämättömyyden* ja *ulkopuolisuuden tunteet* heikensivät vahvojen pystyvyysuskomusten syntymistä. Opiskelijoiden riittämättömyyden tunteet muodostuivat arvostuksen puutteen kokemuksista. Nämä kokemukset olivat osalla aikuisopiskelijoista Deweyn (1938) tarkoittamia ei-kasvattavia kokemuksia, koska ne olivat heikentäneet aikuisopiskelijoiden myönteisten koulutusasenteiden ja odotuksien muodostumista. Osa aikuisopiskelijoista koki, ettei heidän aikaisempia koulutuskokemuksiaan ja/tai työkokemustaan arvostettu riittävästi koulutukseen hakutilanteissa. Nämä kokemukset ja tuntemukset nivoutuivat myös heidän työhönhakutilanteisiinsa, varsinkin sil-

loin kun aikuisopiskelijoiden koulutuksen päätavoitteena oli saada valmiuksia uralla etenemiselle.

Osalla aikuisopiskelijoista kasvattava tai ei-kasvattava koulutuskokemus ilmentyi myös merkittävänä kokemuksena. Tutkimuksessani osalla aikuisopiskelijoista merkittäväksi kokemukseksi muodostui aikaisemmin hankitun koulutus- ja työkokemuksen vähäinen hyöty koulutus- ja työhönhakutilanteissa. Tämä kokemus oli muuttanut aikuisopiskelijoiden asenteita kouluttautumistaan kohtaan sekä vaikuttanut heidän koulutusvalintoihinsa. Kokemukset asiantuntijuuden jakamisesta muiden aikuisopiskelijoiden kanssa sekä verkostoituminen nousivat myös merkittäviksi koulutuskokemuksiksi. Merkittävinä kokemuksina ilmentyivät myös kokemukset liittyen koulutuksen sisäänpääsyyn. Se tuki aikuisopiskelijoita sen hetkisessä elämäntilanteessa sekä toimi käännekohtana ja muuta elämää selkeyttävänä tekijänä. Aikuisena tehty koulutuspäätös jatkaa koulutuspolkua muodostui aikuisopiskelijan merkittäväksi kokemukseksi silloin, kun se muutti hänen sen hetkistä elämäntilannettaan myönteisempään suuntaan.

Osalla aikuisopiskelijoista tutkinnon saavuttaminen aikuisena ilmentyi merkittävänä kokemuksena, koska se muutti opiskelijoiden käsityksiä koulutettavuudestaan ja edesauttoi heidän koulutuspolkujensa jatkamista. Aikuisopiskelijan merkittäväksi koulutuskokemukseksi ilmentyi ensimmäinen aikuiskoulutus silloin, kun se toimi keskeisenä elämäntapahtumana hänen koulutuspolullaan. Merkittävinä kokemuksina ilmentyivät myös synnyinkodin odotukset ja kokemukset sisarusten kouluttautumisesta, koska ne olivat luoneet pohjan aikuisopiskelijan käsityksille mahdollisuuksistaan. Nämä käsitykset olivat muuttaneet aikuisopiskelijan asennetta kouluttautumistaan kohtaan.

Tutkimuksessani aikuisopiskelijat arvostivat itse selkeästi aikaisemmin hankkimaansa koulutus- ja elämänkokemusta, koska se edesauttoi heitä menestymään koulutuksessaan. Vastaavasti Mooren (2000, 120) tutkimuksessa aikuisopiskelijat laittoivat painoarvoa hankkimalleen käytännön kokemukselle, jonka he uskoivat edesauttavan opinnoissa etenemistä. Varsinkin informaalisen oppimisen merkitys formaalista oppimista tukevana tekijänä nousi aikuisopiskelijoiden kerronnassa esille. Tämä näkyi siinä, että aikaisemmin hankittu koulutus- ja kokemuspohja loi hyvän lähtökohdan heidän ammatillisen kompetenssinsa kehittämiselle. Suurimmalla osalla aikuisopiskelijoista hankittu koulutus poikkesi nuoruudesta hankitusta ammatillisesta koulutuksesta, jolloin se koettiin rikastuttavana muutoksena ammatilliselle kehittymiselle. Koulutuksen tuoma muutos toimi myös aikuisopiskelijoiden muuta elämää viitoittavana tekijänä ja henkisenä voimavarana. Muutos kokemuksena oli avartanut monella opiskelijalla uusia näkökulmia myös yksilönä kehittymiselle ja vahvistanut käsityksiä oman pystyvyyden riittävyydestä. Se oli osalla aikuisopiskelijoista myös merkittävä kokemus, koska se loi pohjaa heidän myönteisten muutosasenteidensa ja tulevaisuuteen orientoituneiden odotustensa kehittymiseen.

Aikuisopiskelijat toivoivat myös muiden yleisesti arvostavan sekä heidän opiskeluaan aikuisena että tutkintoaan (myös Alho-Malmelin 2010, 97). Opiskelijat halusivat kouluttautumisensa kautta osoittaa tietynlaista sinnikkyyttä ja määrätietoisuutta myös yksilöinä ja työntekijöinä. Tämä näkyi siinä, että opiskelijat arvostivat koulutusta itsensä kehittämisen keinona ja he olivat valmiita panostamaan siihen sekä vapaa-aikaa että taloudellisia ja henkisiä resursseja.

Muutamilla aikuisopiskelijoilla oman ikäsukupolven koulutusmahdollisuuksien tarkastelu nousi kerronnan keskiöön. Näillä aikuisopiskelijoilla koulutuksessa menestymistä ja hyvien opiskelusuoritusten saavuttamista verrattiin oman ikäsukupolven koulutusmahdollisuuksiin. Nämä aikuisopiskelijat kokivat saavuttaneensa enemmän aikuisopiskelijoina, koska he kokivat joutuneensa resursoimaan sekä tiedollisia että henkisiä voimavarojaan koulutukseensa enemmän kuin nuorempana. He kokivat koulutuksensa henkisenä voimavarana ja kodin ulkopuolisena elämänsuolana, mikä voimaannutti ja antoi voimavaroja myös ammatilliseen kehittymiseen ja/tai uralla etenemiseen.

4 KERTOMUKSEN TUOTTAMA KUVA ITSESTÄ OPPIJANA JA OPISKELIJANA

Luvun keskiössä on aikuisopiskelijoiden tulkinta itsestään oppijoina ja opiskelijoina sekä sen yhteys heidän pystyvyysuskomustensa muodostumiseen. Tämä tulkinta on eräänlainen konstruktio heidän arvioinneistaan, käsityksistään ja odotuksistaan. Luvun aluksi tarkastelen aikuisopiskelijoiden minäkäsityksen muodostumista eri teoreetikkojen kautta. Tarkastelen myös minäkäsityksen ja minäpystyvyyden yhtäläisyyksiä sekä niiden välisiä operationaalisia ja teoreettisia eroja. Sen jälkeen lähden kuvaamaan, millaisina aikuisopiskelijoina opiskelijat itseään pitävät ja millaisia piirteitä he itseensä liittävät. Kuvaan myös sitä, miten he uskovat muiden itsensä näkevän, minkälaisia he itse haluaisivat olla sekä mihin he uskovat vielä kehittyvänsä aikuisopiskelijoina. Tuon myös esiin, miten aikuisopiskelijat uskovat menestyvänsä oppijoina ja opiskelijoina akateemisessa oppimisympäristössä. Olen rakentanut luvun neljä pohjustamaan lukuja 6.1.1–6.1.3. Tämä on ollut perusteena aikuisopiskelijoiden kertomusten jaotteluille lukuihin 4.2–4.4.

4.1 Aikuisopiskelijan minäkäsitys

Tarkastelen aikuisopiskelijan minäkäsityksen kehittymistä Burnsin (1982) ja Shavelsonin ym. (1975) näkemysten mukaisesti. Burnsin (1982, 1–2) mukaan minäkäsitys muodostuu sekä minäkuvasta (eng. self-image) että itsearvioinneista. Nämä ovat muodostuneet yksilön uskomuksista ja arvioinneista siitä, minkälainen hän uskoo olevansa, mitä hän uskoo tekevänsä ja millaiseksi hän uskoo tulevansa. Minäkuva sisältää kognitiivisen eli tiedollisen osuuden (aikuisopiskelijan uskomukset tai tiedot itsestä), kun taas itsearviointi sisältää aikuisopiskelijan affektiiviset arviot itsestä. Opiskelija muodostaa näkemyksen itsestään riippumatta siitä, onko hänen käsityksensä realistinen tai samansuuntainen suhteessa toisten henkilöiden muodostamaan käsitykseen. Aikuisopiskelija arvioi itseään suhteessa toisiin, hyväksyttyihin normeihin, ihannekuvaansa tai arvoihinsa. Tähän arvioon sisältyvät myös uskomukset siitä, mitä aikuisopiskelija uskoo muiden hänestä ajattelevan. Näiden itsear-

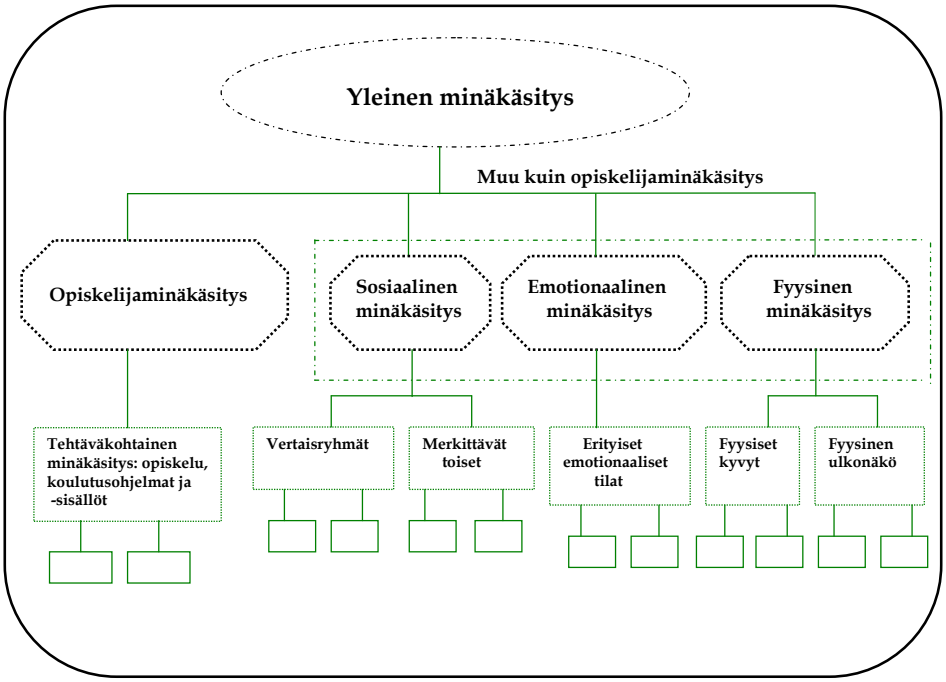
viointiensa kautta opiskelija muodostaa subjektiivisen käsityksen sekä myönteisistä että kielteisistä ominaispiirteistään ja tunteistaan. (Burns 1982, 1–8.)

Burns (1982, 24–25) erottaa minäkäsityksessä kolme erilaista ulottuvuutta. Aikuisopiskelijan *tiedostettu minäkäsitys* on hänen tiedostettu käsityksensä itsestään oppijana ja opiskelijana eli minkälaisena hän näkee itsensä todellisuudessa. Tähän sisältyy hänen käsityksensä kyvyistään, asemastaan ja rooleistaan. Edellisen lisäksi aikuisopiskelijan minäkäsitys sisältää näkemyksen *ihanneminästä* eli minkälainen hän haluaisi olla. Tämä aikuisopiskelijan näkemys itsestään voi olla kaukana hänen todellisesta minästään. Se on yleensä myönteisempi kuva kuin hänen todellinen käsityksensä itsestään.[54] Edellisten lisäksi aikuisopiskelijan minäkäsitykseen sisältyy *normatiivinen minä* eli minkälaisena hän uskoo muiden hänet näkevän ja arvioivan (vrt. Mead 1934). Tice ja Wallace (2003) laajentavat tätä näkemystä. Heidän mukaansa yksilöt myös reflektoivat muiden näkemyksiä omien näkemystensä kautta muodostaen niistä omia näkemyksiä itsestään. Tätä he kutsuvat *peilikuvaminän* rakentumiseksi. Näihin edellä mainittuihin minäkäsityksen eri ulottuvuuksiin sisältyvät fyysinen, emotionaalinen, sosiaalinen ja tiedollinen osa-alue (vrt. Shavelson ym. 1975).

Shavelsonin ym. (1975, 411–415) näkemysten mukaisesti aikuisopiskelijan minäkäsitystä voi kuvailla organisoituneeksi, moniulotteiseksi, hierarkkiseksi ja kehittyväksi. Kun aikuisopiskelija organisoi kokemuksiaan ja antaa niille merkityksiä, minäkäsitystä voidaan kuvata organisoituneeksi tai strukturoiduksi. Aikuisopiskelijan minäkäsitystä voi kuvata hierarkkisesti siten, että ylimpänä hierarkiassa on hänen yleinen käsityksensä itsestään. Vastaavasti alempina ovat hänen käsityksensä itsestään akateemisella ja ei-akateemisella (sosiaalinen, emotionaalinen ja fyysinen) osa-alueilla. (Shavelson ym. 1975, 412–413). Aikuisopiskelijan minäkäsitys kehittyy ja erilaistuu koko hänen elämänlaajuisen koulutuspolkunsa ajan ja hänen koulutuskokemuksiensa myötä.

Aikuisopiskelijan minäkäsitys muodostuu siitä, millaisena hän pitää itseään ja millainen hän haluaisi olla eri koulutustilanteissa (Shavelson ym. 1975; Burns 1982). Siihen sisältyy oletuksia myös siitä, millaisena hän pitää itseään eri työ- ja opiskelijayhteisöjen koulutuskulttuurien jäsenenä (kuvio 10). Burns (1982) toteaa, että keskeistä ei ole se, millainen opiskelija on, vaan se, millaisena hän itsensä näkee (myös Skaalvik 1997).

54 Aho ja Laine (1997, 18–19) sisällyttävät jokaiseen dimensioon seuraavat osa-alueet: suoritusminäkäsitys (millaisena yksilö pitää itseään kognitiivisissa tilanteissa), sosiaalinen minäkäsitys (millaisena yksilö pitää itseään ryhmän jäsenenä), emotionaalinen minäkäsitys (millaisena yksilö pitää itseään tunteiltaan ja luonteenpiirteiltään) ja normatiivinen minäkäsitys (fyysis-motorinen minäkäsitys), minkälaisena yksilö pitää itseään ulkoisilta ominaisuuksiltaan).



KUVIO 10. Aikuisopiskelijan minäkäsitys yleisen minäkäsityksen mukaan Shavelsonia ym. (1975, 413) mukaillen

Kuviossa 10 yleinen minäkäsitys kuvaa aikuisopiskelijan yleistä käsitystä itsestään. Yleinen minäkäsitys heijastuu muihin spesifiin osa-alueisiin. Näitä ovat opiskelijaminäkäsitys sekä sosiaalinen, emotionaalinen ja fyysinen minäkäsitys. Opiskelijaminäkäsitys kuvaa opiskelijan käsitystä itsestään aikuisopiskelijana. Opiskelijaminäkäsitykseen liittyvät opiskelijan uskomukset, käsitykset, näkemykset ja tiedot mahdollisuuksistaan, kun taas tehtäväkohtainen minäkäsitys sisältää edellä mainitut tekijät tietyillä koulutuksen osa-alueilla. Se sisältää myös opiskelijan näkemyksen siitä, millaisena aikuisopiskelijana hän näkee itsensä. Vastaavasti sosiaalinen minäkäsitys kuvaa aikuisopiskelijan käsitystä itsestään eri oppimisympäristöjen jäsenenä sekä näkemystä vuorovaikutusprosesseista merkittävien toisten kanssa. Emotionaalinen minäkäsitys kuvaa aikuisopiskelijan käsitystä itsestään tunteiden ilmaisijana, kun taas fyysinen minäkäsitys ilmentää hänen käsitystään fyysisistä kyvyistään ja ulkoisista ominaisuuksistaan.

Aikuisopiskelija voi arvioida itseään yleisen minäkäsityksensä osa-alueilla eri tavoin. Schunk (1991, 212) toteaa, että yksilön korkea minäkäsitys ei tarkoita sitä, että hän tuntisi korkeaa luottamusta osaamiseensa kaikilla akateemisilla osa-alueilla (myös Pajares & Schunk 2001, 244; 2002, 20–21). Esimerkiksi aikuisopiskelija voi pitää itseään laiskana opiskelijana tai heikkona kielten osaajana, mutta kokee pärjäävänsä mainiosti sosiaalisissa koulutustilanteissa.

Aikuisopiskelijan minäkäsitys ja minäpystyvyys ovat minäuskomuksia, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Niissä on monia yhtäläisyyksiä, mutta myös operationaalisia (käytön ja toiminnan) ja teoreettisia eroja (ks. esim. Ferla, Valcke & Cai 2009). Niiden määrittelyssä keskeisessä roolissa on yksilön kyvykkyyden havainnointi. Tämän lisäksi niiden päälähteinä ovat yksilön aikaisemmat kokemukset, sosiaalinen vertailu ja reflektoidut arvioinnit. Eri tutkimukset ovat hyödyntäneet sekä minäkäsitystä että minäpystyvyyttä selvittääkseen muun muassa yksilön motivaatiota, akateemisia suorituksia ja itsesäätelyprosesseja. (Bong & Skaalvik 2003.) Tutkimuksessani aikuisopiskelijan käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana sekä hänen käsityksensä pystyvyytensä riittävyydestä muotoutuvat aikuisopiskelijan formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä. Näissä oppimisympäristöissä aikuisopiskelija hyödyntää aikaisempia koulutuskokemuksiaan sekä vertaa ja arvioi itseään merkittäviin toisiin muodostaessaan minäuskomuksiaan.

Aikuisopiskelijan minäkäsitys- ja minäpystyvyysarviot ovat läheisesti yhteydessä siihen, mitä hän tuntee itsestään. Aikuisopiskelijan minäkäsitys sisältää hänen kognitiivisen arvionsa kyvykkyydestään sekä hänen affektiivisen reaktionsa näiden arviointien tuloksiin (esim. olen ylpeä siitä, että osaan kieliä). Jos aikuisopiskelija arvioi itsensä taitavaksi esimerkiksi tietyssä oppiaineessa, hän yleensä tuntee samalla ylpeyttä taidostaan. Sitä vastoin kun aikuisopiskelija arvioi pystyvyyttään, hänen affektiivinen arvionsa on yleensä erillinen konstruktio tästä arviosta, koska se on seurausta hänen pystyvyysarvioistaan (esim. luotan siihen, että selviydyn kielten opiskelusta). Jos aikuisopiskelija arvioi pystyvänsä suorittamaan hänelle annetun tehtävän tai saavuttamaan toiminnalleen asettamansa tavoitteen, hän todennäköisesti tuntee luottamusta itsestään tämän pystyvyysarvion tehtyään ja motivoituu suorittamaan tehtävänsä tai toimintansa loppuun asti. (Bong & Clark 1999, 141; Zimmerman 2000, 83–84; Bong & Skaalvik 2003, 8–13, 29; Skaalvik & Bong 2003, 69–70.)

Bong ja Skaalvik (2003, 9) toteavat, että minäkäsitysteemat viittaavat tyypillisesti spesifien oppiaineiden hallintaan ja osaamiseen, kun taas minäpystyvyysarviot liittyvät useimmiten spesifien tehtävien tai toimintojen suorittamiseen (myös Skaalvik & Bong 2003, 80). Ferlan ym. (2009, 499) tiivistävät tutkijoiden näkemykset toteamalla, että yksilön minäkäsityksen avulla voidaan paremmin ennustaa hänen affektiivisia reaktioitaan (esim. huolen tai tyytyväisyyden kokemista), kun taas yksilön minäpystyvyyden avulla voidaan paremmin ennustaa yksilön akateemisia saavutuksia (myös Bong & Clark 1999). Heidän mukaansa sekä minäkäsityksellä että minäpystyvyydellä on pohjimmiltaan kognitiivinen luonne.

Linnenbrink ja Pintrich (2003, 121) antavat edellisestä esimerkin. Heidän mukaansa minäkäsitys reflektoi enemmän yleisiä uskomuksia liittyen opiskelijan kyvykkyyteen, kuten ”Kuinka hyvä sinä olet jossakin?” (esim. olen hyvä

matematiikassa), kun taas minäpystyvyysuskomukset viittaavat enemmän tilannesidonnaisiin arviointeihin opiskelijan henkilökohtaisista kyvyistä. Se ilmentää myös hänen itseluottamustaan siitä, luottaako hän kykyihinsä saavuttaa toiminnalleen asettamansa tavoitteen. Esimerkiksi minäpystyvyysarviointi matematiikassa voidaan ilmaista kysymyksellä ”Kuinka luottavainen olet menestyksestäsi?”(myös Zimmerman 2000, 84; Pajares & Schunk 2002, 21.) Opiskelija voi vastata esimerkiksi: ”Uskon, että osaan ratkaista näitä kaksinumeroisia vähennyslaskuun liittyviä ongelmanratkaisuja”. Tämä vastaus ilmaisee, että opiskelija voi organisoida ja toteuttaa toimintansa suuntaa ratkaistakseen vähennyslaskuongelmia. Tämä kuitenkin tarkoittaa myös sitä, että useimmat opiskelijat osaavat ratkaista vähennyslaskuun liittyviä ongelmanratkaisuja, mutta eivät välttämättä muihin yhtälöihin liittyviä matemaattisia ongelmia. (Linnenbrink & Pintrich 2003, 121.)

Edellä mainitut erot johtuvat siitä, että aikuisopiskelijan minäpystyvyysuskomukset ovat muuttuvia sekä tilanne- ja tehtäväsidonnaisia arviointeja hänen kyvyistään suorittaa tietyt toiminnot, kun taas minäkäsitys on pysyvämpi näkemys hänen kyvyistään (Schunk 1991, 207; Bandura 1997; Pajares & Schunk 2001, 245; Skaalvik & Bong 2003, 81; Ferla ym. 2009, 502). Kun aikuisopiskelija tekee kykyarviointeja liittyen käsityksiin itsestään oppijana ja opiskelijana sekä minäpystyvyydestään, ne ovat riippuvaisia suuresti sosiaalisesta vertailusta. Merkittävien toisten onnistuminen tai epäonnistuminen tietyssä tehtävässä edesauttaa aikuisopiskelijaa arvioimaan pystyvyyttään vastaavissa tehtävissä tai suorituksissa. Pohjimmiltaan minäpystvyysarviot ovat kuitenkin päämääräsidonnaisia. Niihin ovat vahvasti yhteydessä aikuisopiskelijan aikaisemmat koulutuskokemukset.

Aikuisopiskelijan minäkäsitys ilmentää melko pysyviä menneisyysorientoituneita havaintoja itsestä, kun taas minäpystyvyys vaihtelee tilanteittain ja se edustaa pääasiassa tulevaisuusorientoituneita käsityksiä itsestä ja omista mahdollisuuksista. (Bong & Skaalvik 2003, 9–10, 29; Skaalvik & Bong 2003, 70–71; Ferla ym. 2009, 502.) Ferlan ym. (2009, 500) mukaan tämä johtuu siitä, että aikuisopiskelija arvioi käsitystään itsestään yleensä menneiden kokemustensa perusteella. Sitä vastoin hän arvioi pystyvyyttään tulevaisuuteen suuntautuneiden odotuksiensa mukaan.

Miten minäpystyvyys eroaa muista lähikäsitteistä, kuten itsekunnioituksesta (eng. self-worth) tai itseluottamuksesta (eng. self-esteem)? Madduxin (2009, 336) mukaan itseluottamus on sitä, mitä yksilö uskoo itsestään ja miltä hänestä tuntuu uskoessaan itsestään kyseisellä tavalla (myös Maddux & Gosselin 2003, 220). Linnenbrink ja Pintrich (2003, 121) määrittelevät itseluottamuksen Madduxin (2009) tavoin eli he toteavat itseluottamuskäsitteen sisältävän yksilön emotionaalisia reaktioita suorituksiinsa, kuten tuntea mielihyvää tai mielipahaa itsestään, koska yksilö esimerkiksi osaa tai ei osaa tehdä tiettyjä toimintoja. Esimerkiksi itseluottamukseltaan vahva aikuisopiskelija voi todeta, että ”Tunnen, että tulen hyvin toimeen opiskelijakollegoideni kanssa” tai ”Olen ylpeä itsestäni, koska suoritin vaadittavat suoritukset ajallaan”.

Banduran (1997) mukaan minäpystyvyys pohjautuu yksilön arvioihin henkilökohtaisista kyvyistään, kun taas itseluottamus pohjautuu hänen arviointeihinsa itsekunnioituksestaan. Hänen mukaansa ei ole olemassa kiinteää yhteyttä yksilön kykyuskomusten ja sen näkökulman välillä, pitääkö hän itsestään vai ei. Esimerkiksi aikuisopiskelija voi arvioida itsensä kyvyttömäksi annetuissa toiminnoissa ilman itsetunnon menetystä. Sitä vastoin hän voi arvostaa itseään korkean pystyvyytensä perusteella, mutta ei koe välttämättä ylpeyttä hyvästä suorituksestaan. Opiskelijat kuitenkin pyrkivät kehittämään kykyjään sellaisissa toiminnoissa, joiden kautta he uskovat kokevansa itsekunnioitusta. (Bandura 1997, 11.)

Pajares ja Schunk (2001, 246) muistuttavat, että kun yksilön minäpystyvyys ja minäkäsitys ovat tutkimuksen kohteena, ne tulee määritellä sitä kontekstia vasten, joka on tutkimuksen viitekehyksenä. Näin tutkimuksessani rajaan aikuisopiskelijan minäpystyvyyden ja minäkäsityksen määrittelyn koskemaan heidän formaaleja ja informaaleja oppimisympäristöjään.

4.2 Pelko riittämättömyydestä vaatimattomien käsitysten taustalla

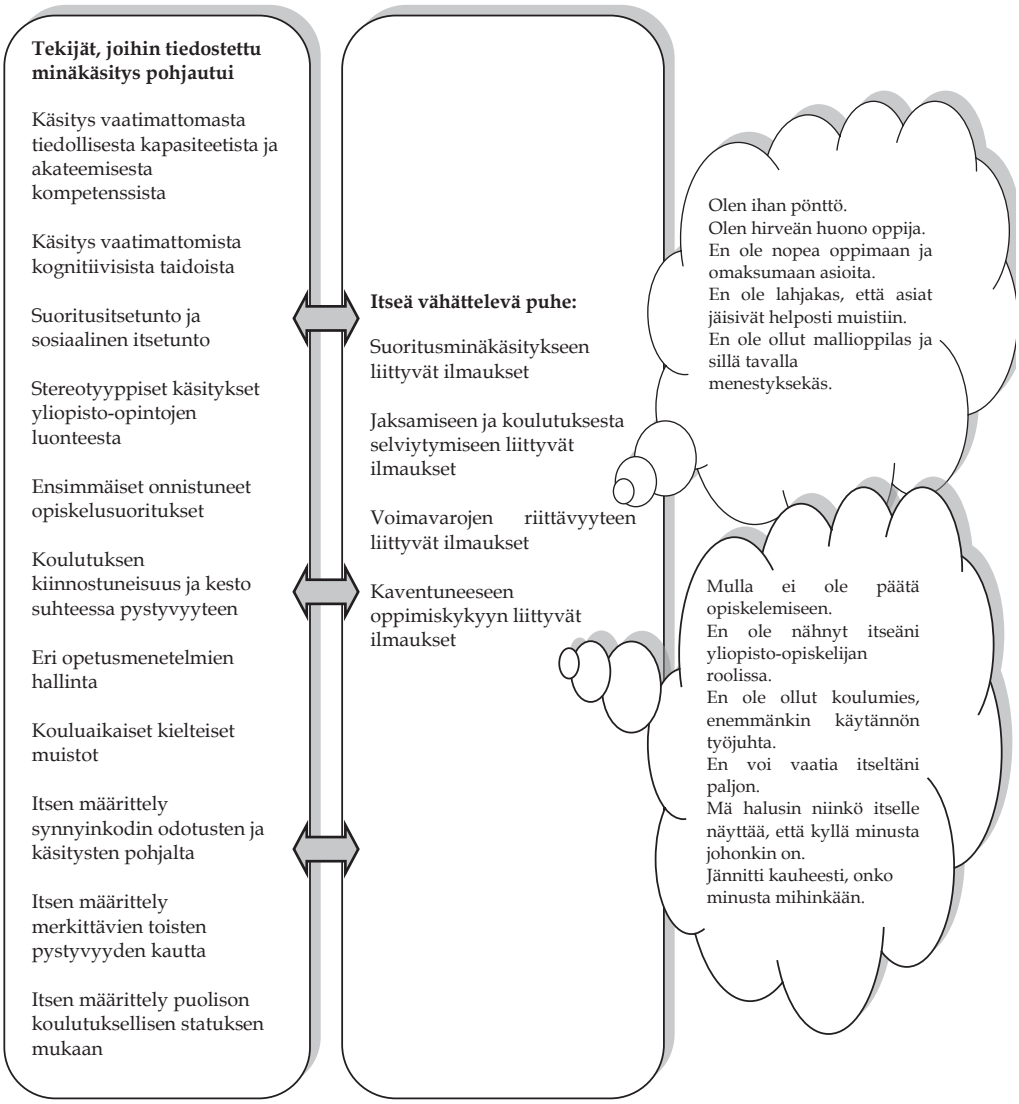
Pajaresin ja Schunkin (2002, 21) mukaan se, miten opiskelija suhtautuu itseensä sekä kokee ja tuntee itsensä jonakin, on yhteydessä hänen arviointeihinsa itsestään oppijana ja opiskelijana. Millaisena opiskelija pitää itseään ja miten vahva hänen itseluottamuksensa on, selittävät koulumenestystä yhtenä tekijänä kaikilla koulutusasteilla (Keltikangas-Järvinen 2004, 40). Aulin ja Reijon koulutuselämänkertomukset ilmensivät toimijaa, jonka tiedostettu minäkäsitys hahmottui vaatimattomana johtuen heidän arvioistaan tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävyydestä. Heidän kerronnassaan korostui näkemys itsestä heikkona oppijana. Tätä he perustelivat sillä, että he olivat enemmän käytännön ihmisiä kuin lukuihmisiä. Heillä oli selkeä tarve saada vahvistusta käsityksilleen ulkoapäin. Tämä näkyi siinä, että puhuessaan itsestään oppijana ja opiskelijana, heidän puheeseensa liittyivät puolison ja lasten äänet. Heidän kauttaan he vahvistivat pystyvyyskäsityksiään.

Aulin ja Reijon kerronnan keskiössä oli itseä vähättelevä puhe, johon sisältyi suoritusitsetunnon puutetta. Keltikangas-Järvinen (2004, 26) kuvaa yksilön luottamusta kykyihinsä, osaamiseensa, selviytymiseensä ja oman tavoitetason asettamiseen käsitteellä suoritusitsetunto. Aulilla ja Reijolla suoritusitsetunnon puute ilmentyi pohdintoina siitä, riittäisikö heidän pystyvyytensä koulutuksesta selviytymiseen. Heidän vaatimattomasta suoritusitsetunnostaan huolimatta heidän kerrontansa loi kuvaa heistä vahvaa sosiaalista itsetuntoa ilmentävinä opiskelijoina. Keltikangas-Järvinen (2004, 26–27) toteaa, että sosiaalisen itsetunnon alueita ovat esimerkiksi tunne sosiaalisesta selviytymisestä tai tunne sosiaalisesta suosiosta. Sosiaalisen selviytymisen kykyihin liittyvä itsetunto viittaa siihen, että yksilö on varma menestymisestään esimerkiksi

opiskelijayhteisössä, vaikka hän ei välttämättä tulisi toimeen muiden ihmisten kanssa. Vastaavasti sosiaaliseen suosion tunteeseen liittyvä itsetunto viittaa siihen, että yksilö tuntee olevansa yhtä pidetty kuin muut ihmiset. Auli ja Reijo pitivät itseään sosiaalisesti taitavina. Tämä näkyi siinä, että he uskoivat pärjäävänsä hyvin erilaisissa sosiaalisissa koulutustilanteissa sekä heterogeenisessä opiskeluyhteisössä.

Auli ja Reijo kompensoivat näkemystä vaatimattomasta tiedollisesta kapasiteetistaan laajalla elämänkokemuksellaan. Heidän mukaansa heidän koulutuksessa menestymisensä tukipilarina oli heidän moniulotteinen elämänkokemuksensa, joka edesauttoi koulutuksen sisältöjen haltuunotossa. Vastaavasti Kaswormin ja Blowersin (1994, 48–49) tutkimuksessa aikuisopiskelijat, joilla oli vähän aikaisempaa koulutuskokemusta, kokivat työ- ja elämänkokemuksensa antavan tärkeän tuen uuden tiedon oppimiselle ja ymmärtämiselle sekä sitouttavan heidät laajemmin aikuisopiskelijan rooliin.

Kuviossa 11 olen tiivistänyt ne tekijät, jotka ilmensivät Aulin ja Reijon kerronnassa näkemystä itsestä vaatimattomana oppijana ja opiskelijana. Heidän kertomuksissaan tämä näkyi pohdintoina heidän kielellisen ja tiedollisen kyvykkyytensä riittävyydestä. Toiseksi heillä arviot kohdistuivat heidän kognitiivisten taitojensa tarkasteluun eli millaisena he näkivät itsensä tiedonomaksujina. He myös pohtivat muistikapasiteettinsa riittävyyttä. He uskoivat, että heidän muistikapasiteettinsa oli kaventunut nuoruuden opiskeluajoista. Arviointiensa pohjalta he muodostivat käsityksensä siitä, millaisia he olivat aikuisopiskelijoina. Usher ja Pajares (2008, 752) vahvistavat, että opiskelijoiden aikaisempien suoritusten ja hallintakokemusten pohjalta tehdyillä arvioilla on hyvin kestävä vaikutus heidän pystyvyyskäsityksiinsä. Bandura (1997) ja Luszczynska ym. (2005) lisäävät, että opiskelijalla, jolla on heikko usko pystyvyyteensä, on usein myös matala itseluottamus kehittää itseään ja saavuttaa koulutukselleen asettamiaan päämääriä. Auli ja Reijo uskoivat resurssiensa puitteissa saavuttavansa koulutukselleen asettamansa päämäärät, vaikka heillä ei ollut suuria odotuksia koulutuksessa menestymisestä.



KUVIO 11. Tekijät, jotka rakensivat aikuisopiskelijan näkemystä itsestä vaatimattomana oppijana ja opiskelijana

Aulin ja Reijon tiedostettu minäkäsitys poikkesi huomattavasti heidän ihanneminäkäsityksestään. He ihailivat kuvaa toimijasta, joka menestyi koulutuksessaan sekä elämänkokemuksensa että laaja-alaisen tiedollisen kapasiteettinsa avulla. Opiskelijoiden puheessa opiskelu näyttäytyi kahdenlaisena. Se ilmeni sekä suorittamisena että suoritusitsetunnon vahvistajana.

4.2.1 *Mä olen pitänyt itseäni hirveän huonona oppijana*

Aulin kuvaillessa tiedostettua minäkäsitystään, hänen kertomuksessaan erottui suoritusminäkäsitykseen liittyvät ilmaukset, jotka jakautuivat kognitiiviseen - ja opiskelutaitokomponenttiin. Hän totesi olevansa *ihan pönttö, hirveän huono oppija* sekä *ettei hänellä ollut päätä opiskelemiseen* (kognitiiviset komponentit). Sitä vastoin hän kuvasi itseään tunnollisena, vastuuntuntoisena, ahkerana ja voimakastahtoisena aikuisopiskelijana (opiskelutaitokomponentit). Hän myös totesi, ettei hänen koulutuskokemuksensa ollut muuttanut häntä opiskelijana.

> *Ihan semmoisena tavallisena aikuisopiskelijana itseäni pidän. Tavallisena ihan. Jotenkin tuntuu, kun on perhe ja kaikki se, että hirveesti ei pysty itseltään vaatimaan. Ehkä mä olen vähän kehittynyt, mutta en mä niinkö muuttunut ole. Sama asenne on itsellä ja samalla lailla opiskelen.*

Edellä oleva kerronta viittaa siihen, että aikuisopiskelijana Auli oli vahvasti sitoutunut itseä koskeviin asenteisiinsa ja käsityksiinsä. Hänen aikaisempien toimintatapojensa muuttumattomuus loi hänelle turvallisuuden tunnetta siitä, että hän selviytyy eteen tulevista opiskeluhaasteista.

Vaikka Aulilla oli näkemys tiedollisen kapasiteettinsa vaatimattomuudesta, hän uskoi menestyvänsä lyhyempikestoisissa koulutuksissa, jos vain oli kiinnostunut koulutuksesta ja koulutuksen sisällöistä. Hän sääteli toimintaansa sekä käsityksiä itsestään ja pystyvyydestään kiinnostuksensa pohjalta.

> *Edellisen työpaikan koulutuksissa, tiesi ainakin sen, että saa keskittyä niihin ja on niinkö kiinnostunut. Se oli niinkö se, että mä ainakin tiesin, että mä pystyn siellä. Että monethan voi olla, että ei kiinnosta istua missään. On vaikee olla, mutta mä tiesin sen, että mä ainakin pystyn siihen.*

Mayer (1998, 56–58) toteaa, että opiskelija työskentelee lujemmin opiskelutilanteissa, jotka hän tulkitsee mielenkiintoisina ja hyödyllisinä oppimisensa kannalta. Syvällisempi ote opiskelutilanteisiin edesauttaa menestymistä, joka vuorostaan vahvistaa opiskelijan käsityksiä itsestään ja pystyvyydestään. Bandura (1997, 219) vahvistaa, että pystyvyysuskomuksilla on keskeinen rooli yksilön sisäisen mielenkiinnon kehittymisessä. Yksilö ilmaisee kestävämpää kiinnostusta sellaisiin toimintoihin, joihin hän tuntee pystyvänsä.

Pintrichin (2000, 59) mukaan jos opiskelija kokee tehtävän tai toiminnan jollakin tasolla mielekkäänä, hyödyllisenä ja saavuttamisen arvoisena, niin se vahvistaa opiskelijan uskoa pystyvyydestään saavuttaa toiminnalleen asettamansa tavoitteet. Tämä vastaavasti kannustaa opiskelijaa yrittämään enemmän. Jos aikuisopiskelijalla on käsitys itsestä vaatimattomana oppijana ja opiskelijana, hän voi kompensoida tätä käsitystään arvottamalla toimintansa lopputulosta korkealle, joka vuorostaan vahvistaa aikuisopiskelijan käsityksiä pystyvyydestään ja selviytymisestään.

Vaikka Auli piti kyvykkyyttään vähäisenä, hän kuvasi itseään voimakastahtoisena opiskelijana. Tämä ilmeni hänen toiminnassaan yrityksinä saada asiat koulutuksessa läpi, jos mitään ”mahdottomuuksia ei tapahtunut”. Näillä mahdottomuuksilla hän viittasi jaksamiseensa. Hän kompensoi matalaa tiedollista kyvykkyyttään voimakastahtoisuudella (jaksaminen, tahtominen, yrittäminen). Hän myös totesi, ettei kukaan voinut olla täydellinen. Hän ei siis kokenut itsekään olevansa. Aulilla tähän jaksamiseen antoi yhden lisähaasteen voimavarojen jakaminen perheen, työn ja opiskelun kesken (ks. myös Kasworm & Blowers 1994, 190-191; Kilpeläinen 2000, 71–72).

Huolestuneisuus oman kyvykkyyden riittävyydestä tuli esille Aulin kerronnassa. Hänelle huolestuneisuus oli selkeästi aiheuttanut jännityksen ja pelon tunteita. Linnenbrink ja Pintrich (2003, 133) vahvistavat, että pystyvyysuskomukset ovat yhteydessä emootioihin. Opiskelijat, joilla on vaatimattomat pystyvyysuskomukset, saattavat tuntea huolestuneisuutta koulutustilanteissa. Varsinkin sellaisissa tilanteissa, jotka ovat opiskelijalle henkilökohtaisesti merkityksellisiä. Opiskelija kokee koulutuksen tai koulutuksen päämäärien saavuttamisen merkittävänä, mutta ei usko omaavansa riittäviä kykyjä selviytyäkseen hyvin koulutuksesta. Huolestuneisuus tai pelko epäonnistumisesta puolestaan saattavat alentaa opiskelijan arvioita itsestään oppijana ja opiskelijana. Vastaavasti Kasworm ym. (2002, 10) toteavat, että monet aikuisopiskelijat saattavat tuntea huolestuneisuutta varsinkin rapistuneista taidoistaan ja akateemisten tietojensa puutteista ilmoittautuessaan koulutukseensa. He kantavat huolta myös siitä, miten he voisivat kehittää opiskelutaitojaan parhaalla mahdollisella tavalla. (myös Kasworm & Blowers 1994, 37; Lynch & Bishop-Clark 1994, 9; Bourgeois ym. 1999, 106, 111–112.) He kokevat epävarmuutta myös kyvyistään oppia (Moore 2006, 155). Aulille ensimmäisten opiskelusuoritusten onnistuminen valoi uskoa sekä itsestä aikuisopiskelijana että koulutuksessa menestymisestä.

> *Jännitti kauheesti, että onko minusta mihinkään, että mä olen jotenkin pitänyt itseäni sillai koulussakin hirveän huonona oppilaana. Minua pelotti varmaan se, miten mä seleviän siitä. Sitten kun tehtiin niitä ensimmäisiä tehtäviä ja sai takaisin niitä ja näki, että oli päässyt läpi niistä, että mähän osaan jotakin.*

Myös Kaswormin ja Blowersin (1994, 131, 235) tutkimuksessa aikuisopiskelijat kokivat ensimmäiset opiskelusuorituksensa merkittävinä osoituksina sekä pystyvyydestään että siitä, että heidät oli hyväksytty aikuisopiskelijoina akateemiseen oppimisympäristöönsä. Vastaavasti Niemi-Väkeväisen (1998, 84) tutkimuksessa monelle aikuisopiskelijalle arvosanat ja oppimisen menestyksellisyys toimivat ulkopuolisille eräänlaisina näyttöinä omasta osaamisesta ja pärjäämisestä. Niemi-Väkeväisen (1998, 87–88) tutkimuksen tavoin Aulin yhdeksi keskeiseksi kokemukseksi nousi hämmästys omasta kyvystä oppia ja uskaltaa. Auli totesikin, että ”siitä alkoi semmoinen into siihen aivan hirveä”.

Aulin kertomuksesta myös ilmeni, että hänen ensimmäisten opiskelusuoritustensa ohella hänen yleinen koulutuksessa menestymisensä toimi hänen käsitystensä testauspaikkana. Vastaavasti Goton ja Martinin (2009, 15) tutkimuksessa aikuisopiskelijat, joilla oli vähän aikaisempaa koulutuskokemusta, saivat koulutuksessa menestymisensä myötä itseluottamusta ja uskoa itseensä opiskelijoina (myös Kasworm & Blowers 1994, 35, 218; Bamber & Tett 2000, 72; Siivonen 2010, 151–152). Opiskelumenestys edesauttoi heitä myös sopeutumaan aikuisopiskelijan rooliin. Opiskelumenestyksensä pohjalta he arvioivat itsensä myös menestyneiksi yksilöiksi. Sitä vastoin Aulin kertomus ei tuonut esille, että opiskelumenestys olisi edesauttanut häntä sopeutumaan aikuisopiskelijan rooliin, vaan se antoi hänelle mahdollisuuden näyttää ainakin itselleen kykenevänsä kouluttautumaan.

> *Mä halusin niinkö jotenkin itselle näyttää, että kyllä minusta johonkin on. Jotenkin semmoinen tunne siinä tuli.*

Auli haki koulutuksiensa kautta vahvistusta käsityksiinsä kyvyistään sekä itsestään oppijana ja opiskelijana (myös McAllister 2010, 559; Siivonen 2010, 151–152). Hänen kerrontansa antoi viitteitä myös siitä, että jo koulutukseen pääseminen toimi hänelle eräänlaisena osoituksena hänen koulutuskelpoisuudestaan.

Aulin kertoessa itsestään hän positioi itsensä oppijana ja opiskelijana samalle tasolle kuin puolisonsa, mutta matalammalle tasolle kuin poikansa. Hän arvioi oppimiskykyään mieheensä ja kielellistä kyvykkyyttään lapsensa kykyihin. Hän totesi, että hän oli samanlainen oppijana kuin miehensä, mutta hänen poikansa oli huomattavasti lahjakkaampi kielissä kuin vanhempansa. Hän uskoi poikansa menestymisen antaneen hänelle itselleenkin luottamusta pystyvyydestään.

> *Meillä on nyt sitten aika jännä tilanne, kun mun mies on ollut samanlainen, että sekään ei ole ollut koulusta kiinnostunut, niinkö siitähän se on aika paljon.*

> *Sitten meidän poika, niin kymppiä englannin kokeesta. Niin me ollaan aivan äimänä. 50 tehtävää sai just oikein ennen syyslomaa. Kokeen niin kymppi. Niin me, että tämä on meidän lapsi niinkö, että itse niinkö varmaan jotain jätetty kapasiteettia. Voi olla mistä hän sitten […] Aivan uskomatonta, että vähän itseluottamusta tullut itsellekin.*

Edellä esitetty näkökulma saa vahvistusta Castin, Stetsin ja Burken (1999, 77) tutkimuksesta. Tutkimuksen mukaan yksilön puolison koulutuksellinen tai ammatillinen status voi vaikuttaa yksilön näkemyksiin itsestään. Jos yksilöllä ja hänen puolisollaan on samanlainen koulutuksellinen tai ammatillinen status, yksilö saattaa omaksua puolisonsa näkemyksiä itsestään omiksi näkemyksikseen. Aulin tapauksessa hänen puolisonsa samankaltainen koulutuksellinen status edesauttoi häntä muodostamaan käsitystä siitä, millainen hän oli aikuisopiskelijana.

Aulin kerronnasta kävi ilmi, että hänellä oli kokemusta sekä luentotyyppisistä opiskelumenetelmistä että ryhmätöistä. Tämän pohjalta hän uskoi olevansa audiovisuaalinen oppija. Hän uskoi menestyvänsä parhaiten kuuntelemalla luentoja ja tekemällä muistiinpanoja luentojen keskeisimmistä asiasisällöistä. Vaikka Auli ei luottanut tiedollisen kapasiteettinsa riittävyyteen, hän luotti menestymiseensä sosiaalisissa koulutustilanteissa. Hänen kerrontansa viittasi myös siihen, että näkemys itsestä heikkona oppijana oli yhteydessä hänen opiskelumenetelmiensä valintaan. Hänellä opiskelumenetelmien valinta ja lähestymistapa oppimiseen olivat riippuvaisia opiskeluun resursoitavista voimavaroista.

> *Kyllä mä tuossa meinasin kun täällä on näitä tenttijuttujakin. Niin mä sanoin tuolle kaverille, että tekisi mieli kokeilla, että miten se kävisi. Eihän se haittaa, vaikka niistä ei pääsisi läpikään, mutta minkälainen se olisi. Tiiä vaikka pääsisi itse vähemmällä. Siinä on kauhea tekeminen niissä tehtävissä, kun niitä alkaa tekemään. Olisi jännä kokeilla, miten se kävisi. Mä oon hirveen sosiaalinen ihminen. Se oli tosi mukava sillai, että pystyi olemaan eri-ikäisten ihmisten kaa ja kuitenkin oltiin niinkö samalla viivalla siellä.*

Yllä oleva kerronta osoittaa, että Auli olisi halunnut kokeilla uusia opiskelumenetelmiä, mutta häneltä puuttui rohkeus poiketa hyväksi havaituista tavoistaan. Tutut opiskelumenetelmät loivat hänelle turvallisuuden tunnetta ja vahvistivat hänen käsitystään itsestään ja pystyvyydestään. Opiskelumenetelmien valinnan ja oppimiseen liittyvän lähestymistavan yhteys opiskelijan käsityksiin pystyvyydestään saa tukea Prat-Sala ja Redford (2010) tutkimuksesta. Tutkimuksen kohteena oli minäpystyvyyden, motivaation ja oppimiseen liittyvän lähestymistavan välinen yhteys akateemisen tekstin lukemisessa ja kirjoittamisessa vasta-alkaneilla yliopiston opiskelijoilla[55]. Heidän mukaansa opiskelijat, joilla on heikko minäpystyvyys akateemisen tekstin lukemisessa ja kirjoittamisessa suuntautuvat pintapuolisemmin oppimiseensa[56] kuin ne, joilla on korkea minäpystyvyys. Näiden opiskelijoiden toiminnassa korostuu ulkoinen motivaatio.

Toisaalta turvautuminen hyväksi havaittuihin opiskelumenetelmiin saattoi johtua myös Aulin vähäisestä opiskelukokemuksesta. Roenning (2009, 456–457) vahvistaa, että varsinkin ensimmäistä kertaa yliopistotasoisia opintoja opiskelevat aikuiset suuntautuvat pintapuolisemmin opiskeluunsa kuin ne, joilla on aikaisempaa kokemusta vastaavista opinnoista. Tämä johtuu osal-

55 Prat-Salan ja Redfordin (2010) tutkimus oli kaksivaiheinen. Kun opiskelijat testattiin ensimmäisen kerran, heillä ei ollut aikaisempaa kokemusta yliopistotasoisten oppimistehtävien kirjoittamisesta. Heillä oli myös vähän kokemusta akateemisten tekstien, kuten kirjojen ja artikkeleiden lukemisesta. Opiskelijat testattiin toisen kerran noin puolen vuoden päästä ensimmäisestä testauksesta.

56 Prat-Sala ja Redford (2010, 291) tutkimuksessa pintapuolista lähestymistapaa kuvasi muun muassa pelko epäonnistumisesta sekä päämäärän ja ymmärtämisen puute.

taan siitä, että he joutuvat ”ponnistelemaan” enemmän selviytyäkseen koulutuksestaan.

Aulin opiskelumenetelmien valinta viittasi myös siihen, ettei hän rohkaistunut haastamaan itseään ja kyvykkyyttään uusien opiskelumenetelmien kautta. Tätä tulkintaa vahvistavat Prat-Salan ja Redfordin (2010, 300) näkemykset, joiden mukaan opiskelijat, joilla on heikko pystyvyys ja taipumus omaksua pintapuolinen lähestymistapa opiskelussa, saattavat vältellä haasteellisia opiskelutilanteita. He arvelevat sen johtuvan opiskelijoiden epäonnistumisen peloista.

Prat-Salan ja Redfordin (2010, 299–300) mukaan opiskelijan motivaatio ei ainoastaan ole yhteydessä siihen, millaisen lähestymistavan hän ottaa opiskeluunsa, vaan siihen vaikuttaa myös hänen uskomuksensa kyvyistään. Vastaavasti Paulsen ja Feldman (2005, 754–755, 759) toteavat, että yksilön uskomukset kyvyistään oppia ja tiedon rakenteestaan vaikuttavat merkittävästi siihen, millaisia itsesäätelevi motivaationaalisia strategioita opiskelijat valitsevat opiskelutilanteissa. Heidän mukaansa ne opiskelijat, joilla on kehittyneet uskomukset siitä, että he voivat parantaa kykyään oppia yritystensä ja kokemustensa kautta, tuntevat luottamusta kykyihinsä oppia, arvostavat oppimiseen liittyviä suorituksiaan sekä pyrkivät sisäisesti kontrolloimaan oppimistaan. Myös Prat-Sala ja Redford (2010, 300) vahvistavat, että oppimiseen liittyvän lähestymistavan muutos on riippuvainen opiskelijan pystyvyyteen liittyvien käsitysten muuttumisesta. Näin opiskelija voi kehittää syvällisempää otetta opiskeluunsa muuttamalla käsityksiään pystyvyydestään ja itsestään oppijana ja opiskelijana.

Auli uskoi yliopistotasoisten perusopintojen olevan niin korkeatasoisia, ettei hän uskonut oppijana ja opiskelijana menestyvänsä aikaisemman koulutustasonsa turvin. Merrill (2001, 11, 15) toteaa, että koulutuspolkunsa alussa aikuisopiskelijoilla saattaa olla vahvoja näkemyksiä siitä, millaista on yliopisto-opiskelu aikuisena. Heillä saattaa olla myös stereotyyppisiä käsityksiä siitä, että heidän pitää olla opiskelijoina ”tavallisuudesta poikkeavampia” akateemisilta taidoiltaan. Tämän vuoksi monet aikuisopiskelijat ovat huolestuneita menestymisestään opiskelijoina. Vastaavasti Kasworminin ym. (2002, 22) mukaan monilla aikuisopiskelijoilla on uskomuksia siitä, että yliopistotasoiset opinnot ovat tarkoitettuja nuorille ja lahjakkaille opiskelijoille. He myös uskovat, että yliopisto on eliittinen paikka erityisine vaatimuksineen. Aikuisopiskelijat joutuvat pohtimaan sitä, miten he itse sopivat tähän ”muottiin”. Vahvojen yliopisto-opiskeluun liittyvien uskomustensa vuoksi myös Auli oli pohtinut, miten hän sopeutuisi yliopistotasoisiin opintoihin.

> *Saa nyt nähdä, miten se sitten menee, että selviää tästä. Jotenkin mulla on ollut semmoinen mielikuva, että se on sitä hirveän korkeatasoista, ettei niinkö itse pysty mitään. Joku yliopisto, sitähän luulee, että pitää olla niin kauhean kouluja käynyt ennen kuin voi tullakaan.*

Merrillin (2001, 12) mukaan aikuisopiskelijat joutuvat muuttamaan asenteitaan ja näkemyksiään opiskelusta, jotta he menestyisivät koulutuksessaan. Koulutuksensa aikana he joutuvat opettelemaan sekä yksilöllisesti että kollektiivisesti sitä, kuinka he voivat selviytyä yliopistosysteemistä. (myös Bamber & Tett 2000, 68.) He joutuvat sopeutumaan yliopiston normeihin, jotta heistä tulisi ”yliopistokelpoisia” (Bourgeois ym. 1999, 102). Kasworm ja Blowers (1994, 28–29, 235) nimittävät tätä eräänlaiseksi ”todistelupeliksi”, jonka kautta aikuisopiskelijat joutuvat osoittamaan itselleen, ystävilleen ja koulutusorganisaatiolle, että he voivat olla menestyneitä aikuisopiskelijoita. Kasworm (2010, 150) toteaa, että varsinkin kykyjään epäilevät aikuisopiskelijat uskovat tulevansa akateemisesti kelpoisiksi, kun he parantavat akateemisia taitojaan ja tunnustavat menestymisensä olevan riippuvainen sekä heidän itseluottamuksestaan että sinnikkyydestään. Vaikka Aulilla oli vahvoja näkemyksiä yliopisto-opiskelusta ja epäilyksiä pystyvyytensä riittävyydestä koulutuksesta selviytymiseen, hän ei sulkenut pois jatko-opiskelun mahdollisuutta tulevaisuudessa.

4.2.2 *En ole koskaan ollut mallioppilas*

Reijolla käsitykset siitä, millainen hän oli oppijana ja opiskelijana, olivat yhteydessä kokemuksiin menestymisestä tiedollisen ja kielellisen kyvykkyyden alueilla, synnyinkodin odotuksiin sekä sisarusten ja puolison kouluttautumiseen. Kerronta toi selkeästi esille, miten hänen käsityksensä ja uskomuksensa olivat säilyneet lähes muuttumattomina hänen elämänlaajuisen koulutuspolkunsa ajan.

Reijo totesi, ettei hän oppimismielessä ollut koskaan pitänyt itseään koululaisena. Tällä hän tarkoitti sitä, ettei hän ollut koskaan ollut mallioppilas ja ”sillä tavalla menestyksekäs”. Hän ei pitänyt koulumenestystään erikoisena, lukuun ottamatta muutamia oppiaineita. Hän vertasi itseään ”kunnon koululaisen”-malliin, jonka kaltaisena hän ei itseään pitänyt. Tämä saattoi olla yhtenä tekijänä siihen, että hän oli kokenut kansa- ja keskikoulunkäynnin välttämättömänä ja pahana. Pajares ja Schunk (2001, 241, 258) vahvistavat, että opiskelijoiden aikaisemmat onnistumiset tai epäonnistumiset esimerkiksi tietyissä oppiaineissa, ovat yhteydessä siihen, millaisia uskomuksia he kehittävät itsestään.

Koska Reijo oli asunut koko lapsuutensa maalla ja oli joutunut tekemään paljon maalaistalon töitä, oli luonnollista, että hän kuvasi koulunkäyntiään halonhakkuuna. Hän totesi, että ”kun maalla oltiin, niin sitä piti maallakin tehdä töitä”. Vaikka hän totesi arvostaneensa aina opiskelua ja sivistystä, hän ei ollut koskaan nähnyt itseään yliopisto-opiskelijan roolissa. Moore (2003, 139) toteaa, että yksilön itsensä määrittely esimerkiksi joko akateemiseksi (teoreettiseksi) tai käytännölliseksi yksilöksi on sidottu oman kyvykkyyden ja koulumenestyksen ohella historialliseen ja yhteiskunnalliseen aikaan.

Reijon käsitystä itsestään oppijana ja opiskelijana voi tarkastella peilikuvaminän muotoutumisen kautta. Ticen ja Wallacen (2003) mukaan peilikuvaminä kuvaa niitä näkemyksiä, joita yksilö uskoo muiden yksilöiden hänestä pitävän ja joita yksilö reflektoi näkemystensä kautta omiksi näkemyksikseen. Heidän (2003, 102–103) mukaansa yksilön läheiset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat merkittävästi peilikuvaminän muodostumiseen ja käsityksiin itsestämme. Varsinkin yksilö, jolla on heikko itseluottamus, muovaa helpommin näkemyksiä itsestään muiden yksilöiden näkemysten kautta. Reijo vahvisti näkemyksiä itsestään merkittävien toisten kautta, joita olivat vanhemmat, puoliso, sisarukset ja lapset. Näiden kautta Reijo muodosti kuvaa pystyvyydestään ja mahdollisuuksistaan. Tice ja Wallance (2003, 103) korostavat, että yksilön näkemyksiin siitä, millaisena hän uskoo muiden hänet näkevän, vaikuttaa vahvasti hänen aikaisemmat uskomuksensa itsestään.

Reijon tiedollisen minäkäsityksen muodostumiseen olivat yhteydessä synnyinkodin odotukset. Hän totesi, ettei kotoa oltu koskaan odotettu häneltä menestystä koulussa. Reijon kerronta toi esille kuvan oppijasta, jonka kehittyminen opiskelijana oli pohjautunut ulkoapäin tulevien odotusten täyttämiseen. Hän totesi joutuneensa kasvamaan ajatukseen, ettei hän ollut koulumies, vaan ennemminkin käytännön työjuhta. Hän totesi, että tämä lapsuudessa koettu seikka oli ollut hänen tähänastisen elämänsä pohjavireenä.

Hän kertoi myös siitä, että hänen kotonaan helposti sanottiin, kun hän ei ollut saanut yhtä hyviä numeroita koulusta kuin sisaruksensa. Toisten tehdessä paremmin läksynsä, hänelle oli todettu: ”No se Reijo sai taas kuutosen ruotsistakin”. Usher ja Pajares (2008, 754) vahvistavat, että yksilön luottamien henkilöiden, kuten vanhempien, opettajien ja ikätovereiden, rohkaisu ja kannustus edistävät yksilön luottamusta kykyihinsä. Vastaavasti merkittävien toisten tuen puute voi johtaa yksilöä epäilemään ja aliarvioimaan itseään. Mooren (2003, 146–147) tutkimuksessa osalla aikuisopiskelijoista kodin ilmapiiri ja asennoituminen olivat yhteydessä opiskelijoiden käsityksiin itsestä oppijoina ja opiskelijoina. Goton ja Martinin (2009, 15) tutkimuksessa osalla aikuisopiskelijoista oli kipeitä muistoja siitä, miten heidän perheenjäsenensä olivat sanoneet heille, etteivät he olleet tarpeeksi eteviä menestymään koulutuksessaan. Nämä muistot olivat heikentäneet opiskelijoiden pystyvyyskäsityksiä ja alentaneet heidän itsetuntoaan oppijoina ja opiskelijoina.

Reijon kerronnasta löytyy yhtymäkohtia myös Pietilän (2002) tutkimukseen, jonka mukaan opiskelijan kodin ja tovereiden merkitys on keskeinen siinä, millaisen kuvan opiskelija saa itsestään tietyssä oppiaineessa[57]. Pietilän (2002) tutkimuksessa koti ja toverit olivat merkityksellisiä opiskelijan matematiikkakuvan muodostumisessa. Vastaavasti Zeldinin ja Pajaresin (2000) tutkimuksessa kodin merkitys oli keskeisenä tekijänä naisten matemaattisen

57 Raymond (1997, 571) toi tutkimuksessaan esille, että oppilaiden koulun ulkopuolinen elämä on yhteydessä heidän uskomustensa muodostumiseen (kotiympäristö, vanhempien uskomukset lapsia, koulua ja matematiikkaa kohtaan).

minäpystyvyyden rakentumisessa. Tämä oli yhteydessä myös heidän matemaattiseen alaan liittyviin uranvalintoihinsa.

Reijon kerronta antoi viitteitä myös sille, että hänen kouluaikaiset muistonsa olivat yhteydessä hänen käsityksiinsä itsestä oppijana ja opiskelijana. Koska näihin muistoihin liittyy usein vahva tunnekokemus ja ne sisältävät ensimmäisiä merkittäviä tai ainutlaatuisia oppimis- ja opiskelukokemuksia, ne palautuvat retrospektiivisesti yksilön mieleen vuosien jälkeenkin (Pillemer, Picariello, Law ja Reichman 1996[58], 326–328, 333). Reijon kielteisesti tunnevirittyneet muistikuvat liittyivät hänen iltalukion kielten opettajaansa. Vastaavasti Kaasilan[59] (2000) tutkimuksessa opiskelijoiden kielteiset muistikuvat liittyvät opettajaan tai erilaisiin oppilaiden välisiin vertailutilanteisiin. Reijo totesi opettajastaan, että ”ihan natsiopettaja, ihan pimee kaveri”. Hän myös kertoi, miten hänen hyvä ystävänsä oli joutunut keskeyttämään lukio-opintonsa, koska opettaja ei ollut päästänyt häntä kursseista läpi. Hän totesi joutuneensa tekemään valtavasti töitä oppiakseen asioita. Tämä oli johtanut lopulta siihen, että hänen sisaruksensa olivat joutuneet tekemään paljon hänen koulutehtäviään. Varsinkin hänen siskonsa oli tehnyt kieliaineiden tehtäviä hänen puolestaan. Reijo kuvasikin itseään laiskana ja hitaana oppijana, koska hän ei mielestään ollut nopea omaksumaan asioita. Tämä liittyi myös hänen käsitykseensä, ettei hän ollut lahjakas (kognitiivinen komponentti). Hän selitti alhaista tiedollista kapasiteettiaan laiskuudella ja kaventuneella oppimiskyvyllä.

> *Mä en monia asioita pysty hyvin nopeasti ratkaisemaan tai hahmottamaan, jotenkin tämmöiseen perusteelliseen. Tunne tai tieto siitä, etten ole kovin lahjakas sillä tavalla, että asiat jäisivät muistiini ilman valtavaa työtä. Hieman asettaa varovaisuuden tunnetta koko asialle.*

Reijo selitti vaatimatonta lahjakkuuttaan myös sukupuolten välisillä eroilla. Hänen näkemyksensä pohjautuivat sekä hänen että sisarustensa, puolisonsa ja lastensa erilaiseen koulumenestykseen. Hänen mukaansa pojille oli sallitumpaa tietynlainen hitaus ja saamattomuus, kun taas tytöt olivat määrätietoisempia opiskelussaan, minkä vuoksi he menestyivät paremmin koulussa.

> *Tytöthän on, en tiedä olenko väärässä stereotypiat toisaalta. Mutta tytöt on niin kun kypsempiä kouluun tässä kouluvaiheessa. Sen huomaa niin kun meilläkin, että paljon vastuuntuntoisempia. Pojat kehittyvät ainakin näissä opiskeluasioissa niin kun hitaammin.*

Hän nosti sisarustensa opiskelumenestyksen ”jalustalle”, koska heidän kouluttautumisensa oli antanut hänelle itselleenkin tietynlaista kannustusta ai-

58 Pillemerin ym. (1996) mukaan opiskelijoiden muistot voivat liittyä opiskelijakollegoiden tai opettajien kommentteihin tai toimintaan. Nämä muistot saattavat vaikuttaa opiskelijan myönteisiin tai kielteisiin tunteisiin ja asenteisiin hänen myöhemmässä elämänvaiheessaan.

59 Kaasilan (2000, 69) tutkimuksessa luokanopettajaksi opiskelevien matematiikkaan liittyvissä koulumuistoissa kielteisimmät muistot liittyivät sellaisiin lukion opettajiin, jotka eivät voineet tai halunneet ymmärtää joidenkin oppilaiden osaamattomuutta.

kuisopiskelijana. Reijo viittasi varsinkin siskonsa menestyneen opiskelussa kovalla työnteolla. Sitä vastoin hän itse totesi menestyneensä käytännön ihmisenä muilla elämän osa-alueilla. Sisarusten menestyminen kovalla työnteolla oli kannustanut myös Reijoa koulutuksiensa loppuunsaattamiseen.

> *Niinkö on nähnyt omassa perhepiirissä kuinka monenlaista tyyppiä on ja kai sekin on tietysti vähän niin kuin kannustanut jollain lailla. Pitänyt vähän siinä tietyssä opiskelussa, sanoisinko nyt motivaatiossa tai elämässä ja koulunkäynnissä mukana, ettei ole ihan heittäytynyt. Kun on ihmisiä, jotka on lopettanut kesken.*

Reijo rakensi käsitystä itsestään oppijana ja opiskelijana myös puolisonsa korkeamman koulutuksellisen statuksen kautta. Puolison korkeampi koulutuksellinen status rakensi Reijon käsitystä siitä, ettei hän ole koskaan ollut koulumenestyjä tai lahjakas erityisesti matemaattisilla osa-alueilla. Hän arvosti selkeästi puolisonsa lahjakkuutta ja koulutusmenestystä sekä puolison koulutuksen kautta saamaa menestystä työelämässä.

> *Mulla on vaimo, niin on joku neljän laudaturin ylioppilas. Siis kouluasteikolla arvostellen, niin erilainen kuin meikäläinen. Kun hän oli aikoinaan hyvä matematiikassa, kun sen ei tarvinnut kuin kynää pyöritellä. Se selvisi hyvin koulutuksesta. Ajateltiin, että toi on lahjakas tyyppi.*

Edellä oleva kerronta saa tukea Castin ym. (1999, 78–79) tutkimuksesta, jonka mukaan jos yksilöllä on matalampi koulutuksellinen tai ammatillinen status kuin puolisollaan, hän helpommin omaksuu puolisonsa näkemyksiä itsestään omiksi näkemyksikseen. Sitä vastoin jos yksilöllä itsellään on korkeampi koulutuksellinen tai ammatillinen status kuin puolisollaan, niin puolison näkemykset eivät niinkään vaikuta hänen näkemyksiin itsestään.

Reijo kuitenkin uskoi menestyneensä työssään huolimatta siitä, ettei hän ollut matemaattisesti lahjakas. Hän totesi kunnioittavansa muita lahjakkaita ihmisiä. Hän ei selkeästi pitänyt itseään lahjakkaana.

> *Yksi nainen sieltä, jonka tunsin, 70 vuotiaana teki väitöskirjan. En muista hänen pohjakoulutustaan tai mitä hän teki työkseen, mutta sitkeä täti. Niin se vaan intoa riittää. Jälkeä saa aikaan. Mä kunnioitan vaan niitä, joilla on tiettyjä, jotka ovat saaneet vaikka matemaattisia tai kielellisiä lahjoja, että ilman sitä maailma ei menisi eteenpäin. Mullakin on parempi olla, mitä paremmin toiset pärjää. Se hyötyhän tulee mullekin.*

Hänen mukaansa ihmisten karsinointi heidän lahjakkuuksiensa perusteella oli vähentynyt. Reijo totesi, että oli hyvä, kun oli opittu menestymisen mittarina katsomaan muutakin kuin matemaattista tai kielellistä lahjakkuutta. Omien lasten menestyminen koulussa taas kompensoi hänen omaa menestymättömyyttään. Reijo ihannoi puolisonsa ja lastensa määrätietoisuutta, jonka hän koki itseltään puuttuvan.

Reijo uskoi olevansa luonteeltaan enemmän pohtijatyyppi. Hän selitti omaa luonteenpiirrettään asuinpaikkansa kautta. Hän totesi, että hämäläisyyteen liittyi tietynlainen jähmeys.

> *En siis semmoinen oikein mietiskelijä, filosofi. Kuitenkin sen, että ehkä paremmin liittyy semmoinen tietynlainen jähmeys.*

Eli hänelle oli myös "sallittua" tietynlainen jähmeys asuinpaikkansa perusteella. Reijolla käsitykset itsestä ei-lahjakkaana ja laiskana opiskelijana eivät olleet muuttuneet, vaan ne olivat säilyneet keskikoulusta lukioon ja ammatilliseen oppilaitokseen saakka. Nämä käsitykset nousivat hänen koulutustavoitteidensa määrittelyssä keskeiseen osaan. Hän totesi, että tällaisella vanhalla on paljon poisoppimisen tarvetta omista aikaisemmista käsityksistään. Moore (2003, 144–145) toteaa, että vaikka monet opiskelijat kokevat oppimiskäsityksensä muuttuneen kouluttautumisensa myötä, he siitä huolimatta pitävät näistä stereotyyppisistä käsityksistään tiukasti kiinni aikuisopiskelijoina. Nämä mielikuvat itsestä oppijana vaikuttavat aikuisopiskelijoilla opiskeluun, kunnes he saavat uutta kokemuspohjaa itsestään oppijoina kouluttautumisensa myötä. Tämä edellyttää ensin poisoppimista aikaisemmista näkemyksistä. (Niemi-Väkeväinen 1998, 52.) Reijo totesi haluavansa selvittää koulutuksiensa kautta, millainen hän oli oppijana. Hän myös pohti, että jos hän lähtisi opiskelemaan, niin selviytyisikö ja jaksaisiko hän opiskella.

> *Mulla on varmaan näitä vanhoja käsityksiä siitä, minkälainen ehkä Reijo[60] on koululaisena tai ehkä niitä opiskelutapojakin varmasti. No jos Reijo lähtee johonkin, että ei ehkä haluaisi jättää mitään kesken ja parhaan kykyni mukaan sitten siihen panostaa. Totta kai se vahvistaa omaa mielikuvaa tai itsetuntoa, jos sä selviydyt jostakin itsellesi asettamista haasteista. Jos opiskeluun lähden ja sitä jatkan pitkäkestoisemmin niin uskon sen ainakin yhtenä tehtävänä olevan vielä kerran kohdallani kartoittaa omaa sisimpääni. Millainen opiskelija olen ja miten opin sekä alitajunnassa olevien aikaisempien tuntemuksieni muuttamisen positiivisemmiksi.*

Reijo kertoi, että hänen aikaisemmat toimintatapansa olivat vaikuttaneet hänen tunteeseensa jatkuvasta epävarmuudesta.

> *Ehkä se varmasti se syy, kun ei ole koskaan täysillä lukenut, niin sitten siinä tekee itselleen hallaa, että aina saa olla epävarma, miten se koe meni.*

Reijon mukaan elämässä menestymistä voi mitata muilla osa-alueilla kuin opiskelumenestyksellä. Hän totesi, että hän pyrki miettimään niitä hyviä ominaisuuksia, joita hänessä oli. Hänen mukaansa koulumenestys oli vain yksi

60 Tässä kerrontavaiheessa Reijo ulkoistaa itsensä eli tarkastelee itseään ja toimintaansa ulkoapäin. Tämä näkyy siinä, että hän puhuu itsestään "Reijon" näkökulmasta, ei minä-muodossa.

mittari. Hän kompensoi vaatimatonta tiedollista kapasiteettiaan ahkeruudella ja kovalla työnteolla.

Reijo totesi, että kun hän oli nähnyt monenlaisia kouluttajia ja työelämän ”tallaajia”, niin hän oli ihmetellyt, että ”jos tuokin henkilö on tuossa asemassa, niin miksi hän ei voisi olla itsekin”. Hän koki, että hänen kohtalonsa oli olla sellainen kuin hän oli. Hän arvosti itsessään sosiaalisuutta, koska hän totesi pärjäävänsä työyhteisönsä sosiaalisissa tilanteissa.

> *Se, että kun tekee kohtuullisesti työtä, niin kaikesta selviää samalla lailla ja pystyy menestymään kuin kaikki muutkin. Mutta varmaan on tuhansia Reijon kaltaisia kohtaloita, jotka ovat niin kun kouluja käyneitä, kursseja käyneitä, pärjänneet. Paljonhan se on täällä meidän yläpäässä se homma. Se on juuri tämä sosiaalinen puoli musta, että se on mun jollain tavalla määräytynyttä. Siinä mulla on jonkinlaista osaamista.*

Yllä oleva kerronta viittaa siihen, että Reijo ei ”mittaa” menestymistään omilla saavutuksillaan, vaan käyttää menestymisensä ”mittarina” muiden henkilöiden ammatillisia ja koulutuksellisia saavutuksia. Hän kokee olevansa menestynyt silloin, kun hän on saavuttanut saman verran kuin hänen vertailukohteenaan oleva henkilö. Näkökulma saa vahvistusta Usherin ja Pajaresin (2008, 753) tutkimuksesta, jonka mukaan yksilö voi muodostaa käsityksen kyvykkyydestään myös tarkkailemalla muita henkilöitä varsinkin silloin, kun he itse ovat epävarmoja taidoistaan (myös Schunk & Pajares 2004, 117).

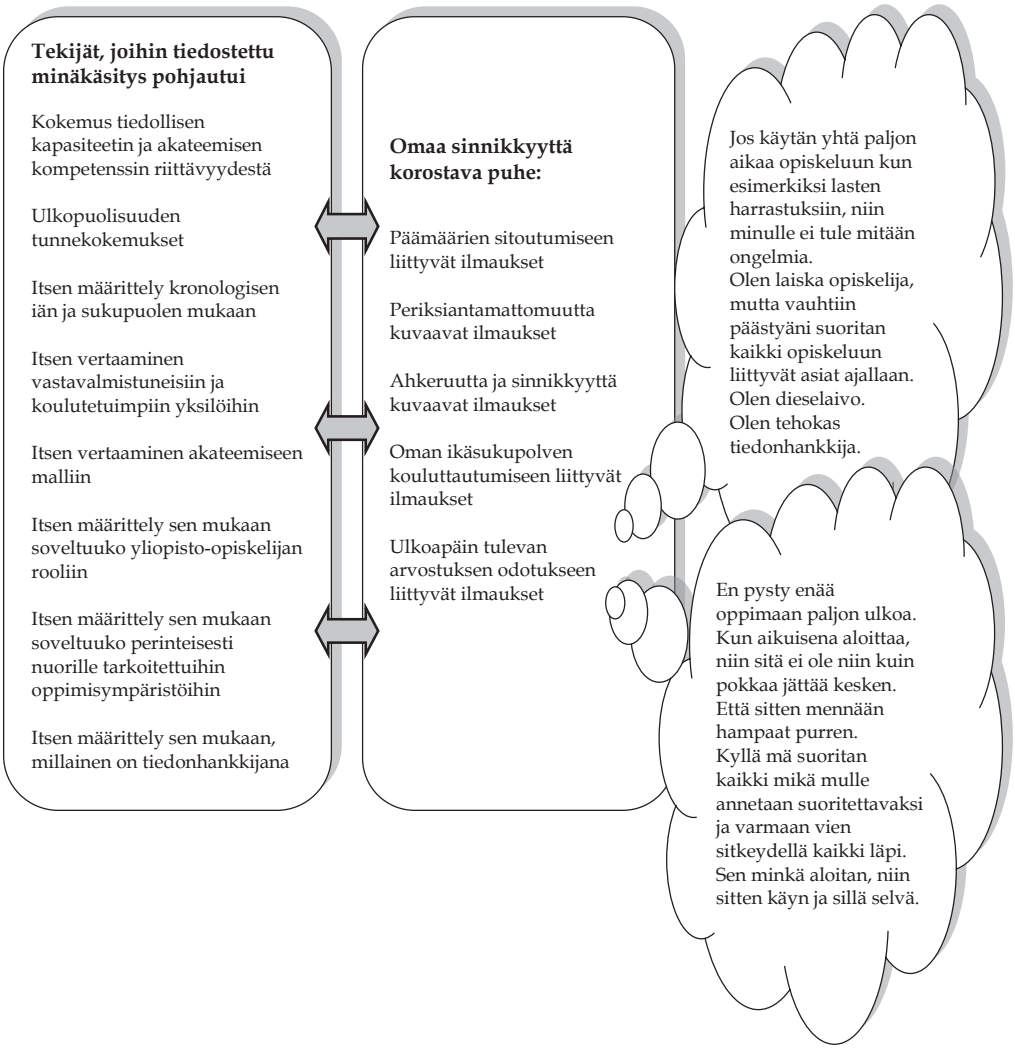
4.3 Ulkopuolisuuden kokemukset melko vahvojen käsitysten muovaajina

Henrikin, Pirjon, Liisan ja Hannelen koulutuselämänkertomusten kautta muodostui kuva sinnikkäistä toimijoista, jotka pyrkivät saavuttamaan koulutukselleen asettamansa tavoitteet periksi antamatta. Opiskelijoiden kerronta toi esille ulkopuolisuuden kokemuksia, jotka olen jakanut teemoihin sen mukaan, mitkä tekijät olivat yhteydessä ulkopuolisuuden tunteiden muodostumiseen. Näitä olivat työ- ja koulutusmarkkinoiden ulkopuolelle jäämisestä muodostunut ulkopuolisuus sekä akateemisen ja todellisen maailman yhdistämisestä muodostunut ulkopuolisuus. Edellisten lisäksi yhdellä opiskelijalla esiintyi ulkopuolisuutta, joka muodostui uskomuksesta, ettei hän soveltunut ikänsä puolesta niin sanottuun nuorille suunnattuun koulutukseen.

Aikuisopiskelijoiden käsitykset itsestään oppijana ja opiskelijana ilmentyivät melko vahvoina. Osalla aikuisopiskelijoista tätä vahvuutta heikensi tiedonhankintataitojen riittävyyden arviointi. Osalla aikuisopiskelijoista kerronnan keskiössä oli kognitiivista kyvykkyyttä korostava puhe, johon sisältyi pohdintoja, millaisina tiedonhankkijoina he itseään pitivät. Aikuisopiskelijat arvostivat selkeästi hankkimaansa ammatillista kompetenssia ja toivoivat

myös merkittävien toisten arvostavan heitä heidän laajan elämänkokemuksensa vuoksi.

Kuviossa 12 olen tiivistänyt ne tekijät, jotka rakensivat aikuisopiskelijoiden näkemyksiä itsestä melko vahvana oppijana ja opiskelijana. Näillä aikuisopiskelijoilla keskiössä oli omaa sinnikkyyttä korostava puhe, joka pohjautui heidän aikaisempiin hallintakokemuksiinsa.



KUVIO 12. Tekijät, jotka rakensivat aikuisopiskelijan näkemystä itsestä melko vahvana oppijana ja opiskelijana

Aikuisopiskelijat uskoivat sinnikkyytensä kompensoivan niitä tiedolliseen kapasiteetin puutteita, joita he uskoivat itsellään olevan. Aikuisopiskelijat myös uskoivat saavuttavansa koulutukselleen asettamat päämääränsä. Näi-

den kokemustensa pohjalta he muodostivat käsityksensä siitä, millaisia he olivat aikuisopiskelijoina.

4.3.1 *Minulla on kahdeksantoista vuoden työkokemus, jota ei noteerata*

Henrik ei kokenut koulutustaan haasteena jaksamisen näkökulmasta. Aulin ja Reijon kerronnasta poiketen Henrik ei epäillyt tiedollisen tai kielellisen kyvykkyytensä riittävyyttä. Hän koki kielten opiskelun haasteeksi, mutta ei ylipääsemättömäksi esteeksi. Sen sijaan hän uskoi kyvykkyytensä riittävän tuleviin opiskelutilanteisiin. Toisista aikuisopiskelijoista poiketen hän ei myöskään pohtinut tiedonhankintataitojensa riittävyyttä.

> *Kielet ovat sellainen haaste, niin jossakin vaiheessa ne kieletkin pitää suorittaa. Mä luulen, että siellä tulee olemaan isompi haaste. Mutta sitten opiskellaan kieliä ja pyritään pääsemään läpi niistä kuitenkin.*

Henrik teki merkityksiä itsestään oppijana ja opiskelijana tarkastelemalla itseään myös ikäsukupolvensa koulutusmahdollisuuksien kautta. Hän vertasi itseään nuorempiin, vastavalmistuneisiin ja korkeammin koulutettuihin opiskelijoihin, joita hän kutsui koulunpenkiltä tulleiksi. Kasworminin ja Blowersin (1994, 215) tutkimuksen tavoin hän tunsi ulkopuolisuuden tunnetta siitä, ettei hänen ikäsukupolveaan ja vuosien saatossa karttunutta asiantuntijuuttaan noteerattu koulutuksen haku- ja opiskelutilanteissa.

Kasworm (2003a) kuvaa tiedon ääni –metaforalla[61] aikuisopiskelijoiden uskomuksia tiedon ja oppimisen luonteesta suhteessa itseensä, oppimisympäristöönsä ja työhön. Henrikin uskomusrakennetta voi kuvata Kasworminin (2003a) tapaan *ulkopuoliseksi ääneksi*. Se sisälsi viittauksia väljästi myös *kyyniseen ääneen*. Kasworminin (2003a, 90–91) mukaan aikuisopiskelijat, joilla on viittauksia ulkopuoliseen ääneen uskomusrakenteeseen ankkuroivat tietonsa työhönsä, perheeseensä ja henkilökohtaiseen elämäänsä. He näkevät oppimisympäristönsä välttämättömänä askeleena tulevaisuuden päämääriensä saavuttamisessa. Nämä aikuisopiskelijat uskovat, että akateeminen tieto on arvokasta, kun se vain on ankkuroitavissa heidän todelliseen maailmaansa ja reflektoitavissa heidän elämänkokemuksiensa kautta. Monet näistä aikuisopiskelijoista vertaavat itseään nuorempiin opiskelijakollegoihinsa ja näkevät itsensä enemmän ekspertteinä ja asioista perillä olevina kuin ikäistään nuoremmat opiskelijakollegansa.

Kasworminin (2003a, 92) mukaan aikuisopiskelijat, joiden uskomusrakennetta voi kuvata kyynisenä äänenä, saattavat astua oppimisympäristöönsä skeptinen asenne mukanaan. Nämä aikuisopiskelijat jatkavat koulutuspolku-

61 Kasworminin (2003a) mukaan aikuisopiskelijat toimivat oppimisympäristössään uskomustensa pohjalta. Aikuisopiskelijat uskovat, että heidän oppimisympäristönsä on keskeisin paikka luoda merkityksiä sille, mitä on olla aikuisopiskelija.

aan saadakseen yhteiskunnallisen kelpoisuuden parempaan työhön tai kehittääkseen ammatillista pätevyyttään. He kuitenkin tietävät olevansa vahvasti kelpoisia työelämässään, mutta he eivät usko olevansa kelpoisia ja menestyneitä koulutuksessaan. Tämä näkyi myös Henrikin puheessa. Hän uskoi muiden näkevän hänet riittämättömänä yhteiskunnan työelämäsektorille, vaikka hän itse piti itseään hyvin kelpoisena työelämän tarpeisiin. Tämä oli vaikuttanut selkeästi hänen tiedostetun minäkäsityksensä muodostumiseen.

Henrikin mukaan työnantajat eivät olleet valmiita maksamaan siitä kokemuksesta ja asiantuntijuudesta, mitä hän oli työurallaan hankkinut. Hänen mukaansa hänen työelämässä hankkimansa pääoma ei riittänyt työelämäsektorin tarpeisiin. Kasworminin (2003a, 93) tutkimuksesta poiketen Henrikin puhe ei antanut viitteitä siitä, että hän olisi pitänyt itseään passiivisena oppijana ja opiskelijana skeptisistä asenteistaan huolimatta, vaikka hän kuvasi itseään laiskaksi (opiskelutaitokomponentti). Hän totesi hoitavansa opiskelunsa ajallaan ja loppuun asti asettamien päämääriensä suunnassa. Hän ei myöskään viitannut kielteisiin koulumuistoihin, vaikka hän tunsi kyynisyyttä aikaisemman koulutuskokemuksensa riittämättömyydestä.

Vaikka Henrik oli kokenut työhönhakutilanteissa arvostuksen puutetta vähäisen koulutus- ja työkokemuksensa vuoksi, hänellä oli selkeät ammatilliset tavoitteet, joihin hän halusi koulutuksensa kautta pyrkiä. Henrik tavoitteli ihanneminäkäsitystään jatkamalla koulutuspolkuaan yliopistoon. Hän halusi olla arvostettu ja tasavertainen työnhakija, joka täytti nyky-yhteiskunnan työelämän vaatimukset. Koulutuksiensa kautta hän haki arvostusta ammatilliselle asiantuntijuudelleen.

4.3.2 *Pelottaa, miten erilaiseen maailmaan tuli hypänneeksi*

Pirjolla ulkopuolisuuden tunne ilmeni hänen reaalimaailmansa ja yliopistomaailman kohtaamisena. Hän ei kokenut itseään soveltuvaksi yliopisto-opiskelijan rooliin. Hän koki, etteivät hänen tiedolliset resurssinsa riittäneet yliopisto-opiskeluun. Pirjo tarkasteli koulutuselämänkertomuksessaan itseään opiskelijana tiedon näkökulmasta. Hän viittasi kertomuksessaan useasti kokemuksellisen tiedon merkitykseen ja siihen, millainen hän itse uskoi olevansa tiedonetsijänä. Pirjon koulutuselämänkertomuksesta ilmentyi kuva aktiivisesta tiedonhankkijasta. Tämä näkyi hänen toiminnassaan tiedon arvostamisena. Hän totesi ”tykkäävänsä hakea tietoa”. Hän kuvasi itseään tiedonhaluisena ja totesi innostuvansa oppimisesta aina, kun hän kohtasi uusia näkökulmia koulutuksessaan. Tämä ilmentyi hänen toiminnassaan eräänlaisena tiedon kaipuuna.

Pirjon uskomusrakenne viittaa Kasworminin (2003a, 88, 93) kuvaamaan *yhdistävään ääneen*, jossa aikuisopiskelija yhdistää akateemisen ja todellisen maailman tiedonrakenteen toisiinsa. Tässä uskomusrakenteessa aikuisopiskelijat näkevät itsensä näiden kahden tietorakenteen työskentelijöinä arvostaen molempia tasapuolisesti. Kun aikuisoppijat puhuvat oppimisympäristönsä op-

pimisesta, he yhdistävät sen todellisen elämänsä kokemuksiin. Nämä opiskelijat aktiivisesti yrittävät luoda oppimastaan omia sovellutuksia ja yhteyksiä todelliseen maailmaansa. He kokevat, että opiskelu parantaa myös heidän elämäänsä oppimisympäristön ulkopuolella.

Kaswormin (2003a) tutkimuksessa aikuisopiskelijat eivät puhuneet tiedon haalimisesta, vaikka he kokivat akateemisen tiedon hyvin merkityksellisenä. Sitä vastoin Pirjon aktiivinen tiedonhankkiminen näkyi hänen toiminnassaan tiedon haalimisena ja pintapuolisena oppimisena[62] (vrt. Prat-Sala & Redford 2010, 300). Pirjon kertomuksessa tätä kuvasivat ilmaisut: tiedon määrään hukkuminen, tiedon kauhea imu, ahmiminen ja hirveästi tietoa äkkiä ja heti. Hän totesi itsekin, että tiedon haaliminen oli hänen huono puolensa opiskelussa. Tähän hän uskoi olevan syynä keskittymiskykynsä puutteen (opiskelutaitokomponentti). Pirjo kuvasi itseään audiovisuaalisena oppijana. Hän totesi toimintatavoistaan, että hänen tuli saada nähdä, kokea ja kirjoittaa asioita ylös, jotta oppiminen olisi kaikkein tehokkainta. Hän pyrki tehostamaan opiskeluaan ja kouluttautumistaan haalimalla mahdollisimman paljon tietoa.

Pirjon ihanneminäkäsityksessä korostui pyrkimys pois tiedon pintaoppimisesta syväoppimiseen. Tämä tuli myös esille kysyttäessä, miten hän halusi kehittyä opiskelijana. Hän totesi, että hän halusi vahvistaa oppimisstrategiaansa siten, että hän löytäisi opiskeltavasta materiaalista oleellisimman tiedon, jos hän välttyisi tiedon haalimisesta.

> *Oikeastaan oppisi pois niistä huonoista tavoista, miten rupeaa haalimaan tietoja. Sitten ne jää ne viisi kirjaa sinne pöydälle.*

Pirjo totesi haluavansa kehittyä aikuisopiskelijana niin, että hän oppisi mahdollisimman paljon lyhyessä ajassa ja pienellä vaivalla, jotta hän saisi tiedon nälkänsä tyydytettyä. Hän myös uskoi, että hänen oppimiskykynsä oli kaventunut. Tämä viittaa myös edellisiin näkemyksiin tiedon ihannoinnista. Kaswormin ja Blowersin (1994, 237) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista uskoi oppimiskyvykkyytensä kaventuneen ikänsä myötä, niin myös Pirjo uskoi, ettei hän oikeastaan kyennyt oppimaan ulkoa enää niin paljon kuin nuorempana. Hänen kaventunut oppimiskykynsä tuli esille myös hänen kuvatessaan itseään ”dieselaivona” (kognitiivinen komponentti). Tällä hän tarkoitti sitä, että hän joutui resursoimaan runsaasti aikaa tiedon hankkimiseen.

Edellä olevat näkemykset viittaavat hänen pintapuoliseen oppimiskäsitykseensä, josta hän kuitenkin halusi päästä irti. Pirjon kerronnasta kävi ilmi, että hän toisaalta arvosti hankkimaansa ammatillista kompetenssiaan, mutta toisaalta hän ei kokenut sitä riittävänä uuden oppimisen pohjana.

> *Sitten kun mä tiedän sen jo, että se ei mee niin kun nopeasti. Se menee pikku hiljaa sinne päähän. Ja sitten se toivottavasti pysyykin siellä.*

62 Kaswormin (2003a, 85) mukaan riippuen aikuisopiskelijan uskomusrakenteesta (tiedon äänistä), joka liittyy akateemiseen ja todellisen elämän tietoon, he kuvaavat oppimistaan joko pinta- tai syvätasolla.

Tästä huolimatta hän halusi kompensoida kaventunutta oppimiskykyään hyödyntämällä jo oppimaansa tietoa uuden oppimiseen. Hän totesi, että hän halusi sitoa uuden asian vanhaan tietoonsa vahvistaakseen osaamistaan. Hän myös totesi, että hän armahti itseään, koska hän uskoi tietävänsä, etteivät hänen resurssinsa, aikansa ja jaksamisensa riittäneet tehokkaaseen opiskeluun.

Pirjo pohti kouluttajien merkitystä hänen oppimiselleen. Hän uskoi, että tietyt kouluttajat ja opettajat saivat hänestä irti parhaan mahdollisen ja edesauttoivat oppimisessa (vrt. Bourgeois ym. 1999, 108–109; Zeldin & Pajares 2000; Siivonen 2010, 201–203, 230). Myös Kaswormin (2003a, 94) tutkimuksessa aikuisopiskelijat kokivat kouluttajat katalysaattoreina uuden ja vanhan tiedon välillä. Pirjon kerronnan tulkitsen väljästi viittaavan edellä mainittuun pintaoppimiseen, koska hän selitti tiedollisen kapasiteettinsa rajallisuutta ulkoisilla tekijöillä, kuten ajan riittävyydellä ja jaksamisella. Toisaalta se antaa viitteitä myös siitä, että Pirjo uskoi pystyvänsä saavuttamaan toiminnalleen asettamansa tavoitteet, jos vain hänen kouluttajansa olivat riittävän innostavia.

4.3.3 *Hirvee ero noiden nuorten kanssa*

Liisan kerronta kuvasi sinnikästä ja periksiantamatonta opiskelijaa, joka eteni koulutukselleen asettamiensa tavoitteiden suunnassa. Hän ei epäillyt sinnikkyyttään, vaan haasteeksi hän koki motivaation säilymisen opiskeluunsa.

> *Ehkä se just tämä motivaatio niin paljo enemmän sitten kun aikuisena aloittaa niin sitä ei ole niin kuin pokkaa jättää kesken. Että sitten mennään hampaat purren.*

Liisa koki oppimisen jatkumona, koska hän totesi uuden oppimisen avaavan kiinnostusta uusiin asioihin. Hänelle koulutuksen loppuunsaattamisesta oli vähitellen muodostunut velvollisuus. Läpi koulutuselämänkertomuksen Liisan äänessä heijastui keskenjäämisen pelko. Hän ei halunnut jättää aloittamiaan koulutuksia kesken, kuten oli tehnyt nuorempana.

Liisa kuvasi itseään ahkerana opiskelijana, mutta ei pitänyt itseään hyvänä oppijana (opiskelutaitokomponentti). Hän koki olevansa laiska, koska ei ollut panostanut opintoihinsa niin paljon kuin olisi halunnut. Nurmen (1995, 157, 174–175) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista tunsi pelkoa oppimisvaikeuksistaan, päinvastoin kuin Liisa. Hän selitti aikaisempia oppimisvaikeuksiaan ja heikkoa opiskelumenestystään sanasokeudella. Tämä ei kuitenkaan ollut hankaloittanut hänen opintojaan.

> *En mää osaa nyt sanoa, mutta musta oli kiva vetää tällainen syy siihen miksi mä nyt kauheen hyvä oo. En mä tiedä sitä nyt, mutta voi olla, että mun keskittyminen ei ole paras mahdollinen. Mut se, että kyllä mä suoritan kaikki mikä mulle annetaan suoritettavaksi ja varmaan vien sitkeydellä kaikki läpi.*

Koulutuselämänkertomuksessaan Liisa tarkasteli itseään ja toimintaansa hyvin kriittisesti. Liisa arvosti eteenpäin katsomista ja itsensä kehittämistä. Hän ei kuitenkaan hyväksynyt ajan ja resurssien tuhlausta, jos yksilö omasi vahvaa itsensä kehittämispotentiaalia.

> *Se on kauhean helppoa olla vaan. Tulla kotiin ja avata telkku ja niin edespäin. Mutta ideana on se, että sen ainaskin huomasi, mitä enemmän opiskeli, niin huomasi, että hirveesti sai aikaiseksi. Eli sellainen onnistumisen idea, ettei mene sitä helpointa reittiä. Yleensä se mitä enemmän tekee, niin sitä enemmän tuntuu, että aikakin riittää.*

Liisan kerronnasta löytyy yhteyksiä Williamsonin (1997, 180) tutkimukseen, jossa osa aikuisopiskelijoista koki, että opiskelu edesauttoi heidän mielensä pysymistä aktiivisena ja virkeänä, joka vuorostaan näkyi heidän aktiivisuutenaan myös muilla elämänalueilla. Liisa ei hyväksynyt itsessään sitä piirrettä, että hän olisi päästänyt itsensä opiskelussaan helpolla. Hänen toimintaansa leimasi vaihtoehdottomuus asioiden selvittämiseen ja läpi viemiseen. Hän ei nähnyt mahdollisuutta keskeyttämiseen tai epäonnistumiseen. Hän totesi, että minkä hän aloitti, niin sitten hän myös sen kävi ja sillä selvä. Hänen mukaansa eteen tulevat esteet olivat voitettavissa, jos hän vain yritti parhaansa.

Liisa määritteli itseään sukupuolensa ja kronologisen ikänsä mukaan (ks. Nikander 1999, 28; vrt. Moore 2003, 111; Purtilo-Nieminen 2009, 94; Siivonen 2010, 253–254). Hän määritteli itseään sen mukaan, miten hän uskoi ikänsä puolesta soveltuvansa niin sanottuihin nuorille tarkoitettuihin oppimisympäristöihin. Liisa uskoi olevansa ikänsä puolesta liian vanha verrattuna hänen opiskelijakollegoihinsa. Hän uskoi, että hänen nuoremmat opiskelijakollegansa pitivät häntä ei-toivottuna[63]. Nämä uskomukset olivat aiheuttaneet hänelle ulkopuolisuuden tunteita. (ks. myös Kasworm & Blowers 1994, 44; Kasworm 2010, 149–150.) Moore (2003, 136) toteaa, että aikuisopiskelija määrittää tai joutuu määrittämään itseään oikeana näyttäytyvään nuorten opiskeluun, joka on yhteiskunnallisesti määrittynyt. Tällöin aikuisopiskelijasta muotoutuu kuva nuoren "oikean" opiskelijan poikkeamana. (ks. myös Moore 2006, 155.) Kasworm[64] (2005, 9) lisää, että aikuiset arvioivat itseään opiskelijoina myös niiden

63 Ojalan (2005, 60) mukaan ajatus vanhasta naisesta opiskelemassa eli toimivana subjektina herättää sosiaalista ja kulttuurista ambivalenssia niin koulutusyhteiskunnassa toimiville kuin henkilölle itselleenkin. Ojala (2005, 62) toteaa, että vanhat naiset joutuvat edelleen ponnistelemaan saavuttaakseen oman paikkansa opiskelijana koulutusyhteiskunnassa.

64 Kaswormin (2005) mukaan aikuisopiskelijan identiteetti muodostuu uskomuksista, jotka pohjautuvat nuorempien ja vanhempien opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Uskomukset ikäsopivuudesta yliopiston tai korkeakoulun opiskelijaksi rakentavat aikuisopiskelijan positionaalista identiteettiä. Positionaalinen identiteetti tarkoittaa sitä, kuinka opiskelija ymmärtää sosiaalisen paikkansa opiskeluyhteisössä riippuen muiden ihmisten olemassaolosta. Positionaalisen identiteetin kehittyminen on yhteydessä siihen, miten aikuisopiskelija kokee itsensä hyväksytyksi osana akateemista yhteisöä. (myös Kasworm 2010, 153.)

uskomustensa kautta, joita heillä on ikäänsä sopivista sosiaalisista normeista. Hänen mukaansa yksi kolmesta aikuisesta astuu korkeakouluun kantamalla huolta siitä, että riittävätkö heidän kykynsä toimia tehokkaasti opiskelijan roolissaan johtuen iästään ja eri elämän rooleistaan sekä siitä, onko hän ikänsä puolesta soveltuva korkeakoulun opiskelijaksi. Tällainen aikuisopiskelija määrittelee itsensä uudelleen ja rakentaa opiskelijaidentiteettiään suhteessa nuorempiin korkeakoulun opiskelijoihin. (myös Kasworm ja Blowers 1994, 44–45, 236.)

Liisa ei kokenut huonommuutta tiedollisen kapasiteettinsa tai akateemisen kompetenssinsa riittävyydestä verrattuna nuorempiin opiskelijakollegoihinsa[65]. Hän koki haasteeksi sen, miten hän soveltui myös ulkoiselta olemukseltaan osaksi opiskelijayhteisöään.

> *Mä kuitenkin olen itse aina kokenut sen, että koska mä olen pieni ja hoikka, mä lutviudun aika normaalisti näiden nuortenkin sekaan. Sanotaan, että mä olen sitä kokorakennetta. Jos on kauhean iso ihminen, niin sitä erottuisi. Sitä sulautuu helposti massaan.*

Edellä oleva kerronta kuvaa Liisan samankaltaisuuden kaipuuta ja hänen kaipuutaan siitä, että hän kuuluisi täysivaltaisena jäsenenä opiskelijayhteisöön iästään huolimatta. Kaswormin ja Blowersin (1994, 46) tutkimuksesta poiketen Liisa ei muuttanut käyttäytymistään tai pukeutumistyyliään nuoremmaksi, koska hän koki soveltuvansa ruumiinrakenteeltaan nuorten opiskelijakollegoidensa joukkoon. Liisan uskomuksia voi selittää Rantamaan (2001) näkemyksen kautta, jonka mukaan yksilön sosiaalisiin rooleihin ja positioihin liittyy tiettyjä ikäodotteita. Esimerkiksi opiskelijan roolissa olevaa henkilöä voidaan pitää nuorempana kuin mitä hän todellisuudessa on tai minkä ikäiseltä hän itsekin uskoo näyttävänsä. Aikuisopiskelija voi käyttäytymisellään ja pukeutumisellaan vahvistaa opiskelijarooliin liittyviä ikäodotuksia, esimerkiksi pukeutumalla nuorekkaasti. (Rantamaa 2001, 58.)

Liisan työpaikalla nuoret opiskelevat naiskollegat eivät ihmetelleet hänen koulutuspolkunsa jatkamista. Sitä vastoin hän uskoi opiskeluyhteisössään olevien nuorempien miesopiskelijoiden kokevan hänet liian vanhaksi opiskelemaan. Liisa totesi, että on ihan eri asia olla viisikymppinen nainen kuin kaksikymppinen ”kundi”, koska heidän maailmansa olivat niin erilaiset. Hän piti turhauttavana, että opiskeluyhteisössä oli 19-vuotiaita ”jäppiksiä”. (vrt. Moore 2003, 112.)

> *Mä uskon, että ne nuoret kundit kokee sen vielä enemmän, että pahus kun täällä on noita vanhoja akkoja mukana. Mä kun en ole niin avomielinen, että mä kattosin, että vautsi, sehän on positiivista ja että se on rikkaus. Se ei ole musta mikään positiivinen asia. Jokainen vanhenee, mutta kuitenkin mä en mielellään kohtaa näitä pikku kundeja.*

65 Tässä kerronnanvaiheessa Liisa puhui keski-ikäisen aikuisopiskelijan ja opiskeluyhteisön jäsenen positiosta (vrt. luku 5.2).

Liisan ohella myös Pirjo viittasi kerronnassaan sukupolvien väliseen kuiluun. Pirjo koki ikäistensä olevan motivoituneempia ja suhtautuvansa vakavammin opiskeluunsa kuin häntä itseään nuoremmat opiskelijat (myös Kasworm & Blowers 1994, 95–97, 239; Lynch & Bishop-Clark 1994, 10; Quinnan 1997, 74–75; Kasworm 2010, 151, 155; McAllister 2010, 556). Vastaavasti Liisa koki turhauttavana suuren opiskelijayhteisön ikäjakauman, koska se heijastui opiskeluyhteisön keskustelukulttuurin (vrt. Merrill 2001, 15; Bourgeois ym. 1999, 109–110). Samuelsin (2005, 110) tutkimuksesta poiketen he eivät kuitenkaan kokeneet sukupolvien välistä kuilua stressaavana tekijänä.

> Pirjo: *Että tavallaan sellainen niin kun rauhoittuminen siihen opiskeluun ja semmoinen niin kun ihan oikeasti on motivoitunut siitä opiskelusta. Niin mä ehkä jotenkin pelkään sitä, että heille ei olisi sellaista motivoitumista. Jos peilaa sitä omaa parikymppistä olemusta, sieltä se sitten ehkä tulee.*

> Liisa: *En kai mä minkäänlaista vuorovaikutusta oo kokenu. Mut tässä on niinku heti tulee sellanen hirvee ero noiden nuorten kanssa jotenkin. Kyllä voi jostain asioista keskustella, mutta ei siitä tule sellaista, sellaista keskustelua. Että se olisi huomattavasti sellaista kiinnostavaa, jos kaikki nyt sanotaan ikä vaikka kymmenen tai kahdenkymmenen vuoden sisällä, se antaisi enemmän.*

Liisan ja Pirjon kerronnasta löytyy yhteyksiä myös Brooksin (2005) ja Samuelsin (2005) tutkimuksiin. Brooksin (2005, 62) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista koki nuorempien opiskelijakollegoidensa haittaavan heidän opiskelutyötään[66]. Vastaavasti Samuelsin (2005, 101–103) tutkimuksessa varttuneemmat opiskelijat viittasivat sukupolvien väliseen kuiluun. He käyttivät nuoremmista opiskelijoista nimitystä ”tenavat” erottamaan itsensä heistä. Monille aikuisopiskelijoille paluu opintojen pariin oli yksi stressiä aiheuttavista tekijöistä. Aikuisopiskelijat myös kokivat osallistuvansa opiskelijayhteisöönsä eri tavalla kuin nuoremmat opiskelijakollegansa, kuten olemalla verbaalisempia ja orientoituneempia opiskeluunsa sekä suhtautuvansa vakavammin opiskelutilanteisiin kuin nuoremmat opiskelijat (myös Kasworm & Blowers 1994, 95; Quinnan 1997, 75).

Vastaavasti Kaswormin (2005; 2010) tutkimuksessa aikuisopiskelijat uskoivat, että heillä oli myönteisempi asenne henkilökunnan antamille ohjeille kuin nuoremmilla opiskelijoilla. Monet aikuisopiskelijoista uskoivat, että henkilökunta arvosti aikuisopiskelijoita heidän opintoihinsa sitoutumisen ja korkeamman opiskelumotivaationsa vuoksi. He myös uskoivat, että henkilökun-

66 Lynchin ja Bishop-Clarkin (1994, 7–8) tutkimuksessa 20 prosenttia sekä aikuisopiskelijoista että nuorista opiskelijoista totesivat työskentelevänsä mieluimmin ikäistensä opiskelijoiden kanssa. Vastaajista 90 prosenttia oli kuitenkin sitä mieltä, että he viihtyivät heterogeenisessä opiskeluyhteisössä. He kokivat eri-ikäisten opiskelijoiden tuovan uusia näkemyksiä opiskeltaviin sisältöihin ja auttavan oppimaan heitä enemmän.

nalla oli korkeampia odotuksia heitä kuin nuorempia opiskelijoita kohtaan[67]. (Kasworm 2005, 12–13; 2010, 153–154.) Lynchin ja Bishop-Clarkin (1994, 6–7) tutkimuksessa 64 prosenttia sekä aikuisopiskelijoista että nuorista opiskelijoista uskoivat, että aikuisopiskelijoita kohdeltiin koulutustilanteissa eri tavalla kuin nuoria opiskelijoita. Vain kaksi prosenttia opiskelijoista kuitenkin uskoi, että aikuisopiskelijoiden vuorovaikutus opettajien kanssa vaikutti heidän arvosanoihinsa.

Edellä mainitut Liisan ja Pirjon ulkopuolisuuden kokemukset tulkitsen myös Deweyn (1938) tarkoittamina ei-kasvattavina kokemuksina, koska ne vaikuttivat heidän kriittisten asenteidensa ja odotustensa muodostumiseen. Nämä olivat yhteydessä Liisan toimintaan siten, että hän halusi opiskella kasvottomana heterogeenisessa opiskelijayhteisössä (vrt. Ojala 2005, 61). Liisa koki olonsa turvalliseksi oman ikäluokkansa aikuisopiskelijoiden parissa. Turvallisuuden tunne ehkäisi ulkopuolisuuden kokemista (ks. myös Quinnan 1997, 76). Liisan ja Pirjon kerronta ei tuonut esille, että he olisivat kokeneet nuorempien opiskelijakollegoidensa taholta varsinaista ikäsyrjintää (vrt. Moore 2003, 123). Opiskelijoiden suuren ikäjakauman vuoksi Liisa piti tilannetta lähinnä koomisena. Edellä olevan perusteella Liisan ja Pirjon näkemyksiin itsestä melko vahvana oppijana ja opiskelijana olivat yhteydessä tutut samanikäiset aikuisopiskelijat, jotka edesauttoivat heidän sopeutumistaan heterogeeniseen opiskelijayhteisöön.

Liisan ihanneminäkäsityksessä korostui halu olla koulutetumpi kuin mitä hän oli todellisuudessa. Hän selkeästi ihannoi koulutetuimpia kollegoitaan, joiden kaltaisekseen hän halusi tulla. Hän koki ikänsä tämän haaveen toteuttamisen esteeksi.

> *Ei sitä opiskelua aikuisena estä mikään. Se on vaan se oma saamattomuus tai ei ole sitten vaativuutta. Niin kun mä sanoin, että mä olisin voinut tässä kymmenen vuotta koko ajan opiskella.*

Edellä oleva kerronta viittaa siihen, että Liisalle keskeistä oli koulutuksien kautta näyttää ainakin itselleen tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävyys. Hän koki pystyvänsä oppimiseen ja opiskeluun, jos vain halusi.

4.3.4 *Mä en koe, että se on se minkälainen minä haluan olla*

Hannelen tiedostetun minäkäsityksen taustalla olivat hänen tiedollisen, kielellisen ja opiskelukyvykkyytensä arvioinnit. Hänen kerrontansa kuvasi tiedon ihannointia, mutta se ilmensi myös hänen tiedollisen kapasiteettinsa riittämättömyyttä.

67 Kaswormin ja Blowersin (1994, 46) tutkimuksessa jotkut aikuisopiskelijat uskoivat, että jos he antoivat itsestään kuvan nuorekkaina opiskelijoina, niin heidän opintosuorituksensa saatettiin arvioida helpompien kriteerien pohjalta.

Ainakin sen tajuaa entistä selvemmin, että kuinka vähän tietää. Mitä enemmän oppii, niin sen selvemmin sen tajuaa, kuinka vähän kuitenkaan tietää. Ja kuinka paljon enemmän on vielä asioita, mistä haluaisi ottaa selvää.

Henrikistä ja Liisasta poiketen Hannele ei pitänyt itseään tyhmänä tai laiskana, vaikka hän kuvasi peruskouluaikaansa "takkuiseksi" (kognitiivinen- ja opiskelutaitokomponentti). Hänen mukaansa opintojen takkuisuus oli johtunut siitä, ettei hän hän saanut valita mieleisiään opintosisältöjä.

Hannele piti itseään hyvin ahkerana aikuisopiskelijana. Hänen käsityksensä ahkeruudesta pohjautui uusien asioiden laajaan hallintakokemukseen. Hän totesi, että oli ollut koulutuksessa aina kiinnostunut uusista näkökulmista, jotka hän halusi selvittää aina alusta loppuun asti. Tämä näkyi Hannelen toiminnassa runsaana oppimateriaalien keräämisenä ja kokonaisvaltaisena asioihin paneutumisena (vrt. Pirjo). Hän totesi, että hän oli sisukas selvittämään asioita eikä antanut helpolla periksi. Tämä tuli esille siinä, että hän tahtoi tehdä aina parhaansa ja selvittää etukäteen laaja-alaisesti opiskeluunsa liittyviä näkökulmia. Hannelen sinnikkyyttä toimijana kuvasi hyvin se, että hänen koulutuksensa yhtenä tavoitteena oli läpäistä opiskeluunsa liittyvät suoritukset aina ensimmäisellä kerralla.

Vaikka Hannele piti itseään ahkerana ja viisaana, hän uskoi oppimiskykynsä kaventuneen. Hän totesi, että hänen kielellinen kyvykkyytensä oli ollut aina hyvä. Kielellisestä kyvykkyydestään huolimatta hän uskoi opiskelukapasiteettinsa kaventuneen ja oppimisensa hidastuneen aikuisena. Hannelen kerronnassa oli yhtenevyyksiä Kasworminin (2005, 9) tutkimukseen, jonka mukaan aikuisopiskelijoilla saattaa olla uskomuksia ikänsä vaikutuksesta heidän kykyynsä oppia ja suoriutua opiskelusta. Tutkimuksessa osa aikuisista uskoi, että ikääntymisprosessit muuttivat heidän akateemisia kykyjään. (myös Kasworm & Blowers 1994, 49.) Hannelen mukaan opiskelukapasiteetin kaventuminen näkyi hänellä myös kielten opiskelun vaikeutena ja yleisenä keskittymiskyvyn heikkenemisenä. Hän totesi, että hänen keskittymiskykynsä heikkeneminen näkyi myös siinä, että hän joutui aikuisena prosessoimaan opiskeltavia asioita kauemmin kuin nuorempana. Tämän hän uskoi johtuvan oppimisensa hidastumisesta. Kasworm (2005, 9) toteaa aikuisopiskelijoiden kuitenkin uskovan menestyvänsä koulutuksessaan sitoutumalla opintoihinsa, sinnikkyytensä ja yrittämisensä avulla. Useat heistä myös keksivät erilaisia oppimisstrategioita tehostaakseen oppimistaan. Edellä olevan perusteella myös Hannele uskoi menestyvänsä sitoutumalla opiskeluunsa ja yrittämällä sinnikkäästi.

Hannelen kerronta kuvasti selkeästi, että hänen tiedostettu minäkäsityksensä oli oleellisesti erilainen kuin hänen ihanneminäkäsityksensä. Hän pyrki selkeästi kouluttautumisensa kautta kohti ihanneminäkäsitystään. Hänen

ihanteenaan oli kouluttautua sivistyneeksi ja akateemiseksi ihmiseksi. Hänen kerrontansa kuvasti, että hän oli ollut matkalla sivistyneeksi ja akateemiseksi ihmiseksi jo lapsuudesta saakka. Houtsonen (2000a, 45; 2000b, 245) vahvistaa, että opiskelijan käsitys itsestä esimerkiksi "akateemisena" rakentuu jo hänen peruskoulutuksensa aikana[68]. Tämä käsitys myös suuntaa häntä hakeutumaan tietylle koulutusalalle. Sitä vastoin opiskelijan käsitys jonkin koulutusalan sopivuudesta tai arvokkuudesta itselle muotoutuu enemmän koulun ulkopuolisissa elämänkokemuksissa, kuten harrastuksissa tai perheen elämäntavoissa. Hannele uskoi Kaswormin ja Blowersin (1994, 158) tutkimuksen tavoin, että akateeminen opiskeluyhteisö oli erityinen tiedon ja ymmärryksen opiskelupaikka, joka soveltui hänen kehittymistarpeisiinsa.

Hannelen kerrontaan sisältyi viittauksia Usherin ja Pajaresin (2008, 753) esiin tuomaan näkökulmaan, jonka mukaan toiset henkilöt ovat yhteydessä opiskelijan käsitysten muodostumiseen. Hannele tunsi ulkopuolisuutta, joka rakentui duunareiden maailman ja akateemisen maailman kohtaamisesta. Hän vertasi itseään akateemisesti koulutetuimpiin yksilöihin, joiden kaltaiseksi hän halusi tulla.

> *Mulla on aika konservatiivinen kasvatus niin kun kotitausta itsellä. Mä en kuitenkaan koe, että se on se minkälainen minä haluan olla. Mä olin tämmöisessä duunarien maailmassa.*

Hannele teki jaon konservatiivisuuden ja sivistyneisyyden välille. Konservatiivisuus merkitsi hänelle tavallisuutta ja vaihtoehdottomuutta, kun taas sivistyneisyys merkitsi hänelle akateemisuutta, viisautta, vaihtoehtojen laajentumista ja ajattelutaitojen kehittymistä. Hannelen mukaan sivistyneisyys näkyi ulospäin pukeutumisena ja käyttäytymisenä.

> *Sehän on semmoinen mikä mullakin on aina ollut ehkä tavoitteena jo lapsesta asti. Mä olen ihaillut semmoisia viisaita vanhuksia. Mä olen ajatellut, että kun mä olen vanha, niin mä olen kanssa tommoinen. Että mä pukeudun siististi ja mä kuljen ryhdikkäästi. Ja mä niinku tiedän asioista, että mulla on paljon asioita, joista mä tiedän ja mä otan koko ajan selvää. Ja että mulla on ollut aina sellainen niinku ehkä visio ja sitä haluaa niinku toteuttaa sit kanssa. Että päätyisi joskus semmoiseksi. Mustakin tulisi niinku semmoinen toisenlainen ihminen.*

Tämä näkyi myös seuraavassa kerronnassa:

> *Ja tavallaan se semmoinen sivistyksen ilmapiiri tai semmoinen erilainen ote elämään on kiehtonut mua, kun mähän olen semmoisesta perheestä, missä isä on poliisi ja äiti on sairaanhoitaja. Meillä on hyvin ollut semmoista maanläheistä, tosi tiukkaa ja semmoista kyllä sivistynyttä myös se kasvatus. Jotenkin mä olen ollut tosi pienestä asti semmoinen, että*

68 Koulutusjärjestelmä on eräänlainen symbolinen järjestelmä, jonka luokittelevien luonnehdintojen avulla koulu arvioi opiskelijoiden erilaisia ominaisuuksia ja tuottaa heille koulutusidentiteettejä (Houtsonen 2000a, 44).

mua on hirveän paljon kiinnostanut tieto. Ja esimerkiksi meillä on perhetuttavat, jotka mun mielestä on aina olleet jalustalla mun lapsuuden ajan mun mielessäni, koska heillä on akateemiset tutkinnot ja heidän lapsillaankin kyllä nytten. Ja siellä on paljon keskusteltu ja paljon pelattu vaikka jotain trivialbursuittia. Ja ollut sellainen erilainen se tapa olla. Että meillähän kotona tehtiin majoja ja rymyttiin metsässä. Ja tosi hyvää kasvatusta kyllä, en todellakaan vaihtaisi sitä pois. Mutta se just on varmaan se mitä mä olen sitten halunnut lisää.

Myös McAllisterin (2010, 559) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista koki, että he olivat saaneet opiskelunsa etuna uuden yliopistostatuksen, joka vähensi kuvaa heistä niin sanottuina vanhanaikaisina opiskelijoina. Vastaavasti Mooren (2003, 148; 2006, 159–160) tutkimuksessa aikuisopiskelijat kokivat saaneensa yliopistotutkinnon myötä enemmän huomiota ja arvostusta osakseen kuin aiemmin ennen opintojaan. Heidän mukaansa sivistys oli alkanut ”näkyä” jo ulospäin.

Hannelen uskomusrakenteessa on yhdenmukaisia piirteitä Kasworminin (2003a, 95–96) *sisällyttämisen ääneen*. Kasworminin (2003a, 95) tutkimuksessa aikuisopiskelijat arvostivat suuresti akateemista oppimisympäristöään ja sen yhteyttä elämäänsä ja uskoivat, että akateeminen maailma oli paras opiskelupaikka myös heidän tulevaisuutensa kannalta. Sisällyttämisen ääntä ilmentävät opiskelijat arvostivat suuresti koulutuksensa kautta avautuvia uusia merkityksiä elämälleen. Myös Hannelen kerronnan edetessä haave akateemisuudesta sai vahvistusta. Hän tarkasteli eri koulutusvaihtoehtojen merkitystä ja niiden sopivuutta koulutustarpeisiinsa.

Jotenkin mä en niin kun koe, että se ammattikorkeakoulu on mun paikka. Mä enemmän sillä tavalla olen kiinnostunut yliopisto-opiskelusta jostain kumman syystä.

Yllä olevat näkemykset viittaavat siihen, että Hannelen myönteiset käsitykset akateemisen oppimisympäristön paremmuudesta muihin oppimisympäristöihin verrattuna vahvistivat hänen uskomustaan siitä, että akateeminen oppimisympäristö parhaiten tuki hänen käsityksiä pystyvyydestään. Tämä tulkinta saa vahvistusta Lorsbachin ja Jinksin (1999, 158, 161) näkemyksistä, joiden mukaan opiskelijoiden pystyvyysuskomukset vaikuttavat heidän näkemyksiinsä oppimisympäristöistään ja päinvastoin. Jos opiskelija tulkitsee oppimisympäristönsä myönteisenä, se voimistaa hänen uskoaan pystyvyyteensä. Vastaavasti opiskelijan vahvat pystyvyysuskomukset edesauttavat luomaan myönteistä kuvaa oppimisympäristöstä.

Hannele halusi kouluttautua akateemiseen malliin, joka tuotti ulkoapäin näkyvän käyttäytymisen lisäksi tietynlaista ajattelutapaa.

Mulla on yksi hyvä ystävä, joka nyt opiskelee tai siis väittelee kohta tohtoriksi jostain kauppatieteistä. Niin tuota noin me ollaan hänen kanssaan paljon juteltu. Jotenkin mä olen ruennut ihan kuuntelemaan hänen puhettaankin siltä kannalta kuinka tässä niin kun läpi paistaa

tämmöinen yliopiston tavallaan malli. Että kuinka ihminen…kuinka ne ajatukset oikein rakentuu vaan sillä tavalla. Ihan eri tavalla.

Hannelen kuvaillessa ihanneminäkäsitystään hänen kerrontaansa liittyi hänen puolisonsa ääni. Tämä ääni vahvisti Hannelen käsitystä itsestään ”fiksuna” oppijana ja kouluttautumiseensa panostavana opiskelijana. Hän selkeästi ihannoi puolisonsa rohkeutta, jonka hän koki itseltään puuttuvan. Hannelen mukaan oli vain itsestä kiinni, miten koulutus- ja elämänvalinnat suuntasivat omaa kehittymistä ihmisenä. Hän oli selkeästi menossa ihannekäsitystään kohti, koska hän piti itseään kunnianhimoisena eteenpäin pyrkijänä. Hän koki, että kouluttautumisensa kautta hän pystyi pitämään itsestään huolta.

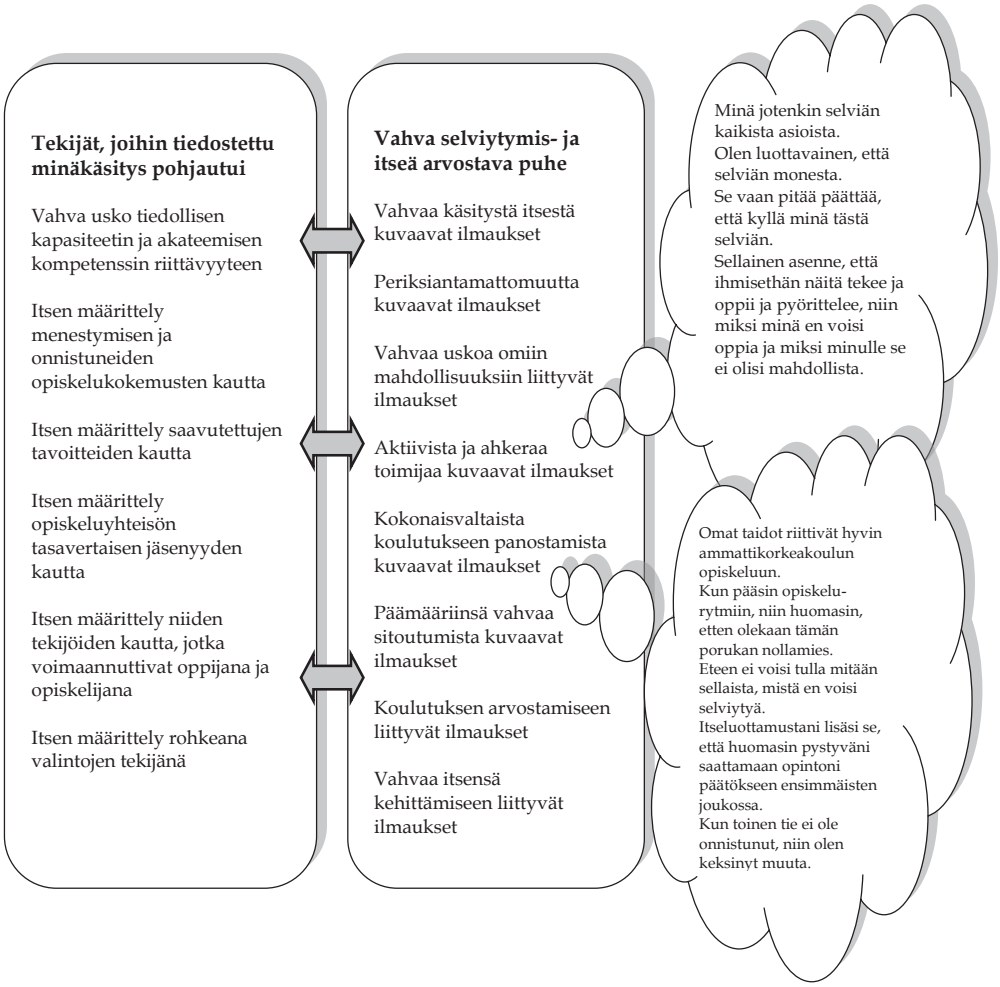
4.4 Käyttäytymiseen ja motivaatioon liittyvä sitoutuminen vahvojen käsitysten tuloksena

Anjan, Marjatan, Anteron ja Sannan koulutuselämänkertomuksien kautta muodostui kuva aikuisopiskelijoista, joiden vahva käsitys itsestään aikuisopiskelijoina leimasi heidän toimintaansa. Koulutuselämänkertomukset antoivat kuvan sinnikkäistä ja periksiantamattomista toimijoista, jotka ilmensivät vahvaa sitoutumista koulutukseensa ja koulutukselleen asettamiinsa päämääriin. Vastaavasti Kaswormin (2010, 151–153) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista uskoi opiskelumenestyksensä johtuneen siitä, että he olivat määrätietoisia, itseohjautuvia, itseensä luottavia ja sinnikkäitä opiskelijoita. He kokivat olevansa myös päämääriinsä orientoituneita. Tämän lisäksi he arvostivat omaa kypsää ikäänsä ja aktiivista opiskeluun sitoutumistaan.

Linnenbrink ja Pintrich (2003) ovat tarkastelleet minäpystyvyyden, sitoutumisen ja oppimisen välistä yhteyttä[69]. Tutkimuksessaan he jakoivat opiskelijan sitoutumisen käyttäytymiseen liittyvään (yritys, sinnikkyys, avun etsiminen), kognitiiviseen (strategioiden käyttö, metakognitio) ja motivaatioon liittyvään (mielenkiinto, arvostus, tunne) sitoutumiseen. Heidän mukaansa nämä eri osatekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään koulutustilanteissa. Opiskelijoilla, joilla on myönteiset ja korkeat minäpystyvyysuskomukset, ovat enemmän sitoutuneet opiskeluunsa niin käyttäytymisen, kognition kuin motivaation tasolla. Kykyihinsä uskovat opiskelijat yrittävät uutterammin, jatkavat sinnikkäästi toimintaansa ja etsivät myös tarvittaessa tukea. Vastaavasti Walkerin, Greenen ja Mansellin (2006) tutkimuksessa todetaan, että opiskelijoiden sisäinen motivaatio ja minäpystyvyys ovat merkittävästi yhteydessä kognitiiviseen sitoutumiseen (strategioiden käyttö). Heidän mukaansa minäpystyvyys on yksi keskeisimmistä sisäisen motivaation kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimukseni aikuisopiskelijoiden kerronnasta löytyi viittauksia käyttäytymiseen ja motivaatioon liittyvään sitoutumiseen.

69 Linnenbrink ja Pintrich (2003, 136) muistuttavat, että opiskelijan minäpystyvyys on muuttuva ja herkkä kontekstuaalisille oppimisympäristön piirteille.

Kuviossa 13 olen yhteenvedonomaisesti kuvannut ne tekijät, jotka rakensivat aikuisopiskelijoiden vahvaa käsitystä itsestä oppijana ja opiskelijana. Nämä olivat yhtenä tekijänä kehittämässä opiskelijan vahvaa uskoa myös mahdollisuuksiinsa ja pystyvyyteensä.



KUVIO 13. Tekijät, jotka rakensivat aikuisopiskelijan näkemystä itsestä vahvana oppijana ja opiskelijana

Aikuisopiskelijoilla, joilla oli näkemykset itsestään vahvoina oppijoina ja opiskelijoina, keskiössä oli vahva selviytymis- ja itseä arvostava puhe, joka pohjautui heidän aikaisempiin opinnoissa menestymiskokemuksiinsa. Näiden kokemustensa pohjalta he muodostivat myös käsityksensä itsestään aikuisopiskelijoina. He myös vahvasti uskoivat saavuttavansa koulutukselleen asettamansa päämäärät.

Anja, Marjatta, Antero ja Sanna eivät epäilleet tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävyyttä, vaan he uskoivat mahdollisuuk-

siinsa menestyä aloittamillaan koulutuspoluilla. Koulutuksiensa aikana eteen tulevat esteet he kokivat haasteiksi, ei ylipääsemättömiksi esteiksi. Heidän kerronnassaan korostui itseä arvostava puhe, joka ilmeni omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tiedostamisena. Aikuisopiskelijoiden kerronnassa opiskelu näyttäytyi jatkumona, jonka eteen he olivat valmiita resursoimaan niin aikaansa kuin henkisiä voimavarojaan. Tutkimuksestani voi löytää yhtymäkohtia Bongin ja Skaalvikin (2003, 32) tutkimukseen, jonka mukaan opiskelijan vahva minäpystyvyys ja myönteinen minäkäsitys edesauttavat opiskelijaa asettamaan itselleen haasteellisempia päämääriä, vähentämään huolen kokemista opiskelussa, kestämään pidempään vaikeissa suorituksissa ja tuntemaan itsensä menestyvämmäksi opiskelijana.

4.4.1 *Aika tavalla uppoudun siihen opiskeluun ja teen sitä sataprosenttisesti*

Anjan koulutuselämänkertomus ilmensi helposti innostuvaa, pitkäjännitteistä ja aktiivista toimijaa, joka etsi vaihtoehtoisia itsensä kehittämisen keinoja. Tämä tuli esille seuraavassa toteamuksessa.

> *Olen aina näitä erilaisia vaihtoehtoja löytänyt, kun toinen tie ei ole onnistunut, niin olen keksinyt muuta.*

Linnenbrinkin ja Pintrichin (2003, 123) mukaan opiskelijan vahva minäpystyvyys voi johtaa opiskelijan voimakkaaseen sitoutumiseen opintoihin ja myöhemmässä koulutuksen vaiheessa parempaan oppimiseen ja opiskelusuorituksiin. Tämä tuli esille myös Goton ja Martinin (2009, 17) tutkimuksessa, jossa ne aikuisopiskelijat, jotka olivat voimakkaammin sitoutuneet koulutukselleen asettamiensa päämäärien saavuttamiseen, ilmensivät vahvoja minäpystyvyysuskomuksia.

Anja kuvasi itseään uteliaana oppijana, jolle opiskelu oli tavoitteellista, päämääriin sitoutunutta ja tulevaisuuteen orientoitunutta. Luszczynskan ym. (2005) mukaan henkilö, jolla on korkea yleinen minäpystyvyys[70], on myös vahvasti tyytyväinen elämäänsä, opiskeluunsa ja/tai työhönsä. He myös kokevat stressaavat tilanteet enemmänkin haasteina kuin esteinä. Voimakkaan minäpystyvyyden omaava henkilö uskoo vahvasti saavuttavansa päämääränsä, mikä on yhteydessä hänen tulevaisuuden suunnitelmiinsa. Anjan kertomus ilmensi sitoutunutta oppijaa, joka paneutui opiskeluunsa aina sataprosenttisesti. Tavoite ajan tasalla pysymisestä leimasi hänen haluaan kehittää itseään kouluttautumisen kautta (motivaatioon liittyvä sitoutuminen).

70 Luszczynskan ym. (2005) tutkimuksessa yleinen minäpystyvyys määriteltiin uskomukseksi yksilön kompetenssista suorittaa vaikeita tai uudenlaisia tehtäviä sekä uskoa selviytyä yksilöä kohdanneista vastoinkäymisistä haastavissa tilanteissa.

Mä en osaisi ajatella, että mä olisin niin kuin junaradalla ja menisin niitä samoja raiteita pitkin koko aika.

Sannan kertomusta leimasi itsensä etsimisen teema, joka näkyi omien mahdollisuuksien ja vahvuuksien pohdintana. Anjan tavoin Sanna ei vähätellyt tai aliarvioinut taitojaan tai pystyvyyttään, vaan kuvasi itseään vahvana valintojen tekijänä ja aktiivisena toimijana. Jos hänen yksi elämänpolkunsa ei ollut johtanut mihinkään, hän oli etsinyt muita vaihtoehtoisia polkuja. Hänen kertomuksensa edetessä varmuus omista käsityksistä ja pystyvyydestä saivat vahvistusta.

Anjan ja Sannan tavoin Marjatan kertomus ilmensi koulutukseensa sitoutunutta opiskelijaa, joka suhtautui vakavasti koulutukseensa ja päämääriensä saavuttamiseen (motivaatioon liittyvä sitoutuminen). Se ilmensi myös hänen myönteistä suhtautumistaan opiskeluun ja itsensä kehittämiseen. Tämä tuli esille myös Roenning (2009, 457) tutkimuksessa, jonka mukaan aikuisopiskelijoiden myönteinen minäpystyvyys oli yhteydessä myös heidän oppimisensa laatuun. Marjatta selkeästi arvosti opiskeluaan ja uusien näkökulmien avartumista niin ammatillisesti kuin ihmisenä kehittymisen näkökulmasta. Pajares ja Schunk (2002, 19) vahvistavat, että opiskelijoilla, joilla on uskomus korkeasta kompetenssistaan, ilmentävät suurempaa sisäistä mielenkiintoa ja syvällisempää paneutumista toimintaansa. He myös asettavat itselleen haasteellisia tavoitteita ja ylläpitävät voimakasta sitoutumista päämääriinsä (myös Schunk & Pajares 2005, 87).

Marjatan ja Sannan kerronta sisälsi pohdintaa myös heidän kielellisen kapasiteettinsa hallinnasta. He totesivat olevansa hyviä akateemisessa kirjoittamisessa, mikä oli edesauttanut heitä menestymään opinnoissa. Prat-Salan ja Redfordin (2010, 299) tutkimuksen mukaan opiskelijat, joilla oli vahva minäpystyvyys akateemisessa lukemisessa ja kirjoittamisessa, suuntautuivat voimakkaasti oppimiseensa. Tätä syväsuuntautumista selitti opiskelijoiden nauttiminen opiskelustaan ja sen haasteellisuudesta. Anjan tavoin Marjatan kerronnasta välittyi innostuneisuus tarttua uusiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Tämä ilmentyi hänen rohkeutenaan selvittää asioita loppuun asti ja viedä niitä eteenpäin (opiskelutaitokomponentti). Marjatan tinkimätön ote opiskeluun vei opiskelua eteenpäin, joka tuli esille hänen toiminnassaan koulutuksen aikatauluista tiukasti kiinni pitämisenä. Tästä huolimatta Marjatta ei puhunut kiireestä tai siitä, että hänellä olisi ollut nopea aikataulu valmistua koulutuksesta. Hän ei puhunut myöskään epäonnistumisista, vaan kerronta eteni onnistumisten ja menestymisen kuvauksilla. Hän ei myöskään tuonut esille epäilyksiään menestyä oppijana ja opiskelijana.

Sannan kertomus ilmensi luovuuden ja tiedon ihannointia. Hänelle luovuus merkitsi itsensä toteuttamisen mahdollisuutta ja oman polun kulkemista. Vastaavasti tieto merkitsi sekä tiedollisen kapasiteetin laajentumista että yksilönä kehittymistä. Yksilönä kehittymisen ”palo” ja luovuuden ihannointi olivat hänen minäkertomuksensa punainen lanka, jonka pohjalta hän muokkasi käsitystä itsestään sekä yksilönä että opiskelijana. Itsensä toteuttamisen

halu luovuuden kautta muodostui hänen tiedostetun minäkäsityksensä pohjaksi (motivaatioon liittyvä sitoutuneisuus).

Anja, Sanna tai Marjatta ei kokenut riittämättömyyttä tiedollisesta kapasiteetistaan tai akateemisesta kompetenssistaan, vaan heidän oppimistaan ajoi eteenpäin itsensä kehittämisen halu. Anja totesi, että uteliaisuudesta ja innostuksesta hän teki mitä vain. Uteliaisuuteen Anja liitti myös tietynlaisen rohkeuden tarttua tarjolla oleviin mahdollisuuksiin. Vastaavasti uteliaisuus ja rohkeus ruokkivat hänellä innokkuutta tarttua mielenkiintoisiin haasteisiin. Anjan käsityksiä itsestään vahvistivat myös hänen kollegoidensa käsitykset hänestä joukon innostajana. Uteliaisuutta ja rohkeutta tukivat myös hänen laaja työ- ja koulutuskokemuksensa. Vastaavasti Marjatta ei epäillyt tiedollista kapasiteettiaan alkuvaikeuksista huolimatta. Hän koki oppimisensa haasteena, joka muodostui hänelle mielenkiintoiseksi ja antoisaksi elämän yhdeksi osa-alueeksi. Hän totesikin, että alkujännityksen jälkeen hän otti oppimisen enemmän haasteena. Mitä vaikeampia asioita, niin sitä suurempi tarve hänellä oli selvittää asiat loppuun asti. Hänelle oppiminen oli palkitsevaa ja hänen menestymisensä lisäsi tätä palkitsemisen tunnetta.

> *Jopa sellaisia asioita, joiden en ollut koskaan kuvitellut itseäni kiinnostavan vähimmässäkään määrin, tuli mielenkiintoista.*

Myös Sannalla oli vahva näkemys mahdollisuuksistaan, mutta hän ei ollut mielestään vielä saavuttanut kaikkea sitä, mitä hän todellisuudessa uskoi saavuttavansa. Oman tekemisen kautta Sannalle oli vahvistunut käsitys siitä, että hänen lahjansa riittäisivät muuhunkin kuin siihen, mitä hän oli siihen asti elämässään saavuttanut. Sannan kertomuksesta kuulsi läpi pyrkimys kohti luovuuden täysipainoista toteuttamista. Hänen haaveensa toteutumista olivat kuitenkin estäneet muut tekijät, kuten perheen laajentuminen ja epäonnistuneet koulutusvalinnat. Edellä olevan perusteella Sannan kertomusta voi pitää myös eräänlaisena identiteettiminitarinana. Kertomuksen edetessä Sanna ”löysi itsensä” ja alkoi toteuttaa toteutumatta jääneitä haaveitaan. Tämä selkeästi vahvisti Sannan käsitystä itsestään luovana ja lahjakkaana kirjoittamisen ammattilaisena.

Anjasta ja Marjatasta poiketen Sannan itsensä kehittäminen ja luovuuden ihannointi näkyivät myös oppimisen kaipuuna. Tämän kaipuun täyttymistä vei eteenpäin hänen vahva uskonsa mahdollisuuksiinsa ja vahvuuksiinsa. Sanna kuvasikin itseään luovana, itseensä uskovana ja kunnianhimoisena aikuisopiskelijana (opiskelutaitokomponentti). Kertomuksen edetessä Sannan puheeseen liittyi hänen opettajansa ääni, joka vahvisti hänen käsityksiä itsestään. Sanna arvosti suuresti opettajansa näkemyksiä siitä, että hän oli luova ja lahjakas. Nämä näkemykset vahvistivat myös Sannan yleisiä käsityksiä itsestään oppijana ja opiskelijana.

Vastaavasti Marjatta halusi ottaa opiskelustaan irti kaiken mahdollisen, mikä näkyi hänen kerronnassan itsensä kokonaisvaltaisena ”likoon pistämisenä” (käyttäytymiseen liittyvä sitoutuminen). Hänen mukaansa koulutuksessa onnistuminen oli ollut hänelle itselleenkin yllätys. Hän totesi saaneensa

kouluttautumisestaan paljon enemmän irti kuin oli aluksi uskonutkaan. Näin hänen käsityksensä itsestään aikuisopiskelijana ja aikuisopiskelun luonteesta muuttuivat hänen koulutuksessa menestymisensä myötä.

> *Olin odottanut hikistä puurtamista tenttikirjojen ja tehtävien äärellä, lähes valvottuja öitä ja melkeinpä kaaosta oman jaksamisen äärirajoilla. Mutta sainkin paljon parempaa ja paljon enemmän kuin olin osannut kuvitellakaan.*

Sannaa ja Marjattaa vahvemmin Anjan ihanneminäkäsityksessä korostui heterogeenisen opiskelijayhteisön merkitys, koska hän halusi olla yhtenä tasavertaisena jäsenenä opiskelijayhteisössä. Hän halusi olla toiminnallaan nuoremmille opiskelijoille esimerkkinä koulutuksen merkityksestä itsensä kehittämisessä. Myös Kaswormin ja Blowersin (1994, 94–95) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista koki olevansa tasavertaisia jäseniä opiskelijakollegoidensa kanssa. He kokivat oppivansa paljon opiskelijakollegoiltaan, mutta kokivat myös pystyvänsä vastavuoroisesti jakamaan työ- ja koulutuskokemuksiaan muille opiskelijoille.

Vahvuutenaan Anja koki suunnitelmallisuuden, joka tarkoitti koulutuksen jaksottamista pienempiin välitavoitteisiin. Tavoitteen saavuttaminen edesauttoi koulutuksessa jaksamista ja uusien eteen tulevien asioiden suunnittelua.

> *Mun tavoite on aina just sen hetken vaan se kurssi. Sit se lopullinen tavoite on lähempänä.*

Bandalos, Finney ja Geske (2003, 612) vahvistavat, että opiskelijan oppimiselleen ja suorittamiselleen asettamat päämäärät ovat yhteydessä hänen minäpystyvyyteensä (myös Phan 2009). Varsinkin oppimisen päämäärät ilmaisevat vahvaa yhteyttä pystyvyysuskomuksiin. Kun opiskelija asettaa haasteellisia päämääriä opiskelulleen, se väistämättä voimistaa hänen pystyvyytensä kehittymistä. Schunk (1991, 213–214; 1995, 284–285; 2001, 132) toteaa, että koulutukselle asetetut lähi- ja prosessitavoitteet ylläpitävät ja vahvistavat opiskelijan uskoa minäpystyvyydestään enemmän kuin etä- tai tulostavoitteet, koska progressiivinen toiminta ja tavoitteiden saavuttaminen luovat opiskelijan uskoa pystyvyyteensä ja tuottavat tietoa hänen kyvyistään. Varsinkin opiskelijan itsensä määrittelemät tavoitteet ja päämäärät edesauttavat vahvan minäpystyvyyden kehittymistä ja ylläpitävät sitä koulutuksen aikana.

Anjalla hänen suunnitelmallisuutensa tuli esille hänen työtavoissaan. Hän halusi kontrolloida opiskeluaan etenemällä lähitavoite kerrallaan, jotta hän pystyi arvioimaan uudelleen mahdollisuuksiaan ja kykyjään[71] (myös Kas-

71 Kaswormin ja Blowersin (1994, 29) mukaan lähitavoitteet edesauttavat aikuisopiskelijoita myös käsittelemään kohtaamiaan pelkoja ja huolenaiheita, kun he astuvat aikuisopiskelijan rooliin. Varsinkin niillä opiskelijoilla, joilla on vähän koulutuskokemuksia.

worm & Blowers 1994). Tämä toimintatapa ylläpiti myös voimaantumisen tunnetta, joka oli keskeinen Anjan kerronnassa.

> *Joka kerta kun onnistuu, niin tuntee itsensä hirveen onnistuneen voimakkaaksi ja ajattelee, että jos mä tän teen, niin miten mä sitten tosta selviän.*

Anjan mukaan onnistumisen kokemukset vahvistivat hänen uskallustaan heittäytyä seuraaviin haasteisiin (käyttäytymiseen liittyvä sitoutuminen).

Varsinkin Marjatta piti laajaa työ- ja elämänkokemustaan arvokkaana etuna opiskelussa. Marjatan kerronta toi esiin organisointikykyisen ja lannistumattoman toimijan, joka suunnitelmallisesti toimi päämääriensä suunnassa. Hän totesi itsekin toimivansa hyvin kurinalaisesti saavuttaakseen koulutukselleen asettamansa tavoitteet. Myös Merrill (2001, 12–14) ja Kasworm (2005, 11) toteavat, että aikuisopiskelijoiden menestymistä opiskelussaan edesauttaa se, että he pystyvät sisällyttämään opiskelutilanteisiinsa laajemmin elämänkokemustaan kuin nuoremmat opiskelijakollegansa (myös Bourgeois ym. 1999, 113–114).

Anjasta ja Marjatasta poiketen Sanna kuvasi itseään selviytyjänä, jonka oli pakko selviytyä eteen tulevista haasteista saavuttaakseen omat päämääränsä. Hänen selviytymistään edesauttoi se, että hän uskoi olevansa tehokas asioiden organisoija (käyttäytymiseen liittyvä sitoutuneisuus). Sannan kerronnassa tehokkuus liittyi pakkoon. Hänen oli pakko olla tehokas, jotta hän selviytyisi. Sannalle itsensä toteuttaminen luovuuden kautta oli pelastusrengas pakonomaisuudesta, koska sen avulla hän pystyi toteuttamaan itseään sellaisena, mikä oli ollut kauan hänen haaveenaan. Sanna kuvasikin itseään eräänlaisena yksityisyrittäjänä.

> *No, minä jotenkin selviän kaikista asioista. Löydän aikaa ja kyllä siinä aika luova saa olla, että pystyy järjestämään lapset jonnekin komeroon ja ruuat joutumaan ja sen hiljaisen hetken. Tämmöisiä arkisia juttuja. Muut asiat pitää suunnitella. Tehdä monta asiaa yhtä aikaa. Mutta sitä minä olen tehnyt aikaisemminkin, kun olen kirjoittanut kotitöitten lomassa ja tuota olen opiskellutkin.*

Hän totesi olevansa luottavainen, että hän selviytyisi monista häntä kohtaavista haasteista. Hän uskoi myös olevansa varma, että hän saavuttaisi kauan haaveilemansa koulutusmahdollisuudet. Tätä haavetta tuki hänen päämäärähakuinen toimintansa.

> *Opiskelua edistää se, että on se tavoite niin kuin kirkkaana mielessä. Kaikki mitä tekee, se pitää olla niin tavoitehakuista, että saa vietyä loppuun asti. Ainakin mulla.*

Muita vahvemmin Sannan kerrontaa leimasi myös arvostuksen kaipuu. Tämä näkyi hänen toiveenaan saada arvostusta ja vahvistusta ulkoapäin. Hän arvosti ulkopuolisten tahojen, kuten valtakunnallisesti merkittävien kirjailijoiden palautetta hänen kirjallisista tuotoksistaan. Palaute oli selkeästi kasvattanut

Sannan uskoa vahvuuksiinsa. Tämä vahvisti hänen uskoaan pystyvyydestään myös muilla elämän alueilla, kuten valitsemallaan koulutuspolulla. Sannan vahva usko mahdollisuuksiinsa tuli myös esille toteamuksessa, että ”se vaan piti päättää, että kyllä minä tästä selviän”. Sannan kertomus ilmensi, että hän oli saavuttanut osittain jo ihanneminänsä. Hän oli saanut toteuttaa niitä itsensä kehittämisen keinoja, joista hän oli kauan haaveillut.

4.4.2 *Jos mä alan opiskelemaan, niin se tarkoittaa, että mä sitten opiskelen*

Anteron kerronta kuvasi aktiivista ja ajan hermolla pysyvää toimijaa, joka oli kiinnostunut tämän päivän elämästä ja tapahtumista. Hän arvosti selkeästi ajan tasalla pysymistä itsensä kehittämisen ja kouluttautumisen avulla (motivaatioon liittyvä sitoutuneisuus). Antero kuvasi itseään ahkerana asioihin paneutuvana opiskelijana, joka otti opiskelunsa tosissaan ja panosti siihen kokonaisvaltaisesti (opiskelutaitokomponentti). Kaswormin (2010, 151) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista koki, että heidän vahva sitoutumisensa koulutuksensa päämääriin ja oppimisprosessiin oli edesauttanut heidän koulutuksessa menestymistään. Myös Antero totesi, että hänen määrätietoisuutensa teki hänestä hyvän opiskelijan.

> *Ei sitten käy sillä lailla, että jos mä nyt oon päättänyt, että mä ensi talven aikana suoritan noin jonkun tietyn määrän opintoviikkoja. Niin se tarkoittaa sitä, että mä suurin piirtein sitten sen määrän suoritan.*

Anteron kuvatessa itseään aikuisopiskelijana, hänen kerrontaansa liittyi hänen opiskelijakollegoidensa äänet. Nämä äänet vahvistivat Anteron käsitystä itsestään menestyvänä aikuisopiskelijana. Kaswormin (2010, 151) tutkimuksesta poiketen Antero ei kuitenkaan kokenut nuorempia opiskelijakollegoitaan sitoutumattomampina tai passiivisempina opiskelijoina, vaikka hän koki olleensa vahvempi opiskelutaidoiltaan kuin nuoremmat opiskelijakollegansa koulutus- ja työkokemuksensa vuoksi.

> *No jos minä vertaan niihin mun kavereihin mitä siellä oli. Voisiko sitä sanoa, että ei enää ihan niin värillisten lasien läpi kahtonut sitä maailmaa kuin mitä ehkä tommonen joka yläasteelta vasta päässyt niin kahtelee.*

Antero piti itseään ahkerana aikuisopiskelijana, joka näkyi hänen toiminnassaan kokonaisvaltaisena opiskeluun keskittymisenä. Antero koki iloa siitä, että hänen käsityksensä pystyvyydestään oli säilynyt nuoruudesta aikuisopiskelijaksi asti. Hän luotti tiedollisen kapasiteettinsa riittävyyteen. (myös Nurmi 1995, 158.)

> *Ja että enhän mää niinkö ookkaan ihan viraapeli kaveri. Ja sitten niinkö tuollakin xxxx kuitenkin kun mä pääsin siihen rytmiin niin huomasin,*

että enhän mä niinkö ookkaan se tämän porukan nollamies, vaan tuota niin kuitenkin siellä ihan hyvällä menestyksellä pystyin niitten nuorten kanssa touhuilemaan.

Anteron kerronta ilmensi vahvaa akateemista sinnikkyyttä, koska hän arvioi akateemisen kompetenssinsa riittäväksi. Hän totesi, että hänen ensimmäisissä aikuiskoulutuksissaan hän olisi pystynyt parempiin opiskelusuorituksiin kuin mitä hän todellisuudessa suoriutui. Hän ei tyytynyt koulutuksessaan pintapuolisuuteen, vaan pyrki saamaan opiskelusta irti kaiken mahdollisen. Hän ei missään kerrontansa vaiheessa epäillyt tiedollista kapasiteettiaan, vaan hänen toimintaansa leimasi periksiantamattomuus päämäärien saavuttamiseen (käyttäytymiseen liittyvä sitoutuneisuus). Vastaavasti Zeldinin ym. (2008, 1049) tutkimuksessa luonnontieteen, teknologian ja matematiikan alalla toimivat miehet, jotka ilmensivät vahvaa minäpystyvyyttä ja itseluottamusta, ilmensivät myös vahvaa akateemista sinnikkyyttä. He eivät epäilleet sitä, etteivätkö he olisi menestyneet koulutuksessaan ja uralleen asettamissa päämäärissään. Anteron kerronta kuvasi selviytyjää, joka sinnikkäästi eteni asettamiaan koulutustavoitteita kohti. Zeldinin ym. (2008, 1049–1050) tutkimuksen tavoin hän ei puhunut epäonnistumisesta tai luovuttamisesta koulutuspolkunsa aikana, vaan toi esiin, miten hän oli haastavista opiskelutilanteista selvinnyt. Hän koki vaikeat opiskelutilanteet enemmänkin haasteina kuin ylipääsemättöminä esteinä. Hän arvosti myös koulutuksensa kautta saavuttamaansa ammatillista kompetenssia.

Anterolla koulutuksessa menestyminen loi uskoa hänen tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssinsa riittävyyteen. Schunk ja Pajares (2004, 118) toteavat, että opiskelija, joka menestyy hyvin toiminnassaan, on myös taipuvainen luottamaan vahvasti pystyvyyteensä myös tulevaisuudessa. Antero luotti siihen, että hän menestyy myös tulevissa koulutushaasteissaan.

Minun piti niin kuin perusasioita siinä sitten vielä palautella mieliin. Joka oli minun mielestä ylimääräistä työtä verrattuna niihin muihin. Se antoi uskoa tulevaan ja seuraavana vuonna aloin uskoa siihen, että enää ei eteen voi tulla mitään sellaista mitä en kykenisi selvittämään.

Marjatan tavoin Antero ei nostanut kerronnassaan esille, miten hän hallitsi koulutuksen eri osaamisalueita. Sitä vastoin hän piti itseään hyvänä akateemisena kirjoittajana, vaikka hän itse totesi, ettei hän halunnut tuoda sitä laajemmin esille.

Jotenkin minä koin sen melko helppona, sitä ei ehkä aina kaikille näin viitsi sanoakaan, ehkä minä vältäkin sitä sanomista.

Anteron tiedostettu minäkäsitys oli lähellä hänen ihanneminäkäsitystään. Hän ei missään vaiheessa kerrontaansa tuonut esille, että hän olisi halunnut olla aikuisopiskelijana erilainen kuin oli. Hän luotti pystyvyyteensä selviytyä koulutustilanteista. Hän ei nähnyt itseään heikompana tai taidottomampana

kuin hänen opiskelijakollegansa olivat. Hän ei vähätellyt osaamistaan tai taitojaan selviytyä kouluttautumisestaan tiedollisen kapasiteettinsa avulla.

4.5 Yhteenveto

Aikuisopiskelijoiden näkemykset itsestään oppijana ja opiskelijana ilmentyivät vaatimattomina, melko vahvoina tai vahvoina riippuen siitä, millaisten tekijöiden kautta opiskelijat rakensivat yleistä minäkäsitystään. Yleisen minäkäsityksen tarkastelussa opiskelijoilla painottuivat opiskelijaminäkäsitystä ja sosiaalista minäkäsitystä kuvaavat ilmaisut, kun taas emotionaaliseen ja fyysiseen minäkäsitykseen liittyvät ilmaisut jäivät vähäisiksi.

Tutkimuksessani aikuisopiskelijat rakensivat opiskelijaminäkäsitystään pääasiallisesti aikaisempien suoritustensa ja hallintakokemuksiensa pohjalta. Skaalvik ja Bong (2003, 67) toteavat, että yksilön käsitykset siitä, millaisia ominaisuuksia he uskovat omaavansa tai mihin he uskovat kykenevänsä, ovat vahvasti sidoksissa hänen aikaisempiin kokemuksiinsa. Bandura (1986, 399; 1997, 79–82) vahvistaa, että yksilön aikaisemmat suoritukset ja hallintakokemukset ovat vaikuttavin tekijä yksilön arvioidessa pystyvyyttään (myös Schunk & Pajares 2004, 118; Usher & Pajares 2008, 772)[72]. Näiden pohjalta yksilö saa suoraan autenttista ja luotettavaa tietoa siitä, onko hänellä tiettyyn suoritukseen tarvittavat kyvyt vai ei.

Tutkimuksessani aikuisopiskelijoiden spesifit osaamisalueet liittyivät kielellisen ja tiedollisen kyvykkyyden arviointeihin. Osa aikuisopiskelijoista muodosti käsitystä itsestään oppijana ja opiskelijana sen mukaan, miten he kokivat hallitsevansa kieliä ja/tai matemaattisia oppiaineita (myös Siivonen 2010, 139–141, 226–227, 261). Nämä arviot ja käsitykset itsestä olivat muodostuneet opiskelijoiden ensimmäisten koulukokemusten pohjalta.

Tutkimuksessani aikuisopiskelijoiden käsitykset itsestä oppijana ja opiskelijana eivät olleet vaikuttaneet heidän nuoruuden koulutusvalintoihinsa, mutta olivat yhteydessä aikuisopiskelijan pohdintoihin tiedollisen kapasiteettinsa riittävyydestä aikuiskoulutuspolun jatkamiseen. Houtsonen (2000a, 40; 2000b, 243–244) vahvistaa, että peruskoulutuksessa muodostuneet käsitykset omista kyvyistä oppijana ovat yhteydessä koulutusvalintoihin. Koulun ulkopuoliset elämänkokemukset, kuten harrastukset ja elämäntavat, suuntaavat opiskelijan kiinnostusta tiettyä opiskelu- ja ammattialaa kohtaan. Sitä vastoin

72 Zeldinin ym. (2008, 1052) tutkimuksessa luonnontieteen, teknologian ja matematiikan alalla toimivilla miehillä aikaisemmat hallintakokemukset olivat merkittävin tekijä heidän muodostaessaan positiivista käsitystä kyvyistään ja vahvasta pystyvyydestään. Lopez, Lent, Brown ja Gore (1997, 50) toteavat, että yksilön minäpystyvyyttä arvioitaessa merkittävämpää saavutettujen lopputulosten sijaan on se, miten hän tulkitsee suorittamistaan tai toimintaansa aikaisempien hallintakokemustensa mukaan. Sama saavutettu lopputulos voi joko heikentää tai vahvistaa opiskelijan luottamusta kykyihinsä riippuen hänen tulkinnastaan suhteessa aikaisempiin hallintakokemuksiinsa.

koulussa muodostunut käsitys itsestä oppijana (”akateeminen”, ”käytännöllinen”, ”hyvä”, ”huono”), suuntaa enemmän kohti koulutustasoa ja ammatillista statusta.

Aikuisopiskelijoilla, joiden kerronnan kautta välittyi näkemys itsestä vaatimattomana oppijana ja opiskelijana, korostui kouluaikaisten muistojen merkitys. Tämä näkyi siinä, millaisen kuvan aikuisopiskelija muodosti itsestään tietyn oppiaineen osaajana. Aikuisopiskelijat hyödynsivät kouluaikaisia muistojaan itsestään kielten ja matematiikan osaajina, kun he muodostivat tiedostettua minäkäsitystään. Joidenkin aikuisopiskelijoiden mielikuvat liittyivät matematiikan ja kielten oppimistilanteisiin ja opettajiin.

Väisäsen ja Ylösen (2004) tutkimus vahvistaa edellä mainittua näkemystä siitä, että opiskelijoiden käsitykset itsestään tietyn oppiaineen osaajina ovat yhteydessä heidän minäkäsityksiinsä ja menestymiseensä myös tulevissa opinnoissa (myös Siivonen 2010). Väisänen ja Ylönen (2004) tutkivat, miten opettajaksi opiskelevien matemaattiset taidot ja matemaattinen minäkäsitys sekä käsitykset itsestä tilastotieteen oppijoina olivat yhteydessä heidän menestymiseensä tilastotieteen peruskurssilla. Tutkimuksen mukaan hyvin menestyvälle opiskelijalle oli tunnusomaista matemaattinen tausta, myönteinen matemaattinen minäkäsitys ja myönteinen kuva itsestä tilastotieteen oppijana[73]. Sitä vastoin huonosti menestyvälle opiskelijalle oli luonteenomaista heikko matemaattinen tausta, johon liittyivät kielteiset tai neutraalit käsitykset itsestä matematiikan ja tilastotieteen oppijana. Väisänen ja Ylönen (2004, 376) toteavat, että opiskelijan käsitys itsestään oppijana toimi eräänlaisena suodattimena, joka on yhteydessä hänen kykyynsä omaksua uutta tietoa.

Aikuisopiskelijoiden pyrkimykset heidän akateemisen kilpailukykynsä säilyttämiseen näkyi pohdintana, millaisia tiedonhankkijoita he itse uskoivat olevansa ja miten he uskoivat hyötyvänsä hankkimistaan tiedoista. Aikuisopiskelijat arvostivat koulutuksiensa kautta saamaansa tietotaitoa, jos se oli sovellettavissa suoraan heidän muihin elämänalueisiinsa. Tutkimuksessani on yhdensuuntaisia näkemyksiä Kaswormin (2005, 9–10) tutkimukseen, jonka mukaan suurin osa aikuisopiskelijoista uskoi myös, että he voivat olla akateemisesti kilpailukykyisiä. Aikuisopiskelijoiden uskomus akateemisesta menestyksestään pohjautui siihen, että he uskoivat yrittävänsä enemmän opiskelussaan ja käyttävänsä enemmän resursseja kuin nuoremmat opiskelijakollegat. Nämä opiskelijat myös sitoutuivat koulutukselleen asettamiensa päämäärien tavoittelemiseen. Sinnikkyydestään huolimatta useat opiskelijat joutuivat keksimään vahvempia opiskelustrategioita ollakseen akateemisesti vertailukelpoisia. Myös tutkimuksessani aikuisopiskelijat pohtivat, miten he tehokkaimmin opiskelisivat koulutuksensa sisältöjä.

Tutkimuksessani aikuisopiskelijoilla, joilla näkemys itsestä oppijana ja opiskelijana ilmentyi vaatimattomana tai melko vahvana, peilikuvaminä nousi heidän kerrontansa keskiöön. Tämä näkyi siinä, että he etsivät vahvistusta

73 Väisänen ja Ylönen (2004) huomauttavat, että opinnoissa voi menestyvä hyvin myös sellainen opiskelija, jolla hyvästä matemaattisesta taustastaan huolimatta nämä käsitykset olivat kielteisiä.

itsestään ja pystyvyydestään merkittävien toisten kautta. Merkittävät toiset vahvistivat myös aikuisopiskelijoiden tiedostettua minäkäsitystä. Tämä tulos saa vahvistusta Kasworminin ja Blowersin (1994, 30) tutkimuksesta, jossa osa aikuisopiskelijoista, joilla oli vähän aikaisempaa koulutuskokemusta, muodostivat käsityksen kyvyistään ja mahdollisuuksistaan havainnoimalla ja tulkitsemalla opiskelijakollegoidensa kykyjä varsinkin koulutuspolkunsa alkuvaiheessa. Avoimen yliopiston etäopintojen luonteen vuoksi aikuisopiskelijat eivät välttämättä saa mahdollisuuksia peilata käsityksiään pystyvyydestään opiskelijakollegoihinsa, joten he luonnollisesti hakevat vahvistusta käsityksilleen havainnoimalla ja tulkitsemalla läheistensä, kuten puolisonsa, lastensa tai ystäviensä pystyvyyttä.

Näillä aikuisopiskelijoilla myös heidän henkisten voimavarojensa tarkastelu nousi keskeiseen rooliin kertomuksessa. Varsinkin silloin, kun he pohtivat tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävyyttä koulutuksen vaatimuksiin. Näillä aikuisopiskelijoilla jaksaminen muodostui yhdeksi koulutuksesta selviytymisen edellytykseksi, koska heille koulutus näyttäytyi haasteena. Haasteena siinä mielessä, että he uskoivat joutuvansa toimimaan koulutuksessa tiedollisen kapasiteettinsa ylärajoilla. He uskoivat joutuvansa panostamaan henkisiä voimavarojaan koulutukseensa enemmän kuin vahvaa minäkäsitystä ilmentävät aikuisopiskelijat.

Tutkimuksessani aikuisopiskelijoiden koulutuksessa menestyminen oli muodostunut yhdeksi keskeiseksi heidän minäkäsitystään rakentavaksi tekijäksi varsinkin niillä aikuisopiskelijoilla, joilla oli vaatimaton käsitys itsestään oppijana ja opiskelijana. Näillä aikuisopiskelijoilla erityisesti ensimmäiset opiskelusuoritukset toimivat omien käsitysten vahvistajina. Myös niillä aikuisopiskelijoilla, jotka ilmaisivat vahvaa näkemystä itsestä oppijana ja opiskelijana, koulutuksessa menestyminen vahvisti yhtenä tekijänä heidän näkemyksiään. Näiden aikuisopiskelijoiden toiminnassa menestyminen koulutuksessa ilmentyi heidän vahvana sitoutumisenaan ja kokonaisvaltaisena panostuksena koulutukselle asettamiensa päämäärien saavuttamiseen. Tähän ryhmään kuuluvat aikuisopiskelijat myös vahvasti uskoivat saavuttavansa koulutustavoitteensa, eivätkä he epäilleet tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävyyttä. He myös arvostivat koulutussaavutuksiaan. Vahvaa käsitystä itsestä oppijana ja opiskelijana kuvastavat aikuisopiskelijat pitivät itseään myös eräänlaisina selviytyjinä. Heidän kerronnassaan jaksaminen ei noussut esille, vaan he uskoivat selviytyvänsä koulutuksestaan hankkimansa laajan tiedollisen ja kokemuksellisen kapasiteettinsa turvin.

Osa aikuisopiskelijoista kompensoi tiedollisen kapasiteettinsa vähyyttä ahkeruudella. He uskoivat saavuttavansa koulutukselle asetetut päämääränsä ahkeruudella ja innokkuudella, ei niinkään tiedollisen kapasiteettinsa turvin. Nämä aikuisopiskelijat korostivat elämänkokemuksensa merkitystä enemmän kuin tiedollisen kapasiteettinsa merkitystä opiskelijana kehittymisessä. Illeris (2003) toteaa, että selkeiden päämäärien lisäksi aikuisten opiskelussa keskeistä se, että oppiminen lähtee opiskelijan omista tiedollisista ja taidollisista resursseista käsin. Hänen mukaansa aikuisten tulisi ottaa niin suuri vas-

tuu koulutuksestaan ja oppimisestaan kuin he itse haluavat (myös McGivney 2004, 42). Tämä päämäärä näkyi varsinkin niillä tutkimukseni aikuisopiskelijoilla, joilla oli vahva näkemys itsestään oppijoina ja opiskelijoina. He pyrkivät ottamaan kouluttautumisestaan niin suuren vastuun kuin he itse halusivat.

Choi (2005, 203) toteaa, että sekä akateemisen minäkäsityksen että spesifisen minäkäsityksen avulla voidaan ennustaa opiskelijoiden koulutuksessa menestymistä[74]. Spesifi minäkäsitys kuvastaa kuitenkin merkittävämpää yhteyttä opiskelijoiden tiettyihin akateemisiin saavutuksiin kuin akateeminen minäkäsitys. Tämän johdosta koulutuksen alkuvaiheessa tulisi kiinnittää laajempaa huomiota aikuisopiskelijoiden käsityksiin itsestään oppijana ja opiskelijana. Nämä käsitykset luovat sen viitekehyksen, jonka pohjalta opiskelijat luovat odotuksia koulutuksessa menestymiselleen.

74 Akateeminen minäkäsitys tarkoittaa opiskelijan käsitystä itsestään yleisissä akateemisissa toiminnoissa, kun taas spesifi minäkäsitys ilmentää opiskelijan näkemystä itsestään esimerkiksi tietyn oppiaineen osaajana (ks. Choi 2005).

5 KERTOMUSTEN MERKITTÄVÄT TOISET

Tässä luvussa tarkastelen niitä merkittäviä toisia, joita aikuisopiskelijat nostivat kertomuksissaan esille. Aikuisopiskelijoille merkittävien toisten tukea, kannustusta ja arvostusta tarkastelen Carney-Cromptonin ja Tanin[75] (2002) tavoin emotionaalisena ja instrumentaalisena. Tässä yhteydessä tarkoitan emotionaalisella tuella sitä, millaista tukea ja kannustusta aikuisopiskelijat kokivat saaneensa perheeltään, ystäviltään, opiskelu- ja työyhteisöltään. Vastaavasti instrumentaalisella tuella tarkoitan sitä taloudellista ja käytännön järjestelyihin liittyvää tukea, jota aikuisopiskeljat kokivat saaneensa merkittäviltä toisilta. Kasworminin (2005; 2010) mukaan aikuisopiskelijan opiskelijaidentiteetti muotoutuu sen mukaan, miten opiskelija samaistuu siihen henkilöön, jonka hän uskoo hyväksyvän hänet sellaisena kuin hän on. Laajennan merkittävien toisten taholta tulevan tuen näkökulmaa Kasworminin (2005; 2010) näkemysten pohjalta siten, että tuon esiin ne merkittävät toiset, keiden aikuisopiskelijat uskoivat arvostavan heitä aikuisopiskelijoina heidän aloittaessaan tai jatkaessaan aikuiskoulutuspolkujaan. Luvun tarkastelun keskiöön nousee se, miten merkittävät toiset tukivat aikuisopiskelijoiden käsitystä pystyvyydestään.

5.1 Läheisten tuen merkitys pystyvyysuskomusten kehittymisessä

Aikuisopiskelijoiden aikaisemmat kokemukset tuesta ja kannustuksesta olivat yhteydessä siihen, mihin henkilöön he samastuivat ja keneltä he hakivat vertaistukea ja peilauspintaa opiskelukokemuksilleen. Tämä oli yhteydessä myös siihen, keiden tukea he arvostivat muodostaessaan käsitystä pystyvyydestään ja mahdollisuuksistaan. Naisopiskelijoilla samastumiskohde oli pääsääntöisesti läheinen ystävä tai tuttava. Miesopiskelijoilla samaistumiskohde oli puoliso, jonka kanssa opiskelukokemuksia jaettiin. Osa aikuisopiskelijoista uskoi, etteivät heidän läheisensä ymmärtäneet heidän yliopistotasoisia opin-

75 Carney-Crompton ja Tan (2002) vertasivat tutkimuksessaan 18–22-vuotiaiden ja 35–44-vuotiaiden naisopiskelijoiden sosiaalisia tukiverkostoja, psykologisia toimintoja (alakuloisuuden ja huolen kokemista) ja akateemisia suorituksia.

tojaan perheenjäsenten ja vanhempien alhaisemman koulutustason vuoksi. Tästä syystä he eivät jakaneet koulutuskokemuksiaan läheistensä kanssa. Vaikka opiskelijat olivat saaneet tukea ja kannustusta läheisiltään koulutuspolulleen, osa aikuisopiskelijoista sai myös ihmettelyä osakseen kouluttautumisestaan.

Aikuisopiskelijoiden kerronnassa korostui heidän perheidensä sosiaalisen tuen merkitys (myös Kasworm & Blowers 1994; Home 1997; 1998; Carney-Crompton & Tan 2002; Samuels 2005; Lundberg, McIntire & Creasman 2008). Aikuisopiskelijoiden saama tuki perheeltään ja muilta läheisiltään sai erilaisia muotoja. Näitä emotionaalisen tuen muotoja olivat aikuisopiskelijan kannustaminen koulutuspolun aloittamiseen tai sen jatkamiseen, opiskelijan koulutuksen arvostaminen itsensä kehittämisen keinona sekä pystyvyyskäsitysten vahvistaminen. Instrumentaalisen tuen muotoja olivat perheen sisäiset käytännön järjestelyt, rauhallisen opiskeluympäristön mahdollistaminen sekä informatiivinen tuki. Vastaavasti Samuelsin (2005, 111) tutkimuksessa[76] useimmat aikuisopiskelijat saivat erinomaista tukea perheiltään koulutuspolkunsa aloittamiselle. Osa opiskelijoiden perheistä teki merkittäviä tukitoimia tukeakseen opiskelevaa perheenjäsentään, kuten osallistui intensiivisemmin perheen sisäisiin käytännön järjestelyihin.

Tutkimuksessani lopullisen sysäyksen opiskelemaan lähtemiselle tai aikaisempien opintojen jatkamiselle antoi miesopiskelijoilla puoliso ja naisopiskelijoilla ystävä tai tuttava (vrt. Kasworm & Blowers 1994, 198; Samuels 2005). Myös Zeldinin ja Pajaresin (2000, 232) tutkimuksessa osa naisista korosti ikätovereitaan yhtenä keskeisenä sosiaalisen tuen lähteinä ja koulutusmalleina heidän jatkaessaan kouluttautumistaan. Kuitenkin ystävien merkitystä laajempana he kokivat perheensä ja opettajiensa vaikutuksen heidän koulutus- ja urapolkujensa jatkamisessa.

Tutkimuksessani mies- ja naisopiskelijoiden kokemukset puolisojensa sosiaalisen tuen merkityksestä erosivat toisistaan. Miesopiskelijat korostivat puolisoitaan enemmän emotionaalisen tuen lähteinä[77], kun taas naisopiskelijat korostivat puolisoitaan enemmän instrumentaalisen tuen lähteinä[78]. Naisilla

76 Samuelsin (2005) tutkimuksessa tarkasteltiin yli 25-vuotiaiden ei-alemman yliopistotutkinnon suorittaneiden aikuisopiskelijoiden sinnikkyyttä yliopisto -opintoihinsa. Sinnikkyyttä tarkasteltiin muun muassa siitä näkökulmasta, millainen rooli opiskelijoiden perheiden ja yliopiston henkilökunnan tuella oli opiskelijoiden sinnikkyyteen.

77 Zeldinin ym. (2008, 1048) tutkimuksessa miehet puhuivat ystäviensä merkityksestä uravalintoihinsa, mutta eivät pitäneet heidän tukeaan ratkaisevana tekijänä koulutuspäätöksiinsä.

78 Kaswormin ja Blowersin (1994, 197) tutkimuksessa suurin osa sekä miesopiskelijoista että naisopiskelijoista koki puolisoltaan saamansa tuen tärkeänä koulutukseen hakeutumisessa ja osallistumisessa.

emotionaalisen tuen lähteinä olivat pääsääntöisesti ystävät[79]. Miesopiskelijat korostivat puolisoitaan merkittävinä tukijoina ja kannustajina varsinkin koulutuspolun alkuvaiheessa. Vastaavasti Samuelsin (2005, 111) tutkimuksessa useimmat miesopiskelijat korostivat puolisoitaan ensisijaisina kannustajina. Tutkimuksessani nousi esille, että miesopiskelijoilla puolisoiden tuki oli edesauttanut heitä muodostamaan myös käsitystä pystyvyytensä riittävyydestä. Antero totesi, että "sitä saa kysyä isolla kysymysmerkillä, olisiko tullut alun perin lähdettyäkään, jos vaimo ei olisi ollut innostamassa ja tukemassa". Hänellä puolison kouluttautuminen toimi hänen kouluttautumismallinaan. Puolison vahva kannustus edesauttoi kesken jääneen ylioppilastutkinnon suorittamisessa.

> *Tosiaankin kun vaimo oli välillä aina patistanut siihen ylioppilastutkintohommaa. Ja minä olin aina pannut sen leikiksi, kun ei ihan oikeestikaan tuntunut, että minä jaksan siihen ryhtyäkään.*

Samuelsin (2005, 111) tutkimuksen tavoin Anterolla hänen puolisonsa tuki tuli konkreettisesti esille myös siinä, että hän ja hänen puolisonsa lukivat yhdessä samat kurssikirjat. Tulkitsen Anteron puolison kouluttautumisen myös lisänneen hänen sitoutumistaan opintoihinsa sekä vahvistaneen hänen käsitystä pystyvyydestään tavoitteidensa saavuttamisessa. Oman perheen tuen merkitys opiskelijan sinnikkyydelle tuli esille myös Sandlerin (2000, 559–561) tutkimuksessa. Perheen tuki ja kannustus oli yksi merkittävimmistä tekijöistä, joilla havaittiin olevan suora vaikutus aikuisopiskelijoiden sinnikkyydelle. Vastaavasti Anteron sinnikkyys näkyi siinä, että hän jatkoi ylioppilastutkintonsa jälkeen aikuiskoulutuspolkuaan puolisonsa kannustamana.

Anteron tavoin myös Henrik korosti puolisoaan emotionaalisen tuen lähteenä. Hän totesi puolisonsa tukeneen häntä opintojensa aloittamisessa. Tämä tarkoitti myös instrumentaalista tukea siten, että puoliso oli opastanut paikkakunnan koulutusmahdollisuuksien kartoittamisessa. Hän totesi puolison sa toimineen hänelle hyvänä kannustimena ja kouluttautumismallina, koska puolisolla itsellään oli monivuotinen koulutuspolku takanaan. Puolison tuki oli antanut vahvistusta myös hänen käsityksilleen mahdollisuuksistaan ja pystyvyydestään.

> *Oikeastaan minun nykyinen elämänkumppani sanoi, että avoimeen yliopistoon kannattaa mennä, jos haluaa lähteä suorittamaan. Sitä kautta minä päätin, että lähden tänne. Hänhän on tosiaan kaksitoista vuotta opiskellut putkeen. Vieläkin on yliopiston kirjoilla. Ja sehän on niinkö tukenut siinä, että ei muuta kuin opiskelet vaan menemään.*

79 Lundbergin ym. (2008, 66) tutkimuksessa aikuisopiskelijat toivoivat merkittäviltä toisilta yhtä paljon sekä emotionaalista että instrumentaalista tukea. Emotionaalinen tuki piti sisällään muun muassa, että puolisot ymmärsivät heidän kouluttautumistaan ja sen merkitystä. Sitä vastoin instrumentaalisen tuen muotoja olivat muun muassa kotitöiden uudelleenorganisointi ja apu koulutuksen alkujärjestelyissä.

Reijo koki opiskelemaan lähtemisensä yhtenä perusedellytyksenä, että hänen sosiaalinen kontekstinsa oli kunnossa. Anteron ja Henrikin tavoin Reijon kertomuksessa perheen emotionaalinen tuki tuli korostuneesti esille. Hän totesi nykyisen tilanteensa olevan sosiaalisesti toisenlainen kuin aikaisemmin.

> *Mulla tässä on kuitenkin tää perushierarkia kunnossa: ruoka, juoma ja sosiaalinen ympäristö ja perhe ja kaikki nämä. Toisaalta se varmaan on semmoinen, joka antaa sitä tukeakin. Ajattelisin näin, että nyt on erilainen tilanne sosiaalisesti kuin silloin aikanaan.*

Reijo uskoi saavansa tukea, kannustusta ja arvostusta puolisoltaan myös tulevaisuudessa. Hän selkeästi odotti, että hän saisi puolisoltaan vahvistusta myös käsityksilleen pystyvyytensä riittävyydestä kouluttautumiseen.

Sitä vastoin naisopiskelijat eivät korostaneet puolisojensa sosiaalisen tuen merkitystä koulutuspolkujensa aloittamisessa tai jatkamisessa (vrt. Samuels 2005). He eivät myöskään odottaneet saavansa puolisojensa tukea käsityksilleen pystyvyydestään. He arvostivat puolisojensa instrumentaalista tukea käytännön järjestelyissä, kuten rauhallisen opiskeluympäristön mahdollistamisessa ja opiskeluun käytettävän ajan järjestämisessä. He eivät kuitenkaan kokeneet saavansa puolisoiltaan varsinaista emotionaalista tukea opiskeluun liittyvissä asioissa. Tämä tuli esille siinä, että he eivät halunneet jakaa opiskeluasioitaan puolisojensa kanssa. Tähän yhtenä tekijänä saattoi olla se, että naisopiskelijat kokivat opiskelunsa enemmän elämäntapana kuin miesopiskelijat. Opiskelusta oli monelle naiselle muodostunut perheen ja arkirutiinien ulkopuolinen ”oma juttu”.

> Anja: *Ja sitten on se opiskelu, joka on se mun juttu. Se on oikeastaan se mun henkilökohtaista.*

Edellä olevaa näkemystä vahvistavat Kaswormin ja Blowersin (1994, 218) sekä Siivosen (2010, 209) tutkimukset, joissa osa naisopiskelijoista koki kouluttautumisensa perheensä ulkopuolisena ja henkilökohtaisena asiana.

Tutkimuksessa naisopiskelijat eivät tuoneet esille, että opiskelijaroolin nivominen äidin tai työntekijän rooliin olisi aiheuttanut heille varsinaista huolta tai stressiä (vrt. Home 1997; 1998) tai roolien välistä kuormitusta (vrt. Home 1998, 91). Kuitenkin niillä kolmella naisopiskelijalla, joilla oli pieniä lapsia, perheen instrumentaalinen tuki eli lapsenhoidon organisointi oli yksi keskeinen edellytys koulutukseen lähtemiselle (myös Niemi-Väkeväinen 1998, 52). Home (1997; 1998) vahvistaa, että naisopiskelijoilla lisääntyvät roolit muodostavat lisähaasteen opiskelemaan lähtemiselle (ks. myös Kasworm & Blowers 1994, 191–193; Quinnan 1997, 73–74; Fairchild 2003, 15). Homen (1997, 341–342) mukaan opiskelijoilla, joilla on korkeampia roolivaatimuksia, kokevat enemmän stressiä ja roolipaineita. Myös lasten ikä ja määrä ovat keskeisiä tekijöitä stressin ja huolen lisääntymisessä siten, että alle 13–vuotiaiden useamman lapsen äidit kokevat enemmän stressiä ja huolta kuin sitä vanhempien lasten vanhemmat (myös Carney-Crompton & Tan 2002). Kuitenkin ne opiskelijat, jotka suorittavat opintonsa etäopintoina, kokevat vähemmän stressiä

ja huolta eri rooliinsa liittyvistä paineista. Myös näillä aikuisopiskelijoilla perheen tuki muodostuu merkittäväksi tekijäksi opiskelun mahdollistajana. Perheen ja läheisten ystävien tuki vähentää alttiutta stressiin (Home 1997, 343) ja roolien välisiin jännitteisiin (Home 1998, 91).

Aulilla, Sannalla ja Marjatalla perheen sisäisten käytäntöjen uudelleenorganisointi mahdollisti heidän opintojensa nivomisen muuhun perhe-elämään soveltuviksi. Auli korosti puolisonsa antaneen mahdollisuuden ja täyden tuen hänen aikuisopintojensa aloittamiseen käytännön järjestelyjen kautta. Käytännössä tämä tarkoitti lapsen hoidon järjestämistä ja rauhallisen oppimisympäristön mahdollistamista (vrt. Samuels 2005, 111; Siivonen 2010, 150). Tämä tarkoitti myös moninaisista rooleista johtuen opintojen aikatauluttamista äidin roolin ja opiskelijan roolin välillä (myös Kasworm & Blowers 1994, 193; Home 1997, 341–342; Niemi-Väkeväinen 1998, 53).

> Auli: *Niinkö perheen tuen sain sillain, että mies hoiti poikaa ja lähtivät pois mummolle. Sitten mä sain rauhassa tehdä.*

Perheen tuki tarkoitti myös taloudellisten resurssien järjestämistä. Vaikka Auli oli saanut mahdollisuuden perheeltään koulutuspolkunsa aloittamiseen, hän ei kuitenkaan halunnut puhua opiskeluasioistaan miehensä kanssa. Hänellä oli vahva uskomus siitä, ettei hänen miehensä ymmärtänyt hänen opiskeluunsa liittyviä asioita. Hän totesi pohtivansa opiskeluasioitaan samalta ammatilliselta alalta olevien ystäviensä ja tuttaviensa kanssa. Myös Kaswormin ja Blowersin (1994, 229) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista korosti ystäviään ja tuttaviaan emotionaalisen tuen lähteinä enemmän kuin puolisoitaan. Aulilla ulkoapäin tuleva vahvistus oli merkittävä tekijä hänen pystyvyytensä hahmottumisessa. Tämä näkyi siinä, että hän tarvitsi ystävänsä ja kollegoidensa vahvistusta myös oikeasta koulutusvalinnastaan. Tämä näkyi myös hänen suunnitelmissaan jatkaa koulutuspolkuaan avoimeen yliopistoon.

> *Mun ystävä niinkö sanoi, että lähteä hänen kanssaan. On mää niinkö miettinyt tätä kuitenkin. Sitten se vaan niinkö kannusti, kun mä ajattelin, että unohtiko se koko asian. Mutta se sitten sano, että ootko sinä jo ilmoittautunut.*

Monissa tapauksissa aikuisopintojen tukijoista ja kannustajista tulee vähitellen aikuisopiskelijoille läheisiä ystäviä myös opintojen ulkopuolella. Niemi-Väkeväinen (1998, 54) toteaa, että opiskelijoiden välisten ystävyyssuhteiden muodostuminen on yksi antoisimmista kouluttautumisyhteisön prosesseista, joita ei välttämättä osata odottaa koulutukseen lähdettäessä. Aikuiskoulutuspolkunsa alkuvaiheessa myös Sanna korosti hyvän ystävänsä emotionaalisen tuen merkitystä.

> *Opiskeleminen oli mukavaa. Löysin ihanan ystävän, josta sittemmin tuli paitsi kannustajani opiskelussani myös kannustajani kaikessa, oikea sydänystävä.*

Itseopiskeluun Sanna sai emotionaalista ja instrumentaalista tukea sekä paikkakuntansa että valtakunnan kirjallisuuden alan ammattilaisilta. Tätä tukea hän arvosti suuresti, koska se edesauttoi häntä kehittymään juuri niissä osa-alueissa, joissa hän koki tarvitsevansa tukea. Samalla tämä tuki merkitsi vahvistusta hänen pystyvyyskäsityksilleen. Perheeltään Sanna odotti enemmän instrumentaalista tukea. Kasworminja Blowersin (1994, 249–250) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista toivoi henkilökohtaisen kontekstinsa takaavan heille rauhallisen ja kiireettömän oppimisympäristön. Tämä oli myös Sannan haaveena.

> *Tietysti nyt kun kotona opiskelee, niin mistä sen ajan saa, sen rauhallisen ajan. Mutta pitää koettaa järjestää. Kyllä mä tehokkaampi on nyt, kun on vähempi aikaa. On sitten pakko tehdä siinä lyhyemmässä ajassa.*

Marjatalla kokemus informaalin oppimisympäristönsä emotionaalisesta tuesta oli kaksijakoinen. Tämä johtui siitä, että hän oli saanut sekä myönteistä palautetta että ihmettelyä osakseen kouluttautumisestaan. Vastaavasti Kasworminja Blowersin (1994, 214) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoiden läheisistä olivat ilmaisseet epäilyksensä heidän koulutuksensa loppuunsaattamisesta. Epäilijöille Marjatta oli vastannut haluavansa yrittää. Hän totesi saaneensa palautetta myös siitä, että hän oli ”hullu” jatkaessaan koulutuspolkuaan. Hän lisäsi, että opiskelukipinän saatuaan hän halusi jatkaa koulutuspolkuaan vaihtelevista kommenteista huolimatta.

> *Asiaa ei helpottanut, että kuulin kauhistelevia kommentteja, siitä, ettei tuosta mitään tule. Epäilijöille vastasin kuitenkin haluavani yrittää. Läheisimmiltä ihmisiltä sain onnekseni tukea päätökselleni. No, työkaverit ja jotkut sukulaiset ja tuttavat, että kyllähän sitä ei kaikki niinkö ymmärrä, että miksi se voi olla niin ihanaa. Mutta en mä nyt tiedä. Työtähän se on itselle siis lisää työtä, sitähän se on. Mutta kyllä siitä saa jotakin, koska siihen halu pysyy.*

Marjatan saamasta kaksijakoisesta emotionaalisesta tuesta huolimatta, hänen käsityksensä pystyvyytensä riittävyydestä oli muodostunut jo niin vahvaksi, etteivät kommentit vaikuttaneet hänen aikeisiinsa jatkaa koulutuspolkuaan (vrt. Samuels 2005). Aulin ja Sannan tavoin Marjatta arvosti puolisonsa ja vanhempiensa instrumentaalista tukea.

> *Kyllähän siinä varmaan oppi sillai käyttämään kaiken sen liikenevän ajan, että jos lapset meni jonkun kaverien synttäreille, niin silloin mä olin niinkö koneella äkkiä tekemässä jotain tehtävää. Tai oli joku muu tämmöinen tilanne, että ne oli mummolla tai ne lähti isänsä kanssa johonkin.*

Myös Anjalla korostui puolison instrumentaalisen tuen ja ystävien emotionaalisen tuen merkitys. Hänellä tämä tarkoitti opiskelu- ja työaikojen uudelleenorganisointia perheensä yrityksen ja opiskelujen aikataulujen suhteen. Aulin

tavoin Anjan opiskelemaan lähteminen sai alkunsa tuttavan kannustuksesta, vaikka hän itse ei varsinaisesti hakenut opiskelupaikkaa.

> *Vissiin se oli toi xxxx, joka järjesti täydennyskoulutusta ja mä niin kun vahingossa jouduin sinne porukkaan ja xxxx sanoi mulle, että "lähde vaan jatkamaan yliopisto-opintoja". Ja se oli hirveen innostava tyyppi, että se vaikutti kyllä hirveen paljon mun päätökseen siinä vaiheessa. Ja mä ajattelin, että "joo", että mulla ei ollut mitään tavoitteita sinänsä. Mulla oli vain tavoite tehdä jotain.*

Vain Hannelella ja Pirjolla vanhempien alhaisempi koulutustaso toimi yhtenä kannustimena omalle koulutuspolun aloittamiselle. Vastaavasti Samuelsin (2005, 68–69, 111) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista piti vanhempiensa kouluttautumattomuutta kannustimena omalle kouluttautumiselle. Useat heistä kokivat, etteivät heidän vanhempansa tai sisaruksensa pitäneet heidän kouluttautumistaan tärkeänä.

Auli ja Sanna toivat esille, että he olivat saaneet emotionaalista tukea perheensä ohella myös vanhemmiltaan koulutuspolkunsa aikana (myös Moore 2003, 134). Varsinkin äidin tuen merkitys nousi esille heidän kerronnassaan. Auli kertoi äitinsä arvostaneen ja olleen ylpeä hänen kouluttautumisestaan. Hänen aloittaessaan aikuiskoulutuspolkuaan hänen äitinsä sairastui vakavasti. Vaikka äidin sairaus varjostikin opiskelua, Auli totesi keskustelleensa opintoihinsa liittyvistä asioista äitinsä kanssa.

Sannalla äidin kouluttamattomuus muodostui yhdeksi kannustimeksi omalle koulutusuralle (vrt. Samuel 2005). Aulin tavoin Sanna toi esille äitinsä emotionaalisen tuen merkityksen päämääriensä saavuttamisessa. Tulkitsen Sannan toteuttaneen kouluttautumisensa kautta myös äitinsä toteutumattomaksi jääneitä haaveitaan. Hän totesi äitinsä korostaneen koulun alkamisen merkitystä tärkeänä virstanpylväänä elämässä. Edellä olevan tulkitsen vaikuttaneen myös Sannan sinnikkyyteen ja edesauttaneen hänen myönteisten pystyvyyskäsitystensä muodostumista.

> *Sitten äiti on semmoinen, joka kannustaa. Luulen, että äiti mun kautta elää tätä omaakin tämmöistä miten minä sen sanoisin […] Hän on aikoinaan käynyt kansakoulun. Siihen aikaan opettaja olisi halunnut lähettää hänet oppikouluun, mutta piti auttaa töissä kotona. Äidille on aina ollut tärkeätä se, että mä opiskelen. Nyt kun on itsekin äitinä voin hyvinkin ymmärtää, että se tuntuu hyvältä, kun lapset pärjää. Hän kyllä seuraa kyllä hirveen tiiviisti. Kannustaa ja sanoo, että "älä vain jätä kesken".*

Samuelsin (2005) tutkimuksen tavoin tutkimuksessani mukana olevat aikuisopiskelijat eivät tuoneet esille, että he olisivat saaneet emotionaalista tai instrumentaalista tukea sisaruksiltaan. Ainoastaan Reijolla sisarusten kouluttautuminen toimi hänelle itselleen myönteisenä mallina kouluttautumisen merkittävyydestä. Hän totesi saaneensa tyydytystä vähäiseen kouluttautumiseensa sisarustensa opiskelumenestyksestä: "Sisarusten parempi tai innostuneempi koulu- ja opiskelu-ura jollakin tavalla korvasivat oman nälkäni".

Näin sisarusten kouluttautuminen toimi korvaavana tekijänä hänen koulutushaaveilleen.

Läheisten vähäinen tuki aikuisopiskelijan käsityksille pystyvyydestään

Pirjo ja Hannele eivät kokeneet informaalia oppimisympäristöään niin merkittävänä emotionaalisen tai instrumentaalisen tuen lähteenä kuin formaalia oppimisympäristöään. Lundbergin ym. (2008, 66) tutkimuksen tavoin Pirjo ei tuonut esille, että hänen perheensä tai vanhempansa olisivat antaneet hänelle emotionaalista tukea hänen koulutuspolullaan. Hän totesi, ettei hän ollut kertonut opinnoistaan vanhemmilleen, koska hän uskoi, etteivät he ymmärtäneet hänen opiskeluunsa liittyviä asioita. Sen sijaan hän oli keskustellut vanhempiensa kanssa ammattiinsa liittyvistä lyhyempikestoisista koulutuksista ja kursseista. Kuitenkin Pirjo uskoi vanhempiensa arvostavan hänen kouluttautumistaan ja pitävän sitä hyödyllisenä.

> *Kotona ei varmaan ymmärretäkään. Ja sitten varmaan kuulostaa hienolta, jos mä menisin äidille ja isälle kauheasti puhumaan, mutta ei ne niin kun varmaan ymmärrä tästä paljon mitään. Kuulostaisi hienolta, että xxxx perusopinnot. Mutta sitten taas kun mä olen puhunut esimerkiksi xxxx koulutuksesta, että mä olen lähtenyt nyt tämmöiseen koulutukseen, niin ne sanoivat, että "joo, ihan hyvä. Käy vaan, niin sä pystyt siinä jatko-opinnoissa hyödyntämään niitä".*

Hannele koki, että hänen vanhempiensa alhaisemmat koulutustasot toimivat hänelle kannustimina itsensä kehittämiseen. Hän ei tuonut esille, että hänen vanhempansa olisivat tukeneet hänen pystyvyyskäsityksiään. Myös Hannelen puolison korkeampi koulutuksellinen status toimi yhtenä kannustimena oman koulutuspolun suunnittelussa. Hän kertoi keskustelleensa puolisonsa kanssa siitä, miten heidän ystäviensä lisäksi heidän vanhempiensa koulutusvalinnat vaikuttivat omiin koulutusvalintoihin.

> *Myös perheissä on sillä tavalla eri tavalla. Avomiehen isä on ammatillisesti koulutettu ja äiti on sitten akateemisesti koulutettu, että sillä tavalla aika mielenkiintoisia. Semmoisiakin ollaan mietitty, miten tämmöisetkin vaikuttavat omaan ajatteluun ja valintoihin.*

Hannele korosti myös ystäviensä emotionaalisen tuen merkitystä aikuiskoulutuspolkunsa merkittävänä alkuunpanijana. Ystävien kautta hän oli saanut myös vahvistusta pystyvyyskäsityksilleen. Kun Hannele joutui luopumaan työstään terveydentilansa heikkenemisen vuoksi, hän koki opiskelun selviytymiskeinokseen. Hän kertoi, että myös hänen ystävänsä olivat todenneet häneen tehneen oikean ratkaisun koulutuksiensa suhteen (myös Piesanen 2002, 30).

Ihmiset, jotka tuntevat minut, ne ovat päinvastoin sanoneet, että vihdoinkin sä menit opiskelemaan. Jotenkin he ovat nähneet, että mä olen tarvinnutkin tätä. Ja varsinkin nyt, kun olen ollut sairaslomalla ja on ollut muuten henkisesti rankkaa, niin ne kaikki ovat sanoneet, että onneksi sinulla on tuo opiskelu. Ja niin mä olen itsekin ajatellut.

Edellä olevan perusteella Hannelen pystyvyyskäsitysten muodostumiseen olivat merkittävästi yhteydessä sekä hänen puolisonsa että hänen ystävänsä. He vaikuttivat myös hänen sinnikkyyteensä koulutuspolun loppuunsaattamiseen.

Muista aikuisopiskelijoista poiketen Liisan kerronta antoi viitteitä siitä, että hän oli kokenut syntymäkotinsa ja perheensä emotionaalisen ja instrumentaalisen tuen vähäisenä elämänlaajuisen koulutuspolkunsa aikana.

Silloin nuorena oli hirveen vastustus sitä koulunkäyntiä kohtaan tai siis sellainen, että koska koki, ettei se mee hyvin ja niin edespäin. Totta kai se oli kotonakin, että sit sanottiin, että me oltais kyllä sulle ostettu asunto, jos olisit lähtenyt yliopistoon lukemaan. Niin, se on aika tyhmää mennä sitä sanomaan, kun mä oon kolkytvuotias. Et sit oltais tehty niin, mut ei mulle nuorena kukaan sanonut mitään kannustusta.

Sitä vastoin hän koki läheisen sukulaisensa kouluttautumisen toimineen hänelle kannustimena koulutuspolun aloittamisessa. Samalla se antoi Liisalle vahvistusta pystyvyyskäsityksistään, koska hän uskoi itsekin kykenevänsä kouluttautumaan, jos hänen sukulaisensa pystyi jatkamaan koulutuspolkuaan. Avoimen yliopiston opinnot Liisa koki sisäpiirin jutuksi, koska hänen sukulaisensa toimi opettajana opinnoissa. Hän totesi, ettei hän olisi opintoihin lähtenytkään, jos sen olisi pitänyt joku muu henkilö. Hänen miehensä ei ollut sanonut mitään hänen opiskeluistaan, mutta piti niitä ihan ”ok”. Liisalle hänen miehensä, samaa ikäluokkaa olevien sukulaistensa ja ystävänsä kouluttautuminen toimivat hänen pystyvyyskäsitystensä yhtenä arviointipohjana. Hänen miehensä ja sukulaistensa koulutusmallit toimivat myös motivoivina tekijöinä keskeytyneiden lukio-opintojen jatkamisessa. Kouluttautumisensa kautta Liisa halusi olla esimerkkinä pojalleen koulutuksen merkittävyydestä itsensä kehittämisen keinona.

Mä olen niin tottunut tähän miehen kälyn hössötykseen, koska hän sen jälkeen kun itse lähti aikuisena lukemaan, niin miten hän sen kokee. Se nyt on tullut meille koko suvulle niin selvästi esille. No se nyt oli jus tää touhu, että mies oli ylioppilas ja kaikki nää miehen sukulaiset ne oli yo-merkonomeja. Sitten tää tuttava, niin se alkoi suivaantuneena lukemaan yliopistossa maisteriksi ja nyt sillä on muutama maisterintutkinto takana ja tekee väikkäriä. Et tota, tietysti tääkin nyt autto. Mutta mä oon ite tehnyt samat virheet oman pojan kanssa. Kun on yksi lapsi ja niin edespäin, niin hänen koko koulu-uransa meni aivan pieleen, koska mä kuulemma pakotin lukioon, joka jäi sitten kesken kaksi kertaa. Ja on

edelleen kesken ja tulee olemaan. Mut siis toivottavasti joskus huomaa sen hänkin, että kouluttautuminen kannattaa.

Vastaavasti Kasworminja Blowersin (1994, 201) sekä Samuelsin (2005, 66) tutkimuksissa osalla aikuisopiskelijoista yhtenä keskeisenä motiivina opiskelemaan lähtemiseen oli olla esimerkkinä lapsilleen. He halusivat olla lastensa roolimallina. He halusivat olla lastensa silmissä ”jotain” ja rohkaista esimerkillään lapsiaan kouluttautumaan ja arvostamaan elämänlaajuista oppimista.

5.2 Työyhteisön koulutuskulttuurin yhteys aikuisopiskelijan käsityksille pystyvyydestään

Työyhteisössä aikuisopiskelijan pystyvyyskäsitysten rakentumisen merkittävänä tekijänä oli, miten kollegat tukivat ja kannustivat aikuisopiskelijaa hänen koulutuspolullaan. Keskeistä oli myös se, miten he arvostivat hänen kouluttautumistaan. Tämän pohjalta aikuisopiskelija samastui työyhteisönsä käsityksiin koulutuksen merkittävyydestä. Hän muokkasi käsitystä itsestään työyhteisönsä koulutuskulttuurin jäsenenä.

Tutkimuksessani työyhteisön merkitys opiskelun emotionaalisena ja instrumentaalisena tukena koettiin Mooren (2003) ja Homen (1997, 1998) tutkimuksia laajempana, vaikka saman aikuisopiskelijan kokemukset vaihtelivat hänen eri työyhteisöjensä emotionaalisen ja instrumentaalisen tuen ja kannustuksen määrästä. Mooren (2003, 127) tutkimuksessa vain yksi opiskelija 21 opiskelijasta oli kokenut saaneensa työyhteisöltään tukea ja kannustusta opiskelulleen. Opiskelijan kouluttautumista oli edesauttanut työpaikan hyvä ilmapiiri, onnistuneet työjärjestelyt ja kannustavat työtoverit. Vastaavasti Homen (1997, 343; 1998, 90) tutkimuksessa vain 19 prosenttia naisopiskelijoista totesi saaneensa tukea työpaikaltaan.

Aikuisopiskelijoiden kerronnassa työyhteisön emotionaalinen ja instrumentaalinen tuki saivat erilaisia merkityksiä. Työyhteisössä työskentelevien kollegoiden emotionaalinen ja instrumentaalinen tuki nousi merkittävämmin esille kuin työnantajan antama sosiaalinen tuki. Työyhteisön emotionaalinen tuki merkitsi kolmelle aikuisopiskelijalle yhteisten koulutuskokemusten ja näkemysten jakamista sekä kahdelle aikuisopiskelijalle tukea hänen tekemälleen koulutuspäätökselle ja vahvistusta käsityksilleen pystyvyydestään ja mahdollisuuksistaan (myös Kasworm & Blowers 1994, 206–207). Sitä vastoin työnantajan instrumentaalinen tuki merkitsi yhdellä aikuisopiskelijalla työajan uudelleenorganisointia ja yhdellä aikuisopiskelijalla työnantajan taloudellista resursointia (myös Lundberg ym. 2008, 67). Useat aikuisopiskelijat kokivat kollegoidensa kouluttautumisen innostaneen myös heitä itseään kouluttautumaan lisää.

Useat aikuisopiskelijat olivat kokeneet myös ristiriitaisia sosiokulttuurisia viestejä heidän kouluttautumisestaan. Jos kollegat olivat ihmetelleet tai vähä-

telleet aikuisopiskelijoiden suunnitelmia koulutukseen lähtemisestä, se oli vähentänyt heidän halujaan jakaa opiskelukokemuksiaan kollegoidensa kanssa. Tämä vähensi yhtenä tekijänä myös aikuisopiskelijoiden uskoa pystyvyydestään. Omasta kouluttautumisesta mieluimmin vaiettiin kuin selitettiin kollegoille opiskelemaan lähtemisen motiiveja (vrt. Moore 2003, 125). Kollegoiden taholta ilmennyt ihmettely ja vähättely olivat johtaneet osalla aikuisopiskelijoilla siihen, etteivät he hakeneet kollegoiltaan tukea koulutuspolkunsa alkumetreillä.

Pirjo korosti erityisesti työnantajansa merkitystä koulutuksensa alkuunpanijana ja kannustajana. Yhtenä kannustimena oli työnantajan taloudellinen tuki, joka mahdollisti laaja-alaisen kouluttautumisen työn ohessa. Pirjon tapauksessa työnantajan laaja instrumentaalinen tuki johti elämänlaajuisen koulutuspolun aloittamiseen ja jatkumiseen. Tätä kautta siitä muodostui myös eräänlainen "osoitin" hänen pystyvyydestään. Pirjo olikin kiitollinen entisille työnantajilleen mahdollisuudesta koulutuspolkunsa jatkamiselle. Työnantajan luottamus ja usko Pirjon pystyvyydestä kannustivat häntä koulutuspolkunsa jatkamiseen.

Jos aikuisopiskelijan kollega oli opiskelemassa samanaikaisesti, se helpotti hänen opiskeluunsa liittyvien asioiden ja kokemusten läpikäymistä työpaikalla. Henrikillä ensimmäisissä aikuisopinnoissaan oli tukena samanikäinen kollega. Hän arvosti kollegansa sekä emotionaalista että instrumentaalista tukea. Hän koki hyvänä, että hän pystyi jakamaan opiskeluunsa liittyviä kokemuksia samassa koulutustilanteessa olevan kollegansa kanssa sekä saamaan tukea myös opintoihin liittyviin suorituksiinsa. Myös Reijon kerronta sisälsi pohdintoja oman työyhteisön merkityksestä aikuiskoulutuspolun jatkamiselle. Hän koki kollegoidensa kouluttautumisen toimineen hänelle itselleen hyvänä kannustimena siitä, että kouluttautuminen kannatti aina.

Aulilla ja Sannalla työyhteisön tuki oman ammatillisen alan löytämiseen ja pystyvyyden vahvistamiseen tulivat selkeästi esille. Aulilla sekä hänen opettajansa että työyhteisönsä olivat kannustaneet häntä jatkamaan koulutuspolkuaan avoimeen yliopistoon. Myös kollegat olivat todenneet Aulin olevan oikealla alalla, mikä vahvisti hänen käsitystään pystyvyydestäään selviytyä koulutuksen asettamista haasteista. Myös Sanna korosti työyhteisönsä kannustuksen merkitystä siinä, että se oli edesauttanut häntä jatkamaan koulutuspolkuaan. Vastaavasti Antero koki saaneensa työyhteisöltään merkittävää elämänkokemusta ja näkemyksiä tulevia aikuisopintoja varten.

> *En niinkään sanoisi opiskeluun sieltä sillä lailla sain, mutta sitten taasen ihan siellä kun mä touhusin niitten kavereitten kanssa, niin sieltä jonkin asteen elämänkokemusta mitä ei mistään muualta saa. Ehkä jotain semmoisia näkemyksiä, mitä ei itse pysty määrittelemään, niin voi olla jotka vaikuttivat tai vaikuttaa opiskeluunkin. Ja työpaikkakin semmoinen, että se oma erikoislaatuinen työpaikka.*

Hannele koki kollegoidensa olevan kiinnostuneita hänen kouluttautumisestaan, mutta varsinaista konkreettista vertaistukea hän ei kokenut saaneensa

heiltä. Sosiaalisen tuen vähyyden yhtenä syynä oli, että hän itse joutui kollegoidensa tueksi laajan kouluttautumistaustansa vuoksi. Koska muilla kollegoilla oli erilainen koulutus kuin hänellä itsellään, nämä olivat kiinnostuneita hänen koulutuksensa annista ja halukkaita saamaan hänen ajankohtaiset tietonsa yhteiseen käyttöön. Hän ei viitannut suoranaisesti työyhteisönsä merkitykseen pystyvyytensä rakentumisessa, mutta totesi kiinnostuneensa työkollegoidensa kannustamana aikuiskoulutuspolkunsa jatkamiseen.

Työyhteisön yhteys aikuisopiskelijan käsityksiin pystyvyydestään näkyi konkreettisesti myös siinä, miten eri-ikäiset kollegat suhtautuivat opiskelijan kouluttautumiseen. Tulkitsen tämän vaikuttaneen oleellisesti myös siihen, keihin aikuisopiskelija samaistui ja miten hän jakoi opiskeluunsa liittyviä asioita eri-ikäisten kollegoidensa kanssa. Anjan ja Liisan mukaan nuoremmat kollegat suhtautuivat myönteisemmin heidän kouluttautumiseensa kuin vanhemmat kollegansa. He eivät kuitenkaan kokeneet, että vanhemmat kollegat olisivat tunteneet asemansa uhatuiksi työyhteisössään (vrt. Kasworm & Blowers 1994, 207).

Anjan ja Liisan käsitykset pystyvyydestään olivat kehittyneet niin vahvoiksi, etteivät kollegoiden taholta tulleet kommentit vaikuttaneet heidän koulutuspolkunsa jatkamiseen. Päinvastoin ne lisäsivät heidän haluaan pitää kiinni koulutuspäätöksestään ja osoittaa muille pystyvyytensä myös koulutusurallaan. Vastaavasti Zeldinin ja Pajaresin (2000, 236) tutkimuksessa osa naisista koki samalta ammatilliselta alalta olevien ikätovereidensa taholta kielteisiä sosiokulttuurisia viestejä kouluttautumisestaan ja uravalinnastaan. Tutkijoiden mukaan nämä viestit eivät suinkaan lannistaneet aikuisopiskelijoita, vaan lisäsivät heidän sinnikkyyttään.

Anja kertoi saaneensa jatkuvasti ihmetystä osakseen ikäisiltään kollegoiltaan siitä, miten hän jaksoi työn ohessa opiskella ja kehittää itseään sekä pohtia vapaa-ajalla koulutukseensa liittyviä asioita. Sitä vastoin häntä nuoremmat kollegat toisella työpaikalla olivat kiinnostuneita jakamaan opiskeluun liittyviä asioitaan ja kokemuksiaan hänen kanssaan. Varsinaisesti sitä, saiko Anja opiskeluunsa emotionaalista tukea työyhteisönsä kollegoiltaan, hän ei tuonut esille.

> *Esimerkiksi tuolla kyllähän sitä pitäisi maisteri olla ollakseen pätevä, mutta ne kollegat, mitkä siinä on ympärillä, että "miten sä jaksat, taasko sinä meet". Sitten kun mä kyselen niiltä, että mitäs mieltä te olette tästä. "Jaksatko sä pohtia tommosia asioita" tai jotain tällaista.*

Liisa koki työpaikallaan eri-ikäisten kollegoidensa suhtautuvan hänen opiskeluunsa eri tavalla[80]. Työyhteisössä nuoret kollegat suhtautuivat myönteisemmin Liisan kouluttautumiseen kuin hänen omaa ikäluokkaa olevat tai häntä vanhemmat kollegansa (vrt. lukuun 4.3.3). Hän totesi, että häntä nuoremmat kollegat eivät ihmetelleet hänen kouluttautumistaan, eivätkä pitäneet häntä "hulluna vanhana akkana", vaan suhtautuivat myönteisesti asiaan. Lii-

80 Tässä kerrontavaiheessa Liisa puhui työyhteisön koulutuskulttuurin jäsenen positiosta.

sa koki häntä vanhempien ja hänen ikäistensä kollegoiden suhtautuvan epäillen hänen kouluttautumiseensa. Hän totesi, että esimerkiksi häntä kymmenen vuotta vanhempi henkilö ja kollega olivat ihmetelleet hänen kouluttautumisintoaan. He olivat todenneet, että ”aivan tyhmää, tuossa ei ole mitään järkeä. Hulluja on monenlaisia, että tuokin on yhdenlaista hulluutta lähteä lukioon noin vanhana ihmisenä”. Vastaavasti Mooren (2003, 124–125) tutkimuksessa aikuisopiskelijat toivat esiin, etteivät he kertoneet opiskelustaan kollegoilleen johtuen työpaikkansa asenneilmapiiristä. Opiskelun salaaminen kollegoilta johtui myös aikuisopiskelijoiden epävarmuudesta, miten he tulisivat opinnoissa menestymään.

Liisan kerronta viittasi vahvasti työyhteisön koulutuskulttuurin yhteydestä siihen, minkä merkityksen opiskelija itse antoi kouluttautumiselleen. Liisan mukaan hän oli työpaikallaan ainut opiskelemassa oleva työntekijä. Hän uskoi, ettei yksikään hänen yli 40-vuotias kollegansa lähtisi opiskelemaan, koska se ei tulisi heille edes mieleen. Ojalan (2005, 61) tutkimuksen tavoin Liisa ei jakanut koulutuskokemuksiaan työyhteisössään. Hän ei ollut keskustellut koulutusasioistaan työpaikalla kuin vain muutamalle läheiselle kollegalleen, joista oli tullut hänelle jo ystäviä työajan ulkopuolella. Vaikka Liisa ei kokenut koulutustaan ”rinnan röyhistyksen” aiheena, hän halusi toimia nuoremmille työntekijöille elämänlaajuisen oppimisen malliesimerkkinä. Vastaavasti Kasworminja Blowersin (1994, 221) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista toimi itse työyhteisössään roolimallina kouluttautumisen merkityksestä.

5.3 Opiskeluyhteisöön samaistuminen sosiaalisen tuen lähtökohtana

Useat aikuisopiskelijoista kokivat, että heidän opiskeluyhteisönsä tukivat heidän käsityksiään pystyvyydestään. Miten hyvin opiskelijat uskoivat samaistuneensa opiskeluyhteisöihinsä, oli yhteydessä heidän haluunsa hakea vahvistusta pystyvyyskäsityksilleen opiskelijakollegoiltaan. Tuen hakemista ehkäisi osaltaan se, että avoimen yliopiston opintojen luonteen vuoksi monella aikuisopiskelijalla ainoa sosiaalinen kontakti muuhun opiskelijayhteisöön tapahtui heidän opiskeluunsa liittyvien kokoontumisten aikana. Näin aikuisopiskelijoiden mahdollisuudet hakea tukea pystyvyyskäsityksilleen olivat rajalliset.

Aikuisopiskelijoiden hakema tuki opiskelijakollegoiltaan sai erilaisia merkityksiä. Emotionaalinen ja instrumentaalinen tuki merkitsivät opiskelumotivaation ylläpitämistä, kollektiivista tukea, opiskelijoiden verkostoitumista sekä opiskelukokemusten jakamista (vrt. Niemi-Väkeväinen 1998, 87). Nämä edesauttoivat aikuisopiskelijoita myös jaksamaan koulutuksessaan. Kollektiivinen yhteistyö ja verkostoituminen opiskelijakollegoiden kanssa loivat pohjan aikuisopiskelijoiden pystyvyyteen liittyvien käsitysten tarkastelulle. Ne loivat hyvän lähtökohdan myös heidän yhteenkuuluvuuden tunteensa ke-

hittymiselle. Opiskeluyhteisön yhteenkuuluvuuden tunteella oli merkitystä myös opiskelumotivaation säilymisessä.

> Sanna: *Mitä vaikeampi tentti, sitä yhtenäisempiä olivat opiskelijoiden rivit. Yhteenkuuluvaisuuden tunne teki hyvää.*

Aikuisopiskelijoiden samaistumista opiskelijayhteisöihinsä edesauttoivat monet eri tekijät. Tätä samaistumista helpotti se, jos aikuisopiskelijoilla itsellään oli samanikäisiä lapsia kuin hänen opiskelijakollegansa olivat iältään. Anja totesi lastensa samanikäisyyden auttavan häntä samaistumaan nuorten opiskelijakollegoidensa kokemusmaailmaan. Kuten Goton ja Martinin (2009, 17) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista halusi olla roolimallina sekä lapsilleen että muille kouluttautumisen merkittävyydestä ja väylästä parempaan elämään, myös Anja halusi toimia nuoremmille esimerkkinä koulutuksen tärkeydestä (myös Bamber & Tett 2000, 66–67). Hän totesi rohkaisevansa nuorempia opiskelijakollegoitaan löytämään itselleen sopivan koulutuspolun. Aikuisopiskelijat toimivat toistensa kannustajina myös seuraavien opintojensa suunnittelussa.

> *Mukavaa porukkaa ja tavallaan sellaisia samanhenkisiä, joiden kanssa voi nauraa, pitää hauskaa ja käydä kahvilla. Olen yrittänyt tukea ja pönkittää niitä sillä tavalla, että "mee vaan ja pyri vaan".*

Edellisen lisäksi aikuisopiskelijoiden samaistumista opiskeluyhteisöihinsä edesauttoivat opiskelijoiden samankaltaiset elämäntilanteet ja koulutuskokemukset (myös Kasworm & Blowers 1994, 99). Marjatta totesi, ettei opiskelijoiden laaja ikähaitari haitannut yhteistyön sujumista, vaan monia samassa elämäntilanteessa olevien opiskelijoiden kannustus ja rohkaisu edesauttoivat opinnoissa jaksamista.

> *Yksi hieno asia opiskelussa oli se, että ryhmämme koostui aikuisopiskelijoista. Ikähaitari oli silti melko laaja, mutta oli kuitenkin monia asioita, joita pystyimme keskenämme jakamaan ja joissa pystyimme toisiamme tukemaan. Meillä oli hyvä yhteistyön henki keskuudessamme ja huumoria viljeltiin kosolti. Myös se auttoi osaltaan jaksamaan ne rankimmatkin päivät.*

Aikuisopiskelijoiden samaistumista opiskelijayhteisöihinsä edesauttoivat myös opiskelijoiden ammatillisten kokemusten samankaltaisuus. Tämä tuli esille myös Kaswormin (2005, 15–16; 2010, 156) tutkimuksessa, jossa osa aikuisopiskelijoista koki samaa ikäluokkaa olevat aikuisopiskelijat positiivisina roolimalleina ja kollegoina (myös Siivonen 2010, 233). Tutkimuksessani monet aikuisopiskelijoista kokivat, että heillä oli luontainen yhteistyöverkosto muiden aikuisten kanssa. Osa aikuisopiskelijoista koki, että myös nuoret opiskelijat hyötyivät heidän pitkästä työkokemuksestaan ja saivat sitä kautta uusia näkökulmia ammatilliseen kehittymiseensä. Pirjo kertoi innostuvansa opiskelusta aina, kun hän sai olla pois kotoa tapaamassa samanhenkisiä opis-

kelijakollegoitaan. Hän korosti opiskeluyhteisöään moniulotteisena verkostoitumisen paikkana.

> *Saa samanhenkisten ja samantyyppisten ihmisten kanssa opiskella ja sitten saman alan ihmisten kanssa opiskella. Mä en tiedä pystyykö siinä opiskelumuodossa käyttämään niin kun muitten opiskelijoiden tietotaitoa hyväksi, mutta tässä niin kun pyrkiikin, että jos vain tietää, että joku tietää jostain, niin "hei kerro mulle, kun mulla ei ole kokemuksia tästä, niin kerro mulle". Sen olen niin kun oppinut, että kaikkea ei voi niin kun tehdä itse ja opiskella itse, että "hei kerropa siitä". Ja se, että oikeastaan siinä ne niin kun mä tuossa aikaisemmin sanoinkin sen muitten kokemukset ja se, että saa niin kun laajennettua sitä pohjaa sille opiskelulle niitten muitten ihmisten kokemuksilla ja tietotaidolla, mikä niillä on. Ne on semmoisia positiivisia, ihania kokemuksia. Tapaa muita innostuneita oppijoita.*

Vastaavasti Niemi-Väkeväisen (1998, 63) tutkimuksessa aikuisopiskelijat arvostivat mahdollisuutta yhteisöllisten kokemusten jakamiseen ja keskusteluun muiden opiskelijakollegoidensa kanssa. Myös Kaswormin (2005, 11, 14) tutkimuksessa aikuisopiskelijat kokivat nuoret opiskelijakollegansa toisiaan tukevina ja kollegiaalisina. Monet aikuisopiskelijoista kertoivat antaneensa positiivista tukea nuoremmille opiskelijoille, esimerkiksi informatiivisen tuen muodossa. Vastaavasti he kokivat saaneensa osakseen myönteistä palautetta nuoremmilta opiskelijakollegoiltaan. (myös Kasworm & Blowers 1994, 94.)

Aikuisopiskelijoiden kerronta toi myös esille, että he uskoivat aikaisemman koulutus- ja elämänkokemuksensa edesauttavan opinnoissa menestymistä. Sitä vastoin he eivät korostaneet työ- ja elämänkokemuksensa merkitystä siinä, että he olisivat mielestään menestyneet opinnoissa paremmin kuin nuoremmat opiskelijakollegansa. Hannele kuitenkin uskoi, että heterogeeninen opiskelijayhteisö ehkäisi ikään perustuvan valmiin opiskelijamallin syntymistä.

> *Oppii niitten tosi nuorten ajatuksista ja sitten taas oppii tosi paljon niistä, jotka ovat jo kokeneempia, jotka ovat jo kenties jotakin tohtoreita joillain alalla ja sitten tulee perusopintoihin johonkin toiseen. Ja myös se, että sä voit olla erilailla oma itsesi kuin jossain semmoisessa ryhmässä, jossa kaikki on samanikäisiä tai saman koulutuksen omaavia samanikäisiä, niin silloin sulla on tavallaan jo sellainen malli mihin sun pitäisi sopia. Mutta tuommoinen ryhmä, jossa sulla on laidasta laitaan tallaajaa, niin sä just oot semmoinen kuin sä oot siinä porukassa. Ja se on aika vapauttavaa. Ei ole semmoisia ennakko-oletuksia.*

Myös Kaswormin (2005, 11) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista uskoi, että heidän elämänkokemuksensa ja elämänroolinsa tekivät heistä erilaisia opiskelijoita kuin nuoremmat opiskelijat. He uskoivat olevansa opiskelijoita, jotka pystyivät hyödyntämään kokemuksensa parantaakseen menestystään korkeakoulussa (myös Siivonen 2010, 254–255).

Myös Anja koki hyvänä, että avoimen yliopiston opiskelijat olivat eri-ikäisiä, koska tämä mahdollisti hyvän keskustelukulttuurin kehittymisen (vrt. Liisa luku 4.3.3). Aikuisopiskelijoille oli tärkeää menestyä muutoinkin nuorempien opiskelijoiden kanssa. Vastaavasti Kasworminin ja Blowersin (1994, 94–95) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista ihaili ja arvosti nuorten opiskelijakollegoidensa lahjakkuutta. He myös kokivat, että he olivat oppineet ymmärtämään nuoremman sukupolven näkemyksiä ja kokemuksia paremmin kuin aikaisemmin (myös Niemi-Väkeväinen 1998, 69; Kasworm 2010, 155). Vuorovaikutus nuorempien opiskelijakollegoiden kanssa oli saanut heidät tuntemaan itsensä nuoremmiksi kuin mitä he olivat todellisuudessa. Nuorempien opiskelijakollegoiden myönteinen palaute oli lisännyt aikuisopiskelijoiden itsetuntoa ja vahvistanut heidän tunteitaan siitä, että heidät oli hyväksytty akateemiseen opiskelijayhteisöönsä.

Tutkimukseni aikuisopiskelijoiden kokemuksia heterogeenisestä opiskeluyhteisöstä vahvistaa Brooksin (2005, 59–62) tutkimus,[81] jonka mukaan eri-ikäisten opiskelijoiden muodostama opiskelijayhteisö edesauttaa myönteisen ilmapiirin syntymistä. Varsinkin nuoremmat opiskelijat uskovat hyötyvänsä ikäistään varttuneemmista opiskelijoista. Sekä nuoret että varttuneemmat opiskelijat katsovat hyötyvänsä muiden opiskelijoiden työ- ja elämänkokemuksesta (Brooks 2005, 62–64). Tutkimuksessa osa nuoremmista opiskelijoista koki, että varttuneemmat opiskelijat antoivat heille hyvän esikuvan elämänlaajuisesta oppimisesta. He kokivat saaneensa uskoa siihen, että heidän oli mahdollista palata koulutuksen pariin missä elämänvaiheessaan tahansa. (Brooks 2005, 64.) Sekä nuoremmat että varttuneemmat opiskelijat kokivat, että he pystyivät ”murtamaan” ikäänsä liittyviä stereotyyppisiä käsityksiä. Eri-ikäisten opiskeluyhteisöllä oli merkittävä rooli sukupolvien välisen luottamuksen ja kunnioituksen syntymisessä. (Brooks 2005, 65.) Vastaavasti Kasworminin (2010, 152, 155) tutkimuksessa osa aikuisopiskelijoista piti omaa ikäänsä epäedullisena, mutta eivät nähneet ikäänsä esteenä opiskelijayhteisöön osallistumiselle. Päinvastoin he kokivat ikänsä ja sen myötä saamansa paikan opiskeluyhteisössä tarjonneen laajempia oivalluksia opiskeltavista sisällöistä ja oppimisstrategioista sekä antaneen toivoa opiskelumenestyksestä.

Tutkimuksessani ainoastaan neljä aikuisopiskelijaa odotti koulutusta järjestävän tahon eli avoimen yliopiston henkilökunnan emotionaalisen ja instrumentaalisen tuen merkitystä pystyvyyteen liittyvien käsitystensä vahvistajina (vrt. Samuels 2005, 113). Tuen ja kannustuksen tarve korostui varsinkin niillä aikuisopiskelijoilla, jotka olivat epävarmoja pystyvyydestään. Aikuisopis-

81 Brooksin (2005) tutkimus pohjautuu Englannissa toteutettuun Yhdessä oppimisen–projektiin. Tutkimuksessa selvitettiin, miten aikuiskoulutukseen ilmoittautuneet nuoret opiskelijat (alle 20-vuotiaat) ja varttuneet opiskelijat (yli 24-vuotiaat) sekä henkilökunta uskoivat nuorten ja varttuneempien opiskelijoiden eroavan toisistaan. Toiseksi haluttiin selvittää, millaisia vaikutuksia eri-ikäisistä opiskelijoista muodostuneesta opiskelijayhteisöstä oli oppimistuloksiin.

kelijoiden odotukset tuesta liittyivät suoritusitsetunnon kohottamiseen, aikuisopiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen mahdollistamiseen sekä oppiaineen sisältöihin tutustumiseen. Tämän lisäksi tuen odotukset liittyivät aikuisopiskelijan tekemän koulutusvalinnan tukemiseen, informatiivisen tuen saatavuuteen, opiskeluaikataulujen suunnitteluun ja oppimistekniikoiden opastukseen. Henrik koki tarvitsevansa emotionaalista tukea opintojensa alkuvaiheessa, koska hänen aikaisemmista opinnoistaan oli kulunut kauan aikaa ja kynnys opintojen aloittamiseen oli korkea.

> *Alussa ainakin toivoo semmoista vähän niinkö ymmärrystä ja semmoista kannustamista ja enempi yhteydenottoa sitten niinkö ohjaajan puolesta. Että sitä kautta saa sen itseluottamuksen saisi vähän korkeammalle, että mä osaan ja se on niinkö se ensimmäinen kynnys ainakin minulla.*

Vastaavasti Samuelsin (2005, 99) tutkimuksessa osa yli 30-vuotiaista opiskelijoista tunsi pelkoa ja itseluottamuksen puutetta aloittaessaan tai jatkaessaan koulutuspolkuaan (myös Kasworm & Blowers 1994, 37). Myös Pirjo toi voimakkaasti esille pelkonsa yliopistotasoisten opintojen haasteellisuudesta. Hän odotti saavansa emotionaalista ja instrumentaalista tukea sekä avoimesta yliopistosta että opiskelijayhteisöltään selviytyäkseen opintojen ”termiviidakosta” varsinkin opintojen alkuvaiheessa[82] (vrt. Alho-Malmelin 2010, 140–141). Edellisen lisäksi Pirjo toivoi tukea löytääkseen itselleen soveltuvan oppimistekniikan sekä suunnitellakseen opiskeluaikataulujaan. Myös Auli kuvasi avoimen yliopiston tukea eräänlaisena turvana, joka antoi myös varmuuden tuen jatkuvuudesta. Hannelella emotionaalisen ja instrumentaalisen tuen tarve liittyi informatiiviseen tukeen sekä hänen uskonsa vahvistamiseen selviytyä opinnoista.

> Pirjo: *Semmoisen tukihenkilön, joka on sellainen tuota joka osaa myös terminologiasta tulla sinne vähän meikäläisen tasolle ja lohduttaa, että ”hei, kyllä tämä tästä ja kyllä sä vielä niitä opit”. Että niin kun tulee sille tasolle, millä mä olen. Että osaa niin kun tavallaan käyttää sen ammattitaitonsa ja taluttaa sieltä, että ”tuu nyt vaan, kyllä sieltä tarttuu ne sanat”.*
>
> Auli: *Ihan se oli niinkö semmoinen turva. Jotenkin kun sanottiin, että saa soittaa ja kysyä, ettei tullut semmoinen, että paniikki päälle. Se oli niinkö tosi hienosti, että voi ottaa yhteyttä tänne ja pyytää apua.*

82 Samuelsin (2005, 111) tutkimuksessa miehet ymmärsivät tuen tarpeensa henkilökunnalta ainoastaan akateemisena tukena. He myös odottivat henkilökunnalta rohkaisua ja olettivat heidän olevan tavoitettavissa myös opetustuntien ulkopuolella. Sen sijaan naisopiskelijat odottivat henkilökunnalta tukea enemmän henkilökohtaisella tasolla. He toivoivat ymmärrystä henkilökunnalta koskien heidän henkilökohtaisia asioitaan, kuten perhe-elämäänsä liittyviä sitoumuksia.

Hannele: *Sillä tavalla, että sulla on aina ihmisiä, jotka tavallaan niin kun uskoo siihen, että sun kannattaa opiskella tätä. Niin kun henkilökunta on semmoista, että kun sä soitat ja kysyt, niin sä saat aina paljon tietoa.*

Hannele kuvasi emotionaalista tukea kaksijakoisena: piilo- ja avoimena kannustamisena. Henkilökunnan piilokannustamisella hän tarkoitti sitä, että henkilökunnan kannustaminen oli luonnollinen osa muuta koulutusta ja toimintaa. Vastaavasti avoimella kannustamisella hän tarkoitti myönteistä opiskeluilmapiirin luomista, opiskelun merkityksen korostamista ja koulutuspolun tukemista.

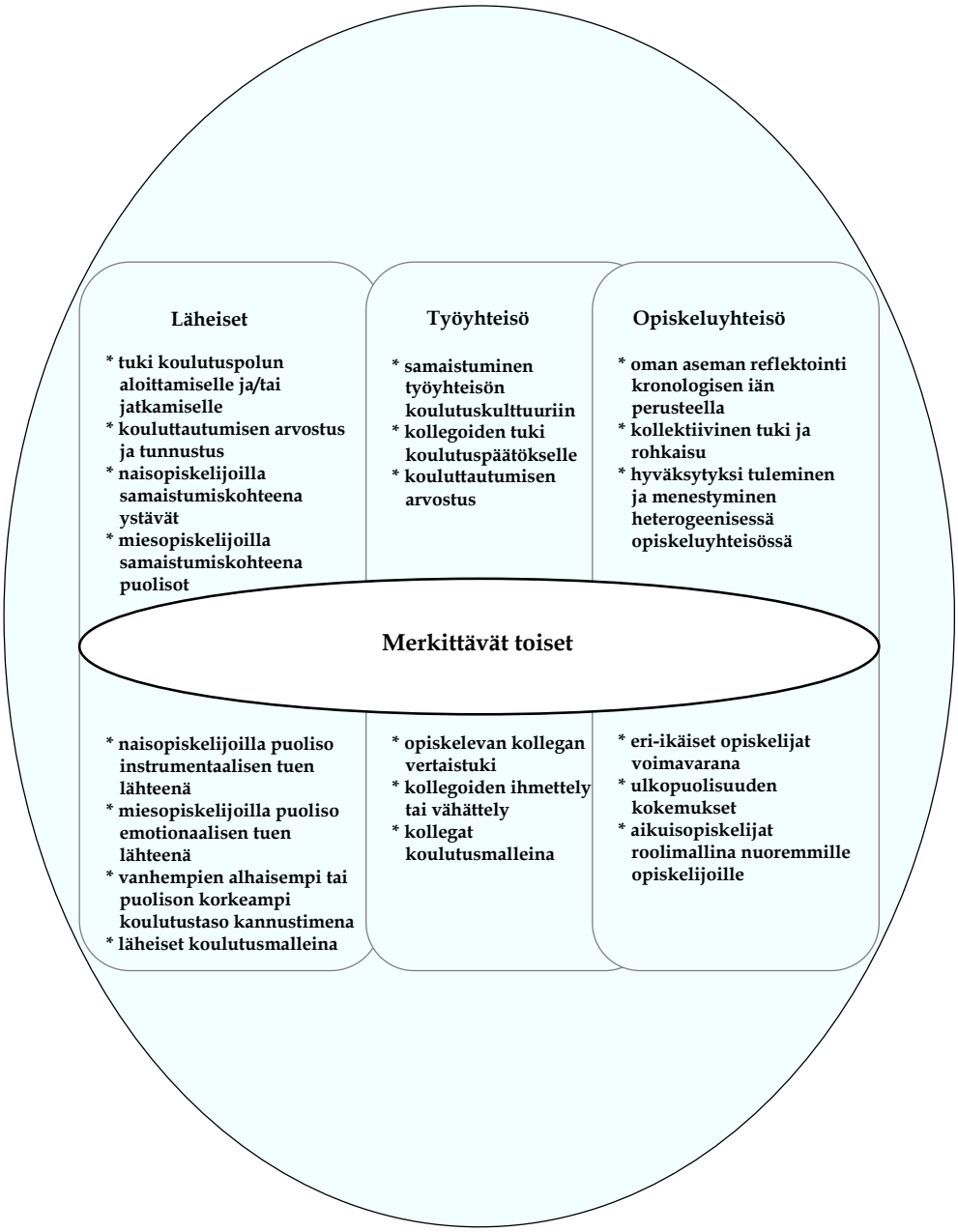
Aikuisopiskelijat eivät tuoneet esille, että heillä olisi ollut tapana tavata muita opiskelijoita vapaa-ajallaan. Merkittävämpänä he kokivat toisten aikuisopiskelijoiden tapaamisen opiskelujensa aikana. Tämä on luonnollista avoimen yliopiston opintojen luonteen vuoksi. McGivney (2004, 44) toteaa, että aikuisopiskelijan opiskelumotivaation säilymisen kannalta olisi keskeistä pyrkiä ylläpitämään yhteenkuuluvuuden tunnetta heterogeeniseen opiskelijayhteisöön varsinkin niillä osa-aikaisilla opiskelijoilla, joilla on henkilökohtaisia sitoumuksia perhesyiden tai työn vuoksi ja he eivät voi täten osallistua pääsääntöisesti opiskelun ulkopuolisiin toimintoihin. Oman rajoitteensa ajankäytölle asettavat aikuisopiskelijan moninaiset elämän roolit (Graham & Donaldson 1999, 153). Kaswormin (2005, 15–16) mukaan monet aikuiset kokevat ajan ja kiinnostuksen puutteen syyksi siihen, että he eivät voi luoda luokan ulkopuolisia vuorovaikutussuhteita muiden aikuisten kanssa (myös Graham & Donaldson 1999, 153; Aslanian 2001, 23; Samuels 2005, 96).

5.4 Yhteenveto kertomusten merkittävistä toisista

Kuviossa 14 olen tiivistänyt ne merkittävät toiset, jotka vahvistivat aikuisopiskelijoiden käsityksiä pystyvyydestään ja mahdollisuuksistaan. Olen liittänyt kuvioon myös ne merkittävät toiset, jotka vaikuttivat aikuisopiskelijan käsityksiin itsestään oppijana ja opiskelijana. Kuvio tuo myös esille, millaisia muotoja läheisten, työ- ja opiskeluyhteisön emotionaalinen ja instrumentaalinen tuki saivat.

Miesopiskelijat korostivat aikuiskoulutuspolkunsa aloittamisessa tai sen jatkamisessa puolisojensa tukea. Naisopiskelijat arvostivat perheensä tukea, mutta varsinainen sysäys aikuiskoulutuspolun aloittamiselle tai sen jatkamiselle tuli kuitenkin heidän ystäviltään tai tuttaviltaan (vrt. Carney-Crompton & Tan 2002, 147). Naisopiskelijat kokivat, että he saivat ystäviltään varmistusta myös valitsemalleen koulutusuralle. Sitä vastoin miesopiskelijat eivät nostaneet läheisiä ystäviään niin merkittävästi esille. Miesopiskelijat rakensivat pystyvyyskäsityksiään pääsääntöisesti puolisojensa kautta, kun taas naisopiskelijat hyödynsivät lähinnä ystäviensä näkemyksiä muodostaessaan käsitystä pystyvyydestään. McGivney (2004, 42) korostaakin, että yhtenä edistävänä

tekijänä koulutuspolun jatkamiselle ja koulutukseen sitoutumiselle on se, että aikuisopiskelija saa riittävästi tukea ja rohkaisua tärkeiltä läheisiltään (myös Samuels 2005).



KUVIO 14. Kertomusten merkittävät toiset

Aikuisopiskelu koetaan hyvin henkilökohtaisena asiana, joten on luonnollista hakea tukea pystyvyyskäsityksille kaikkein läheisimmiltä, kuten perheeltä ja

ystäviltä. Oma perhe muodostaa aikuisopiskelijoilla luonnollisesti sen lähimmän ympäristön, josta tukea, rohkaisua ja arvostusta haetaan (myös Carney-Crompton & Tan 2002, 147; Lundberg ym. 2008). Jos opiskelijalla on vähän vuorovaikutusta varsinaiseen opiskelijayhteisöönsä, hän hakee pääsääntöisesti tukea opiskeluyhteisön ulkopuolisista lähteistä, kuten perheeltään, ystäviltään, työkollegoiltaan ja muilta elämäpiiriin kuuluvilta henkilöiltä (Donaldson & Graham 1999, 31).

Opiskelukokemuksiensa kautta aikuisopiskelija peilaa jatkuvasti itseään muihin opiskelijakollegoihinsa. Näiden näkemysten pohjalta hän muodostaa varsin pysyvän kuvan senhetkisistä resursseistaan sekä itsestään oppijana ja opiskelijana. Opiskeluyhteisö muovaa aikuisopiskelijan minäkäsitystä ja määrittelee häntä yhä uudelleen, jolloin opiskelija saattaa nähdä itsensä yksilönä ja opiskelijana erilaisempana kuin aikaisemmin (Graham ym. 2000, 9–10). Yhteisiä tapaamisia avoimen yliopiston järjestämissä perusopinnoissa on vähän, joten se rajoittaa opiskelijoiden mahdollisuuksia peilata omia käsityksiä ja kokemuksia muihin opiskelijakollegoihin. Tämä saattaa myös rajoittaa aikuisopiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymistä. Toiseksi virtuaaliset oppimisympäristöt eivät välttämättä tarjoa niitä mahdollisuuksia, joiden kautta aikuisopiskelijat voisivat hakea tukea pystyvyyskäsityksilleen. Näin on luonnollista, että aikuisopiskelijat hakevat tukea enemmän läheisiltään ja ystäviltään.

Tutkimuksessani nousi esille, että aikuisopiskelijoilla emotionaalisen tuen tarve korostui instrumentaalista tukea enemmän (myös Lundberg ym. 2008, 67–68). Mitä läheisemmäksi sosiaalisen tuen antaja koettiin, sitä enemmän hänen tukeaan ja rohkaisuaan arvostettiin. Tämä helpotti aikuisopiskelijan samaistumista tuen antajan koulutuskokemuksiin ja käsityksiin elämänlaajuisen oppimisen merkityksestä. Samalla hän määritteli itseään aikuisopiskelijana sekä rakensi pystyvyyttään sosiaalisen tukiverkostonsa kautta. Varsinkin ne aikuisopiskelijat, jotka olivat epävarmoja koulutuspäätöksistään ja pohtivat vielä ammatillisia ratkaisujaan ja koulutuksen soveltuvuutta itselleen, hakivat tukea ja vahvistusta läheisiltään ja työyhteisöltään.

Aikuisopiskelijat toivoivat, että läheiset, työ- ja opiskelijakollegat olisivat arvostaneet heidän kouluttautumistaan. Tämä ilmeni konkreettisesti siten, että he toivoivat muiden ottavan heidät tosissaan aikuisopiskelijoina ja kohtelevan heitä tasavertaisesti heterogeenisessä opiskelijayhteisössä. Aikuisopiskelijat toivoivat löytävänsä opiskeluyhteisöstään samaistumiskumppanin, jonka kanssa he olisivat voineet jakaa työ- ja elämänkokemuksiaan. Toisaalta he toivoivat löytävänsä työkollegoistaan tasavertaisen keskustelukumppanin, jonka kanssa he olisivat voineet jakaa koulutukseensa liittyvä kokemuksia. Tämä olisi edesauttanut koulutuksen sisältöjen soveltamista sekä omaan työhön että koko työyhteisön käyttöön. Kokemus merkittävien toisten arvostuksesta oli osalla aikuisopiskelijoista Deweyn (1938) tarkoittama kasvattava kokemus, koska se valoi uskoa aikuisopiskelijoiden odotuksiin arvostuksen saamisesta myös tulevaisuudessa. Samalla se vahvisti aikuisopiskelijoiden käsityksiä pystyvyydestään. Edellisten lisäksi se loi aikuisopiskelijoille us-

koa koulutuksensa laajemmasta merkityksestä kuin vain saavutetusta henkilökohtaisesta merkityksestä. Wlodkowskin (1999, 70, 80–81) mukaan toisten taholta tullut arvostus ylläpitää yhtenä tekijänä myös aikuisopiskelijan opiskelumotivaatiota.

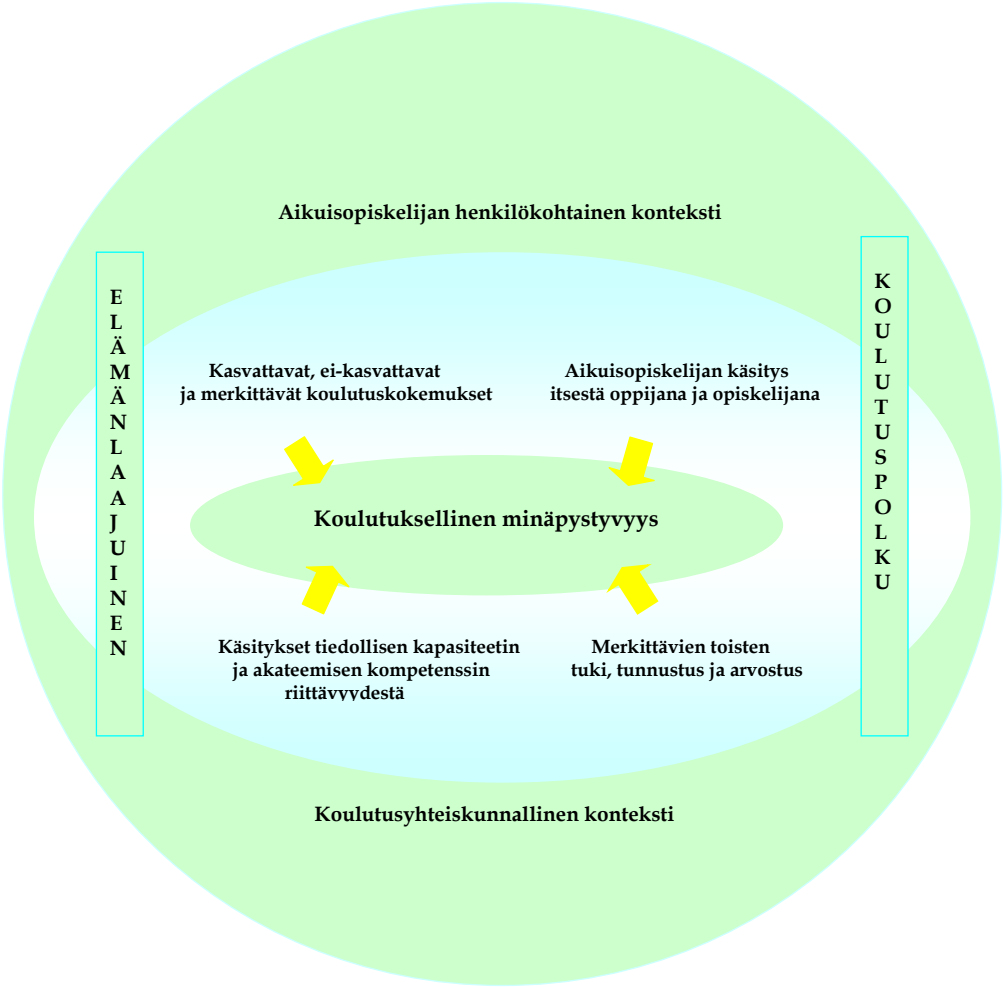
Tasavertaisuuden ja ”tosissaan ottamisen” tavoittelu näkyivät aikuisopiskelijoilla myös toiveena, että heidän kouluttautumistaan olisi yleisesti arvostettu samalla tavalla kuin muitakin itsensä kehittämisen keinoja. Aikuisopiskelijat toivoivat saavuttavansa arvostusta varsinkin oman ikäsukupolven tai itseä koulutetumpien henkilöiden keskuudessa. Osa aikuisopiskelijoista oli kuitenkin kokenut muiden taholta kielteisiä sosiokulttuurisia viestejä, kuten vähättelyä ja ihmettelyä. Opiskelijoiden kouluttautumisen vähättely tai ihmettely oli johtanut siihen, että he eivät puhuneet kouluttautumisestaan työyhteisössään, vaan mieluimmin vaikenivat asiasta (vrt. Alho-Malmelin 2010, 136). Osalla aikuisopiskelijoista kielteiset sosiokulttuuriset viestit olivat vain lisänneet heidän sosiaalista sinnikkyyttään (vrt. Zeldin & Pajares 2000). Ne, jotka aikuisopiskelija koki arvostavan hänen saavutuksiaan koulutuksen saralla, saivat myös arvostusta opiskelijalta itseltään. Hän itse oli valmis toimimaan mallina kannustavalle osapuolelle ja rohkaisemaan häntä valitsemaan kouluttautumisen yhdeksi itsensä kehittämisen keinoksi.

Tutkimukseni vahvistaa aikaisempia näkemyksiä siitä, että läheisten, työ- ja opiskelijakollegoiden tuella, kannustuksella ja arvostuksella on kauaskantoisia vaikutuksia (myös Lundberg ym. 2008) Se, miten lähipiiri arvostaa aikuisopiskelijan kouluttautumista, näyttäisi tutkimukseni valossa olevan merkityksellinen aikuisopiskelijan pystyvyyskäsitysten vahvistamisessa. Ei riitä, että aikuisopiskelija antaa itse arvon kouluttautumiselleen ja sen kautta saamalleen lisäkompetenssilleen, vaan hän tarvitsee muiden tukea, kannustusta ja arvostusta vahvojen pystyvyyskäsityksiensä syntymiselle. Merkityksellistä on varsinkin aikuisopiskelijan lähipiirissä toimivien merkittävien toisten tuki ja kannustus, koska erityisesti etäopiskelussa lähipiiri muodostaa sen sosiaalisen tukiverkoston, johon aikuisopiskelija luontevimmin tukeutuu muodostaessaan käsitystä pystyvydestään.

Lundbergin ym. (2008, 68–70) tutkimuksessa aikuisopiskelijat toivoivat merkittävien toisten vilpitöntä tukea ja ymmärrystä heidän kouluttautumiselleen ja opiskelun kautta kohtaamilleen haasteilleen (myös Goto & Martin 2009, 15–16). Osa opiskelijoista kuitenkin koki, ettei heillä ollut taitoja kysyä tätä tukea. Tutkijat toteavat, että odotukset tuen saamisesta ja tuen antamisesta eivät välttämättä kohtaa toisiaan, koska merkittävät toiset eivät aina ole tietoisia siitä, millaista tukea heiltä odotetaan. Tutkijat ehdottavat sellaisen tukijärjestelmän mahdollistamista varsinkin koulutuksen alkuvaiheeseen, jossa aikuisopiskelijoiden ja oppimisympäristön merkittävien toisten odotukset voisivat paremmin kohdata toisiaan. Tämän tukijärjestelmän avulla voitaisiin ennakoida myös sellaisia haasteita, joita aikuisopiskelijat kohtaavat sovittaessaan yhteen aikuisopiskelijan rooliaan muihin elämänsä rooleihin (Fairchild 2003, 15).

6 MITÄ KERRONTA RAKENSI – TULOSTEN YHTEENVETO

Tässä luvussa kokoan yhteen aikuisopiskelijoiden koulutuselämänkertomuksissa esiin nousseet tekijät, joiden kautta he rakensivat käsitystä pystyvyydestään elämänlaajuisen oppimisen viitekehyksessä. Aikuisopiskelijoiden pystyvyysuskomuksia rakentavat vuorovaikutukselliset osaprosessit olivat: *aikaisemmat kasvattavat, ei-kasvattavat ja merkittävät koulutuskokemukset, käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana, käsitykset tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävyydestä sekä merkittävien toisten tuki, tunnustus ja arvostus* (kuvio 15). Käytän jatkossa käsitettä koulutuksellinen minäpystyvyys kuvaamaan aikuisopiskelijan käsityksiä pystyvyydestään, itsestään oppijana ja opiskelijana sekä tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävyydestä. Koulutuksellinen minäpystyvyys kuvaa myös sitä, miten aikuisopiskelija päättäessään jatkaa koulutuspolkuaan uskoo pystyvänsä organisoimaan ja toteuttamaan opiskeluaan ja sen loppuunsaattamista päämääriensä suunnassa.



KUVIO 15. Koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumiseen liittyvät ulottuvuudet

Aikuisopiskelijoiden kertomusten kautta rakentui sisällöltään kolmea erilaista koulutuksellista minäpystyvyyttä. Käytän näistä nimitystä *vaatimaton, voimistuva* ja *voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys*. Tarkastelen seuraavaksi yhteenvedonomaisesti, mitkä tekijät rakensivat aikuisopiskelijoiden vaatimatonta, voimistuvaa tai voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä.

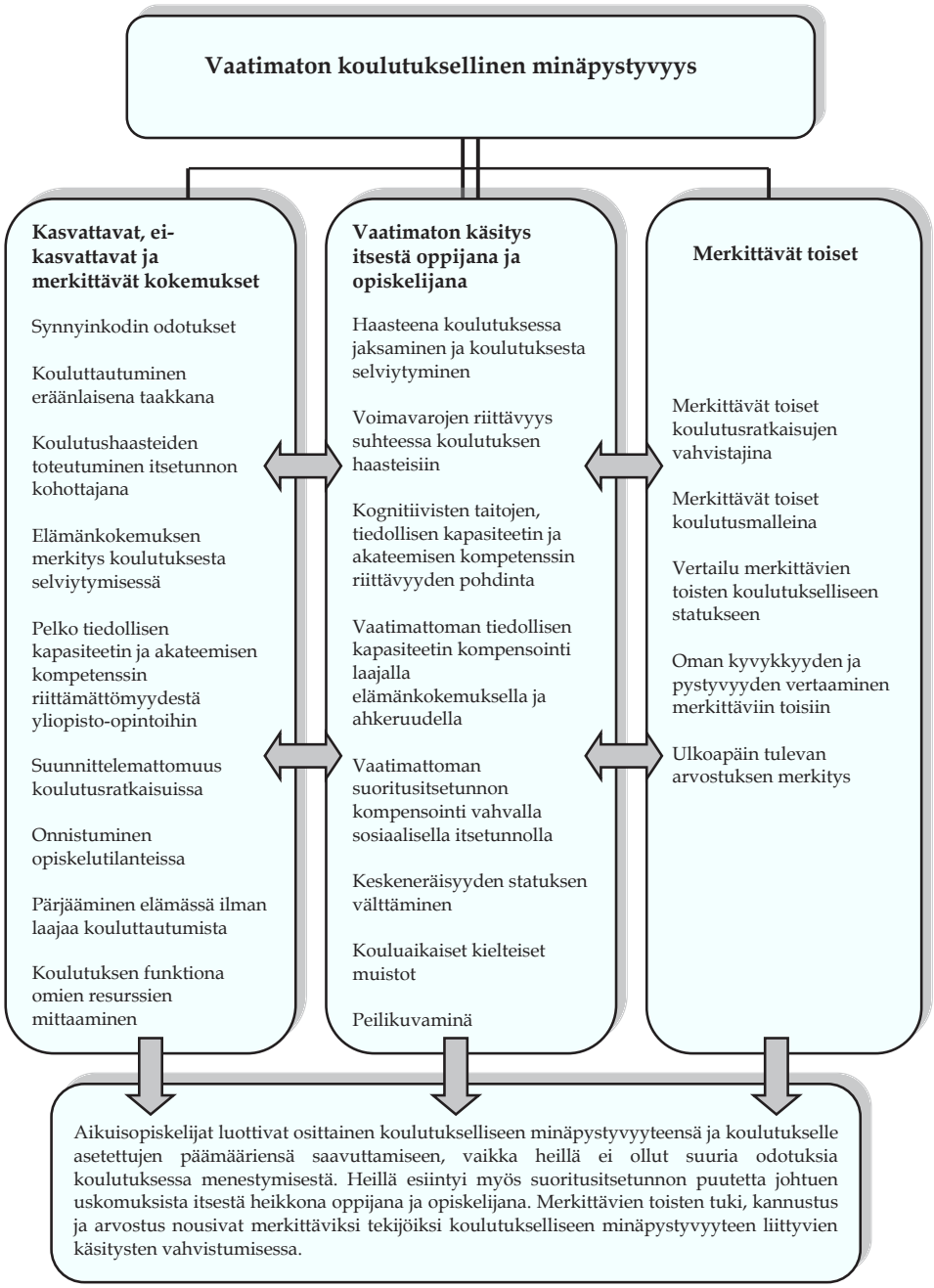
6.1 Vaatimaton koulutuksellinen minäpystyvyys

Vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävillä aikuisopiskelijoilla arviot pystyvyydestään sekä tiedollisesta kapasiteetistaan ja akateemisesta kompetenssistaan pohjautuivat käsityksiin itsestä heikkona oppijana ja opiskelijana. Huolimatta näistä käsityksistä aikuisopiskelijat osittain luottivat koulutukselliseen minäpystyvyyteensä päämääriensä saavuttamisessa, vaikka heillä ei ollut suuria odotuksia menestymisestään (kuvio 16). He tavoittelivat kyvykkyytensä ja voimavarojensa puitteissa asettamiaan päämääriä. Kerronnan keskiössä heillä oli puhe sekä koulutuksessa jaksamisesta että koulutuksesta selviytymisestä. Heillä oli vaatimattoman suoritusitsetunnon sijaan vahva sosiaalinen itsetunto. He luottivat siihen, että he tulisivat menestymään opiskeluyhteisöissään.

Aikuisopiskelijoilla esiintyi vahvaa kontrollin tarvetta selviytyä opiskelustaan huolimatta vaatimattomista käsityksistään (vrt. Maddux 2009). Banduran (1986, 435) mukaan yksilön itsesäätelykyvyt edellyttävät henkilökohtaisia toiminnan resursseja ja yksilön itsevarmuutta käyttää niitä tehokkaasti. Näin aikuisopiskelijat, jotka epäilevät pystyvyyttään, kontrolloivat käyttäytymistään ja saattavat heikentää kyvykkyyttään haastavissa tilanteissa. He alentavat suoritustasoaan, koska muutoin he joutuisivat suoriutumaan toiminnastaan tiedollisen kapasiteettinsa ylärajoilla. Tämä saattaa aikuisopiskelijoilla näkyä opiskelutilanteissa siinä, että he pyrkivät välttämään tehtäviä ja tilanteita, joiden he uskovat ylittävän todelliset kykynsä (Pajares & Schunk 2006, 18). Sitä vastoin he ryhtyvät suorittamaan toimintoja, joista he uskovat selviytyvänsä.

Aikuisopiskelijat eivät asettaneet koulutustavoitteitaan kovin korkealle. He olivat myös epävarmoja tulevaisuutensa suunnittelussa, koska heillä ei ollut varmuutta koulutuksessa edistymisestään ja päämääriensä saavuttamisesta. Tunnusomaista vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentäville aikuisopiskelijoille oli, että heidän kerronnassaan korostui itseä vähättelevä puhe. Aikuisopiskelijoilla esiintyi myös ristiriitaisia käsityksiä siitä, millaisina opiskelijoina he itseään pitivät.

Näillä aikuisopiskelijoilla tunnusomaista oli myös, että he eivät osanneet arvioida tai tunnistaa vahvuusalueitaan, minkä vuoksi heidän todellinen kehittymiskapasiteettinsa ei tullut selkeästi esille. Tähän yhtenä tekijänä saattoi olla se, että he eivät olleet saaneet mahdollisuuksia koulutuskokemuksiensa reflektoimiseen aikaisemmissa koulutuksissaan. Lisäksi syynä saattoi olla heidän pitkä kouluttautumattomuusjaksonsa eli aikuisopiskelijoiden aikaisemmista opinnoista oli kulunut runsaasti aikaa.



KUVIO 16. Vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä rakentavat tekijät

Aikuisopiskelijoiden koulutukselleen asettamiensa päämäärien saavuttaminen oli yhteydessä siihen, miten he uskoivat tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävän yliopistotasoisiin opintoihin. Tämän lisäk-

si aikuisopiskelijat muodostivat käsityksensä pystyvyydestään käyttämällä vertailukohteenaan merkittävien toisten koulutuksellista minäpystyvyyttä ja koulutuksellista statusta. Myös synnyinkodin odotukset ja kouluaikaiset kielteiset muistot olivat yhteydessä vaatimattoman koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumiseen.

Yleisenä piirteenä vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävillä aikuisopiskelijoilla oli se, että he selittivät heikkoa tiedollista kapasiteettiaan ja akateemista kompetenssiaan itseensä liittyvillä tekijöillä, kuten oppimiskykynsä hidastumisella, muistikapasiteettinsa rajallisuudella sekä tiedollisten ja kielellisten kykyjensä heikkoudella.

Aikuisopiskelijoiden uskomukset heikosta tiedollisesta kapasiteetistaan pohjautuvat myös uskomuksiin akateemisen oppimisympäristön outoudesta ja haasteellisuudesta. Heillä esiintyi uskomuksia siitä, millainen heidän tuleva oppimisympäristönsä oli vaativuudeltaan. Tunnusomaista vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentäville aikuisopiskelijoille oli myös, että he selittivät menestymättömyyttään vertailemalla itseään yleisesti hyväksyttyyn opiskelijamalliin. He eivät pitäneet itseään tähän malliin kuuluvina. Tunnusomaista oli myös se, että he vertasivat koulutuksellista minäpystyvyyttään nuoruutensa pystyvyyteen. He jopa kokivat, että heidän pystyvyytensä oli heikentynyt verrattuna nuoruuden opiskeluaikoihin. Tutkimukseni perusteella voi päätellä, että vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävät aikuisopiskelijat pyrkivät välttämään koulutuksia, kursseja tai oppimistilanteita, jos he uskovat, etteivät heidän todelliset kykynsä riitä niistä selviytymiseen. He ryhtyvät mielellään suorittamaan sellaisia koulutuksia, joista he itsekin uskovat selviytyvänsä (myös Bandura 1986; Pajares & Schunk 2002).

Aikuisopiskelijat arvostivat läheisiltään, työ- ja opiskelijayhteisöltään saamaansa tukea ja kannustusta. He hakivat läheisiltään vahvistusta koulutuspäätöksilleen. Heille oli tärkeää, että läheiset arvostivat heidän kouluttautumistaan. Aikuisopiskelijoiden kerronnassa tuli korostuneesti esille, että he arvostivat merkittävien toisten tukea ja kannustusta myös tiedolliseen kapasiteettiinsa ja akateemiseen kompetenssiinsa liittyvien käsitystensä vahvistajina.

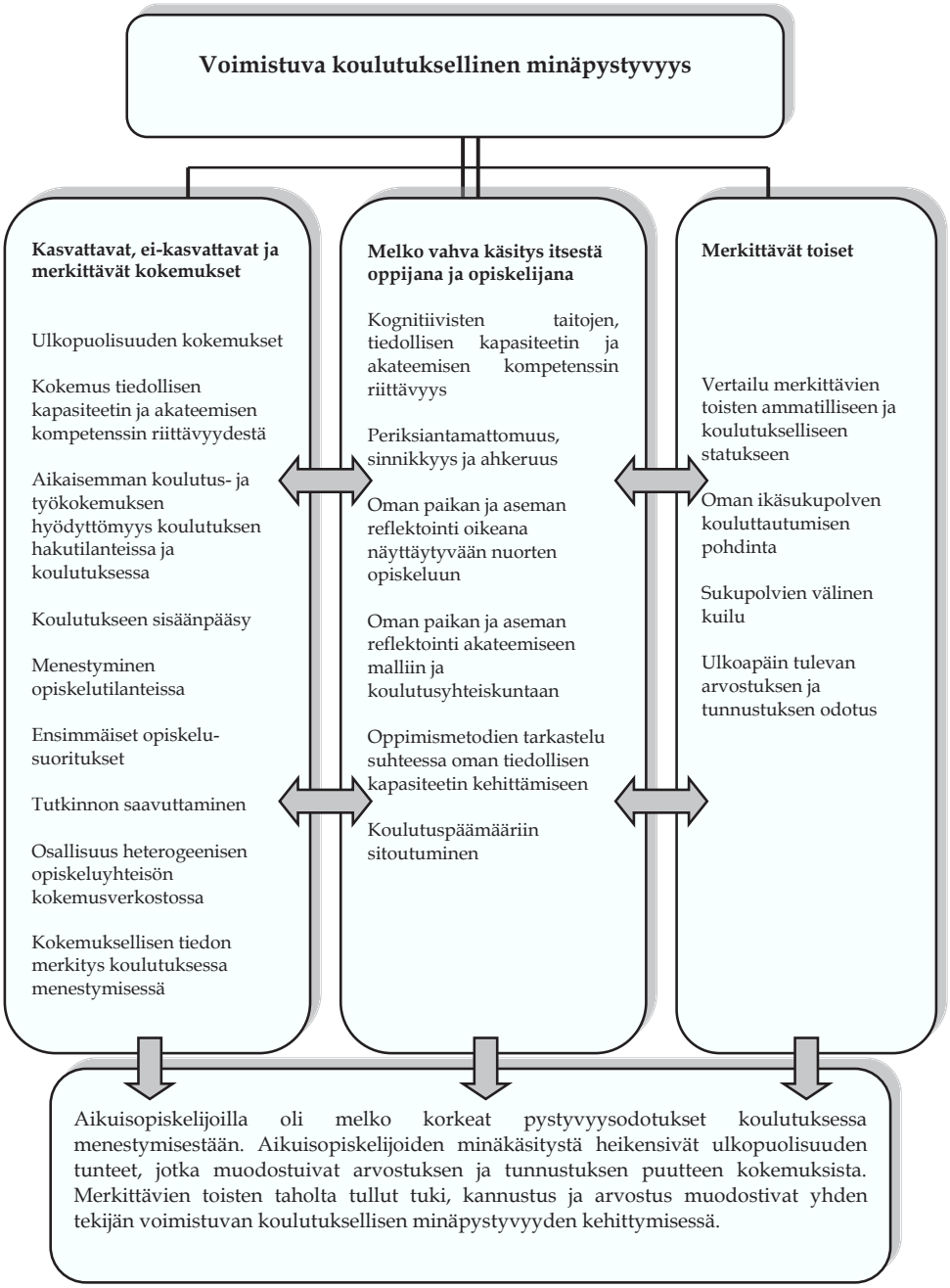
Aikuisopiskelijat kokivat kouluttautumisensa enemmänkin ammatillisen kuin akateemisen kompetenssin kehittämisen näkökulmasta. He eivät kokeneet opiskeluaan elämäntapana niin vahvasti kuin muut tutkimuksessa mukana olleet aikuisopiskelijat. He eivät tuoneet esille opiskelusuorituksiensa tai arvosanojensa merkitystä. Heille tärkeää oli, että pystyivät soveltamaan koulutuksensa antia suoraan työelämään. Koulutuksensa kautta aikuisopiskelijat halusivat näyttää vähintään itselleen menestyvänsä sekä tiedollisesti että taidollisesti. McGivney (2004, 42) vahvistaa, että yhtenä tekijänä aikuisopiskelijoiden opiskelumotivaation säilymisessä ja siinä, miten he eroavat nuoremmista opiskelijoista on se, että he haluavat näyttää itselleen (ja muille) kykenevänsä oppimaan ja saavuttamaan opiskelulleen asettamansa päämäärät.

6.2 Voimistuva koulutuksellinen minäpystyvyys

Voimistuvaa koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävien aikuisopiskelijoiden arviot tiedollisesta kapasiteetistaan ja akateemisesta kompetenssistaan pohjautuivat melko vahvoihin käsityksiin siitä, millaisia he olivat oppijoina ja opiskelijoina. Melko vahvoista käsityksistä ja suoritusitsetunnosta huolimatta aikuisopiskelijoilla esiintyi ulkopuolisuuden tunteita. Osalla opiskelijoista nämä tunteet pohjautuivat kokemuksiin, jotka liittyivät työ- ja koulutusmarkkinoiden ulkopuolelle jäämiseen. Osalla aikuisopiskelijoista ulkopuolisuuden tunteet pohjautuivat kokemuksiin opiskelusta niin sanotuissa nuorille tarkoitetuissa oppimisympäristöissä. Tämä näkyi aikuisopiskelijoiden puheissa oman ikäsukupolven koulutusmahdollisuuksien pohdintana. Opiskelijoille ulkopuolisuuden tunteita olivat synnyttäneet myös akateemisen opiskeluympäristön ja heidän reaalimaailmansa yhdistäminen.

Tunnusomaista oli, että aikuisopiskelijoilla oli kuitenkin melko korkea odotus menestymisestään. Tämä johtui heidän menestymisestään aikaisemmissa koulutuksissa sekä saavuttamistaan tutkinnoista. Aikuisopiskelijoiden toimintaa ohjasivat melko vahvat käsitykset itsestä oppijana ja opiskelijana, mutta ne eivät luoneet niin vahvaa suoritusitsetuntoa kuin voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävillä aikuisopiskelijoilla. Tällöin sinnikkyys nousi merkittävämmäksi tekijäksi opiskelussa etenemisessä kuin aikuisopiskelijan käsitykset kyvykkyydestään.

Aikuisopiskelijoiden toimintaa leimasi periksiantamattomuus. Tämä näkyi aikuisopiskelijoiden toiminnassa tietynlaisena kunnianhimona niin, etteivät he koskaan olleet harkinneet koulutuksiensa keskeyttämistä. Koulutuksellista kompetenssiaan aikuisopiskelijat selittivät ahkeruudella ja opiskeluun liittyvien asioiden sisukkaalla selvittämisellä. Tunnusomaista näille aikuisopiskelijoille oli päämäärähakuinen toiminta, jota he sinnikkäästi tavoittelivat. He osasivat asettaa realistisia koulutustavoitteita, joihin he myös periksiantamatta pyrkivät (kuvio 17).



KUVIO 17. *Voimistuvaa koulutuksellista minäpystyvyyttä rakentavat tekijät*

Aikuisopiskelijoille oli tunnusomaista, että kohdatessaan epäonnistumisia tai haastavia elämäntilanteita, he sisukkaasti pyrkivät toiminnassaan eteenpäin. He eivät luovuttaneet helposti, vaikka he kohtasivatkin epäonnistumisia. Ban-

dura (1995, 8; 1997, 3–5; 2000, 75; 2002, 270–271; 2008a, 38) vahvistaa, että pystyvyysuskomukset vaikuttavat myös siihen toiminnan suuntaan, jonka opiskelija valitsee tavoiteltavakseen. Tämä näkyy hänen toiminnassaan siten, kuinka paljon hän ponnistelee pyrkimyksiensä saavuttamiseen sekä kuinka kauan hän jatkaa sinnikkäästi toimintaansa huolimatta kohdanneista vastoinkäymisistä ja esteistä. Mitä vahvemmat opiskelijan arvioinnit ovat pystyvyydestään, sitä voimakkaampia ja sinnikkäämpiä hänen yrityksensä ovat (Pajares & Schunk 2002, 18). Opiskelijan arvioinnit pystyvyydestään vaikuttavat myös hänen ajattelumalleihinsa ja emotionaalisiin reaktioihinsa todellisen ja ennakoidun tapahtuman välisenä aikana. Opiskelija, jolla on vahva usko pystyvyydestään, hyödyntää yrityksensä tilanteen edellyttämin vaatimuksiin ja saa kohtaamistaan esteistä yllykettä suurempaan yrittämiseen. (Bandura 1986, 393–394; 1995, 11.)

Tutkimuksessani aikuisopiskelijat selittivät epäonnistumisensa johtuvan oppimiskykyjensä heikkenemisestä tai laiskuudesta. Nämä eivät kuitenkaan olleet vähentäneet aikuisopiskelijoiden pitkäjännitteistä yrittämistä. Tämä tulos saa tukea Banduran (1995, 8) toteamuksesta, jonka mukaan henkilöt, joilla on vahvat kykyuskomukset, ponnistelevat sinnikkäämmin huolimatta kohtaamistaan esteistä ja vastoinkäymisistä saavuttaakseen päämääränsä verrattuna niihin henkilöihin, jotka eivät luota minäpystyvyyteensä. Korkea minäpystyvyys voi toisaalta auttaa luomaan tyyneyttä lähestyttäessä vaikeita tehtäviä tai toimintoja (Pajares 1996, 545; Pajares & Schunk 2002, 18–19). Opiskelijan vahva minäpystyvyys edellyttää kokemusta vastoinkäymisten voittamisesta pitkäjännitteisen yrittämisen kautta. Opiskelijan vaikeudet ja vastoinkäymiset antavat mahdollisuuden oppia kääntämään epäonnistumisensa menestymiseksi hiomalla kontrollointikykyjään paremmiksi vastaan tulevia tilanteita varten. (Bandura 1997, 80.) Tutkimuksessani aikuisopiskelijat kertoivat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten he olivat voittaneet vastoinkäymisensä sekä miten he olivat oppineet näiden pohjalta säätelemään toimintaansa kohdatessaan uusia epäonnistumisia.

Voimistuvaa koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävät aikuisopiskelijat peilasivat itseään nuoruuden koulutukselliseen minäpystyvyyteensä ja arvioivat sen pohjalta itseään aikuisopiskelijoina. Planin (2009, 793) tutkimus vahvistaa, että opiskelijan aikaisemmat uskomukset kyvyistään ovat keskeisessä roolissa, kun hän muodostaa käsitystä pystyvyydestään myöhemmässä elämänvaiheessaan. Useat aikuisopiskelijoista peilasivat koulutuksellista minäpystyvyyttään myös merkittävien toisten ammatilliseen ja koulutukselliseen statukseen. He myös odottivat saavansa merkittäviltä toisilta sekä tukea koulutuspäätöksilleen että arvostusta kouluttautumiselleen itsensä kehittämisen keinona.

Osalla aikuisopiskelijoista esiintyi uskomuksia myös akateemisesta oppimisympäristöstä. Nämä olivat yhteydessä siihen, miten he uskoivat selviytyvänsä koulutuksestaan. He uskoivat selviytyvänsä sinnikkyydellään ja ahkeruudellaan akateemisen oppimisympäristön asettamista haasteista. Tästä huolimatta osalla heistä oli vahvoja uskomuksia siitä, että he joutuisivat so-

peutumaan nuorten opiskelukulttuuriin ja akateemiseen malliin. He reflektoivat asemaansa ja paikkaansa näitä malleja vasten ja muodostivat käsityksensä siitä, millaisia he olivat aikuisopiskelijoina nuorille tarkoitetuissa oppimisympäristöissä.

Melko vahvat käsitykset itsestä oppijana ja opiskelijana sekä käsitys tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävyydestä veivät opiskelua eteenpäin. Aikuisopiskelijat kokivat opiskelun velvollisuutena ja pyrkivät sisukkaasti päämääriään kohti. Aikuisopiskelijat kokivat koulutuksensa ammatillisen kompetenssinsa kehittämisenä. He eivät nähneet kouluttautumistaan niin vahvasti elämäntapana kuin voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävät aikuisopiskelijat.

6.3 Voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys

Tunnusomaista voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentäville aikuisopiskelijoille oli, että heidän arvionsa pohjautuivat vahvoihin käsityksiin koulutettavuudestaan sekä tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävyydestä[83]. Näille aikuisopiskelijoille oli tunnusomaista, että heillä oli korkeat odotukset koulutuksessa menestymisestään, joka johtui heidän aikaisemmasta koulutusmenestyksestään, onnistuneista opiskelukokemuksistaan ja saavuttamistaan tutkinnoista. Aikuisopiskelijat arvioivat korkealle sekä käsityksensä itsestään oppijana ja opiskelijana että pystyvyytensä kouluttautumiseen (kuvio 18). He myös pyrkivät määrätietoisesti asettamiaan tavoitteita kohti. Coutinho ja Neuman (2008, 146) vahvistavat, että aikuisopiskelijan päämäärien saavuttamista ja opinnoissa menestymistä voidaan ennustaa hänen minäpystyvyytensä kautta[84]. Erityisesti opiskelijan spesifi minäpystyvyys edesauttaa arvioimaan hänen opintomenestystään tietyillä koulutuksen osa-alueilla (Choi 2005, 203). Tämä johtuu siitä, että ne opiskelijat, jotka luottavat kykyihinsä menestyä hyvin opiskelussaan, myös suoriutuvat paremmin opinnoistaan. Richardsonin (2007, 404, 408) tutkimuksessa ne aikuisopiskelijat, jotka arvioivat minäpystyvyytensä korkeammalle tasolle, saavuttivat myös korkeampia arvosanoja opinnoissaan. Vastaavasti Bandura (1986; 1995; 1997; 2008a) toteaa, että mitä kyvykkäämmäksi opiske-

83 Vesiojan (2006) tutkimuksen mukaan riittävä aineenhallinta lisäsi luokanopettajan tunnetta pystyvyydestään musiikinkasvattajana. Monivuotinen kokemus musiikin opettajana tai viihtyminen omassa työssä ei nostanut luokanopettajien arvioita itsestä musiikinkasvattajina, mikäli aineenhallinta koettiin heikoksi. Itsensä vahvasti musiikinkasvattajaksi kokevat opettajat viihtyivät työssään hyvin, olivat erityisen kiinnostuneita kasvattamisesta ja pitivät opettajan työtä arvokkaana ja haasteellisena.

84 Coutinhon ja Neumanin (2008) tutkimuksessa tutkittiin seuraavia tekijöitä: metakognitio, saavutuspäämääräorientaatio, oppimistyyli ja minäpystyvyys. Tutkimuksen mukaan minäpystyvyydellä on vahva yhteys myös metakognitioon, jos opiskelijalla on vahva luottamus kykyihinsä.

lija itsensä arvioi, sitä voimakkaammin hän pitää kiinni päämääristään ja sitä haastavampia päämääriä hän myös itselleen asettaa.

Voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävät aikuisopiskelijat osoittivat voimakasta käyttäytymiseen ja motivaatioon liittyvää sitoutumista koulutukseensa, joka johtui heidän vahvoista pystyvyysodotuksistaan menestyä koulutuksessa. Vahvat näkemykset itsestä oppijana ja opiskelijana ohjasivat toimintaa ja pitivät sitä myös yllä. Tunnusomaista oli se, että aikuisopiskelijat olivat aktiivisesti jatkaneet elämänlaajuista koulutuspolkuaan. He uskoivat myös saavansa henkilökohtaiselta oppimisympäristöltään sekä emotionaalista että instrumentaalista tukea kouluttautumiselleen. Banduran (1997; 2000) sekä Linnenbrinkin ja Pintrichin (2003) mukaan minäpystyvyyden kokonaismäärä on yhteydessä myös opiskelijan sitoutumiseen opintoihinsa eli mitä korkeampi yksilön minäpystyvyys on, sitä itsetoimivampi hän on. Tutkimuksessani aikuisopiskelijat kertoivat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten heidän käyttäytymiseen ja motivaatioon liittyvä sitoutumisensa lisäsi heidän itsetoimijuuttaan.

Tutkimukseni perusteella voi päätellä, että aikuisopiskelijan voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys voi johtaa hänen laajempaan sitoutumiseensa ja myöhemmin hänen oppimisensa tehostumiseen ja parempiin suorituksiin. Mitä sitoutuneempi aikuisopiskelija on koulutukseensa ja mitä paremmin hän uskoo suoriutuvansa opiskelustaan ja asettamistaan päämääristä, sitä vahvemmaksi hänen minäpystyvyytensä rakentuu. Luonnollisesti edellä mainitut tekijät vaikuttavat myös päinvastoin. Opiskelussa menestyminen ja suoriutuminen lisäävät opiskelijan sitoutumista opiskeluun ja tätä kautta se vahvistaa hänen minäpystyvyyttään. (ks. myös Linnenbrink ja Pintrich 2003.)

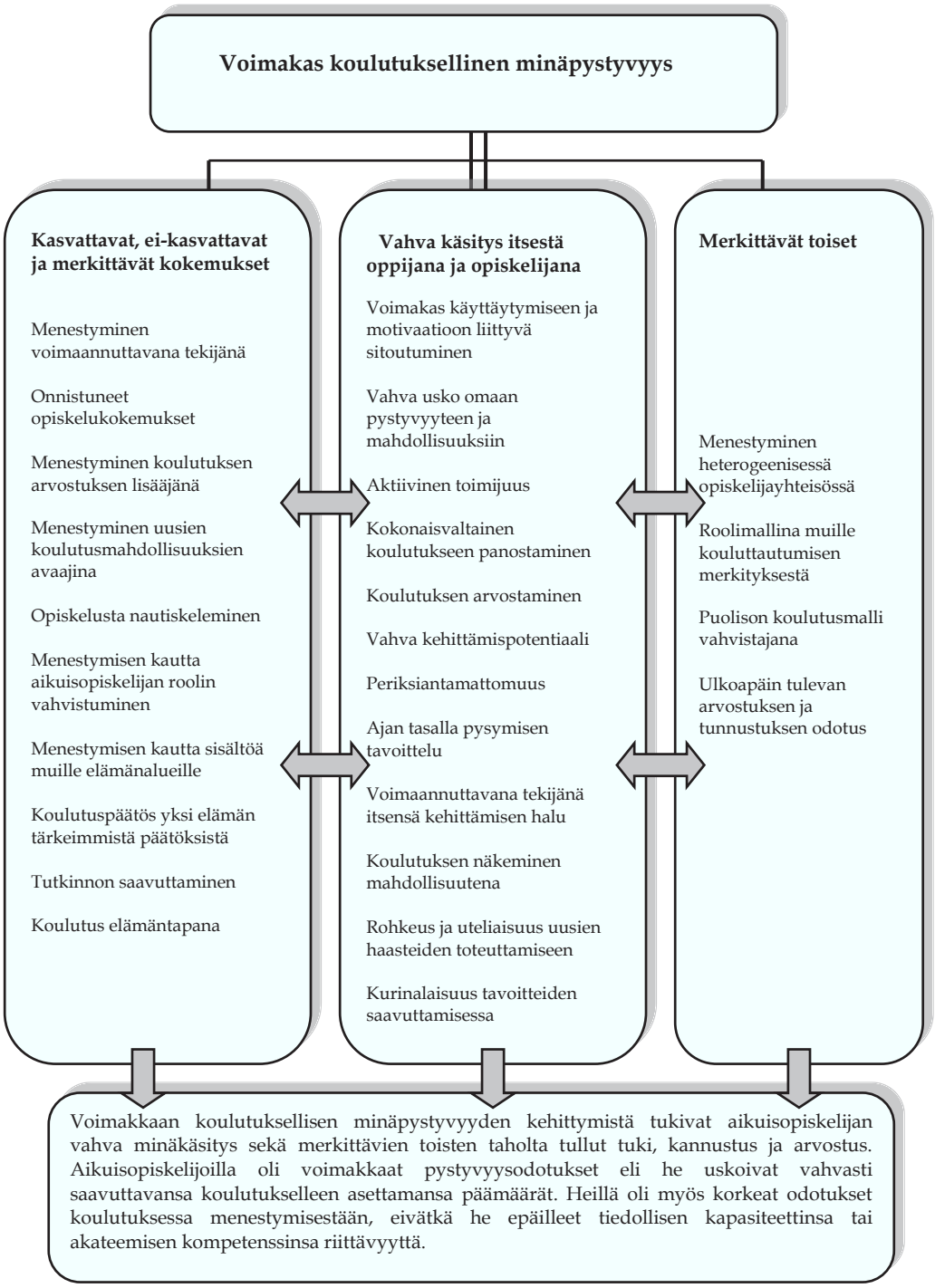
Voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävät aikuisopiskelijat toivat selkeästi esille osaamisalueensa ja osasivat myös reflektoida aikaisempien kokemuksiensa merkitystä kehittymiselleen. Vahvaa tiedollista kapasiteettia selitettiin aikaisemmalla opiskelumenestyksellä ja vahvalla kyvykkyydellä. Aikuisopiskelijat eivät epäilleet päämääriensä saavuttamista. Heidän käsitystään itsestään vahvoina aikuisopiskelijoina tuki näkemys, että he myös uskoivat menestyvänsä opiskelijayhteisöissään. He kokivat opiskelijayhteisönsä myönteisenä ja kokivat myös vastavuoroisesti oppivansa yhteisön jäseniltä. He itse halusivat toimia nuoremmille opiskelijakollegoilleen roolimallina elämänlaajuisen oppimisen merkittävyydestä.

Tunnusomaista näille aikuisopiskelijoille oli voimakas luottamus kykyjensä ja tiedolliseen kapasiteettiinsa riittävyyteen. Aikuisopiskelijat eivät lannistuneet kohtaamistaan vastoinkäymisistä, kuten terveydentilansa heikkenemisestä. Voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys näkyi relevanttien ja tulevaisuuteen suuntautuneiden päämäärien asettelussa. Se ilmentyi aikuisopiskelijoiden toiminnassa myös rohkeina koulutus- ja elämänvalintoina. Phanin (2009, 787–793) tutkimus vahvistaa tätä näkemystä, jonka mukaan voimakkaan minäpystyvyyden kehittyminen on yhteydessä opiskelijan päämäärien asettamiseen ja päinvastoin. Eli mitä voimakkaammat pystyvyyso-

dotukset opiskelijalla on, niin sitä haasteellisempia päämääriä hän itselleen asettaa.

Voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävät aikuisopiskelijat selittivät epäonnistumisensa muista tekijöistä johtuviksi kuin kyvykkyytensä vähyydestä. Näitä tekijöitä olivat muun muassa elämäntilanteeseen liittyvät tekijät. Bandura (1997, 79) toteaa, että kun minäpystyvyydestään varma henkilö kohtaa epäonnistumisia, hän selittää epäonnistumistensa johtuvan tilanteeseen liittyvistä tekijöistä, riittämättömistä yrityksistä tai huonoista työskentelystrategioista. Tutkimuksessani aikuisopiskelijoiden kohtaamat epäonnistumiset olivat vain vahvistaneet heidän uskoaan mahdollisuuksiinsa eivätkä hidastaneet heidän tavoitteidensa toteuttamista. He eivät kuitenkaan kokeneet, että menestymiset olivat tulleet heille helposti, vaan he olivat joutuneet tekemään töitä menestyksensä eteen.

Vahva suoritusitsetunto ja vahva usko omaan koulutettavuuteen veivät opiskelua eteenpäin. Opiskelijat kokivat kouluttautumisensa sekä ammatillisen että koulutuksellisen kompetenssin kehittymisen näkökulmasta. Aikuisopiskelijoiden kertomuksista nousi esiin kuva aktiivisista toimijoista, jotka etsivät ratkaisuja eteen tuleviin haasteisiinsa periksi antamatta. Heidän kouluttamisensa haasteiksi nousivat useimmin taloudelliset resurssit, ei omiin kykyihin tai koulutettavuuteen liittyvät tekijät. Pajares (1997, 7) vahvistaa, että aikuisopiskelijoilla, joilla on vahva näkemys tiedollisesta kapasiteetistaan vaikeita toimintoja lähestyessään, kokevat ne enemmänkin hallittavina haasteina kuin vältettävinä toimintoina. He tuntevat suurempaa mielenkiintoa toimintojen suorittamiseen ja asettavat haastavampia päämääriä sekä ylläpitävät voimakkaampaa sitoutumista asettamiin päämääriinsä. He myös selviävät helpommin epäonnistumisistaan, koska he näkevät epäonnistumisensa johtuvan riittämättömistä yrityksistään. Korkea minäpystyvyys auttaa opiskelijaa luomaan tyyneyttä hänen lähestyessään vaikeita tehtäviä tai toimintoja. (myös Pajares & Schunk 2001, 242.) Vahva minäpystyvyys tehostaa opiskelijan suorittamista ja henkilökohtaista hyvinvointia monella eri tavoin (ks. Luszczynska ym. 2005; Pajares & Schunk 2001, 242; Bandura 2008a, 38).



KUVIO 18. Voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä rakentavat tekijät

Voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentäville aikuisopiskelijoille oli tunnusomaista, että opiskelusta oli tullut heille luonnollinen osa muuta elämää. Osalle heistä se oli jo muodostunut elämäntavaksi. Aikuisopiskelijat luottivat tulevaisuuteensa ja suunnittelivat elämäänsä pitkälle tulevaisuuteen. He suhtautuivat myönteisesti itsensä kehittämiseen kouluttautumisen avulla. Opiskelun koettiin antavan paljon sisältöä myös muille elämän alueille. Aikuisopiskelijat näkivät itsensä elinikäisinä oppijoina, joilla oli laajat mahdollisuudet itsensä kehittämiseen.

7 KOULUTUKSELLINEN MINÄPYSTYVYYS ELÄMÄNLAAJUISEN OPPIJAN NÄKÖKULMASTA

Tässä luvussa esitän kokoavasti keskeisimmät johtopäätökseni tutkimustuloksistani. Pohdin aikaisempien koulutuskokemusten sekä merkittävien toisten merkitystä koulutuksellisen minäpystyvyyden muodostumisen näkökulmasta. Luku kokoaa myös johtopäätökseni siitä, mitkä tekijät edesauttavat elämänlaajuisen oppijan vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä kehittymään voimakkaaksi koulutukselliseksi minäpystyvyydeksi.

7.1 Koulutuksellisen minäpystyvyyden osoittimet

Aikuisopiskelijat hakevat tietoisesti osoitusta koulutuksellisesta minäpystyvyydestään. He haluavat näyttää muille sekä itselle, että heidän tiedollinen kapasiteettinsa riittää koulutuksen asettamiin vaatimuksiin. Osa aikuisopiskelijoista haluaa myös välttää keskeneräisyyden statuksen muodostumista. He eivät halua kokea aikuisena enää sitä tunnetta, jonka he olivat nuoruudessa kokeneet kesken jääneestä koulutuspolustaan. Aikuisopiskelijoiden pystyvyysuskomukset ”kyllä minustakin johonkin on” tai ”kyllä minä tästä selviän” ohjaavat heidän toimintaansa eteenpäin. Varsinkin ne aikuisopiskelijat, joiden kouluttautumisesta on kulunut pitkä aika, hakevat osoitusta koulutuskelpoisuudestaan ulkoapäin. Useammat näistä aikuisopiskelijoista tarvitsevat myös ulospäin näkyviä merkkejä pätevyydestään kouluttautumaan, kuten aikuisena hankitun ylioppilaslakin.

Aikuisopiskelijoilla *opiskelemaan pääsy aikuisena*, *koulutuksessa menestyminen* ja *saavutettu tutkinto* toimivat koulutuksellisen minäpystyvyyden osoittimina. Ne ilmentävät aikuisopiskelijoiden uskoa tiedollisen kapasiteettinsa riittävyydestä kouluttautumaan. Tutkimuksessani nousi esille, että usealla aikuisopiskelijalla hakeutuminen avoimen yliopiston opiskelijaksi muodostuu yliopistokelpoisuuden osoittimeksi. Erityisesti ne aikuisopiskelijat, jotka toiveistaan huolimatta jäävät vaille yliopistotutkintoa, hakevat avoimen yliopiston opintojensa kautta osoitusta heidän akateemisen kompetenssinsa riittävyydestä.

Myös koulutuksessa menestyminen toimii osoittimena aikuisopiskelijoille heidän koulutuksellisesta minäpystyvyydestään. Aikuisopiskelijoilla menes-

tyminen vahvistaa heidän odotuksiaan saavuttaa koulutukselleen asettamansa tavoitteet. Tutkimuksessani tuli esille, että aikuisopiskelijoilla koulutuksessa menestyminen luo kuvaa myös siitä, että he ovat menestyneitä myös yksilöinä. Menestyminen vahvistaa heidän sopeutumistaan aikuisopiskelijan rooliinsa, joka vuorostaan valaa uskoa heidän koulutuskelpoisuudestaan. Toistuva koulutusmenestys edesauttaa aikuisopiskelijoiden myönteisten pystyvyysuskomusten kehittymistä. Varsinkin aikuisopiskelijoiden menestyminen heidän aikuiskoulutuspolkunsa ensimmäisessä koulutuksessa nousee merkittäväksi tekijäksi siinä, millaisen käsityksen he muodostavat mahdollisuuksistaan ja pystyvyydestään (vrt. Alho-Malmelin 2010, 135).

Erityisesti lähitavoitteiden saavuttaminen ylläpitää aikuisopiskelijan uskoa hänen koulutuskelpoisuudestaan (myös Schunk 1995; 2001; Bandalos ym. 2003; Phan 2009). Tutkimuksessani nousi esille, että vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävä aikuisopiskelija luottaa kykyjensä rajoissa, että hän suoriutuu koulutuksestaan. Hänellä ei kuitenkaan ole suuria odotuksia koulutuksessa menestymisestään, koska vaatimattomat käsitykset omasta koulutuskelpoisuudesta ehkäisevät vahvojen odotusten kehittymistä. Sitä vastoin aikuisopiskelija, joka uskoo vahvasti koulutukselliseen minäpystyvyyteensä, myös odottaa menestymistä koulutuksessaan. Tämän tutkimustuloksen soveltaminen edellyttää, että koulutuksen alkuvaiheessa tulisi erityisesti kiinnittää huomiota aikuisopiskelijoiden relevanttien lähitavoitteiden asettamiseen. Lähitavoitteiden avulla tuetaan varsinkin niitä aikuisopiskelijoita, jotka epäilevät menestymistään ja asettavat odotuksensa alemmalle tasolle kuin heidän todellinen osaamisensa edellyttäisi. Koulutuksen alkuvaiheessa aikuisopiskelijoiden lähitavoitteiden määrittely edesauttaa heidän käyttäytymiseen ja motivaatioon liittyvää sitoutumistaan sekä ehkäisee psykologisten esteiden ja pelon tunteiden muodostumista. Lähitavoitteiden asteittainen saavuttaminen ylläpitää aikuisopiskelijoiden pystyvyyden tunnetta sekä valaa uskoa saattaa heidän aloittamansa koulutuspolku päätökseen.

Aikuisopiskelijoilla opiskelemaan pääsyn ja koulutuksessa menestymisen ohella saavutettu tutkinto muodostuu koulutuksellisen minäpystyvyyden ilmentäjäksi. Saavutettu tutkinto voimistaa aikuisopiskelijoiden käsityksiä koulutettavuudestaan ja siitä, että heillä on riittävä koulutuksellinen kompetenssi myös koulutusyhteiskunnan vaatimuksien näkökulmasta. Tutkinto toimii myös osoituksena aikuisopiskelijoiden yleisestä aktiivisuudesta ja halusta itsensä kehittämiseen. Se osoittaa aikuisopiskelijoille myös heidän pystyvyydestään jatkokoulutukseen (myös Kasworm & Blowers 1994, 220; Samuels 2005, 75–76).

Aikuisopiskelijoilla arvio omasta koulutuksellisesta minäpystyvyydestä on yhteydessä myös heidän *koulutusvalintoihinsa*. Jos aikuisopiskelijat arvioivat koulutuksellisen minäpystyvyytensä alhaiseksi, he pyrkivät välttämään sellaisia koulutuksia, joissa he joutuvat toiminaan pystyvyytensä ylärajoilla. Tämä tuli tutkimuksessani esiin niillä aikuisopiskelijoilla, jotka arvioivat tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittämättömiksi akateemiseen oppimisympäristöön. Näiden aikuisopiskelijoiden toiminnassa

tämä näkyi siinä, että he olivat vältelleet elämänlaajuisen koulutuspolkunsa aikana osallistumasta yliopistotasoisiin koulutuksiin. Tämän tutkimustuloksen pohjalta voi päätellä, että opiskelijoiden arviot koulutuksellisen minäpystyvyytensä riittävyydestä eri koulutusväylille muodostuu osalla heistä yhdeksi kouluttautumispäätöksiä rajoittavaksi tekijäksi (myös Betz & Hackett 1997; Zeldin ym. 2008). Tutkimustulos edellyttää huomion kiinnittämistä opintojen markkinointiin ja koulutuksen alkuvaiheen opinto-ohjaukseen, joiden avulla luodaan realistista kuvaa erilaisista oppimisympäristöistä.

7.2 Aikaisemmat koulutuskokemukset lähtökohtana

Aikuiskoulutuspolun alkuvaiheessa on merkityksellistä, mistä kasvattavista, ei-kasvattavista ja merkittävistä kokemuksista aikuisopiskelijat muodostavat käsitystä koulutettavuudestaan ja mahdollisuuksistaan. Erityisesti *onnistuneet koulutuskokemukset* muodostavat sen pohjan, jota vasten aikuisopiskelijat rakentavat koulutuksellista minäpystyvyyttään. Nämä kokemukset muodostuvat aikuisopiskelijoille kasvattaviksi kokemuksiksi, jos ne edesauttavat heidän myönteisten koulutusasenteidensa ja odotuksiensa muodostumista.

Varsinkin *ensimmäiset onnistuneet opiskelusuoritukset* vahvistavat aikuisopiskelijoiden suoritusitsetuntoa. Nämä koulutuskokemukset ovat yhteydessä siihen, miten aikuisopiskelijat kokevat tulevat koulutuskokemuksensa ja miten he muodostavat käsitystä koulutuksellisesta minäpystyvyydestään. Tämä tutkimustulos edellyttää, että koulutuksen alkuvaiheessa aikuisopiskelijoille tulisi luoda sellaisia oppimisen tilanteita, joissa he voivat kokea onnistumisen tunteita osaamisestaan ja pystyvyydestään. Tämä on haaste varsinkin niiden etäopiskelijoiden kohdalla, jotka suorittavat pääasiassa opintonsa fyysisesti kaukana varsinaisesta opiskelupaikastaan. Heille tulisi luoda myös mahdollisuuksia, joissa he voivat peilata sekä aikaisempia kokemuksiaan että ennakkokäsityksiään itsestään, vahvuuksiaan ja kehittämistarpeistaan. Nämä toimivat eräänlaisina suodattimina, joiden varassa aikuisopiskelijat valikoivat ja tulkitsevat tietoa sekä muodostavat näkemyksensä pystyvyydestään (Usher & Pajares 2008, 789–790).

Sitä vastoin aikuisopiskelijoiden *riittämättömyyden ja ulkopuolisuuden tunteet* heikentävät voimakkaan koulutuksellisen minäpystyvyyden syntymistä. Nämä muodostuvat ei-kasvattaviksi kokemuksiksi, jos ne ehkäisevät myönteisten koulutusasenteiden muodostumista ja heikentävät aikuisopiskelijoiden odotuksia koulutukselleen asettamiensa päämäärien saavuttamisesta. Aikuisopiskelijoilla riittämättömyyden kokemukset muodostuvat siitä, ettei heidän tiedolliset ja taidolliset resurssinsa kohtaa koulutuksen asettamiin vaatimuksiin. Osa heistä myös kokee, ettei koulutus anna heille riittävästi aineksia henkisen kapasiteettinsa vahvistamiseen.

Vastaavasti aikuisopiskelijoiden ulkopuolisuuden tunteet voivat kehittyä, kun he kokevat olevansa ikänsä puolesta liian vanhoja niin sanottuihin nuo-

rille tarkoitettuihin opiskeluympäristöihin (myös Kasworm & Blowers 1994) tai he kokevat arkitodellisuutensa liian erilaiseksi verrattuna akateemiseen opiskelumaailmaan. Näiden kokemusten johdosta usealla aikuisopiskelijalla ilmenee niin sanottua ”pakko-ajattelua”. He kokevat, että heidän on ikänsä tai työelämän vaatimusten puolesta pakko kouluttautua, halusivatpa he sitä itse tai ei. Tutkimukseni pohjalta voi päätellä, että monet aikuisopiskelijat ovat toiveidensa kanssa hyvin ristiriitaisessa tilanteessa koulutusyhteiskunnan yleisten tavoitteiden ”pelikentässä”. He joutuvat sopeutumaan tähän ”peliin” ja oppimaan selviytymiskeinot, jotta he voivat säilyttää koulutuksellisen minäpystyvyytensä heille annetuissa rajoissa.

Kasvattava tai ei-kasvattava koulutuskokemus voi ilmentyä aikuisopiskelijoilla myös merkittävänä kokemuksena. Varsinkin silloin, kun se muodostuu käänne- tai muutoskohdaksi heidän elämänlaajuisilla koulutuspoluillaan. Tutkimuksessani aikuisopiskelijat kertoivat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten aikuiskoulutuspolun jatkaminen ja tutkinnon saavuttaminen olivat osoittautuneet heidän elämänkulkunsa käännekohdiksi.

Koulutuksen alkuvaiheessa aikuisopiskelijoiden ei-kasvattavat kokemukset voivat olla niin vahvoja, että ne ehkäisevät heidän kasvattavien tai merkittävien koulutuskokemustensa kehittymistä. Aikuisopiskelijoiden ei-kasvattavien kokemuksien pohjalta heille saattaa kehittyä vahvoja uskomuksia liittyen heidän opiskeluunsa, opiskelijakollegoihinsa tai oppimisympäristöönsä. Tutkimustuloksieni valossa näyttää siltä, että aikuisopiskelijoiden vähäinen koulutuskokemustausta on yhtenä tekijänä, joka luo pohjan näiden uskomusten syntymiselle. Tämä johtuu siitä, että aikuisopiskelijat eivät ole saaneet mahdollisuuksia ”testata” uskomustensa todenperäisyyttä eri koulutukseen liittyvissä tilanteissa. Koulutuksen aloitusvaihetta tulisikin tukea niin, että siitä muodostuu aikuisopiskelijoille kasvattava ja/tai merkittävä kokemus. Aikuisopiskelijoiden kasvattavan tai merkittävän koulutuskokemuksen rakentumisessa keskeistä on kiinnittää huomiota heidän kouluttautumista koskevien uskomustensa tiedostamiseen sekä myönteisten odotustensa ja koulutusasenteidensa kehittämiseen. Huomiota tulisi kiinnittää varsinkin niihin aikuisopiskelijoihin, joiden edellisestä kouluttautumisesta on kulunut pitkä aika. Yhtenä keskeisenä haasteena on, miten aikuisopiskelijoiden ei-kasvattavat koulutuskokemukset saadaan käännettyä selviytymisen resurssiksi. Koulutuksen alkuvaiheessa olisi tärkeää vahvistaa aikuisopiskelijoiden osallistuvuuden astetta, sosiaalista menestymistä sekä riittävyyden tunnetta koulutuksellisesta kompetenssistaan. Nämä ehkäisevät aikuisopiskelijoiden ulkopuolisuuden tunteiden muodostumista sekä sukupolvien välisen kuilun syntymistä eri ikäryhmiin kuuluvien opiskelijoiden välille.

Koulutuksen alkuvaiheessa aikuisopiskelijoiden koulutuskokemusten laaja-alaisuus hyödyntää heitä analysoimaan moniulotteisemmin koulutuksellista minäpystyvyyttään. Aikuisopiskelijoilla, joilla on moniulotteinen ja monisäikeinen koulutuspolku, on luonnollisesti tarjoutunut monia mahdollisuuksia vahvuusalueidensa ja kehittämiskohteidensa reflektointiin. Mitä enemmän koulutuksen alkuvaiheessa aikuisopiskelijat saavat mahdollisuuk-

sia pystyvyysuskomustensa analysointiin, sitä helpompi heidän on muodostaa käsitys koulutettavuudestaan.

Koulutuksellinen minäpystyvyys on yhteydessä myös aikuisopiskelijan koulutusmotivaation säilymiseen. Aikuisopiskelijan tunne pystyvyydestään ylläpitää hänen motivaatiotaan kouluttautumisensa aikana (myös Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhältö 2009, 80–88). Se voimaannuttaa häntä jatkamaan aloittamaansa koulutuspolkua. Aikuisopiskelija, joka uskoo koulutukselliseen minäpystyvyyteensä, myös ilmaisee kestävämpää kiinnostuneisuutta kouluttautumistaan kohtaan kuin aikuisopiskelija, joka epäilee pystyvyyttään. Kiinnostuneisuus lisää aikuisopiskelijan motivaatiota ja sitoutumista sekä uskoa selviytyä eteen tulevista haasteista. Tätä kautta myös hänen pystyvyysuskomuksensa saavat vahvistusta. Koulutuksen alkuvaiheessa aikuisopiskelijan koulutusmotivaation säilymistä voidaan tukea huomioimalla hänen aikaisemmat koulutuskokemuksensa. Tutkimukseni vahvistaa kuvaa siitä, että aikaisempi koulutus- ja elämänkokemus toimii aikuisopiskelijalla selviytymis- ja motivointikeinona hänen kohdatessaan uusia koulutustilanteita.

7.3 Käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana muovaa pystyvyysuskomuksia

Aikuisopiskelijat rakentavat käsitystä itsestään oppijoina ja opiskelijoina pääasiallisesti *aikaisempien suoritustensa ja hallintakokemuksiensa pohjalta*. Nämä liittyvät aikuisopiskelijoiden spesifeihin osaamisalueisiin sekä onnistuneisiin opiskelu- ja tutkintosuorituksiin. Spesifien osaamisalueiden lisäksi osa aikuisopiskelijoista muodostaa käsitystä itsestään oppijoina ja opiskelijoina sen mukaan, miten he uskovat hallitsevansa aikuiskoulutuksessa tarvittavia opiskelumenetelmiä. Mitä vahvempi näkemys aikuisopiskelijoilla on pystyvyydestään sekä itsestään oppijana ja opiskelijana, sitä rohkeammin he kokeilevat uusia opetusmenetelmiä opinnoissaan. He haastavat itseään valitsemalla uusia lähestymistapoja koulutuksen sisältöihin sekä kokeilemalla ennakkoluulottomasti uusia oppimismetodeja. He myös helpommin ”luopuvat” turvallisuuden tunteestaan ja valitsevat itselleen haastavia oppimisreittejä mieluimmin kuin etenevät hyväksi havaittuja ja turvallisia oppimispolkujaan pitkin.

Aikuisopiskelijat määrittelevät itseään myös kronologisen ikänsä ja sukupuolensa mukaan. He vertaavat itseään vastavalmistuneisiin ja itseään koulutetumpiin opiskelijoihin. Aikuisopiskelijat rakentavat käsitystä itsestään oppijoina ja opiskelijoina myös suhteessa opiskeluympäristöönsä (myös Kasworm 2010). Tutkimuksessani tämä tuli aikuisopiskelijoiden kerronnassa esille silloin, kun he pohtivat pystyvyytensä ja tiedollisen kapasiteettinsa riittävyyttä yliopistotasoisiin opintoihin sekä sosiaalista riittävyyttään ja kelpoisuuttaan nuorille orientoituneisiin oppimisympäristöihin. Aikuisopis-

kelijat joutuvat eräänlaiseen neuvottelutilanteeseen itsensä kanssa ymmärtääkseen läsnäoloaan nuorten oppimisympäristössä. He joutuvat ”neuvottelemaan” henkilökohtaisen hyväksyntänsä ja määrittelevät uudelleen itsensä sitä uskomusta vasten, että yliopisto tai avoin yliopisto on nuorten opiskelijoiden paikka (myös Kasworm 2005; 2010). Tätä uskomusta vasten he joutuvat myös määrittelemään käsityksensä pystyvyydestään ja mahdollisuuksistaan. Näin aikuisopiskelijoiden reflektoitu käsitys pystyvyydestään saa vahvistusta heidän toiminnassaan. Osa aikuisopiskelijoista vertaa itseään myös akateemiseen malliin, jonka kaltaiseksi he haluavat tulla.

Aikuisopiskelijan käsitykset itsestään oppijana ja opiskelijana ovat yhtenä tekijänä muovaamassa hänen pystyvyysuskomuksiaan. Näyttäisi siltä, että mitä reflektoituneempi kuva aikuisopiskelijalla on kyvyistään ja tiedollisesta kapasiteetistaan, sitä realistisemman käsityksen hän muodostaa koulutuksellisesta minäpystyvyydestään. Aikuisopiskelijan selkeä käsitys itsestään ja koulutettavuudestaan vahvistaa myös hänen käyttäytymiseensä ja motivaatioonsa liittyvää sitoutumistaan.

Aikuisopiskelijoilla on vahvat käsitykset siitä, mitä aikuisopiskelijan rooli tarkoittaa akateemisessa oppimisympäristössä. Tutkimuksessani aikuisopiskelijat liittivät tähän rooliin sellaisia määritteitä, kuten ahkera, vastuuntuntoinen ja sinnikäs. Opiskelijat arvostavat aikuisopiskelijan rooliaan ja he ovat hyvin sitoutuneita tätä roolia koskeviin käsityksiinsä (myös Kasworm & Blowers 1994, 49). He liittävät tähän rooliin tiettyjä odotuksia. Aikuisopiskelijat uskovat, että tämän roolin kautta he pystyvät nostamaan käsitystä itsestään oppijoina ja opiskelijoina myös muiden ihmisten silmissä. Tämä rooli on myös virittynyt myönteisillä mielikuvilla aikuisopiskelijasta yksilönä. He uskovat, että tämän roolin kautta he osoittavat muille menestyvänsä myös muilla elämänalueillaan. Tutkimustuloksen soveltaminen edellyttää, että aikuisopiskelijoiden sopeutumista oppimisympäristöihinsä tuetaan siten, että tiedostetaan aikuisopiskelijoiden rooliin liittyviä käsityksiä sekä vahvistetaan heidän myönteisiä aikuisopiskelua koskevia mielikuviaan.

Aikuisopiskelijan koulutuksellinen minäpystyvyys ei ole stabiili, vaan hän voi kehittää sitä tietoisesti säätelemällä toimintaansa. Aikuisopiskelija, jolla on vaatimaton käsitys itsestään oppijana ja opiskelijana, voi ilmentää vahvaa pystyvyyttä tietyllä osaamisalueella (esim. sosiaalinen osa-alue) ja saavuttaa opiskelulleen asettamia tavoitteitaan tuomalla esiin vahvuusalueitaan (myös Schunk ja Pajares 2005, 87). Tämä johtuu siitä, että aikuisopiskelijan minäpystyvyyden arvioinnit ovat tilanne- ja tehtäväsidonnaisia. Aikuisopiskelija voi vahvistaa tunnetta pystyvyydestään muuttamalla käsityksiä itsestään ja kyvyistään (ks. Usher & Pajares 2008, 752).

Aikuisopiskelijoilla käsitykset itsestään oppijana ja opiskelijana säilyvät koko heidän elämänlaajuisten koulutuspolkujensa ajan (myös Moore 2003, 144–145; 2006, 158–159). Aikuisopiskelijat pitävät tiukasti kiinni kouluaikaisista muistoistaan ja käsityksistään, mihin he pystyvät kykyjensä puitteissa. Nämä käsitykset muodostavat lähtökohdan niille käsityksille, joiden varassa he rakentavat kuvaa pystyvyydestään aikuisopiskelijoina (myös Phan 2009,

793; vrt. Alho-Malmelin 2010, 109). Tutkimukseni osoitti, että jos aikuisopiskelijat rakentavat näkemystä itsestään myönteisten käsityksiensä ja kouluaikaisten muistojensa pohjalta, ne luovat heille vahvaa pystyvyyden tunnetta osaamisestaan ja pätevyydestään. Sitä vastoin jos aikuisopiskelijoiden näkemysten pohjana ovat pääasiassa heidän kielteiset käsityksensä ja koulumuistonsa, ne ehkäisevät vahvojen pystyvyysuskomusten muodostumista. Aikuisopiskelijoiden itseä koskevien käsitysten muutosprosessia ja kouluaikaisten muistojen tiedostamista voidaan edesauttaa ohjauksen keinoin, esimerkiksi tarinankerronnan avulla (ks. luku 8.3).

7.4 Merkittävillä toisilla keskeinen rooli

Formaalin ja informaalin oppimisympäristöjen merkittävillä toisilla on tärkeä rooli aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumisessa. Aikuisopiskelijan epävarmuuden määrä, uskomus itsestä vaatimattomana oppijana ja opiskelijana sekä vähäinen koulutuskokemus ovat tekijöitä, jolloin hän turvautuu arvioimaan koulutuksellisen minäpystyvyytensä riittävyyttä merkittävien toisten avulla.

Aikuisopiskelijat hyödyntävät merkittäviä toisia *sosiaalisina malleina*. He myös odottavat merkittäviltä toisilta *verbaalista vakuuttelua*. Merkittävien toisten taholta tullut verbaalinen vakuuttelu kohdentuu aikuisopiskelijoiden vakuutteluun heidän pystyvyyteensä koulutuspolkunsa jatkamiseen sekä menestymiseen valitsemassaan koulutuspaikassa. Tutkimuksessani aikuisopiskelijat kertoivat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten he etsivät paikkaansa työyhteisönsä koulutuskulttuurin ja heterogeenisen opiskelijayhteisönsä jäseninä ja pyrkivät saamaan *tunnustusta ja arvostusta* opiskelulleen läheisiltään, työ- ja opiskelijakollegoiltaan.

Aikuisopiskelijoilla sosiaalisina malleina ovat puoliso, ystävät, ikätoverit ja kollegat, joiden koulutukselliseen minäpystyvyyteen he vertaavat itseään (vrt. Zeldin & Pajares 2000; Zeldin ym. 2008, 1045–1048). Edellisten lisäksi osa aikuisopiskelijoista hyödyntää sosiaalisina malleina lapsiaan ja sisaruksiaan. Tutkimuksessani nämä esiintyivät sosiaalisina malleina erityisesti niillä aikuisopiskelijoilla, jotka ilmensivät vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä.

Aikuisopiskelijoiden *läheisen ihmisen tai kollegan kouluttautuminen toimii yhtenä motivoivana mallina* koulutuksen aloittamiselle. Aikuisopiskelijat vertaavat itseään merkittävän toisen koulutukselliseen minäpystyvyyteen sekä ammatilliseen ja koulutukselliseen statukseen. Tämän lisäksi läheisen ihmisen tai samaa ikäluokkaa olevan kollegan opiskelumenestys valaa uskoa aikuisopiskelijoille saavuttaa vastaavanlaisia tuloksia kuin mallinsa (myös Kasworm & Blowers 1994, 30; Goto & Martin 2009, 16). Aikuisopiskelijat voivat uskoa helposti muuttavansa minäpystyvyyttään relevanttien mallien kautta, kun heillä itsellään on vähän aikaisempaa kokemusta, joka pohjautuu heidän henkilö-

kohtaiseen kelpoisuuteensa (Bandura 1986, 400; Usher & Pajares 2008, 753). Tutkimukseni osoitti, että jos aikuisopiskelijoilta puuttuu relevantti tieto tai arvio kyvyistään ja pystyvyydestään, he helposti nojautuvat ulkoapäin tuleviin sosiaalisiin malleihin.

Aikuisopiskelijoiden kollegan tai puolison korkeampi ammatillinen tai koulutuksellinen status toimii yllykkeenä omalle kouluttautumiselle. Aikuisopiskelijat arvioivat menestyvänsä koulutuspolullaan yhtä hyvin tai saavuttavansa tutkinnon ja vastaavanlaisia ammatillisia valmiuksia uralla etenemiseensä kuin kollegansa. Merkittävien toisten koulutuksessa menestyminen valaa uskoa aikuisopiskelijoille itselleen menestyä vastaavan tasoisissa koulutuksissa (myös Bandura 1986, 399; 1997, 87). Myös puolison kouluttautuminen valaa uskoa aikuisopiskelijoiden omiin mahdollisuuksiin saavuttaa samanlaista menestystä kuin puolisonsa. Tutkimuksessani tämä liittyi nimenomaan aikuisopiskelijoiden pohdintoihin jatkaa avoimessa yliopistossa alkanutta koulutuspolkuaan yliopistoon.

Samankaltaisten tai korkeamman koulutustason omaavien merkittävien toisten seuraaminen toimii menestyksellisesti aikuisopiskelijan oman koulutuksellisen minäpystyvyyden kohottajana (myös Moore 2003, 94–95; 2006, 154). Jos aikuisopiskelijan työyhteisössä opiskelee henkilö, joka sinnikkäästi jatkaa koulutuspolkuaan aikuisena, se antaa luottamusta ja uskoa oman koulutuspolun jatkamiselle. Tutkimustuloksistani voi päätellä, että formaalit ja informaalit oppimisympäristöt antavat sen sosiaalisen viitekehyksen, jonka kautta aikuisopiskelijan käsitykset koulutettavuudestaan ja koulutuksellisesta minäpystyvyydestään heikentyvät tai vahvistuvat.

Aikuisopiskelijoilla verbaalisina vakuuttelijoina sosiaalisten mallien tapaan ovat puolison lisäksi ystävät, ikätoverit ja kollegat. Tutkimuksessani opettajan vakuuttelu aikuisopiskelijoiden käsitysten tai uravalinnan vahvistajana ei tullut merkittäväsi esille (vrt. Zeldin ym. 2008, 1047). Aikuisopiskelijoilla merkittävien toisten taholta tullut verbaalinen vakuuttelu vahvistaa heidän pystyvyysuskomuksiaan varsinkin heidän aikuiskoulutuspolkunsa alkuvaiheessa. Myönteinen vakuuttelu vahvistaa aikuisopiskelijoiden suoritusitsetuntoa ja rohkaisee heitä uskomaan mahdollisuuksiinsa valitsemallaan koulutuspolulla. Banduran (1986, 400) mukaan yksilöitä, joita vakuutetaan uskomaan olemassa oleviin taitoihinsa hallita erilaisia tehtäviä, todennäköisesti ylläpitävät suurempaa tehokkuutta kuin ne, jotka pohtivat epäilyksiään ja ajattelevat henkilökohtaisia puutteitaan kohdatessaan vastoinkäymisiä (myös Pajares 1997, 6). Myönteinen vakuuttelu rohkaisee ja voimaannuttaa aikuisopiskelijoita, kun taas kielteiset sosiokulttuuriset viestit heikentävät heidän uskoa itseensä. Vakuuttelun pohjalta aikuisopiskelijoille muodostuu käsitys mahdollisuuksistaan selviytyä haastavistakin koulutustilanteista.

Verbaalisen vakuuttelun kohteena olevan henkilön tulee luottaa vakuuttelijaan. Aikuisopiskelijat uskovat vakuuttelijaan siinä tapauksessa, milloin he vakuuttelijan ohella itse uskovat saavuttavansa koulutukselleen asettamat päämääränsä. Tutkimukseni kuitenkin osoitti, että kun vakuuttelu liittyy aikuisopiskelijoiden spesifiin osaamisalueisiin, vakuuttelun teho vaihte-

lee. Osalla aikuisopiskelijoista se vahvistaa heidän pystyvyysuskomuksiaan, mutta usealla aikuisopiskelijoista sillä ei ole yhteyttä heidän koulutukselliseen minäpystyvyyteensä. Bandura (1986; 1997) toteaa, että yksilöt ovat taipuvaisia luottamaan toisten arviointeihin minäpystyvyydestään, jos vakuuttelija on itse taitava kyseisessä suorituksissa tai hänellä on aikaisempaa objektiivista tietoa yksilön suorituskyvystä. Vakuuttelu on sitä tehokkaampaa, mitä läheisempi vakuuttelija on vakuuttelun kohteena olevalle henkilölle. Lisäksi vakuuttelijan uskottavuuteen vaikuttaa se, millaiset kyvyt ja minäpystyvyys vakuuttelijalla itsellään on. (Bandura 1986, 403–404; 1997, 86–87.) Osalla aikuisopiskelijoista vakuuttelut vahvistavat myös heidän koulutusvalintojaan. Jos aikuisopiskelijat ilmentävät vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä, niin he herkemmin vakuuttuvat läheistensä näkemyksistä, kun he suunnittelevat koulutuspolkujensa aloittamista tai jatkamista.

Merkittävien toisten tunnustus ja arvostus

Aikaisemmat kokemukset merkittävien toisten taholta saadusta tuesta, tunnustuksesta ja arvostuksesta vaikuttavat pitkään aikuisopiskelijoiden mielessä ja toiminnassa. Jopa elämänlaajuisen koulutuspolun alkumetreillä koetut kokemukset ja odotukset tuesta ja arvostuksesta näyttäisivät tutkimukseni valossa olevan merkityksellisiä. Aikuisopiskelijoiden kokemukset siitä, että heidän kouluttautumistaan ei arvosteta riittävästi, saattaa jopa johtaa heidät luopumaan koulutushaaveistaan. Varsinkin ne aikuisopiskelijat, joilla on vaatimaton käsitys itsestään oppijana ja opiskelijana, tarvitsevat merkittävien toisten tukea vahvistaakseen näkemystään koulutuksellisesta minäpystyvyydestään. Ei siis ole samantekevää, millaista tukea, kannustusta ja arvostusta aikuisopiskelijat saavat elämänlaajuisen koulutuspolkunsa alkumetreillä.

Tunnustuksen ja arvostuksen kautta aikuisopiskelijat rakentavat käsitystään siitä, mitä on olla aikuisopiskelija nyky-yhteiskunnan koulutuskulttuurissa. Aikuisopiskelijoiden tunnustuksen saamisen merkitys liittyy hyväksytyksi tulemiseen ja yleisesti aikuisopiskelijana arvostamiseen sekä yksilön että yhteisön tasolla. Aikuisopiskelijat hakevat yleistä arvostusta ja tunnustusta sekä aikuisopiskelijoina että koulutusyhteiskunnan jäseninä. Tämä näkyy koulutusorganisaatioon liittyvinä odotuksina heidän aikaisemmin hankkimansa työ- ja koulutuskokemuksen huomiointina opintojen suunnitteluvaiheessa.

Aikuisopiskelijat odottavat, että heidät otetaan vakavasti aikuisopiskelijoina. Tämä ilmentyy aikuisopiskelijoilla toiveena, että heidän ikäsukupolvensa tunnustetaan tasavertaisena opiskelijaryhmänä heterogeenisessä opiskelijayhteisössä ja heihin suhtaudutaan avoimesti huomioiden heidän elämäntilanteensa. Aikuisopiskelijat myös toivovat, että heitä arvostetaan sellaisina kuin he ovat kykyineen ja taitoineen. Aikuisopiskelijoiden toiminnassa tunnustuksen saaminen pohjautuu vastavuoroiseen periaatteeseen. Tämä vastavuoroi-

nen tunnustussuhde näkyy aikuisopiskelijoiden toiminnassa konkreettisesti siten, että kun he tuntevat saavansa arvostusta itsensä kehittämisessä työyhteisönsä koulutuskulttuurissa, he myös itse toimivat mielellään kollegoidensa kannustajina. He ovat myös valmiita toimimaan kollegoidensa informatiivisena tukena ja resursoimaan aikaansa kollegoidensa opastamiseen heidän koulutuspolkujensa aikana.

Aikuisopiskelijoilla tunnustuksen puute voi johtaa epäilyksiin oman ikäsukupolven kouluttautumisen alhaisesta arvostuksesta niin sanotuissa nuorille tarkoitetuissa opiskelijayhteisöissä. Osalla aikuisopiskelijoista on vahvoja uskomuksia siitä, etteivät nuoremmat opiskelijakollegat arvosta heitä opiskelijoina. Heikkinen ja Huttunen (2004, 279) toteavat, että tunnustuksen puute voi johtaa toisen henkilön toiminnan mitätöimiseen. Tutkimuksessani nousi esille, että aikuisopiskelijoiden tunnustuksen puute voi pahimmillaan johtaa vaihtoehtoisten opiskelumenetelmien etsimiseen ja yhteisen keskustelukulttuurin välttämiseen. Tämä tutkimustulos edellyttää vastavuoroisen tunnustusta tukevan toimintakulttuurin luomista niin opiskelija- kuin työyhteisöissäkin.

Tutkimustulokseni haastavat pohtimaan tunnustuksen ja arvostuksen merkitystä aikuisopiskelijana kehittymisen ja voimakkaan koulutuksellisen minäpystyvyyden syntymisessä. Tunnustuksen saamisen ja antamisen kulttuurin laajentaminen koulutusorganisaatiossa olisi elämänlaajuisen oppimisen näkökulmasta enemmän kuin ajankohtaista. Eli se, miten vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävät aikuisopiskelijat saadaan aikuiskoulutuksen pariin kehittämään itseään ja jatkamaan elämänlaajuista koulutuspolkuaan. Toisaalta miten heitä voidaan tukea uskomaan mahdollisuuksiinsa ja kykyihinsä koulutusorganisaation olemassa olevien tai jopa vähentyneiden ajallisten ja taloudellisten resurssien puitteissa. Monissa aikuiskoulutusorganisaatioissa[85] on jo tartuttu haasteeseen kehittää keinoja aikuisopiskelijoiden aikaisemmin hankitun tiedollisen kapasiteetin ja ammatillisen kompetenssin tunnistamiseen ja tunnustamiseen.

Aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumisen ja koulutuksessa menestymisen kannalta keskeistä on huomion kiinnittäminen siihen arvokulttuuriin, jota vasten aikuisopiskelija peilaa ajatuksiaan kouluttautumisensa merkityksestä. Tästä viitekehyksestä käsin hän myös rakentaa minäkäsitystään opiskelijana. Hän rakentaa käsitystä myös siitä, tunnustetaanko hänet täysivaltaisena jäsenenä osaksi opiskelijayhteisöä. Taylor (1995, 11) toteaa, että yksilön toimintaa tarkasteltaessa, tulee keskiöön nostaa hänen oma käsitys itsestään arvoja ja tavoitteita asettavana yksilönä (myös Illeris 2004a, 20). Honnethin (1995, 128) mukaan edellytyksenä kollektiivisesti vahvalle yhteisölle on se, että kukin yhteisön jäsen on saanut osakseen muiden jäsenten taholta tulevaa hyväksyntää ja tunnustusta saavutuksilleen tai kyvyilleen.

85 Esimerkiksi Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa on aloitettu vuonna 2009 AHOT-hanke, jonka tavoitteena on parantaa aikuisopiskelijan aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista.

Varsinkin etäopiskelijat saattavat kokea olevansa opiskeluyhteisönsä ulkopuolella, jos koulutuksen alkuvaiheessa ei kiinnitetä huomiota eri-ikäisten opiskelijoiden yhteisöllisyyden rakentumiseen ja sen kehittämiseen. Vähitellen koulutuksen edetessä yhteisöllisyyden vahvistuminen edesauttaa myös opiskelijayhteisön kollektiivisen minäpystyvyyden muodostumista. Banduran (2000, 75–76; 2002, 271) mukaan kollektiivinen minäpystyvyys ei ole vain joukko yhteisössä toimivien yksilöiden minäpystyvyyteen liittyviä uskomuksia, vaan se on yhteisön vuorovaikutuksessa kehittyvä ominaisuus. Nämä yhteisön uskomukset pystyvyydestään muokkaavat niitä päämääriä, joita yhteisö on määritellyt tavoiteltavakseen. Ne ovat yhteydessä myös siihen, miten monipuolisesti yhteisö osaa hyödyntää jäseniensä asiantuntijuutta ja miten hyvin yhteisö selviytyy kohtaamistaan esteistä. Yhteisön tai organisaation tärkeiden tavoitteiden saavuttaminen on aina yhteydessä yhteisön toimijoiden kykyyn tunnistaa muiden yhteisössä toimivien yksilöiden kyvykkyyttä (Maddux & Gosselin 2003, 231–232; Maddux 2009, 340). Näiden kykyjen tunnistamisen lisäksi on keskeistä pohtia kollektiivisesti, mitkä ovat ne konkreettiset toimenpiteet opiskelijayhteisön tieto- ja taitokapasiteetin valjastamiseksi yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Kollektiivisen minäpystyvyyden vahvistaminen ehkäisee myös sukupolvien välisen kuilun muodostumista opiskelijayhteisössä. Kollektiivisesti sitoutunut yhteisö voi saavuttaa yleistä arvostusta ja tunnustusta yhteisönsä ulkopuolella laajemmin kuin mitä aikuisopiskelija yksilönä itse voisi ehkä saavuttaa. Kollektiivisesti sitoutunut yhteisö avaa myös aikuisopiskelijalle mahdollisuuksia hänen koulutuksellisen minäpystyvyytensä tarkastelulle (ks. Bandura 2000, 76). Yhteisöltä saadun arvostuksen pohjalta aikuisopiskelija voi saada vahvistusta käsityksilleen koulutettavuudestaan. Saatu arvostus ja tunnustus ehkäisevät myös riittämättömyyden ja ulkopuolisuuden tunteiden muodostumista. Tunnustuksen saaminen edesauttaa aikuisopiskelijan laajempaa käyttäytymiseen ja motivaatioon liittyvää sitoutumista koulutukseensa, koska samalla hän sitoutuu yhteisönsä arvokulttuuriin yhtenä täysivaltaisena jäsenenä.

Arvostuksen ja tunnustuksen merkitys korostuu myös kouluttautumisen ja siihen liittyvien menetelmällisten ratkaisujen arvostamisena (myös Williamson 1997, 173). *Tämän tulisi näkyä konkreettisesti siinä, että etäopiskelu työn ohessa tapahtuvana informaalina opiskeluna tunnustetaan nykyistä laajemmin samanarvoisena kuin formaali koulutus*. Opiskelun merkitys yhtä arvokkaana riippumatta siitä, miten ja missä oppimisympäristössä se tapahtuu, laajentaa aikuiskoulutuksen lähtemisen mahdollisuutta monella ikääntyvällä aikuisopiskelijalla. Tämän kaltaisen osaamisen tunnustamista on alettu edistää nyt myös laajemmin valtakunnallisesti, jolloin epävirallisessa oppimisessa tai arkioppimisessa hankittu osaaminen tunnustetaan muodollisen koulutuksen kautta saadun osaamisen rinnalle (OPM 2009, 76). Aikaisemmin hankitun asiantuntijuuden arvostaminen ja tunnustaminen vahvistavat koulutusyhteiskunnassa vallalla olevaa itsensä toteuttamisen kulttuuria.

8 KOULUTUKSELLINEN MINÄPYSTYVYYS OHJAUKSEN LÄHTÖKOHTANA

Tässä luvussa tarkastelen ohjauksen painopistealueita, kun ohjauksen lähtökohtana on koulutuksellinen minäpystyvyys[86]. Tuon myös esiin, miten erilaista koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentäviä aikuisopiskelijoita voi ohjata koulutuksen alkuvaiheessa. Ohjaajan näkökulmasta tarkasteltuna haasteena on tunnistaa aikuisopiskelijan koulutuksellista minäpystyvyyttä rakentavat elementit. Tähän tunnistamiseen esittelen tarinankerronnan yhtenä pedagogisena metodina luvussa 8.3.

8.1 Ohjauksen painopistealueet

Tutkimustulokseni haastavat kehittämään sellaisia ohjausmuotoja, joissa ohjauksen lähtökohdaksi nostetaan aikuisopiskelijoiden pystyvyysuskomukset. Tällöin huomio tulisi kiinnittää aikuisopiskelijoiden aikaisempiin kokemuksiin, käsityksiin sekä heidän odotuksiinsa koulutukselleen asettamiensa päämäärien saavuttamiseen. Nämä päämäärät ovat merkityksellisiä voimakkaan koulutuksellisen minäpystyvyyden kehittymisessä (ks. Phan 2009, 787–794). Myös aikuisopiskelijan ikääntymisprosessin tuomat fysiologiset ja kognitiiviset muutokset asettavat omat haasteensa ohjaukselle. Näin koulutuksen alkuvaiheen ohjaus tulisi fokusoida aikuisopiskelijan koulutuksellista minäpystyvyyttä vahvistaviin tekijöihin.

Kun aikuisopiskelijat astuvat uuteen opiskeluympäristöönsä, he tuovat mukanaan laajan kirjon koulutus- ja elämänkokemustaan. Näiden kokemus-

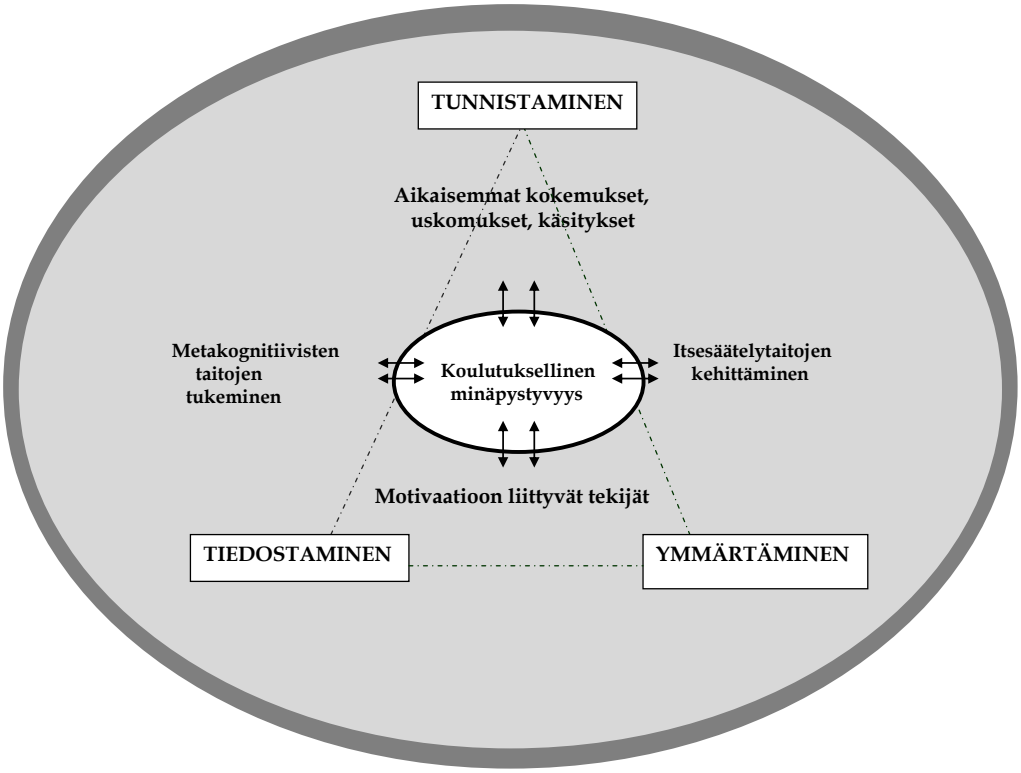
86 Pajarisen ym. (2004) tekemän valtakunnallisen arvioinnin perusteella voi päätellä, että aikuisoppilaitosten ohjaustoimintakulttuurissa aikuisopiskelijan arviointi itsestä oppijana ja opiskelijana sekä hänen käsityksensä pystyvyydestään eivät ole pääsisältöinä koulutuksen alkuvaiheessa. Arvioinnin mukaan koulutuksen alkuvaiheessa aikuisopiskelijan ohjaus keskittyy pääasiassa opetus- ja oppimisprosessiin, yleiseen ohjaukseen ja opintoneuvontaan sekä psykososiaaliseen tukeen.

ten pohjalta he alkavat verrata itseään muihin opiskeluyhteisönsä toimijoihin. He tietoisesti tai tiedostamattaan alkavat konstruoida uskomusta ideaalisesta aikuisopiskelijamallista. Kasworminin (2005) mukaan tämä konstruoitu malli on yhteydessä aikuisopiskelijoiden uskomuksiin toivotun opiskelijan käyttäytymisestä ja toiminnan luonteesta. He käyttävät tätä konstruoitua mallia vertailun lähteenä luonnehtiessaan ja arvioidessaan itseään opiskelijakollegoihinsa sekä ulkoapäin tuleviin odotuksiin ja toiveisiin. Tämä konstruoitu ideaalinen opiskelijakuva ohjeistaa aikuisopiskelijaa hänen koulutuksessaan. Tämän johdosta ohjauksessa olisi keskeistä määritellä ne merkitykselliset tavat, joiden avulla voidaan tukea aikuisopiskelijoita, kun he yrittävät sovittaa toimintaansa yhteen konstruoidun mallinsa kanssa (myös Kasworm 2005).

Huomiota tulisi kiinnittää myös siihen, mitä ja miten aikuiset oppivat. Aikuiset opiskelijoina etsivät sellaisia mahdollisuuksia ja oppimisympäristöjä, jotka reflektoivat heidän sen hetkistä elämänvaihettaan, ammatillisia haasteitaan ja laajaa elämänkokemustaan. Koska aikuisten oppimisesta suurin osa tapahtuu formaalisten oppimisympäristöjen ulkopuolella, tämä edellyttää huomion kiinnittämistä siihen, millaisiksi toimijoiksi aikuisopiskelijat ovat kehittyneet oppimisympäristöissään (myös Merriam ym. 2007, 105).

Voimakas koulutuksellinen minäpystyvyys ei ole valmis malli, joka siirtyy ohjaajalta aikuisopiskelijalle. Se on ohjaajan ja aikuisopiskelijan dialogisessa vuorovaikutuksessa muotoutuva näkemys aikuisopiskelijan pystyvyydestä, jonka rakennusaineina ovat aikuisopiskelijan kokemukset, käsitykset ja uskomukset. Laajan kokemustaustansa kautta aikuisopiskelija on kehittynyt säätelemään ja reflektoimaan toimintatapojaan. Näin varsinkin etäopiskelijan ohjaamisessa ohjaajan merkitys korostuu hänen itsesäätelytaitojensa kehittämisessä.

Koulutuksen alkuvaiheessa tulisi kiinnittää huomiota niihin tekijöihin, jotka *motivoivat aikuisopiskelijaa* jatkamaan aloittamaansa koulutuspolkua. Pintrichin (2000, 56–58) mukaan minäpystyvyysuskomukset ovat yksi osa opiskelijan motivaatioon liittyvistä uskomuksista, jotka edesauttavat häntä säätelemään toimintaansa sekä kehittämään ja ylläpitämään itseohjautuvaa oppimistaan. Aikuisopiskelijan motivaatiota voidaan tehostaa vahvistamalla hänen pystyvyystunnettaan, luomalla arvostava opiskeluilmapiiri sekä auttamalla opiskelijaa tiedostamaan omat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa. Arvostavan ilmapiirin kehittymisen lähtökohtana on se, että opiskeluyhteisöön luodaan yhteenkuuluvuuden tunne eri toimijoiden välille (myös Wlodkowski 1999, 69–70, 90–91). Tämä edellyttää luottamuksen kehittämistä myös ohjaajan ja ohjattavien välille.



KUVIO 19. Ohjausprosessin lähtökohdat koulutuksen alkuvaiheessa

Kun ohjauksen lähtökohdaksi nostetaan aikuisopiskelijan koulutuksellinen minäpystyvyys, koulutuksen alkuvaiheessa ohjausprosessin tulisi sisältää kolme toisiinsa nivoutuvaa vaihetta. Nämä vaiheet ovat tunnistaminen, tiedostaminen ja ymmärtäminen (kuvio 19).

Koulutuskokemusten luonteen tunnistaminen

Koska aikaisemmat koulutus- ja elämänkokemukset muovaavat aikuisopiskelijan käsityksiä koulutuksellisesta minäpystyvyydestään, ohjauksessa tulee kiinnittää huomiota aikuisopiskelijan *aikaisempien kokemusten luonteeseen*. Nimenomaan tunnistaa, mistä kasvattavista, ei-kasvattavista ja merkittävistä kokemuksista aikuisopiskelija rakentaa koulutuksellista minäpystyvyyttään. Tämän lisäksi tulisi tunnistaa, onko aikuisopiskelijalla sellaisia kokemuksia, jotka saattavat muodostua psykologisiksi esteiksi hänen kouluttautumiselleen. Aikaisempia kokemuksia tulisi arvostaa osana oppimisprosessia ja asiantuntijana kehittymistä (Graham ym. 2000, 12; Merriam ym. 2007, 27–28).

Varsinkin huomiota tulisi kiinnittää niihin kokemuksiin, jotka ovat muodostuneet informaaleissa oppimisympäristöissä. Osa aikuisista ei välttämättä miellä näitä kokemuksia yhtä merkittävinä ja arvokkaina kuin formaaleissa

oppimisympäristöissä muodostuneita kokemuksiaan. Tämän vuoksi heidän on vaikea niitä tunnistaa tai tuoda esiin ohjaustilanteissa (ks. Merriam ym. 2007, 35–37). Tämä saattaa johtua siitä, että aikuisopiskelijoilla ei ole tarvittavia taitoja käsitteellistää tai linkittää elämänkokemuksiaan koulutuksen sisältöihin (Merrill 2001, 14). Opiskelijoiden aikaisempien koulutuskokemusten tunnistamisen kautta ohjaaja saa tietoa siitä, millaisia uskomuksia ja käsityksiä aikuisopiskelijat ovat rakentaneet näiden kokemustensa pohjalta sekä itsestään että aikuisopiskelusta. Tämän pohjalta ohjaaja saa tietoa siitä, millaista instrumentaalista ja emotionaalista tukea aikuisopiskelijat tarvitsevat koulutuksensa alkuvaiheessa. Yhtenä menetelmällisenä ratkaisuna aikuisopiskelijoiden aikaisempien koulutuskokemusten ja käsitysten tunnistamiseen on tarinankerronta, jota voi hyödyntää koulutuksen alkuvaiheessa (ks. luku 8.3).

Pystyvyysuskomuksia rakentavien osa-alueiden tiedostaminen

Aikuisopiskelijoiden aikaisempien kokemusten ja käsitysten tunnistaminen tulisi johtaa siihen, että niitä hyödynnetään tietoisesti ohjausprosessissa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ohjaaja tukee aikuisopiskelijaa nostamaan esiin varsinkin ne kokemukset ja käsitykset, jotka muovaavat hänen pystyvyysuskomuksiaan. Aikuisopiskelijan *metakognitiiviset taidot* edesauttavat tässä prosessissa. Näin ollen koulutuksen alkuvaiheessa aikuisopiskelijan metakognitiivisten taitojen tukeminen nousee keskeiseen roolin ohjaustilanteessa.

Tässä vaiheessa tulisi kiinnittää huomiota aikuisopiskelijan metakognition kahteen osa-alueeseen: kognitiota koskevaan tietoon ja kognition säätelyyn. Kognitiota koskeva tieto tarkoittaa sitä, mitä aikuisopiskelija tietää omista kognitiivisista prosesseistaan. Tämä sisältää deklaratiivisen ja proseduraalisen tiedon. Deklaratiivinen tieto sisältää näkemyksen aikuisopiskelijasta oppijana ja opiskelijana sekä niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat hänen toimintaansa. Vastaavasti proseduraalinen tieto sisältää tiedon niistä menettelytavoista, joita aikuisopiskelija voi hyödyntää pystyvyysuskomuksiaan rakentavien osa-alueiden tiedostamisessa. Kognition säätelyyn kuuluu ne toiminnot, jotka edesauttavat aikuisopiskelijaa tarkkailemaan ja organisoimaan toimintaansa. (ks. Schraw 1998, 114.) Nämä metakognition osa-alueet tulisi nostaa ohjaustilanteessa esille, koska ne edesauttavat aikuisopiskelijan käyttäytymisen, tunteiden ja pystyvyyden analysoimista.

Monella aikuisopiskelijalla metakognitiiviset taidot ovat varsin pitkälle kehittyneet heidän aikaisempien koulutuskokemustensa myötä. Sitä vastoin jos aikuisopiskelijalla on vähän aikaisempaa koulutuskokemusta, hänellä ei ole välttämättä ollut sellaisia mahdollisuuksia, joissa hän olisi voinut kehittää metakognitiivisia taitojaan pystyvyysuskomustensa rakentamisessa. Molemmissa tapauksissa tulisi korostua aikuiopiskelijoiden jo olemassa olevien analyysitaitojen ja toimintakäytänteiden tiedostaminen. Nämä totutut toiminta-

tavat ohjaavat varsin pitkälle aikuisopiskelijan oman toiminnan säätelyä. Ne saattavat jopa ehkäistä uusien toimintatapojen omaksumista. Näin ohjaajan tulee kannustaa aikuisopiskelijaa näkemään itsensä toimintaansa säätelevänä ja intentionaalisena kehittäjänä. Tämä edellyttää oman ajattelun ja toiminnan ymmärtämistä.

Metakognitiivisten taitojen ylläpitämisessä ja kehittämisessä motivaatiolla on keskeinen merkitys. Aikuisopiskelijaa tulisi ohjata säätelemään tietoisesti toimintaansa ja myös ymmärtämään tämän säätelyn merkitys hänen toimintansa kehittymisen lähtökohtana. Motivaatio tehostaa oman toiminnan säätelyä ja päinvastoin. Näin aikuisopiskelijan kehittyminen tulee pohjautua niiden osa-alueiden tiedostamiseen, jotka pääasiassa rakentavat hänen pystyvyysuskomuksiaan. Metakognitiivisten taitojen ylläpitäminen tulee kiinnittää osaksi aikuisopiskelijan itsesäätelytaitojen kehittämistä.

Osa-alueiden ymmärtäminen osana koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumista

Aikuisopiskelijan aikaisempien kokemusten ja käsitysten tunnistaminen ja tiedostaminen eivät kuitenkaan riitä, vaan ne tulisi myös ymmärtää osana voimakkaan koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumisesta. Näin yhtenä ohjauksen keskeisenä tehtävänä on aikuisopiskelijan *itsesäätelytaitojen kehittäminen.* Tähän kuuluu, että aikuisopiskelija oppii tunnistamaan ja tiedostamaan koulutuksellista minäpystyvyyttään rakentavat elementit sekä ymmärtämään nämä opiskelijana kehittymisensä lähtökohtana. Zimmerman (2001, 5) kuvaa opiskelijan itsesäätelyä syklisenä prosessina, jossa opiskelija pyrkii kehittämään toimintaansa säätelemällä tietoisesti ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintatapojaan. Ruohotien (2000) mukaan tähän kuuluu myös oppimistavoitteiden asettaminen, tehokkaiden strategioiden käytön suunnittelu (mm. informaation jäsentäminen, koodaaminen ja kertaaminen) sekä tietolähteiden tehokkaan käytön harjoitteleminen.

Ohjaajan tehtävänä on tukea aikuisopiskelijaa tässä syklisessä prosessissa ja edesauttaa häntä sitoutumaan jo olemassa olevien ajattelu- ja toimintatapojensa kehittämiseen. Aikuisopiskelijan itsesäätelykyvyt saattavat vaihdella koulutustilanteiden mukaan. Esimerkiksi aikuisopiskelija, jolla on vahva suoritusitsetunto, säätelee tehokkaasti myös käyttäytymistään. Tämä johtuu siitä, että vahva suoritusitsetunto vahvistaa aikuisopiskelijan uskomuksia pystyvyydestään. Varman itseluottamuksensa kautta hän myös asettaa itselleen haasteellisempia tavoitteita (ks. Luszczynska ym. 2005).

Itsearviointi on keskeinen aikuisopiskelijan itsesäätelyssä, koska hänen käsityksensä pystyvyydestään ja edistymisestään suuntaavat hänen toimintaansa. Esimerkiksi aikuisopiskelijan uskomus heikosta edistymisestään päämääriensä saavuttamisessa saattaa aiheuttaa hänelle uupumusta ja stressiä, joka puolestaan voi johtaa tehottomaan opiskeluun ja itsesäätelyn epäonnis-

tumiseen. Aikuisopiskelijan toiminnalleen asettamat päämäärät ovat välttämättömiä hänen itsesäätelytaitojensa kehittymisessä, koska yksilöllä on taipumus säädellä toimintaansa, ajatuksiaan ja tunteitaan saavuttaakseen haluamansa päämäärät (Maddux 2009, 339). Ohjaajan tehtävänä on voimistaa aikuisopiskelijan itsesäätelytaitoja antamalla palautetta hänen toiminnastaan. Aikuisopiskelija tulkitsee saamaansa palautetta ja tulkintansa pohjalta hän säätelee toimintaansa vahvistaakseen niitä osa-alueita, jotka voimistavat hänen koulutuksellista minäpystyvyyttään (ks. Maddux & Gosselin 2003, 226; Maddux 2009, 339).

Edellä olevaan pohjautuen aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumisen merkittävin seuraus on hänen itsesäätelykykynsä kehittyminen. Mitä kehittyneemmät itsesäätelykyvyt aikuisopiskelijalla on koulutuksensa alkuvaiheessa, sitä paremmin hän kykenee arvioimaan pystyvyyttään erilaisissa koulutukseen liittyvissä suorituksissa ja päämääriensä saavuttamisessa. Tämä vaikutus ilmenee myös päinvastoin. Aikuisopiskelijat toteuttavat niitä itsesäätelytaitoja, joita he ovat aikaisemmissa elämänvaiheissaan oppineet (Pajares & Schunk 2001, 255). Nämä ovat yhteydessä heidän valintoihinsa ja siihen, miten he kokevat onnistumisensa ja epäonnistumisensa. Itsesäätelyn kehittämisen ydin on se, mistä aikuisopiskelija rakentaa käsitystä itsestään ja pystyvyydestään. Aikuisopiskelijan itsesäätelyn kehittymisessä on keskeistä myös hänen kykynsä ennakoida tulevaisuuden odotuksia. Se, miten hän käyttää aikaisempaa tietoaan ja kokemustaan muodostaakseen uskomuksia tulevaisuuden tapahtumista, henkilökohtaisista kyvyistään ja käyttäytymisestään (Maddux & Gosselin 2003, 219; Maddux 2009, 337).

8.2 Ohjaus erilaista koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävillä aikuisopiskelijoilla

Keskeistä aikuisopiskelijan ohjausprosessissa on se, miten ohjaaja ja ohjattava aikuisopiskelija asemoivat itsensä ohjaustilanteissa. Tämä asemointi on yhteydessä siihen, miten ohjausprosessi kokonaisuudessaan etenee aikuisopiskelijan pystyvyysuskomusten suunnassa. Ohjausprosessissa korostuu itse dialogi keskustelijoiden välillä.

Hahmottelen tutkimustuloksieni pohjalta, miten erilaista koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävää aikuisopiskelijaa voisi ohjata. Hahmotteluissa olen hyödyntänyt Kukkosen (2007) sekä van Langenhovenin ja Harrén (1999) näkemyksiä positioinnista. Käytän käsitettä positio Kukkosen (2009, 409) tavoin korostamaan ohjaustilanteen dynaamista luonnetta. Positio tarkoittaa ohjauskeskusteluissa otettuja ja annettuja asemia. Van Langenhovenin ja Harrèn (1999, 16–22) mukaan positiointi on suhdetta muihin yksilöihin. Tässä dialogisessa suhteessa yksilö asemoi itsensä ja muut tiettyyn positioon eletyn ja meneillään olevan tarinankulun pohjalta. Positiointi voidaan ymmärtää myös henkilökohtaisten tarinoiden diskursiivisena konstruoimisena, jonka kautta

yksilön sosiaalisesta toiminnasta voidaan tehdä ymmärrettävää ja määriteltävää (van Langenhoven & Harrè 1999, 16).

Ohjauskeskustelun ymmärrän situationaalisena ja dialogisena tilana Kukkosen[87] (2007; 2009) tavoin. Tässä tilassa ohjaaja tuottaa aikuisopiskelijan kanssa pystyvyysnarratiivia. Ohjauskeskusteluissa ohjaaja ja ohjattava rakentavat aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden konstruoimisen kannalta tarkoituksenmukaisia tiloja positioimalla itseään ja toista. Vaatimattoman, voimistuvan tai voimakkaan koulutuksellisen minäpystyvyytensä pohjalta aikuisopiskelija asemoi itsensä eri positioihin ohjaustilanteissa. Aikuisopiskelija voi positioida itsensä ohjaustilanteessa myös sen mukaan, millaisia ominaisuuksia hän itseensä liittää oppijana ja opiskelijana. Ohjaajan tehtävänä on tunnistaa ja tiedostaa aikuisopiskelijan koulutuksellista minäpystyvyyttä tukevia tiloja. Näin aikuisopiskelija saa mahdollisuuden peilata kokemuksiaan ja käsityksiään vahvuuksistaan ja pystyvyydestään. Tässä dialogisessa vuoropuhelussa keskeistä on tulkita aikuisopiskelun todellisuutta hänen omista lähtökohdistaan käsin. Näin se luo uusia näkökulmia aikuisopiskelijan kokemusmaailman ymmärtämiselle. Varsinkin ikääntyvän aikuisopiskelijan ollessa kyseessä saattaa aikuisopiskelijan kokemusmaailma olla joissakin tapauksissa laajempi kuin itse ohjaajan. Tämä asettaa uudenlaisia haasteita dialogisille ohjaustilanteille, joissa pääpaino ei ole koulutuksen sisällöllisissä tai menetelmällisissä ratkaisuissa, vaan aikuisopiskelijan kokemusmaailmassa.

Ohjauskeskusteluissa ohjaajan merkitys korostuu siinä, miten hän aloittaa ohjaustilanteen ja vie dialogia eteenpäin. Ohjaajan positio ohjaustilanteissa muotoutuu sen mukaan, millaisen suhteen ohjaaja ottaa aikuisopiskelijan kokemusmaailmaan ja niihin tekijöihin, jotka ovat muovanneet aikuisopiskelijan koulutuksellista minäpystyvyyttä. Positiointi voi kehittyä luonnollisesti keskustelujen ja sosiaalisen kontekstin kautta.

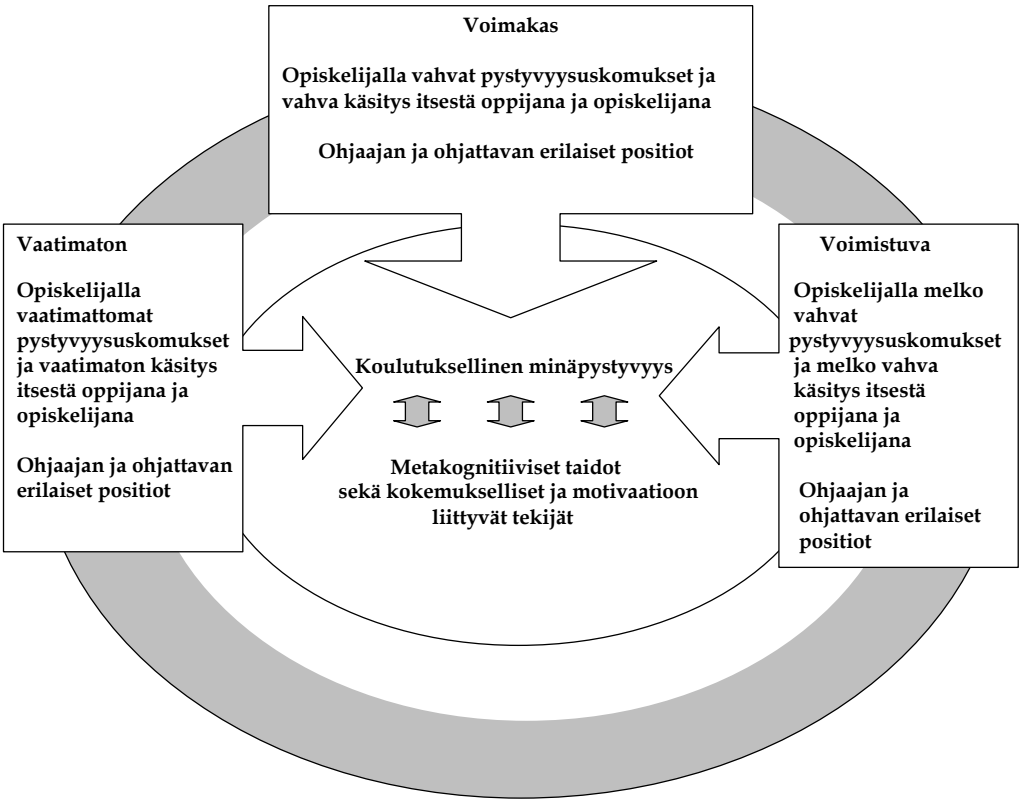
Van Langenhoven ja Harré (1999, 23–24) esittelevät yhtenä positiointikäytänteenä tarkoituksenmukaisen minäpositioinnin. Heidän mukaansa tarkoituksenmukainen minäpositiointi tapahtuu jokaisessa keskustelussa, jossa yksilö haluaa ilmaista persoonallista identiteettiään. Tämä voidaan tehdä ainakin kolmella eri tavalla: painottamalla aikuisopiskelijan toimintaa, hänen kokemuksiaan ja käsityksiään tai viittaamalla aikuisopiskelijan omaelämänkerrallisiin tapahtumiin. Kun aikuisopiskelija on sitoutunut tarkoitukselliseen minäpositiointiprosessiin, tämä usein tarkoittaa sitä, että hän yrittää saavuttaa erityisiä tavoitteita minäpositioinnissaan. Tämä edellyttää, että hänellä on selkeä tavoite mielessään ohjaustilanteen alkuvaiheessa. (ks. van Langenhoven ja Harré 1999, 24–25.)

Positiointi riippuu ohjaustilanteesta, jossa se tapahtuu. Näin ohjaaja voi ohjata aikuisopiskelijaa luomaan tarkoituksenmukaisia minäpositioita monella eri tavalla. Ohjaustilanteen aluksi ohjaajan tulee arvioida kunkin aikuisopiskelijan positiointitaidot ja mahdollisuudet tarkoituksenmukaiseen minäpo-

87 Kukkonen (2007) on kehittänyt ammatilliseen opettajankoulutukseen ohjausmallin erialaisuuteen perustuvasta ohjauskeskustelusta (EPOK), jossa hän hyödyntää positioinnin mahdollisuuksia ohjaustilanteissa.

sitiointiprosessiin. Van Langenhovenin ja Harrén (1999, 30) mukaan yksilöt poikkeavat toisistaan positiointihalunsa ja aikomuksensa suhteen sekä siinä, miten he kykenevät positioimaan itseään ja muita. Yksilöt vaihtelevat myös sen suhteen, miten kekseliäitä he ovat luomaan kertomuksia kokemuksistaan ja toiminnastaan.

Jos vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävä aikuisopiskelija positioi itsensä heikon oppijan ja opiskelijan positioon, ohjaajan tulisi asemoida itsensä aikuisopiskelijan itsesäätelytaitoja kehittävään positioon (kuvio 20). Aluksi ohjaajan tulisi tunnistaa ne kokemukset, uskomukset ja käsitykset, jotka selittävät aikuisopiskelijan käsitystä itsestään heikkona oppijana ja opiskelijana. Huomiota tulisi kiinnittää varsinkin niihin kokemuksiin, jotka ilmenevät ei-kasvattavina kokemuksina. Nämä kokemukset saattavat ehkäistä opiskelijoiden myönteisten odotusten ja asenteiden muodostumista. Ohjaajan tulisi myös tunnistaa, onko aikuisopiskelijalla sellaisia toimintatapoja ja oppimiskäytänteitä, joita hän on tottunut aikaisemmissa opinnoissaan käyttämään, mutta ei ole analysoinut niiden käyttökelpoisuutta. Nämä tulisi tietoisesti nostaa ohjausdialogin keskiöön. Näiden tiedostamisesta seuraa aikuisopiskelijan vahvemman opiskelijaminän rakentaminen ja suoritusitsetunnon tukeminen. Nämä toimivat aikuisopiskelijan opinnoista ”selviytymisen” resursseina. Ohjaajan tulisi vahvistaa aikuisopiskelijan uskoa oman tiedollisen kapasiteettinsa riittävyyteen. Tämä rakentaminen lähtee liikkeelle aikuisopiskelijan reflektointitaitojen vahvistamisella, koska opiskelija voi kokea epävarmuutta itsestään oppijana ja opiskelija. Hän ei välttämättä uskalla tai osaa tuoda esiin niitä tekijöitä, jotka vahvistavat hänen kehittymistään kohti voimakkaampaa koulutuksellista minäpystyvyyttä.



KUVIO 20. Ohjaajan positiot eri koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävien opiskelijoiden ohjauksessa koulutuksen alkuvaiheessa

Vaatimatonta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävät aikuisopiskelijat ovat riippuvaisia ohjaajan tuesta, koska heidän itsetoimijuutensa on vähäistä tai vaatimatonta. Aikuiskoulutuksessa tällaiset aikuisopiskelijat tuntee siitä, että he eivät tunne välttämättä opiskelukäytänteitä eikä koulutusorganisaatiota, johon he on ilmoittautuneet opiskelemaan. He myös tietoisesti hakevat sosiaalista tukea oppimisympäristöltään ja ohjaajaltaan.

Koska aikuisopiskelijan tiedostettu minäkäsitys voi olla vaatimaton tietyillä akateemisilla osa-alueilla, aikuisopiskelijalle opiskelu voi olla hyvin ohjaajakeskeistä. Hän myös saattaa nähdä ohjaajansa eksperttinä, jolloin hän uskoo, että ohjaaja tietää mitä hän tarvitsee saavuttaakseen päämääränsä. Tällaisissa tapauksissa ohjaajan tulisi tukea aikuisopiskelijaa vahvemmin säätelemään toimintaansa. Hän voi myös ohjata aikuisopiskelijaa hakemaan vahvistusta opiskelijayhteisön merkittävien toisten kautta. Samalla se tukisi kollektiivisen minäpystyvyyden kehittymistä. (ks. myös Meriläinen & Partanen 2008, 79–87.)

Ohjaajan tulisi tukea aikuisopiskelijaa asettamaan myös relevantteja päämääriä opinnoilleen eli mitä hän haluaa koulutuksensa kautta saavuttaa ja miten hän haluaa kehittyä opiskelijana. Koska aikuisopiskelijan aikaisemmis-

ta opinnoista on saattanut kulua pitkäkin aika, hänellä ovat päällimmäisenä muistissa ne toimintatavat ja menetelmät, jotka edesauttoivat häntä aikaisemmin koulutuksesta selviytymiseen. Hänellä saattaa olla myös vahvoja kielteisiä muistikuvia aikaisemmista opinnoistaan, jotka nousevat aktiivisesti esiin ohjaustilanteessa.

Jos *voimistuvaa koulutuksellista minäpystyvyyttä* ilmentävä aikuisopiskelija positioi itsensä riittämättömyyden tai ulkopuolisuuden tunteita ilmentäväksi aikuisopiskelijaksi, ohjaajan tulisi asemoida itsensä motivoijan positioon (kuvio 20). Ohjausprosessin tulisi lähteä liikkeelle niiden kokemusten tunnistamisesta, jotka selittävät aikuisopiskelijan riittämättömyyden ja ulkopuolisuuden tunteita. Nämä tunteet tulisi nostaa tietoisesti syvällisemmän analysoinnin kohteeksi, jotta opiskelija tiedostaisi ne aikuisopiskelijana kehittymisensä esteinä. Näiden kokemusten tiedostamisen pohjalta lähdetään rakentamaan aikuisopiskelijalle vahvempaa riittävyyden tunnetta. Etsitään niitä tekijöitä, jotka voimaannuttavat aikuisopiskelijaa jatkamaan aloittamaansa koulutuspolkua.

Ohjauksen aikana tulisi myös tunnistaa, mihin aikuisopiskelija reflektoi paikkaansa ja asemaansa. Jos hän reflektoi sitä suhteessa opiskeluyhteisöönsä, johon hänen riittämättömyyden ja ulkopuolisuuden tunteet pohjautuvat, niin hänen sosiaalista osallistumistaan tulisi tukea opiskelijayhteisön sisällä. Jos nämä tunteet ovat seurausta opiskeluun, opiskelijayhteisöön tai oppimisympäristöön liittyvistä uskomuksista, nämä tulisi tietoisesti nostaa ohjauksen keskiöön. Tätä kautta voidaan parantaa myös hänen käyttäytymiseensä ja motivaatioonsa liittyvää sitoutumistaan.

Kun *voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä* ilmentävä aikuisopiskelija asemoi itsensä vahvan toimijan ja toimintaansa reflektoivan opiskelijan positioon, ohjaajan tulisi asemoida itsensä perusteluja ja haasteita etsivän positioon. Hänen tulisi auttaa aikuisopiskelijaa tunnistamaan niitä tekijöitä, jotka ylläpitävät ja kehittävät hänen voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttään. Tästä johtuen ohjausprosessin keskiöön nousee aikuisopiskelijan toiminnan syvällinen analysointi ja tulkinta hänen asettamiensa päämäärien suunnassa.

Tämän tunnistamisen jälkeen ohjaustilanteessa lähdetään tietoisesti etsimään sellaisia haasteita aikuisopiskelijan itsensä kehittämiseen, jotka ylläpitävät hänen vahvaa suoritusitsetuntoaan sekä käyttäytymiseen ja motivaatioon liittyvää sitoutumistaan. Linnenbrinkin ja Pintrichin (2003) mukaan opiskelijat, joilla on korkea minäpystyvyys, käyttävät enemmän erilaisia kognitiivisia, itseohjautuvia tai metakognitiivisia strategioita oppiessaan. Ne, jotka luottavat kykyihinsä, yrittivät myös ymmärtää opiskeluaan ja prosessoida opiskeltavia asioita syvällisemmin (myös Pintrich 2000, 55–58, 62; Phan 2009, 786–794). Toisin sanoen voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävät aikuisopiskelijat ovat reflektoivia itsensä kehittäjiä, joille tulee tarjota mahdollisuuksia tietojensa ja taitojensa syväprosessointiin ja analysointiin.

Heidän toimintaansa leimaa aktiivinen koulutusmahdollisuuksien etsiminen, eteenpäin suuntautuva toiminta sekä suunnitelmallinen päämäärien

asettaminen. Heidän voimakas koulutuksellinen minäpystyvyytensä on usein yhteydessä myös vahvaan tulevaisuusorientoituneeseen näkemykseen itsensä kehittämisestä. Aikuisopiskelijan toimintaa kuvaa hyvin hänen kykyjensä ja mahdollisuuksiensa hyödyntäminen. Hän ei epäile menestystään, vaan rohkeasti selvittää erilaisia mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseensä. Voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä ilmentävän aikuisopiskelijan kohdalla ohjaajan tulisi tukea aikuisopiskelijan valintoja ja luoda haasteellisia oppimisen paikkoja.

Hyvä menetelmällinen ratkaisu aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden tunnistamiseen on esimerkiksi tarinankerronta[88]. Tarkastelen seuraavaksi, millaisia mahdollisuuksia tarinankerronta antaa pedagogisena metodina aikuisopiskelijoiden koulutuksellisen minäpystyvyyden ilmentämiseen. Aikuisopiskelijoiden tarinankerronnan kautta voidaan tuottaa sellaista tietoa, jota voidaan hyödyntää aikuiskoulutuksen ohjauskulttuurin kehittämisessä[89]. Tarinankerronta pedagogisena metodina puoltaa paikkaansa myös elämänlaajuisen oppimisen ideologian hengessä[90]. Koska oppiminen ja kehittyminen jatkuvat läpi opiskelijan elämän, se tarjoaa luonnollisen vaihtoehdon hänen kokemustensa reflektointiin (Burchell & Dyson 2000, 437–440; Karpiak 2000, 34; Rossiter & Clark 2007, 70; Schnee 2009, 40–45). Tarinankerronta ehkäisee myös sukupolvien välisen kuilun syntymistä heterogeenisessä opiskelijayhteisössä. Näin se mahdollistaa toisia opiskelijoita arvostavan ja hyväksyvän toimintakulttuurin muodostumisen. Kun aikuisopiskelija kertoo tai kirjoittaa tarinaansa, hän muuttaa jotain näkemyksiään itsestään, oppimisympäristöstään ja toisistaan (Rossiter & Clark 2007, 72–73; Karpiak 2008, 92; Schnee 2009, 43–46). Nämä iältään, sosiaaliselta ja kulttuuriselta taustaltaan erilaiset aikuisopiskelijat tarinoineen luovat tulevaisuuden koulutuksen pääoman.

---

88 Tarinankerronnassa voi hyödyntää monipuolisesti tietoverkon tarjoamia mahdollisuuksia. Tarinankerronnan voi toteuttaa esimerkiksi Skypen kautta. Tällöin ohjaajan ja opiskelijan dialogisen vuorovaikutuksen kautta muodostuu tarina, joka toimii koulutuksellisen minäpystyvyyden ilmentäjänä. Muodostunutta tarinaa ohjaaja voi hyödyntää ohjausprosessin eri vaiheissa. Tämän lisäksi ohjauksessa voi hyödyntää Acrobat Connet pro –verkkokokousympäristöä.

89 Viime vuosina tarinankerronta on laajentunut yhdeksi osaksi myös ohjaajakoulutusta muiden menetelmien rinnalle. Esimerkiksi Burchellin ja Dysonin (2000) toimintatutkimuksessa ohjaajat kirjoittivat reflektoivan tarinan ammatillisesta kehittymisestään ja kokemuksistaan ohjaajana. Näitä tarinoita analysoitiin tutkijan kahdenkeskisissä keskusteluissa sekä muiden ohjaajien kanssa käydyissä ryhmäkeskusteluissa. Tutkijoiden (2000, 441) mukaan tarinankerronta antoi ohjaajille vapaamman mahdollisuuden ilmaista näkemyksiään ja tunteitaan kuin haastattelutilanne.

90 Schnee (2009, 36–38) kuvaa kirjallisia narratiiveja tutkimusmaailmaa ja pedagogista maailmaa yhdistävänä siltana. Hänen mukaansa kertomukset tuottavat tutkijalle rikasta tutkimusaineistoa, mutta samalla ne edesauttavat häntä kehittämään käytännön pedagogista osaamistaan.

8.3 Tarinankerronta pedagogisena metodina koulutuksellisen minäpystyvyyden ilmentämisessä

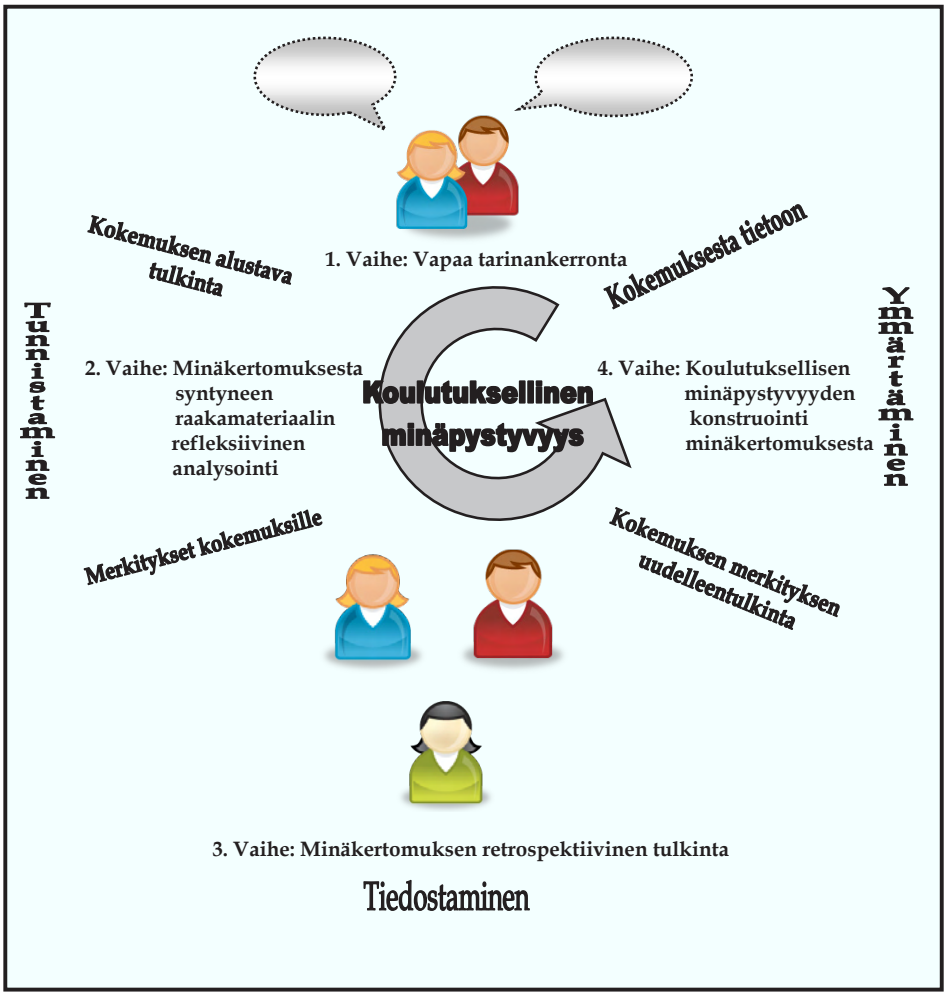
If you want your students to remember something, don´t tell them a fact; tell them a story.

Karpiak (2008, 91)

Koulutuksen alkuvaiheessa tarinankerronta antaa kurssista tai opintojaksosta riippumatta aikuisopiskelijoille hyvän mahdollisuuden tuoda esiin aikaisempia koulutus- ja elämänkokemuksiaan sekä odotuksiaan ja uskomuksiaan liittyen aikuisopiskeluun ja oppimisympäristöön. Se linkittää praktisen tiedon luontevalla tavalla teoreettiseen tietoon (ks. Karpiak 2000, 41–42; Rossiter & Clark 2007, 70–71). Näin ollen aikuisopiskelijat aktiivisina toimijoina osallistuvat osaltaan koulutuksen sisältöjen suunnitteluun, koska ohjaaja voi opiskelijoilta saamansa tiedon pohjalta muokata opiskeltavia sisältöalueita. Varsinkin etäopiskelijoille se antaa laajemman mahdollisuuden tutustua opiskeluyhteisön muihin jäseniin kuin tyypillinen esittelykierros kurssin tai opintojakson alussa. Samalla se antaa tietoa muiden aikuisopiskelijoiden asiantuntijuudesta ja luo pohjan asiantuntijayhteisön kehittymiselle.

Tarinankerronnan avulla aikuisopiskelijat voidaan sitouttaa laajemmin koulutukseensa ja opiskelijayhteisönsä jäseniin, kun aikuisopiskelijoiden oma kokemusmaailma tulee osaksi opiskeltavia sisältöjä (myös Clark ja Rossiter 2006, 31; Rossiter & Clark 2007, 63–64; Karpiak 2008, 87). Tämän lisäksi aikuisopiskelijat oppivat arvostamaan laajemmin informaaleissa oppimisympäristöissä hankkimiaan kokemuksia (Karpiak 2008, 87). Tarinankerronnan avulla voidaan myös laajentaa aikuisopiskelijoiden käsityksiä siitä, miten he oppivat ja kehittyvät opiskelijoina (Karpiak 2000, 45; 2003, 100). Edellisten lisäksi aikuisopiskelijat tutustuvat tarinankerrontaan yhtenä oppimisen mahdollistajana. Aikuisopiskelijoiden tarinankerronnan kautta ohjaaja saa aineksia oman ohjauskäytänteidensä kehittämiseen (Karpiak 2003, 114).

Olen mallintanut tarinankerronnan vaiheita kuviossa 21. Olen mallia suunnitellessani hyödyntänyt Clarkin ja Rossiterin (2006) sekä Karpiakin (2000; 2003; 2008) ajatuksia. Malli on suuntaa-antava, mutta se pitää sisällään ne keskeiset elementit, jotka tukevat aikuisopiskelijan tarinan syntymistä. Mallin tavoitteena on tuottaa tarina aikuisopiskelijan elämänlaajuisesta koulutuspolusta, johon sisältyvät kasvattavat, ei-kasvattavat ja merkittävät koulutus- ja elämänkokemukset. Mallissa yhdistyvät sekä kirjallinen että suullinen tarinankerronta. Ennen suullista tarinankerrontaa aikuisopiskelijoita voi pyytää etukäteen kirjoittamaan koulutuskokemuksistaan, kouluttautumiselleen asettamistaan odotuksista sekä siitä, millaisena opiskelijana he itseään pitävät. Heitä voi pyytää liittämään kertomuksensa yhteyteen esimerkiksi graafisen kuvan koulutuspolustaan.



KUVIO 21. Tarinankerronnan eri vaiheet koulutuksellisen minäpystyvyyden ilmentämisessä

Suullisen tarinankerronnan alkuvaiheessa ohjaajan tulisi korostaa aikuisopiskelijoille, että tarinankerronnan tavoitteena on muodostaa merkityksiä hänen toiminnalleen. Tämä edellyttää tarinankerronnan merkityksen tiedostamista yhtenä menetelmällisenä ratkaisuna aikuisopiskelijan minäkertomuksen tuottamisessa. Ohjaustilanteissa tulisikin laajemmin puhua *kertomuksista oppimisen* välineenä (ks. Goodson ym. 2010). Kertomuksista oppiminen tarkoittaa konstruointiprosessia, rekonstruointia ja yksilön elämän uudelleenkertomista. Kertomuksista oppiminen pohjautuu oman identiteetin tarkasteluun kerronnan keinoin. Kertoessaan elämäntarinaansa yksilö tarkastelee itseään sisältäpäin refleksiivisesti ja luo merkityksiä toiminnalleen. Keskeistä kertomuksista oppimisessa on erityisesti se, että kertomukset kerrotaan toisille henkilöille. (Biesta, Goodson, Tedder & Adair 2008, 4; Goodson ym. 2010, 2.)

Ohjaajan tuleekin korostaa aikuisopiskelijoille, että nimenomaan kertomusten reflektointi toimii kehittymisen mahdollistajana, ei pelkkä kokemusten luettelointi tai esille tuominen. Aikuisopiskelijan kertomus ilmentyy samanaikaisesti konstruktiona sekä opiskelijan koulutuspolusta että hänestä opiskelijana. Tuotetussa kertomuksessa aikuisopiskelijan ”minä” ei ole ainoastaan tarinan objekti tai lopputuote, vaan se on samanaikaisesti kertomuksen subjekti (ks. Tedder & Biesta 2008, 2–3; Biesta ym. 2008, 8; Goodson ym. 2010, 10).

Tarinankerronta edellyttää pienryhmätyöskentelyä, joten se vaatii ohjaajalta sekä ennakkotutustumista kertomusten hyödyntämiseen ohjauksen välineenä sekä ajallista resursointia. Lisäksi se vaatii ohjaajalta tarkkaavaisuutta, koska tarinankerronta herättää myös voimakkaita tunteita, jotka välttämättä eivät ole etukäteen ennakoitavissa (Clark & Rossiter 2006, 24). Ohjaajan on myös hyvä sopia etukäteen aikuisopiskelijoiden kanssa siitä tarkoituksenmukaisesta viitekehyksestä, jonka puitteissa suullinen tarinankerronta toteutetaan.

Tarinankerronnan aluksi ohjaajan tehtävänä on luoda sellainen työskentelyilmapiiri, jossa aikuisopiskelijat saavat vapaasti kertoa heille keskeisimmistä koulutuskokemuksistaan. Aikuisopiskelijaa tulisi kannustaa spontaaniin ilmaisuun ilman ohjaajan tarkkaa johdattelua tai ohjailua tiettyyn suuntaan. Ohjaaja kehottaa aikuisopiskelijoita palaamaan opiskelumuistoihinsa ja kertomaan niistä koulutus- ja elämänkokemuksistaan, jotka nousevat spontaanisti esille[91]. Kaikkia esiin tulevia kokemuksia ja tapahtumia tulisi arvostaa sellaisenaan. Vaikka ne saattavatkin olla kuuntelijoille merkityksettömiä, ne ovat tarinankertojille itselleen aina merkityksellisiä ja todellisia (Clark & Rossiter 2006, 20). Kerrontatilanteeseen aikuisopiskelijoita voi pyytää tuomaan mukanaan kerrontaa tukevia esineitä tai valokuvia kouluajoistaan (ks. Karpiak 2008, 85–86). Kerrontaprosessin ensimmäisessä vaiheessa ohjaajan rooli korostuu nimenomaan siinä, miten hän stimuloi ja antaa tilaa aikuisopiskelijan vapaalle tarinankerronnalle.

Ensimmäisen vaiheen tuloksena syntyy moninaisia tarinoita aikuisopiskelijoiden elämänlaajuisista koulutuspoluista. Koulutuspolkutarinat ovat hyvin subjektiivisia kuvauksia aikuisopiskelijasta itsestään, elämästään ja kokemuksistaan. Tarinansa kautta aikuisopiskelija järjestää kokemuksiaan viitekehystään vasten. Koska aikuisopiskelijat tuottavat tarinansa hyvin spontaanisesti, se ei välttämättä välity kuulijoille kronologisena tai mielekkäänä kokonaisuutena. Ymmärrettävän tarinan täytyy olla johdonmukainen ja helppotajuinen sekä kertojalle itselleen että kuulijoille (Clark & Rossiter 2006, 24; Rossiter &

91 Tässä tarinankerronnan vaiheessa opiskelijat voidaan myös roolittaa eri tehtäviin. Esimerkiksi osa opiskelijoista voi toimia tarkkailijoina. Tarkkailijoiden tehtävänä on kiinnittää huomiota muun muassa tekijöihin, joita kertoja nostaa esille itsestään opiskelijana. Osa opiskelijoista voi keskittyä tarkkailemaan esimerkiksi sitä, millaisia tunteita kertoja tarinaansa liittää.

Clark 2007, 56). Biesta ym. (2008, 8) korostavat, ettei kertomukseen sisältyvien tapahtumien peräkkäisyys ole välttämättä edellytys eheän kertomuksen rakentumiselle. Tärkeämpää on kertomuksen eheä juonirakenne (myös Goodson ym. 2010, 11). Jotta opiskelijan tarinasta muodostuisi ymmärrettävä kokonaisuus, sitä tarkastellaan ja analysoidaan sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla.

Yksilöllisellä tasolla tapahtuva analysointi tarkoittaa sitä, että aikuisopiskelija kertoo tarinansa uudestaan yksityiskohtaisemmin kuin vapaan kerronnan vaiheessa. Hän tavallaan luo tarinaansa uudelleen. Vastaavasti yhteisöllisellä tasolla tapahtuva rekonstruointi tarkoittaa sitä, että ohjaaja ja muut opiskelijakollegat toimivat eräänlaisina tarinapeileinä. He edesauttavat tukikysymysten keinoin tarinankertojaa löytämään tarinansa ydinsisällön ja järjestämään tarinansa keskeisiä elementtejä niin, että tarinasta muodostuu ymmärrettävä juonellinen kokonaisuus. Näin kertoja jalostaa tarinaansa kerrontatilanteessaan ja luo tarinaansa yhä uudelleen esille nousseiden näkökulmien valossa. Huomiota tulisi kiinnittää myös siihen, miksi aikuisopiskelija kertoo tarinansa niin kuin hän sen kertoo sekä siihen, onko kertojan ”minä” yhdenmukainen kertomuksessa esiintyvän ”minän” kanssa (ks. Biesta ym. 2008, 8–10).

Jos tarinan tapahtumat eivät välttämättä tule selkeästi esille tarinasta, ne pitää abstrahoida tekstistä esiin (ks. luku 2.3.1.). Ohjaajan rooli on tukea aikuisopiskelijaa pääsemään kokemusten ja tapahtumien kuvailun tasolta analyyttiselle ja omaa toimintaa arvioivalle tasolle. Yhteisöllinen rekonstruointi on tärkeää myös siksi, että kertoja saattaa ”jumiutua” tarinansa tiettyyn osa-alueeseen, eikä näe tarinan sisältämää potentiaalia kehittymiselleen (ks. Tedder & Biesta 2008, 5). Opiskelijakollegat auttavat nostamaan esiin muun muassa sellaisia tarinan näkökulmia, joita kertoja itse ei välttämättä ymmärrä kehittymisensä resurssiksi tai kasvattaviksi kokemuksiksi.

Edellä mainitut minäkertomuksen raakamateriaalit toimivat pohjana alustaville tulkinnoille. Näiden alustavien tulkintojen pohjalta aikuisopiskelija luo merkityksiä kokemuksilleen. Kokemusten ja tapahtumien merkitys tulee pohjautua aikuisopiskelijan arvomaailmaan eli muun muassa siihen, mitä kokemuksia aikuisopiskelija arvostaa koulutuspolussaan ja mitä opiskelija haluaa tulevaisuudessa tapahtuvan. Toiseksi merkitykset tulee suhteuttaa olemassa olevan kontekstin yhteyteen eli mikä aikuisopiskelijan tapahtumissa on merkityksellistä suhteessa toisiin opiskelijayhteisön jäseniin. Kolmanneksi merkitykset tulee muodostaa tulkinnan kautta eli esimerkiksi siitä, miten aikuisopiskelija hyödyntää tiedollista kompetenssiaan kokemustensa ja tapahtumiensa ymmärtämisessä. (ks. myös Clark & Rossiter 2006, 20; Rossiter & Clark 2007, 13.) Merkitysten muodostaminen edellyttää nimenomaan minäkertomuksen pohjalta syntyneen raakamateriaalin ymmärtämistä tarinan muodossa.

Tämän alustavan tulkintavaiheen tuloksena muodostuu tarina, jossa on jotain aikaisemmin koettua tai tapahtunutta. Clark ja Rossiter (2006, 22) korostavat, että pelkkä tapahtumien kuvaus tai niiden tietty järjestys eivät tee opiskelijan kerronnasta kertomusta, jos hän ei tulkitse niiden välisiä merki-

tyksiä. Tässä vaiheessa ohjaaja toimii aikuisopiskelijan tulkinnan tukena. Hän toimii eräänlaisena ”järkeistäjänä” reflektoidessaan opiskelijan uskomuksia, käsityksiä ja kokemuksia. Ohjaaja auttaa aikuisopiskelijaa käsitteellistämään tarinansa eli avaamaan tarinan keskeisimmät näkökulmat. Esimerkiksi ohjaaja voi todeta aikuisopiskelijalle: ”Nyt sinä puhut tuossa tapahtumassa opiskelijaminäkäsityksesi muodostumisesta. Kerro vielä, mitkä opiskeluun liittyvät kokemukset ovat auttaneet sinua hahmottamaan itseäsi opiskelijana.”

Neljännen vaiheen keskeisin tavoite on, että aikuisopiskelija ymmärtää tarinansa merkityksen koulutuksellisen minäpystyvyytensä muodostumisessa. Kun tarinankerronta on edennyt viimeiseen vaiheeseen, ohjaaja käy jokaisen aikuisopiskelijan kanssa henkilökohtaisen keskustelun tarinankerronnan yhteydessä esiintulleista merkityksistä. Ohjaajan tehtävänä on edesauttaa aikuisopiskelijaa ymmärtämään, miten hänen kokemuksilleen antamansa merkitykset ovat yhteydessä hänen koulutuksellisen minäpystyvyyden muotoutumiseen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ohjaaja tukee aikuisopiskelijaa konstruoimaan koulutuksellisen minäpystyvyyden minäkertomuksestaan. Tämän pohjalta ohjaaja ja aikuisopiskelija pohtivat niitä tavoitteita ja keinoja, jotka tukevat aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden kehittymistä. Näin ohjaaja ja aikuisopiskelija yhdessä etsivät minäkertomuksesta opiskelijan oppimis- ja toimintapotentiaalin. Biesta ym. (2008, 71) näkemysten mukaisesti oppimispotentiaali viittaa siihen, mitä ja miten aikuisopiskelija oppii tarinansa kautta elämästään, itsestään ja kompetenssistaan. Esimerkiksi arvostaako vai vähätteleekö aikuisopiskelija saavuttamiaan päämääriään. Vastaavasti toimintapotentiaali viittaa siihen, miten aikuisopiskelija hyödyntää tarinaansa toimintansa lähtökohtana eli miten hän kokee tarinan kehittymisensä välineenä. Esimerkiksi kokeeko aikuisopiskelija tarinansa omaa toimintaa sitovana vai eteenpäin vievänä voimavarana.

Edellisen lisäksi ohjaajan tulisi koota tarinankerronnassa esiin tulleita oppimiseen ja opiskeluun liittyviä näkökulmia. Näiden pohjalta voidaan laatia yhteisölliset koulutustavoitteet eli tavoitteet siihen, miten aikuisopiskelijat voivat tukea toisiaan kollektiivisen minäpystyvyyden kehittymisessä.

9 TUTKIMUSPROSESSIN KRIITTINEN TARKASTELU

Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta tutkimusprosessini aikana kirjoittamani tutkimuspäiväkirjani kautta. Kuten Riessman (2008, 191) on todennut tutkimuspäiväkirjan merkittävyyden tutkijan tutkimuspolun reflektiivisessä tarkastelussa, se on edesauttanut myös itseäni kokoamaan ajatuksiani yhteen pitkin tutkimuspolkuani. Tutkimuspäiväkirjani kautta olen pyrkinyt kuvaamaan sitä hermeneuttista kehää, jota olen kulkenut tutkimusprosessini aikana.

9.1 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelu

Tutkimukseni tiimoilta löysin hermeneuttisen kehän alkupisteen kollegoideni kanssa käytyjen tieteenfilosofisten keskustelujeni kautta.

> 25.1.2005 *Meillä oli mukaansatempaava keskustelu eri filosofisista suuntauksista. Hermeneuttinen kehä lähti vauhdilla käyntiin. Keskustelu toi esille kolme eri hermeneuttista suuntausta. Toisaalta se valaisi Aristoteleen ja Platonin ajatuksia.*

Tutkimuspäiväkirjassani olen tarkastellut sitä, miten tutkimusprosessini eteni kokonaisuudessaan. Pitkin tutkimusmatkaani olen myös pohtinut sitä, miten positioin paikkani tutkijana tutkimusprosessini aikana. Toiseksi se on ilmentänyt sitä, miten uskomukseni ja käsitykseni ovat muuttuneet ja muuttaneet minua sekä ohjaajana että tutkijana. Nämä ovat yhtenä tekijänä vaikuttaneet niiden ”lukulasieni” muodostumiseen, joita olen tarvinnut tutkimusaineistoni analyysi- ja tulkintavaiheessa.

Tutkimuspäiväkirjan kirjoittamisen aloitin saatuani opinto-oikeuden tohtorintutkintooni. Näin kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani tutkimuspolkuni suunnitteluvaiheessa.

> 22.10.2004 *Lähetin tutkimussuunnitelman yliopistolle. Tutkimussuunnitelma muovautui aika kivuttomasti. Tämä ehkä johtui siitä, että olin työstänyt tutkimusta mielessäni aika kauan.*

Vaikka tutkimussuunnitelmani hahmottui helposti, muutin tutkimusaihettani ennen varsinaista tutkimusprosessini alkamista. Kiinnostukseni aikuisopiskelijoiden koulutuskokemusten tutkimiseen säilyi kuitenkin alkumetreiltä saakka. Tämä näkyi tutkimuspäiväkirjaani kirjoittamastani kommenteista. Tutkimusaineeni selkiydyttyä sain tutkimusluvat eri avoimista yliopistoista keväällä 2006.

> 6.11.2005 *Aihekin on kerennyt vaihtua. Uudesta aiheesta ei vielä ole tietoa, mutta olen sen rajannut aikuiskoulutukseen ja opetukseen. Aihetta olen pähkäillyt: Esimerkiksi voisiko se olla uskomuksia opetuksen laadusta vai mistä?*

Tutkimuspäiväkirjani kirjoittamista olen jatkanut tutkimusprosessini loppuun saakka. Kirjoittaessani keskeisenä tavoitteenani oli tuoda näkyväksi kehittymiseni tutkijana sekä pohdintani tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkimuspäiväkirjaa aloittaessani ei tavoitteenani ollut tuoda sitä osaksi tutkimusraporttiani, mutta tutkimukseni viimeistelyvaiheessa huomasin sen arvokkuuden yhtenä tutkimuksen luotettavuuden ilmentäjänä.

Tutkimusprosessini lähti alkujaan liikkeelle tarpeestani kehittyä aikuisopiskelijoiden ohjaajana. Tutkimusjoukoksi valikoitui aikuisopiskelijoita, joilla useimmilla oli takanaan laaja työ- ja koulutuskokemustausta. Koska avoimet yliopistot eivät voi luovuttaa opiskelijoidensa henkilötietoja ilman heidän suostumustaan, tämä asetti tutkimukseni alkuvaiheessa haasteen opiskelijoiden rekrytoinnissa. Kaksi aikuisopiskelijaa ilmoitti itse suoraan halukkuudestaan osallistua tutkimukseeni perehdytystilaisuuksien jälkeen. Kahdeksasta aikuisopiskelijasta sain tiedot opiskelijarekisteristä avoimen yliopistojen suostumuksella. Opiskelijaluettelot saatuani soitin niille aikuisopiskelijoille, jotka täyttivät tutkimusjoukolle asettamani ikäjakauman. Toisena valintakriteerinä oli, että opiskelijalla ei ollut yliopistotutkintoa. Tämä siksi, että halusin saada selville myös aikuisopiskelijoiden uskomuksia ja käsityksiä yliopistollisesta oppimisympäristöstä. Muulla aikaisemmalla koulutuskokemuksella ei ollut merkitystä tutkimusjoukon valinnassa.

Edellisten lisäksi halusin tutkimusjoukon edustavan mahdollisimman monipuolisesti avoimen yliopiston eri oppiaineita, mikä vaikutti yhtenä tekijänä tutkimusjoukon valinnassa. Näiden kriteerien pohjalta pyrin muodostamaan mahdollisimman edustavan ja heterogeenisen tutkimusjoukon avoimen yliopiston opiskelijoista. Tutkimukseni alkuvaiheessa pyrin noudattamaan Kvalen (1996, 112) esiin tuomaa tietoisen suostumuksen periaatetta. Tutkimukseni tapauksessa tämä tarkoitti sitä, että ottaessani aikuisopiskelijoihin henkilökohtaisesti yhteyttä, kerroin rehellisesti tutkimukseni keskeiset tavoitteet, menetelmät ja tutkimuksen eri vaiheet (ks. Josselson 2007, 541). Kun sain heidän suostumuksensa osallistumisesta tutkimukseeni, lähetin heille vielä sähköpostin kautta tietoa tutkimuksesta. Näin aikuisopiskelijoiden osallistuminen tutkimukseeni on ollut vapaaehtoista.

9.1.1 Tutkijan ja tutkittavien ääni ja asema

Koska tutkimukseni sisältää paljon aikuisopiskelijoiden kertomusten suoria sitaatteja, olen joutunut myös pohtimaan miten ja millä tavoilla suojelen tutkimuksessani mukana olleiden aikuisopiskelijoiden anonymiteetin. Kelchtermansin (1994) mukaan tämä saattaa olla ongelmallista tutkimusta tehtäessä. Toisaalta tutkijan tulee suojella vastaajien anonymiteettiä, mutta toisaalta tutkija tarvitsee kattavia tarinoiden lainauksia vahvistaakseen johtopäätöksiään. Erityisesti jos tutkija haluaa näyttää elämäkerran ja sisällön välisen vuorovaikutuksen, vahvat kuvaukset ovat välttämättömiä ja vaativat laajaa informaatiota. (Kelchtermans 1994, 103.) Tähän olen kiinnittänyt huomiota Josselsonin (2007, 541–542) esiin tuomien näkökulmien kautta siten, että olen käyttänyt aikuisopiskelijoista peitenimiä tutkimuksen eri vaiheissa. Toiseksi en ole puhunut tutkittavista opiskelijoista ulkopuolisten henkilöiden kanssa. Lisäksi aineiston analyysivaiheessa käyttäessäni aikuisopiskelijoiden suoria haastattelulainauksia, olen poistanut niistä opiskelijaa itseään tai hänen opiskelupaikkaansa tunnistavat osat. Olen myös huolehtinut siitä, että tutkimusaineisto on ollut ainoastaan minun käytössäni eikä sitä ole luovutettu ulkopuolisille henkilöille.

Kaikkonen (1999, 434) toteaa, että suorat sitaatit voivat toimia lukijalle yhtä oikeina teksteinä kuin tutkijan tulkinnatkin. Suorat sitaatit antavat lukijalle mahdollisuuden tarkastella tutkijan tulkintojen oikeellisuutta, koska ne on erotettu alkuperäisestä yhteydestään. Aineiston asiayhteydestä erottaminen ei kuitenkaan Kaikkosen (1999, 434) mukaan vähennä tutkittavien äänten autenttisuutta. Atkinson (2001, 133) lisää, että yksilöllä on taipumus kertoa tarinansa omalla äänellään niin hyvin kuin hän osaa ja siten, miten se on tapahtunut huolimatta siitä, kuka hänelle esittää kysymyksiä. Keskeistä hänen mukaansa on tarinan yhtenäisyys ja selkeys. Jos yksilö hyväksyy tarinansa, niin hän yleensä haluaa kertoa sen. Kertoessaan elämäntarinaansa yksilö samalla organisoi, tulkitsee ja yhdistelee elämänsä tapahtumia.

Olen joutunut pohtimaan myös sitä, miten tekemäni valinnat ovat vaikuttaneet tutkimukseni luotettavuuteen. Ovatko aikuiskoulutus- ja ohjaajakokemukseni värittämät ”lukulasini” auttaneet minua lukemaan paremmin aikuisopiskelijoiden tarinoita vai ovatko ne ehkäisseet minua näkemästä sellaista, mitä joku toinen tutkija olisi löytänyt tutkimusaineistostani? Ja miten kokemuksellinen viitekehykseni on vaikuttanut tutkimukseni objektiivisuuteen? Spector-Mersel (2010, 216–217) muistuttaa, että tutkija lukee keräämiään tarinoita aina arvojensa, käsityksiensä, muistikuviensa ja persoonallisten piirteidensä kautta.

> *21.8.2010 Aini Oravakangas kysyi hyvin, että olenko lukenut opiskelijoiden kertomukset minäpystyvyyden silmällä ja kuunnellut opiskelijoiden ääntä minäpystyvyyden korvalla? Vai olenko antanut opiskelijoiden tuoda esiin kertomuksista omia merkityksiä? Siis tämä tarkoittaa sitä, että mitä asioita/teemoja aineistosta nousi vai nostinko minä niitä ajat-*

teluuni ja ajatusmaailmaani tukeutuen? Olenko minä puhuttanut aineistoa vai aineisto minua? Tutkija luo oman kertomuksen aineistosta – olenko näin tehnyt? Ohjasiko minun näkemykseni minäpystyvyydestä asioita esille vai katsoinko aineistoa "tabula rasana"? Hermeneuttinen kehä on siis edelleen vahvasti liikkeessä, kuten Ainikin totesi.

Spector-Mersel (2010, 217) lisää, että tutkijan tekemä kertomus tutkimusaineistostaan on yhtä lailla oikea ja totuudenmukainen kuin tutkittavien kerrontojen kautta muotoutuneet kertomukset. Narratiivinen lähestymistapa sallii tutkijan ihmettelyn, tunnustelun ja vaihtoehtoisten näkemysten esiin nostamisen hänen omassa kertomuksessaan (Pinnegar & Daynes 2007, 25). Näin tutkijana olen voinut luoda yhden vaihtoehtoisen kertomuksen aikuisopiskelijoiden koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumisesta.

Koska narratiivinen tutkimus tavoittelee tuomaan esille tutkittavien äänen mahdollisimman aitona, olen joutunut myös pohtimaan, kenen ääni tutkimuksessani loppujen lopuksi kuuluu. Atkinson (2001, 133) kysyykin, jos tutkija pyytää tutkittavaa kertomaan elämäntarinansa, niin mitä hän saa hänen autenttisesta äänestään vai saako hän äänen, jonka tutkittava uskoo tutkijan tarkoittavan. Hänen mukaansa se, mitä tutkija lopulliseen tutkittavan elämäntarinaan saa, riippuu paljon tutkijan ja tutkittavien välisen vuorovaikutuksen laadusta.

Tutkijan äänen rakentumista ja sen yhteyttä tutkittaviin ääniin voi tarkastella Chasen (2005, 664–666) kehittämän kolmen äänen typologian kautta. Nämä ovat tutkijan auktoritatiivinen (virallinen), tukeva ja interaktiivinen ääni. Näiden avulla voidaan ymmärtää narratiivisen tutkijan äänen moninaisuutta ja tarkastella, miten tutkija tulkitsee tutkittavien ääntä. Kun tutkija erottaa äänensä tutkittavien äänistä tulkintaprosessissaan, hän puhuu tällöin auktoritatiivisella äänellä (eng. researcher`s authoritative voice). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että hän esittää tutkimusraportissaan tutkittavien kerronnasta suoria lainauksia ja katkelmia, joita hän sitten tulkitsee. Näin hän pyrkii kertomaan tutkittavien kokemukset mahdollisimman autenttisesti.

Vastaavasti tutkijan tukeva ääni (eng. researcher`s supportive voice) muodostuu silloin, kun hän tietoisesti tuo kertojan äänen parrasvaloihin ja asemoi itsensä taustalle. Tällöin tutkijan keskeisenä tavoitteena on tuoda kertojan tarina kuulluksi ja luoda reflektiivinen etäisyys tutkittavien kertomuksiin. Tutkija tekee päätöksen siitä, kuinka hän kuvailee kertojan tarinaa ja mitkä tarinan osat hän liittää lopulliseen tutkimusraporttiinsa. Hän ei välttämättä tuo esille, kuinka hän itse osallistui tulkintaprosessiin.

Kolmas Chasen (2005) äänen typologia pohjautuu näiden kahden typologian välille. Sen lähtökohtana on tutkijan ja tutkittavien välinen vuoropuhelu. Tutkija tarkastelee ääntään subjektipositionsa, tulkintojensa ja persoonallisten kokemuksiensa kautta suhteessa tutkittavien ääniin. Samalla hän tuo esille tunteitaan ja ajatuksiaan. Tämä vuorovaikutteinen ääni (eng. researcher`s interactive voice) ilmentää sitä, miten tutkijan on tärkeä ymmärtää itseään perustellakseen tekemiään tulkintojaan. Lukijoiden tulee myös ymmärtää

tutkijan kertomusta. Tutkimuksessani olen tavoitellut auktoritatiivisen ääneni yhdistämistä tutkittavien ääneen siten, että olen tuonut laajasti esiin aikuisopiskelijoiden kokemuksia suorien sitaattien muodossa kuvaillessani eri teemoihin liittyviä asioita. Näin tehdessäni olen pyrkinyt mahdollistamaan, että lukija saisi monipuolisen käsityksen tekemistäni tulkinnoista.

9.1.2 Tutkimuksen todentuntuisuus, siirrettävyys ja uskottavuus

Tässä yhteydessä nousee kysymys kertomuksen totuudesta. Millä perusteella voin sanoa, että aikuisopiskelijoiden kertomukset olivat totta? Riessman (2008, 186) painottaa, että narratiivinen ”totuus” on aina vaillinainen ja sitoutunut johonkin. Websterin ja Mertovan (2007, 4) mukaan narratiivinen lähestymistapa ei pyri tuottamaan johtopäätöksiä objektiivisesta totuudesta, vaan sen päämääränä on todentuntuisuus (myös Atkinson 2001, 134; Clark & Rossiter 2006, 22–24). Sen tavoitteena on tuottaa sellaisia kertomuksia, jotka antavat vaikutelman totuudesta tai todellisuudesta (Bruner 1986, 11–13). Lincoln ja Denzin (1994, 580) käyttävät nimitystä ”dekonstruktiivinen todentuntu” tarkoittaen sillä tekstin todentuntua, jolla on kyky jäljitellä ja dekonstruoida todellisuutta ja toimia näin eräänlaisena kopiona ja simulaationa todellisuudesta. Kun aikuisopiskelija kertoi tarinansa, hänen kokemuksensa ja niiden merkitys olivat totta tarinankertojalle itselleen (vrt. Kelchtermans 1994, 102). Haastattelun tavoitteena oli se, että aikuisopiskelijan todentuntuinen ja uskottava tarina edesauttoi häntä ymmärtämään ja jäsentämään paremmin maailmaansa ja kokemuksiaan. Näin aikuisopiskelijan uskomukset ja käsitykset ovat totta hänelle itselleen, mutta lukijoille ne ilmentyvät todentuntuisina.

Websterin ja Mertovan (2007, 99) mukaan todentuntuisuuden tarkastelussa on keskeistä, että tutkimuksen sisältämien kokemusten pitäisi resonoida tutkijan kokemuksien kanssa. Olen pyrkinyt kiinnittämään huomiota myös siihen, että ne näyttäytyisivät myös lukijalle uskottavalla tavalla ja resonoisivat lukijan kokemusten kanssa. Tarina kuulostaa lukijalle todelta, jos se muistuttaa häntä jostain hänelle aikaisemmin tapahtuneesta. Lukiessaan tarinan se voi myös avata hänelle uuden ikkunan ja saada aikaan hänellä uutta ymmärrystä kokemuksestaan.

Tutkimuksen todentuntuisuuden tarkasteluun liittyy läheisesti tutkimuksen autenttisuuden tarkastelu. Tutkimuksen aitous saavutetaan voimakkaammin silloin, kun tutkija hankkii tarpeeksi informaatiota vakuuttaakseen lukijan siitä, että tarina on kerrottu totuudenmukaisella tavalla. (Webster & Mertova 2007, 100.) Tarinan autenttisuutta olen tavoitellut sillä, että olen pyrkinyt esittämään tutkimukseni riittävän johdonmukaisesti ja yhtenevästi. Reissmanin (2008, 191) näkemykset olen huomioinut siten, että olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni vakuuttavuutta sillä, että olen hakenut teoreettisille väitteille tukea tutkimusaineistostani. Tämän lisäksi olen tuonut esiin myös tutkimusaineistoni sisältämät kielteiset tapaukset ja asiat sekä olen harkinnut myös vaihtoehtoisia tulkintoja.

Lieblich ym. (1998, 173) toteavat, että johdonmukaisuus eli koherenssi tutkimuksessa tarkoittaa sitä, miten tutkija on onnistunut nivomaan tutkimuksensa eri osat toisiinsa ja luomaan mahdollisimman yksityiskohtaisen ja merkityksellisen kuvan tutkimastaan ilmiöstä. Riessmanin (2008, 189–190) mukaan tutkija tarkastellessaan tutkimuksensa johdonmukaisuutta joutuu kiinnittämään huomiota muun muassa siihen, nivoutuvatko tutkijan tulkinta ja tutkittavien kertomukset toisiinsa loogisesti, ovatko tutkimuksen teoreettiset perustelut yhtäpitäviä läpi tutkimuksen ja onko tulkitsijan analyyttinen kuvaus tarpeeksi vakuuttavaa. Tutkimuksen loogisuuden rakentumista pohdin myös tutkimuspäiväkirjassani.

> *14.2.2007 Nyt alkaa se vaikein vaihe, kun täytyy saada haastatteluaineistoon järkeä ja lähteä sitä työstämään. Ehkä kannattaa miettiä, mistä ja miten opiskelijat puhuvat opiskelustaan. Loogisuus tekstissä on eräs asia, jota minun pitää oikeasti harjoitella niin, että asiat nivoutuisivat paremmin toisiinsa.*

Tämä lisää myös tutkimuksen uskottavuutta. Kaikkosen (1999, 433) mukaan uskottavuuden tarkastelu koskee koko tutkimusprosessia alkaen esioletuksista lopputulkintaan ja analysointiin saakka.

Tutkimukseni uskottavuutta olen pyrkinyt lisäämään kuvaamalla mahdollisimman elävästi ja todentuntuisesti aikuisopiskelijoiden kertomuksia. Aikuisopiskelijoiden kertomuksia kuvatessani olen pyrkinyt Gubanin ja Lincolnin (2005, 2005) mukaisesti oikeudenmukaisuuteen siten, että olen yrittänyt varmistua siitä, että jokainen tutkimukseeni osallistunut aikuisopiskelija on saanut tasapuolisesti näkemyksensä ja äänensä kuuluviin tutkimuksessani. Olen pyrkinyt kohteleman heitä sekä heidän kertomustaan oikeudenmukaisesti. Olen myös pyrkinyt tuomaan esille kaikki tutkimusprosessini vaiheet mahdollisimman selkeästi, jotta lukija saisi käsityksen eri vaiheiden sisällöistä ja osa-alueista. Tämän lisäksi olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti miten ja mistä olen johtanut keskeisimmät tutkimustulokseni. Koen sen myös lisänneen tutkimukseni vahvistettavuutta eli sitä, että tutkimustulokseni perustuvat hankkimaani aineistoon, ei omiin käsityksiini ja uskomuksiini tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä.

Tämän lisäksi aineistonkeruuni alussa toin aikuisopiskelijoille selkeästi esille missä ja miten aion tutkimuksessani aineistoa käyttää. Aineistonkeruuni jälkeen lähetin opiskelijoille litteroidun haastatteluaineiston kommentoitavaksi. Tutkimusaineiston alustavien analyysien lähettäminen opiskelijoille olisi lisännyt tutkimukseni luotettavuutta, mikä jäi tutkimusprosessin aikana tekemättä. Tutkimukseni uskottavuutta olen ”testannut” esittelemällä tutkimustani kasvatustieteen tutkijatapaamisissa ja seminaareissa.

Lieblich ym. (1998, 173) toteavat, että tutkimuksen johdonmukaisuus tarkoittaa myös sitä, miten tutkija on onnistunut hyödyntämään aikaisempia teorioita ja tutkimuksia tutkimansa ilmiön haltuunotossa. Atkinsonin (2007, 233) mukaan käytettäessä elämänkertomuksia tutkimusaineistoina tavoitteena ei ole kerätä niitä teoreettisesti ”sitoutuneiden” kysymysten kautta, koska ne

voivat ohjata liikaa aineiston keräämistä ja tulkintaa. Kauttaaltaan tutkimukseni on kerrontalähtöinen, joka tutkimukseni tapauksessa tarkoittaa sitä, että suoritin aineistonkeruuni ja ensimmäiset analyysini ennen varsinaista taustateoriaan tutustumista. Tätä pohdin vielä tutkimukseni loppuvaiheessa.

> *22.8.2010 Voinko luonnehtia tutkimustani aineistolähtöiseksi, kerrontalähtöiseksi, teoriasidonnaiseksi vai teorialähtöiseksi tutkimukseksi?*

Tutkimuksestani olisi todennäköisesti muodostunut toisenlainen, jos ennen aineistokeruuta olisin rajannut valmiiksi tutkimukseni ilmiöön sopivat käsitteet ja teoriat ja vasta sitten aloittanut aineistonkeruun. Atkinson (2007, 234) toteaa, että tutkijan keräämä elämänkertomusaineisto voidaan nähdä esiteoreettisena. Tämän lisäksi tutkija voi soveltaa teoreettista ymmärtämystään lukiessaan keräämäänsä aineistoa. Tutkimukseni tapauksessa Banduran (1977; 1986; 1997) minäpystyvyysteoria edesauttoi minua hahmottamaan laajemmin aikuisopiskelijoiden pystyvyysuskomusten rakentumisprosessia tutkimuksen analyysi- ja tulkintavaiheessa. Tutkijana pyrin kuitenkin pitämään huolta, että valitsemani teoria ei poistanut narratiivisen tutkimusaineiston ainutlaatuisuutta (ks. Josselson 2006).

Lieblichin ym. (1998, 173) toteavat, että tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, miten tutkija kykenee tiivistämään analyysinsä pieneen määrään käsitteitä. Tutkimukseni keskeisten käsitteiden haltuunotto tuotti aluksi vaikeuksia.

> *19.2.2007 Viime viikolla iski tutkimusstressi ihan konkreettisesti. Aloin miettimään, mitä ilmiötä ihan oikeasti olen tutkimassa. Miten löydän uskomukset haastatteluista ja kertomuksista? Tämä tuottaa todellista päänvaivaa. Käsitteenä uskomukset eivät ole mistään helpommasta päästä. Tiedän jo tässä vaiheessa, että joudun selittelemään valintojani vielä monta kertaa. Nyt tästä pitäisi päästä jotenkin eteenpäin.*

Tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli soveltaa Banduran minäpystyvyysteoriaa aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden tutkimisessa. Pitkä pohdintani siitä, millä kuvaisin aikuisopiskelijan moniulotteisia pystyvyysuskomuksia, päättyi lopulta koulutukselliseen minäpystyvyyskäsitteeseen. Tällä käsitteellä halusin ilmaista, miten monet eri tekijät aikuisopiskelijan elämänlaajuisella koulutuspolulla ovat yhteydessä hänen pystyvyysuskomustensa kehittymiseen. Banduran teoria minäpystyvyydestä edesauttoi koulutuksellisen minäpystyvyyskäsitteen haltuunottoa. Koska aikuisopiskelija peilaa käsityksiä pystyvyydestään ja mahdollisuuksistaan oppimisympäristöjensä kautta, halusin korostaa nimenomaan sosiaalisen tukiverkoston merkitystä koulutuksellisen minäpystyvyyden kehittymisessä.

Banduran minäpystyvyysteoria tuki mielestäni hyvin myös aikuisopiskelijan kokemuksen tutkimista. Banduran käsitys kokemuksen persoonallisesta ja sosiaalisesta luonteesta kuvastaa hyvin aikuisopiskelijan kokemuksen moniulotteisuutta. Aikuisopiskelijan subjektiivinen kokemus sisältää aina jotain yleistä myös ympäröivästä maailmasta. Kun aikuisopiskelija kertoo koulutus-

kokemuksistaan, hän kertoo samalla itsestään osana vallitsevaa koulutuskulttuuria. Näiden kokemusten kautta hän luo merkityksiä itsestään akateemisen koulutuskulttuurin jäsenenä. Nämä kokemuksille annetut merkitykset luovat pohjan aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden kehittymiselle. Aikuisopiskelijan kokemusten tulkinta tulisikin nostaa laajemmin ohjauskulttuurin kehittämisen yhdeksi lähtökohdaksi (ks. Rossiter ja Clark 2007, 64–65).

Deweyn käsitys kokemuksesta kasvattavana ja ei-kasvattavana tuki mielestäni hyvin Banduran kokemukseen liittyviä käsityksiä. Kokemuksen ilmentäminen kasvattavana tai ei-kasvattavana laajensi sitä tulkintakehikkoa, jonka avulla pyrin tavoittelemaan aikuisopiskelijan kokemuksen merkitystä hänen koulutuksellisen minäpystyvyytensä kehittymiselle. Deweyn näkemykset kokemuksen luonteesta antoivat tarvitsemani ”työkalut” aikuisopiskelijan kokemuksen ymmärtämiselle.

Lieblichin ym. (1998, 173) toteavat, että käsitteiden niukkuudesta huolimatta tutkijan tulisi pyrkiä eleganttisuuteen tulostensa esittämisessä, millä he tarkoittavat tutkimuksen tulosten esittämistä ja tutkimuksen eri osien nivomista toisiinsa loogisesti. Tutkimuspäiväkirjani sivut täyttyivät edelleen pohdinnoistani käsitteiden soveltuvuudesta tutkimukseeni.

> *29.8.2007 Nyt tökkii ja ottaa päähän! Minulla on koko ajan sellainen tunne, että en pääse asioissa eteenpäin. Ei osaa tarttua asioihin, saati tehdä mitään järkevää. Mietin koko ajan, mihin suuntaan tutkimustani pitäisi viedä. Vieläkin mietin Banduran teorian soveltuvuutta tutkimukseeni. Onkohan se liian kaukaa haettu, koska minäpystyvyyskäsite liitetään usein motivaatioon?*

Webster ja Mertova (2007, 100) mukaan tutkijan teorioiden hyvä hallinta antaa kuvan tutkijan perehtyneisyydestä ja tuntemuksesta tutkimuksen kohteena olevan ilmiön tarkasteluun ja saattaa uudistaa hänen piintyneitä tapojaan ajatella asioita. Toisaalta vahva teoreettinen viitekehys saattaa estää tutkijaa havaitsemasta jotain sellaista, mitä hän ei ehkä olisi odottanut löytävänsä. Tutkijan olisikin hyvä tarkastella tutkimusaineistoaan myös tietyn ”etäisyyden” päästä ilman vankkoja teoreettisia sitoumuksia. Tämä saattaa avata hänelle uusia näkökulmia ilmiön tarkasteluun. Vaikka asioihin perehtyneisyys ja tuntemus ovat keskeisiä luotettavuuden kriteereitä, tutkijana tiedostin ja hyväksyin sen tosiasian, etteivät asiat säily pysyvästi samanlaisina. Tutkimukseni ulkopuolelle jäi varmasti jotain ennen näkemätöntä ja mielenkiintoista.

Websterin ja Mertovan (2007, 101) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös tutkimustulosten siirrettävyyden näkökulmasta. Tätä asiaa tarkastelin myös tutkimuspäiväkirjassani.

> *18.6.2008 Minun tulisi pohtia myös sitä, mikä olikaan tutkimukseni ”pointti”? Miksi ylipäätään tutkimus on keskeinen ja tärkeä ja mihin saatuja tuloksia voisi hyödyntää? Mitä uutta tutkimukseni tuo ja mihin tuloksia voi soveltaa?*

Siirrettävyys on edellyttänyt tutkimuksessani olevien aikuisopiskelijoiden oppimisympäristöjen kuvaamista niin selkeästi ja yksityiskohtaisesti, että lukija voi soveltaa saamiani tuloksia uudessa kontekstissa. Tutkimukseni tapauksessa aikuisopiskelijan ohjaukseen liittyviä näkökulmia voi yleistää eri aikuiskoulutusorganisaatioihin, joissa pohditaan ohjauskäytänteiden kehittämistä. Tutkimukseni valottaa monia näkökulmia, joilla voidaan tukea aikuisopiskelijoiden koulutuspolkujen aloitusvaiheita. Sitä vastoin aikuisopiskelijoiden henkilökohtaiset käsitykset pystyvyydestään ovat hyvin subjektiivisia, minkä vuoksi niitä ei voi sinällään suoraan siirtää jonkun muun yksilön näkökulmiksi. Kuitenkin ne luovat lukijalle eräänlaisen viitekehyksen omien uskomusten ja käsitysten tarkasteluun. Lukija voi reflektoida tutkimukseni tuloksia aikuiskoulutuskokemuksiinsa ja kehittää itseään oppijana ja opiskelijana samaistumalla näihin kokemuksiin. Koen onnistuneeni tutkimuksessani, jos tutkimukseni voimaannuttaa lukijaa tarkastelemaan uskomuksiaan ja käsityksiään itsestään aikuisopiskelijana sekä kehittämään valmiuksiaan ja koulutuksellista kompetenssiaan aikaisempien koulutuskokemuksiensa pohjalta.

Lieblichin ym. (1998, 173) mukaan yhtenä luotettavuuden kriteerinä voi pitää kertomuksen, analyysin ja tutkimusraportin esittämistä innovatiivisesti ja omaperäisesti. Siinä, miten olen onnistunut rakentamaan tutkimusraportistani mahdollisimman omaperäisen, jätän lukijoiden arvioitavaksi. Jos lukija oivaltaa tutkimukseni keskeisen idean ja pystyy tutkimukseni luettuaan osallistumaan sen tiimoilta käytävään keskusteluun, koen onnistuneeni myös tutkimukseni innovatiivisuudessa.

9.1.3 Narratiivisen lähestymistavan soveltuvuus ja tutkimusaineiston riittävyys

Tutkimuksessani pyrin osoittamaan, että narratiivisen lähestymistavan avulla voidaan tutkia aikuisopiskelijoiden koulutuksellista minäpystyvyyttä. Ilman aikuisopiskelijoiden kertomuksia koulutuspoluistaan ja keskeisimmistä koulutuskokemuksistaan, minun olisi ollut mahdotonta ymmärtää aikuisopiskelijoiden pystyvyysuskomusten muotoutumiseen yhteydessä olleita tekijöitä. Zeldin ym. (2008) ovat tutkimuksessaan hyödyntäneet minäpystyvyyskertomuksia saavuttaakseen syvällisemmän kuvauksen 24–64-vuotiaiden miesten koulutus- ja uravalintaan liittyneistä tekijöistä heidän elämänkulussaan. Vastaavasti tavoitteenani oli päästä mahdollisimman lähelle aikuisopiskelijoiden autenttista ja subjektiivista kokemuskenttää, minkä vuoksi narratiivinen lähestymistapa tarjosi hyvän lähtökohdan tutkimukseni ilmiön haltuunottoon. Usher ja Pajares (2008, 790) toteavat, että opiskelijan minäpystyvyyteen liittyvissä tutkimuksissa tulisi laajemmin huomioida muun muassa opiskelijoiden itsetuntemusta, kykenevyyttä, toimintaa, näkemyksiä ympäröivästä maailmasta sekä ennakkokäsityksiä oppimisesta ja opiskelusta. Mielestäni narratiivinen lähestymistapa vastaa tähän haasteeseen.

Myös Rossiter (1999, 57–59, 64–65) on todennut, että narratiivinen lähestymistapa antaa yhden varteenotettavan vaihtoehdon aikuiskoulutuskentän kehittämistarpeisiin, koska siinä muun muassa yksilö nähdään vahvasti kehittyvän tulkittujen kokemuksiensa ja niille antamiensa merkitystensä kautta. Toiseksi yksilö sekä hänen sosiaalinen ja kulttuurinen kontekstinsa nähdään toisiinsa nivoutuvina kokonaisuuksina. Tämä luo pohjan ymmärtää laajemmin hänen kouluttautumiselleen antamiaan merkityksiä (myös Rossiter & Clark 2007, 26–27, 43). Koska tutkijana minulla ei ollut suoraa pääsyä aikuisopiskelijoiden kokemusmaailmaan, opiskelijoiden kertomukset antoivat yhden mahdollisuuden kokemusten tutkimiseen. Aikuisopiskelijoita koskevissa tutkimuksissa tarvitsemmekin erilaisia kertomuksia tukeaksemme heitä heidän elämänsä ehkä tärkeimmässä päätöksessään eli koulutuspolkunsa jatkamisessa ja sen loppuun saattamisessa.

Tutkimuksessani narratiivisen lähestymistavan haltuunottoa seurasi pitkä pohdintapolku, jonka aikana etsin myös muita mahdollisuuksia lähestyä tutkimaani ilmiötä. Spector-Mersel (2010) kysyykin, mitä narratiivinen tutkimus pohjimmiltaan on ja mitä lisäarvoa se tuo verrattuna muihin laadullisen tutkimuksen menetelmiin. Kirjoitin pohdinnoistani tutkimuspäiväkirjaani.

> *11.9.2006 Teen tutkimukseni narratiivis-elämäkerrallisella otteella. Tämä muuttui aikaisemmasta tämän syksyn aikana. Koska en voi tehdä tutkimusta aikuisten kokemuksista huomioimatta aikaisempia opintoja, joudun huomioimaan tämän tutkimuksessani. Nyt olen keskittynyt lukemaan aineistoa narratiivisesta lähestymistavasta.*

Pohdintani asian tiimoilta jatkui vielä pitkään tutkimuspolkuni aikana. Sain lopullisen varmennuksen narratiivisen lähestymistavan soveltuvuudesta tutkimukseeni yllättävällä tavalla.

> *11.2.2008 Olin viime viikonloppuna Jyväskylässä Vilma Hännisen vetämässä narratiivisen tutkimuksen workshopissa. Tutkimustani käsiteltiin siellä yhtenä neljästä esityksestä. Oli todella antoisa reissu; olo oli kuin olisi "herätyksen" saanut. Nyt valkeni itselle, mitä narratiivisuus tarkoittaa tutkimuksessa ja varsinkin minun kohdalla.*

Pohdin asiaa vielä syvällisemmin tutkimukseni loppumetreillä.

> *9.2.2009 Mitä narratiivisuus tutkimukselleni antaa, mitä jäisi pois, jos se olisi pelkästään laadullinen tutkimus? Narratiivisuus on tutkimuksessani punaisena lankana. Toiseksi sitä voi perustella sillä, että ihmiskäsitykseni tukee narratiivista lähestymistapaa.*

> *10.8.2010 Leena Syrjälä (2005) pohtii Kasvatus – lehden artikkelissaan "Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa" sitä, miten voi löytää oman tutkimusalansa. Tämän kautta voi muodostaa kuvan siitä, miten eri laadulliset tutkimukset eroavat toisistaan ja miten itse voin asemoida itseni narratiiviseen tutkimuskenttään.*

Tutkimuksessani aikuisopiskelijan minä, kokemus ja eletty elämä jäsentyivät narratiivisesti. Spector-Mersel (2010, 211) korostaa, että narratiivisessa ajattelussa painotetaan tarinoiden keskeistä merkitystä yksilön olemassaolon ymmärtämisessä. Koen, että narratiivinen lähestymistapa soveltui tutkimukseni punaiseksi langaksi, koska se edesauttoi ymmärtämään aikuisopiskelijoiden elettyä ja koettua elämää. Se mahdollisti myös ymmärtämään heidän aktiivista rooliaan ja subjektiivisten kokemuksiensa merkitystä aikuisopiskelijana kehittymisessä. Mielestäni narratiivinen lähestymistapa edesauttoi moniulotteisen tutkimusaineistoni rakentamisessa, koska se rakentui vuorovaikutuksessa aikuisopiskelijoiden kanssa (ks. Spector-Mersel 2010, 213–214, 217).

Kirjallisten ja suullisten narratiivien riittävyys

Tutkimusprosessini aikana olen joutunut pohtimaan myös tutkimusaineistoni riittävyyttä. Olisiko laajempi kuin kymmeneltä aikuisopiskelijalta kerätty tutkimusaineisto tuottanut jotain sellaista, mitä en saavuttanut keräämälläni tutkimusaineistolla? Narratiivisella lähestymistavalla toteutetussa tutkimuksessa keskeistä ei ole niinkään tutkimusaineiston määrä, vaan sen laatu. Tutkimukseni tapauksessa tutkimusaineiston laatu on tarkoittanut sitä, että koen pystyneeni tekemään tutkimustehtäväni näkökulmasta katsottuna relevantteja tulkintoja huolimatta siitä, että tutkimusaineistonani oli aikuisopiskelijan kymmenen kertomusta ja kymmenen haastattelua. Näin koen, että tällä määrällä kertomuksia ja haastatteluja oli riittävä informaatioarvo osoittamaan tutkimusaineistoni laatua ”syvyyssuunnassa” (ks. Patton 2002, 242–246). Tutkimukseni tapauksessa tutkimusaineiston sisältämän kerronnallisuuden määrä oli tärkeämpi laatua ilmentävänä tekijä kuin se, kuinka monta sivua kirjallisia narratiiveja tai kuinka monta tuntia suullisia narratiiveja sain kerättyä. Tutkimusaineistoni kokonaismäärä edesauttoi minua tuomaan kunkin aikuisopiskelijan äänen mahdollisimman tarkasti erikseen esille, koska se oli alkuperäisenä tavoitteenani jo tutkimuksen alkumetreiltä saakka. Se myös helpotti analysoimaan aineistoa syvällisesti ja perusteellisesti, koska aineiston määrä ei noussut niin ”kohtuuttomaksi”. Täytyy myöntää, että tutkimusaineistoni yllätti minut rikkaudellaan, vaikka tutkimukseni alkumetreillä tuntui, etten saa siitä mitään irti.

Aikuisopiskelijoiden kirjoittamissa Minä aikuisopiskelija –kertomuksissa oli selkeitä laadullisia eroja. Tämä johtui siitä, että osa aikuisopiskelijoista osasi syvällisesti analysoida kokemuksiaan, lähtökohtiaan, mahdollisuuksiaan ja odotuksiaan aikuisopiskelijana. Sitä vastoin osa aikuisopiskelijoita tyytyi vain toteamaan näkemyksiään syvällisemmän analysoinnin sijasta. Tämä saattoi johtua tehtävänannosta, joka ei ehkä ohjannut riittävästi aikuisopiskelijoita pohtimaan heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään. Jotta sain mahdollisimman kattavan ja monipuolisen tutkimusaineiston, huomioin yllä mainitun seikan niin, että pyrin haastattelussa laajentamaan kirjoitettujen narratiivien

antia. Näin haastatteluista muodostui laajempia niiden aikuisopiskelijoiden kohdalla, joiden kirjalliset narratiivit olivat niukempia asiasisällöltään ja päinvastoin.

Koska kerronnallinen haastattelu oli haastattelumuotona minulle uusi asia, sen pääasiallisen idean opettelu eli tilan ja ajan antaminen aikuisopiskelijoille itselleen asetti aluksi haasteen minulle tutkijana. Tähän pyrin niin, että tietoisesti yritin pitäytyä tutkijan roolissani enemmänkin kuuntelijana kuin kysymysten esittäjänä. Mitä pidemmälle haastattelukierrokseni eteni, sitä paremmin koen antaneeni tilaa aikuisopiskelijoiden ajatuksille ja näkemyksille haastattelutilanteessa. Olivatko haastattelut riittävän syvällisiä tuomaan esille sen, mikä niiden alkuperäinen tarkoitus oli? Haastattelujen tarkoituksena oli syventää Minä aikuisopiskelijana –kertomusten tuottamaa kuvaa ja luoda juonta aikuisopiskelijoiden elämänlaajuisille koulutuspoluille. Koen, että nämä tavoitteet toteutuivat. Tein haastattelut ennen varsinaista tutkimuksen teoriataustaan tutustumista, joten koen, että niistä muodostui vapaamuotoisempia ilman teoreettista ”painolastia”. Toisaalta teoriataustaan tutustuminen olisi saattanut tuoda esiin sellaisia näkökulmia, jotka jäivät pois kokonaan näin toteutetuissa haastatteluissa.

Milloin suullisten narratiivien kautta hankittu tutkimusaineisto on riittävä? Onko ratkaisevaa kerronnallisen haastattelun kesto vai sen sisältö? Tutkimukseni tapauksessa kerronnallinen haastattelu pohjautui nimenomaan aikuisopiskelijan vapaaseen kerrontaan, jolloin liiallinen ”hoputtaminen” tai ”pakottaminen” ei olisi tuonut sitä antia, johon kerronnallisella haastattelulla nimenomaan pyrin. En voinut ”pakottaa” haastattelemaani aikuisopiskelijaa kertomaan enempää kuin vain sen, jonka hän katsoi tutkimukseni aihepiirin kannalta merkitykselliseksi. Tästä syystä osa haastatteluista jäi vain noin tunnin mittaisiksi.

Tutkimusprosessini aikana pohdin myös sitä, olisiko aikuisopiskelijoiden toinen haastattelukerta tuonut jotain lisää tutkimukseni kohteena olevan ilmiön tarkasteluun. Tämä olisi saattanut lisätä tutkimukseni luotettavuutta. Pohdin tutkimuspäiväkirjassani vielä toisen haastattelukierroksen tekemisestä.

> 4.6.2007 *Olen miettinyt edelleen sitä, tarvitsenko syksyllä enää toista haastattelukierrosta. Toisaalta toisella haastattelukerralla voisin keskittyä esimerkiksi ohjauksen näkökulmaan. Millaista ohjausta opiskelijat toivovat saavansa tulevaisuuden opintoihinsa?*

Päädyin kuitenkin yhteen haastattelukertaan, koska koin, että tutkimusaineisto oli riittävä tuomaan esille ne aikuisopiskelijoiden subjektiiviset kokemukset, jotka olin asettanut yhdeksi tutkimustehtäväksi. Koin myös, että sain esiin koulutuselämänkertomuksista niin todenmukaisen kuvan opiskelusta aikuisena kuin se oli tässä tapauksessa mahdollista.

Lieblichin ym. (1998, 173) mukaan tutkijan tulee myös pohtia tutkimusaineistonsa kattavuutta. Tällä he tarkoittavat tutkimusmenetelmän laadun tarkastelua suhteessa analyysiin, tulkintaan ja saatuihin tutkimustuloksiin. Keskeistä on pohtia, esittääkö tutkija riittävästi perusteluja lukijalle, jotta hän

voi arvioida tutkimustulostensa luotettavuutta suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tätä olen pohtinut muun muassa arvioimalla sitä, olenko saavuttanut aikuisopiskelijoiden autenttiset kokemukset valitsemillani tutkimusmenetelmillä. Olisiko kirjoitetut kertomukset riittänyt tutkimusaineistoiksi? Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmän luotettavuutta lisäsi se, että tein esitutkimuksen ennen varsinaista aineistonkeruuta. Se edesauttoi muokkaamaan varsinaista tehtävänantoa kirjallisten narratiivien hankkimiseksi, mikä puolestaan vaikutti suullisten narratiivien hankkimiseen.

9.2 Tutkimus kasvattavana kokemuksena

Koska tutkija on tutkimuksensa keskeinen instrumentti, tutkijan on keskeistä tarkastella myös omaa positiotaan suhteessa tutkittaviin ja tutkijaminäkäsitystään riippumatta siitä, mitä laadullisen tutkimuksen menetelmiä hän soveltaa tutkimuksessaan. Tutkimusta tehdessään tutkija joutuu väistämättä pohtimaan myös sitä, millaisia rooleja hän on tietoisesti tai tiedostamattaan ottanut suhteessa tutkittaviinsa esimerkiksi haastattelutilanteissa (ks. Kvale 1996, 118). Esimerkiksi Guban ja Lincoln (2005, 210) pitävät tutkijan reflektiivisuuden tarkastelua yhtenä tutkimuksen luotettavuuden lisääjänä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusprosessin aikana tutkijan tulisi tarkastella myös tietoisuutensa kasvamista itsestään tutkijana. Hänen tulisi tarkastella myös sitä, mitä tutkija on oppinut tutkimuksensa kautta.

Tutkimusprosessini aikana olen pohtinut myös sitä, miten käsitykseni itsestäni tutkijana ja ohjaajana ovat muuttuneet. Pinnegarin ja Daynesin (2007, 9) mukaan sekä tutkija että tutkittavat oppivat ja muuttuvat tutkimuksen tiimoilta tapahtuvassa kohtaamisessaan. Tarkastelen seuraavaksi tutkimuspäiväkirjani kautta miten tutkijaminäkäsitykseni on rakentunut tutkimusmatkani aikana sekä miten kohtaamiseni aikuisopiskelijoiden kanssa ovat kasvattaneet minua ohjaajana. Luvun lopuksi pohdin sitä, mitä olen tutkimukseni kautta oppinut.

9.2.1 Tutkijaminäkäsityksen rakentuminen

Tutkimuspäiväkirjassani olen rakentanut tutkijaminäkäsitystäni monien tekijöiden yhteistuloksena. Näistä keskeisimmät ovat tohtorintutkintoon liittyvät konferenssit, koulutukset, ohjaukset ja muiden tutkijoiden kanssa käymäni keskustelut. Myös kuuntelemani väitöstilaisuudet ovat edesauttaneet hahmottamaan minäkäsitystäni suhteessa muihin tutkijoihin ja tutkimuskenttään. Tutkimuspäiväkirjastani nousee kuva sinnikkäästä toimijasta, joka pyrkii tavoittelemaansa päämääräänsä kohti. Keskeisimpinä emotionaalisen ja instrumentaalisen tuen lähteinä tuon esiin muut työyhteisöni toimijat. Työyhteisöni emotionaalinen tuki on sisältänyt muun muassa kollegiaalista kannustamista ja ”patistamista” yhteisten hetkien, kuten lounas- tai kahvitau-

kojen aikana. Vastaavasti instrumentaalinen tuki on tarkoittanut rauhallisen tutkijaympäristön mahdollistamista, materiaalista ja työajan organisointiin liittyvää tukea.

Tutkijaminäkäsitykseni rakentumista voi kuvata eri kokemustasojen toisiinsa nivoutuvina kehityskomponentteina. Näitä ovat yhteisöllisestä osallisuudesta tutkijayhteisön kanssa muodostuneet kokemukset, tutkijayhteisön ulkopuoliset sosiaalisen vuorovaikutuksen kokemukset, ulkopuolisuuden kokemukset sekä aktiivisen toimijuuden tuottamat kokemukset. Edellisten lisäksi tutkijaminäkäsitykseni rakennusaineena on ollut se koulutusyhteiskunnallinen viitekehys, johon olen halunnut tutkimuksellani osallistua. Kaikki kokemukseni ovat voimaannuttaneet minua jatkamaan tutkimuspolkuani, vaikka olen välillä epäillytkin sen merkitystä niin itselleni kuin muulle tiedeyhteisölle. Tutkimusprosessini on myös antanut minulle peilauspintaa kokemuksieni haltuunotossa ja reflektoimisessa.

Tutkimuspäiväkirjastani käy selkeästi ilmi, että olin kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaani aluksi yliopistonopettajan näkökulmasta. Tutkimusprosessini alkuvaiheessa yritin asemoida itseni koulutusyhteisön jäsenyydestä tutkijayhteisön jäseneksi. Kerrontani viittaa siihen, että koin tutkimukseni eräänlaisena ”tutkimuskentän pelinä”, johon yritin hahmottaa itseäni osaksi kokonaisuutta.

> 6.1.2005 *Tutkimuksen tekeminen tuntuu välillä palapelin rakentamiselta, kuten kummityttöni Liinun harrastukselta. Uutterasti hän kokoaa pelin pala palalta luoden näin kokonaisuuden, josta voi hahmottaa monta satuhahmoa. Ehkä itsekin on kokoamassa ”peliä”, jonka kokonaisuutta ei ihan vielä hahmota, mutta jonka alkupisteen on jo löytänyt. Seuraavaa palaa etsimään.*

Tutkijaminäkäsitykseni muotoutuminen näkyi konkreettisesti myös toimintatavoissani. Tämä tulee esille esimerkiksi seuraavassa kerronnassa.

> *6.1.2005 Ennen joulua tuntui, että artikkeleita ja kirjallisuutta oli liikaa, joten sorruin siihen, että aika meni lähinnä kaaoksen keskellä ihmetellessä, mihin olisi pitänyt konkreettisesti keskittyä. Eli ei kannata kasata työmäärää pöydälle ennen kuin on selvittänyt edellisen kasan. Se kasa on kasvanut aika vinoksi pinoksi sänkyni alle.*

Tutkijaminäkäsitykseni muotoutuminen näkyi myös tutkimusaineistoni käsittelytavoissa. Käsitekarttojen käyttö tutkimukseni kohteena olevan ilmiön haltuunotossa näkyi toiminnassani tutkimuspolun loppumetreille saakka.

> *13.3.2008 Yritän piirtää käsitekarttaa empiirisestä osasta ja miettiä, miten lähden sitä rakentamaan.*

> *5.6.2009 Rakennan viimeisestä luvusta työvälineitä koulutuksellisen minäpystyvyyden vahvistamiseen. Olen hahmotellut sitä varten kuvion, johon liitän koulutuksellista minäpystyvyyttä vahvistavia tekijöitä. Kuviossa voisi tarkastella sitä, mitkä tekijät muuttuvat ylöspäin mentä-*

essä eli mitkä tekijät vaikuttavat vaatimattoman koulutuksellisen minäpystyvyyden tunteen voimistumiseen.

Näitä käsitekarttoja työstin useita vihkon sivuja. Ne helpottivat tutkimukseen liittyvien käsitteiden haltuunottoa ja nivomista toisiinsa. Tämän lisäksi ne avarsivat näkemyksiäni tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja aikuiskoulutuskentän moninaisuudesta.

Josselson (2006, 8) korostaa, että tutkijan tulisi ottaa huomioon tutkimusta tehdessään myös oma paikkansa suhteessa tutkittaviin. Kautta linjan pohdin tutkimuspäiväkirjassani, mihin asemoin itseni suhteessa tutkittaviini. Koska itse olen pitkän tien aikuisopiskelija, tämä on osaltaan saattanut vaikuttaa tiedostamattomasti niihin näkökulmiin, joita olen valinnut lähemmän tarkastelun kohteeksi. Koen kuitenkin, että saavutin koulutuskokemustaustani kautta vahvistusta aikuisopiskelijoiden koulutuskokemusten tarkasteluun.

Pohdin pitkin tutkimusmatkaani myös itseäni kirjoittajan roolissa. Guba ja Lincoln (2005, 210) toteavat, ettei kirjoittaminen ole pelkästään asioiden esittämistä, vaan se on myös eräänlaista itsensä löytämistä. Kirjoittamisprosessini kautta pohdin myös minäpystyvyyttäni tutkijana. Mieleeni nousivat usein kysymykset: ”Onko minusta tähän? Miten minun resurssini riittävät ja miten minä tästä prosessista oikein selviän?” Pitkin tutkimuspolkuani tutkimukseni kohteena oleva ilmiö konkretisoitui luonnollisella tavalla omassa toiminnassani, joka näkyi pohdintana tiedollisen kapasiteettini riittävyydestä. Tämä edesauttoi samaistumaan tutkimukseni kohdejoukkoon yllättävän helposti, koska prosessoin tutkimukseni kohteena olevaa ilmiötä koko ajan omaan toimintaani. Tutkimuspolkuani voi todellakin kuvata myös eräänlaisena oman itseni löytämisenä. Tämä konkreettisesti ilmeni vahvuuksieni tunnistamisena, tiedostamisena ja ymmärtämisenä läpi tutkimuspolkuni.

Kirjoittamisprosessini loi yhden lisähaasteen tutkimuksen etenemiselle. Kirjoitin tästä pohdintaa tutkimuspäiväkirjaani.

> 6.1.2005 *Yksi haaste muiden joukossa tässä tutkimuksen teossa itselläni on, nimittäin tieteellinen kirjoittaminen. Liekö tiedostettu uskomus omista kirjoittamisen taidoistani vai mistä, mutta välillä tekstin tuottaminen tuo tuskaa.*

Tämä puolestaan vaikutti motivaation säilymiseen tutkimuspolkuni aikana. Kirjoittaminen ja pohdintaprosessini ovat kulkeneet ”käsi kädessä” ja avanneet tai poissulkeneet monia mahdollisia näkökulmia tutkimusaineistoni tarkasteluun. Se avasi myös käsityksiä ja uskomuksia itsestäni ja siitä, mihin tutkimukselliseen kenttään sijoitin itseni tutkijana. Kirjoitin tuntojani tutkimuspäiväkirjaani.

> 19.2.2007 *Toisaalta minua rasittaa taas tämä kirjoittamisprosessi. Tuntuu, etten saa järkeä omaan kirjoittamiseeni. Tätä kai tämä tutkimuksen*

tekeminen on: yhtä vääntöä välillä ja joskus valon pilkahduksia. Nyt olen pyrkinyt kirjoittamaan myös vapaata kirjoittamista joka päivä. Niin mistä sitä kirjoittaa, kun pää on tyhjä.

Vaikka tutkimuspolkuni alkumetreistä oli kulunut aikaa, pohdin vieläkin sitä, mitä se tutkijana oleminen oikeastaan olikaan.

16.3.2007 Olisi mielenkiintoista jatkaa ensi syksynä alkanutta tutkijan polkuani, vaikka nyt en vieläkään pidä itseäni varsinaisena tutkijana, vaan enemmänkin asioiden tutkailijana.

Vastausta tutkijan sisimpään olemukseen en kuitenkaan tutkimusmatkani aikana löytänyt, vaikka viitteitä siihen sainkin useista eri tutkijapiireistä. Jätän sen etsimisen muiden tutkijoiden tehtäväksi. Tästä huolimatta jatkan edelleen asioiden tutkailua säilyttääkseni tutkimuksellisen otteen työni kehittämiseen.

Tutkimusprosessini edetessä kerronnastani kuvastui narratiivisen tutkimuksen kielipeli eli samaistun vähitellen siihen tutkijakulttuuriin, jota vasten peilasin kokemuksiani, uskomuksiani ja käsityksiäni tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tämä näkyi muun muassa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen syvällisempänä tarkasteluna sekä sen tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämisenä.

4.4.2009 Miten Brunerin kaksoismaisema idean voisi nivoa kertomuksiin? Pitäisikö opiskelijoiden tarinoista etsiä sekä pystyvyysodotukset ja tulosodotukset (mitä odottaa saavansa opintojen kautta)? Tulosodotus voi olla esimerkiksi korkeampi asema työyhteisössä, maisterintutkinto tai sivistynyt kansalainen.

16.5.2009 Minun kannattaa merkittäväksi tulkita sellainen kokemus, jossa opiskelijan ajattelussa tapahtuu muutos (vertaa teoria) eli muutos esimerkiksi tietyn oppimistyylin soveltuvuudesta itselle tai kun hän havaitsee jonkin asian olevan erilainen kuin mitä hän aikaisemmin kuvitteli.

6.7.2009 Nyt minun pitäisi pohtia koulutuskokemusten, minäkäsityksen ja sosiaalisen tuen välistä yhteyttä siitä näkökulmasta, miten ne rakentavat vaatimatonta, voimistuvaa ja voimakasta koulutuksellista minäpystyvyyttä. Voiko tutkimukseni pohjalta vetää sellaisia johtopäätöksiä, että laaja koulutuskokemustausta yhtenä tekijänä rakentaa aikuisopiskelijan vahvaa minäkäsitystä?

Tutkijana ja aikuisopiskelijoiden tarinoiden tulkitsijana olen joutunut pohtimaan myös sitä, miten tutkimuspolkuni on kasvattanut minua ihmisenä ja ohjaajana sekä millaisia kokemuksia se on minulle tarjonnut. Tutkimuspolkuani on vienyt eteenpäin Banduran (1986) toteamus: ”Mitä ihmiset ajattelevat, uskovat ja tuntevat vaikuttavat siihen, miten he toimivat”.

9.2.2 Tutkimusmatka oppimispolkuna

Kvale (1996) kuvaa osuvasti kahden eri metaforan kautta tutkijaa joko kaivostyöläisenä tai matkailijana. Nämä kuvaavat kahta erilaista tiedon muodostumistapaa. Mielestäni matkailija-metafora soveltuu hyvin kuvaamaan matkaani tutkimuspolullani, koska se kuvaa tiedon rakentamista vähitellen eri elementeistä. Matkailija-metafora kuvaa tutkijaa retkeilijäksi, joka kulkee tutkimusmatkoillaan ja palattuaan kertoo siitä kertomuksen muille. Matkailija vaeltaa läpi erilaisten maisemien ja kohdatessaan ihmisiä hän kysyy kysymyksiä, jotka johtavat heidät kertomaan oman tarinansa eletystä elämästään. Mitä matkailija matkoillaan näkee ja kuulee, hän kuvaa ja rekonstruoi tarinoina palattuaan tutkimusmatkaltaan. Matka ei ainoastaan johda uuteen tietoon, vaan se muuttaa myös matkailijaa. Matka voi laittaa alulle reflektioprosessin, joka johtaa matkailijan itseymmärryksen kehittymiseen. (Kvale 1996, 4.)

Tutkimusmatkani alkumetreillä sain paljon kiinnostusta herättäviä, mutta myös epäileviä kommentteja kertoessani tutkivani aikuisopiskelijoiden uskomuksia. Eräs opettaja jopa varoitti minua: ”Olet valmiiksi suossa, kun tutkit uskomuksia. Väitöstilaisuudesta tulee vaikea”. Lukuisat epäilevät kommentit aiheuttivat sen, että pyrin jopa välttelemään keskustelemasta tutkimustani koskevista asioista tietyissä tilanteissa. Lopulta ne lisäsivät vain sinnikkyyttäni, koska havaitsin, että aikuisopiskelijoiden uskomuksia valitsemastani näkökulmasta oli tutkittu vähän valtakunnallisesti. Olin siis avaamassa jotain sellaista tutkimuskenttää, johon minulla oli esikatsojan rooli. Kun pääsin pidemmälle narratiivisen tutkimuksen maailmaan ja sain syvällisemmin haltuun Banduran minäpystyvyysteorian, minun oli helpompi osallistua tutkimukseni tiimoilta käytävään keskusteluun.

Tutkimuspolkuni on ollut minulle vahvasti kasvattava ja merkittävä kokemus. Se on kasvattanut minua ymmärtämään aikuisopiskelijoiden moniulotteista kokemuskenttää. Yllätyin siitä, miten monet tekijät ovat yhteydessä aikuisopiskelijoiden käsityksiin pystyvyydestään ja koulutettavuudestaan. Tutkimukseni kautta havaitsemani seikat ovat konkretisoituneet käytännön työhöni. Tämä on näkynyt toimintatavoissani muun muassa siten, että olen oppinut kuuntelemaan aikuisopiskelijoiden puhetta eri tavalla kuin aikaisemmin. Aikuisopiskelijoiden puheesta olen oppinut tunnistamaan niitä keskeisiä elementtejä, joiden kautta he rakentavat käsitystä itsestään, pystyvyydestään ja mahdollisuuksistaan.

Tutkimukseni on ollut merkittävä kokemus myös ihmisenä kehittymisen näkökulmasta. Olen ystävilleni useasti todennut: ”Kyllä näin lyhyt pinnaiselle ihmiselle väitöskirjan tekeminen on melkoinen urakka”. En ole opiskellut ja tutkinut vain tehdäkseni väitöskirjan, vaan kasvaakseni myös ihmisenä. Olen oppinut itsestäni paljon tutkimusmatkani aikana. Olen oppinut tunnistamaan uskomuksia liittyen itseeni oppijana ja opiskelijana. Tutkimuspäiväkirjani sivut ovat täyttyneet pohdinnoistani, miten tutkimukseni on minua kasvattanut huomaamaan itsessäni sellaisia piirteitä, joita aikaisemmin en ollut tullut aja-

telleeksi. Tutkimusprosessini aikana kokemukseni ja muistoni aikaisemmista opiskeluajoistani ovat aktivoituneet uudestaan aikuisopiskelijoiden tarinoiden myötä ja edesauttaneet minua ymmärtämään laajemmin tutkimaani ilmiötä. Esimerkiksi tiettyihin opettajiin liittyvät muistot ovat nousseet pintaan ja auttaneet samaistumaan minua niihin aikuisopiskelijoihin, joilla oli vastaavia kokemuksia.

Tutkimukseni kautta olen kyseenalaistanut monia ohjauskäytänteitäni. Suurin havaintoni oli, että ohjaukseeni tulevat aikuisopiskelijat tarvitsivat minulta uudenlaista tapaa lähestyä heitä opiskelijoina. Lähdin pohtimaan, miten voin ohjata sellaisia aikuisopiskelijoita, jotka haastavat minut laajemmalla koulutus- ja ohjauskokemuksellaan. Tämän tiimoilta yksi avartavista kokemuksistani oli tutustuminen Kukkosen (2007) väitöskirjaan sekä van Langenhovenin ja Harre´n (1999) tutkimuksiin. Ymmärsin, että minun tuli kehittää ohjauskäytäntöjäni nimenomaan positioinnin näkökulmasta. Tämä muodostui minulle ohjaajana merkittäväksi kokemukseksi.

Tutkimukseni kautta olen saanut tutustua narratiivisen tutkimuksen kenttään, joka on avannut minulle moniulotteisen mahdollisuuden tutkimuksen tekemiseen. Mitä pidemmälle tutkimusprosessini eteni, niin sitä vakuuttuneemmaksi tulin tehdyistä valinnoistani. Olen oppinut, että ei ole yhtä oikeaa tapaa tehdä tutkimusta, vaan sen tiimoilta voin toteuttaa sen katsomallani tavalla.

Tutkimusaineistoni analyysin loppuvaiheessa pohdin myös, millaista minäpystyvyyttäni ilmensin ohjaajan näkökulmasta. Pohdin sitä, ilmaisinko ohjaajana vaatimatonta, voimistuvaa vai voimakasta minäpystyvyyttä. Tulkintani tutkimuspäiväkirjani pohjalta on, että ilmaisin voimistuvaa minäpystyvyyttä. Minäpystyvyyttäni ohjaajana vahvistivat tutkimukseni kohteena olevan ilmiön syvällisempi haltuunotto sekä keskustelut aikuiskoulutuksen kentällä olevien muiden ohjaajien kanssa. Nämä vahvistivat käsitystäni pystyvyydestäni ohjauskäytänteideni kehittämiseen.

10 TUTKIMUSMATKAN LOPUSSA

Tutkimukseni keskiössä ovat olleet koulutuskokemustaustaltaan ja minäkäsitykseltään erilaiset aikuisopiskelijat. Näiden aikuisopiskelijoiden elämänlaajuisista koulutuspoluista muodostui kymmenen erilaista kertomusta aikuisopiskelusta, koulutukseen liittyvistä odotuksista ja siitä, miten he uskoivat saavuttamansa koulutukselleen asettamansa päämäärät. Tutkimukseni tavoitteena on ollut kuvata, tulkita ja pyrkiä ymmärtämään, millaisten tekijöiden kautta aikuisopiskelijat rakentavat koulutuksellista minäpystyvyyttään.

Tutkimukseni haastaa aikuisopiskelijoiden parissa työskentelevät pohtimaan koulutuksen alkuvaiheen laajempaa merkitystä aikuisopiskelijana kehittymisen kannalta. Aikuisopiskelijan koulutuksellisen minäpystyvyyden kehittyminen on laaja ja moniulotteinen prosessi, johon vaikuttavat eri tahojen suunnalta tulevat odotukset, käsitykset ja vaatimukset. Erityisesti ikääntyvän aikuisopiskelijan näkökulmasta tarkasteltuna keskeistä on koulutuksen alkuvaiheen merkitys aikuisopiskelijan suoritusitsetunnon tukemisessa.

10.1 Koulutuksellisen minäpystyvyyden huomiointi aikuiskoulutuksen kehittämisessä

Jos aikuisopiskelija aktivoituu uskomuksella ”En minä tästä selviä”, se ehkäisee häntä tarttumasta ja sitoutumasta haasteellisiin koulutustilanteisiin. Se johtaa myös siihen, että hän ei osaa hyödyntää jo olemassa olevia tietojaan ja taitojaan parhaalla mahdollisella tavalla itsensä kehittämisessä. Hän saattaa epäillä mahdollisuuksiaan, vaikka todellisuudessa hänen tiedollinen kapasiteettinsa riittäisi koulutuksen haasteista selviytymiseen. Sitä vastoin aikuisopiskelija, joka aktivoituu uskomuksella ”Kyllä minä tästä selviän” ja joka uskoo vahvasti pystyvyyteensä ja kehittymiseensä, kohtaa todennäköisemmin menestystä päämääriensä saavuttamisessa. Menestys luo hänelle rohkeutta ja antaa lisäpontta päämäärään suuntautuneeseen toimintaan. Cervone ym. (2006, 172) toteavat, että jos aikuisopiskelija välttää uusia mahdollisuuksia ja arvelee kohtaavansa liikaa riskejä, tällöin moni ikkuna oppimiseen sulkeutuu.

Varsinkin aikuisopiskelijoilla, joiden aikaisemmasta kouluttautumisesta on kulunut pitkä aika, tulkinta omasta koulutuksellisesta minäpystyvyydestä on tärkeä koulutuksen alkuvaiheessa. Jatkaessaan elämänlaajuista koulutuspolkuaan he väistämättä joutuvat arvioimaan uudelleen kykyjään ja mahdollisuuksiaan koulutuksen asettamia tavoitteita, vaatimuksia ja odotuksia vasten. Koulutuksellinen minäpystyvyysarvio on merkityksellinen siinäkin suhteessa, miten aikuisopiskelijat kokevat itsensä tasavertaisina globalisoituneen koulutusyhteiskunnan jäseninä. Kokevatko he, että heillä on yhtäläinen oikeus toteuttaa elämänlaajuista oppimista kuin heitä itseään nuoremmilla ikäsukupolven edustajilla? Cervone ym. (2006, 188) toteavat, että me elämme maailmassa, jossa minäpystyvyyden reflektointi on avain yksilön kehittymiselle. Aikuiskoulutuksen kentällä onkin keskeistä kiinnittää huomiota siihen, että aikuisopiskelijat saadaan uskomaan kykyihinsä oppia (Malinen ja Laine 2009, 142). Sekä aikuisopiskelijoiden todelliset kyvyt että heidän tulkintansa koulutuksellisesta minäpystyvyydestään ovat tärkeitä heidän menestymiselleen koulutukselle asettamissaan haasteissa. Nimenomaan koulutuksellinen minäpystyvyys auttaa aikuisopiskelijoita määrittelemään, kuinka hyvin he käyttävät kykyjään eri koulutustilanteissa.

Tutkimukseni valossa näyttää siltä, että koulutuksen alkuvaiheessa osalla aikuisopiskelijoista psykologisiksi esteiksi muodostuvat oma ikä ja koulutuksellisen minäpystyvyyden riittävyyden arvio suhteessa opiskelijakollegoihin sekä pelko suoritusitsetunnon heikkenemisestä. Pelko siitä, ettei riitä tiedolliselta kapasiteetiltaan koulutuksen asettamiin haasteisiin tai pelko akateemisen kelpoisuuden saavuttamattomuudesta voi myös muodostua psykologisiksi esteiksi. Lisäksi aikuisten joutuminen eräänlaiselle ”törmäyskurssille” oman reaalimaailmansa ja akateemisen maailman välillä voi kehittyä psykologiseksi esteeksi. Opiskelijan siirtyminen aikuisopiskelijan ihanneroolista realistiseen opiskelijarooliin voi koitua monelle aikuisopiskelijalle liian suureksi askeleeksi. Myös aikuisopiskelijan käsitykset koulutettavuudestaan saattavat olla ristiriidassa koulutusta järjestävän tahon kanssa. Psykologisten esteiden tunnistaminen tulisikin nostaa yhdeksi osa-alueeksi aikuisopiskelijoiden ohjausta, koska ne oleellisesti vaikuttavat aikuisopiskelijoiden käsityksiin pystyvyydestään ja koulutettavuudestaan.

Vaikka aikuisten kouluttautuminen ja kiinnostus itsensä kehittämiseen eivät ole uusi ilmiö koulutusmaailmassa, ikääntyvä yhteiskunta asettaa uusia koulutuksellisia haasteita. Aikuisille tarkoitetut oppimisympäristöt muuttuvat ja profiloituvat yhä enemmän vastaamaan globaalisen koulutusyhteiskunnan asettamiin odotuksiin ja haasteisiin. Tämä edellyttää dynaamisen ja tulevaisuusorientoituneen näkökulman korostamista aikuisopiskelijoille tarkoitettujen oppimisympäristöjen kehittämisessä. Myös Lorsbach ja Jinks (1999) peräänkuuluttavat opiskelijoiden minäpystyvyysuskomusten laajempaa huomioimista heidän oppimisympäristöjensä suunnittelussa. Tällöin nousee kysymys, miten ikääntyvät aikuisopiskelijat pystyvyysuskomuksineen selviävät koulutushaasteiden ristitulessa?

Kuka loppujen lopuksi aikuiskoulutuksen kentällä määrittelee, mikä on se kaikkein arvokkain päämäärä, mihin aikuiskoulutusta tulisi kehittää ja miten? Koulutuksen kehittämisen tiimoilta tulisikin käydä laajempaa keskustelua siitä, mikä on hyvää ja tasokasta koulutusta aikuisten tarpeisiin. Rossiter (1999, 58) muistuttaa, että koulutuksen kehittämiseen liittyy aina eettinen näkökulma. Illeris (2004a, 20) lisää, ettei poliittisella kentällä puutu missioita aikuiskoulutuksen kehittämisestä, mutta todellisuudessa nämä missiot saattavat olla kaukana aikuiskoulutuskentän arjesta. Hänen mukaansa koulutuksen kehittämisessä säästetään taloudellisia resursseja, kun syvennetään tietoisuutta aikuiskoulutuskentän todellisista kehittämistarpeista.

Koulutuksellisen minäpystyvyyden nostaminen koulutuksen yhdeksi keskeiseksi lähtökohdaksi palvelee myös niin sanottuja erilaisia oppijoita, joita on jo noin 20–25 prosenttia väestöstä (Hämäläinen, Liias, Taarna & Valkama 2007). Pajarisen ym. (2004, 143, 210) tekemän arvioinnin mukaan kesäyliopistoissa, kansalaisopistoissa sekä opintokeskuksissa ikääntyvät ja ikääntyneet opiskelijat määritellään myös erilaisiksi oppijoiksi. Tästä näkökulmasta katsottuna, mitä elämänlaajuinen oppija todellisuudessa tarkoittaa?

Elämänlaajuinen oppiminen kuuluu kaikille riippumatta hänen iästään. Elämänlaajuinen oppiminen antaa mahdollisuuden kaikille yksilöille riippumatta heidän mielenkiintonsa tai kokemuksensa kohteistaan, koska se sisältää lupauksen yksilön mahdollisuudesta itsensä toteuttamiseen (Tight 1998, 251, 253). Onko koulutusyhteiskunnan toimintakulttuuri muuttunut ikäneutraalisempaan suuntaan? Voidaanko olettaa, että kronologinen ikä ei aseta aikuisopiskelijalle niin suuria haasteita kuin aikaisemmin?

Osalla aikuisopiskelijoita on vahvoja uskomuksia siitä, että he ovat liian vanhoja opiskelijoiksi. He kokevat, että he ovat ikänsä puolesta niitä, jotka joutuvat sopeutumaan ”nuorekkaaseen” opiskeluyhteisöönsä. Varsinkin ikääntyvät aikuisopiskelijat pohtivat kelpoisuuttaan oppijoina ja opiskelijoina nuorille orientoituneisiin oppimisympäristöihin. Ojala (2005, 62) toteaa, että elämänlaajuinen oppiminen ei ole iän tai sukupuolen suhteen neutraali, vaan se sisältää yhteiskunnallisia odotuksia siitä, millainen elinikäinen oppija on. Sitä vastoin Nikanderin (1999, 29, 34) mukaan tämänhetkisessä yhteiskunnassa ollaan siirtymässä kohti yhdenikäisyyden kulttuuria, jolloin kronologisen iän merkitys vähenee ja ihmisen identiteetti määrittyy hänen valitsemansa elämäntyylin ja harrastusten kautta (ks. myös Rantamaa 2001, 69–72).

Mitä edellä oleva tarkoittaa koulutuksellisen minäpystyvyyden kehittymisen näkökulmasta? Ketkä tulevaisuudessa määrittelevät koulutuksellisen minäpystyvyyden ”kriteerit” ja ”rajat”? Mikä voimakkaan koulutuksellisen minäpystyvyyden ”taso” on tavoiteltavaa koulutusyhteiskunnan kannalta tulevaisuudessa? Parhaiten aikuiskoulutussektori pystyy vastaamaan näihin haasteisiin, kun se huomioi laajemmin kolmannen ikäsukupolven elämänlaajuisessa oppimisessa. Yksi keino tähän on, että luodaan varsinkin ikääntyville aikuisopiskelijoille sellaisia koulutusmahdollisuuksia, joiden kautta he voivat ylläpitää ja vahvistaa koulutuksellista minäpystyvyyttään. Myös Ojala (2005, 63) korostaa, että elämänlaajuinen oppiminen tulisi laajemmin nähdä

työelämälähtökohtaisuuden lisäksi sivistyksellisenä ihmisen kasvuun liittyvänä, jolloin tulevien sukupolvien ikäihmiset voitaisiin mieltää nykyistä helpommin elinikäisiksi oppijoiksi. Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että koulutusyhteiskunnassa pitäisi pohtia laajemmin, mitä oppiva yhteiskunta kaiken ikäisille todellisuudessa tarkoittaa (ks. myös Kasworm ym. 2000; Williamson 1997, 182; 2000).

Tämän tulisi ilmentyä konkreettisesti elämänlaajuiseen oppimiseen pohjautuvien koulutusohjelmien suunnittelussa siten, että huomiota kiinnitetään laajemmin opiskelijoiden ikää yhdistäviin perusteluihin. Illeris (2004a, 20) katsoo, että liian monet koulutukseen osallistujat tuntevat itsensä objekteiksi koulutuksen rattaissa. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, ettei koulutusorganisaatio ole tietoinen heidän kehittymistarpeistaan sekä siitä, mitä kouluttautuminen koulutettaville itselleen merkitsee. Joissakin tapauksissa aikuisopiskelija saattaa kehittää itselleen niin sanotun identiteettidefenssin, jos hän kokee joutuvansa muuttamaan itseään sen sijaan, että hän voisi vaikuttaa opiskeltaviin oppisisältöihin (Illeris 2004a, 115–117; 2004b, 87). Huomiota tulisikin kiinnittää siihen, miten koulutukseen osallistujat itse voisivat laajemmin vaikuttaa siihen, mitä, missä ja miten he opiskelevat.

Opiskeluympäristön merkitys on lisääntynyt siinä, miten aikuisopiskelijat voidaan paremmin sitouttaa yleisiin koulutukselle asetettuihin päämääriin. Merriamin ym. (2007, 28) mukaan koulutuksen kehittämisessä keskeistä olisi tukea aikuisia näkemään itsensä aktiivisina oppijoina. Näin he myös rohkaistuisivat kohtaamaan sellaisia formaalisia ja informaalisia oppimistilanteita, joita he eivät ole aikaisemmin kohdanneet. Rossiter (1999, 57–59, 64–65) toteaa, että tämä edellyttää koulutuksen järjestäjiltä, että he ymmärtävät laajemmin aikuisopiskelijoiden oppimisen paikkoja opiskelijoiden omassa elämässä. Kysymys ei enää ole ikääntyvien aikuisopiskelijoiden sopeuttamisesta opiskeluympäristöihinsä, vaan heidän opiskeluympäristöjensä sopeuttamisesta aikuisopiskelijoiden tarpeisiin. Sopeuttamisen kautta voidaan ehkäistä myös aikuisopiskelijoiden opiskeluun ja oppimisympäristöihin liittyvien uskomusten muodostumista.

Yllä oleva synnyttää monia mielenkiintoisia kysymyksiä. Rossiter ja Clark (2007, 28) kysyvätkin, ketkä tällä hetkellä koulutusorganisaatioissa kertovat tarinoita, jotka osaltaan määrittelevät koulutukselliset tavoitteet? Millaisia tarinoita ylipäätään kerrotaan? Miksi siis niin usein jää liian vähälle huomiolle se kaikkein arvokkain oppiaines eli aikuisopiskelijoiden tarinat moniulotteisista kokemuksistaan? Suurimpana tekijänä tähän saattaa olla se, ettei koulutuksen kentällä ole suunnattu riittävästi ajallisia ja menetelmällisiä resursseja aikuisopiskelijoiden tarinoiden hyödyntämiseen koulutustilanteissa. Tutkimustuloksieni perusteella voidaankin koulutuskentälle asettaa haasteeksi aikuisopiskelijoiden tarinoiden hyödyntäminen sekä aikuisopiskelijoiden valmiuksien että koulutussisältöjen kehittämisessä.

Viime vuosikymmeninä informaali oppimisympäristö käsitteenä on laajentunut entisestään. Opiskelusta tai kouluttautumisesta ei voida enää välttämättä puhua, että se tapahtuisi tietyssä paikassa tai tiettynä ajankohtana.

Etäopiskelijoilla oppimisympäristö on siirtynyt yhä enemmän virtuaaliseen oppimisympäristöön. Vaikka se antaa paljon mahdollisuuksia, se vaatii uusia haasteita niin aikuisopiskelijoilta kuin koulutuksen järjestäjältäkin. Koulutusta järjestävien tahojen olisi keskeistä pohtia, miten verkkoympäristö helpottaisi aikuisten formaalista tai informaalista oppimista ja miten sen avulla voitaisiin maksimoida heidän oppimistaan (Merriam ym. 2007, 42). Haasteena on, miten aikuisopiskelijoille mahdollistetaan tasapuolinen teknologian saatavuus sekä miten verkkoympäristöistä luodaan mahdollisimman informatiivisia. Tutkimustulokseni edellyttävät, että tulisi luoda sellaisia ohjauksen muotoja, joiden avulla voidaan laajemmin tunnistaa elämänlaajuisen oppijan kykyjä. Tämä koskee varsinkin virtuaalisten oppimisympäristöjen kehittämistä sellaisiksi, että ne edesauttaisivat tunnistamaan aikuisopiskelijoiden koulutuksellista minäpystyvyyttä.

10.2 Jatkotutkimusaiheet

Edellä olevat näkökulmat edellyttävät myös yhteiskunnan laajempaa taloudellista resursointia aikuiskoulutusta koskevaan tutkimukseen. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää tutkimusta aikuisopiskelijoiden koulutuksellisen minäpystyvyyden tunnistamiseen. Mielenkiintoisen tutkimusaiheen tarjoaisi aikuisopiskelijoiden koulutuksellisen minäpystyvyyden yhteys heidän koulutusta koskeviin valintoihinsa. Se, miten aikuisopiskelijoiden vaatimattomat tai voimakkaat pystyvyysuskomukset suuntaavat heidän koulutuksen sisältö- ja kurssivalintojaan sekä koulutuspaikkavalintojaan. Tutkimuksia liittyen aikuisopiskelijoiden minäpystyvyyden yhteyteen heidän koulutus- ja uravalintoihinsa on tehty runsaasti kansainvälisesti (esim. Hackett & Betz 1995; Zeldin ym. 2008), mutta kotimainen tutkimus edellä mainitun osalta on vielä alkumetreillä. Betz ja Hackett (1997) toteavat, että minäpystyvyysteoria on hyödyllinen tutkittaessa yksilöiden ammatillisiin uravalintoihin liittyviä tekijöitä ja heidän urapolkujensa kehittymistä. Lisätutkimusta tarvitaan myös siitä, miten eri-ikäryhmiin kuuluvat aikuisopiskelijat sopeutuvat opiskelijayhteisöihinsä ja miten he hyödyntävät opiskelijayhteisöjään vahvistaakseen koulutuksellista minäpystyvyyttään. Mielenkiintoisen tutkimusaiheen tarjoaisi myös Zeldinin ja Pajaresin (2000) sekä Zeldinin ym. (2008) viitoittamat tutkimukset siitä, miten naiset ja miehet rakentavat käsitystä pystyvyydestään akateemisessa koulutuskulttuurissa.

Edellisten lisäksi keskeisen tutkimusaiheen tarjoaisi myös erilaisten yhteisöjen kollektiivisen minäpystyvyyden tutkimus, minkä myös Bandura (2000, 77–78; 2002, 283–285) ja Maddux (2009) katsovat tärkeäksi tulevaisuuden tutkimusalueeksi. Heidän mukaansa kollektiivinen minäpystyvyys nousee keskeiseen rooliin nyky-yhteiskunnassa, koska muun muassa globaalisuuden laajentuessa nimenomaan vastavuoroinen kommunikaatio on yksi eri ihmisryhmiä yhdistävä tekijä. Toiseksi yhteiskunnassa yhteisten asioiden eteenpäin

vieminen edellyttää toimijoiltaan vahvaa kollektiivista minäpystyvyyttä eli uskoa siihen, että poliittisia muutoksia voi saada aikaan kollektiivisesti toimimalla. (myös Maddux & Gosselin 2003, 233.) Vastavuoroinen kommunikaatio kuitenkin edellyttää, että osallistujien minäpystyvyys tunnustetaan tasapuolisesti yhteisöä voimaannuttavaksi tekijäksi tärkeiden yleismaailmallisten tavoitteiden saavuttamisessa. Jotta koulutusorganisaatioissa erilaista kollektiivista minäpystyvyyttä voidaan tunnistaa, se edellyttää tutkimuksellisen otteen laajempaa mukaantuloa koulutuksen kentälle.

LÄHTEET

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 300.

Ahrenkiel, A. & Illeris, K. 2000. Adult education between emancipation and control. In K. Illeris (ed.) Adult Education in the Perspective of the Learners. 5th report from The Adult Education Research Project. Denmark: Narayana Press, 116–136.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Antikainen, A. & Komonen, K. 2004. Elämäkerta ja elämänkulku kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen sosiologiassa. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 84–124.

Aslanian, C. B. 2001. Adult students today. New York: The College Board.

Atkinson, R. 2001. The Life Story Interview. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein. Handbook of Interview Research. Context & Method. California: Sage Publications, 121–140.

Atkinson, R. 2007. The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. In D. J. Clandinin (ed.) Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology. California: Sage, 224–245.

Bamber, J. & Tett, L. 2000. Transforming the Learning Experiences of Non-traditional Students: a perspective from higher education. Studies in Continuing Education 22 (1), 57–75.

Bandalos, D. L., Finney, S. J. & Geske, J. A. 2003. A Model of Statistics Performance Based on Achievement Goal Theory. Journal of Educational Psychology 95 (3), 604–616.

Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review 84 (2), 191–215.
Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall Inc, Eaglewood Cliffs.
Bandura, A. 1995. Exercice of personal and collective efficacy changing societies. In A. Bandura (ed.) Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press, 1–45.
Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.
Bandura, A. 1999. A sociocognitive analysis of substance abuse: An agentic perspective. Psychological Science 10, 214–217.
Bandura, A. 2000. Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. Current Directions in Psychological Science 9 (3), 75–78.
Bandura, A. 2002. Social Cognitive Theory in Cultural Context. International Association for Applied Psychology 51 (2), 269–290.
Bandura, A. 2008a. Toward an agentic theory of the self. In H. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.) Advances in Self Research 3: Self-processes, learning, and enabling human potential. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 15–49.
Bandura, A. 2008b. Reconstrual of "Free Will" From the Agentic Perspective of Social Cogntive Theory. In J. Baer, J. C. Kaufman, & R. F. Baumeister (Eds.) Are we free? Psychology and free will. Oxford: Oxford University Press, 86–127.
Beinart, S. & Smith, P. 1998. The National Learning Survey 1997. London: Department for Education and Science.
Betz, N. E. & Hackett, G. 1997. Applications of Self-Efficacy Theory to the Career Assessment of Women. Journal of Career Assessment 5 (4), 383–402.
Biesta, G., Goodson, I., Tedder, M. & Adair, N. 2008. Learning from Life: The role of narrative. Learning lives summative working paper 2. Http//www.learninglives.org/Working_papers.html. Luettu: 2.11.2009.
Blaxter, L. & Tight, M. 1995. Life transitions and educational participation by adults. International Journal of Lifelong Education 14 (3), 231–246.
Blomqvist, I., Ruuskanen, T., Niemi, H. & Nyyssönen, E. 2002. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2000. Helsinki: Tilastokeskus. Koulutus 2000: 5.
Bong, M. & Clark, R. E. 1999. Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. Educational Psychologist 34 (3), 139–153.
Bong, M. & Skaalvik, E. M. 2003. Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? Educational Psychology Review 15 (1), 1–40.

Bourgeois, E., Duke, C., Luc-Guyot J. & Merrill B. 1999. The Adult University. The Society for Research into Higher Education. The Great Britain: St Edmundsbury Press.

Brooks, R. 2005. The construction of "age difference" and the impact of age-mixing within UK furter education colleges. British Journal of Sociology of Education 26 (1), 55–70.

Brown, S. M. 2002. Strategies that Contribute to Nontraditional/Adult Student Development and Persistence. PAACE Journal of Lifelong Learning 11, 67–76.

Bruner, J. S. 1985. Narrative and Paradigmative Modes of Thought. In E. Eisner (ed.) Learning and Teaching the Ways of Knowing. National Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press, 97–115.

Bruner, J. S. 1986. Actual Minds, Possible Words. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. S. 1987. Life as narrative. Social Research 54 (1), 11–32.

Bruner, J. S. 1991. Narrative Construction of Reality. Critical Inquiry 18 (1), 1–21.

Bruner, J. S. 1996. The Culture of Education. London: Harvard University Press.

Burchell, H. & Dyson, J. 2000. Just a Little Story: the use of stories to aid reflection on teaching in higher education. Educational Action Research 8 (3), 435–450.

Burns, R. B. 1982. Self-Concept Development and Education. Great Britain: Holt, Rinehart and Winston.

Bye, D., Pushkar, D. & Conway, M. 2007. Motivation, Interest, And Positive Affect In Traditional And Nontraditional Undergraduate Students. Adult Education Quarterly 57 (2), 141–158.

Carney-Crompton S. & Tan J. 2002. Support Systems, Psychological Functioning, and Academic Performance of Nontraditional Female Students. Adult Education Quarterly 52 (2), 140–154.

Cast, A. D., Stets J. E. & Burke, P. J. 1999. Does the Self Conform to the Views of Others? Social Psychology Quarterly 62 (1), 68–82.

Cervone, D., Mor, N., Orom, H., Shadel, W. G. & Scott, W. D. 2004. Self-Efficacy Beliefs and the Architecture of Personality. On Knowledge, Appraisal, and Self-Regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (eds.) Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications. New York: Guilford Publications, 188–210.

Cervone, D., Artistico, D. & Berry, J. M. 2006. Self-Efficacy and Adult Development. In C. Hoare (ed.) Handbook of Adult Development and Learning. New York: Oxford University Press, 169–195.

Chase, S. E. 1995. Taking Narrative Seriously. Consequences for Method and Theory in Interview Studies. In R. Josselson & A. Lieblich (eds.) Interpreting Experience. The Narrative Study of Lives. The United States of America: SAGE, 1–26.

Chase, S. E. 2005. Narrative inquire. Multiple Lenses, Approaches, Voices. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) The Sage Handbook of Oualitative Research. Third edition. The United States of America: SAGE.

Choi, N. 2005. Self-Efficacy and Self-Concept as Predictors of College Student´s Academic Performance. Psychology in the Schools 42 (2), 197–205.

Clandinin, D. J. & Rosiek, J. 2007. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry. Borderland Spaces and Tensions. In. D. J. Clandinin (ed.) Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology. The United States of America: SAGE, 35–75.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. Narrative Inquiry. Experiences and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass.

Clark, M. C. & Rossiter, M. 2006. "Now the pieces are in place…": Learning through Personal Storytelling in the Adult Classroom. New Horizons in Adult Education & Human Resource Development 20 (3), 19–33.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1990. Stories of Experience and Narrative Inquiry. Educational Researcher 19 (5), 2–14.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1996. Narrative inquiry. In Keeves JP (Ed.) Educational research, methodology and measurement: An international handbook. 2nd edition. LAS: Lawrence Elbans Associates, 81–86.

Coutinho, S. A. & Neuman, G. 2008. A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. Learning Environ Res 11, 131–151.

Creswell, J. W. 2007. Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches. 2. pianos. Thousand Oaks: Sage.

Dewey, J. 1938. Experience and Education. New York: Macmillan.

Donaldson, J. F. 1999. A Model of College Outcomes for Adults. Adult Education Quarterly 50 (1), 24–41.

Donaldson, J. F. & Graham, S. 1999. A model of college outcomes for adults. Adult Education Quarterly 50 (1), 24–40.

Elder, G. H. Jr. 1985. Perspectives on the life course. In G. Elder (ed.) Life course dynamics. Trajectories and Transitions, 1968–1980. Ithaca: Cornell University Press, 23–49.

Elder, G. H. Jr. 1994. Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. Social Psychology Quarterly 57 (1), 4–15.

Elder, G. H. Jr. 1997. The Life Course as Developmental Theory. Presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Washington. 5.4.1997. Http://www.cpc.unc.edu/pubs/presentations/srcd-97.htm. Luettu 14.5.2009.

Elder, G. H. Jr. 1998. The Life Course as Developmental Theory. Child Development 69, 1–12.
Erkkilä, R. 2005a. Moniääninen paikka – opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
Erkkilä, R. 2005b. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 195–226.
Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen 2001. Euroopan yhteisöjen komissio. Komiteanmietintö 2001: 678.
Fairchild, E. E. 2003. Multiple Roles of Adult Learners. New Directions for Student Services 102, 11–16.
Ferla, J., Valcke, M. & Cai, Y. 2009. Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. Learning and Individual Differences 19, 499–505.
Fischer, W. & Goblirsch, M. 2006. Biographical structuring. Narrating and reconstructing the self in research and professional practice. Narrative Inquiry 16 (1), 28–36.
Gallagher, S. 1992. Hermeneutics and Education. Albany: State University of New York Press.
Goodson, I. F. & Biesta, G. J. J., Tedder, M. & Adair N. 2010. Narrative learning. Great Britain: CPI Antony Rowe.
Goto, S. T. & Martin, C. 2009. Psychology of Success: Overcoming Barries to Pursuing Further Education. The Journal of Continuing Higher Education 57, 10–21.
Graham, S. W. & Donalson, J. F. 1999. Adult student´s academic and intellectual development in college. Adult Education Quartely 49 (3), 147–161.
Graham, S. W., Donaldson, J. F., Kasworm, C. & Dirkx, J. 2000. The Experiences of Adult Undergraduate Students. What Shapes Their Learning? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association National Conference New Orleans April 2000.
Guba, E. & Lincoln, Y. S. 2005. Paradicmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.). The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: Sage, 191–216.
Hackett, G. & Betz, N. E. 1995. Self-efficacy and career choice and development. J. E. Maddux (ed.) Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research and application. New York: Plenum, 249–280.

Haney, J. & Lumpe, A. T. 1998. Profiling The Personal Agency Belief Patterns of K-12 Science Teachers. Conference Material. Http://Isc-net.terc.edu/do.cfm/conference_materia/6747/show/use_set-oth_pres.fi. Luettu 5.9.2007.

Harter, S. 1999. The Construction of the Self. A Developmental Perspective. New York: The Guildford Press.

Heikkinen, H. L. T. 2000. Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. Tiedepolitiikka 4, 47–58.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.

Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä. Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. Jyväskylä: Sophi, 13–28.

Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2004. ”Huomaa minut, arvosta minua!” Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja, 278–294.

Home, A. M. 1997. Learning the hard way: Role strain, stress, role demands, and support in multiple-role women students. Journal of Social Work Education 33 (2), 335–346.

Home, A. M. 1998. Predicting role conflict, overload and contagion in adult women university students with families and jobs. Adult Education Quarterly 48 (2), 85–98.

Honkonen, R. 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 167–191.

Honneth, A. 1995. The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts. Oxford: Polity Press.

Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämänkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim). Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 37, 199–216.

Houtsonen, J. 2000a. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen. Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatussosiologisia avauksia suomalaisten oppimiseen. Sosiologian laitoksen julkaisuja 3. Joensuu: Joensuu University Press.

Houtsonen, J. 2000b. Koulutusidentiteetit ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen akatemian julkaisuja 2, 241–244.

Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämänkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim). Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 37, 13–42.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.

Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. http://www.hyvarinen.info/page02-kerrot.html. Luettu 4.1.2008.

Hämäläinen, R., Liias, S., Taarna, V. & Valkama, A. 2007. Erilaisen oppijan käsikirja. Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto.

Hänninen, V. 1994. Ei toimijaa ilman tarinaa. Teoksessa K. Weckroth & M. Tolkki-Nikkonen. Jos A niin… Tampere: Vastapaino, 167–179.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen julkaisuja 696.

Hänninen, V. 2004. A Model of Narrative Circulation. Narrative Inquiry 14 (1), 69–85.

Illeris, K. 2003. Adult education as experienced by the learners. Journal of Lifelong Education 22 (1), 13–23.

Illeris, K. 2004a. Adult Education and Adult Learning. Malabar, FL: Krieger.

Illeris, K. 2004b. Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. Journal of Transformative education 2 (2), 79–89.

James, W. 1890. Principles of psychology. Chicago: Encyclopedia Britannica.

Jarvis, P. 2004. Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice. 3 th edition. Great Britain: Routledge Falmer.

Jauhiainen, A., Nori, H. & Alho-Malmelin, M. 2007. Various Portraits of Finnish Open University Students. Scandinavian Journal of Educational Research 51 (1), 23–39.

Josselson, R. 2007. Narrative research and the challange of accumulating knowledge. Narrative Inquiry 16 (1), 3–10.

Kaartinen, T. 2005. Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston julkaisuja 1065.

Kaasila, R. 2000. ”Eläydyn oppilaan asemaan”. Luokanopettajaksi opiskelevien kouluaikaisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsitysten ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 32.

Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 5, 427–435.
Karpiak, I. E. 2000. Writing Our Life; Adult Learning and Teaching Through Autobiography. Canadian Journal of University Continuing Education 26 (1), 31–50.
Karpiak, I. E. 2003. The Ethnographic, the Reflective, and the Uncanny: Three "Tellings" of Autobiography. Journal of Transformative Education 1 (2), 99–116.
Karpiak, I. E. 2008. The Weir: Storytelling that Transforms. Canadian Journal of University Continuing Education 34 (1), 81–94.
Kasworm, C. E. & Blowers, S. 1994. Adult undergraduate students: Patterns of learning involvement. Knoxville: University of Tennessee.
Kasworm, C. E., Sandmann L. R. & Sissel P. A. 2000. Adult Learners in Higher Education. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (eds). Handbook of Adult and Continuing Education. The United States of America: Jossey-Bass, 449–463.
Kasworm, C. E., Polson, C. J. & Fishback, S. J. 2002. Responding to Adult Learners in Higher Education. Professional Practices in Adult Education and Human Resource Development Series. Florida: Krieger Publishing Company.
Kasworm, C. E. 2003a. Adult Meaning Making in the Undergraduate Classroom. Adult Education Quarterly 53 (2), 81–98.
Kasworm, C. E. 2003b. Setting the Stage: Adults in Higher Education. New Directions for Student Services 102, 3–10.
Kasworm, C. E. 2005. Adult Student Identity In An Intergenerational Community College Classroom. Adult Education Quarterly 56 (1), 3–20.
Kasworm, C. E. 2010. Adult Learnes in a Research University: Negotiating Undergraduate Student Identity. Adult Education Quarterly 60 (2), 143–160.
Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin. Oppiminen ja elämänhistoria. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja, 45–107.
Kelchtermans, G. 1994. Biographical Methods in the Study of Teachers` Professional Development. In Ingrid Carlgren, Gunnar Handal & Sveinung Vaage (eds.) Teachers` Minds and Actions: Research on Teachers´ Thinking and Practice. London: The Falmer Press, 93–108.
Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
Kilpeläinen, A. 2000. Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämänkulun rakentajana. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan julkaisuja 163.

Kiviniemi, K. 1994. John Dewey ja kokemuksen älyllinen kiehtovuus. Teoksessa J. Aaltola & J. Hakala (toim.) Pedagogiikka, tiede ja traditio. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 6.

Kohler, Riessman, K. & Speedy, J. 2007. Narrative Inquiry in the Psychotherapy Professions: A Critical Review. In D. J. Clandinin (ed.) Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology. California: Sage, 426–456.

Komulainen, K. 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämänkertomuksissa. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 35.

Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.

Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.

Kukkonen, H. 2009. Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Kasvatus 5, 407–416.

Kvale, S. 1996. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage.

Labov, W. & Waletzky, J. 1997. Narrative Analysis. Oral versions of personal experience. The Journal of Narrative and Life History 7, 3–38.

van Langenhove, L. & Harré, R. 1999. Introducing Positioning Theory. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.) Positionong Theory: Moral Context of Intentional Action. Oxford: Blackwell, 14–31.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation. Applied Social Research Methods Series 47. Canada: Sage.

Lincoln, Y. S. & Denzin, N. K. 1994. The Fifth Moment. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 575–586.

Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J. , Heikkilä, A., Parpala, A. & Pyhältö, K. 2009. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro, 70–99.

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. 2003. The Role of Self-efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. Reading & Writing Quarterly 19, 119–137.

Lopez, F. G., Lent, R. W., Brown, S. D. & Gore, P. A. 1997. Role of Social-Cognitive Expectations in High School Students´ Mathematics-Related Interest and Performance. Journal of Counseling Psychology 44 (1), 44–52.

Lorsbach, A. W. & Jinks, J. L. 1999. Self-efficacy Theory and Learning Environment Research. Learning Environments Research 2, 157–167.

Lundberg, C. A., McIntire, D. D. & Creasman, C. T. 2008. Sources of Social Support and Self-Efficacy for Adult Students. Journal of College Counseling 11, 58–72.

Luomalahti, M. 2005. Naisopiskelijoiden teknologiasuuntautuminen luokanopettajakoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston julkaisuja 1065.

Luszczynska, A., Gutierrez-Doña, B. Schwarzer, R. 2005. General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. International Journal of Psychology 40 (2), 80–89.

Lynch J. & Bishop-Clark, C. 1994. The Influence of Age in College Classrooms: Some New Evidence. Community College Review 22 (3), 3–12.

Maddux, J. E. & Gosselin, J. T. 2003. Self-Efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangney. Handbook of Self and Identity. New York: The Guildford Press, 218–238.

Maddux, J. E. 2009. Self-Efficacy. The Power of Believing You Can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (eds.) Oxford Handbook of Positive Psychology. The United States of America: Oxford University Press, 335–343.

Makoe, M., Richardson, J. T. E. & Price, L. 2008. Conceptions of learning in adult students embarking on distance education. High Education 55, 303–320.

Malinen, A. & Laine, T. 2009. Keskusteluja oppimisen moniulotteisuudesta. Teoksessa T. Laine, T. & A. Malinen (toim.) Elämä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 131–146.

Martti, S. 1999**.** Koulutus, työmarkkinat ja elämänkulku: "Käymme yhdessä ain, käymme aina rinnakkain…" Teoksessa R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämänkulku. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. C. Työpapereita 28, 287–311.

Mayer, R. E. 1998. Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. Instructional Science 26, 49–63.

McAdams, D. P. 2006. The role of narrative in personality psychology today. Narrative Inquiry 16 (1), 11–18.

McAllister, C. 2010. "This is the beginning of my life educationally": Older (50+ years) working class adults′ participation in higher education in Scotland, through the lens of critical educational gerontology. International Journal of Lifelong Education 29 (5), 547–563.

McGivney, V. 2004. Understanding persistence in adult learning. National Institute of Adult Continuing Education. Open Learning 19 (1), 33–46.

Mead, G. H. 1962. Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Ed. C. W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press.

Meriläinen, M. & Partanen, A. 2008. Aikuisopiskelijan ohjaaminen pedagogisessa harjoittelussa. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–90.

Merriam, S. B. & Clark, M. C. 1993. Learning from life experience: What makes it significant? International Journal of Lifelong Education 12 (2), 129–138.

Merriam, S. B. & Clark, M. C. & Baumgartner, L. M. 2007. Learning in Adulthood. A comprehensive guide. The United States of America: John Wiley & Sons.

Merrill, B. 2001. Learning and Teaching in Universities: Perspectives from adult learners and lecturers. Teaching in Higher Education 6 (1), 5–17.

Moore, E. 2000. Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämänkulku. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 2.

Moore, E. 2001. Jotain vanhaa, jotain uutta. Yliopisto-opiskelun erilaistuvat käytännöt. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 329–346.

Moore, E. 2003. PITKÄ OPINTIE. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61.

Moore, E. 2006. Educational Identities of Adult University Graduates. Scandinavian Journal of Educational Research 50 (2), 149–163.

Niemi-Väkeväinen, L. 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 140.

Nikander, P. 1999. Ikääntyvä yhteiskunta ja tulevaisuuden ikääntyvä nainen. Teoksessa Kangas, I. & Nikander, P. (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Helsinki: Gaudeamus, 211–228.

Nunn, G. 1994. Adult leaners´s locus of control, self-evaluation and learning temperamet as a function of age and gender. Journal of Instructional Psychology 21 (3), 260–264.

Nurmi, K. 1995. Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämänkokonaisuudessa. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja 111.

Ojala, H. 2005. Ikääntyneenä naisena opiskelemassa – hyödyn ja sivistyksen rajankäyntiä. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Turku: Painosalama, 51–66.

Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.

O´Rand, A. M. & Krecker, M. L. 1990. Concepts of The Life Cycle: Their History, Meanings, and Uses in the Social Sciences. Annual Review of Sociology 16, 241–262.

Pajares, F. M. 1996. Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. In Review of Educational Research 66 (4), 543–578.

Pajares, F. M. 1997. Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (eds.) Advances in Motivation and Achievement 10. Greenwich: JAI Press, 1–49.

Pajares, F. & Schunk D. H. 2001. Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (eds.) Self Perception. USA: Greenwood Publishing Group, 239–265.

Pajares, F. & Schunk D. H. 2002. Self and self-belief in psychology and education: An historical perspective. In J. Aronson & D. Cordova (eds.) Psychology of education: Personal and interpersonal forces. New York: Academic Press.

Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Opetushallituksen aikuisopiskelijan ohjaus-arviointiprojekti. Helsinki: Yliopistopaino.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research and Evaluation Methods. 3rd edition. California: Sage.

Paulsen, M. B. & Feldman, K. A. 2005. The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational Strategies. Research in Higher Education 46 (7), 731–768.

Pehkonen, E. & Pietilä, A. 2002. Uskomukset oppimisen ja opettamisen piilovaikuttajina. Esimerkkinä matematiikanopetus. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen. Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71. Turku: Painosalama, 39–62.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

Phan, H. P. 2009. Relations between goals, self-efficacy, critical thinking and deep processing strategies: a path analysis. Educational Psychology 29 (7), 777–799.

Piesanen, E. 2002. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia eri koulutusmuodoissa: `Kyll` mä lähinnä nautin, kun huomas, että vanha äijäkin oppii vielä. Teoksessa M.-L. Stenström, P. Linnakylä, A. Malin, P. Nikkanen, E. Piesanen & S. Valkonen. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa ”Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää”. Helsinki: Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja. Opetusministeriö.

Pietilä, A. 2002. Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuva: Matematiikkakokemukset matematiikkakuvan muodostajina. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 238.

Pikkarainen, E. 2000. Kokemus ja kasvu: John Deweyn kasvatusfilosofia sivistysteoriana. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Yliopistopaino.

Pillemer, D. B., Picariello, M. L., Law, A. B. & Reichman, J. S. 1996. Memories of college: The importance of specific educational episodes. In D. C. Rubin (ed.). Remembering our past. Studies in autobiographical memory. The United States of America: Cambridge University Press.

Pinnegar, S. & Daynes, J. G. 2007. Locating Narrative Inquiry Historically. Thematics in the Turn to Narrative. In D. J. Clandinin (ed.) Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology. California: Sage, 3–34.

Pintrich, P. R. 2000. The role of motivation in self-regulated learning. In P. R. Pintrich & P. Ruohotie (eds.). Conative Constructs and Self-Regulated Learning. Research Centre for Vocational Education. Tampere: University Press, 51–66.

Polkinghorne, D. 1988. Narrative Knowing and the Human Sciences. New York: State University of New York Press.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative cofiguration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (eds.) Life history and narrative. London: Falmer, 5–23.

Prat-Sala, M. & Redford, P. 2010. The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. British Journal of Educational Psychology 80, 283–305.

Purtilo-Nieminen, S. 2009. Tie yliopistoon. Narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi hakeutuneista. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 166.

Quinnan, T. W. 1997. Adult studets “at-risk”: Culture bias in higher education. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Rantamaa, P. 2001. Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Jyväskylä: Gummerus, 49–95.

Raymond, A. M. 1997. Inconsistency Between a Beginning Elementery School Teacher`s Mathematics Beliefs and Teaching Practice. Journal for Research in Mathematics Education 28 (5), 550–576.

Richardson, J. T. E. 1994. Mature students in higher education: Academic performance and intellectual ability. Higher Education 28, 373–386.

Richardson, J. T. E. 2007. Motives, attitudes and approaches to studying in distance education. Higher Education 54, 385–416.

Richardson, J. T. E. & King, E. 1998. Adult Students in Higher Education. Burden or Boon? Journal of Higher Education 69 (1), 65–88.
Riessman, C. K. 1993. Narrative Analysis. Canada: Sage.
Riessman, C. K 2008. Narrative Methods for the Human Sciences. The United States of America: Sage Publications.
Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija. Kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuviin. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 200.
Roenning, W. M. 2009. Adult, Flexible Students´Approaches to Studying in Higher Education. Scandinavian Journal of Educational Research 53 (5), 447–460.
Rossiter, M. 1999. A Narrative Approach to Development: Implications for Adult Education. Adult Education Quarterly 50 (1), 56–70.
Rossiter, M. & Clark M. C. 2007. Narrative and the practice of adult education. Florida: Krieger Publishing Company.
Ruohotie, P. 2000. Introduction. In P. Pintrich & P. Ruohotie. Conative constructs and Self-Regulated Learning. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, i–ix.
Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tallinna: Vastapaino, 9–36.
Saastamoinen, M. 1999. Narratiivinen sosiaalispsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa J. Eskola (toim.) Hegelistä Harrèen, narratiivisesta Nudistiin. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 10, 165–192.
Sallila, P. (toim.) 2004. Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
Samuels, W. 2005. The Persistence of Adult Undergraduates on a Traditionally Oriented University Campus. Michigan: Western Michigan University.
Sandler, M. E. 2000. Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A Structural Model of Finances, Attitudes, Behavior, and Career Development. Research in Higher Education 41 (5), 537–580.
Schnee, E. 2009. Writing the personal as research. Narrative Inquiry 19 (1), 35–51.
Schrag, C. O. 1997. The Self after Postmoderity. London: Yale University Press.
Schraw, G. 1998. Promoting general metacognitive awareness. Instructional Science 26, 113–125.

Schunk, D. H. 1991. Self-Efficacy and Academic Motivation. Educational Psychologist 26 (3 & 4), 207–231.
Schunk, D. H. 1995. Self-efficacy and Education and Instruction. J. E. Maddux (ed.) Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research and application. New York: Plenum, 281–303.
Schunk, D. H. 2001. Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.) Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives. Second Edition. The United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, 125–151.
Schunk, D. H. & Pajares, F. 2004. Self-Efficacy in Education Revisited. Empirical and Applied Evidence. In D. M. McInerney & S. van Etten (eds.) Big Theories Revisited. Volume 4: Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning. The United States of America: Information Age Publishing, 115–138.
Schunk, D. H. & Pajares, F. 2005. Competence Perceptions and Academic Functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (eds.) Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guiltford Press, 85–104.
Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. 1975. Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. Review of Educational Research 46 (3), 407–441.
Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Akateeminen väitöskirja. Oulun opettajankoulutuslaitos.
Siivonen, P. 2010. From a ”Student” to a Lifelong “Consumer” of Education? Constructions of Educability in Adult Student´s Narrative Life Histories. Finnish Educational Reseaech Association. Research in Educational Sciences 47. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
Silkelä, R. 1997. Mitä persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat? Psykologia 32 (3), 174–182.
Silkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 120–131.
Sintonen, T. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
Skaalvik, E. M. 1997. Issues in research on self-concept. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (eds.) Advances in Motivation and Achievement 10, 51–97.

Skaalvik, E. M. & Bong, M. 2003. Self-Concept and Self-Efficacy Revisited. A Few Notable Differences and Important Similarities. In H. W. Marsh, R. G. Craven, D. M. McInerney (eds.) International Advances in Self Research. A volume in International Advances in Self Research. The United States of America: Information Age Publishing Inc., 67–89.

Spector-Mersel, G. 2010. Narrative research. Time for a paradigm. Narrative Inquiry 20 (1), 204–224.

Stenström, M.-L., Linnakylä, P., Malin, A., Nikkanen, P., Piesanen. E. & Valkonen, S. 2002. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa ”Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää”. Opetusministeriö. Helsinki: Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja.

Stenström, M.-L. & Valkonen, S. 2002. Yli 40-vuotiaiden aikuiskoulutuskeskuksissa ja oppisopimuskoulutuksessa opiskelleiden koulutushalukkuus. Teoksessa M.-L. Stenström, P. Linnakylä, A. Malin, P. Nikkanen, E. Piesanen & S. Valkonen. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa ”Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää”. Opetusministeriö. Helsinki: Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja, 67–104.

Stryker, S. 1987. The Vitalization of Symbolic Interactionism. Social Psychology Quarterly 50 (1), 83–94.

Sugarman, L. 1986. Life-Span Development. Concepts, theories and interventions. New York: Methuen.

Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Suomentaja Timo Soukola. Helsinki: Priima-Offset.

Taylor, C. 1996. Sources of The Self. The Making of the Modern Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, S. 2006. Narrative as construction and discursive resource. Narrative Inquiry 16 (1), 94–102.

Tedder, M. & Biesta, G. 2008. Learning without teaching? Opportunities and limitations in biographical learning for adults. The European Conference on Educational Research From Teaching to Learning in Gothenburg, Sweden.

Tengland, P. A. 2008. Empowerment: A Conceptual Discussion. Health Care Anal 16, 77–96.

Tice, D. C. & Wallace, H. M. 2003. The Reflected Self: Creating Yourself as (You think) Others See You. In. M. R. Leary & J. P. Tangney (eds.) Handbook of Self and Identity. New York: The Guildford Press, 91–105.

Tight, M. 1998. Lifelong Learning: Opportunity or Compulsion? British Journal of Educational Studies 46 (3), 251–263.

Tight, M. 1999. Mythologies of Adult/Continuing/Lifelong Education. Paper presented at SCUTREA, 29th Annual Conference, 5-7 July 1999, University of Warwick.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and Teacher Education 23, 944–956.

Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 178.

Tolska, T. 2003. Narratiivinen ajattelu ja kasvatus Jerome Brunerin psykologiassa. Kasvatus 34 (1), 30–42.

Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009: 24. Helsinki: Yliopistopaino.

Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Akateeminen väitöskirja. Tampreen yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia A 496.

Törmä, S. 1998. Deweyn kokemuksen filosofia ja Kolbin malli. Aikuiskasvatus 18 (4), 325–326.

Usler, E. L. & Pajares, F. 2008. Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. Review of Educational Research 78 (4), 751–796.

Uusitalo, T. 2006. Miten päästä yli mahdottoman? Narratiivinen tutkimus itsemurhamenetyksistä. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 74. Joensuun yliopisto.

Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113.

Vilkko, A. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Suomalaisen kirjallisuuden Seuran toimituksia 663. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.

Väisänen, P. & Ylönen, S. 2004. Matemaattiset taidot ja matemaattinen minäkäsitys tilastollisten menetelmien oppimisessa. Kasvatus 4, 365–378.

Walker, C. O., Greene, B. A. & Mansell, R. A. 2006. Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. Learning and Individual Differences 16, 1–12.

Webster, L. & Mertova, P. 2007. Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. Lontoo: Routledge.

Williamson, A. 1997. ”You´re never too old to learn!”: Third-Age perspectives on lifelong learning. International Journal of Lifelong Education 16 (3), 173–184.

Williamson, A. 2000. Gender Issues in Older Adult´s Participation in Learning: Viewpoints and Experiences of Learners in the University of the Third Age (U3A). Educational Gerontology 26, 49–66.

Wlodkowski, R. J. 1999. Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults. San Francisco: Jossey Bass.

Zeldin, A. L. & Pajares, F. 2000. Against the Odds: Self-efficacy Beliefs of Women in Mathematical, Scientific, and Technological Careers. American Educational Research Journal 37 (1), 215–246.

Zeldin, A. L., Britner, S. L. & Pajares, F. 2008. A Comparative Study of the Self-Efficacy Beliefs of Successful Men and Women in Mathematics, Science, and Technology Careers. Journal of Research in Science Teaching 45 (9), 1036–1058.

Zimmerman, B. J. 2000. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology 25, 82–91.

Zimmerman, B. J. 2001. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.) Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives. 2nd edition. The United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, 1–37.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Hänninen, V. 2008. IHME-koulutus: Narratiivisen tutkimuksen workshop 8.-9.2008. Jyväskylän yliopisto.

Syrjälä, L. 2006. Kerronnallinen tutkimus. Luento 22.04.2006 tutkijaseminaarissa Kokkolan yliopistokeskuksessa Chydeniuksessa.

LIITTEET

LIITE 1. Kirje kertomuksen kirjoittamista varten.

Hei!

Viitaten puhelinkeskusteluumme lähetän tässä Teille tietoja tutkimuksestani sekä tehtävänannon. Otan Teihin yhteyttä pian haastattelun tiimoilta.

Väitöstutkimuksessani tutkin opiskelijoiden käsityksiä itsestään aikuisopiskelijoina. Tutkimus koskee yli 30 -vuotiaita opiskelijoita, joilla ei ole yliopistotutkintoa. Tutkimuksessa olen kiinnostunut aikuisten opiskelukokemuksista, odotuksista ja uskomuksista. Tutkimukseni yhtenä tavoitteena on luoda kokonaiskuvaa niistä taustamuuttujista, jotka vaikuttavat aikuisena opiskeluun. Toisena keskeisenä tavoitteena on kehittää opiskelijoiden ohjausta yliopistollisessa toimintakulttuurissa.

Tutkimuksessa tutkimusaineisto kerätään kolmesta avoimesta yliopistosta sekä kertomusten että haastattelujen avulla. Opintojen alkuvaiheessa aikuisopiskelijat kirjoittavat sähköpostilla tai kirjeitse kertomuksen merkittävimmistä aikuisopiskelukokemuksistaan ja odotuksistaan. Tämän jälkeen aikuisopiskelijat haastatellaan. Haastattelun tavoitteena on täsmentää kertomuksen antamaa kuvaa aikuisopiskelusta. Tutkimukseen osallistuvien aikuisopiskelijoiden anonymiteetti suojataan tutkimuksen eri vaiheissa.

Kokemukset ja käsitykset aikuisena opiskelemisesta ovat tärkeitä niin tutkimuksen kuin opetuksen kehittämisen kannalta, mutta myös opiskelijoiden itsensä kehittymisen kannalta. Opintojen alussa kertomukset aikuisopiskelusta auttavat yliopistollisessa toimintakulttuurissa kehittämään ohjausta opiskelijalähtöisempään suuntaan. Keskeistä on, että aikuisopiskelijat saavat tutkimuksen kautta äänensä kuuluviin.

Tehtävänanto:

Kuvaile kertomuksen muotoon aikaisempia opiskelukokemuksiasi (ei koulutuksen sisältöjä). Kuvaile myös sitä, miksi kiinnostuit opiskelusta avoimessa yliopistossa sekä niitä odotuksia, joita sinulla on tuleville yliopisto-opinnoillesi. Otsikoi kertomuksesi otsikolla "Minä aikuisopiskelijana."

Ystävällisin terveisin

Anne Partanen
Tutkija, KL
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

LIITE 2. Kerronnallisen haastattelun viitekehys.

Kertomus aikuisopiskelusta	**Kertomus elämänlaajuisesta koulutuspolusta**	**Kirjallisista narratiiveista nousseita aiheita**
Aikuisopiskeluun liittyvät *uskomukset* ja *käsitykset*	Kuva itsestä aikuisopiskelijana	* oppiminen aikuisena * opiskelu aikuisena * aikuisopiskelijana kehittyminen
Aikuisopiskeluun liittyvät *koulutuskokemukset*	Aikaisemmat oppimiseen ja opiskeluun liittyvät kokemukset	* kokemukset aikuisopiskelusta * kouluttautumisen merkitys * opiskelua edistävät tekijät * haastavat tekijät
Aikuisopiskelu *formaaleissa* ja *informaaleissa oppimisympäristöissä*	Kuva aikuisena opiskelusta Kouluttautumiseen ja opiskeluun liittyvät odotukset	* odotukset opiskeluympäristöstä * odotukset opiskelusta * koulutusvalintoihin yhteydessä olevat tekijät * opintoihin hakeutumisen motiivit * opiskeluun johtaneet henkilökohtaiset tekijät * jäsenyys eri opiskeluyhteisöissä * yliopistollisuuden merkitys * elinikäisen oppimisen merkitys

“Kyllä minä tästä selviän”

Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina

Monella aikuisopiskelijalla saattaa olla vaikeuksia valitsemallaan koulutuspolulla. Tämä ei kuitenkaan johdu siitä, että he olisivat kykenemättömiä suoriutumaan koulutuksen asettamista haasteista, vaan he itse uskovat, etteivät he voi saavuttaa koulutukselleen asettamiaan päämääriä. He ovat oppineet näkemään itsensä kyvyttömämpinä kuin he ehkä todellisuudessa ovatkaan. Aikuisopiskelijat, jotka aktivoituvat pystyvyysuskomuksella ”Kyllä minä tästä selviän” ja jotka uskovat vahvasti tiedollisen kapasiteettinsa ja akateemisen kompetenssinsa riittävyyteen, onnistuvat todennäköisemmin saavuttamaan päämääränsä. Menestys luo heille rohkeutta ja antaa lisäpontta päämäärään suuntautuneeseen toimintaan.

Tutkimus tarjoaa vaihtoehtoisen kertomuksen siitä, mitä on olla aikuisopiskelija elämänlaajuisen oppimisen viitekehyksessä. Toisaalta se kuvaa sitä, miten aikuisopiskelija kerronnallaan rakentaa käsitystä pystyvyydestään ja miten hän uskoo kykenevänsä suoriutumaan koulutuksen asettamista haasteista. Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisten tekijöiden kautta aikuisopiskelijat rakentavat koulutuksellista minäpystyvyyttään koulutuselämänkertomuksissaan.

Tulevaisuuden haasteena on, miten opiskelutaidoiltaan ja kyvyiltään erilaiset aikuisopiskelijat sopeutuvat heille räätälöityyn koulutukseen. Miten vastata aikuisopiskelijoiden monisäikeisiin koulutustarpeisiin elämänlaajuisen oppimisen hengessä ja ennen kaikkea, miten kohottaa heidän käsityksiään koulutuksellisesta minäpystyvyydestään?

ISBN 978-951-39-4273-1