

Aikuisopiskelijoiden minäpystyvyyksensä elinikäisestä oppimisesta

Matleena Lahtinen

Ohjausalan pro gradu-tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lahtinen, Matleena. 2024. Ohjausalan pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 49 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia minäpystyvyyksäsityksiä aikuisopiskelijoilla on elinikäisestä oppimisesta. Tutkimus on kvalitatiivinen ja aineisto kerättiin teemahaastatteluin. Teemahaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja haastateltavana oli seitsemän aikuisopiskelijaa, jotka olivat iältään yli 40-vuotiaita. Tutkimuksen aineisto analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten perusteella havaittiin kolme erilaista aikuisopiskelijoiden pystyvyyksäsitystä elinikäiseen oppimiseen. Vahvan pystyvyyksäsityksen omaavat aikuisopiskelijat luottivat vahvasti omaan oppimiskykyynsä eivät lannistuneet vastoinkäymisistä. Heikon pystyvyyksäsityksen omaavat aikuisopiskelijat arvioivat oppimiskykynsä huonommaksi kuin muilla ja pitivät vaikeuksia merkinä oppimiskykynsä heikkoudesta. Kolmannessa aikuisopiskelijoiden pystyvyyksäsityksestä alkuun heikko pystyvyyksäsitys oli vahvistunut heidän elämänsä aikana.

Pystyvyyksäsitysten muodostumiseen oli vaikuttaneet vahvistavasti onnistumisen kokemukset, myönteinen palaute sekä turvallinen ja kannustava oppimisympäristö. Heikentävästi pystyvyyksäsityksiin oli vaikuttanut negatiivinen palaute, jota aikuisopiskelija oli saanut erityisesti lapsuudessaan.

Asiasanat: minäpystyvyys, aikuisopiskelija, elinikäinen oppiminen

SISÄLTÖ

JOHDANTO	1
2. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	3
2.1 Sosiokognitiivinen teoria	3
2.2 Minäpystyvyyden lähteet	7
2.2.1 Aiemmat kokemukset	7
2.2.2 Sosiaalinen vertailu	8
2.2.3 Ympäristön antama palaute	9
2.2.4 Tunteet ja tuntemukset	10
2.3 Elinikäinen oppiminen	11
2.4 Aikuisopiskelija	14
3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	15
3.1 Tutkimuksen tavoite	15
3.2 Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu	15
3.3 Haastateltavat	17
3.4 Haastattelut	18
3.5 Aineiston analyysi	19
3.6 Eettiset ratkaisut	22
4 TULOKSET	24
4.1 Vahva pystyvyyden käsitys elinikäiseen oppimiseen	24
4.2 Heikko käsitys pystyvyydestä elinikäiseen oppimiseen	28
4.3 Elämän aikana vahvistunut käsitys pystyvyydestä elinikäiseen oppimiseen	31
POHDINTA	38
5.1 Yhteenvedoa tutkimuksen tuloksista	38
5.2 Aikuisopiskelijoiden pystyvyyuskäsitykset ja ohjaus	42
5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	44
LÄHTEET	47
Liite 1. Haastattelurunko	55
Liite 2. Tutkittavan suostumuslomake	56
Liite 3. Tietosuojailmoitus	57

JOHDANTO

Eräässä tilaisuudessa, jo aikaa sitten, tapasin eläkeiän kynnyksellä olevan rouvan, joka oli aloittanut opinnot yliopistossa. Hän oli tästä hyvin innoissaan, koska hän oli haaveillut tästä oikeastaan jo nuoresta asti. Erityisen iloinen hän oli siitä, miten oli oppinut uutta, vaikka ikääkin hänellä kuulemma oli enemmän kuin muilla opiskelijoilla. Tapaaminen jäi minulle vahvasti mieleen ja se toimikin lopulta innoittajana tälle tutkimukselle.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia minäpystyvyyksäsityksiä aikuisopiskelijoilla on elinikäisestä oppimisesta. Minäpystyvyys voidaan määritellä yksilön uskomuksiksi siitä, millaiset kyvyt hänellä on toteuttaa erilaisia tehtäviä tai toimintoja (Bandura 1995, 2). Minäpystyvyyden on havaittu vaikuttavan opiskelijoiden akateemisiin suorituksiin jopa 25 % (Pajares 2005, 343), joten minäpystyvyys vaikuttaa opiskelijoiden sinnikkyYTEEN, saavutusten lisääntymiseen ja optimismiin heidän kykyjään enemmän (Bandura 1995). Minäpystyvyyden merkitys aikuisopiskelijoiden oppimisessa on siten hyvin oleellinen (Pintrich 2000, 62). Toisaalta elinikäisen oppimisen painotus lisää aikuisopiskelijoiden määrää, sillä työelämän jatkuva muutos sekä teknologian kehitys vaatii ihmisiltä yhä enenevässä määrin taitojen ja osaamisen mukauttamista myös omalla työurallaan (Kinnari 2020).

Aikuisilla opiskelijoilla voi olla taustallaan hyvin erilaisia koulutus- tai elämäkokemuksia, jotka ovat vaikuttaneet heidän käsitykseensä siitä, millaisia oppijoita he ovat. Moni aikuisopiskelija saattaa nähdä itsensä kyvyttömämpänä kuin todellisuudessa on (Pajares ja Schunk 2001, 454), mikä voinee vaikuttaa siihen, että monen aikuisopiskelijan kohdalla ohjauksen painopiste on hänen

pystyvyytensä vahvistamisessa sen sijaan. Siten on tärkeää perehtyä aikuisopiskelijoiden käsityksiin omasta minäpystyvyydestään, sillä heikko minäpystyvyys voi johtaa opiskelijan alisuoriutumiseen (Lent ym. 2005, 255). Tietoa voidaan hyödyntää ohjaustyössä, jonka merkitys tulevaisuudessa voi entisestään kasvaa työelämän murroksessa.

2. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen viitekehystä teoreettisia lähtökohtia, joista keskeisimpinä teoriana on Banduran (1977) sosiokognitiivinen teoria.

2.1 Sosiokognitiivinen teoria

Albert Bandura kehitti 1970-luvulla sosiokognitiivisen teorian, jonka mukaan ihminen säätelee itse omaa toimintaansa sekä motivaatiotaan (Bandura 1977). Banduran teoria pohjaa Julian Rotterin (1966) sisäisen ja ulkoisen hallintakäsityksen teoriaan. Rotterin teoriassa tuodaan esille, että ihmisten välillä on eroavaisuuksia siinä, onko heillä sisäinen vai ulkoinen hallintakäsitys. Ulkoinen hallintakäsitys viittaa siihen, kokevatko yksilöt toiminnan tai tapahtumien lopputulosten johtuvan muista ihmisistä tai sattumasta, kun taas puolestaan sisäisen hallintakäsityksen mukaisesti yksilö kokee lopputuloksen muodostuvan hänen omasta toiminnastaan. Bandura (1977) kuitenkin kehitti Rotterin teoriaa, koska hän näki, ettei yksilöiden käyttäytymiseen erilaisissa tilanteissa vaikuta pelkästään tämänkaltaiset yleiset uskomukset vaan tämän lisäksi myös ihmisten kokema minäpystyvyys. Mielestäni sosiokognitiivinen teoria ja sen keskeisenä käsitteenä oleva minäpystyvyys sopivat kuvaamaan aikuisopiskelijoiden toimintaa sekä sitä taustaa, josta heidän pystyvyyksensä kumpuavat.

Yksilön kehitys on sosiokognitiivisen teorian mukaisesti dynaaminen kolmitahoinen prosessi, jota voidaan kutsua myös triadiseksi vastavuoroisuudeksi (Bandura 1989, 1175). Ihmisen ajattelu ja toiminta syntyvät siten kolmen eri tekijän dynaamisessa vastavuoroisuudessa. Yksilön henkilökohtaiset tekijät, eli kognitiiviset, affektiiviset ja biologiset tekijät, käyttäytyminen sekä ympäristön välinen vuorovaikutus muokkaavat yksilön

ajattelua ja toimintaa (Bandura 1997, 6). On hyvä huomata, etteivät eri osatekijät välttämättä vaikuta yhtä voimakkaasti toisiinsa. Sen sijaan niiden vaikutus vaihtelee eri toimintojen ja eri olosuhteiden välillä (Bandura 2000, 75). Vaikka ihmisen käyttäytyminen ja ympäristö ovat niin vahvasti vuorovaikutuksessa keskenään, Bandura (1977) kuitenkin huomauttaa, että on hyvä ymmärtää, ettei ympäristö yksinään määrittele ihmisen elämäntulkua vaan hän voi myös itse vaikuttaa oman kehityksensä suuntaan. Toisaalta on hyvä ymmärtää myös se, ettei yksilö kykene rajattomasti vaikuttamaan ja muokkaamaan omaa ympäristöään vaan se voi asettaa myös erilaisia rajoitteita sekä haasteita (Bandura 2005, 2-3). Bandura (2000, 75) kuvaakin ihmistä ympäristönsä tuotteena sekä luojana, joka sopii mielestäni hyvin kuvaamaan myös aikuisopiskelijoita.

Minäpystyvyys voidaan nähdä Banduran (1977) sosiokognitiivisen teorian keskeisimpänä käsitteenä. Minäpystyvyyskäsitteet ovat Banduran (mm. 1989) yksilön kehittymisen keskeinen lähtökohta sekä myös tärkein tekijä, joka vaikuttaa ihmisen toimintaan. Minäpystyvyys nähdään yksilön uskona ja luottamuksena siihen, että hän kykenee toimimaan tai käyttäytymään tietyllä tavalla sekä mahdollisesti selviytymään eri tilanteisiin liittyvistä haasteista (Bandura 2005, 3). Tämän perusteella minäpystyvyys voidaan siten nähdä yksilön käsityksenä hänen omista kyvyistään tehdä jotain tai tuottaa jotain toimintaa. Linnenbrink ja Pintrich (2003) tuovat esille, että minäpystyvyyskäsitteet ovat tilannesidonnaisempia ja yksityiskohtaisempia kuin minäkäsitykseen liittyvät yleisemmät uskomukset. Pystyvyyskäsitteet voivat siten kohdistua vain johonkin tiettyyn tehtävään tai toimintaan, kun puolestaan esimerkiksi minäkäsitys kohdistuu laajempaan kokonaisuuteen käsittäen esimerkiksi erilaiset tunteet liittyen itsearviointiin sekä itsetietoon (Zimmerman 1995, 218). Minäpystyvyys ei ole pysyvä käsite vaan se voi muuttua ihmisen elämän aikana (Bandura 1997). On myös tärkeää huomata, että minäpystyvyys ei kuitenkaan kuvasta

ihmisen todellisia kykyjä vaan on sen sijaan hänen uskomuksensa hänen omista kyvyistään (Bandura 2005, 3).

Näyttää siltä, että oppimisessa ja opiskelussa minäpystyvyydellä on siis suuri merkitys. Bandura (2004) toteaaakin, että minäpystyvyys vaikuttaa siihen, mitä päätöksiä ihminen tekee, kuinka motivoitunut hän on ja kuinka hän kykenee ylläpitämään tietynlaista toimintaa tai käytöstä. Toisaalta minäpystyvyys vaikuttaa myös siihen, kuinka yksilö hallitsee negatiivisia ajatuksia liittyen tiettyyn toimintaan tai käytökseen (mm. Bandura 1986). Minäpystyvyyksäilykset vaikuttavat siis siihen, millä tavoin aikuisopiskelija toimii ja kuinka hän motivoi itseään. Minäpystyvyyksäilykset myös määrittävät, kuinka paljon vaivaa aikuisopiskelija on valmis käyttämään tai kuinka sitoutunut hän on opiskelemaan ja ylipäätään oppimaan. Esimerkiksi Zimmermann (2000, 86) toteaa, että korkean minäpystyvyyden omaavien opiskelijoiden on havaittu työskentelevän ahkerammin ja olevan sinnikkäämpiä kuin matalamman minäpystyvyyden omaavien. Hänen mukaansa korkeaa minäpystyvyyttä kokevat opiskelijat myös suorittavat vaikeampia ja haastavampia tehtäviä sekä heillä on vähemmän negatiivisia tunnereaktioita heidän kohdatessaan haasteita opiskelussaan verrattuna opiskelijoihin, joiden minäpystyvyys oli matalampi.

Ihmisen uskoessa omaan pystyvyyteensä, hän sitoutuu vahvasti toimintaan tai tehtävään. Tällöin hän ei pyri välttelemään haastavia tehtäviä ja toisaalta kohdatut vastoinkäymiset eivät myöskään heikennä hänen sitoutumistaan tehtävään (Bandura 1997). Bandura (2005, 4) mainitsee, että vahvan minäpystyvyyden omaavat ihmiset näkevät, että he voivat sinnikkäällä ponnistelulla sekä itsensä kehittämisellä voittaa vastoinkäymiset. Hän mainitsee, että puolestaan, että heikon minäpystyvyyden omaavat lakkaavat nopeasti yrittämästä, koska uskovat ponnisteluiden olevan turhia. Margolis ja McCabe (2006) tuovatkin tähän liittyen esille eräänlaisen itseään toteuttavan kehän, joka

voi syntyä. Alhainen minäpystyvyys heikentää menestystä eri toiminnoissa tai tehtävissä, mikä puolestaan voi saada aikaan sen, että minäpystyvyys heikentyy edelleen. Toisaalta yksilön pystyvyysuskomukset vaikuttavat siihen, millaisia ennakko-olettamuksia tai -näkömymiä hänellä on eri toiminnoista. Bandura (1995, 5) mainitsee, että vahva minäpystyvyyden kokemus tukee suoritusta erilaisten menestyskenaarioiden kautta. Hän jatkaa, että sen sijaan heikon minäpystyvyyden kokemus puolestaan tuottaa yksilölle erilaisia epäonnistumiseen liittyviä skenaarioita. Näiden tietojen perusteella Pajaresin (2005, 343) tuoma tieto siitä, että minäpystyvyys selittää jopa 25% akateemisista suorituksista, ei tunnu kaukaa haetulta. Pajares perusteleekin asiaa sillä, että akateemiset suoritukset perustuvat paljon myös siihen, millaiseksi opiskelija kokee oman pystyvyytensä. Akateemisen suoritukset eivät siten hänen mukaansa perustu ainoastaan opiskelijan akateemisiin kykyihin.

Minäpystyvyysuskomusten pohjalta aikuisopiskelijat muodostavat itsestään näkömymiä elinikäisenä oppijana. Voidaan havaita, että aikuisopiskelijoiden minäpystyvyysuskomusten kehittyminen on heidän koko elämänsä jatkuva prosessi, sillä Bandura tuo eri tuotoksissaan esille minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä jo yksilön lapsuudesta asti (mm. Bandura 1997). Banduran

(1977) sosiokognitiivisen teorian perusteella minäpystyvyysuskomukset muodostuvat ja määrittyvät neljän eri tietolähteen kautta. Nämä tietolähteet ovat aiemmat kokemukset, sosiaalinen vertailu, ympäristön antama palaute sekä tunteet ja tuntemukset. Oettingen (1995, 150–151) huomauttaa, että vaikka pääsääntöisesti minäpystyvyysuskomukset rakentuvat neljän eri tietolähteen kautta, ei kaikilla ole kuitenkaan välttämättä pääsyä niihin jokaiseen ja toisaalta yksilöt voivat valikoida vain tiettyjä lähteitä, joita käyttää tietonaan muodostaessaan minäpystyvyysuskomuksiaan. Eri tietolähteet antavat yksilölle sellaista tietoa, jonka avulla hän voi arvioida omaa pystyvyyttään ja omia kykyjään, mutta tietolähteet eivät kuitenkaan anna suoranaista tietoa yksilön pystyvyydestä. Sen sijaan tietolähteiden antama tieto tuo merkityksensä yksilön

kognitiivisten prosessien kautta. Näissä kognitiivisissa prosesseissa yksilö muokkaa ja tulkitsee saamaansa tietoa lopulta muodostaen minäpystyvyyksensä (Bandura 1995, 5). Seuraavaksi tarkastelen minäpystyvyyden lähteitä tarkemmin.

2.2 Minäpystyvyyden lähteet

2.2.1 Aiemmat kokemukset

Hallinnan kokemukset ovat Banduran (1995, 3) mukaan merkittävin minäpystyvyyden lähde, koska ne tarjoavat autenttista tietoa siitä, onko yksilöllä valmiuksia ja mahdollisuuksia onnistumiseen. Luonnollisesti onnistumiset vahvistavat yksilön pystyvyyden tunnetta, kun puolestaan toistuvat epäonnistumiset heikentävät sitä. Minäpystyvyyssuskomuksia heikentävät erityisesti sellaiset epäonnistumisen kokemukset, jotka tapahtuvat yksilön varhaisissa elämäntapahtumissa (Bandura 1997, 80–81). On kuitenkin tärkeää huomata, että hallinnan kokemuksilla ei viitata valmiiden toimintatapojen omaksumiseen. Sen sijaan oleellista on, että yksilö hankkii sellaisia itsesäätelyyn, kognitiiviseen toimintaan sekä myös käyttäytymiseen liittyviä työkaluja ja taitoja, jotka mahdollistavat sopivien toimintatapojen luomisen ja toteuttamisen muuttuvien olosuhteiden hallitsemiseksi (Bandura 1995, 3).

Oettingen (1995, 149) tuo esille, että hallinnan kokemukset vastoinkäymisissä tai haastavissa tilanteissa ovat puolestaan erityisen hyödyllisiä vahvan minäpystyvyyssuskomuksen kannalta. Ajattelen, että tämä voinee liittyä Banduran (1995, 3) esille tuomiin havaintoihin siitä, että ne yksilöt, jotka saavat pelkästään helppoja onnistumisia sekä odottavat tuloksia nopeasti, lannistuvat helposti epäonnistuessa. Siten ponnisteleminen ja sinnikäs työskentely voivat

olla oleellisia seikkoja pystyvyyden vahvistamisen kannalta. Tähän viittaa myös Banduran (1997) ajatukset siitä, että vahvan minäpystyvyyden tunteen kannalta ei ole hyödyllistä, että yksilölle asetetut tavoitteet ovat liian helppoja.

Pajares (2005, 345) tuo esille, että yksilöiden tapa tulkita niin onnistumisia kuin epäonnistumisiakin vaikuttaa pystyvyyksästyksen muodostumiseen. Hänen mukaansa omia käsityksiään voi olla vaikeaa muuttuu, vaikka yksilö saisikin onnistumisen kokemuksia. Tällä hän viittaa erityisesti niihin yksilöihin, jotka vahvasti epäilevät omaa pystyvyyttään. Tällöin yksilöt saattavat antaa epäonnistumiselle epäsopivia tulkintoja ja sen seurauksena alentaa minäpystyvyyssuskomuksiaan. On myös mahdollista, että yksilö pyrkii unohtamaan tai minimoimaan kokemuksia, jotka ovat ristiriidassa hänen uskomustensa kanssa ja toisaalta pitämään merkityksellisinä niitä kokemuksia, jotka ovat samansuuntaisia hänen uskomustensa kanssa (Bandura 1997).

2.2.2 Sosiaalinen vertailu

Sosiaalisella vertailulla tarkoitetaan mallioppimista sekä sitä, että ihminen vertailee omia kykyjään muiden kykyihin tai suorituksiin (Bandura 1997, 86–87). Usher ja Pajares (2008) nostavat esille, että vertaisten tarkkaileminen ja mallioppiminen ovat olennaista erityisesti niissä tilanteissa, joissa yksilöllä ei ole selvää käsitystä omasta kyvykkyydestään. Siten esimerkiksi aikuisopiskelija, jolla ei ole vielä selvää käsitystä omista kyvyistään tai suoriutumisen kriteereistä, voi muodostaa arvioita omasta pystyvyydestään tarkkailemalla vertaisiaan eli muita aikuisopiskelijoita. Bandura (1995, 3) tuo esille, että sosiaalinen vertailu tuottaa välillisiä kokemuksia, joiden kautta tarkkailijan minäpystyvyys voi vahvistua tai heikentyä. Hänen mukaansa tarkkailun kohteen menestys vahvistaa tarkkailijan minäpystyvyyttä, kun epäonnistuminen puolestaan taas heikentää tarkkailijan minäpystyvyyttä.

Erityisen oleellista minäpystyvyyden vahvistumiselle vaikuttaa olevan mallien sinnikäs ponnistelu ja toiminta erityisesti haasteita tai epäonnistumisia kohdatessa. Tähän viittaa esimerkiksi Banduran (1995, 4) esiintuoma tieto siitä, että erityisesti havainnot mallien lannistumattomasta asenteesta erityisesti vastoinkäymisten yhteydessä saattaa olla tehokkaampi lähde minäpystyvyyden vahvistamiseen kuin pelkkä taitojen mallintaminen. On siten mielestäni mahdollista, että muita tarkkaillessaan esimerkiksi aikuisopiskelija oppii uusia keinoja käsitellä ympäristöään ja sen tuomia vaatimuksia. Tämä voi sitten osaltaan vahvistaa hänen pystyvyyden tunnettaan.

2.2.3 Ympäristön antama palaute

Ympäristön antamalla palautteella viitataan muiden antamaan palautteeseen, joita yksilö saa (Bandura 1997). Banduran (1995, 4) mukaan myönteinen palaute saa yleensä yksilön käyttämään enemmän vaivaa tehtävän suoritukseen ja olemaan sinnikkäämpi. Siten kannustaminen ja positiivisen palautteen antaminen saattaa johtaa siihen, että aikuisopiskelija näkee enemmän vaivaa onnistuksiaan. Toisaalta hän saattaa myös palautteen myötä myös ponnistella enemmän, joka voi johtaa siihen, että hänen minäpystyvyyksensä vahvistuu. On kuitenkin oleellista, että annettu palaute on luonteeltaan realistista yksilön taitoihin ja suoriutumiseen nähden, koska epärealistiset odotukset heikentävät minäpystyvyyssuskomuksia (Tsang, Hui ja Law 2012, 3). Ajattelen, että tähän voi loogisesti olla syynä se, että tällaisissa tilanteissa yksilö todennäköisesti epäonnistuu suoriutumisessaan, koska hänen kykynsä ja taitonsa eivät riitä tehtävästä suoriutumiseen. Epäonnistumisen myötä minäpystyvyys heikentyy ja toisaalta myös kannustaminen voi menettää tehoaan.

Toisaalta minäpystyvyyden vahvistumisen kannalta mikä tahansa myönteinen palaute ei ole toimivaa. Annetussa palautteessa oleellista on se, että siinä on eritelty sitä, mikä mahdollisesti johti yksilön onnistumiseen kyseisessä tehtävässä (Margolis ja McCabe 2006). Palautteessa on myös tärkeää kiinnittää huomiota myös yksilön yrittämiseen sekä ponnisteluihin pelkkien onnistumisten sijaan (Schunk ja Pajares 2002). Toisaalta positiivinen palaute, joka on annettu tilanteissa, joissa yksilö ei ole ansainnut sitä tai hän ei ole nähnyt vaivaa asioiden eteen, voi tuottaa palautteen saajalle väärän mielikuvan siitä, on kiitettävää olla panostamatta asioihin (Pajares 2005, 349-350).

Negatiivisella palautteella on puolestaan havaittu olevan minäpystyvyyttä heikentävä vaikutus (Bandura 1995, 4). Näyttää siltä, että negatiivisella palautteella on minäpystyvyyteen jopa voimakkaampi vaikutus kuin positiivisella palautteella. Britner ja Pajares (2006, 487) tuovat nimittäin esille havainnon siitä, kuinka negatiivinen palaute heikentää minäpystyvyyttä tehokkaammin kuin positiivinen palaute vahvistaa minäpystyvyyttä. Ajattelen, että tähän voi olla syynä se, että ihmiset yleensä muistavat negatiiviset asiat paremmin kuin positiiviset. Ilmiötä avaa kommunikaation professori Clifford Nass New York Timesin artikkelissa, jossa hän mainitsee, että negatiivisia tunteita herättäviä asioita pohditaan enemmän ja tähän liittyvää informaatiota prosessoidaan perusteellisemmin kuin positiivisia. Tällöin asiat, jotka herättävät negatiivisia tuntemuksia, jäävät paremmin mieleen (Tugend 2012). Lisäksi yksilön kokema sosiaalinen väheksyntä, voi myös saada hänet välttelemään vaativia tilanteita (Schunk ja Pajares 2009).

2.2.4 Tunteet ja tuntemukset

Tunteilla ja tuntemuksilla viitataan emotionaalisiin tunteisiin, mutta myös fysiologisiin tuntemuksiin kuten esimerkiksi kipuun, joiden perusteella yksilöt arvioivat omaa pystyvyyttään (Bandura 1995, 4). Jos aikuisopiskelija kokee

tehtävän tai suorituksen tuomaa jännitystä, ahdistusta ja pelkoa sekä niihin liittyviä fysiologisia reaktioita kuten käsien hikoilua tai kiivaslyöntisyyttä, hän voi Banduran (1997, 79, 106) mukaan tulkita niitä merkkeinä omasta kyvyttömyydestään kyseiseen tehtävään tai toimintaan. Toisaalta vahvaa minäpystyvyyttä kokevat yksilöt tulkitsevat tunnetilansa yleensä positiiviseksi ja jopa energisoivaksi, kun puolestaan heikon minäpystyvyyden omaavat arvioivat tunnetilansa useammin suoritustaan heikentäväksi (Bandura 1995, 5). Emotionaalisilla tunteilla vaikuttaa myös olevansa merkitystä pystyvyyden kokemukseen, sillä alakuloisella mielellä yksilö arvioi minäpystyvyytensä heikommaksi ja vastaavasti positiivisella mielellä vahvemmaksi (Bandura 1995, 5).

2.3 Elinikäinen oppiminen

Tässä tutkielmassa oppimista tarkastellaan elinikäisen oppimisen näkökulmasta, koska ajattelen, että oppimista tapahtuu paljon myös formaalin koulutuksen ulkopuolella. Näen, että elinikäisen oppimisen näkökulma on keskeinen erityisesti aikuisten kohdalla, koska heillä on paljon elämäkokemuksia sekä mahdollisesti myös työkokemusta erilaisten virallisempien koulutusten tai opintojen rinnalla. Nämä kaikki ovat sellaisia tilanteita tai ympäristöjä, joista mielestäni on mahdollista oppia ja jotka yleensä ovat osa aikuisen elämää.

Tilastokeskus (2023) tiivistää elinikäisen oppimisen tarkoittavan kaikkea ihmisen elämän aikana tapahtuvaa oppimista, jonka tarkoituksena on kehittää yksilön tietoja, taitoja ja kykyjä henkilökohtaisessa, yhteiskunnallisessa tai sosiaalisessa elämässä sekä mahdollisesti myös työelämässä. Ihminen siis oppii uutta koko elämänsä ajan vapaa-aikana, työsuhteissaan sekä formaalissa koulutuksessa. Kinnarin (2020) mukaan elinikäinen oppiminen on käsite, jonka mukaan ihmisellä on kyky ja mahdollisuus tai pakko oppia koko elämänsä ajan.

Tuomisto (2001, 23–25) tuo esille elinikäisen oppimisen eri muotoja, joita ovat formaali, ei-formaali, informaali oppiminen sekä satunnaisoppiminen. Formaalisella oppimisella viitataan oppimiseen, joka tapahtuu formaalissa eli hierarkkisesti järjestetyssä, tutkintoon johtavassa koulutuksessa kuten esimerkiksi peruskoulussa tai ammattikorkeakoulussa. Ei-formaali oppiminen puolestaan tarkoittaa oppimista organisoidussa, muttei kuitenkaan muodolliseen tutkintohierarkiaan sijoittuvassa koulutuksessa. Ei-formaalista oppimista voi tapahtua muun muassa henkilöstö- tai täydennyskoulutuksissa sekä erilaisissa yleissivistävissä opinnoissa, joita ovat muun muassa avoin yliopisto tai ikääntyvien yliopisto. Informaalinen oppiminen sen sijaan on pääasiassa kokemusperäistä ja ei-institutionaalista. Se myös eroaa muusta oppimisesta opiskelijan harjoittaman kontrollin asteen sekä myös opiskelun sijainnin perusteella. Informaaliselle oppimiselle on tyypillistä se, että opiskelijalla on korkea itsekontrolli – ja ohjautuvuus. Informaalinen oppiminen on lisäksi luonteeltaan tavoitteellista. Informaalista oppimista ovat esimerkiksi itseopiskelu tai tavoitteellinen opiskelu työssä (mentorointi). Siinä missä informaalisella oppimisella on hyvin tavoitteellista, satunnaisoppiminen sen sijaan on tavoitteetonta ja tapahtuu yleensä muun toiminnan sivussa eikä sitä ole suunniteltu. Satunnaisoppiminen voi olla oppimista erilaisista kokemuksista työssä tai muussa yhteydessä, oppimista erehdyksistä tai uskomuksista sekä oppimista arkipäivässä esimerkiksi perhepiirissä. (Tuomisto 2001, 23–25). Voidaan ajatella, että formaali koulutus luo ikään kuin perustan elinikäiselle oppimiselle, mutta lopulta kuitenkin valtaosa aikuisten oppimisesta tapahtuu muissa elinikäisen oppimisen muodoissa (Tuomisto 2004).

Vaikka vaikuttaa siltä, että elinikäistä oppimista on tutkittu melko paljon, ei sen tarkka määrittäminen ole kuitenkaan yksinkertaista, sillä eri lähteitä lukiessa huomaa sen tarkoittavan eri yhteyksissä hieman eri asioita. Kinnari (2020, 112–115) tuokin esille, että elinikäisen oppimisen tarkka määrittely on haastavaa,

koska käsitteellä ei ole koskaan ollut vain yhtä ja kaikkien hyväksymää määritelmää. Sen sijaan hänen mukaansa elinikäisen oppimisen määritelmä liittyy useaan eri kontekstiin ja useat eri tahot heijastavat siihen omia toiveitaan ja tavoitteitaan, josta seuraa se, että aikojen saatossa elinikäiseen oppimiseen liittyvät käsitykset, tulkinnat ja poliittinen puhe ovat vaihdelleet.

Silvennoinen ja Tulkki (2004, 9) tuovat esille, että eurooppalaisessa puhetavassa elinikäinen oppiminen määritellään inhimillisten voimavarojen jatkuvaksi kehittämiseksi kunkin yksilön omilla ehdoilla ja omalla vastuulla. Tätä ajatusta he pitävät ristiriitaisena - toisaalta yksilöllä on vapaus, mutta toisaalta ihmiset nähdään helposti vain varantoina, jotka on saatava entistä tehokkaammin yhteiskunnan käyttöön. Tähän samaan näkemykseen viittaa myös Jokisaari (2004, 5), jonka mukaan elinikäisen oppimisen taustalla on vaikuttamassa kaksi toisilleen ristiriitaista painotusta. Hän toteaa että, ensimmäisen painotuksen mukaan oppiminen on ihmisen oikeus, kun taas toisen painotuksen perusteella se puolestaan on velvollisuus tai pakko, joka seuraa yksilön sopeuttamisesta teknologiseen kehitykseen sekä muuttuvaan yhteiskuntaan. Jokisaari jatkaa, että yksilö voi etsiä itseään kiinnostavia oppimisen mahdollisuuksia sekä luoda omanlaisensa opintopolun, mutta toisaalta oppiminen voi myös olla eräänlainen sopeutumispakko, joka on seurausta työelämän muutoksen tuomasta oppimistarpeesta. Tämä voi Jokisaaren mukaan johtaa yksilön autonomian mahdollisuuksien vähenemiseen tai jopa katoamiseen ja lopulta yksilö näyttäytyy pitkälti vain tuottavuuden ja suorituskyvyn näkökulmasta.

Elinikäisen oppimisen ajatus siirtää yhä enenevässä määrin vastuuta ja velvollisuuden oppimisesta oppijalle itselleen (Jokisaari 2004). Elinikäinen oppiminen on myös yhä oleellisempi osa yhteiskuntaa, jolloin se koskettaa entistä useampaa. Ilmiön taustalla ovat suuret muutokset esimerkiksi työssä ja työnteossa sekä myös teknologian kehityksessä. Hänen mukaansa teknologian nopea murros, vanhojen töiden katoaminen, työväestön vanheneminen,

työelämän ja koulutuksen kohtaamattomuus sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ovat esimerkkejä näistä muutoksista. Elinikäinen oppiminen nähdään välttämättömänä, jos muutoksessa halutaan pysyä mukana. (Kinnari 2020, 116).

2.4 Aikuisopiskelija

Aikuisopiskelijan määrittäminen käsitteenä, ei ole kovinkaan yksiselitteistä, sillä eri lähteet antavat erilaisia tulkintoja asiasta (Pekkanen 2008, 25). Esimerkiksi OECD on laatinut toteuttamistaan aikuisten opiskelua koskevista kansainvälisesti vertailevista tutkimuksista raportin, jossa on todettu, että eri maiden määrittelyt aikuisopiskelijasta ovat hyvin vaihtelevia perustuen välillä ikään ja/tai koulutustaustaan ja toisinaan puolestaan taas määrittely perustuu koulutustarjonnan muotoihin (OECD 2001, Opetusministeriö 2008, 15-16).

Suomessa on pitkään ollut tapana määritellä aikuisopiskelijan käsitettä koulutuksen järjestämismuodon tai koulutusta tarjoavan tahon perusteella. Aikuiset voivat kuitenkin opiskella myös nuorille suunnatussa koulutuksessa sekä itseohjautuvasti hyödyntämällä esimerkiksi koulutusorganisaatioiden ulkopuolisia oppimisympäristöjä kuten erilaisia tietoverkkoja tai kirjastoja (Opetusministeriö 2008, 15). Siten on ollut oleellista, että aikuisopiskelun ja aikuisopiskelijan määritelmää on tarkasteltu uudelleen ja aikuisopiskelu nähdään laajemmasta näkökulmasta. Opetusministeriön julkaisussa (2008, 16) mainitaankin, että aikuisopiskelun määrittely perustuu koulutukseen osallistujan henkilötasoiisiin tekijöihin. Opetusministeriön julkaisun perusteella aikuisopiskelijaksi määritellään 25-64-vuotias henkilö. Siten opiskelua ei rajata esimerkiksi koulutusmuodon perusteella. Aikuisopiskelijan käsitteen määrittelyssä, ei myöskään pääsääntöisesti oteta huomioon opiskelijan aiempaa koulutus- tai työhistoriaa (Pekkanen 2008, 25).

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia minäpystyvyyksäsityksiä aikuisopiskelijoilla on elinikäisestä oppimisesta.

3.2 Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu

Minäpystyvyydestä on tehty tutkimuksia määrällisenä, joissa minäpystyvyyttä on mitattu kyselyillä Likert-asteikon avulla. Jossain vaiheessa tämän tutkimuksen ideointi- ja suunnitteluvaihetta mietin myös itse sitä, että toteuttaisin tutkimuksen määrällisenä. Tulin kuitenkin lopulta siihen johtopäätökseen, että määrällisenä tutkittuna minäpystyvyyksäsityksestä liittyen elinikäiseen oppimiseen, olisi jäänyt jotakin pois. Määrällisen tutkimuksen avulla olisin mahdollisesti saanut tutkittavilta tietoa heidän minäpystyvyytensä tasosta sekä vahvuudesta. Koska tarkastelen minäpystyvyyksäsityksiä elinikäisestä oppimisesta, näen, etten olisi voinut millään tavoin saada näin laajaa perspektiiviä määrällisen tutkimuksen avulla. Laadullisen tutkimuksen avulla voin siten saada määrällistä tutkimusta monipuolisempaa, rikkaampaa ja monitasoisempaa tietoa ihmisen kokemusmaailmasta (Raunio 1999, 293).

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Koska olen kiinnostunut aikuisopiskelijoiden elinikäiseen oppimiseen liittyvistä minäpystyvyyksäsityksistä, näen, että teemahaastattelun avulla on mahdollista saada tietoa tästä aiheesta. Teemahaastattelu on usein käytössä käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteissä tiedonkeruumenetelmänä ja se soveltuu hyvin sellaisiin tilanteisiin, joissa tutkija on kiinnostunut siitä, mitä ihminen ajattelee tai miksi

hän toimii tietyllä tapaa (Hirsjärvi ja Hurme 2017). Metodologisesti teemahaastattelussa korostuvat myös ihmisten tulkinnat asioista sekä heidän asioille antamat merkitykset (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 87).

Teemahaastattelua voidaan kuvailla haastatteluksi, jossa edetään tiettyjen etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten perusteella (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 87). Menetelmässä ei kuitenkaan ole strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 47) vaan sitä voidaan kuvata eräänlaiseksi keskusteluksi, joka kuitenkin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkijan ehdoilla, mutta jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville tutkimuksen kannalta oleelliset asiat haastateltavilta (Eskola ja Vastamäki 2015, 27–28). Koska tutkimukseni aihepiirini on sellainen, että tutkijana minun on vaikea tietää minkälaisia vastauksia haastateltavat antavat, teemahaastattelu tarjoaa siten haastateltaville riittävästi väljyyttä tuoda esille omia kokemuksiaan ja näkemyksiään. Teemahaastattelussa haastateltavilla onkin mahdollisuus tuoda esille asioita, joita en välttämättä ole etukäteen osannut ajatella. Teemahaastattelussa minulla tutkijana on mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä ja tarttua asioihin ja teemoihin, joita haastateltavat tuovat itse esille. Strukturoitu haastattelu ei välttämättä tavoita ilmiötä samoin, jolloin haastattelun ulkopuolelle voi jäädä jotain olennaista. Koska teemahaastattelussa haastateltavien elämysmaailma ja heidän määritelmänsä eri tilanteista ovat etusijalle, se tuo tutkittavien äänen kuuluviin (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 47–48).

Haastatteluja varten rakensin haastattelurungon kahden eri pääteeman ympärille (liite 1). Pääteemoina olivat minäpystyvyys sekä elinikäinen oppiminen. Haastattelujen teemat nousivat esiin kirjallisuuskatsauksen sisällöistä ja tutkimustiedosta. Hirsjärvi ja Hurme (2001) tuovatkin esille, että teoriaan ja tutkimustietoon perehtyessä tutkittava ilmiö ja sitä kuvaavat peruskäsitteet hahmottuvat tutkijalle. Nämä käsitteet toimivat heidän mukaansa

pohjana haastattelurungolle ja ovat niitä alueita, joihin haastattelukysymykset kohdistuvat.

Ennen varsinaisia haastatteluja tein koehaastattelun. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 72-73) tuovat esille, että esi- tai koehaastattelu on hyvä keino varmistaa haastattelun toimivuus. He jatkavat, että esi- tai koehaastattelussa tutkijan on mahdollista havaita haastattelurungon ja kysymysten sopivuus sekä sanavalintojen selkeys. Koehaastattelussa huomasin, että jotkin kysymykset vaikuttivat olevan hieman epäselviä ja vaikeatulkintaisia haastateltavalle. Siten koehaastattelun perusteella tein muokkauksia haastattelukysymyksiin. Koehaastattelua en ottanut mukaan tutkimukseni aineistoon, koska hän ei ollut tällä hetkellä aikuisopiskelija vaan hän oli saanut opintonsa päätökseen parisen kuukautta ennen haastattelua.

3.3 Haastateltavat

Haastateltavia oli seitsemän henkilöä, jotka ovat iältään 42-64-vuotiaita. Naisia haastateltavista on viisi ja miehiä kaksi. He kaikki opiskelevat tällä hetkellä jotakin - yksi henkilö opiskelee avoimessa yliopistossa, kolme ammattioppilaitoksessa, kaksi haastateltavaa opiskelee puolestaan ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa. Seuraavassa taulukossa on esillä haastateltavien sukupuoli, ikä sekä heidän opiskelupaikkansa (Taulukko 1).

Taulukko 1. Haastateltavat sukupuolen, iän ja opiskelupaikan mukaan.

Haastateltava	Sukupuoli	Ikä	Opiskelupaikka
1.	Mies	42 v.	Ammattioppilaitos
2.	Mies	55 v.	Ammattioppilaitos
3.	Nainen	45 v.	Yliopisto
4.	Nainen	50 v.	Ammattikorkeakoulu
5.	Nainen	64 v.	Ammattioppilaitos

6.	Nainen	52 v.	Ammattikorkeakoulu
7.	Nainen	58 v.	Avoim yliopisto

Halusin tutkimukseeni haastateltaviksi erilaisia ihmisiä, jotta haastatteluissa tulisi mahdollisesti esille erilaisia kokemuksia. Koska toivoin tutkimukseeni haastateltavia eri opiskelupaikoista sekä eri taustoista, en rajannut opiskeltavaa koulutusalaan tai ylipäätään koulutusmuotoa. Siten käytin haastateltavien valintaan vain kahta valintakriteeriä; haastateltava on yli 40-vuotias ja hän opiskelee tällä hetkellä. Mielestäni tämänkaltainen heterogeenisyys voisi kuvastaa todellisuutta arkielämässä erityisesti aikuisten kohdalla.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 58) kirjoittavat, että laadullisen tutkimuksen yhteydessä on tapana puhua otoksen sijaan harkinnanvaraisesta näytteestä. Tämä johtuu heidän mukaansa siitä, että tilastollisten yleistysten sijaan pyritään ymmärtämään jotakin syvällisemmin. Sain tutkimukseeni haastateltavat eräänlaista lumipallo-otantaa käyttäen. Sain tuttavani kautta tiedon henkilöstä, joka voisi sopia tutkimukseeni. Tältä henkilöltä sain puolestaan tietoja henkilöistä, jotka sopisivat ja voisivat osallistua tutkimukseeni. Tämänkaltaisen ”lumipalloilun” avulla sain lopulta seitsemän haastateltavaa.

3.4 Haastattelut

Varsinaiset haastattelut tapahtuivat tammikuussa 2024 ja ne toteutettiin kasvokkain haastateltavien kotona. Tämä oli mahdollista, koska haastateltavat asuivat melko lähellä minua. Ajattelin myös, että kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa vuorovaikutus ja luottamuksellisen ilmapiirin luominen olisi helpompaa. Luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin myötä haastateltavat voivat tuoda rehellisemmin ja aidommin esille omia kokemuksiaan (Hirsjärvi ja Hurme 2001).

Nauhoitin haastattelut ääninauhurilla. Haastattelujen kesto vaihteli noin 25 minuutista noin reiluun tuntiin. Haastateltavat ottivat minut lämpimästi vastaan ja vaikuttivat olevan kiinnostuneita tutkimuksestani. Koska luottamuksellisen ilmapiirin muodostuminen haastattelutilanteessa on tärkeää, jotta haastateltavat voivat tuoda omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan esille (Hirsjärvi ja Hurme 2001), juttelin haastateltavan kanssa ensin hänen kuulumisistaan tai hänen päivänsä kulusta. Tämä mahdollisti rentoutuneen ilmapiirin muodostumisen ja osaltaan helpotti haastatteluiden sujuvuutta. Näitä keskusteluita en kuitenkaan nauhoittanut. Ennen varsinaista haastattelua kertosin lyhyesti tutkimuksen tarkoituksen sekä haastattelun kulun.

Haastattelut sujuivat pääsääntöisesti hyvin. Haastattelijana olin melko kokematon ja huomasin, että haastattelut sujuivat sitä paremmin, mitä useamman niitä olin tehnyt. Tällöin esimerkiksi tarkentavien kysymysten tekeminen oli helpompaa ja tuntui, että tutkijana haastatteluissa osasin paremmin tarttua oleellisiin asioihin. Pyrin olemaan haastattelijana neutraali, jotten ohjailisi haastateltavan sanomisia. Tämä onkin Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mielestä oleellista, jotta haastateltavien omat näkemykset pääsevät esille.

3.5 Aineiston analyysi

Ennen aineistonanalyysia litteroin aineiston. Carcia ja Nokelainen (2022) tuovat esille, että litteroinnin tarkkuus riippuu siitä, mikä on keskeistä tutkimuskysymysten kannalta. Omaa tutkimuskysymystäni tarkastellessani, analyysini keskittyi mielestäni haastateltavien puheen asiasisältöön. Tällöin äänenpainoilla, tauoilla tai yksittäisillä hymähdyksillä tai äännähdyksillä ei mielestäni ollut merkitystä tutkimuskysymykseni kannalta. Tästä syystä jätin ne

litteroimatta ja käytin peruslitteroinniksi nimettyä litterointitapaan. Peruslitteroinnilla viitataan siis litterointitapaan, jossa puhe litteroidaan puhekieltä noudattaen, mutta siitä on jätetty pois toistot, keskenjäävät tavut ja yksittäiset äännähdykset sekä täytesanat (esimerkiksi tota ja niinku). (Tietoarkisto). Litteroin myös merkitykselliset tunneilmaukset kuten esimerkiksi liikuttuminen tai nauru. Pidin tärkeänä litteroida myös ne, koska mielestäni ne kuvasivat haastateltavien tunnetiloja haastattelussa.

Litteroinnin jälkeen pyrin parhaani mukaan tekemään haastateltavistani tunnistamattomia. Toisin sanoen poistin erilaisia henkilöllisyyteen liittyviä tietoja sekä tietoja, joista olisi mahdollista päätellä haastateltavat henkilöllisyys (esimerkiksi työpaikka). Kuula (2006, 201) mainitsee, että tunnistamattomuus on tärkeää, koska se suojelee tutkittavien henkilöllisyyttä mahdollisilta kielteisiltä seuraamuksilta, mutta toisaalta mahdollistaa myös rehellisten vastausten saamisen esitettyihin kysymyksiin.

Tutkimukseni aineistoa analysoin aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille, että sisällönanalyysi on eräänlainen laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jonka avulla tutkimuksen aineisto järjestetään selkeään ja tiiviiseen muotoon kuitenkin kadottamatta sen antamaa informaatiota. Heidän mukaansa aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto ohjaa analyysia, eli aineistosta nostetaan esiin tutkimuksen kannalta oleellisia asioita riippumatta siitä, mitä ne ovat tai miten ne suhteutuvat esimerkiksi aiempiin tutkimuksiin. Siten aiemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla minäpystyvyydestä ei tulisi olla merkitystä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. Päädyin valitsemaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin, koska ajattelin, että näin aineistosta voi nousta esille enemmän niitä asioita, joita haastateltavat tuovat esille ja jotka eivät välttämättä liity mihinkään teoriaan tai aiempaan tutkimukseen.

Jotta saisin kokonaiskäsityksen aineistostani, luin litterointitekstejä useaan otteeseen läpi. Mitä enemmän luin haastatteluja, sitä paremmin asiat hahmottuivat mielessäni. Ensimmäisillä lukukerroilla tarkoitukseni oli tutustua teksteihin, ja sen jälkeen aloin tutkia aineistoa systemaattisemmin. Aineistoon perehtyminen onkin oleellista ennen analysoinnin aloittamista (Tuomi ja Sarajärvi 2018).

Aineistoon perehtymisen jälkeen aloitin analyysin toisen vaiheen eli pelkistämisen (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 122–123). Etsin aineistosta lauseita ja ilmaisuja, joissa käsiteltiin minäpystyvyyttä. Merkitsin samaa kuvaavia ilmaisuja samoilla väreillä ja erottelin erilaisia ilmaisuja merkitsemällä niitä eri väreillä. Tämän vaiheen jälkeen olin saanut muodostettua aineistosta pelkistettyjä ilmauksia. Näitä pelkistettyjä ilmauksia listasin omaan tiedostoonsa, jonka jälkeen aloin ryhmittelemään näitä ilmauksia. Ryhmittelin samaa asiaa kuvaavat ilmaisut omaksi luokakseen (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 124). Näin aineistosta muodostuivat alaluokat. Taulukossa 2 on esitetty esimerkki siitä, kuinka aineiston pelkistetyistä ilmauksista on muodostettu alaluokka.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Oon huonompi ku moni muu	Näkemys, että muut oppivat paremmin
En oo mikään mallioppilas	
En oo yhtä hyvä oppija	

Seuraavaksi aloin etsiä samankaltaisuuksia ja yhteyksiä eri alaluokkien välillä. Näiden perusteella pystyin yhdistämään eri alaluokkia keskenään, jolloin syntyneet luokat muodostivat niin sanotut yläluokat kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) ohjeistavat. Kun olin saanut muodostettua aineistostani yläluokat, aloin tarkastelemaan niitä tarkemmin siinä mielessä, että mitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia niiden välillä oli. Samankaltaisuuksien ja positiivisen yhteyden perusteella pystyin yhdistelemään eri yläluokkia keskenään, minkä

lopputuloksena syntyivät pääluokat, jotka linkittyivät suoraan tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisia minäpystyvyyksäsityksiä aikuisopiskelijoilla on elinikäisestä oppimisesta. Näitä pääluokkia syntyi yhteensä kolme, jotka ovat vahva pystyvyyden käsitys elinikäiseen oppimiseen, heikko käsitys pystyvyydestä elinikäiseen oppimiseen sekä elämän aikana vahvistunut käsitys pystyvyydestä elinikäiseen oppimiseen. Näitä kolmea pääluokkaa tarkastelen Tulokset-osiossa tarkemmin.

3.6 Eettiset ratkaisut

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 19) tuovat esille, että ihmistieteissä ollaan eettisten kysymysten kanssa tekemisissä lähes joka vaiheessa tutkimusta. Siksi pidin tärkeänä kiinnittää huomiota eettisiin seikkoihin tutkimuksen eri vaiheissa. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 20) esittelevät Kvalen näkemyksen siitä, mitkä ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa ovat tärkeimpinä eettisiä periaatteita. Hänen mukaansa niitä ovat informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. Nämä ovat keskeisimpinä eettisiä periaatteita myös tässä tutkimuksessa.

Ennen aineiston keräämistä toimitin haastateltaville tutkittavan suostumuslomakkeen (liite 2) jossa kerroin lyhyesti ja tiivistetysti tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimuksen kulusta, aineiston käsittelystä sekä siitä, että tutkimus on täysin vapaaehtoinen. Haastateltavien oli mahdollista peruuttaa osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tutkittavan suostumuslomakkeen liitteeksi liitin tietosuojalomakkeen (liite 3), johon olin kerännyt haastateltaville tarkempia tietoja siitä, kuinka aineistoa käsitellään ja säilytetään. Haastateltavat antoivat allekirjoitetun suostumuslomakkeen minulle ennen haastattelua.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 20, 98) tuovat esille haastattelutilanteen luottamuksellisuuden. Siten haastattelutilanteessa toin esille, että kaikki haastattelut ovat luottamuksellisia ja aineistoa pyritään käsittelemään niin, että haastateltavat ovat tunnistamattomia. Haastattelutilanteissa pyrin toimimaan haastateltavien ehdoilla ja siten, ettei heille aiheudu siitä ahdistusta. Haastateltava sai siis kertoa aiheesta niin paljon kuin hän itse halusi (Hirsjärvi ja Hurme 2001).

Haastattelut nauhoitin ääninauhurilla ja litteroin ne Word-tiedostoiksi omalle salasanasuojatulle tietokoneelleni, joihin muilla ei ollut pääsyä. Litteroinnin yhteydessä poistin aineistosta kaikki sellaiset tiedot, joista haastateltavan voisi tunnistaa kuten esimerkiksi työ- tai opiskelupaikka. Haastateltavien nimet olivat omassa tiedossani, mutta niitä en käyttänyt lainkaan tutkimusaineistossa vaan haastatteluiden tunnistetietona käytin haastateltavien ikää ja sukupuolta. Kun olin saanut haastatteluiden litteroinnin tehtyä, poistin haastatteluiden äänitallenteet nauhurilta. Litterointeja puolestaan säilytin niin kauan, kunnes tutkimus valmistui ja opinnäytetyö hyväksyttiin. Tuloksia raportoitaessa otin huomioon sen, ettei tutkimuksessa käytetty sellaisia sitaatteja, joista kyseinen haastateltava olisi jollain tavoin tunnistettavissa.

4 TULOKSET

4.1 Vahva pystyvyyden käsitys elinikäiseen oppimiseen

Haastateltavat toivat esille, että heillä oli vahva luottamus omaan oppimiskykyynsä. He eivät juurikaan epäilleet omaa oppimiskykyään ja näkivät, että oppiminen on heille mahdollista eri tilanteissa ja yhteyksissä. He eivät lannistuneet vaikeuksista ja näkivät vaikeudet enemmänkin haasteina kuin esteinä oppimiselle tai opiskelulle. Opiskelussaan ja oppimisessaan he olivat sinnikkäitä ja periksiantamattomia. Vahva pystyvyyden käsitys oli syntynyt positiivisista koulutuskokemuksista sekä myös myönteisestä palautteesta, jota he olivat elämänsä varrella saaneet.

Vahva käsitys pystyvyydestä elinikäiseen oppimiseen tuli esille esimerkiksi siinä, että haastateltavien mukaan heidän oli mahdollista oppia uusia asioita ja he suhtautuivat lähtökohtaisesti myönteisesti erilaisiin oppimistilanteisiin. Haastateltavat eivät juurikaan epäilleet omia kykyjään tai taitojaan vaan toivat esille, että heillä on erittäin hyvät mahdollisuudet oppia uutta. Oppiminen nähtiin jopa eräänlaisena päätöksenä. Oppiminen näyttäytyi haastateltaville asiana, johon he pystyivät itse vaikuttamaan ja jopa niin, että oppiminen oli pitkälti vain heistä itsestään kiinni. Koska oppiminen näyttäytyi haastateltaville henkilökohtaisena päätöksenä, uuden oppiminen oli siten heille mahdollista, jos he vain itse niin halusivat. Esimerkiksi seuraavassa kaksi haastateltavaa tiiviisti kuvaavat sitä, että he halutessaan voivat oppia uutta.

"Jos oon päättäny, että opin jonkun, niin kyllä mä sitte sen opettelen. Ei sitä kukaan muukaan tee kenenkään puolesta." (Mies, 42 vuotta)

"No musta itestä se on ollu kiinni, että mä vaan opettelen ... Kyllähä mä pystyn oppii melkee mitä vaan, en mä epäile itteeni, ei se siitä oo kiinni." (Nainen, 52 vuotta)

Vaikka haastateltavilla oli vahva luottamus omiin kykyihinsä oppia, he eivät silti pitäneet oppimista kuitenkaan aina helppona. Oppimiseen ja opiskeluun liittyi silti haasteita ja epäonnistumisia. Koska haastateltavilla oli luottamusta omiin kykyihinsä, vaikeudet ja vastoinkäymiset näyttäytyivät heille vaiheina, joista pääsee eteenpäin omalla työllään. Haastateltavat kuvasivat vaikeuksia haasteina, joita liittyy elämään ja opiskeluun. Haasteista oli mahdollista jopa nauttia ja haasteiden "selättäminen" toi haastateltaville uutta pontta opiskeluun, koska he kokivat, että erityisesti haasteiden selvittäminen vahvistaa omaa pystyvyyden kokemusta. Vaikeudet ja virheet olivat haastateltaville tilaisuuksia, joista oli mahdollista oppia aina jotain. Haastateltavat toivat esille, että juuri virheistä, vaikeuksista ja epäonnistumisista oli mahdollista oppia eniten. Siten virheiden tekeminen tai epäonnistuminen ei pelottanut tai mietityttänyt haastateltavia eivätkä he kokeneet virheiden tekemistä negatiivisena asiana vaan olennaisena osana oppimisprosessia. Seuraavassa kaksi haastateltavaa kuvaa asennettaan virheiden tekemiseen ja lisäksi toinen haastateltavista kuvaa sitä, kuinka hänen kokemuksensa omasta pystyvyydestään vahvistui, kun hän omalla työskentelyllään selvitti haasteet opiskelussaan.

"Niistä virheistähän sitä eniten oppii. Ku oikein mokaa, niin sitte mä oon ainakin tajunnu aika paljon, että ei ne musta oo huono juttu se, että tekee virheitä tai joku menee huonosti." (Mies, 42 vuotta)

"Mulle noi virheiden tekeminen on ollu aika merkittävää siinä mielessä, että sitä kautta oon lopulta oppinu aika paljonki. ... Näissä mun opiskeluissa oli aika vaikeeta syksyllä, että oli sellanen aika haastava vaihe opinnoissa, mut sit sitä vaan painettii menee, et pänttäsin niitä ja kyllä pääsin läpi niistä tenteistä ja vielä hyoillä arvosanoilla. Mun mielestä toi oli semmonen kokemus just siitä, että siinä jotenki tuli se fiilis, että mähän osaan. Että semmonen voittajafilis oli sit lopulta." (Nainen, 45 vuotta)

Haastateltavat kertoivat, että vahva luottamus omaan pystyvyyteen ilmeni myös sinnikkyudessa ja periksiantamattomuudessa. Siten haastateltavat jaksoivat yrittää uudelleen, vaikka oppiminen oli heille ajoittain vaikeaa tai he kohtasivat epäonnistumisia. He kuvasivat, että epäonnistumiset olivat harmittaneet heitä, mutta kuitenkin he eivät olleet lannistuneet niistä vaan yrittäneet uudelleen. Joissain tilanteissa ja asioissa haastateltavat olivat kokeneet voimakkaita vastoinkäymisiä tai eteen oli tullut tilanteita, joissa suunnitelmat olivat osoittautuneet mahdottomiksi toteuttaa. Tällöin he olivat keksineet jonkin uuden suunnitelman tai ratkaisun tilanteeseen. Haastateltavat toivat esille, että he myös toipuivat nopeasti erilaisista vastoinkäymisistä oppimisessa ja opiskelussa. Alla oleva haastateltava kuvaa sitä, että hän ei ole elämänsä aikana säästynyt opiskeluun liittyviltä haasteilta. Kuitenkin hän oli aina yrittänyt uudelleen eikä ollut lannistunut haasteista.

"Kyllähän se on ollut, että näin mun elämässä on ollut monta vaikeeta juttua, että ei toi opiskelu aina oo helppoo ollu. Mutta jotenkin mä lopulta sainkin niin, että yritin sitte uudestaan, etten mä siitä lopulta lannistunu niin paljon, että olisin heittäny pyyhkeen kehään." (Nainen, 52 vuotta)

Vahva luottamus omaan pystyvyyteen ja siitä kumpuava sinnikkyys, auttoi haastateltavia pysymään tavoitteissaan sekä toisaalta auttoi heitä opiskelemaan ja oppimaan asioita, jotka eivät tuntuneet mielekkäiltä tai jotka eivät kiinnostaneet heitä siinä hetkessä. Osa oppimistilanteista haastateltavien elämän aikana oli näyttäytynyt heille jopa pakkona. Tällaisia tilanteita oli ollut esimerkiksi töihin liittyvissä koulutuksissa tai työn muutostilanteissa, joissa haastateltavat olivat joutuneet opettelemaan uusia taitoja tai päivittämään omaa osaamistaan. Kuitenkin haastateltavat olivat kyenneet työskentelemään niin, että olivat saavuttaneet asetetut tavoitteet, vaikka motivaatio olisikin ollut heikohko. Haastateltavat kuvasivat, että heidän oli mahdollista saavuttaa asioita ja tavoitteita myös ilman voimakasta motivaatiota tai motivointia. Seuraavassa

haastattelukatkelmassa haastateltava kuvaakin tilannetta, jossa hänen työpaikallaan oli tapahtunut erilaisia muutoksia, jotka hän koki oman työnsä kannalta hyödyttömiksi. Hän oli kuitenkin osallistunut työnantajan järjestämiin vapaaehtoiisiin koulutuksiin sekä opetteli koulutuksissa tulleita asioita, vaikkei hänellä ollutkaan suurta motivaatiota siihen.

" Jos nyt näin voisi sanoa, niin jotkut on ollu niin typeriä juttuja kerta kaikkiaan. Töihin tullu erilaisia juttuja, että en ite nää, että ne olis ollu vaikka sen mun työn kannalta yhtään tärkeitä tai jotenkin mulle itellenikään, että joo ei oo kyllä kiinnostanut suoraan sanottuna ollenkaan. ... Oon mä silti ne sitte opetellu kaikki. Nään, että se on ollu semmonen päätös oppia. Oon mä ne kaikki pystynyt opiskelee, vaikkei ole se asia niin kinnostava kuten jo sanoin ki, mut kyl se on osa mua se, että mä pystyn opiskelemaa ja tekee. Vaikkei se olis mulle mikää ykkösjuttu, etten mä siinä tarvi mitään sellasta tsempparia siinä sitte." (Nainen, 52 vuotta)

Kokemus vahvasta pystyvyydestä oli osaksi syntynyt haastateltavien aiemmista koulutuskokemuksista heidän elämänsä aikana. Heillä oli paljon positiivisia kokemuksia opiskelusta, joita oli muodostunut jo lapsuudessa ja nuoruudessa. He kokivat pärjänneensä hyvin koulussa ja oppineensa tarvittavat asiat, ja tämä toi luottamusta myös omiin kykyihin aikuisena oppimiseen. Myös nuoruudessa tutkinnon suorittaminen oli tuonut varmuutta omaan oppimiseen. Suoritettu tutkinto oli tietynlainen osoitus omasta oppimiskyvystä - ja taidoista kuten seuraava haastateltava kuvaa.

"Mulle se tutkinto on ollut tosi tärkeä asia. Se on ollu se, et oon saavuttanu sen ja ei siihen olis pystyny, ei sitä olis voinu tehdä, jos olis ihan tyhmä. Et oon mä sitä niinki aatellu, ku oon nyt opiskellu, et ku mä oon ton tehny, niin mä voin tehdä tän mun nykysenki." (Nainen, 52 vuotta)

Myös muiden antamalla palautteella oli ollut haastateltavien mukaan merkitystä vahvan pystyvyyden muodostumisessa. Haastateltavat olivat kohdanneet elämänsä aikana ihmisiä, jotka olivat antaneet heille myönteistä ja kannustavaa palautetta opiskelustaan tai oppimisestaan. Näitä ihmisiä olivat olleet esimerkiksi opettajat, työkaverit, perhe tai ystävät. Kannustus ja myönteinen palaute olivat jääneet haastateltaville mieliin vuosiksi ja jopa vuosikymmeniksi tuoden heillä luottamusta omaan kykyyn oppia. Erityisesti haastavissa tilanteissa annettu kannustava ja myönteinen palaute oli haastateltavien mukaan merkinnyt heille paljon. Se oli tuonut vaikeissa hetkissä luottamusta omaan itseen ja siihen, että pystyy ja pärjää. Seuraava haastateltava kuvaa sitä, kuinka hän muisti edelleen hyvin elävästi koulunsa opettajien antaman positiivisen palautteen silloin, kun hänellä oli ollut koulussa haasteita. Erityisen tärkeältä se oli tuntunut, koska haastateltavan omat vanhemmat eivät olleet koskaan kommentoineet millään tavoin hänen koulunkäyntiään.

“Pari opettajaa mua kannusti tosi paljon, että ne sano, että sä pärjää ja pystyt. Ei mun vanhemmat silleen puuttunu oikein mitenkään mun koulunkäyntiin, en mä kotona saanu palautetta. Noi pari opee on jääny mieleen mulla siitä. Muistan kyllä edelleenkin tosi tarkasti sen ja sen fiiliksen mikä siitä tuli. Ehkä siitä voisi sitte päätellä sen, että se on ollu mulle tosi tärkeätä (nauraa). Varmaa siihä sitte vaikutti tolleen, että ku mun isä ja äiti ei sanonu mitään suuntaa tai toiseen, ei ne tienny mun koulusta tai ylipäättään elämästään mitään.” (Mies, 42 vuotta)

4.2 Heikko käsitys pystyvyydestä elinikäiseen oppimiseen

Heikko pystyvyys elinikäiseen oppimiseen tuli esille muun muassa siinä, että haastateltavat näkivät itsensä henkilöinä, jotka oppivat huonosti. He epäilivät omia kykyjään oppia uutta ja ylipäättään opiskella. Haastateltavat vertailivat itseään paljon muihin ja kokivat muiden olevan heitä parempia oppimaan. He

myös lannistuivat vastoinikäymisistä helposti sekä pitivät niitä merkkeinä omasta huonosta oppimiskyvystään. Heikko pystyvyyden käsitys muodostui erityisesti lapsuudessa saadusta palautteesta, jossa heidän oppimiskykyään pidettiin heikkona.

Haastateltavat toivat esille käsityksiä itsestään henkilöinä, jotka oppivat huonosti. Haastateltavat kokivat, ettei heillä ole "lukupäätä" vaan he mielsivät itsensä enemmänkin käytännönläheisinä henkilöinä, jotka tekivät käsillään töitä eikä heillä ollut omasta mielestään taitoja teoreettiseen opiskeluun. Haastateltavat kertoivat, etteivät he ole kovinkaan hyviä oppimaan ja opiskelu tuntui heistä haastavalta. Esimerkiksi 55-vuotiaan miehen ja 65-vuotiaan naisen haastattelun katkelmista nähdään, että he kuvasivat itseään sellaisina, ettei heillä ollut valmiuksia oppia uutta.

"Ei mulla ole semmosta päätä, että mä voisin oppia kieliä." (Mies, 55 vuotta)

"Mä oon enemmän sellanen tekijä. Näin voisin kuvailla itseäni. Mä tykkään tehdä käsilläni ja mielestäni saankin paljon aikaseks, mutta ei musta oo pänttäämiseen."
(Nainen, 65 vuotta)

Heikko käsitys omasta pystyvyydestä ilmentyi myös siinä, että haastateltavat lannistuivat helposti kohtaamistaan epäonnistumista, haasteista tai tekemistään virheistä. He näkivät, että virheet ja vaikeudet olivat merkkejä siitä, että he olivat huonoja oppimaan. Epäonnistumisten jälkeen haastateltavilla ei ollut kovinkaan suurta motivaatiota yrittää uudelleen kuten esimerkiksi 55-vuotias kuvailee, että epäonnistumiset opiskelussa ovat saaneet hänet pohtimaan sitä, että hän lopettaisi opiskelun. Epäonnistumiset ja vaikeudet opiskelussa olivat saaneet hänet kokemaan, ettei hänestä ylipäätään ollut opiskelemaan tai oppimaan uutta.

“Aika monesti se tuntuu tosi pahalta se epäonnistuminen. Sellanen, että välillä on tullut ajatuksiin se, että lopettaisin tän mun koulun. ... Monesti on musta tuntunut sellaselta, et tosta (epäonnistumisesta/virheistä) just näkee sen, ettei tää opiskelu ole oikeen sit mun juttu.” (Mies, 55 vuotta)

Haastateltavien kertomuksissa tuli ilmi, että he vertasivat paljon itseään muihin. He pitivät muita ihmisiä parempina oppijoina ja kokivat, että muilla oli joitakin sellaisia taitoja oppia ja opiskella, joita heillä itsellään ei ollut. He näkivät kanssaopiskelijansa viisaampina ja kyvykkäämpinä oppijoina. Sen sijaan itsensä he kokivat jopa tyhminä ja mielisivät, että muut oppivat asioita jostain syystä paremmin ja helpommin kuin he. Opiskeluun käytetty aika oli heistä ajoittain hukkaan heitettyä aikaa, koska haastateltavat kokivat, ettei heistä ole oppimaan uutta. Haastateltavat kuvasivat haastattelussa eräänlaista oppijaihannetta tai –toimijaa, jolla oli hyvät kognitiiviset kyvyt ja taidot ja joka menestyi koulussa erinomaisesti tästä syystä. Haastateltavat kokivat, etteivät he ole tämänkaltaisen ihanteen mukaisia. Toisaalta haastateltavat näkivät, että myös heidän opettajansa sekä oppilaitoksensa odottivat heiltä kuvaamansa oppijaihanteen mukaista käytöstä ja oppimista. Siten he kokivat, etteivät he kykene millään täyttämään näitä vaatimuksia.

Se, mistä heikon pystyvyyden kokeminen elinikäiseen oppimiseen kumpuaa, liittyi haastateltavien mukaan pitkälti heidän saamaansa palautteeseen. Haastateltavat kertoivat erityisesti lapsuudessaan saamastaan palautteesta, joka liittyi heidän taitoihinsa oppia. Haastateltavat kertoivat kokevansa, että heidän lapsuudessaan jaoteltiin lapsia ja nuoria niihin, joilla on “lukupäätä” ja niihin, jotka olivat käytännönläheisiä. “Lukupään” omaavien oli mahdollista oppia ja opiskella teoreettisesti, kun taas puolestaan käytännönläheiset lapset ja nuoret olivat eräänlaisia käytännön konkreettisia tekijöitä. Kommentit huonosta “lukupäästä” sekä heikoista akateemisista taidoista olivat vaikuttaneet

haastateltavien mukaan vahvasti siihen, että he kokivat olevansa huonoja oppimaan ja opiskelemaan. Tämänkaltaista palautetta oli heille annettu koulussa sekä osaltaan myös kotona. Asiaa havainnollistaa 55-vuotiaan miehen kuvaus siitä, kuinka hän koki itsensä vahvasti työmieheksi, jolla on huonot taidot oppia ja opiskella. Näiden näkemysten syntyyn hän näki vaikuttavan lapsuuden kokemusten ja lapsuudessa annetun palautteen.

“Oli sitä työtä paljon maatilalla, mitä lapsena ennen tehtiin, niin sitä ajatteli, ettei ole koulumies lainkaan. Kyllä vanhemmatkin niin puhu ja näin, että muu suku myös, muistan, että mummoki joskus mulle sitä puhu, että kun oon niin kova työmies. ... Lopultahan sitte musta tulikin se kova työmies (nauraa). Mutta kyllä sitä on ajateltu nyt viime vuosina ja sitä ku tässä kysyttiin, niin varmaa toi mun lapsuus on siinä vaikuttanu, kun mä oon niin vahvasti aateltu, etten mä opi mitään.” (Mies, 55 vuotta)

Haastateltavat kertoivat myös perheen sosiaalisen statuksen ja varallisuuden vaikuttaneen siihen, kuinka opettaja näki heidät sekä heidän oppimisensa. Varakkaasta perheestä tulleet lapset oli nähty älykkäämpinä ja teoreettisempii opintoihin soveltuvampina. Puolestaan varattomammista perheistä tulleiden lasten, kuten seuraava haastateltava tuo esiin, ei ollut suotavaa tavoitella pitkää koulutusta vaativaa ammattia ja heidät nähtiin pitkälti käytännönläheisessä työssä.

“Opettaja oli sellainen, että jakoi niin, että toi oppii konekirjoitusta tai että tuo lähtee lääkäriksi, kun sen isäki on lääkäri. Meidän perhe oli köyhä ja opettaja selvästi toi sen esille, siitä puhuttiin ihan ääneen siitä meidän perheestä, että kun te ootte niitä, että teitä on monta (lasta) ja tämmöstä, että tuotiin esille, ettei meidän lasten kannata miettiä muuta ku jotain lastenhoitoa, että sitä rupeais tekemään.” (Nainen, 65 vuotta)

4.3 Elämän aikana vahvistunut käsitys pystyvyydestä elinikäiseen oppimiseen

Haastateltavien käsitys omasta pystyvyydestä oli vahvistunut heidän elämänsä aikana. Alkujaan käsitys omasta pystyvyydestä oli ollut heikohko, mikä oli muovautunut pitkälti lapsuudessa saadun negatiivisen palautteen perusteella. Epävarmuutta omasta pystyvyydestä oli tuonut myös oma ikä se, että aiemmista opinnoista oli jo aikaa. Pikkuhiljaa haastateltavien elämän aikana tämä käsitys oli alkanut murtua, ja he kokivat oman pystyvyyksensä vahvistuneen. Pystyvyyksensä vahvistumiseen vaikutti haastateltavien mukaan onnistumisen kokemukset, joita he olivat saaneet eri oppimistilanteissa sekä oppimisympäristön, jossa he tällä hetkellä opiskelivat. Kannustava ja turvalliseksi koettu oppimisympäristö oli haastateltavien mukaan vahvistanut heidän pystyvyyttään.

Haastateltavat kuvasivat, että he kokivat heidän pystyvyytensä elinikäiseen oppimiseen vahvistuneen heidän elämänsä aikana. Haastateltavat kertoivat, että aiemmin heidän elämässään he olivat kokeneet melko vahvasti niin, etteivät he hyviä oppimaan tai opiskelemaan. Tämä heikko käsitys omista kyvyistä oppia oli haastateltavien mukaan syntynyt heidän lapsuudessaan ja nuoruudessaan. Käsitys itsestä heikkona oppijana oli muodostunut pitkälti saadun negatiivisen palautteen perusteella. Palautetta oli annettu erityisesti opettajan taholta. Kuitenkin haastateltavat kuvasivat, että kouluaikoina annettu negatiivinen palaute oli kuitenkin tuntunut ristiriitaiselta. Haastateltavat toivat esille, että he jollain tasolla näkivät itsensä osaavina ja kyvykkäinä oppilaina, vaikka opettaja näki heidät toisin. Vaikka he kokivat opettajien antaman palautteen jollain tasolla vääränä tai virheellisenä, kommentit olivat jääneet kuitenkin haastateltavien mieleen ja jääneet muokkaamaan heidän käsityksiään itsestään oppijana. Esimerkiksi seuraava haasteltava tuo esille tätä ristiriitaisuutta opettajan antaman palautteen ja oman näkemyksen välillä.

“Opettaja mulle siitä aina puhu silleen ikävästi siitä mun oppimisesta. Ei ollu mitään kannustamista tai mitään tsemppaavaa puhetta näin, että onhan se varmaa olluki, että

joku on mennyt huonosti, en mä sitä oo sanomassa. On varmaa olluki sitä, että olis pitäny tehdä paremmin jotaki, mut kyllä se tapa, millä opettaja sitä esitti, niin minä sen muistan vielä tän ikäsenäkin ja sitä mieltä oon nytteki, ettei tolleen voi sanoa. Mut jännä juttu siinä oli just se, että kun mä en lopulta silleen täysin uskonu sitä mun opettajaa, ku mulla lopulta oli siinä se, että jotenki tiesin, että mulla on kuitenkin on jotakin verran taitoja ja kykyjä. ... Totta kai mä kuitenkin näen, että nuo (kommentit) on muhu vaikuttanu etenkin nuorena ja siinä nuorena aikuisena, että se on saanu semmosta aikaan, että sitä on lopulta epäilly itteensä ja pitäny varmaan omaa oppimiskykyä jotenkin huononakin tai just siinä, et on ollu semmosii ajatuksii siitä, että pärjääkö tolleen samoin ku muut. Siis niin, että muut olis mua fiksumpii, että näin mä olis ite sitte siinä, että ei pystyis opiskelee samoin.” (Nainen, 58 vuotta)

Haastateltavat kuvasivat haastatteluissa sitä, että pikkuhiljaa heidän elämänsä aikana lapsuudessa ja nuoruudessa syntyneet käsitykset itsestä heikkona oppijana alkoivat väistyä. Tilalle alkoi hiipiä ajatuksia siitä, että osasi ja pystyi oppimaan samoin kuin muutkin. Prosessi ei kuitenkaan ollut nopea ja suoraviivainen vaan haastateltavat toivat esille, että tähän ajattelumallin muutokseen oli mennyt aikaa ja vasta nyt keski-ikäisinä tai keski-ian kynnyksellä olevana heille oli alkanut tulla kokemus siitä, että oppiminen sujuu heiltä. Oman pystyvyyden kokemuksen vahvistumiseen olivat vaikuttaneet positiiviset kokemukset oppimistilanteista, joihin he oman elämänsä varrella olivat osallistuneet tai joihin he olivat joutuneet. Haastateltavat olivat näissä elämän eri tilanteissa huomanneet, että he oppivat ja oivaltavat uutta. Onnistumiset ja hyvät kokemukset olivat siten tuoneet haastateltaville tunteen omasta pystyvyydestään liittyen oppimiseen. Pystyvyyden kokemuksen vahvistuminen oli puolestaan taas kannustanut ja rohkaissut haastateltavia uusiin oppimistilanteisiin. Voidaan nähdä, että oli muodostunut eräänlainen toisiaan ruokkiva kehä, jossa onnistumisen kokemukset olivat ruokkineet pystyvyyden tunnetta ja pystyvyyden vahvistuminen oli taas rohkaissut haastateltavia osallistumaan oppimistilanteisiin, joissa he olivat saaneet onnistumisen kokemuksia, jolloin pystyvyyden kokemus oli voinut jälleen vahvistua.

Esimerkiksi 52-vuotias nainen kuvasi onnistumisten ja pystyvyyden välistä suhdetta sellaiseksi, että molemmat ruokkivat toisiaan. Mitä enemmän hän sai onnistumisen kokemuksia, sitä enemmän hänen kokemuksensa pystyvyydestä elinikäiseen oppimiseen kasvoi. Pystyvyyden vahvistuminen lisäsi hänen intoaan mennä ja osallistua erilaisiin oppimistilanteisiin, jolloin hänen ylipäättään oli ollut mahdollista saada onnistumisen kokemuksia.

“Joo on ollu aika monessa jutussa viime aikoina mukana. Voisin kuvailla, että on ollu näin, että siitä tulee semmonen ilmiö, että ku on tullu sellanen onnistuminen niin siitä sitte tulee se olo, että kykenee. Ja totta kai se sitten lisää sitä, että mä voisin sitte mennä tohonkin mukaa ja siellä taas sitte on, että tää onnistu ja mä osaan. Ja lopulta mä taas meen johonkin uuteen taas. Ymmärsitkö sä nyt yhtään tästä? (nauraa) ... On se niin, että on mulle ainaki on ollu se juttu siinä, että mä meen oppimaan ja opiskelee, niin sieltä se tulee se onnistuminen, ettei sitä sitte tuu, jos ei osallistu, ku sen mukana olon kautta on edes mahdollista saada niitä tunnetta.” (Nainen, 52 vuotta)

Haastateltavat toivat esille oppimisympäristön merkityksen oman pystyvyytensä vahvistumisessa. Haastateltavat kuvasivat oman opiskelupaikkansa tai -ryhmänsä kannustavaksi sekä turvalliseksi. Haastateltavat kertoivat opettajansa antavan kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta. Tämä oli lisännyt heidän kokemustaan omasta pystyvyydestään, koska he kokivat opettajan näkevän heissä paljon vahvuuksia. Myös opiskelijatoverit kannustivat toisiaan ja antoivat positiivista palautetta, minkä haastateltavat kokivat positiivisena. Turvallisella ilmapiirillä haastateltavat viittasivat siihen, että erehtyminen sekä virheiden tekeminen oli sallittua ja osa oppimisprosessia, jolloin kukaan ei joutunut pelkäämään epäonnistumisia tai virheitä. Tämä oli heidän mielestään edistänyt heidän oppimistaan, koska epäonnistumista ei tarvinnut pelätä tai jännittää. Haastateltavat toivat esille, että myös heidän pystyvyytensä elinikäiseen oppimiseen oli vahvistunut ilmapiirissä, jossa virheet sallittiin. Tämä johtui heidän mukaansa pitkälti siinä,

että heidän ajattelussaan oli tapahtunut muutos liittyen virheiden tekemiseen. Aiemmin he olivat nähneet, että virheiden tekeminen oli ollut merkki heidän huonoudestaan oppijana, mutta kannustavan ja turvallisen ilmapiirin myötä he olivat nähneet virheiden ja epäonnistumisten olevan tärkeä osa oppimisprosessia. He myös olivat myötätuntoisempia ja ymmärtäväisempiä itselleen kuin aiemmin, jos he kohtasivat haasteita opiskelussaan. Kannustus ja turvallinen ilmapiiri oli innostanut haastateltavia opiskelemaan lisää heidän pystyvyytensä kasvaessa kuten alla oleva haastateltava kertoo.

“Mulle on ollut tosi tärkeä se ymmärtäminen, että jos epäonnistuu niin se on ihan ok. Mulla on ollu tosi paljon sellasta kritiikkiä itseeni kohtaan aiemmin ja se on ollu mokien pelkäämistä. On ollu sitä, että mä nolaan itteni, jos mä en tiedä jotain tai teen jonkun asian huonosti ja näin päin pois. Kun mä tälleen aikuisena opiskelen sen mun edellisen tutkinnon ja se ope ja kaikki siellä oli niin ihania ja ymmärtäviäisiä. Että oli sellanen olo, että saa olla ihan oma itsensä ja kyl se kritiikkiä itseään kohtaan väheni tosi paljon, kun ei aina ollu semmosta, että musta tuntu kyllä siltä, että siellä sai ihan reilusti kysyä, jos ei tienny ja sanoa, ettei tiiä. Ja opeki oli aina siihen, että hyvä ku te kysytte, että on tärkeä, että on kysymyksiä. Mä ite koen, että tolla opella ja sillä porukalla oli iso merkitys siinä, että mä lähdin opiskelemaan tätä mun nykyistä koulua.” (Nainen, 45 vuotta)

Toisaalta haastateltavat toivat esille myös epävarmuutta siitä, että he olivat opiskelemassa aikuisiällä ja mielsivät itsensä vanhoina opiskelijoina. Koska pääsääntöisesti muut opiskelijat olivat nuorempia kuin haastateltavat, he kokivat epävarmuutta omasta pärjäämisestään. Oma pärjääminen ja osaaminen opinnoissa pohditutti haastateltavia, koska he näkivät, että heidän aiemmista opinnoistaan oli jo aikaa. Haastateltavat ajattelivat, että heidän tietonsa saattoivat olla jo vanhentuneita tai ettei heillä välttämättä ollut riittävästi tietoteknisiä valmiuksia tai digitaalisia taitoja, joita opinnoissa pärjäämiseen edellytettiin. Toisaalta haastateltavat kertoivat, että opintojen edetessä he olivat huomanneet,

että heille toi varmuutta heidän työkokemuksensa sekä ylipäättään elämäkokemuksensa. Haastateltavat kuvasivat, että he kykenivät hyödyntämään kokemuksiaan opinnoissaan sekä toisaalta oma elämä toi varmuutta omaan olemiseen. Haastateltavat kuvasivat, että vaihteittain opintojen edetessä epävarmuus oli vähentynyt, koska he kokivat, että aiemmat elämäkokemukset, tutkinnot, työkokemukset ja koulutukset lopulta kuitenkin osoittivat heidän pystyvyyttään elinikäiseen oppimiseen. Haastateltavat olivat reflektoineet omaa osaamistaan ja paikkaansa opiskelijaryhmässä kuten esimerkiksi seuraava haastateltava kertoo.

“Mun on aika paljo pitäny miettiä sitä tilannetta, että kun olen se meidän ryhmän vanhin. Omassa päässä on paljon pitäny sijoittaa itseensä siihe porukkaan ja ymmärtää se, että ei tässä oo mitään ongelmaa, vaikka aiemmista opinnoista on jo aikaa. ... Tässä oon nimittäin huomannut sen, että mulla on työkokemusta aika laajasti ja on myös kokemusta ihan elämästä eri lailla, ku sit näillä nuorilla, että mulle on ollut just sitä, että tätä oon miettinyt. On tullu pikkuhiljaa semmonen oivallus ja varmaan sellanen, että luottaa kuitenkin itseensä.” (Nainen, 52 vuotta)

Haastateltavat toivat esille, että jo pelkästään opiskeluun hakeutuminen näin aikuisiällä oli ollut heille asia, joka oli vahvistanut heidän pystyvyyden tunnettaan liittyen oppimiseen. Haastateltavat kuvasivat, että he olivat epäilleet omaa oppimiskykyään ja ajatelleet, etteivät välttämättä kykenisi opiskelemaan, koska he eivät olleet menestyneet aiemmissa opinnoissaan kovinkaan hyvin tai he olivat saaneet ympäristöstään negatiivista palautetta oppimisestaan. Haastateltavat olivat jopa vuosikymmeniä miettineet opiskelua heitä kiinnostavalla alalla ja käyneet sisäistä pohdintaa siitä, että pystyisivätkö he opiskelemaan, koska aiemmat negatiiviset kokemukset opiskelusta ja heidän saamansa negatiivinen palaute värityivät niin vahvasti heidän käsitystään itsestään heikkona oppijana. Opintoihin hakeutuminen, opiskelu ja oppilaitokseen kuulumisen olivat haastateltaville hyvin merkittävää, koska se

oli ikään kuin yksi osoitus heidän pystyvyydestään oppia ja päivittää osaamistaan. Haastateltavat kertoivat, että ikä oli ollut osaltaan yksi syy, että he olivat lopulta päättäneet hakeutua opintojen pariin. Haastateltavilla oli ollut haaveissa opiskella mielenkiintoista alaa tai asiaa, mutta epäilykset omista oppimistaidoista olivat pitkään estänyt opintojen pariin hakeutumisen. Iän karttuessa haastateltavat olivat pohtineet elämän rajallisuutta ja pohtineet, että heidän olisi syytä toteuttaa haaveitaan opiskelustaan, koska aikaa ei tullut mistään lisää. Alla olevassa haastattelupätkässä haastateltava kuvaa opiskeluun hakeutumistaan. Hän oli miettinyt pitkään opintoja ja lopulta elämän rajallisuuden huomaaminen vaikutti hänen päätökseensä mennä opiskelemaan. Haastateltava kuvaa myös sitä, kuinka merkittävä kokemus opintojen aloittaminen ja opiskelu on ollut hänen pystyvyyden kokemukselleen.

“Mulla meni aika pitkään, että menin lopulta tekee tän jutun, vaikka mä olen miettinyt sitä ihan todella kauan. Vuosia ja vuosia olen jahkannut, että meenkö vai en. Oon ollu niin vahvasti siinä, ettei musta oo. Sit taas on ollut, että no jos sitteki, että kyllä mä varmaan se pystyn tekee. Nää näkemykset on tässä tälleen vaihdellut vuosien myötä. Kuitenkin ku täytin 60 vuotta niin se tuntu, että jos mä haluun sen tehdä niin ei tässä nyt niin ole enää aikaa siihe sitte. ... Ja sitte ku mä oon nyt opiskellu, niin se on ollut tosi paljon vaikuttanut siihen omaan kokemukseen itsestä. On tullut se, että hei mähän osaan ja mä pystyn tähän ja tähän. Vanha koira on oppinut uusia temppuja, vaikkei pitäis (nauraa).” (Nainen, 65 vuotta)

POHDINTA

5.1 Yhteenvedoa tutkimuksen tuloksista

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia minäpystyvyyksäsityksiä aikuisopiskelijoilla on elinikäisestä oppimisesta. Haastatteluaineistosta nousi esiin kolme pääluokkaa liittyen aikuisopiskelijoiden minäpystyvyyksäsityksiin elinikäisestä oppimisesta. Nämä kolme luokkaa olivat vahva pystyvyyden käsitys elinikäiseen oppimiseen, heikko käsitys pystyvyydestä elinikäiseen oppimiseen sekä elämän aikana vahvistunut käsitys pystyvyydestä elinikäiseen oppimiseen. Tarkastelen seuraavaksi yhteenvetomaisesti sekä toisiinsa vertaillen näitä kolmea käsitystä minäpystyvyydestä sekä niitä tekijöitä, joista nämä käsitykset ovat muodostuneet. Lisäksi pohdin tutkimuksen tuloksia ohjauksen näkökulmasta.

Vahvaa minäpystyvyyttä kokevilla oli vahva luottamus omiin kykyihinsä oppia, eivätkä he juurikaan epäilleet omaa pystyvyyttään elinikäiseen oppimiseen. He näkivät, että oppiminen oli mahdollista, jos he päättivät oppia asian. Voidaan siis havaita, että vahvaa minäpystyvyyttä kokevat näkivät, että he kykenivät saavuttamaan omat tavoitteensa tai päämääränsä. Tätä vahvistavat myös Coutinho ja Neuman (2008, 146), jotka tuovat esille, että yksilön päämäärien saavuttamista ja menestymistä voidaan ennustaa hänen minäpystyvyytensä perusteella. Myös Bandura (1995) tuo esille, että yksilön arviot omasta kyvykkyydestään vaikuttavat siihen, kuinka hän asettaa itselleen tavoitteita tai pitää kiinni päämääristään. Hänen mukaansa yksilöt, jotka arvioivat itsensä kyvykkäiksi, pitävät voimakkaammin kiinni päämääristään ja toisaalta he myös asettavat itselleen haastavampia tavoitteita kuin ne, jotka arvioivat kyvykkyytensä heikoksi.

Sen sijaan heikkoa minäpystyvyyttä kokevilla aikuisopiskelijoille tilanne oli hyvin toisenlainen, sillä he epäilivät hyvin vahvasti omia kykyjään oppia. He myös vertailivat itseään muihin ja näkivät, että olivat muita huonompia oppimaan. Myös niillä, joiden minäpystyvyys vahvistui heidän elämänsä aikana, oli epäilyksiä omasta oppimiskyvystään. Epäilyksiä heille loivat esimerkiksi se, että heidän edellisistä opinnoistaan oli jo aikaa ja he myös pohtivat, että nuoremmat opiskelutoverit ovat osaavampia ja taitavampi kuin he. Tämänkaltaisia huomioita ovat tuoneet esille myös Kasworm ja Blowers (1994, 44–47). He toteavat, että aikuisopiskelijat saattavat epäillä omaa kyvykkyyttään verrattuna opiskelijakollegoihinsa, mikä saattaa vaikuttaa heidän kehitykseensä opiskelijana. Pelko vanhentuneista tiedoista tai taidoista voi tuoda itseluottamuksensa puutetta (Kasworm, Polson & Fishback 2002, 10).

Minäpystyvyyden kokeminen näytti vaikuttavan myös siihen, kuinka aikuisopiskelijat kokivat vaikeudet opiskelussaan. Tutkimuksen kaikissa kolmessa pääluokassa, eli vahvaa, heikkoa tai elämän aikana vahvistunutta minäpystyvyyttä kokevat, tuli esille kokemus siitä, ettei opiskelu ja oppiminen ollut aina helppoa vaan siihen sisältyi myös epävarmuutta, epäonnistumisia sekä vaikeuksia. Vahvan minäpystyvyyden kokeminen vaikutti kuitenkin aikuisopiskelijoiden toimintaan siten, että he eivät lannistuneet kohtaamistaan vaikeuksista vaan olivat sinnikkäitä ja pyrkivät yrittämään uudelleen. Toisaalta vaikeudet näyttäytyivät vahvaa minäpystyvyyttä kokeville haasteina ja myös tekijöinä, joista selvitessään, vahvistivat heidän pystyvyyden tunnettaan. Puolestaan heikkoa minäpystyvyyttä kokevat lannistuivat vaikeuksista ja virheistä sekä näkivät ne merkinä omasta heikosta pystyvyydestään oppia. Tutkimuksen tulos on siten samankaltainen Banduran (2005, 4) näkemysten kanssa siinä, että ihmiset, joilla on vahva minäpystyvyys eivät luovuta vastoinkäymisiä kohdatessaan ja toisaalta heikkoa minäpystyvyyttä kokevat uskovat vaivannäön ja ponnistelujen olevan turhia vaikeuksia kohdatessa ja siksi lakkaavat melko pian yrittämästä. Bandura (1995,

11) tuo esille myös, että yksilö, jolla on vahva usko omaan pystyvyyteensä, saa kohtaamistaan esteistä pontta suurempaan yrittämiseen.

Pystyvyykokemusten syntyyn vaikuttavat eri tekijät. Vahvaan minäpystyvyyteen vaikutti aiemmat myönteiset kokemukset oppimisesta sekä opiskelusta. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni myös, että onnistumisen kokemukset olivat lisänneet pystyvyyttä, vaikka pystyvyyden tunne ei alkujaan ole ollutkaan kovin vahva. Tähän viittaavat myös Britner ja Pajares (2006), jotka mainitsevat, että henkilön omilla suorituksilla on merkittävä vaikutus minäpystyvyyteen. Tämä johtuu heidän mukaansa hallinnan tunteesta, jotka kyseiset onnistuneet suoritukset tuottavat. Bandura (1978, 139) mainitsee, että tehokkain minäpystyvyyttä vahvistava tekijä on onnistumisen kokemus. Tutkimuksessa ilmeni, että niillä, joilla minäpystyvyys oli vahvistunut heidän elämänsä aikana, onnistumisen kokemukset paransivat pystyvyyden tunnetta ja tämä puolestaan lisäsi haastateltavien osallistumista tilanteisiin, joissa oli mahdollista saada lisää onnistumisen kokemuksia. Vaikutti siten muodostuvan eräänlainen kehä, jossa onnistumiset ja osallistuminen ruokkivat toisiaan vahvistaen minäpystyvyyttä. Niillä, joilla minäpystyvyys oli vahvistunut heidän elämänsä aikana, jo itsessään opiskelun aloittaminen oli vahvistanut heidän pystyvyyden tunnettaan. Myös Bandura (1995) tuo esille minäpystyvyyden ja onnistumisten sekä osallisuuden kehämäisyyden. Hänen mukaansa heikko minäpystyvyys voi johtaa toimintojen tai tehtävien välttelyyn, joka lisää yksilön ahdistuneisuutta kyseistä toimintaa kohtaan, mikä entisestään heikentää minäpystyvyyden tunnetta. Voi siten olla, että ilman osallistumista ei voikaan saavuttaa onnistumisen kokemuksia, jotka voisivat kohentaa minäpystyvyyttä.

Heikkoon minäpystyvyyden kokemukseen oli puolestaan taas vaikuttanut erityisesti lapsuuden kokemukset. Näissä kokemuksissa korostuivat omasta oppimisesta ja oppimiskyvystä saatu negatiivinen palaute. Tämä palaute oli jäänyt vahvasti haastateltavien mieleen ja muokkasi heidän käsitystään itsestään

oppijana. Kannustavalla ja positiivisella palautteella vaikutti tutkimuksen tulosten perusteella olevan vaikutusta pystyvyyden kokemiseen. Vahvaa minäpystyvyyttä kokevat toivat esille positiivisen ja kannustavan palautteen, jota he olivat saaneet elämänsä eri vaiheissa, merkityksen heidän minäpystyvyytensä vahvistumisessa. Tutkimuksessa tuli ilmi, että myönteinen palaute ja kannustaminen olivat vaikuttaneet vahvasti siihen, että haastateltavien pystyvyyksikäsitys oli vahvistunut heidän elämänsä aikana, vaikka se lapsuudessa oli saattanut ollut heikohko. Tällaista positiivista palautetta haastateltavat kertoivat saaneensa erityisesti tämänhetkisten opintojensa opettajilta sekä muilta opiskelijoilta. Voi siten tehdä päätelmiä siitä, että muilta saatu palaute on olennaista pystyvyyksikäsitysten muodostumisessa. Myös Bandura (1995, 4) tuo esille myönteisen palautteen merkityksen minäpystyvyyden vahvistumiselle, mutta mainitsee, että vaikutus minäpystyvyyteen tulee pitkälti sitä kautta, että myönteinen palaute ja kannustaminen saa yksilön käyttämään enemmän vaivaa suoritukseen ja olemaan sinnikkäämpi. Britner ja Pajares (2006) tuovat kuitenkin esille, että myönteisen palautteen ja kannustamisen kautta saavutettu tunne minäpystyvyydestä ei vastaa omien suoritusten ja onnistumisten kautta saavutettua minäpystyvyyden kokemusta. Heidän mukaansa se kuitenkin tehostaa sen vaikutusta. Näiden perusteella tulkitsemme kuitenkin asiaa niin, että myönteinen palaute ja kannustaminen ohjaavat yksilöä siten, että hän voi saavuttaa onnistumisen kokemuksia.

Bandura (1997, 101) mainitsee, että palaute on ympäristön antama viesti yksilölle siitä, millaiset hänen mahdollisuutensa on onnistua tai epäonnistua. Tutkimuksessa ne, joiden minäpystyvyys oli vahvistunut heidän elämänsä aikana, toivat esille oman opintoympäristönsä hyvän ja turvallisen ilmapiirin merkityksen heidän pystyvyytensä vahvistumiselle. Virheet salliva, kannustava ilmapiiri ja vahvuuksien huomaaminen heissä olivat vaikuttaneet haastateltavien mielestä siihen, että heidän pystyvyytensä oli parantunut. Siten opiskeluympäristön sosiaaliset suhteet vaikuttavat olevan merkityksellisiä

minäpystyvyyden kannalta. Bandura (1997, 101) toteaaakin, että yksilölle merkityksellinen vertainen voi positiivisella tai negatiivisella palautteellaan vaikuttaa merkittävästi yksilön uskomuksiin omasta pystyvyydestään. Tärkeiden vertaisten antamalla palautteella näyttää olevan suuri vaikutus yksilön pystyvyyden kokemukseen. Siten keskiöön nousee opetustilanteen ilmapiiri sekä ryhmän sosiaaliset suhteet, joilla on Jaakkolan ja kumppaneiden (2013, 339) perusteella suuri merkitys opiskelijoiden onnistumisen sekä myös osallistamisen kannalta.

5.2 Aikuisopiskelijoiden pystyvyyskäsitteet ja ohjaus

Ajattelen, että aikuisopiskelijoissa on kokemustalustaan sekä myös minäkäsityksiltään hyvin erilaisia henkilöitä. Erilaiset elämäkokemukset sekä aiemmat oppimis- ja työkokemukset ovat saattaneet vahvasti vaikuttaa aikuisopiskelijoiden oppimisen ja opiskelun lähtökohtiin. Tutkimuksen perusteella yksilön pystyvyyden kokemuksella näyttää olevan vaikutusta siihen, millä tavoin aikuisopiskelija suhtautuu epäonnistumisiin, haasteisiin ja ylipäätään, millä tavoin hän näkee oman kykynsä oppia ja opiskella. Vaikka aikuisopiskelijan tiedot ja taidot riittäisivät opiskeluissa menestymiseen ja pärjäämiseen, hän saattaa silti epäillä omia mahdollisuuksiaan oppia ja opiskella. Tämä saattaa johtaa huonoon menestykseen opinnoissa, koska heikko minäpystyvyys saa yksilön usein alisuoriutumaan tai jopa keskeyttämään koulutuksen (Lent ym. 2002, 255).

On havaittu, että aikuisopiskelijat tarvitsevat erilaista ohjauksellista tukea eri vaiheissa opintojaan. Osa aikuisopiskelijoista kokee, että he tarvitsevat tukea koko koulutuksensa ajaksi, kun taas puolestaan osalle tuentarve on oleellista erityisesti koulutuksen alussa (Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004). Minäpystyvyyttä tukemalla on mahdollista vaikuttaa yksilön motivaatioon ja

sitä kautta myös hänen toimintansa säätelyyn sekä itseohjautuvan oppimisen ylläpitämiseen ja kehittämiseen (Pintrich 2000, 56–58). Siten aikuisopiskelijan minäpystyvyyden vahvistaminen ohjauksessa on ensiarvoisen tärkeää, jolloin ohjauksessa voisi mahdollisesti hyödyntää sellaisia ohjausmuotoja – tai menetelmiä, joissa keskitytään pystyvyyksikäsitteisiin.

Tutkimuksen perusteella heikon pystyvyyden muodostumiseen vaikuttivat erityisesti lapsuudessa saatu negatiivinen palaute. Heikon pystyvyyksikäsitteen on kuitenkin mahdollista myös vahvistua, sillä haastateltavat toivat esille, että alkuaan heikko käsitys pystyvyydestä oli vahvistunut heidän elämänsä aikana. Siten voidaan ajatella, että ohjaajalla voi olla suuri merkitys siinä, että aikuisopiskelija voi kyseenalaistaa heikkoa pystyvyyksikäsitteistään sekä se myös siinä, että aikuisopiskelijan pystyvyyden tunne vahvistuu. Tähän viittaa myös Bandura (1997), joka tuo esille, että eri vahvistavat kokemukset voivat parantaa minäpystyvyyden tunnetta, josta on mahdollista muodostua hyvin vahva. Bandura nostaa esille erityisesti sosiaalisen vahvistamisen merkityksen minäpystyvyyden vahvistumiselle. Myös tässä tutkimuksessa sosiaalinen vahvistaminen nousi keskeiseksi tekijäksi minäpystyvyyden vahvistamisen kannalta.

Tutkimuksessa haastateltavat toivat esille, että minäpystyvyyttä oli vahvistanut myönteinen palaute sekä turvallinen ja kannustava ilmapiiri oppimisympäristössä, jolloin näiden tekijöiden painottaminen ohjauksessa on tärkeää. Ajattelen, että ohjaajan ymmärrys minäpystyvyyden muodostumisesta erilaisten elämäkokemusten kautta mahdollistaa aikuisopiskelijan minäpystyvyyden tarkastelemisen ohjauksessa. Tällöin ohjauksessa aikuisopiskelijan on mahdollista tutkia sitä, mitkä asiat tai tekijät hänen pystyvyyden tunteeseensa ovat vaikuttaneet. Tällöin on mahdollista myös se, että aikuisopiskelijan vahvuudet ja osaaminen tulevat näkyväksi, jolloin hänen pystyvyytensä kokemus voi vahvistua. Wlodkowski (1999, 69–70) tuo puolestaan

esille turvallisen ja kannustavan ilmapiirin vaikutuksen minäpystyvyydelle, joka ilmeni myös tässä tutkimuksessa. Wlodkowskin mukaan tällaisen ilmapiirin kehittymisen lähtökohtana toimii se, että oppimisympäristössä pyritään luomaan yhteenkuuluvuuden tunnetta eri toimijoiden välillä. Myös ohjaajan on mahdollista edistää tätä yhteenkuuluvuutta omalla toiminnallaan, jolloin aikuisopiskelijoiden pystyvyyden kokemuksella on mahdollisuuksia vahvistua.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmien luotettavuuden arvioinnissa ei ole perusteltua tarkastella validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä (Tuomi ja Sarajärvi 2018). Laadullisen tutkimuksen on pyrittävä siihen, että se kertoo tutkittavien käsityksistä ja heidän maailmastaan niin hyvin kuin mahdollista. On kuitenkin huomattava, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon tutkimuksen eri vaiheissa ja kyse on tutkijan tulkinnoista sekä hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa. Siten samasta aineistosta kaksi eri tutkijaa voi saada erilaisen tuloksen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa onkin oleellista tarkastella sitä, miten tutkija on näihin vaiheisiin lopulta vaikuttanut. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 188–189). Seuraavaksi kuvaan asioita ja seikkoja, jotka vaikuttavat oman tutkimukseni luotettavuuteen. Lopuksi esitän vielä jatkotutkimusideoita.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 164) nostavat esiin aineiston keräämisen sekä tutkimuksen merkityksen tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteluilla. Kokemattomuuteni on saattanut vaikuttaa jonkin verran haastatteluiden kulkuun, sillä litterointia tehdessä havaitsin, että jossain tilanteissa olisin voinut kysyä haastateltavilta enemmän tarkentavia kysymyksiä. Lisäksi on mahdollista, että haastateltaviksi valikoitui

tietynlaisia aikuisopiskelijoita. Koska sain haastateltavat tutkimukseen ns. lumipallo-otantaa käyttäen, on mahdollista, että tutkimukseen on valikoitunut aktiivisia ja kyseisestä aiheesta kiinnostuneita henkilöitä, mikä voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Litteroin aineiston huolellisesti sekä otin huomioon kaiken käytettävissä olevan aineiston. Analyysin vaiheita olen pyrkinyt avaamaan siten, että niistä saisi käsityksen siitä, kuinka olen päätenyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa siten, kuin olen sen tehnyt. Aineistosta tehtyjä ratkaisuja perustelin aineistositaateilla. Pyrin myös siihen, etten ylitulkinnut haastateltavien kertomaa vaan yritin tarkastella sitä siten, miten haastateltavat itse kertovat. Näitä seikkoja myös muun muassa Hirsjärvi ja Hurme (2001, 189) nostavat esille tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Koska tutkimukseni aineisto koostui seitsemästä haastattelusta, eivät tulokset ole yleistettävissä. Toisaalta tämä ei olekaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena. Sen sijaan heidän mukaansa laadullinen tutkimus tavoittelee ilmiön kuvaamista, ymmärtämistä tai tulkitsemista. Perttula (1995) tuo puolestaan esille sovellettavuuden yhtenä kriteerinä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Hänen mukaansa sovellettavuus kuvaa siirrettävyyttä, jolloin tarkastellaan sitä, että onko tutkimuksen tulokset sovellettavissa samaan ilmiöön jossakin muissa olosuhteissa. Verrattaessa aiempaan tutkimustietoon, tutkimukseni tulokset olivat melko samankaltaisia. Siten voidaan mielestäni päätellä, että tutkimukseni tulokset ovat ainakin jossain määrin siirrettävissä.

Tutkimuksessa oli mielestäni hyvin mielenkiintoista se, että alkujaan heikko minäpystyvyys vahvistui haastateltavien elämän aikana. Koska on havaittu, että minäpystyvyys voi johtaa yksilön alisuoriutumiseen koulutuksessa (mm. Lent

ym. 2002, 255), näen, että minäpystyvyyden vahvistaminen ohjauksessa olisi tärkeää. Tulevaisuudessa voisi mielestäni olla mielenkiintoista tutkia niitä keinoja tai menetelmiä, joilla ohjauksessa voisi vahvistaa opiskelijan minäpystyvyyttä. Ajattelen, että olisi tärkeää tuoda esille tässä erityisesti ohjattavien omaa näkemystä ja kokemusta asiasta. Tämänkaltaisten tutkimusten perusteella voisi lisäksi jatkossa kehittää erilaisia ohjauksen menetelmiä, joilla voidaan erityisen hyvin tukea minäpystyvyyden vahvistumista.

LÄHTEET

Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84, 191-215.

Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. Teoksessa S. Rachman (toim.) *Advances in behavior research and therapy*. Elsevier inc, 237-269

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist* 44 (9), 1175-1184.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa Albert Bandura (toim.) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-38.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science* 9 (3), 75-78.

Bandura A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education & Behavior* 31, 143-164.

Bandura, A. (2005). Adolescent development from an agentic perspective. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Charlotte: Information Age Publishing, 1-43.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.

Britner, S. L. & Pajares, F. (2006). *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (5), 485-499.

Carcia, T. & Nokelainen, P. 2022. Merkitykselliset aiemmat kokemukset työssäkäyvän ammattikorkeakouluopiskelijan minäpystyvyyden kerronnassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 24(3), 12-31. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/86840/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202305102921.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Coutinho, S. A. & Neuman, G. (2008) A Model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environ Res* 11, 131 - 151.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*, s. 27-44.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001): *Tutkimushaastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004): Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Jaakkola, T., Liukkonen J. & Sääkslähti A. (2013). Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Jokisaari, O-J. (2004). Elinikäinen oppiminen - häpeä ja menetetty vapaus. *Aikuiskasvatus* 24 (1), 4-16.

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 Learner in Higher Education. *Professional Practices in Adult Education and Human Resources Development Series*. Florida: Krieger Publishing Company.

Kinnari, H. (2020). Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta. Väitöskirja. Turun yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Saatavissa: <https://www.researchgate.net/profile/Heikki->

[Kinnari/publication/340654929_Elinikainen_oppiminen_ihmista_maarittamassa_Genealoginen_analyysi_EUn_OECDn_ja_UNESCO_n_politiikasta/links/602e304392851c4ed57c6273/Elinikainen-oppiminen-ihmista-maerittaemaessa-Genealoginen-analyysi-EUn-OECDn-ja-UNESCO-n-politiikasta.pdf](https://kinnari/publication/340654929_Elinikainen_oppiminen_ihmista_maarittamassa_Genealoginen_analyysi_EUn_OECDn_ja_UNESCO_n_politiikasta/links/602e304392851c4ed57c6273/Elinikainen-oppiminen-ihmista-maerittaemaessa-Genealoginen-analyysi-EUn-OECDn-ja-UNESCO-n-politiikasta.pdf) [viitattu 15.12.2023].

Knowles, M., S., Holton III, E., F. & Swanson, R., A. (2005). *The adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource development.* Amsterdam ; Boston : Elsevier.

Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Vastapaino: Tampere.

Kyngäs H., Elo S., Pölkki T., Kääriäinen M. & Kanste O. (2011) Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede* 23 (2): 138-148.

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2001). Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*, s. 21-43.

Lent R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45.

Lent, R.W. & Brown, S.D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. Teoksessa D. Brown (toim.) Career choice and development. 4. Painos. San Francisco: Jossey-Bass, 255-311.

Margolis, H., & McCabe, P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41, 218-227.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). Learning in adulthood: A Comprehensive guide. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.

Oettingen, G. 1995. Cross-cultural perspectives on self-efficacy. Teoksessa A. Bandura (toim.) Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge University Press. 149-171.

Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. Charlotte: Information Age Publishing, 339-367.

Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2004). Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Opetushallituksen aikuisopiskelijan ohjaus-arviointiprojekti. Helsinki: Yliopistopaino.

Pantzar, E. (2013). Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa: J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 11 - 21.

Pantzar, E. (2006). Aikuiskasvatuksen ulottuvuudet elinikäisen oppimisen tulkinnoissa. Teoksessa Tuomisto, J., Salo, P. (toim) Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus: Aulis Alanen aikuiskoulutuksen laatua etsimässä. Tampere: Tampere University Press, 45-58.

Pekkanen, P.-R. 2008. Aikuisopiskelija ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) Ohjaus on kuin tekisi palapeliä - Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu C: raportteja 32, 25-34. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/127370/C32_verkkoversio.pdf?sequence=1&isAllowed=y [viitattu 21.12.2023].

Perttula, J. (1995). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 26(1), 6

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.

Schunk D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. Teoksessa K. A. Wentzel, & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school* (s. 35-53). Routledge. New York.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Teoksessa A. Wigfield & J. S. Eccles (toim.), *A Vol. in the educational psychology series. Development of achievement motivation* (s. 15-31). San Diego, CA, US: Academic Press.

Sherman, R.R. & Webb, R.B. (1990). *Qualitative Research in Education: A Focus*. Teoksessa Sherman, R.R. & Webb, R.B. (toim.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (s. 2-21). Lontoo: The Falmer Press. 2. painos.

Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (2004). Elinikäisen oppimisen olennaista etsimään. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*, 9-24.

Sorvo, R., Koponen, T., Viholainen, H., Aro, T., Räikkönen, E., Peura, P., Dowker, A., & Aro, M. (2017). Math anxiety and its relationship with basic arithmetic skills among primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 309-327.

Tietoarkisto. Kvalitatiivisen datan käsittely. Tampereen yliopisto. Saatavissa:

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/> [Viitattu 26.01.2024.]

Tilastokeskus (2023): Elinikäinen oppiminen.
https://www.stat.fi/meta/kas/elinikai_oppim.html

Tugend, A. (23.3 2012). Praise is Fleeting, but Brickbats We Recall. The New York Times. Section B, 5. Saatavissa: <https://www.nytimes.com/2012/03/24/your-money/why-people-remember-negative-events-more-than-positive-ones.html>

Tuomisto, J. (2001). Elinikäisen oppimisen muodot – teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. Vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 13-45.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751–796.

Wlodkowski, R. J. 1999. *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco: Jossey Bass.

Zimmerman, B. J. 1995. Self-efficacy and educational development. Teoksessa Albert Bandura (toim.) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press. 202–226.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko.

ELÄMÄNKULKU/TAUSTATIEDOT

Ikä

Sukupuoli

Lyhyt kuvaus elämänkulusta (perhetausta, koulutus, työelämä, oma perhe)

MINÄPYSTYVYYS

Millaisia kokemuksia sinulla on opiskelusta ja oppimisesta elämäsi aikana?

Miten toimit, jos epäonnistut tai kohtaat haasteita oppimisessa tai opiskelussa?

Oletko saanut ympäristöstäsi palautetta oppimisesta tai opiskelusta? Millaista ja keneltä?

Millaisina koet haastavat tilanteet oppimisessa tai opiskelussa? (esim. Haasteita, epäonnistumisena, lamaannuttavina jne.)

Minkälainen on luottamuksesi omaan kykyihisi oppia ja opiskella? Miten ja millä tavoin tämä luottamus ilmenee?

Onko luottamuksesi omaan kykyihisi oppia muuttunut elämäsi aikana? Millä tavoin? Mitkä tekijät siihen ovat vaikuttaneet?

ELINIKÄINEN OPPIMINEN

Millaisia mahdollisuuksia sinulla on ollut opiskella elämäsi aikana? Miten ympäristö on suhtautunut niihin?

Millainen merkitys oppimisella ja opiskelulla on ollut elämäsi aikana?

Mikä oppimisessa ja opiskelussa on sinulle tärkeää?

Millaisia tavoitteita sinulla on oppimisessa tai opiskelussa?

LOPETUS

Onko sinulla vielä jotain, mitä haluaisit kertoa?

Miltä haastattelu tuntui?

Liite 2. Tutkittavan suostumuslomake

Hei!

Olen Matleena Lahtinen ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa ohjausalan maisteriohjelmassa. Teen pro gradu-tutkielmaa siitä, millaisia minäpystyvyyksäsityksiä aikuisopiskelijoilla on elinikäisestä oppimisesta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä aikuisopiskelijoilla on heidän pystyvyydestään oppia ja opiskella. Opinnäytetyön ohjaajana toimii Mira Kalalahti.

Tutkimus toteutetaan yksilöhaastatteluna. Haastatteluaineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimustuloksia käsitellään niin, ettei vastaajia voi siitä tunnistaa. Aineisto hävitetään sitten, kun tutkimus on päättynyt ja opinnäytetyö hyväksytty. Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi peruuttaa missä tahansa vaiheessa ilman perusteluja.

Annan mielelläni lisää tietoja tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta. Sähköposti (yhteystieto poistettu) ja puhelinnumero (yhteystieto poistettu).

Pyydän suostumustanne osallistua tutkimukseen.

_____ Kyllä, osallistun tutkimukseen.

_____ Ei, en osallistu tutkimukseen.

Aika ja paikka

Allekirjoitus

Liite 3. Tietosuojailmoitus
TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN
OSALLISTUVALLE

Pro gradu -tutkielma

02.01.2024

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Tutkimuksen nimi on "Aikuisopiskelijoiden minäpystyvyyksensä elinikäisestä oppimisesta". Kyseessä on kertaluonteinen haastattelututkimus. Tutkimustulokset valmistuvat arviolta keväällä 2024.

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksen tekijä: Matleena Lahtinen

Yhteystiedot: yhteystiedot poistettu

Tutkimuksen ohjaaja: Mira Kalalahti

Yhteystiedot: yhteystiedot poistettu

4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia pystyvyyskäsitteitä aikuisopiskelijoilla on elinikäisestä oppimisesta

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt, jotka opiskelevat tällä hetkellä ja jotka ovat yli 40-vuotiaita. Tutkimushaastattelussa henkilötiedoista tulevat esiin ainakin haastateltavan nimi ja tämänhetkinen opiskelupaikka. Haastattelu tallennetaan tutkimuksen tekijän nauhurille. Haastatteluaineisto litteroidaan ja tallennetaan Word-tiedostoon tutkijan salasanasuojatulle tietokoneelle.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimus toteutetaan yksilöhaastatteluna. Haastattelu tapahtuu kasvokkaisella tapaamisella yhteisesti sovitussa paikassa. Tutkimus on kertaluonteinen. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa tammikuussa 2024.

6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT

Tutkimus tuottaa tietoa siitä, millaisia minäpystyvyyskäsitteitä aikuisopiskelijoilla on.

7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimustuloksissa voidaan käyttää suoria sitaatteja haastateltavien vastauksista, mutta ne esitetään niin, ettei haastateltava ole niistä tunnistettavissa.

Haastattelutalenne ja litteroitu haastatteluaineisto tallennetaan tutkimuksen tekijän henkilökohtaiselle, salasanasuojatulle tietokoneelle. Haastatteluaineiston

litteroinnin yhteydessä aineisto pseudonymisoidaan. Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain iällä ja sukupuolella.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

