

Helena Ala-Lahti

**YLIOPISTO-OPINTOJEN MERKITYS
KESKI-ikäISEN NAISEN ELÄMÄSSÄ**

**Kasvatustieteen
Pro gradu –tutkielma
Kevätlukukausi 2002
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Ala-Lahti, Helena. YLIOPISTO-OPINTOJEN MERKITYS KESKI-IKÄISEN NAISEN ELÄMÄSSÄ. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2002. 92 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mikä merkitys yliopisto-opinnoilla on keski-ikäisen naisen elämäkokonaisuudessa. Tutkimusaineisto kerättiin kymmeneltä, Jyväskylän yliopistoon lukuvuonna 2000-2001 opiskelijaksi ilmoittautuneelta, yli 40-vuotiaalta naiselta. Aineisto koostuu kahdesta haastattelusta. Ensimmäinen haastattelukierros (syksyllä 2000) toteutettiin avoimena teemahaastatteluna, jonka kuluessa haastattelut muodostuivat enemmänkin elämäntarinoiksi. Toinen haastattelukerta tapahtui keväällä 2001 ja siinä keskityttiin haastateltavien koulutusidentiteetin rakentumiseen. Pohjana käytettiin Houtsosen jo aikaisemmin käyttämää identiteettityypittelyä.

Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen, mikä soveltuu erityisesti silloin, kun pyritään pääsemään selville yksilön kokemuksista ja tämän kokemuksilleen antamista merkityksistä. Tutkimusmenetelmäksi valittiin grounded theory –menetelmä. Grounded theory on aineistolähtöinen tutkimusmenetelmä, jonka mielenkiinnon kohteena on säännönmukaisuuksien etsiminen, elementtien tunnistaminen ja kategoriointi sekä niiden suhteiden tutkiminen. Se on suunniteltu aineistosta nousevien ilmiöiden ja sosiaalisten prosessien pohjalta induktiivisen teorian tuottamiseen. Sen tavoitteena on empiirisen aineiston, tutkijan kokemuksen ja teorian vuorovaikutuksena luoda ja testata teoriaa. Grounded theory valittiin tutkimusmenetelmäksi, koska tutkittavalta alueelta ei ole tehty paljon tutkimusta. Siitä syystä ennalta arvaamattomien prosessien ja ilmiöiden löytäminen oli mahdollista. Induktiivista tutkimusta tehtäessä pyritään tekemään havaintoja, joita voitaisiin perustellusti kutsua aineistosta nouseviksi löydöksiksi.

Tutkimuksen keskeiseksi ilmiöksi nousi identiteetin rakentuminen. Identiteetin kategoriajärjestelmän tekijöiksi nousivat: 1. *miehin ammattirooli* suoriutumista ja menestymistä korostavine piirteineen, 2. *elämän haavat* elämänkaaren turvallisuutta ja identiteetin tasapainoa horjuttavine piirteineen, 3. *uuden minän rakentaminen* kulttuurin tarjoamista identiteetin rakentamisresursseista, 4. *keski-ikä elämäntarinoissa* yksilöllisten päämäärien vaiheena ja uusien elämänsuuntauksien aikana ja 5. haastateltujen minäkäsitykseen kytkeytyvät *positiiviset motivaatiotekijät*. Aikuisille tarjottu avoin yliopisto ja tutkintotavoitteinen yliopisto-opiskelu näyttäyty identiteetin rakentumisen resurssilähteenä. Jokaisen naisen yliopisto-opinnoilleen antama merkitys oli yksilöllinen ja ne saattoivat poiketa huomattavastikin toisten tutkittavien vastaavasta merkitys-käsitteestä sisältäen ainutlaatuisiakin piirteitä.

Avainsanat: identiteetti, keski-ikä, yliopisto-opinnot, grounded theory

JOHDANTO	5
1 YKSILÖN IDENTITEETTI.....	7
1.1 Identiteetin käsite	7
1.2 Yksilöstä yhteiskunnan jäseneksi.....	10
1.3 Naisen identiteetti	12
2 KESKI-IKÄ OSANA ELÄMÄNKAARTA.....	15
2.1 Eriksonin psykososiaalisen kehityksen teoria.....	20
2.2 Havighurstin teoria elämänkaaren eri ikävaiheiden kehitystehtävistä	21
2.3 Levinsonin tutkimukset siirtymäkokemuksista.....	22
3 OPISKELUN ASEMA AIKUISEN ELÄMÄNTILANTEESSA.....	25
3.1 Aikuisopiskelijan elämää.....	25
3.2 Aikuisen erilaiset roolit.....	28
3.3 Opiskelumotiivit	29
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN PERUSTELUT	34
5 TUTKIMUSAINEISTON KOONTI.....	36
5.1 Aineiston hankinta.....	36
5.2 Toistuvat haastattelut	39
6 AINEISTON ANALYYSI JA ALUSTAVAT HAVAINNOT.....	41
6.1 Tutkimusmenetelmä ja analyysimetodi	42
6.2 Avoin ja aksiaalinen koodaus.....	43
6.3 Opiskelun asemoituminen haastateltavien elämäntilanteisiin	45
6.4 Selektiivinen koodaus	56
7 UUSINTAHAASTATTELUN LUOMA KUVA OPISKELIJAIIDENTITEETIN RAKENTUMISESTA	64
7.1 Mitä identiteetillä tarkoitetaan?	64
7.2 Opiskelijaidentiteetin osa-alueet	65

8 YLIOPISTO-OPINTOJEN MERKITYS AIKUISEN NAISEN ELÄMÄNTILANTEESSA	71
LÄHTEET.....	79
Liite 1: Ensimmäinen kirje haastatuille.....	87
Liite 2: Haastattelurunko ensimmäisellä haastattelukerralla	88
Liite 3: Toinen kirje haastatuille.....	89
Liite 4: Haastatteluteemat toisessa haastattelussa	90
Liite 5: Aiheittain kooditetut teemaluokat	91

JOHDANTO

Lapsuus, nuoruus, keski-ikä ja vanhuus ovat perinteisesti jakaneet ihmisen elämänvaiheet käsiteltäviksi kokonaisuuksiksi. Kullekin ikävaiheelle on totuttu ajattelemaan omat tehtävänsä ja haasteensa, vaikka nykyään oppiminen nähdäänkin jo elinikäisenä, ja rohkeimmat kehittelevät utopioita jopa iättömästä yhteiskunnasta, liittyvät koulunkäynti ja opiskelu edelleenkin monien mielestä selvästi lapsuuteen ja nuoruuteen. ”Kolmekymmentävuotias nainen ja opiskelija on ruma yhdistelmä”, toteaa nuori nainen koulutusidentiteettiä koskevassa tutkimuksessa (Houtsonen 1996, 208).

Levinson (1978) on kuvannut aikuisuutta yhdeksi yhteiskuntamme eli koko ihmishistorian parhaimmin säilyneistä salaisuuksista (Sugarman 1986). Aikuiskasvatustutkimuksissa on toistuvasti ikä huomioitu taustatekijäksi, jonka riippuvuussuhde osallistumisen muutoksiin on koulutustason jälkeen suurin. K. Patricia Cross toteaa amerikkalaistutkimusten pohjalta, että opiskelijahalukkuus ja osallistuminen alkavat vähetä 30. ikävuoden jälkeen kunnes putoavat jyrkästi 55. ikävuoden jälkeen. Tilastokeskuksen tutkimusten mukaan Suomessa vastaavat luvut ovat vastaavanlaisia. Kuitenkin 1980-luvulle tultaessa on yli 60-vuotiaiden ja keski-ikäisten osallistuminen suhteellisesti lisääntynyt. Ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työnantajien henkilökoulutuksen laajeneminen on luonnollisesti aiheuttanut keski-ikäisten osallistumistason nousun. (Alanen 1985, 108-109)

Nykyiseen työelämään välttämättömyytenä kuuluva jatkuva ammatillinen koulutus on osaltaan rikkonut entisiä elämänvaihekuvioita: opiskelevien aikuisten määrä on voimakkaasti kasvanut. Monet nykypäivän opiskelijoista ovat perheellisiä aikuisopiskelijoita. Opintojen lisäksi heidän on huolehdittava perheen toimeentulosta. Useissa tutkimuksissa naisten elämänkulun on todettu etenevän vaihtelevampia reittejä kuin miesten. Naisopiskelijoiden elämäнкаari ja työura ei etene selviä ja yksiselitteisiä elämänsuunnitelmien mukaan, vaan katkokset ja ennakoimattomat elämänmuutokset kuuluvat useiden elämäнкаareen.

Jokainen tutkimus lähtee tietystä tarpeesta, ja se tehdään jotakin tai joitakin varten, sillä on vastaanottajansa. Omassa tutkimuksessani tahdoin selvittää, mitä yliopisto-opinnot yli 40-vuotiaalle, keski-ikään siirtyvälle, naiselle itse asiassa merkitsevät. Olen halunnut keskittyä tutkimuksessani pelkästään naisopiskelijoihin, koska halusin lähestyä ongelmaa erityisesti naisen näkökulmasta.

Tutkimusaineisto on kerätty kymmeneltä, Jyväskylän yliopistoon lukuvuonna 2000-2001 opiskelijaksi ilmoittautuneelta, yli 40-vuotiaalta naiselta. Aineisto koostuu kahdesta avoimesta teemahaastattelusta, jotka haastattelujen kuluessa muodostuivat enemmänkin elämäntarinoiksi.

Jyväskylän yliopistossa opiskeli vuonna 2000 tutkintotavoitteisesti 13198 opiskelijaa. Heistä naisia oli 64,4% (8501) ja miehiä 35,6% (4697). 40-60 -vuotiaita opiskelijoita (syntyneet vuosina 1940-60) yliopiston kirjoilla heistä on 702 opiskelijaa.

1 YKSILÖN IDENTITEETTI

Tutkijan taustasta johtuen tutkimuksen alkuvaihetta johdattivat tietyt esioletukset, jotka pohjautuivat sekä tutkijan että joidenkin muiden aikuisopiskelijoiden elämäkokemuksiin. Näitä olettamuksia olivat käsitykset lapsuuden ja nuoruuden sosiaalistumisen, ja yleensä identiteetin, tärkeydestä aikuisopiskelijan elämässä. Yksilön identiteettiä tutkittaessa tulee lähtökohdaksi ottaa se yhteiskunnallinen todellisuus, jossa naiset ja miehet elävät. Ihmisen käsitykset sekä itsestään että muista ihmisistä eivät muotoudu ja kehity irrallaan vallitsevista yhteiskunnallista suhteista ja rakenteista. Naiseus ja miehuus ovat sosiaalisia ja ideologisia konstruktioita, joiden sisältö muuttuu näitä konstruktioita muodostavien ihmisten ja yhteiskunnallisten rakenteiden välisessä dynaamisessa suhteessa. Yliopisto-opiskelulla on heille tärkeä sosiaalinen ja psykologinen merkitys. Tässä ensimmäisessä luvussa käsitellään identiteettiä, joka esioletuksien pohjalta nousi yhdeksi tutkimukseen kiinteästi liittyväksi taustatekijäksi sekä keski-ikään elämäkaaren osana ja aikuisopiskelijan elämään. Kyseiset tekijät muodostavat sen kontekstin, maaperän, josta tutkittava ilmiö nousee.

1.1 Identiteetin käsite

Identiteetti on käsitteenä hyvin monimerkityksinen, jopa kompleksinen. Identiteetti ei ole staattinen, valmis tuote, vaan se muuttuu. Toiset tutkijat puhuvat identiteetistä, toiset egosta tai itsestä, jotkut minäkäsityksestä tai persoonallisuudesta. Rooliteoreetikoille mikä tahansa ihmiseen lyöty leima viittaa identiteettiin. Identiteetti vastaa kysymykseen, kuka tai mikä joku on. Antikainen (1992, 81) toteaa kommunikaatiossa muiden ihmisten kanssa ihmisen saavan tietää, kuka hän on. Identiteetillä viitataan erilaisiin merkityksiin, joita ihmiset asettavat itselleen ja toisilleen.

Identiteetin käsitteen juuret ovat sekä filosofiassa että psykologiassa, toisin sanoen ihmisen mielen ja olemassaolon tutkimuksessa. Robbins (1973) ja Manninen (1977) toteavat identiteetin laajimmassa mielessä olevan itsensä ja olemassaolonsa tiedostamista. Suppeammassa mielessä se on tietoisuutta omasta erilaisuudesta mutta myös samanlaisuudesta toisiin ihmisiin nähden. (Aho 1999.)

Liebkindin (1988, 72) mukaan identiteetti liittyy läheisesti siihen sosiaaliseen ympäristöön, jossa ihminen on kasvanut ja jossa hän elää.

Houtsonen (1996, 199) toteaa identiteetin koostuvan minä-luonnehdinnoista, joita tehdään sekä ryhmäjäsenyyden rakenteellisten piirteiden että luonteenpiirteiden perusteella. Minä-luonnehdinnat rakentuvat yksilön omista ja muiden ihmisten arvioista henkilön toiminnasta. Kertoessaan elämästään henkilö rakentaa kuulijalle ja itselleenkin kuvan identiteetistään. Kerronnassa hän käyttää kaikkia niitä kulttuurissa tarjolla olevia välineitä ja resursseja. Haastateltava on sidoksissa yhteisönsä olemiseen esimerkiksi sen kieleen, ilmiöiden luokituksiin ja rooleihin. Yksilön elämä yhteisössään ja kulttuurissaan on jatkuvaa oman itsen ylläpitoa ja ympäristön tapahtumien selittämistä ja haltuunottoa. (Houtsonen 1996, 199-200.)

Robbins (1973) ja Manninen (1997) tuovat esille identiteettitutkimuksessa kolme osittain päällekkäistä mutta korostuksiltaan erilaista tutkimusmallia tai tarkastelutapaa.

1. *Tasapainomallissa* identiteetti käsite viittaa samuuden ja jatkuvuuden kokemuksiin. Erikson esittää, että identiteetti on tunnetta siitä, että ihminen on huolimatta itsessään ja ympäristössään tapahtuneista muutoksista yhä sama henkilö. Hän säilyttää sisäisen henkilöllisyytensä muuttuneissakin oloissa.
2. *Vuorovaikutusmallin* mukaan identiteetti syntyy sosiaalisessa toiminnassa ja se myös säätelee sitä. Tällöin käsite muistuttaa sosiaalisen aseman tai roolin käsitettä.
3. *Maailmankuvamallissa* identiteetti rinnastuu kulttuurin arvoihin, eetokseen tai teemaan. (Aho 1999.)

Hirsjärven ym. (1992, 61) mukaan identiteetillä tarkoitetaan minäkäsityksen yhtenäisyyttä. Kun minäkuvat ovat riittävästi sopusoinnussa omien ihanteiden ja normien kanssa sekä realistisia suhteessa minään ja ympäristöön, puhutaan yhtenäisestä minäkäsityksestä. Identiteetin kypsyminen ja vahvistuminen on yksi nuoruusiän ratkaisevimpia kehitystehtäviä.

Pohjolan (1994, 169) mukaan identiteettiä rakentava suhde sisältää sekä asettumisen suhteessa toisiin että myös irtautumisen toisista. Pelkistetysti kyse on hänen mukaansa samastumisen ja erottautumisen jännitteestä. Toiseuden

(huonompiosaisen) leiman uhka tai sen toteutuminen nostaa esille erontekemisen merkityksen oman arvon määrittelyssä. Minän määrittely tapahtuu pääosin suhteutettuna toisiin kanssaeläjiin.

Elämäkokonaisuus sekä identiteetti eli subjektiviteetti liittyvät kiinteästi toisiinsa, sillä identiteetti antaa elämäkokonaisuudelle muodon ja sisällön, jolloin jokainen elämäkokonaisuus on erilainen. Itse asiassa ei ole elämäkokonaisuutta ilman identiteettiä. Esimerkiksi Ottomeyer (1984) määrittelee identiteetin ”yksilön kyvyksi syntetisoida elämänsä erilliset, lohkoutuneet toiminnot enemmän tai vähemmän reflektiivisesti”. Identiteetti rakentaa elämän kokonaisuudeksi sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti. Horisontaalisella tasolla se kytkee yhteen toiminnan arkielämän eri alueilla (esim. perhe, työ, koulutus, vapaa-aika, ihmissuhteet, itsensä toteuttaminen jne.). Vertikaalisella tasolla elämähistorian eri vaiheet rakentavat sillan menneisyydestä tulevaisuuteen. (Ottomeyer 1984, 14.)

Turuselle (1987) identiteetti on eräänlaista itsensä jäsentämistä suhteessa maailmaan. Identiteetin, itsen, piirissä on paljon sellaista energiaa, jonka olemassaolosta ihminen ei välttämättä ole tietoinen. Identiteetin kautta ihminen sijoittuu maailmaan. Ihminen rakentaa koko ajan identiteettiään, sillä elämä on identiteetin etsimistä. Elämässä identiteetti joutuu alttiiksi erilaisille koetuksille, uhkille ja loukkauksille. Identiteetin rakentumiseen vaikuttavat yksilön synnynnäiset ominaisuudet, mutta erityisesti fyysinen, sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö. Ihminen muotoutuu siis eri tavoin eri oloissa. Nykyään esim. koulutus on tärkeä identiteetin lähde. (Turunen 1987, 114-120; 1988, 137.)

Toiminta arkipäivän ristiriitatilanteissa ja tehdyt valinnat kertovat ihmisen identiteetistä eli siitä, miten hän kykenee tarkastelemaan ja selittämään valintojaan, toimintaansa ja itseään. Identiteettinsä kautta ihmiset työstävät elämänsä, antavat eri tapahtumille merkityksiä ja lopulta päätyvät toimimaan niin kuin toimivat. (Nätkin & Kyllönen 1985, 33, 37.) Identiteetti määrittää mm. sitä, minkä merkityksen koulutus ihmisen elämässä tietyllä hetkellä saa tai miten yksilö kokee aikuiskoulutukseen osallistumisensa etuineen ja haittoineen.

Onkin sanottu, että tehokkain tapa määrittää ihmisen persoonallisuus, on katsoa, miten hän suhtautuu elämän muutoksiin. Tältä pohjalta määriteltynä identiteetti on tapa, jolla ihminen suhtautuu aikuisen elämänsä tapahtumiin. Ihmisen elämän aikana persoonallisuudessa on tiettyä pysyvyyttä, mutta myös olennaisia muutoksia. (Kidd 1973, 141.) Nykyhetkessä on aina muutoksen mahdollisuus.

Jättääkö vaikkapa aikuiskoulutusmahdollisuudet käyttämättä tai miten niitä käyttää, heijastaa myös ihmisen menneisyyttä (Schein 1978, 25).

Ihmisen identiteetti näkyy elämäntavassa. Tapa elää on riippuvainen siitä, millaisen arvon ja merkityksen kukin antaa asioille. Paitsi että merkitykset ovat subjektiivisia, monet niistä ovat tiettyssä ihmisryhmässä tai alakulttuurissa yhteisiä, sosiaalisia, koska ihminen on väistämättä ainakin jonkin verran kontekstinsa tulosta. (Alasuutari 1984, 318, 320-321; Jarvis 1987, 13-14.) Tietoyhteiskunnassa koulutus on tullut osaksi yhä useamman ihmisen elämäntapaa. Onko jopa jonkinasteisesti pakkoelämäntavaksi?

1.2 Yksilöstä yhteiskunnan jäseneksi

Identiteetin kehitys nähdään yleensä alkavaksi ihmisen ensimmäisen ikävuoden jälkipuoliskolla, niin sanotun separaatio-individuaatio -vaiheen aikana, jolloin lapsi mieltää oman kehonsa erillisyytensä äidistä. Se on hyvin kokonaisvaltainen prosessi, joka tapahtuu emotionaalisesti latautuneissa olosuhteissa. Perhe on sosiaalinen laitos, jonka keskeinen tehtävä on huolehtia lasten hoidosta ja kasvatuksesta. Haavio-Mannilan, Jallinojan ja Strandellin (1984) tutkimuksen mukaan on suomalainen ydinperhe monin tavoin muuttunut 1970- ja 1980 -luvuilla. Pienen perheen lapsella on enemmän mahdollisuuksia olla läheisissä suhteissa vanhempiin ja saada heiltä tarvittaessa tukea. (Saarinen, Ruoppila & Korhokangas 1991, 211.) Silven (1996, 68) toteaa läpi elämän säilyvien siteiden täydentyvän aikuisiällä uusilla, usein parisuhteeseen liittyvillä emotionaalisilla siteillä.

Bowlby (1988, 27) määrittelee kiintymyssuhteen emotionaalisesti merkittäväksi siteeksi, jonka ihminen luo turvallisuuden tunteensa takaamiseksi. Kahden ihmisen välille syntyvää sidettä, jotka usein ovat vahvoja ja kestäviä, Bowlby pitää erittäin tärkeinä. Tärkeimmät siteet luodaan lapsen ja toisen tai molempien vanhempien välille tai myös eri sukupuolta olevien aikuisten välille. Kaikista ensimmäisin kiintymyssuhde muodostuu lapsi-äiti -suhteelle. Bowlby huomioi myös, että molemmat emotionaalisen suhteen solmineet henkilöt pyrkivät säilyttämään tämän siteen toiseen, vaikkakin se muuttuu iän myötä (Yli-Luoma 1995, 26). Mikäli kiinteää sidettä ei ole syntynyt, ei myöskään ole mitään tarvetta ylläpitää suhdetta.

Denzin (1977, 112), joka on tutkinut lasten sosiaalistumista, pitää varhaislapsuuden *primaarisosialisaatiota* erityisen ongelmallisena läpi elämän jatkuvassa sosiaalistumisprosessissa, jossa yksilö saa valmiudet vuorovaikutus-suhteeseen yhteiskunnan kanssa. Sosiaalisen maailman mallia lapselle edustavat vanhemmat ja perhe. Vanhempien lapselle välittämät omat kokemukset tuovat ympäröivää yhteiskuntaa lapselle tykö. Tämän mallinnuksen symbolit, eleet ja omaksutut kielikuvat ovat Denzinin mielestä niin tärkeitä, että tutkimalla sitä, miten lähiympäristö eli *merkitykselliset toiset* – vanhempien ohella myöskin sisarukset ja ikätoverit – kohtelevat lapsia, voidaan päästä käsiksi aikuisuuden ongelmiin.

Berger ja Luckmann (1995, 161-164) toteavat, että ”*primaarisosialisaatio*ssa sisäistetyn todellisuuden hajottaminen vaatii vakavia elämänhistoriallisia järkytyksiä; myöhemmin sisäistettyjen todellisuuksien tuhoaminen paljon vähemmän.” Myöhemmässä *sozialisaatio*ssa eli *sekundaarisosialisaatio*ssa onkin kysymys lähinnä erilaisten roolien vaatiman tiedon sisäistämisestä. Mikäli myöhempi *sozialisaatio* edellyttää tutun todellisuuden täydellistä muuttumista, tutkijat käyttävät siitä termiä *uudelleensosialisaatio*. Se muistuttaa prosessiltaan ja merkittävyydeltään kuitenkin *primaarisosialisaatiota*.

Kun lapsi siirtyy kouluun, perheen rooli sosiaalistumisessa vähitellen vähenee. Ikätoverit, opettajat ja itse koulu instituutiona tulevat yhä tärkeämmiksi identiteetin kehityksen kannalta. Koulumenestyksen ja myönteisen identiteetin kaksoissidos on tullut monissa alan tutkimuksissa esille. Scheinin (1990, 62) toteaa puolestaan, että heikko menestys vaikuttaa kielteisesti lapsen itsetuntoon ja sen kautta myös hänen minäkäsitykseensä. Lapsi joutuu helposti huonon koulumenestyksen ja heikon itsetunnon toisiaan ruokkivaan kehään.

Tutkijoita on kiinnostanut erilaisista perheistä tulleiden lasten yksilöllisen taustan vaikutus heidän kehitykseensä. Bernstein (1971, 61, 76-77) on tutkimuksissaan keskittynyt erityisesti kielen merkitykseen. Hän pitää oleellisena eri sosiaaliryhmien erilaisille ilmaisuille antamia eripainotteisia merkityksiä. Perheessä käytetty kieli, kommunikaatio ja perheenjäsenten vuorovaikutus muodostavat hänen mukaansa symbolisen systeemin, joka heijastaa ulospäin perheen erityisiä sosiaalisia ja materiaalisia elinolosuhteita. Bernsteinin mukaan työväenluokan lapset saavat kotoaan kielellisesti suppean (restricted) koodin, kun taas keskiluokkaisen kodin lapsella on käytössään laaja (elaborated) koodi, jonka tunnusmerkkejä ovat tarkkaan

harkittu, taitava puhetyyli ja ilmaisumuoto. Kielellinen koodi heijastuu kommunikaatioon ja lapsen yksilöllisiin piirteisiin, hänen identiteettiinsä ja koko elämäntilanteeseensa. Myös hänen valmiuksiinsa ja mahdollisuuksiinsa menestyä koulussa. Hurrelmannin (1988, 95) tutkimustulokset toistavat Bernsteinin tuloksia, sillä hänen mukaansa työväenluokan lasten rajoitettu ja niukka kielellinen koodi asettaa heidät ensimmäisestä koulupäivästä lähtien huonompaan asemaan kuin heidän keskiluokkaisesta kodista tulevat toverinsa.

Riippumatta perheen tuloista voivat perheet tarjota lapselleen rikkaan oppimisympäristön toteaa Solo (1997). Koulumenestykseen vaikuttavista tekijöistä hän nimeää läheiset perhesuhteet, vanhempien osallistumisen koulun tehtäviin, vanhempien auktoriteetin, kodin lukemisharrastuksen sekä vanhempien suuret lapsiin kohdistuvat odotukset. Amaton (1987), Ninion (1990) sekä Cassidy'n ja Lynn'in (1991) tutkimukset israelilaisessa ja amerikkalaisessa kulttuurissa ovat osoittaneet vanhempien hyvän sosiaalisen aseman tärkeäksi tekijäksi ennustettaessa hyvää koulusuoriutumista, vaikkakin suoritusmotivaatio näyttää toimivan välittäjänä kotitaustan ja menestymisen välillä (Kukkonen & Pölkki 1995, 153). Kotitaustan merkitystä oppilaan koulumenestykseen tutkinut Ala-Lahti (1999) tuo esille lasten, joilla on hyvät suhteet vanhempiinsa, helppouden aloittaa ympäristöön tutustumisen ja heille uuden oppiminen on helppoa. Emotionaalinen suhde vanhempiin aktivoi subjektia tutkivaan käyttäytymiseen. Tutkivan käyttäytymisen omaava oppilas on motivoitunut hankkimaan uutta tietoa.

Identiteetti ymmärretään myös kehitykselliseksi saavutukseksi, jonka lähtökohta on ihmisen varhaislapsuudessa ja joka kulminoituu nuoruusiässä. Eriksonin mukaan ”kaikella mikä kasvaa on perussuunnitelma ja tästä perustasta osat nousevat, jokainen ajallaan, kunnes kaikki osat ovat nousseet muodostaen toimivan kokonaisuuden.” (Erikson 1980, 53, 129.)

1.3 Naisen identiteetti

Vaikka Erikson tuokin psykoanalyttiseen näkemykseen perustuvassa teoriassaan esille sukupuolesta johtuvat erot lapsen psykologisessa kehityksessä (tyttöillä liittymisen, pojilla irtaantumisen), hän on kohdistanut identiteettitutkimuksensa pelkästään poikiin ja miehiin (Aittola 1992, 30). Erikson kuvaa miehen kehitystä pienestä pojasta vanhukseksi, mutta sivuuttaa naisen kehityksen ”hiukan

toisenlaisena”. Luonteenomaista naisen identiteetin kehitykselle pidetään altistumista, jonkinlaista *de-persoonallistumista*, toisen mielipiteitä ja näkemyksiä myötäilevää käyttäytymistä. Gilliganin (1982, 17) mielestä tämä kertoo naisen halusta pitää huolta toisista ihmisistä.

Naisen epävarmaa identiteettiä on perusteltu myös sillä paradoksilla, että toisaalta oletetaan naisten muodostavan yhtenäisen sosiaaliluokan, ja toisaalta ei kuitenkaan ole olemassa mitään yhtenäistä normia, joka määrittelisi sukupuolisuuteen perustuvan naiseuden. Tässä ristiriitatilanteessa naisen on hyvin vaikea rakentaa identiteettiä, joka sopisi hänen omaan subjektiiviseen kuvaansa ja siihen kuvaan, jota muut häneltä odottavat. Johtuen naisen monista eri rooleista on yhtenäistä määrittelyä mahdoton tehdä, siksi naisen identiteetin kehittyminen tulisi nähdä suhteessa hänen sosiaalisiin rooleihinsa. Tältä pohjalta on ymmärrettävää, ettei yksiselitteistä *naisen identiteetti* -käsitettä voi olla olemassa. Esimerkiksi kodin ulkopuolella työskentelevän, ammattiinsa voimakkaasti sitoutuneen naisen identiteetti on aivan erilainen kuin kotiin jääneen, lastaan, miestänsä ja kotiaan päätyönään hoitavan naisen identiteetti. (Breakwell 1979, 9-17.)

Mies voi mennä naimisiin, perustaa perheen ja luoda uraa joutumatta harkitsemaan näitä elämänsä perusratkaisuja toisensa poissulkevana vaihtoehtona. Naiselle taas kysymys lasten synnyttämisestä, huolehtimisesta ja kasvatuksesta muodostaa perimmäisen ongelman, jonka hän joutuu ratkaisemaan suhteessa ammattiinsa ja uran luomiseen. Se, miten hän ongelman ratkaisee, vaikuttaa sekä hänen identiteettiinsä että kehittymiseensä niin ammatissa kuin yleensäkin ihmisenä. (Badad et al. 1983, 202.)

Niemelä (1979, 177) pitää keskeisenä eheän identiteetin muodostumiselle sitä, että nainen hyväksyy äitiyden hänessä herättämät kielteisetkin tunteet. Äitiyteen liittyvät kriisit tulisi hänen mukaansa nähdä elämän rikkauksina, jotka vahvistavat myös psyyken sisäistä identiteettiä, todellista itseä. Naisen saattaa kuitenkin olla vaikea löytää itsestään voimakkaasti normitetun äitiroolin mukaista malliäidin kuvaa. Pohtiessaan äitiyttään eräs haastateltavistani totesikin:

”Mutta en mä ollenkaan ajattele, että mä olisin tällainen tehoäiti, joka hyppii joka paikkaan ja huolehtii vielä perheensä hienosti siinä sivussa. Näkee niitä, mutta minä en valitettavasti ole niitä” (1H/1).

Myös Wagerin (1988, 72) tutkimuksissa on tullut esille naisen ammatti- ja äitiroolin ristiriitaisuus. Tutkittavat jaksottelivat identiteettinsä kehityksen niiden elämäntilanteiden mukaan, joiden aikana heihin kohdistetaan erilaisia rooli-odotuksia. Huolehtiminen kohdistuu yleensä kotiin ja naisten töihin.

H: Miten olet kokenut opiskelun, perheen ja työn yhdistämisen?

IH/5: No, kaikkein raskainta on ollut yhdistää se perhe siihen tai tämä uusi, tuore avioliitto. Se ei oikein tunnu sopivan tähän, olen ajatellut, että kun sitä paahtaa näiden ambitioidensa perässä, teenkö väärin jotakuta kohtaan... vaikka olisin läsnä siellä, niin olen ajattelemassa jotain muuta, että mä vähän luulen että jos joku mies tulis tänne niin kaikki sujuis, mutta kun se on äiti.

2 KESKI-IKÄ OSANA ELÄMÄNKAARTA

Ei ainakaan mitään kriisiä, että kai sitä vain ajattelee, että vanhenee ja viisastuu tai että elämä asettuu, niinku rauhoittuu, voisin sanoa että sellaiseksi tasaiseksi, ettei ole enää sellaista huhhailua, että se olis ehkä se pääpiirre, mitä nyt vois nelikymppisen elämästä sanoa, tuntuu ihan sellaiselta tasapainoiselta ja asiat on hyvin, kohallaan, ettei ole sellaisia suuria kriisitilanteita eikä tuntemuksia.

Ikääntymisen käsite on hyvin vaikeasti määriteltävissä. Puhutaan biologisesta, psykologisesta ja sosiaalisesta vanhenemisesta, johon vaikuttavat yksilön geneettisen perimän lisäksi erilaiset ympäristötekijät. Useimmissa kulttuureissa vanhoja ihmisiä on perinteisesti pidetty suuressa arvossa. Nykyisessä tietoyhteiskunnassa, jossa eilisen tieto on jo tänään vanhaa, on traditio menettänyt valtansa eikä ikään sinällään enää liitetä auktoriteetin käsitettä. Länsimainen kulttuurimme ihanoi nuoruutta ja sen myötä valta ja auktoriteetti ovat siirtyneet nuoremmalle sukupolvelle. Jyrkämä (1990, 88) korostaakin, että kun ihmisen kronologista ikää tarkastellaan tulisi huomioida myös hänen sosiaaliset yhteytensä ja yksilölliset tuntemuksensa ja kokemuksensa.

Kehitys on läpi elämän jatkuva prosessi. Cattell (1971) ja Horn (1970, 1978, 1982) ovat erottaneet älykkyyden kahteen eri osa-alueeseen: joustavaan ja karttuvaan älykkyyteen. Joustava älykkyys viittaa suhteiden havaitsemiseen, päätelmien johtamiseen, pohdiskelevan tietoisuuden ylläpitämiseen ja abstraktien käsitteiden muodostamiseen, kun taas karttuva älykkyys on pitkäaikaisen oppimisen tulosta, kuten kulttuuriin liittyvät kokemukset, koulutus ja ammatillinen erikoistuminen. Ominaista molemmille älykkyyden lajeille on esiin tuleminen iän myötä. Ne säilyvät läpi elämän, mutta muuttavat kuitenkin muotoaan. Karttuvan älykkyyden käyrä jatkaa nousuaan tai muodostaa lopulta tasanteen. Joustavan älykkyyden käyrä lähteen keski-ään myötä laskuun. Sekä joustava että karttuva älykkyys ilmentävät monidimensionaalisuutta ja monisuuntaisuutta. Ne ovat kuvaavia esimerkkejä kehityksen käsitteeseen liittyvästä moninaisuudesta. (Baltes & Reese 1987, 119-121.)

Schaien (1994) mukaan älylliset taidot kasvavat noin 40 vuoden ikään saakka, minkä jälkeen ne pysyvät muuttumattomina aina 60-70 -vuotiaaksi saakka. Kuitenkin yksilölliset erot ovat suuret. Hänen tutkimustuloksensa viestittivät riippuvuutta tekijöiden korkea älykkyystestitulosta, keskimääräistä terveempi, onnellinen avioliitto ja kiinnostava elämä välillä. Tämä tarkoittanee kiinteää yhteyttä kognitiivisen kehityksen sekä fyysisen että psykososiaalisen kehityksen välillä.

Elämänkaaren näkökulma painottaa yksilön kaikissa ikävaiheissa tapahtuvia kehitysmuutoksia, joita voivat aiheuttaa ikään liittyvät tekijät, historialliset tekijät ja satunnaistekijät. Ikään liittyvät tekijät voivat olla joko biologisia tai sosiaalisia. Biologiset tekijät ovat merkitseviä etenkin varhaislapsuudessa ja puberteetissa. Samojen ikäluokkien yhteiset kokemukset ja vaatimukset (mm. taloudellinen lama, muutokset koulutusjärjestelmissä jne.) kytkeytyvät historiallisiin tapahtumiin. Satunnaisia kehitystehtäviä emme pysty ennakoimaan ja ne ovat harvinaisia. Kuitenkin niiden merkitys yksilön elämän kulkuun on merkittävä. Tarkastellaanpa mitä tahansa yksilön elämään vaikuttavia tekijöitä on otettava huomioon, etteivät ne yksistään määrää kehityksen kulkua. Yksilön itsensä tekemät ratkaisut eri tilanteissa muokkaavat sitä. Yksilö ei ole tapahtumien passiivinen kohde vaan myös omilla valinnoillaan elämäänsä ohjaava subjekti. (Baltes & Reese 1987, 139-140.)

Elämänkaarella korostetaan ihmiselämän eri osasten yhteenkuuluvuutta ja kokonaisuutta syntymästä kuolemaan saakka. Samoja kysymyksiä pohditaan useilla eri tieteenaloilla erilaisten tutkimustraditioiden mukaan ja monista näkökulmista. Kaikkia elämänkaariteoreettisia näkemyksiä yhdistävät Sugarmanin (1986) mukaan seuraavat seikat:

1. Kehitys nähdään läpi elämän jatkuvana eikä sen tarvitse tasaantua tai alkaa laskea aikuisuudessa tai vanhuudessa.
2. Kehityksen ei tarvitse noudattaa yhtä tiettyä kulkua, vaan se voi olla monisuuntaista.
3. Kehitystä tapahtuu monilla eri alueilla (esim. älyllinen, fyysinen, sosiaalinen).
4. Yksilön ja ympäristön välillä tapahtuu vastavuoroista vaikuttamista ja muuttuva organismi on osa muuttuvaa ympäristöä. (Sugarman 1986, 3-6.)

Ihmisen elämänkaari muotoutuu Jylhän (1990a) mukaan yksilöllisbiologisten tai ympäristön aiheuttamien tekijöiden vuorovaikutuksessa. Eri aikoina samanikäisiin ihmisiin kohdistuvat yksilönkehitykseen liittyvät ja historialliset vaikutukset ovat erilaiset ja siksi muutosprosessit ihmisten ja kohorttien elämäkulussa ovat eri aikoina erilaiset. Yksilön ja kohorttien kehitys voi olla joustavaa, vaihtelevaa ja myös suunnaltaan muuttuvaa, eikä yksilön kehitys ole aikaisempien elämänvaiheiden tai

ulkoisten olojen perusteella täysin ennustettavissa (Jylhä 1990a). Kehityksessä voidaan kuitenkin eroista huolimatta löytää yleisiä lainalaisuuksia ja kehitystapahtumia voidaan ymmärtää niiden yksilökohtaisista tapahtumisajankohdista huolimatta parhaiten suhteutettuina havaittuihin lainalaisuuksiin (Dunderfelt 1991).

Kehitystehtävien määrittelyssä ikä ei ole tärkein. Vaikka kehitystehtävät sijoitetaankin yleensä tiettyihin ikäkausiin, ei mallien ikäkeskeisyys ole tärkeintä kehityopsykologisessa elämänkaarajattelussa (Jylhä 1990, 121). Baltes ja Reese (1987) ovat tiivistäneet yksilön elämää säätelevät tekijät kolmeksi *kehitystehtäväksi*, joiden keskinäinen vuorovaikutus ja painoarvo vaihtelevat yksilön elämänkaaren aikana.

1. *Ikään* liittyviä kehitystekijöitä pidetään usein keskeisimpinä, koska ne ovat vahvasti sidoksissa kronologiseen ikään ja siksi ennustettavissa alkamisajankohdaltaan ja kestoltaan. Ne ovat enimmäkseen samanlaisia eri yksilöillä. Esimerkkeinä ovat biologinen kypsyminen ja ikään liittyvä sosialisatio.
2. *Historialliset* kehitystehtävät ovat sidoksissa historialliseen aikaan ja määrittelevät laajemmat puitteet yksilön kehitykselle sisältäen sekä biologisia että ympäristöön liittyviä vaikuttajia. Historiallisten kehitystekijöiden yleisyys ja ajallinen ennustettavuus ovat heikommat verrattaessa ikään liittyviin tekijöihin. Tästä esimerkkejä ovat mm. taloudellinen lama, sota, epidemia tai muutokset työmarkkinoilla tai kasvatuseränteissa.
3. *Epänormatiiviset* kehitystekijät sisältävät biologisia ja ympäristöön liittyviä vaikuttajia, mutta ne eivät noudata mitään yleistä tai ennustettavissa olevaa järjestystä ja niiden ilmenemisen yleisyys vaihtelee. Jokainen yksilö saattaa kohdata jonkun niistä jossakin elämänsä vaiheessa, toiset taas ovat harvinaisia. Samalla niillä saattaa olla suurikin vaikutus elämäntilanteeseen. Epänormatiivisia kehitystekijöitä ovat esimerkiksi avioero, työttömyys, onnettomuus, tärkeän henkilön kuolema. Näiden tekijöiden vaikutus yksilöön on riippuvainen hänen elämäntilanteestaan, tapahtuman kestosta sekä yksilön resursseista. (Baltes & Reese 1987, 139-143.)

Monet psykologiset kehitysteoriat kuvaavat yksilön kehitystä hierarkisista vaiheista rakentuvana. Courtenayn (1994) mukaan kehityksen myötä siirrytään yksinkertaisesta monimutkaisempaan, jähmeästä joustavampaan ja kapea-alaisuudesta laaja-alaisempaan. Vaiheet ovat sisäsyntyisiä ja determinoituja, seuraava vaihe merkitsee aina edelliseen nähden korkeampaa kehitystasoa (Jylhä 1990a). Seuraavan tason rakentuminen edelliselle tasolle edellyttää, että edellisen tason vaatimukset ovat täyttyneet. Yksilön kehitys etenee läpi elämän, vaikka tasolta toiselta siirtymistä ei tapahtuisikaan. Näille teorioille yhteisiä päämääriä ovat autonomia, erillisyys ja itsenäisyys. (Courtenay 1994, 145-153.)

Monet tutkijat ovat suhtautuneet kriittisesti perinteisten kehitysmallien sopivuudesta naisten kehityksen tutkimiseen. Muun muassa Caffarella ja Olson (1993) ovat etsineet vaihtoehtoisia lähestymistapoja. He ovat löytäneet naisten psykologista kehitystä koskevasta kirjallisuudesta yhdistävinä tekijöinä intimitietin ja identiteetin, ihmissuhteet ja liittymisen toisiin ihmisiin sekä kehityksen moninaiset muodot. (Courtenay 1994.)

Baltes ym. (1979) ovat jakaneet yksilön kehitykseen vaikuttavat tekijät kolmeen ryhmään:

1. *Normatiiviset yksilönkehityksen* ikävaiheisiin liittyvät tekijät esimerkiksi kasvu, sukukypsyuden saavuttaminen tai siirtyminen ikävaiheesta toiseen.
2. *Normatiiviset historialliset vaikutukset* eli laajat yleiset historian prosessit, jotka yhteiskunta tai kulttuurinen yksikkö kokee.
3. *Ei-normatiiviset* tapahtumat, joita ei satu kaikille. Näitä ovat luonnonmullistukset, sodat, kulkutaudit tai vaikkapa lasten syntymä ja työttömyys. (Jylhä 1990, 123.)

Siirtyminen keski-ikään, 40. ikävuoden taite, mainitaan miltei poikkeuksetta kaikissa elämänkaariteorioissa elämän tärkeimpänä virstanpylväänä. Moni kokee neljänneskymmenennen ikävuoden lähestyessä sisäisiä ja ulkoisia muospaineita. Rauhala (1992, 65) mainitsee ihmisen elämäntilanteen tai omien orgaanisten prosessien herättävän aistien välityksellä perusvireitä, tunnelmia, kuten ahdistuneisuutta, pelkoja ja tyytymättömyyttä. Keski-ian lähestyessä ihminen on sitoutunut moniin rajoittaviin tekijöihin. Joissakin vaiheissa tällaiset tekijät kuten työ, perhe ja ammatti ovat tuntuneet kehittävilta ja hyviltä asioilta, mutta muutosten

paineissa ne voivat tuntua elämän etenemisen tiellä olevilta kompastuskiviltä. Ihminen on tällöin oman yksilöllisyytensä ja yhteisöllisyyden, vapauden ja vastuun ristipaineessa. Ratkaisutavat muutostilanteissa ovat yksilöllisiä ja monista sekä ulkoisista että sisäisistä tekijöistä riippuvaisia. C.G. Jung on todennut, että ”perussyynä tämän ikävaiheen vaikeuksiin on syvällä oleva ihmeellinen muutos”. On huomioitava jokaisen ihmisen sisäisen psykodynaamisen kehityksen oma rytmi. (Perho 1990).

Toisaalta aikuinenkin voi olla tottumaton käyttämään omaa yksilöllisyyttään. Siihen saattaa liittyä rankaisun pelko tai pelko ympäristön reaktioista. Ihminen kohtaa yksilöityessään oman itsensä, omia lapsuudessaan ja nuoruudessaan sisäistettyjä psyykkisiä rakenteita ja toimintoja. Tässä iässä ihminen kysyy itseltään, mitkä ovat ne elämän syvimmat perusteet. Useiden elämänkaariteorioiden mukaan alkaa 40-vuotiaana ensimmäistä kertaa ajatukset kääntyvät uskonnollisuuden alueelle. Monesti yksilöllisyyden heräämiseen liittyy tässä iässä myös uskonnollisia pelkoja siitä, ettei ihminen saisi ottaa elämänsä ohjaksia haltuunsa, vaan hänen pitäisi hyväksyä ”Jumalan” antamat elämän kehukset. Tällaiseen ajatteluun liittyy vaarallista yksilöllisyyden tukahduttamista, peloista ja syyllistämistä lähtevää pyhien kirjoitusten vääristävä tulkintaa. Myös fyysinen ruumis ilmoittaa vähittäistä heikkenemistä. Nuoruuden ihanteet on joko saavutettu tai saavuttamatta, mutta mielessä herää kysymys, onko olemassa jotain fyysisen, sosiaalisen ja oman rajallisen psyykkisen elämän ohella? (Dunderfelt 1996.)

Tähän 40-ikävuoteen saakka ihminen on etsinyt asemaansa elämässä, rakentanut elämään tarvittavat perusasetelmat ja ennen kaikkea kohdannut omassa sisäisyydessään lapsuudessa ja nuoruudessa sisäistettyjä kokemuksia ja niistä muodostuneita psyykkisiä rakenteita. Nyt on tullut yksilöllisen tahdon aika. Tällä ei tarkoiteta egoismia eikä narsismia, vaan oman voimansa ja kykynsä ilmaisemista ja oman yhteiskunnallisen ja sosiaalisen panoksensa antamista. Toisaalta on lamaantumisen vaara. Voi tuntua siltä, ”ettei elämästä sittenkään tullut mitään”. Vastoinkäymiset ja epäonnistumiset ovat katkeroittaneet mielen, elämästä ja jokapäiväisestä työstä tai työttömyydestä on tullut taakka. (Dunderfelt 1996.)

Nelikymmenvuotiaalle on tärkeää, että omaan sisäisyyteen, omiin ajatuksiin, tunteisiin ja varsinkin haluihin ja tahdonvoimiin on jonkinlainen ”ote”. Tässä iässä kohtaa hämmentäviä elämän tosiasioita, joita ovat kuoleman todellisuus, kauneuden ja rumuuden polariteetti, materia ja henki. Parhaimmassa tapauksessa yksilöllä on

keinoja, joiden avulla hän tulee toimeen itsensä kanssa. Hän osaa hyvällä tavalla kontrolloida itseään, selkeästi ja voimakkaasti mutta ei liian ankarasti eikä syyttelevästi. Paineita ei tietysti voi välttää, mutta tärkeää on se, onko niiden armoilla ja johdateltavana vai löytääkö itsenäisen tien elämässään.

1H/8: Mä en ole kyllä huomannut mitään muutosta. Elämä on juossu tasaiseen tahtiin ja muutokset on ollu sitten jossain itsen ulkopuolella paremminkin, että en mä sillä tavalla oo huomannu. No joo, jotenkin on ... itsetunto parempi kuin joskus aikaisemmin ja että positiivisia puolia nimenomaan, että on työssä päässy silleen sinuiksi työn kanssa ja tietää, että mä nyt kohtuullisesti tään osaan ja sillä lailla. Ei minkäänlaista kriisiä, ei mitään negatiivista. Riippuu varmasti siitä mihin asioihin ihminen kiinnittää huomiota, jos on ulkonäkö tärkeä, no, rapistuuhan sitä. Henkinen kantti on ainakin mun mielestä kehittynyt parempaan suuntaan. Ja kun lapset on jo sen verran isoja, niin se helpottaa sitä työssä käymistä ja opiskelua. Jää omaa aikaa.

2.1 Eriksonin psykososiaalisen kehityksen teoria

Erik H. Erikson (1980) jakaa minän kehittymisen teoriassaan ihmisen elämänkaaren kahdeksaan vaiheeseen, jotka rakentuvat toinen toisistaan (Brown 1998, 90; Dunderfelt 1996, 217-218). Eriksonin (1980) mukaan kasvua säätelee sisäinen, epigeeninen periaate. Sisäisten voimien kasvaminen ja yksilöllisyyden tunteen voimistuminen ajavat nuorta eteenpäin etsimään itseään. Sisäiset lait noudattavat biologiseen kypsymiseen rinnastettavalla tavalla ”sisäänrakennettua” suunnitelmaa (Kuusinen & Korkiakangas 1993), joka ylittää kulttuuriset vaihtelut (Alanen 1994) ja luovat edellytykset vuorovaikutukseen ympäröivien ihmisten kanssa. Erilaisten kokeilujen, irtiottojen sekä vanhempien ja ympäristön tarjoamien mallien pohjalta nuori luo omaa rooliaan ja suhdettaan ympäröivään todellisuuteen. Yksilön identiteetti syntyy kehittyen epävarmuuden ja tuskan kautta. (Erikson 1980, 122-125.)

Jokaiseen kahdeksaan kehitysvaiheeseen liittyy uusien vaatimusten aiheuttama emotionaalinen kriisi (Sugarman 1986) ja siihen liittyvä kasvu ja muuntuva tietoisuus tekevät vaiheen kehityksen samalla haavoittuvaksi (Erikson 1980). Kuhunkin vaiheeseen sisältyvän kriisin dikotominen ratkaisu, eheä/hajaantunut identiteetti, määrää seuraavan vaiheen menestyksellisyyden, vaikka kriisien ratkaisuvaihtoehdot esitetään polaaraisesti, kyseessä on jatkumo, jonka tiettyyn kohtaan yksilö asettuu eikä hän yksinkertaisesti vain voita tai häviä taistelua (Sugarman 1986).

Aikuisuuden varhaisvaiheen ja vanhuuden välinen kausi on pitkä ja kehittyminen kohti generatiivisuutta on hidasta ja asteittaista. Varttuneen aikuisen generatiivisuus ilmenee ensisijaisesti valmiutena pitää huolta seuraavasta sukupolvesta, joka biologisesti ilmenee elämän antamisena omille jälkeläisille ja näistä huolehtimisena. Seuraavasta sukupolvesta voi huolehtia, vaikkei omia lapsia olisikaan. Se voi ilmetä myös produktiivisena ja luovana toimintana, jolla yksilö osallistuu yhteisönsä ylläpitämiseen ja kehittämiseen (Alanen 1994).

Erikson (1980) näkee keski-ikäisen ihmisen kehitystehtävänä tuottavuuden; erilaisten esineiden, aatteiden ja toimintojen luominen hyödyksi ja iloksi muille sukupolville. Omien elämäkokemusten ja taitojen asettaminen muiden käyttöön. Huolenpito on voima, joka rakentaa yhteisöllisyyttä. Itsensä hyväksyvän keski-ikäisen on helppo hyväksyä myös toisen ihmisen yksilöllisyyden.

Eriksonin teoriassa korostuu yksilön sopeutumisen vaatimus suhteessa ympäristön vaatimuksiin ja siitä syystä teoriaa onkin kritisoitu vallitsevien arvojen, normien ja sosiaalisten instituutioiden varauksettomasta hyväksynnästä. Voidaankin kysyä, tulisiko yksilön hyväksyä yhteiskunta riippumatta millainen se on, Eriksoniin viitaten (Kuusinen & Korkiakangas 1993). Lisäksi mm. Gilligan (1982a) ja Harrison (1991) kritisoivat Eriksonin kehitysteorin perustumisesta lähes pelkästään poikien ja miesten havainnointiin, mikäli tutkimuksen kohdejoukko olisi valittu sukupuolen osalta tasapuolisesti voisi käsitys ihmisen kehityksestä olla toinen (Jylhä 1990a).

2.2 Havighurstin teoria elämänkaaren eri ikävaiheiden kehitystehtävistä

Amerikkalaisen Robert Havighurstin (1972) elämänkaariteoria käsittelee eri ikäkausien kehitystehtäviä. Kehitystehtävän Havighurst määritteli ”tehtäväksi, jonka yksilö kohtaa tietyssä elämänsä vaiheessa ja jonka menestyksekkäs ratkaisu johtaa onnellisuuteen ja menestykseen myöhempiä kehitystehtäviä ratkaistaessa, kun taas epäonnistumisesta seuraa yksilön tyytymättömyys itseensä, yhteiskunnan torjunta ja vaikeuksia myöhempien tehtävien ratkaisussa”. Vaikka Havighurstin teoria syntyi 1940-luvun Yhdysvalloissa, näyttävät hänen kuvaamansa kehitystehtävien teemat sopivan yllättävän hyvin vielä nykypäivän suomalaiseen tilanteeseen. Jos avioliitto

korvataan termillä parisuhde, näyttää kehitystehtävien teemoissa tapahtuneen vain vähän muutosta, arvioi Nurmi (1995, 259.)

Kuten Eriksonkin Havighurst otaksuu kehityksen etenevän yksilön kronologisen iän mukaisesti vaiheittain niin, että vaiheiden säännönmukaisuuden perustana on suoriutuminen biologisen kehityksen ja sosiaalisten odotusten mukaisista kehitystehtävistä. Havighurst käyttää kehitystehtävä-käsitettä viittaamaan siihen, että kussakin vaiheessa kehitys on sopeutumista tiettyihin vaatimuksiin ja odotuksiin, joita ympäristö ja yksilön biologinen kehitys asettavat.

Keski-iän kehitystehtävät Havighurstin mukaan:

1. Omien vanhempien ikääntymiseen sopeutuminen
2. Oman ruumiin vanhenemiseen sopeutuminen
3. Puolison vanhenemiseen sopeutuminen
4. Tyydytyksen saaminen työstä ja ammatista
5. Omien jälkeläisten kasvattaminen onnellisiksi ja vastuuntuntoisiksi kansalaisiksi
6. Yhteiskuntaelämään osallistuminen (Kuusinen 1993, 116.)

Havighurstin elämänkaariteoriaa on kritisoitu liian pelkistäväksi ja sidonnaiseksi amerikkalaisen keskiluokan elämäntapaan arvomaailmaan (mm. Kuusinen & Korkiakangas 1993). Lisäksi kehitystehtävissä sekoittuvat tyyppillisuus ja normaalius. Teoriassa oletetaan, että on olemassa yleisesti hyväksytyt naisille/tytöille ja miehille/pojille ominaiset käyttäytymissäännöt ja että, kaikki ihmiset menevät naimisiin ja hankkivat lapsia. (Kuusinen 1993, 117.) Saarinen, Korkiakangas ja Ruoppila (1991, 117) toteavat, että huolimatta Havighurstiin kohdistuneesta kritiikistä käytetään hänen kehitystehtäväluetteloaan edelleen pätevänä uudempien luetteloiden pohjana. Havighurstin teoria perustuu empiirisiin havaintoihin ja se onkin enemmänkin kuvaileva kuin selittävä. Kehitystehtävien oletetaan olevan tulosta biologisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kehityksen vuorovaikutuksesta, sen paremmin puuttumatta vuorovaikutuksen sisäiseen dynamiikkaan (Sugarman 1986, 95).

2.3 Levinsonin tutkimukset siirtymäkokemuksista

Siirtymä-käsitteen kehittäjänä pidetään amerikkalaista psykologi Daniel Levinsonia, joka mainitsee neljänkymmenen ikävuoden olevan erityisen tärkeä murrosvaihe ihmisen elämässä. Siirtymä tarkoittaa aikaisemman elämänrakenteen purkamista, uuden etsimistä ja muodostamista. Yksilö etsii muutoksen mahdollisuuksia itsessä ja maailmassa. Se on kehityksen jakso, joka kytkee elämänvaiheet toisiinsa ja näin synnyttää jatkuvuuden tunteen yksilön elämässä. (Levinson 1985, 19.)

Elämänrakenne viittaa sekä henkilön rooleihin työssä, perheessä ja muissa yhteisöissä että yksilön minän eri puoliin, joista jotkut eletään ja toteutetaan ja jotkut taas estyvät tai niitä laiminlyödään. Elämänrakenteiden muutos on sidoksissa ikään; jokaisessa ihmisen ikäjaksossa on sitä dominoiva tehtävä ja sille tyypillinen elämänrakenne. Se kuvaa yksilön suhdetta itseensä ja ympäristöönsä. Elämänrakenteessa voi yleensä olla samaan aikaan vain muutama (2-3) merkittävä osatekijä. Tällaisia ovat ne tärkeät roolit, tehtävät ja suhteet, joihin käytetään aikaa ja energiaa ja joiden vaikutukset heijastelevat usein muille elämänalueille (Levinson 1985, 43.)

Levinson seurasi 1960-luvun lopulta neljänkymmenen miehen elämää kautta keski-ikä elämänvaiheen. Vaikka jokainen ihminen käy yksilöllisellä tavalla läpi kaikille yhteiset elämänkaaren vaiheet, Levinsonin (1978) tutkimusten mukaan koehenkilöistä 80 % koki neljäkymmenvuotistaitteen kriisiksi luokiteltavana siirtymäkokemuksena (Dunderfelt 1996, 137). Heidän elämänrakenteensa arvokkuuden ja kiinnostavuuden suhteen muuttui. Elämänkaari kuvaa sitä näkemystä, että jokainen ihminen käy yksilöllisellä tavalla läpi kaikille yhteiset elämänvaiheet. Jokaisella elämänkaaren vaiheella on omat piirteensä ja keskeiset tapahtumansa. Käsitystä vakaiden vaiheiden ja kriisien säännönmukaisesta vuorottelusta on arvosteltu ja todettu kuvan sopivan keskiluokkaisiin yhdysvaltalaisiin, muttei tavalliseen suomalaisen naiseen tai mieheen, toteavat Perho ja Korhonen (1995, 324-325).

Siirtymävaiheessa ihminen tutkii mahdollisuuksiaan itsessä ja maailmassa. Tärkeät roolit ja suhteet asetetaan puntariin ja etsitään ratkaisuja, jotka voisivat toimia seuraavan elämänvaiheen perustana. Keski-ikä siirtymävaiheelle on ominaista edellisessä vaiheessa alkaneen yksilöitymisprosessin jatkuminen eli yksilö pyrkii yhä tarkemmin määrittämään itsensä suhteessa ympäristöönsä. Olennaista ajanjaksolle on

näkökulman aikaan muuttuminen. Kun aikaisemmin tiedosti ajan kulumisen syntymästä, nyt perspektiivi onkin paljonko on jäljellä vielä ennen kuolemaa. (Kuusinen 1993, 119-120.)

Silloin, kun elämän keskeisimpiä valintoja muutetaan esimerkiksi eroamalla puolisoista, vaihtamalla työtä tai muuttamalla elämäntyyliä, mielenrauha joutuu usein koetukselle. Tällöin voidaan puhua kriisistä. Elämän uudelleen arviointi voi olla myös viileämpää, silti vakavaa ja syvälekäyvää. Siirtymiä ja niihin liittyvää uudelleenarviointia sysää liikkeelle se, ettei elämä tunne vastaavan yksilön tärkeimpiä toiveita ja pyrkimyksiä. On hyvä muistaa, että siirtymän ei tarvitse olla kriisi, eikä voimakkaitakaan kielteisiä tunteita sisältävän kriisin tarvitse olla välttämättä siirtymä. Elämälle uuden suunnan antava käännekohta ei ole siirtymä, ellei siihen liity vahvaa sisäistä pohdintaa. (Perho & Korhonen 1995, 324-325.)

3 Opiskelun asema aikuisen elämäntilanteessa

3.1 Aikuisopiskelijan elämää

”Parhaimmillaan opiskelu rohkaisee osallistujiaan jäsentämään omaa identiteettiään ja luottamaan siinä omiin kokemuksiinsa, kasvavaan tietoonsa ja arviointikykyynsä.” Opiskelijan itsensä kautta tapahtuva prosessi antaa edellytykset myös toimia yhteisöllisesti – ei itseisarvoisesti, vaan oman identiteetin muutosten luonnollisena seurauksena. (Mezirow 1991.)

Suomea voidaan pitää perustellusti oppimisyhteiskuntana. Maassamme on opillista sivistystä arvostettu aina korkealle: koulutuksella, tutkinnoilla ja oppiarvoilla on poikkeuksellisen suuri itseisarvo. Koulutustasoon liittyy suoraan sosiaalista arvostusta, ja varsinkin korkeakoulututkintoa, sen yleistymisestä huolimatta, pidetään edelleen määrättyjen sosiaalisten resurssien omistamisena, statuksena (Houtsonen 1996, 203).

Husen on teoksessaan ”Learning Society” (1974) esittänyt oppimisyhteiskunnalle neljä ominaispiirrettä:

- ihmisillä on mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen
- muodollinen koulutus on laajentunut koskemaan koko ikäluokkaa
- ei-muodollinen koulutus – esimerkiksi aikuisopinnot – on keskeisessä asemassa ja itseopiskelu suosittua
- muut sosiaaliset instituutiot ja organisaatiot tukevat koulutusta ja koulutus on puolestaan niistä riippuvainen. (Antikainen & Huotelin (1996, 8.)

Elinikäisen oppimisen kentällä Suomi on myös edelläkävijä. Maassamme oli jo 1960-luvulla käytössä jatkuvan koulutuksen käsite (Komiteanmietintö 1969, 129-130). Sillä tarkoitetaan kaikkea koko ihmisen eliniän kestävästä koulutusta, lapsuudesta vanhuuteen. Käytännössä jatkuva koulutus on kuitenkin yhdistetty pääasiassa joko tutkintotavoitteiseen tai muodollisen tutkintohierarkian ulkopuoliseen ammatilliseen aikuiskasvatukseen (Tuomisto 1994).

Kivinen (1998) tuo esille, että jos ja kun elinikäisen oppimisen periaate on tunnettu jo vuosikymmenet, niin miksi sitä ei ole toteutettu käytännössä? Olihan jo 1600-luvulla kirjoittaneella Comeniuksella idea elinikäisestä oppimisesta. OECD:n

raportti vuodelta 1995 mainitsee erääksi yleiseksi esteeksi konsensuksen puutteen. Valtion velvollisuus on luoda edellytykset elinikäiselle oppimiselle, mutta sille ei tule suoda kuitenkaan monopoliasemaa elinikäisen oppimisen edellytyksien luomisessa. Esimerkiksi oppisopimuskoulutusta ja oppimisen perinteistä oppipoikaisälli-mestari -mallia ei tulisi pitää vähempiarvoisina oppimisen muotoina. Tekemällä oppimista sekä käytännön tietämyksen ja taitamisen tärkeyttä ei tule unohtaa. (Kivinen 1998, 187-189.)

Aikuisen opiskelu ei ole erillinen ilmiö vaan liittyy osana hänen elämänsä kokonaisuuteen, siihen itsestänselvyytenä pidettyyn todellisuuteen. Perheen ihmissuhteilla on havaittu olevan vaikutusta mahdollisuuksiin koulutuksessa, työelämässä ja avioliitossa. Myös yksilön saavutukset vuorostaan voivat vahvistaa tai heikentää perhesiteitä toteavat Elder, Downwe ja Cross (1986, 151). Kysymykseen tukeeko perhe sinua opinnoissasi eräs tutkimuksen haastatelluista vastasi:

IH/5: No ei oikeastaan. Mä yritän motivoida sitä (aviomiestä), että kun mä saan sitten joskus kolkyt tonnia kuus palkkaa, niin mä otan vastuun tästä perheestä, että kyllä mä vähän koen että kun se on tämmöistä näkymätöntä hyötyä mitä tulee, niin perhe ei välttämättä tajua, että mitä mä teen. Ja sit mä istun jossakin, se on sellaista tekemistä mulle, mutta ne ei ymmärrä sitä, kun astiat ei kilise keittiössä... Se on vähän tämmöinen hankala juttu, voi että kun mä olisin opiskellut silloin kun olin vielä tyttönen, niin se olis ollu niin helppoa, ei olis ketään vinkumassa.

Opiskeluaika muodostaa missä elämänvaiheessa tahansa yhden kehitysvaiheen ihmisen elämänprosessissa, elämänkaareessa. Aikuisten opinnot ovat kiinteästi sidoksissa heidän aktuaalisiin elämänolosuhteisiinsa ja toimintojensa kokonaisuuteen. Aikuisopiskelijan toiminnan ja elämäntilanteen kokonaisvaltainen tarkastelu auttaa paremmin ymmärtämään aikuisten opintoihin osallistumista. Opiskelijoiden jokapäiväiseen elämään sisältyviä opiskelu- ja elämäntilannetekijöitä Aittola (1992, 15) kuvaa elämismaailmaksi. Nämä eri tekijät yhdessä muodostavat alati uudistuvan mahdollisuuksien kentän, jossa opiskelijat saattavat elää ja opiskella intressiensä mukaisesti. Varto (1992b) kuvaa elämismaailmaa maailmaksi, jossa ihminen elää ja teoriat ovat vain rajallisia yrityksiä ymmärtää elämismaailmaa. Schutz (1990, 212-213) puolestaan tarkastelee elämismaailmaa näyttämönä, jolla ihminen pyrkii hallitsemaan elämäänsä. Aivan kuin näyttämölläkin, myös elämismaailmassa kulissit vaihtuvat, joudumme muokkaamaan ja muuntamaan niitä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Rauhalan (1990, 130) mukaan elämäntilanne muuttuu sekä kohtalonomaisesti että ihmisen omien valintojen johdosta. Yksilön maailmankuva muuttuu tajunnan saadessa jatkuvasti uutta sisältöä. Tajunnan ja kehon muuttuessa seuraa niistä muutoksia myös elämäntilanteeseen. Roos (1988, 12) tuo esille elämäntavan kaikkein laajimmassa mielessä aikaisemman elämänhistorian ja elinolojen muodostaman habituksen (tapa jäsentää, arvottaa ja hierarkisoida elämää) kautta jäsentynyttä, nykyisten elämäntapamuotojen ja asenteiden muodostamaa kokonaisuutta. Elämäntapa voi olla yksilön, perheen, sosiaalisen ryhmän, sukupuolen, sukupolven tai luokan elämäntapa, tarkastelun yleisyydestä riippuen.

Aikuisopiskelijan elämäkokonaisuuden lähtökohtana on Strandellin (1984, 205-206) mukaan elämän eri osa-alueiden liittyminen yhteen muodostaen elämänehtojen kokonaisuuden, joka on taustana yksilöjen suhtautumistavoille ja toimintoille heidän päivittäisessä elämässään. Toimintojen tulkitsemiseksi on tärkeää luoda käsitys tulkittavan elämäntilanteesta kokonaisuutena sekä siihen liittyvistä ristiriidoista, koska toimintaa ohjaa pikemmin tämä kokonaisuus kuin elämän eri osa-alueet. Yksilö ei jakaudu lohkoihin samalla tavalla kuin ne toiminnot, joihin hän osallistuu, vaan hän kokoaa itsessään yhteen kaikki kokemukset, joita hän hankkii päivittäin ja elämänsä aikana eri elämäntilanteilta ja työstää ne kokonaisuudeksi. Aholan (1990) tutkimukset kertovat opiskelijan taloudellisten epävarmojen olosuhteiden tuottavan erilaisia taloudellisia, psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia. (Aittola 1992, 32.)

Monien tutkimusten mukaan (ks. esim. Haavio-Mannila 1983b, 52; Jallinoja 1985, 109) perhe on yhä tärkeä elämäntilanne sekä miehille että naisille. Niemisen (1990) aikuisopiskelijoihin kohdistuneessa tutkimuksessa koettiin perheen ja lasten merkitys erittäin tärkeäksi. Heidän kertoessaan tärkeistä tapahtumista ja tulevaisuudesta, liittyivät käsiteltävät tapahtumat oleellisesti lasten ja perheen yhteisiin tapahtumiin. Naisopiskelijoiden opiskelua hidastaneet ja estäneet tekijät liittyivät myös kotiin ja perheeseen. (Nieminen 1990.) Konttinen ja Kupari (1990) korostavat sitä, että nimenomaan äiti on perheessä se henkilö, joka vastaa arjen sujumisesta. Naisille opiskelun, perheen ja työn yhdistäminen saattaa tuottaa ristiriitoja arkipäivän pienissä asioissa. (Konttinen ja Kupari 1990; Nieminen 1990, 85.)

3.2 Aikuisen erilaiset roolit

Aikuisena opiskelun aloittaminen nähdään erityistä sopeutumista vaativaksi elämänmuutokseksi, joka saattaa muodostua joillekin yksilöille hyvinkin kuormittavaksi tilanteeksi (Rajala 1989, 24-27). Aikuisopinnot tulee suhteuttaa aikuisen muihin rooleihin. Aikuiselle tyypillinen opiskelutapa on opiskella kaiken muun toiminnan ja tehtävien ohella tai niistä vain lyhyeksi ajaksi irtautuen. (Alanen 1985, 86.)

Modernissa yhteiskunnassamme aikuistuminen on pitkä ja monimutkainen prosessi, jossa on aina kysymys yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Sen kulku ei liity vain kronologiseen aikaan ja ikään vaan myös sosiaaliseen aikaan ja ikään. Ikäännyimme vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Aikuisen elämän ja elämäntilanteen kuvauksen kannalta keskeinen käsite on rooli. Ihmiset toimivat useissa eri rooleissa elinaikanaan. Jossakin vaiheessa yksilö toimii vain yhdessä roolissa, mutta toisessa vaiheessa useassakin roolissa samanaikaisesti. (Vaherva 1981, 15.)

Super (1980) on luetellut erilaiset roolit kronologisessa järjestyksessä seuraavasti: 1. lapsi, 2. opiskelija, 3. vapaa-ajan viettäjä, 4. kansalainen, 5. työntekijä, 6. puoliso, 7. kodinperustaja, 8. vanhemmista toinen ja 9. eläkeläinen. Jokainen meistä ei kuitenkaan toimi jokaisessa roolissa elämänsä aikana ja poikkeavassakin järjestyksessä. Vaihtelevien ja keskenään vuorovaikutuksessa olevat roolit muodostavat elämänuran. Kodit, yhteisöt ja laajemmat yhteiskunnat, koululaitokset ja työpaikat ovat roolien ”esityspaikkoja”. (Sugarman 1988, 4-5; Vaherva 1981, 15.)

Useat tilanne- ja persoonakohtaiset tekijät määrittävät elämänvaiheita ja niihin liittyviä rooleja. Tilannekohtaisia tekijöitä ovat esimerkiksi yhteiskunnan rakenne, historiallinen muutos, yhteiskunnallis-taloudelliset olosuhteet, työelämän käytäntö, koulutus, yhteisö ja perhe. Lisäksi vaikuttavat yksilön henkilökohtaiset tekijät kuten tietoisuus, asenteet, intressit, tarpeet, arvot, saavutukset, yleiset ja erityiset taipumukset sekä biologinen perimä. Käytössä olevan ajan yksilö joutuu jakamaan eri roolien kesken ja yhdistämällä roolejaan eri tavalla.

Naisten elämäntilanteeseen vaikuttaa erityisesti heidän perheroolinsa, toteaa Tolkki-Nikkonen (1994, 74). Äidin rooli lisäsi naisen elämään vastuuta lapsista ja toi muutoksia, mutta ei ollut naisille kehitysvaihe. Äideillä oli lasten myötä useampia elämänratoja ja roolijärjestelmiä.

Alwinin (1994) mukaan mahdollisuudet roolin vaihtoon vaihtelevat hyvin paljon yksilöiden elämänkaaren aikana. Aikuisuutta hänen mukaansa yleisesti on sävyttänyt näkemys persoonallisuuden ja oman roolin pysyvyydestä. Aikuisuutta on luonnehdittu stabiiliksi elämänvaiheeksi (*level of stability*). Arvot ja aktiivisuus on nähty vakiintuneina ehkä pysyviin uomiinsa persoonallisuudessa. Aikuisuudessa yksilön on nähty saavuttavan tietynlaisen sitoutumisen (*commitment*) tilan. Osuva aikuisuutta kuvaava termi on kypsyydeksikin käännettävissä oleva *maturity*. Yksilötason identiteetin muutoksen aikuisuudessa voi mahdollistaa kuitenkin esimerkiksi historiallisen tilanteen tarjoamat mahdollisuudet. Alwinin referoimassa tutkimuksessa määriteltiin 34-41-vuotiaiden ryhmä myöhäisimmäksi ulkoisille vaikutuksille yleensä alttiina olevaksi ja muutoshalukkaaksi aikuisryhmäksi. 42-vuotiaista alkaen ikäryhmiä voitiin luonnehtia yhä enemmän stabiloituneiksi. Yleensäkin vaikeaa yksilöiden kokemusmaailman tutkimusta jäsentäväksi tekijäksi artikkelissa esitettiin tutkimusten kohteiden tarkastelua nimenomaan kohorttikohtaisesti. Identiteettitutkimusten selitysvoimaisuutta lisäisi yksittäisten haastateltavien antaman aineiston peilaaminen vastaavaan aina uniikkeja homogeenisiä kokemuksia kokeneeseen kohorttiin.

3.3 Opiskelumotiivit

Ihmisen elintoimintoihin liittyvä motivaatio on helposti selitettävissä, koska ihminen syö, juo ja nukkuu elimistön energia- ja lepotarpeesta. Opiskeluun liittyvän motivaation tarve ei olekaan yhtä helposti ymmärrettävissä. Amerikkalainen Ford on luonut yhden uusimmista motivaatioteorioista, kognitiivisen motivaatioteorian (1992), jonka mukaan motivaatio muodostuu keskeisesti kolmesta tekijästä.

1. *Toiminnan tavoite*. Motivoitu toiminta suuntautuu kohti päämäärää. Vaikka yksilö ei itse keksikään tavoitetta, hänen pitää henkilökohtaisesti sitoutua siihen. Tavoitteet kunkin yksilön kannattaa asettaa itse.
2. *Selviytymisennustus*. Yksilön tulee opiskelun alussa arvioida omia mahdollisuuksiaan eli sitä, millaisia taitoja ja voimavaroja hänellä

on päästä asettamaansa tavoitteeseensa. Tältä osin motivaatio on läheisessä yhteydessä yksilön minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Selviytymisennustukseen vaikuttaa myös se, millaista tukea yksilön on arvionsa mukaan mahdollisuus saada lähipiiriltään.

3. *Tunnelataus.* Tunteet antavat toimintaan energiaa, voimaa ponnistella kohti tavoitetta. Se, millaisia tunteita toimintaan liittyvät tilanteet, asiat ja ihmiset synnyttävät, ei yksin ratkaise, koska lähtökohtana on yksilön koko elämäntilanne.

Oleennaista Fordin mukaan tuloksetta ja tavoitteellisessa toiminnassa on motivaation (toiminnan tavoite, selviytymistavoitteet, tunnelataus), opiskelutaidon, tukea antavan ympäristön ja biologian (terveys, rajoitukset, ajan käytön rajat, väsymys) yhteisvaikutus. (Dunderfelt, Laakso, Peltola & Vidjeskog 1995.)

Aikuisopiskelijoista ja heidän motiivejaan opiskeluun on myös Suomessa tehty lukuisia tutkimuksia. 1970-luvulla perustetun avoimen yliopiston myötä aikuisten opiskelumotiivien tutkimiseen on muodostunut otollinen ympäristö. Alla esitetyt tulokset (kuvio 1) toistuvat samanlaisina eri tutkimuksissa (esimerkiksi Nieminen 1990), ja ne ovat, lukuunottamatta tutkintomotiivaatiota, löydettävissä myös omien haastateltavieni puheesta heidän selittäessään opiskelunsa motiiveja. Tutkintomotiivaation puuttuminen haastateltavieni henkilöiden kohdalla on luonnollista, koska he kaikki ovat jo kirjoittautuneet yliopistoon.

TAULUKKO 1. Avoimen yliopiston opiskelijoiden tavallisimmat opiskelumotiivit. Opetusministeriö (1997, 23).

<p>Yleissivistävä motivaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Harrastus - Yleissivistyksen lisääminen - Henkinen tyydytys 	<p>Tutkintomotiivaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valmistautuminen valintakokeeseen - Avoimen väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi pyrkiminen
<p>Ammatillinen motivaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ammattitaidon ylläpitäminen - Mahdollinen ammatinvaihto 	<p>Muu motivaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kykyjen testaus - Mielekäs tekeminen - Tutkinnon täydentäminen

Kun aikuinen päättää omaehtoisesti aloittaa opiskelun, hänellä on siihen jokin syy, motiivi. Opiskelu palvelee hänen tarpeitaan ja tarkoitustaan. Tarve onkin aikuiskasvatuksen keskeisimpiä käsitteitä, mutta myös ongelmallinen. Tarpeen käsite ei ole vain jotain pysyvää ja biologista, vaan ympäristön muokkaamaa ja siten normatiivinen asia. Sukupuolten väliset erot erilaisten osallistumissyiden osalta osoittavat, että naisten koulutukseen hakeutumisen syyt painottuvat muutoksen aikaansaamisen tähtääviin syihin. Vastaavasti miehet osallistuvat yleisen tiedonhalun ja sosiaalisen kanssakäymisen takia. Naiset painottavat itsensä kehittämiseen liittyviä odotuksia enemmän kuin miehet hakeutumisvaiheessa. Piesanen (1992) toteaa eri ikäisten naisopiskelijoiden eroavan selvästi osallistumissyiden osalta. Nuoremmat aikuisopiskelijat hakivat opiskelun avulla muutosta elämäntilanteeseensa, kun taas vanhempien opiskelijoiden kohdalla painottui yleisen tiedonhalun ja sosiaalisen kanssakäymisen ulottuvuus. Yli 40-vuotiaana koulutukseen hakeutuvan edellisestä koulutuksesta on saattanut kulua pitkäkin aika. (Piesanen 1992, 148-149.)

Courtney (1992, 5, 154-156) on tutkimuksessaan ”Miksi aikuinen opiskelee?” analysoinut kymmenittäin amerikkalaisten aikuisten opiskelumotiiveja. Tutkimustulokset olivat hyvin samanlaiset vastaavien suomalaistutkimusten kanssa. Esille nousi myös yleisesti tunnettu opiskelun kasautumisilmiö: aikuiskoulutukseen osallistuivat ne, joilla oli jo ennestään korkea peruskoulutus. Tyypillinen aikuisopiskelija niin USA:ssa kuin Suomessakin on keskiluokkainen nainen, joka haluaa koulutuksen avulla nostaa ammattitaitoaan tai opiskelee henkilökohtaisesta kiinnostuksesta. Courtney pyrki selvittämään, miksi näennäisesti samat motiivit omaavista ihmisistä toinen lähtee opiskelemaan ja toinen ei. Hän tuli lopputulokseen, jonka mukaan osallistumiseen vaikuttaa ennen kaikkea muutos ja sen kohtaaminen. Aikuiskoulutukseen osallistuvien suhtautuminen elämään ylipäätään oli aktiivisempi, rohkeampi ja avoimempi kuin ei-osallistuvien. Motiivien asemesta tulisi Courtney mielestä opiskeluun osallistumista tarkastella muutoksen haluna tai haluttomuutena.

Yhteiskunnalliset olosuhteet ja oma konkreettinen elämäntilanne luovat raameja sisäiselle motivoitumiselle, joten jako sisäiseen ja ulkoiseen motiiviin tuntuu keinotekoiselta. Koulutusmahdollisuus voi herättää koulutusmotivaation. Koulutustarjonnan kautta voi yksilölle tulla toinen ammatillinen avainpiste, jossa tarpeet ja tilaisuus uudelleen kohtaavat (Häyrynen 1985, 46). Henkilö on ehkä aikoinaan

nuorena hakenut tiettyyn koulutukseen, mutta ei ole päässyt siihen tai hän ei ole saanut/voinut syystä tai toisesta opiskella lainkaan. Asia on jäänyt näennäisesti unohduksiin, mutta tilaisuuden tarjoutuessa herää eloon.

Aikuisopintoihin osallistuminen on tavoitteeseen suuntautuvaa toimintaa. Kuitenkin opintoihin osallistujien tavoitteet ovat eriasteisesti täsmentyneitä ja eriytyviä. Johnstonen ja Riveran tutkimus jaotteli osallistumissyitä iän, pohjakoulutuksen ja oppiaineen mukaan. Syyt opiskelun aloittamiselle aikuisena jakautuivat eri tavoin sukupuolen ja sosiaalisen aseman mukaan. (Alanen 1985, 123.)

- tietääkseen enemmän
- valmentautuminen uuteen työhön
- hyödyksi nykyisessä työssä
- vapaa-ajan virkistys
- uusien ihmisten tapaaminen
- hyödyksi kotitehtävien hoidossa
- irtautuminen arkirutiineista
- hyödyksi kodin ulkopuolisten tehtävien hoitamisessa

Houle päätyi 1960-luvulla opiskelutavoitteiden kolmeen pääsuuntaukseen: päämäärähakuisiin, toimintahakuisiin ja oppimishakuisiin opiskelijoihin. *Päämäärähakuiset* opiskelijat opiskelevat selviytyäkseen työelämässä ja muilla elämän aloilla. *Toimintahakuisille* opiskelijoille itse opiskelu on sivuseikka, he haluavat seurata, irtautua arkiympyröistä ja välttää ikävystymistä. Itse toiminta on heille pääasia. *Oppimishakuiset* hakevat iloa ja tyydytystä elinikäisestä oppimisesta. (Alanen 1985, 124-125.)

Rauhala (1983, 164) on todennut yleiseen sivistystavoitteeseen pyrkivän ihmisen edellytykset seuraavasti:

”Tämän vain ihmiselle mahdollisen ‘henkisen ylellisyyden’ tavoittelu saa motivaatiota yleensä vasta sitten, kun itsetiedostus on edennyt niin pitkälle, että oman olemassaolon puolinaisuus oivalletaan. Tällaista korkeampaa ihmiskasvatusta varten ei ole varsinaisia korkeakouluja eikä siitä jaeta diplomeja, mutta monet kulttuurielämän ja sosiaalisen kanssakäymisen muodot antavat siihen harjoitusmahdollisuuksia. Olennaisimmilta osiltaan sitä on mahdollista opiskella myös yksin. Tämä kasvat- ja kehitystyö on paitsi itsestä käsin motivoitua myös pääasiallisesti itse ohjattua sekä toteutettu niissä tapahtumissa, joita elämä tarjoaa.

Aikuisopiskelijoiden opiskelemaan lähdön motiivit ovat tutkimuksessa mukana, koska ne sekä kuvaavat että jäsentävät aikuisen elämäntilannetta. Kysymys, miksi aikuiset opiskelevat, ei ole yksiselitteinen. Syitä on useita ja kaikkia syitä ei ehkä saada edes tietää. Aittolan (1992, 140) tutkimusten mukaan vanhempien opiskelijoiden uravalinta oli omien toiveiden mukainen ja siksi heillä ei ollut mielessä alan vaihto. Nuoremmat opiskelijat totesivat omaavansa heikommät mahdollisuudet, johtuen ilmeisesti kiireisestä opiskelutahdistä ja erilaisista elämänmuutoksista, sisäiseen elämäntilanteeseen.

Tulevaisuudessa aikuisten opiskelu on arvioitu olevan entistä huomattavasti joustavampaa, teknisempää, yksilöllisempää sekä ongelma- että opiskelija-keskeisempää. Opiskelu tulee tapahtumaan entistä enemmän työpaikoilla, kodeissa tai järjestöelämässä.

Seuraavassa luvussa kuvatussa lähestymistavasta johtuen ei ole katsottu tarpeelliseksi asettaa yksityiskohtaisia tutkimusongelmia, vaan tutkimuksessa tarkastellaan millainen käsitysten verkko nousee esiin haastatteluaineistoa analysoitaessa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN PERUSTELUT

Tässä tutkimuksessa etsitään vastausta kysymykseen: mikä merkitys yliopisto-opinnoilla on keski-ikäisen naisen elämässä?

Merkitysten etsimisessä ongelmana on merkitys-käsitteen tavaton moninaisuus, sen monikerroksisuus. Luonteenomaista ihmiselle on myös tapa uskoa, että toiset ihmiset ymmärtävät elämismaailman ilmiöitä samoin kuin he itse ymmärtävät ja tulkitsevat. Tässä tutkimuksessa erityisongelmana nousee esiin tutkijan oma läheisyys tutkittaviin. On kuitenkin mahdotonta kuvitella, että eri ihmiset jakaisivat eri asioista samanlaisia merkityksiä, vaikka olisivatkin suunnilleen samanikäisiä ja opiskelisivat samassa yliopistossa, suurin piirtein samassa opintojen vaiheessa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on oleellista ymmärtää Varton mukaan, että minä jää aina toisen ulkopuolelle. Jokaisella yksilöllä on oma ymmärrys ja omat motiivit; hän muodostaa ne oman merkitysmaailmansa välityksellä. Eri henkilöiden ”maailmat” saattavat muistuttaa toisiaan hyvinkin paljon, mutta tulee muistaa, että ”se ei ole minun kirjoittamaani, minun merkitysyhteyksistäni syntynyttä merkityskokonaisuutta”. (Varto 1992, 58-59.)

Tutkimus tapahtuu siis elämismaailmassa, jossa myös tutkija on osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Tämä on laadullisen tutkimuksen paradoksi. Kuitenkin tutkijan ainoa tapa toimia tutkimustilanteessa on lähteä omasta merkitysmaailmastaan käsin, pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimuskohdetta omien kokemustensa valossa. Ei ole olemassa sellaista tekniikkaa tai metodologiaa, jonka taakse hän voisi mennä tarkkailemaan objektiivisesti tilannetta ja tehdä tulkintojaan. Tutkija joutuu panemaan itsensä alttiiksi ja menemään mukaan intersubjektiiviseen prosessiin, jossa hänen on koko ajan tunnistettava toisen ja minän välinen ero. Toiset kokemussisällöt ovat tavoitettavissa toisia selkeämmin (Varto 1994). Edellytyksenä tehtävästä selviytymiselle tulee tutkijan olla selvillä tutkittavaa ilmiötä koskevista omista oletuksistaan ja käsityksistään. (Varto 1992, 26.) Perttula (1996) tuo esille, että ihmistieteen tutkijan toiminta on sitä mielekkäämpää ja johdonmukaisempaa, mitä pohditumpi ja selkeämpi hänen ihmiskäsityksensä on. Se lisää myös tutkimuksen luotettavuutta.

Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on nähtävä avoimena järjestelmänä (Rauhala 1990, 50). Ihmisen avoimen järjestelmän toiminta on

itseohjauksellista, usein ainutkertaista ja alati muuttuvaa. Ihminen luottaa itseensä ja kehittymismahdollisuuksiinsa ja hänellä on luottavainen ja vastuullinen suhde ympäristöönsä. Humanismi korostaa yksilön inhimillisen kokemuksen tärkeyttä. Näin oppimisessa korostuvat oppijan itsenäinen rooli ohjata oppimisprosessia, hänen kykynsä oppia kokemuksellisesti sekä taitonsa käyttää reflektiota oppimisprosessin kaikissa vaiheissa. Ihmiskäsityksellä voidaan tarkoittaa kaikkia niitä ajatuksia ja asenteita, joita jollakulla on ihmisestä ja ihmisluonnosta, niin tietoisia kuin tiedostamattomia. (Koro 1995, 23-28.)

Kristillinen ihmiskäsitys pohjautuu ihmisen jumalasuhteeseen, joka on kaiken perusta. Tältä perustalta nousee ihmisen suhde sekä toiseen ihmiseen että yhteiskuntaan. Ihminen nähdään ainutkertaisena yksilönä, mutta samanaikaisesti tunnustetaan hänen osansa ja velvollisuutensa myös yhteiskunnan jäsenenä. Kristillinen ihmiskäsitys heijastuu erityisesti yksilön moraalien kehityksessä ja hänen eettisissä ratkaisuissaan. Se on sidoksissa muihin ihmiskäsityksiin. Tutkijan kristilliseen ihmiskäsitykseen liittyy humanistinen ihmiskäsitys, jolta pohjalta tutkimuskohdetta tarkastellaan. Tutkimuksen polttopisteessä on kokonaisvaltainen ihminen, jolla on nykyisyyden lisäksi myös menneisyys ja tulevaisuus ja niin hänen ilmiöille antamistaan merkityksistä kuin puhtaista käsityksistä.

Tämän tutkimuksen keskiössä on kokonaisvaltainen yksilö, jolla on nykyisyys mutta myös menneisyys ja tulevaisuus sekä hänen ilmiöille antamat merkitykset. Pyrittäessä ymmärtämään merkityksiä nousevat lapsuuden ja nuoruuden sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristökeskeisiksi. Yksilön biografisessa konstruktiossa käynnissä oleva prosessi ei tapahdu eristyksessä eikä sosiaalisessa tyhjiössä. Laadullinen tutkimus on moraalisen diskussion muoto. Se paljastaa meille yhteytemme sekä menneisyyteen että tähän päivään.

5 TUTKIMUSAINEISTON KOONTI

5.1 Aineiston hankinta

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jossa otoksen satunnaisuutta ei pidetä luotettavuuden kriteerinä, käytetään useimmiten tarkoituksenmukaista valintaa. Tässä tutkimuksessa tutkittiin nimenomaan sellaisia naisaikuisopiskelijoita, jotka ovat aloittaneet Jyväskylän yliopiston eri tiedekunnissa opinnot vuonna 2000. Haastateltavat sijoittuvat hyvin laajalle alueelle Oulusta Kuopion ja Pohjanmaan kautta Jyväskylän ympäristökuntiin. Heistä kuusi on syntynyt ja kasvanut ylioppilaaksituloon saakka maaseudulla, kaksi pikkukaupungissa ja kaksi suurehkossa kaupungissa. Heidän elämäntilanteeseensa vaikuttavat monenlaiset elämäalueet päällekkäin. Haastateltaviksi haluttiin vain naisia, koska heillä uskottiin olevan vaiherikkaampi elämäntilanne opintoineen, töineen, perheineen ja harrastuksineen, kuin miehien.

Kvalitatiivinen tutkimusstrategia pyrkii ottamaan huomioon mahdollisimman suuren määrän ihmisten toimintoja ja asioita. Kvalitatiivinen tutkija on ensi sijassa ihminen suurine määrineen tietoa, mutta myös ajatteleva ihminen, joka harkiten ja punniten lähestyy tutkimusongelmaansa. Grönfors (1985, 148) on sitä mieltä, että kvalitatiivinen tutkimus kannattaa nähdä mieluummin teorian ja empirian välisenä abduktiivisena vuoropuheluna kuin joko/tai (induktio/deduktio) –prosessina. Tutkija ei hänen mielestään voi olla eikä saisi edes pyrkiä toistamaan saatua tietoa sellaisenaan. Abduktio edustaa päättelyä, jossa heuristisella ja luovalla tavalla yhtyvät aikaisempi teoreettinen tieto ja kiinnostavat empiiriset faktat. Abduktio on eräänlainen oivallus eri asioiden tai ilmiöiden välisistä suhteista, jolle ei tämän oivallusluonteensa takia voi antaa yleispäteviä sääntöjä. Abduktiivisessa päättelyssä empiiristen havaintojen tuottama tieto yhdistyy aikaisempaan teoreettiseen tai käytännölliseen tietämykseen jostain asiasta siten, että asia voidaan nähdä jostain uudesta näkökulmasta, ja siitä voidaan muotoilla hypoteesi selittämään ilmiötä koskevia havaintoja.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla. Haastattelu menetelmänä perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen, jossa vuorovaikutus korostuu. Tutkijan tehtävä on pyrkiä välittämään kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä,

kokemuksista ja tunteista. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 42) toteavatkin haastattelun olevan päämäärähakuista toimintaa ja sen tehtävä on informaation kerääminen.

Tutkimuksessa haastateltiin kymmentä naisopiskelijaa (10). Kvalen (1996, 102) mukaan kvalitatiivisissa tutkimuksissa näkee yleisimmin käytettävän 15+10 haastateltavaa ajasta ja muista resursseista riippuen, mutta toisaalta myös yksi haastateltava voidaan katsoa määrätyissä tapauksissa riittäväksi. Avoimen keskusteluyhteyden luomiseksi ja syvällisemmän tiedon saamiseksi haastatelluista syvennettiin tässä tutkimuksessa haastattelua toisella haastattelukierroksella keskittyen koulutusidentiteetin rakentumiseen.

Ensimmäinen yhteys haastateltaviin otettiin kirjeitse (Liite 1). Noin viikon kuluttua kirjeen lähettämisestä soitettiin ja kerrottiin yksityiskohtaisemmin suunnitteilla olevasta tutkimuksesta, ja esitettiin tarkennettu haastattelupyyntö. Tosin ensimmäinen haastateltavista ilmoittautui jo kirjeiden lähettämistä seuravana päivänä ja tapaaminen sovittiin. Hänen vastaanottonsa haastattelupyyntöön oli erittäin myönteinen. Kaikkien kymmenen haastateltavan kokoon saaminen ei onnistunut ihan helposti johtuen aikuisopiskelijan elämäntilanteeseen vaikuttavista monista eri osatekijöistä. Haastattelupyyntöjä esittäessäni kaikki kieltäytyjät mainitsivat esteeksi liiallisen kiireen. Kiinnostuksestaan huolimatta he joutuivat kieltäytymään.

Lähiöiden ja koulutuksen sukupolvi

lältään haastateltavat olivat 40- 44 -vuotiaita. He ovat syntyneet vuosina 1956-1960. Roosin (1988, 26) sukupolvijaottelun mukaan he sijoittuivat lähiöiden ja koulutuksen sukupolveen (s. 1950-1960-luvun alussa syntyneet). Tälle sukupolvelle on koulutus keskeinen tekijä Roosin (1988, 29) mukaan. Noin puolet ikäluokasta suoritti Roosin tutkimusten mukaan ylioppilastutkinnon ja useimmilla loppuillakin oli keskikoulun jälkeen vielä ammatillista koulutusta. Lähiöissä asumisen ja koulutuksen lisäksi kolmas yhteinen taustapiirre ryhmälle on televisio ja musiikkikulttuuri, varsinkin rock.

Tutkittaessa elämänvaiheita lähdetään perinteisesti liikkeelle oletuksesta, että samaan sukupolveen kuuluvat henkilöt elävät jokseenkin samanlaista elämää. Heidän oletetaan käyvän läpi samat tapahtumat ja ajattelevan monista asioista samalla tavoin. Näin ei kuitenkaan näytä toteutuvan Aittolan (1992, 28) mukaan yliopisto-

opiskelijoiden keskuudessa. Kokemusten erilaisuus voi aiheuttaa aikaisten eriaikaisuutta.

Jokaisella sukupolvella on sille ominainen luokkarakenteensa. Sukupolven pituuden määrittelyminen on oleellisesti riippuvainen kulttuurin ja yhteiskunnallisen muutoksen nopeudesta. Suomalaisessa yhteiskunnassa on sukupolvitarkastelussa nähtävissä huomattavat luokkarakenteen muutokset. 1950-1960-luvun alussa syntyneet voidaan erottaa uuteen keskiluokkaan ja rahvaan uusiin hallitseviin asemissa oleviin ryhmiin. Merkittävää tälle sukupolvelle on kulttuuristen piirteiden korostuminen, lähinnä koulutuksen kautta ja se muuttaa koko luokkarakennetta. Erot luokkien välillä eivät tällöin ole merkittävät, vaan siirtymistä luokasta toiseen tapahtuu. (Roos 1988, 29.)

Luokkataustaltaan tämän tutkimuksen haastateltavat olivat melko homogeeninen ryhmä, keskiluokkaan kuuluvia. Jokainen haastateltavista on liikkunut taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti ylöspäin yhteiskunnassa. Kaikki he olivat naimisissa ja lapsia oli kaikilla, vaihdellen yhdestä neljään lapseen. Yksi haastatelluista oli solminut hiljattain avioliiton eläen sitä ennen lapsensa kanssa kahdestaan. Kuusi naisista on vakinaisessa työsuhteessa, neljä muuta tekevät työtä keikkaluonteisesti opiskelun ohella. Kukaan kymmenestä haastatelluista ei ollut päätoiminen opiskelija.

Useimpien haastateltujen opiskelupolku on pitkä ja monipolvinen. Yhdeksän naisista oli ylioppilaita, yksi on käynyt tyttökoulun jälkeen ammattikoulun. Yksi on aloittanut korkeakouluopinnot heti ylioppilaaksi tulon jälkeen, suorittanut tutkinnon ja siirtynyt työelämään. Tällä hetkellä hänen tavoitteenaan on hankkia uutta täydentävää tietoa edellistä tutkintoa sivuavalta alalta. Toinen tutkinto päämääränä ei ole tärkeä. Yhdellä haastatelluista oli ammattikorkeakoulututkinto ja toisella se oli valmistumassa. Kuudella naisista oli opistotason tutkinto, yhdellä jopa kaksikin. Kolmella heistä oli opettajan pätevyys. Muilla oli takanaan useiden vuosien opinnot avoimessa yliopistossa, josta he ovat siirtyneet. Kolme naisista siirtyi yliopistoon avoimen korkeakouluopetuksen väylää käyttäen, kolme pääsi muuntokoulutusohjelmaan ja yksi erikoishaun kautta. Muut pääsivät sisälle normaalien valintakokeiden kautta.

Tavatessani ja keskustellessani haastateltavieni kanssa, yritin luoda kuvaa keski-ikäisestä yliopistossa opiskelevasta naisesta. Jokaisella heillä oli kuitenkin oma biologiansa, sosiologiansa ja psykologiansa. Jotain yhteistäkin näillä naisilla

kuitenkin oli. He olivat kaikki erittäin aktiivisia, kiinnostuneita elämästä ja itsensä kehittämisestä.

5.2 Toistuvat haastattelut

Tutkimukseen lupautuneille lähetettiin ensimmäinen kirje marraskuussa 2000 (liite 1) ja toinen kirje maaliskuussa 2001 (liite 3), joissa heitä pyydettiin miettimään itselleen sopivia haastatteluajankohtia. Kultaisena ohjenuorana ensimmäisessä haastattelussa oli edetä mahdollisimman avoimesti luoden pohjaa toista haastattelukertaa varten, jolta toivottiin avoimempaa ja syvällisempää kerrontaa tutustumiskerran jälkeen. Käyttäen apuna tällä ensimmäiselläkin kerralla kuitenkin laadittua ohjeellista teemarunkoa (Liite 2). Teema-alueet olivat: *identiteetin kehitys, keski-ikään siirtyminen ja yliopisto-opiskelu*. Luvussa 7 käsitellään tarkemmin toista haastattelua. Toistuvien haastattelujen aikana huomasin tapausten korostuneen yksilöllisyyden. Teemojen järjestykset vaihtuivat ja kysymysten merkityksellisyys haastattelusta toiseen siirryttäessä vaihtui. Kysymyksiä myös putosi pois ja uusia syntyi. Haastattelut muodostuivat suhteellisen avoimiksi, elämäntarinatyypisiksi kertomuksiksi, kestäen keskimäärin yhden tunnin. Viisi haastatteluista tapahtui yliopiston tiloissa, kolme haastateltavan kotona ja kaksi työpaikalla.

Kertomus ei ole koskaan sellaisenaan todellisuuden tapahtuma, vaan se on toisen asteen todellisuutta, konstruktio, jonka kertoja on luonut määrättyjen olosuhteiden vallitessa ja muokannut jotain tarkoitusta varten. Mukaan tulleet ainekset hän on valinnut elämänsä sosiaalisten, psyykkisten ja fyysisten reunaehtojen puitteissa. Kertoessaan elämänsä tapahtumista haastateltava järjestää ne esitettävään muotoon ja järjestykseen sekä samalla rakentaa omaa kuvaa itsestään, identiteettikuvaansa. Sosiaalisena olentona hän tuo esille yhteiskunnan hyväksymän mallin hyvästä, esityskelpoisesta elämäkulustaan. (Vilkko 1997, 52, 91-91.)

Pohtiessaan haastattelijan ja haastateltavan suhdetta Kvale (emt. 6) kiinnittää huomiota heidän välillään vallitsevaan epätasapainoon. Tilanteen hallinta ja kontrollointi ovat pääasiallisesti haastattelijan vastuulla. Hänen on pyrittävä mahdollisimman nopeasti haastattelun alussa luomaan ilmapiiri, jossa osapuolten vuorovaikutus vapautuisi ja haastateltava kykenisi kertomaan asiaan liittyviä arkaluonteisiakin seikkoja.

Berger ja Luckmann (1995, 172) tuovat esille, että elämismailman intersubjektiivisuus, todellisuuden muokkaaminen ja sen muokattavana oleminen mahdollistuvat parhaiten keskustelussa, jota he korostavat tärkeimpänä elämän todellisuutta ylläpitävänä tekijänä. Haastattelukin on keskustelun eräs muoto. Suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa voidaan suunnata tiedonhankintaa joustavasti itse haastattelutilanteessa ja saada esiin vastausten taustalla olevat motiivit (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34).

6 AINEISTON ANALYYSI JA ALUSTAVAT HAVAINNOT

Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000, 136) toteavat voidaan kvalitatiivinen aineisto analysoida monella tavalla. Eskola ja Suoranta (1996) tuovat esille kolme erilaista analysointitapaa. Ne ovat: 1) aineisto puretaan, ja edetään suoraan aineiston analyysiin enemmän tai vähemmän tutkijan intuitioon luottaen, 2) aineisto puretaan, minkä jälkeen se koodataan ja siitä edetään analyysiin, 3) purkamis- ja koodausvaiheet yhdistetään ja siirrytään analyysiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.) Roos (1988, 201) näkee, että kvalitatiivisessa analyysissä voidaan käyttää karkeasti kahta perusstrategiaa: tematisointia ja tyypittelyä. Tematisointi on välttämätöntä aineiston analysoinnissa, mutta sen avulla on vaikeaa esittää tuloksia havainnollisesti. Tyypittely taas antaa mahdollisuuden kuvata tutkimuksen tuloksia havainnollisemmin ja kansantajuisemmin.

Tämän analyysin aluksi aineisto litteroitiin. Litterointi ja alustava aineistoon tutustuminen analyysiä silmällä pitäen veivät runsaasti aikaa. Sanatarkassa litteroinnissa huomioitiin erimittaiset ajatuskatkot ja tauot, keskenjääneet lauseet, erityisen painottuneet intonaatiot sekä tavallista hiljaisemmän puheen. Syksyn haastatteluista kertyi materiaalia 68 sivua rivinvälillä 1,5, keskimäärin 7 sivua haastattelua kohti. Litteroimatta jäi puhe, joka ei mitenkään liittynyt itse tutkimukseen (lasten, ystävien tai työtoverien elämäntapahtumat). Kielellisten ilmaisujen takaa löydettävät ilmiöt ovat helpommin löydettävissä huolellisen litteroinnin ansiosta. Haastattelulomakkeet erotettiin haastattelukertojen mukaan joko ensimmäiseksi (1L) tai toiseksi litteroinniksi (2L).

Tutkimus etenee kolmen koodausvaiheen: avoin koodaus, aksiaalinen koodaus ja viimeiseksi selektiivinen koodaus, kautta Straussin ja Corbinin (1990) esittämän grounded theory -analyysin mukaisesti. Koodausten tuloksena samanaikaisesti syntyvät tutkimuksen tulokset. Vertailemalla, kysymyksen ja kyseenalaistamisella tutkija erottaa litteroidusta aineistosta erillisiä, toisistaan poikkeavia ilmiöitä. Aineiston analyysi ja tutkimusten tulokset rakentuvat yhtä aikaa. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin edetessä tulokset kirjoitetaan auki analyysivaiheen kuluessa. Saaren (1994, 166) mukaan analyysia ei voi erottaa omaksi erilliseksi vaiheeksi tutkimuksen teossa, vaan sitä tapahtuu laadullisen aineiston käsittelyyn perustuvassa tutkimuksesta ensilukemisesta alkaen.

käsiteluokkien liittämistä yhteen ja nimeämistä. Aksiaalisen koodauksen vaiheessa analysoidaan uudelleen avoimen koodauksen aikana muodostuneet tutkimuksen alakategoriat. Pääkategoriat muodostuvat aksiaalisen analyysivaiheen aikana. Tässä vaiheessa tutkija siirtyy yhä enemmän teoreettisemmalle tasolle aineiston käsittelyssä. Tutkijan omat kokemukset ja tulkinnat vaikuttavat syntyneisiin tuloksiin.

Tutkimuksen analysointi jatkuu viimeisellä koodausvaiheella, selektiivisellä koodauksella. Tässä analysointivaiheessa kyselemällä ja vertailulla analysoidaan aksiaalisen koodauksen aikana syntyneitä kategorioita. Tässä vaiheessa on syntynyt tutkimuksen ydinkategoria. Grounded- teorian mukaisen kertomuksen perusteella luodaan kokonaiskuva tutkimuksen keskeisistä ilmiöistä.

6.1 Tutkimusmenetelmä ja analyysimetodi

Analyysimetodiksi tähän tutkimukseen on valittu laadullinen grounded theory – lähestymistapa. Grounded theory on aineistolähtöinen analyysimetodi, jonka mielenkiinnon kohteena on säännönmukaisuuksien etsiminen, elementtien tunnistaminen ja kategoriointi sekä niiden suhteiden tutkiminen. Se on suunniteltu aineistosta nousevien ilmiöiden ja sosiaalisten prosessien pohjalta induktiivisen teorian tuottamiseen. Tässä tutkimuksessa grounded theory -analyysin tavoitteena on empiirisen haastatteluaineiston, tutkijan kokemuksen ja teorian vuorovaikutuksena luoda ja testata teoriaa. (Strauss 1987; Strauss & Corbin 1990; Siitonen 1999; Silvonnen & Keso 1999)

Grounded theory valittiin analyysimetodiksi, koska tutkittavalta alueelta ei ole tehty paljon tutkimusta. Siitä syystä ennalta arvaamattomien prosessien ja ilmiöiden löytäminen on mahdollista. Induktiivista tutkimusta tehtäessä pyritään tekemään havaintoja, joita voitaisiin perustellusti kutsua aineistosta nouseviksi löydöksiksi.

Glaserin (1978) mukaan grounded theory ei ole elementtien tutkimista, eikä siten kuvailevaa ja faktojen erittelyyn keskittyvää tutkimusta, vaan se on abstraktien ongelmien ja niiden prosessien tutkimista. Jatkuvan vertailun analyysiprosessissa pyritään kyselemään, mitä on menossa, kuinka se tapahtuu ja mikä on ydinprosessi, ydinilmiö ja näihin liittyen Glaser (1978) tähdentää analyysiprosessin joustavuutta

teorian tuottamiseen. Tässä tutkimuksessa grounded theory -analyysin tavoitteena on empiirisen haastatteluaineiston, tutkijan kokemuksen ja teorian vuorovaikutuksena luoda ja testata teoriaa. (Strauss 1987; Strauss & Corbin 1990; Siitonen 1999; Silvonnen & Keso 1999)

Grounded theory valittiin analyysimetodiksi, koska tutkittavalta alueelta ei ole tehty paljon tutkimusta. Siitä syystä ennalta arvaamattomien prosessien ja ilmiöiden löytäminen on mahdollista. Induktiivista tutkimusta tehtäessä pyritään tekemään havaintoja, joita voitaisiin perustellusti kutsua aineistosta nouseviksi löydöksiksi.

Glaserin (1978) mukaan grounded theory ei ole elementtien tutkimista, eikä siten kuvailevaa ja faktojen erittelyyn keskittyvää tutkimusta, vaan se on abstraktien ongelmien ja niiden prosessien tutkimista. Jatkuvan vertailun analyysiprosessissa pyritään kyselemään, mitä on menossa, kuinka se tapahtuu ja mikä on ydinprosessi, ydinilmiö ja näihin liittyen Glaser (1978) tähdentää analyysiprosessin joustavuutta eikä sen vuoksi hyväksy etukäteen määrättyjä rajoittavaksi katsomiaan kysymyksiä tai ehtoja. Analyysiprosessista nousseista käsitteistä voidaan laajentaa näkemystä olemassa olevien teorioiden kautta, koska tällöinhän jo tiedetään, mikä on tutkimuksen kohde. Olemassa olevaa tietoa käytetään aineistosta nousseen ydinprosessin ja/tai ilmiöiden ymmärtämiseen. (Glaser & Strauss 1967).

Haastateltavien nimet on muutettu. Lainauksissa mainitaan, onko kysymys ensimmäisestä vai toisesta haastattelusta (1L, 2L = ensimmäinen tai toinen litterointi) ja miltä kyseisen lähteen sivulta lainaus on.

6.2 Avoin ja aksiaalinen koodaus

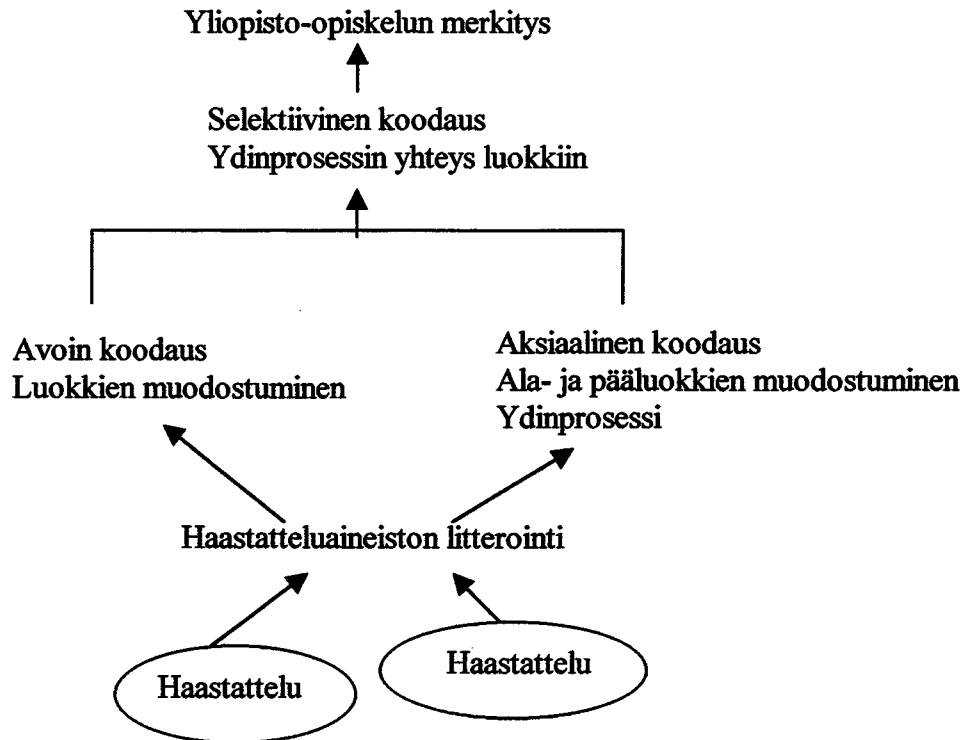
Avoimella koodauksella pyrittiin löytämään kullekin tapaukselle olennaisia, tutkimuksen kannalta mielekkäitä jäsennyksiä. Keskeisinä tekijöinä ovat aineiston käsitteellistäminen ja luokittelu. Avoimessa koodauksessa voitiin aineistoa käsitellä eri tavoin, esimerkiksi rivi riviltä tai kappale kappaleelta. Itse etenin rivi riviltä ja merkitsin sivun laitaan numerokoodin, esim. 1.4 (=huolenpito), 2.6 (=kehitystehtävä), 3.3 (=sopeutuminen) ja niin edelleen. Samanaikaisesti siirsin teemat otsikoiden: *identiteetti, keski-ikä, aikuisopiskelija ja yliopisto-opiskelun merkitys ja tavoitteet* -alle. Erilaisia teemoja muodostui yhteensä 43 (Liite 5).

Oleellista oli käsitteiden vertailu toisiinsa ja kysymysten esittäminen: ”Mitä tämä on?”, ”Mitä tällä tarkoitetaan”. Käsitteet olivat vaikeasti toisistaan erotettavissa ja ilmiön löytämiseksi tuli sitä lähestyä eri tahoilta ja eri tavoin. Käytin teemoja perustana löytääkseni käsitteitä, jotka liittyivät läheisesti johonkin samaan ilmiöön.

Ryhmittelyssä osoittautui selvien sääntöjen laatiminen luokittelulle tarpeelliseksi. Syntyneelle luokalle pyrittiin löytämään nimi, joka mahdollisimman tarkasti kuvasi siihen sisällytettyjä käsitteitä. Rutiininomaisesta käsitteiden hakuprosessista alkanut analyysi oli näin edennyt käsiteluoikkien avulla korkeammalle abstraktiotasolle, mikä onkin käsitteellistämisen ja ryhmittelyn nimenomainen tarkoitus. (Strauss & Corbin 1990, 61-65.)

Seuraavassa analyysivaiheessa, jota grounded theory -lähestymistavassa nimitetään aksiaaliseksi koodaukseksi tarkennetaan käsittekatgorioita, selvennetään niiden välisiä suhteita sekä vertaillen ja kysymyksiä esittäen järjestetään luokkia uudella tavalla. Tutkija pyrkii löytämään edellisessä koodauksessa muodostuneiden käsitteiden ja luokkien välisiä ominaisuuksia, yhteyksiä, samanaikaisuutta, rajoituksia, ehtoja ja seurauksia sekä määrittelemään niiden välisiä suhteita.

Tutkimuksessa jatkettiin jo muodostuneiden luokkien vertailua toisiinsa sekä saman luokan sisällä että eri luokkien välillä selvittääkseni, miten jonkin määrätyn luokan ominaisuudet olivat yhteydessä johonkin toiseen luokkaan. Analysointi eteni läpi koko haastatteluaineiston tällä tavoin ja yhdistin riittävän lähellä toisiaan olevat kategoriat yhteisiksi yläluokiksi. Koko ajan vuorottelivat avoin ja aksiaalinen koodaus rinnakkain, joka Straussin ja Corbinin (1990, 98) mukaan on luonnollista, vaikka kyseessä onkin kaksi erillistä analyttistä prosessia.



KUVIO 1. Aineiston analyysin eteneminen.

6.3 Opiskelun asemoituminen haastateltavien elämäntilanteisiin

Analyysin edistyessä selkiytyi, että mitä enemmän naisten taustat, ja ennen kaikkea ammatti erosivat toisistaan, sitä varmemmin nousi esiin uusia luokkia, joita edustavat Tuulan, Tuijan, Merjan ja Jaanan analyysikuvaukset. Kuusi tapausta saatoin sijoittaa jo aikaisemmin syntyneisiin luokkiin ja jätin ne kuvaukset raportin ulkopuolelle. Aineiston lopullisessa integraatiossa olivat kaikki haastatelleet kuitenkin mukana. Tässä luvussa luonnehditaan ensimmäisen haastattelun perusteella muodostettuja opiskelun alkuvaiheen elämäntilanteita ja opiskelun asemoitumista niihin.

Tuula

Tuula on ollut aktiivisesti työelämässä mukana ja hänellä on takanaan 16 vuoden työrupeama. Hänen polkunsä yliopistomaailmaan poikkeaa muista haastatelluista, hän on kulkenut omia, itse valitsemia polkujaan. Hän oli ainut ei-ylioppilas haastatelluista. Lapsuuden ja nuoruuden kehityskulkua ohjasi turvallinen ja ehyt koti,

kaupungin lähiön kaveripiirit sekä kesät sukulaisissa maalla. Hän valitsi ammatin itselleen miesvaltaiselta alalta.

1H/10: ...kyllä mä oon lehmiä hoitanut aika paljon ja sellaista, räkätin pesiä hajottanu kaverien kanssa ja muutenkin se tausta on, mä oon keskikoulun käyny, tyttökoulun ja sieltä mä menin ammattikouluun, se oli sellainen instrumenttiasentajanlinja, siellä meitä oli 14 poikaa ja kaksi tyttöä ja sitten meitä oli tekussa koulun puolella 30 poikaa ja kaksi tyttöä, mä olin vuoen siellä ja menin opistoon niin meitä oli yli kolmekymmentä ja mä olin ainut ja sitten tuolla missä mä meidän osastolla oon, niin ei ole muita naisia... poikien kanssa ollu, miehisellä alalla miesten kanssa ollut... enkä mä koskaan naisten kanssa tulisi...se kaikki miten keskustellaan ja miten tehdään, meillä on vähän eri tyyli, kyllä se on hirveen vaikeeta naisten kanssa

Tuulan puheesta nousi pintaan positiivisuus ja ilo sekä huumori elämää kohtaan. Hänen elämänsä ohjenuorat olivat hänen omissa käsissään. Puheessa toistuivat vähän väliä ajatus oman asenteen merkitsevyydestä. Vanhin lapsista syntyi Tuulan ollessa toista vuotta opistossa, hän oli kevään poissa opinnoista, mutta oli jo kesän töissä ja jatkoi opiskelua syksyllä. Seuraavassa esitetään koosteena Positiivinen selviytymisasenne –kategoria, jonka muodostivat aineistosta nousevat käsitteet ja aineisto-otteet. Sääntönä kategorian valinnassa oli positiivisen elämänasenteen esille tuominen.

Positiivinen selviytymisasenne

- a) tärkeää miten itse suhtaudut
- b) pääasia että lapset ovat tyytyväisiä
- c) tyhjä koti on pahin lapselle
- d) jos ajattelee ettei selviä, niin ei kai sitten selviä
- e) jos ajattelee että selviää, niin selviää
- f) jos rupeat ajattelemaan, että nyt ei ole aikaa tarpeeksi lapsille
- g) paljon kiinni siitä, miten perhe suhtautuu opiskeluun, jos pystyy masentamaan toisen
- h) se on hirveän paljon siitä kiinni, miten sä itse sen otat
- i) ei ne nyt niin paljon oo nuorempia (toiset opiskelijat)
- j) kunhan nyt ensin kasvaisi aikuiseksi (keski-ikään siirtyminen)
- k) ei se taida mihinkään vaihtamalla parantua (mies tai työpaikka)
- l) se on ihan se, että mikä se on se tausta

Tuulan puheessa tuli hallitsevasti esille työ. Työ oli antanut paljon, mutta myös vaatinut paljon. Hän etsi haastavaa työtä,

”tyhmät hommat ei kiinnosta... mutta jos on jotain mielenkiintoista, niin saahan sitä sitten paljon aikaan. Ja yllättävän paljon saa aikaiseksi”.

Hän oli valmis tekemään paljon töitä ja valmis antamaan itsestään paljon työpaikan hyväksi, kunhan työ oli mielekästä. Hän halusi olla hyvä ammatissaan ja oli valmis työskentelemään myös vapaa-aikoina. Työn tärkeydestä Tuulalle muodostui Työ – elämän suola –kategoria, johon haastattelusta löytyi runsaasti esimerkkejä. Sääntönä luokalle oli myönteinen työhön suhtautuminen ja sen tärkeyden korostaminen.

Työ elämän suolana

- a) vankka ammatti-identiteetti
- b) työn tulee olla rikasta ja haasteellista
- c) elää työnsä kautta
- d) mielekäs työ todella tärkeä
- e) tehnyt työtä paljon ja tykkää työstään
- f) halu ja innostus työntekoon
- g) saa vauhdin päälle kunnolla vasta kun on paljon työtä
- h) tekee työnsä ammattitilpeydellä

Sen lisäksi että työ on Tuulalle tärkeä, hän halusi olla siinä myös hyvä ja menestyä. Hän vaati työltä haasteellisuutta ja sai tyydytystä onnistuneesta työstä. Sääntönä luokalle olivat työn eteen tehdyt uhraukset ja vaivannäkö.

Menestymisen halu

- a) haluaa olla hyvä ammatissaan
- b) kyllä mä aika paljon tiedän (työstä)
- c) yllättävän paljon saa aikaiseksi
- d) työskentelee myös viikonloppuisin ja muina vapaa-aikoina
- e) opiskelee koko ajan uutta pätevätyykykseen

Marshall ja Wethrell (1989, 117-122) ovat tutkineet naisen persoonallisuuden ja ammatti-identiteetin välistä suhdetta tapauksissa, joissa naiset ovat valinneet niin sanotun miehisen ammatin (kuten haastateltava): tuomari, insinööri, pankinjohtaja tai muu sellainen. Tutkijat löysivät aineistostaan kolme suhtautumistapaa. Ensimmäinen pohjautuu piirreteoriaan: joko olet tyypiltäsi oikeanlainen ammattiin tai et. Työssä menestyminen riippuu tästä peruskysymyksestä. Toinen suhtautumistapa määrittelee työhön sopivuuden rooliteorian mukaan: opiskele ja kehitä itseäsi ja sinusta voi ajan

kuluessa tulla sopiva eli tulemalla enemmän miehen kaltaiseksi. Kolmas suhtautumistapa on lähinnä humanistinen: ole oma itsesi ja anna sen myös näkyä.

Kyseisen tutkimuksen (Marshall & Wethrell 1989, 120, 123) mukaan naiset kokivat miehissä ammateissa ammatti-identiteettinsä erittäin myönteiseksi ja arvostetuksi. Luokitukset eivät ole toisiaan pois sulkevia eikä niitä voi ottaa kirjaimellisesti. Nainen voi käyttää aina kulloisessakin tilanteessa vaikuttavuudeltaan parasta vaihtoehtoa. Näkemys on lähellä Breakwellin käsitystä identiteettisältöön kuuluvien osien keskeisestä järjestelystä sekä suhteellisesta näkyvyydestä ja merkittävydestä yksilön kannalta.

Tuulan kohdalla oli helppo ajatella, että hän on alunperinkin ollut oikea tyyppi omalle ammattialalleen. Hänen suuntautumisensa alalle oli jo varhaisessa vaiheessa tiedossa. Lisäksi hän on joutunut työpaikallaan vuosien kuluessa vahvistamaan miehistä puolta ammattiroolissaan. samalla myös Tuulan kuva osaavana ja arvostettuna ammattilaisena on vahvistunut, ”kyllä ne varmaan mua arvostaa”.

Työ elämän suolana - ja Menestymisen halu – luokat vaativat oman yläluokkansa ja se nimettiin yläkategoriaksi: **Miehininen ammattirooli**. Toistaiseksi nimeämättä jäi käsiteluoikka: Positiivinen selviytymisasenne.

Tuija

Kuten Tuulallakin myös Tuijalla lapsen kasvaminen on helpottanut opintoihin osallistumista. Kännykkä-äidin elämää arkipäivässä on helpottanut avioituminen, ”kun on toinen jakamassa sitä arkea”. Toisaalta hänen mielestään

”kaikista raskainta on ollut yhdistää tämä tuore avioliitto (opiskeluun), se ei oikein tunnu sopivan tähän, olen ajatellut, teenkö väärin jotakuta kohtaan...vaikka olisin läsnä siellä, niin olla ajattelemassa jotain muuta...

Tuija kertoi kokeneensa muutama vuosi sitten tietynlaisen vaiheen, kriisin. Pohdintavaiheen lopputulos oli kuitenkin ollut positiivinen ja vapauttava. Hän koki vanhentumisen ihmisyyden kannalta positiivisena asiana. Seuraavassa tuodaan esille erilaiset esiin nousseet aineisto-otteet ja käsitteet Tuijan haastattelusta, jotka liittyivät Keski-iän siirtymäkausi –kategoriaan.

Keski-ään siirtymäkausi

- a) tietynlainen asioitten pohtimisvaihe ja helpottava sillai
- b) mä oon mummo-ikäinen nainen ja mulla vois olla lapsenlapsia jo
- c) protestanttisen äidin ihanteesta on ollut ihana luopua
- d) tuntee olevansa nainen parhaassa iässä
- e) ymmärtää monia asioita enemmän
- f) olen herännyt toimimaan vastuullisena aikuisena enemmän kuin aikaisemmin

Hyvin lähellä edellä mainittuja käsitteitä olivat seuraavat aineisto-otteet. Niistä muodostui kuitenkin tarkemmin tutkien uusi luokka: Otetut oikeudet. Kategorian sääntönä oli minän oikeutetuksi tuntema oman osuuden ottaminen.

Otetut oikeudet

- a) ei tarttekaan olla valmis tekemään kolmea vuorokautta töitä yhteen menoon
- b) ei tarttekaan olla enää missin mitoissa
- c) kyllä mua saa väsyttää
- d) ei sitä enää tarvikaan kaikkea olla, mitä naiselle asetetaan fyysisiä tavoitteita
- e) ei tarvi olla pullan tuoksua joka päivä
- f) sellaisen protestanttisen äidin ihanteesta on ollut ihana luopua, kun on joutunut rajaamaan

Keski-ikä tutkimukset ovat tuottaneet kahdenlaisia teorioita yksilöllisyyden ja sosiaalisuuden kehityksestä. Coupland, Nussbaum ja Grossman (1993, xix) toteavat itsen avainpiirteiden keski-ässä jakautuvan kirjallisuudessa kahteen traditioon: kriisiin ja tasapainoisuuden ajanjaksoihin. Hunter ja Sundel (1989) tuovat esille, että keski-ikä on mytologisoitu. Heidän mielestään tämän siirtymävaiheen ympärille on kehitetty ajatuksia ja mielikuvia, jotka eivät enää vastaa tutkittua totuutta. Tämän vuoksi ihmiset pelkäävät turhaan mainittua ikäkautta. Heidän laajan tutkimusaineiston pohjalta tehty tutkimuksensa viittasi siihen, että keski-ikä on useimmille ihmisille suhteellisen rauhallinen siirtymäaika. Tällöin voi ilmetä omien saavutusten ja pettymysten uudelleenarviointia, mutta tämä ei johda sekasortoiseen kriisiin. Jotkut erityistapaukset kokevat kriisin, mutta he voivat tutkijoiden mielestä todennäköisesti kokea kriisin myös muina elämänsä siirtymäaikoina.

Keski-ian myytit ovat Hunterin ja Sundelin (1989) mukaan seuraavat:

1. Ihmisen älyllinen suorituskyky heikkenee.
2. Seksuaalinen nautinto vähenee.
3. Persoonallisuus veltostuu
4. ja sen kehitys pysähtyy.
5. Avioerot lisääntyvät.

On tutkimustuloksia, jotka viittaavat toisenlaiseen keski-ikään. Persoonallisuus voi kehittyä, suorituspaineeet työpaikalla ja kiire kotona vähenevät ja omalle itselle varattu aika lisääntyy. Keski-ikä onkin koettu positiivisten mahdollisuuksien ikänä kuten jokainen tähän tutkimukseen osallistunut on tuonut esille. Haastateltavat ovat korostuneesti tuoneet esille, miten tasapainoiseksi ja seesteiseksi elämä on muuttunut keski-ian myötä. Ikävaihe koetaan positiivisena. Nicholson (1988) on kirjassaan *Seves ages* pyrkinyt poistamaan eri elämänvaiheisiin liittyvää dramatiikkaa ja osoittamaan, että jokaiseen ikävaiheeseen sisältyy hyvin erityyppisiä mahdollisuuksia. Olennaista elämälle ennen keski-ian murroskohtaa on useiden asioiden päällekkäisyys: lapset ovat pieniä, tehdään paljon töitä, säästetään rahaa asuntoa varten ja hankitaan erilaisia tavaroita. (Roos 1988, 49.)

Kategoriat Keski-ian siirtymäkausi ja Otetut oikeudet vaativat oman yläluokkansa. Annoin sille nimen: **Keski-ikä elämänkaaressa.**

Tuijan elämää ennen päätoimista opiskelua on varjostanut työttömyys.

Se on aivan mieletön affirmaatio, että se painuu niin takaraivoon että, miten sen voi kuvitella että ihminen nousee siitä ja on kuitenkin hirveesti, tota, koulutettuja ihmisiä ja ensimmäisenä kun ne saa paperit ulos yliopistosta niin, ne alkaa kirjoittaa työtön, työtön, työtön... niin hyvästi itsekunnioitus, itseylpeys että siinä mielessä voisin opiskella vaikka kuinka kauan aikaa.. venyttää niitä viimeisiä opintoja. (1L/21)

Työttömyyteen ja opiskeluun liittyvistä aineisto-otteista ja käsitteistä koostui seuraava Työtön/opiskelija-status -kategoria.

Työtön/opiskelija –status

- a) on ihan kiva olla opiskelija
- b) ei mulla mikään kiire oo valmistua
- c) opiskelijan status on kuitenkin parempi kuin työttömän status
- d) työttömänä se on henkisesti hirveen raskasta aikaa, koska maksu tulee valtiovallan taholta
- e) se on hirveetä syyllistämistä
- f) vaikka tosiasiassa paremmin tulis toimeen työttömänä
- g) mutta henkinen vapaus on (opiskelijana) aivan toista, että kun sen joka päivä kirjoittaa, että työtön, työtön, työtön

Yleensäkin tutkimuksissa on roolipaineiden todettu kohdistuvan yleisemmin naisiin kuin miehiin. Naiset ovat moniroolisempia (*multiple-role students*) ja he kohtaavat enemmän rooliristiriitoja uranaisen, opiskelijan, äidin, vaimon ym. rooleissaan. Roolipaineet lisäävät stressiä ja voivat johtaa aktiiviopiskelijanaisen opinnoista luovuttamiseen useammin kuin miehen. Aikuisopiskelu voidaan tulkita ristiriitatilanteeksi myös sinänsä. Opiskelu vaatii uhrauksia ja panoksia, mutta se myös antaa positiivisia tuloksia. Tuijan opiskelulla on selkeä roolinvaihtofunktio: opiskelun avulla tavoitellaan parempaa elämää. (Home 1998.)

Itsensä ulkopuoliseksi kokeminen on ollut Tuijan elämässä läsnä alusta alkaen, kun perhe esikoisen synnyttyä muutti Pohjois-Suomeen. Tuijan kokemukset seuraavassa Haavoittunut muukalainen-kategoriassa.

Haavoittunut muukalainen

- a) en ole syntynyt missään
- b) muukalainen, siirtolainen
- c) ei kontaktipintaa asuinympäristöön ja kanssaihmiisiin
- d) jos ei ole syntyjään, ei kuulu ellei maata ja mantuja
- e) koulukiusattu, koska olivat ”junan tuomia”
- f) kokee olevansa vanhimpana lapsena hinta, jonka vanhempien piti uhrata paikkakunnalle muuton takia
- g) muutettuaan aikuisena, ei koe edelleenkaan kuuluvansa minnekään

Muukalaisuus on yksilöllisyyttä korostavan läntisen maailman tuottama kokemus. Tuijalle ei ole elämänhistoriansa aikana muodostunut opiskelua tukevaa sosiaalista yhteisöä ja positiivisia opiskelukokemuksia.

Suoranta (2000; myös Antikainen ym.1996, 80) ovat käyttäneet ”opiskelulle merkitykselliset muut ihmiset” –käsitettä viittaamaan ihmisiin, jotka muodostavat oppimisen ja opiskelun sosiaalisen kontekstin ja joilla on merkittävä positiivinen vaikutus opintosuoritusten tasoon.

Tuijan kokema muutos henkilökohtaisella tasolla on kytköksissä läntisen maailman makrososiologiseen, poliittiseen, taloudelliseen, kulttuuriseen ja teknologiseen muutokseen, joka koskettaa ja vaikeuttaa myös jokapäiväistä elämää. Yksilöllistyneet kansalaiset joutuvat tekemään lähes loputtomasti päätöksiä ja valintoja ilman tradition tukea. (Suoranta 2000.)

Muukalaisuus on asuinpaikkakunnalla koettua sosiaalista ja kulttuurista etäisyyttä paikkakunnan asukkaisiin nähden. Kulloistenkin opiskelukohteiden on todettu yleensä muotoutuvan ja valikoituvan tutuista aikaisemmista opiskelukokemuksista käsin. Opiskelun on voitu todeta vahvistavan aikaisemmin omaksuttuja arvoja ja elämäntapoja. Opiskelukokemukset saattavat tukahduttaa mutta myös kohottaa kulttuurista ja sosiaalista identiteettiä. Opiskelu onkin väline sosiaalisten suhteiden solmimiseksi. Sosiaalisten suhteiden ja ystävien onkin todettu olevan positiivisimmiksi nimetyimpiä opiskelukokemuksia. (Houtsonen 1996, 207-210.)

Haavoittunut muukalainen alakategorian nimikkeenä kuvaa henkilön kokemusten, tulkintojen ja elämänhistorian muodostama identiteetin suhdetta ympäristön kulttuuriin. Kuva henkilön identiteetin ja ympäröivän kulttuurin piirteiden kulttuurisesta etäisyydestä rakentuu negatiivisävyisestä syntytaustakuvauksesta, asuinpaikka- ja muuttokokemuskuvauksesta, kiusaamis-kokemuksista sekä *kuuluvuustulkinnoista*. Jatkuva muuttaminen paikkakunnalta toiselle vanhempien todellisten tai kuviteltujen urakehitysvaatimusten mukana ei ollut tuonutkaan tunnetta kuulumisesta joka paikkaan, vaan tunteen, että ei aikuisenakaan kuulu mihinkään. Tuijalle ei ole elämänhistoriansa aikana muodostunut opiskelua tukevaa sosiaalista yhteisöä ja positiivisia opiskelukokemuksia. Kokemukset tukahduttivat hänen identiteettiään. Ihmiselle on luonnollista kuulua ja pyrkiä liittymään erilaisin siten ja kytkennöin kulttuureihin, sen ryhmiin ja rakenteisiin. Inhimillinen hyvinvointi ja positiivinen identiteetti voi rakentua paitsi

kansalaisuuden varaan niin myös kansallisen poliittisen järjestelmän sekä talous- ja kasvatustalouden jäsenyyden varaan. Identiteettiä voi tukea myös muut sosiaalisuuden kentät kuten jäsenyys pienryhmissä ja jopa hetkelliset elämässä koetut ja eletyt sosiaaliset tapahtumat ja episodit. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 39-41)

Tuijan tapausta voidaan lähestyä myös opiskeluun yhdistettävästä terapeutisesta näkökulmasta. Aikuisopiskelu voidaan nähdä terapiana, kokonaisvaltaiseksi organisoituneina terapeutisina opiskelukokemuksina. Jokapäiväistä kaotista elämää voidaan jäsentää aikuisopiskelulla. Aikuisopiskelun päämääräksi voitaisiin täten hahmottaa elämän pienistä hyvistä episodeista koostettu hyvä elämä ja hyvinvointi. (Suoranta 2000.)

Tutkiessaan opiskelun merkitystä Houtsonen (1996, 205) painottaa ihmisen sisäistä tunnetta, johon liittyy ”itsensä kehittämisen halua ja itsensä testaamista jollain vaativaksi ja vaikeaksi koetulla koulutuksella.”

Merja

Merja vietti normaalia lapsuutta aina murrosikänsä asti, jolloin perhe hajosi ja molemmat vanhemmat alkoholisoituivat. Hänen tehtäväkseen vanhimpana lapsena jäi vastuun kantaminen nuorimmista sisaruksista ja kantaa omien sanojensa mukaan taakkaa edelleen. Merjan aineistosta nousi erityisesti esille vastuuntunto ja toisista huolehtiminen. Se liittyi hyvin moniin hänen kanssaan keskusteltuihin aiheisiin. Seuraavassa koosteena erilaisia ilmiöön liittyviä käsitteitä, joita löytyi esimerkiksi teemaluokista: huolenpito, vastuuntunto, tunnollisuus, perhe, sukulaiset, ystävät ja niin edelleen. Näistä muodostui kategoria Huolehtiva altruismi, johon säännöksi hyväksyttiin ajatus toisen edun asettaminen ennen omaa etua.

Huolehtiva altruismi

- a) kantaa perinteistä äiti-myyttiä ja tuntee syyllisyyttä siitä, onko liian vähän kotona ja onko liian vähän aikaa lapsille
- b) yrittää tehdä opiskelua aina silloin kun tuntuu, ettei se veisi aikaa enää perheeltä
- c) kaiken aa ja oo on perhe, josta saa voimaa
- d) lomalla levon sijaan tulee hyysättyä sekä omia että miehen vanhempia

- e) olen niin tunnollinen, että olisin sen ajan jostakin repäissyt
- f) opiskelu on helpottunu vuosi vuodelta lasten kasvettua
- g) perheen hyvinvointi etusijalla

Oikeudenmukaisuus- ja huolenpitoratkaisujen valinnoissa on sukupuolten välillä todettuja eroja (mm. Tirri 1996). Miehillä on korostunut universaalinen oikeudenmukaisuusajattelu, kun taas naiset huomioivat herkemmin huolenpito näkökulman. Kohlbergin muotoilemissa moraalidilemmissä korostuvat auktoriteettisuhteisiin ja omistusoikeuksiin liittyvät ongelmat. Näiden dilemموjen pohdinta kehittää oppilaiden loogista ajattelua ja universaalisten oikeudenmukaisuusperiaatteiden etsintää. Nuorten arkielämässä korostuvat kuitenkin ihmissuhdeongelmat ystävyys- ja seurustelusuhhteissa. Tirri toteaaakin empatiakyvyn ja toisen rooliin asettumisen olevan taitoja, joiden avulla moraalisten ongelmien ratkaisu saa laajempaa näkökulmaa kuin ainoastaan loogisen ja oikeudenmukaisen ratkaisun etsiminen.

Amerikkalaiset naistutkijat Gilligan ja Attanucci ovat esittäneet kritiikkiä Kohlbergin teoriaa kohtaan. Hän on osoittanut tyttöihin ja poikiin kohdistuneissa tutkimuksissaan, että Kohlbergin tutkimusasetelma suosii poikia. Gilligan antaa Kohlbergin esimerkkien mittaamalle moraalisen ajattelun tyypille nimen oikeudenmukaisuuden etiikka. Tästä poikkeava erityisesti naisille ominainen moraalisen ajattelun tyyppi on Gilliganin käsitteellä välittämisen (huolenpidon) etiikka. (Gilligan & Attanucci 1988.)

Aikaisemmin Tuulan haastattelusta esiin noussut Positiivinen selviytymisasenne – kategoria ja edellä mainittu Huolehtiva altruismi –kategoria muodostavat yläkategorian **Positiiviset motivaatiotekijät**. Kategoria kertoo naisille ominaisemmista piirteistä toisista huolehtimisesta ja positiivisuudesta elämää kohtaan.

Haastateltuja naisia yhdisti päämäärähakuisuus ja opiskelu tavoitteellisena toimintana, joita voidaankin pitää sääntönä seuraavalle kategorialle. Heidän kaikkien yleisenä mottona voisi olla: eteenpäin, eteenpäin.

Tavoitesuuntautuneisuus

- a) opiskelumotivaatio pysynyt yllä tavoitteellisuuden ansiosta
- b) koko ajan pitää oppia uutta
- c) opiskelusta on alan mukana tullut elämäntapa, että koko ajan on opiskeltava, että pysyy ajassa mukana
- d) tarkoitukseni on saada maisterin paperit ulos
- e) kyllä mä joskus vuosien päästä niitä maisterin papereita yritän..
- f) pitäis palkkaa saada ja vähän mielenkiintoisempia hommia

Kategorioista Työtön/opiskelija –status Tuijan elämäntarinasta ja Merjan kohdalla esiin noussut Tavoitesuuntautuneisuudesta muodostui luontevasti yläkategoria **Uuden minän rakentaminen**. Opiskelun avulla pyrittiin rakentamaan ja tavoiteltiin erilaista sekä parempaa elämää tulevaisuudessa.

Päivi

Päivin elämäntapa poikkeaa muista haastatelluista siinä, että hän terveydellisistä syistä joutui tilanteeseen, jolloin oli mietittävä miten eteenpäin ja millä saralla jatkaa. Hän viihtyi työssään erittäin hyvin siihen saakka, kun pystyi sitä jatkamaan. Ammatin valinta tapahtui aikanaan paljon kodin vaikutuksen myötä. Hänen mielestään:

”...tässä viimeisen vuoden aikana on miettinyt nekin syyt, miksi on lähtenyt tietylle alalle ja sieltä on kyllä tullut kodin vaikutus aivan selkeästi.. ja ratkaisee mille asteelle hakeutuu opiskelemaan, varmasti keskiaste on aivan luonnollinen valinta, että enhän minä minäkään yliopistoon pistänyt papereita, en kovin kiinnostunut.” (1L/25)

Päivin sairastumisesta johtuneet muospaineet ja kokemukset muodostivat uuden luokan Terveyden murtuminen. Hän tietää, että ”vaikka mieli tekee tiettyyn suuntaan, niin ei voi allergian takia tehdä niitä ratkaisuja. Kaikkeen on tavallaan löydettävä uudet väylät, miten tavoitteet asettaa.” (1L/23)

Terveyden murtuminen

- a) en mä kokonaan ole jättänyt alaa, mutta olen päättänyt, että astmaa en halua, että kyllä haluan suuntautua toiseen suuntaan
- b) Olen lopputyössäkin tarkastellut omia tarpeita, arvoja ja aikeestaan käynyt sellaista muutuskriisiä, oikeastaan kehityskriisiä läpi
- c) ei ole selvä mihin pyrin
- d) mä olen tavallaan hypännyt sellaiseen prosessiin mukaan, että jos uusia ovia avautuu niin sitten ne avautuu
- e) yks tietenkin täs mun kokonaisuudes on tärkeä sitten terveys; on joutunut tekemään ratkaisuja sen huomioiden.

Terveyden murtuminen -luokka voitiin mielestäni hyvin sijoittaa samaan yläluokkaan Haavoittunut muukalainen -luokan kanssa. Syntyneen yläluokan nimeksi annoin: **Elämän haavat**. Näillä alaluokilla ei ole yhteyttä ikään, joten ne vaativat oman yläluokkansa.

6.4 Selektiivinen koodaus

Selektiivisessä koodauksessa tarkennettiin käsittekatgorioita ja selvennettiin niiden välisiä suhteita ja yhdistettiin luokkia uudella tavalla. Menetelmänä oli edelleen vertailu ja kysymysten esittäminen. Aineiston analyysissä etsittiin edelleen vastausta miksi-kysymykseen. Tarkoitus oli muodostaa tähän asti saaduista tuloksista yhtenäinen kokonaisuus eli integroida ne. Pyrittiin löytämään tutkimuksen kannalta keskeinen ilmiö, riittävän laaja ydinkategoria, johon kaikki aikaisemmin syntyneet luokat voidaan sisällyttää. (Strauss & Corbin 1990, 116.)

Selektiivinen koodaus oli analyysin viimeinen vaihe ja siinä pyritään löytämään ydinkategoria, johon kaikki luokat ovat yhteydessä. Ydinkategoria kokoaa yhteen ilmiötä koskevat keskeiset ajatukset. Strauss ja Corbin (1990, 119) neuvovat tutkijaa laatimaan ennen lopullista integraatiota tutkimuksen oleellisimpia ilmiöitä kuvaavan ja ajatuksia selventävän juonellisen tarinan. Seuraavassa luonnostellaan tarinaa tutkimuksen keskeisten ilmiöiden pohjalta, joihin jokaisella tutkimukseen osallistuneella naisella oli yhtymäkohtia, yksityiskohdissa ilmenevistä eroista huolimatta.

Tarinan päähenkilö on keski-ikäisen kynnnyksellä oleva naisopiskelija. Hän tuntee olonsa tasapainoiseksi ja seesteiseksi, helpottuneena taakse jääneistä elämän suurista myllerryksistä. Hän ei tunne vielä itseään keski-ikäiseksi ja vaan naiseksi parhaassa iässä. Vielä reilut parikymmentä työteliästä työvuotta edessään. Hän on aktiivinen ja haluaa edelleen kehittää itseään, vaikka hänellä onkin läpi koko elämänsä ollut jonkinlaista opiskeluprosessia käynnissä. Ajan jakaminen perheen, työn ja opiskelun välillä on rankkaa. Se vaatii paljon suunnittelua, mutta siitä huolimatta hän haluaa opiskella. Lapset ja perhe ovat tärkeitä, ne sijoitetaan ykköseksi arvomaailmassa. kaikkein tärkeintä on lasten tyytyväisyys. Hän on tehnyt lujasti töitä, liikkunut sosiaalisesti, taloudellisesti ja kulttuurisesti ylöspäin. Hän on energinen, utelias ja kiinnostunut elämästä. Hän opiskelee päämäärätietoisesti tutkintoa kohti. Hänellä on unelma tulevaisuudesta.

Kategorioiden uudelleentarkastelua

Miehinen ammattirooli

Sukupuoli on merkittävä sosiaalinen luokitus yksilölle. Haastateltavat arvioivat myös sukupuolen merkitystä työssään. Oman itsensä arvioimisen lisäksi usein myös ympäristö tekee arvioita. Sukupuolensa vaikutuksen moni näkee työnsä kannalta myönteisenä. Ongelmallisena koetaan arvostuksen vaihtelu. Työ on tärkeä osatekijä haastateltujen elämässä. Eräs haastatelluista totesikin, että ”tykkää omasta työstään kuin hiiri juustosta ja saa siitä tyydytystä”. Haastatelluista kuusi oli rakentanut minä-identiteettinsä vahvan ammattiroolin kautta. Työtä oli tehty voimia säästämättä, ja varsinkin nuorempana, omien tietojen, taitojen ja fyysisen jaksamisen ylärajoilla.

1L/35: Kun sai sen ekan työpaikan ja sitten rupes sitä uraa kattomaan, uutta työpaikkaa ja enempi haasteita ja enempi haasteita ja teki ympäri, kellon ympäryksen töitä ...24 tuntia vuorokaudessa joskus töitäkin...mä oon vetäny kahta hanketta päällekkäin...niin kyllä se on iso asia kans, mun mielestä kans, mukava tehdä ja siitä saa tyydytystä.

Työhön panostaneille haastatelluille työssä onnistuminen ja sen kautta koettu tyydytys oli vahvistanut heidän itsetuntoaan ja myös identiteettiään naisena ja yleensä kansalaisena. Eräs haastatelluista korosti arvostuksen tulevan ammatti-ihmisestä itsestä, kun hän tekee työnsä ammattitaidollaan valtavasti pitämästään työstään. Hänelle harrastuksesta oli tullut työ. Naisten ei perinteisesti ole tulkittu määrittelevän suhdettaan työhön kapea-alaisesti, vaan pikemminkin kokonaisvaltaisesti. Edellä kerrotulla tavalla rakentunutta naisten ammattiroolia

voidaan kuvata siten *miehiseksi ammattirooliksi*. Tosin he kaikki eivät työskentele miesvaltaisilla aloilla kuten Marshallin ja Wethrellin tutkimuksessa. He kuitenkin työskentelivät ”kuin mies”; uratietoisesti ja kokonaisvaltaisesti työnsä omistautuen, mutta huolehtien samalla lapsista ja kodista. Naiset halusivat panostaa työhön tekemällä pitkiä työpäiviä ja olla siinä hyviä, kehittää itseään edelleen ammatillisesti ja luoda uraa. Tosin kaikki eivät halunneet käyttää tätä luoda uraa –ilmaisua.

Ottomeyer (1984, 16) on määritellyt vakaan ja kehittyvän identiteetin kahdeksi tärkeimmäksi tekijäksi työn ja yksilön vuorovaikutussuhteet. Mitä vähemmän yksilöllä on kokemuksia näistä tilanteista, sitä vähemmän hänellä on aineksia tasapainoisen ja vahvan minäkuvan rakentamiseen. Odotukset esimerkiksi yliopisto-opiskeluun ovat sitä suuremmat.

Positiiviset motivaatiotekijät

”Itsestä kiinni” –ajattelu on tyypillistä sekä miehille että naisille. Kuitenkin sukupuolten strategiat toimia ovat erilaiset. Naisilla pärjäämisen tavoite toteutuu miehiä paremmin, vaikka kaikkia naisia ei voi puristaa kategoriaan ’naiset’ eikä kaikkia miehiä kategoriaan ’miehet’. Sukupuolten välisten erojen tarkastelu ilmentää yleistä kuvaa ilmiöstä. Mannila (1993, 148) on kuvannut naisten ja miesten välisiä erilaisia selviytymisen keinoja vastuukulttuurin ja vastakulttuurin käsitteillä (vrt. Kortteinen 1992, 352). Nainen kantaa huolta omista valinnoistaan, tekemisistään, läheisistään ja hän myös sitoutuu ottamaansa vastuuseen. Naisten elämässä erottuu myös selkeämpi vahvuus suhteessa elämän ongelmakohtiin (ks. Rönkä 1994, 162). Vastuun kantaminen ei välttämättä ole sisäsyntyinen naisten omaehtoinen valinta, vaan usein kulttuurinen välttämättömyys, jossa naisen vastuun normit asetetaan hänen ulkopuoleltaan. Moraalinen kontrolli pitää huolen normatiivisessa roolihahmossa pysymisestä. Naisen kokonaisvaltainen ote elämään auttaa elämänprosessissa pärjäämisessä.

Poutanen & Kauppi (1991) ovat selvittäneet tutkimuksessaan pitkäaikaisten työväenopistossa opiskelleiden opiskelun juuria. Heidän mukaansa ”Aikuisopiskelun juuret löytyvät opiskelijoiden elämäntilanteista. Jokainen elämäntilanne on erilainen, mutta sisältää samankaltaisia rakenteellisia jäsennyksiä. Elämän jatkuvuus pitää yllä pysyvyyttä opiskelijoiden elämässä. Jotkut opiskelijat pitävät yllä pysyvyyttä opiskelun kautta; jotkut toiset opiskelijat hakevat muutosta elämäänsä opiskelun

avulla. Kummassakin tapauksessa opiskelijat pyrkivät hallitsemaan omaa elämäänsä. Elämän hallinta voi lähteä joko omasta itsestä tai ulkoisesta todellisuudesta.” He jakavat pitkäaikaisopiskelijat neljään perustyyppiin: tavoitteelliset opiskelijat, harrastusopiskelijat, kompensatio-opiskelijat ja ajan täyttämiseen tähtäävät opiskelijat.

Tämän tutkimuksen haastatellut naisopiskelijat kuuluvat kahteen edellä mainittuun ryhmään: tavoitteellisiin opiskelijoihin ja kompensatio-opiskelijoihin. *Tavoitteellisilla opiskelijoilla* on useilla pitkään opiskeluhistoria ja myönteisiä kokemuksia opiskelustaan. Tästä syystä heidän on helppo hakeutua uudelleen ja uudelleen aikuisenakin opiskelun pariin. Opiskelu koetaan hyödylliseksi toiminnaksi eikä opiskelun aloittamista koeta kohtuuttoman vaikeana. Se on valmiiksi tuttu tapa. Opiskelusta on tullut osa sisäistä elämänhallintaa tarkoituksena oman kehittymisen hallitseminen. Opiskelun resurssinomaisuus korostui; saatiin tietoja ja taitoja, joita hyödynnettiin esimerkiksi työelämässä. Opiskelu on muodostunut tavoitteellisille opiskelijoille rutiininomaiseksi toimintakäytännöksi. Se antoi sekä hyötyä että sisältöä elämään. Opiskelun koetut vaikutukset omaan elämään ovat vahvat.

Kompensatio-opiskelijat olivat aloittaneet opiskelun tietoisella halulla vaikuttaa omaan elämäänsä. He olivat kokeneet itsensä ahdistuneiksi omassa elämäntilanteissaan ennen opiskelua. Opiskelun käynnisti muutos, jota Poutanen ja Kauppi (1991) käyttävät käsitettä transformaatio omassa elämässä. Transformaatiolla tarkoitetaan elämän rakenteisiin ulottuvaa laadullista muutosta. Kysymys ei ole vain siitä, että elämään tulee jokin uusi asia. Transformaatio olennaiselta osaltaan murtaa elämän perustana olleita rutiineja ja pakottaa muovaamaan laadullisesti erilaisia toimintakäytäntöjä. Opiskelusta lähdettiin hakemaan haastetta tai korviketta elämään. Aikuinen oivalsi sisäisen elämänhallinnan olevan hänestä itsestään kiinni.

Positiivinen selviytymisasenne ilmeni naisten puheissa eri tavoin; sitkeytenä, myönteisyytenä, elämänhaluna ja tavoitteellisuutena. Positiivinen elämänasenne ja rohkeus kohdata elämä sellaisena kuin se eteen tulee korostui myös Raehalmeen (1996, 141-143) tutkimuksessa, joka kohdistui tohtorin väitöskirjaansa valmisteleviin naisiin. Miesvaltaisten alojen ja työpaikkojen tutkijanaisten oli vaikea yhdistää yksityistä ja julkista identiteettiään. Naiset olivat joutuneet luopumaan niistä piirteistään, joita he ovat pitäneet naiseuteensa liittyvinä. Naisellisuuden todettiin vievän tutkijanaiselta hänen tieteellisen uskottavuutensa. Tutkimuksessa haastatelleet

kokivat, että heidän tuli muuttua miesmäisemmäksi ja kieltää itseltään luontaisia piirteitään menestyäkseen työssään.

Keski-ikä elämänkaaressa

Tyypillisiksi kokemuksiksi keski-ikä kriisissä Turunen (1996, 208) nimeää mielettömyyden, tyhjyyden ja arvottomuuden tunteet monine vivahteineen. On päädytty olotilaan, jolloin mikään elämässä ei enää sävähdytä vaan kaikki koetaan jo tutuksi. Mikään ei tunnu tavoittelemisen arvoiselta. Kyynisyys valtaa helposti mielen. Keski-ikäinen saattaa takertua tiukasti saavuttamiinsa asioihin sekä yhteiskunnallisiin että identiteetin rakennusaineina olleisiin seikkoihin.

Jokainen yksilön elämänkaari on ainutlaatuinen. Kehitys on prosessi, joka jatkuu läpi elämän. Eräs haastatelluista totesi kokeneensa montakin keski-ikä kriisiä. ”Joskus tuntuu että elämä on pelkästään kriisistä toiseen siirtymistä”. Hänen mukaansa kriisit ovat eri ikäisenä erilaisia, kuuluvat elämään, niistä on vain selvittävä. Hän oli kokenut keski-ikäisten ryhmään siirtymisen hyvin positiivisesti. Ainoaksi keski-ikä haittapuoleksi hän mainitsi...

”ettei jaksa valvoa ja opiskella öisin. Väsy helpommin ja kuntoaan täytyy tietoisesti hoitaa.” (1L/17)

Yksi haastatelluista totesi kysymykseen, että miten hän on kokenut opiskelun, perheen ja työn yhdistämisen 40-vuotiaana:

” En ole kokenut vaikeana. En, en ole kokenut 40-vuotis kriisiä negatiivisena kriisiä vaan sellaisena positiivisena kehityskriisinä, jossa tavallaan aukee uusia näkökulmia. Näiden kolmen alueen yhdistäminen.. oikeastaan se, että siitäkin saa tyydytyksen tunteen, kun onnistuu sekottelemaan sopivasti keskenään ja kykenee hallitsemaan tilannetta.” (1L/24)

Useimmat haastatelluista kokivat olevansa naisia parhaassa iässä. He tunsivat ymmärtävänsä monia asioita enemmän ja sallivat itselleen anteeksi useita aikaisemmin vaatimiaan tehtäviä. Myös yhteiskunnalliset asiat ovat alkaneet kiinnostaa heitä.

Kuitenkin yksi haastatelluista koki ajan jakautumisen perheen, työn ja perheen kesken päinvastoin:

”Hankalaa se on. Se on äärimmäisen hankalaa. Lapset ovat siltikin vielä koululaisia, että kyllä se äiti on vielä niin tärkeä siinä, että kyllä se hankalaa on.” (1H/34)

Uuden minän rakentaminen

Sinnott (1994, 450-451) on tyypitellyt erilaiset aikuisopiskelun tyypit. Yhtenä aikuisopiskelun tyyppinä hän toteaa olevan uuden roolin hallitsemispyrkimyksen. Toisena aikuisopiskelun tyyppinä Sinnott mainitsee viite- ja jäsenryhmän tietotaitoperinteen siirtämisen ja omaksumisen. Ryhmän täysijäsenyys tai tunne ryhmäjäsenyydestä saattaa vaatia ryhmän perimetiedon hallitsemista. Kolmantena opiskelijatyyppinä artikkelissa hahmotetaan aikuinen, jonka opiskelu synnyttää laajemman roolirepertuaarin. Muodollisten pätevyysvaatimusten sulkemisiin tavoitetyöpaikkoihin pätevöittää ja avaa tien opiskelulle. Tietenkin opiskelu aikuisena lisää persoonallista kehittymispyrkimystä ja ilmiöiden ymmärrystä.

Motivaatio jättää vanha rooli ja ottaa vastaan uusi rooli on erityisen voimakas tilanteessa, jossa opiskelu nähdään myönteisenä ilmiönä sinänsä. Uutta minää voidaan rakentaa ja uuteen rooliin voidaan siirtyä opiskelun kautta ja avulla. Erityisesti aikuisilla on osoitettu olevan syy opiskella opiskelun itsensä vuoksi. (Ilacqua & Zulauf 2000.)

Opiskelu sinällään oman luonteensa vuoksi voi toimia motivaatiotekijänä. Opinnoissa yksilö saa tietoa uusista rooleista ja identiteettimahdollisuuksista. Uudet mahdolliset minät näyttäytyvät kiehtovina. Oman olemuksen arvolla on mahdollisuus nousta sekä itsen että toisten silmissä. Erityisesti tällainen oma identiteetti, oman olemuksen arvo, ja sen arvon nousu on luettavissa kertomuksesta, jossa siirrytään identiteettiä uhkaavien voimien (työttömän leima) piiristä yksilön identiteettiä puolustavien voimien (käsitys opiskelijan statuksesta) piiriin. Yksilö käy läpi sisäistä identiteettikamppailua.

Roolinvaihto ja siirtyminen uuteen rooliin tai ainakin roolisiirtymän mahdollisuuden tiedostaminen voi toimia identiteetin hallintakeinona kuten myös kokonaisvaltaisen elämän hallinnan tunteen perustavana osatekijänä.

Elämän haavat

Elämän ennakoimattomiin tekijöihin voidaan varustautua parantamalla identiteettitason valmiutta kohdata iän tuomat rajoittavat tekijät. Turvattomuuden kokemus ja identiteettikuvaus kuvaavat ihmisen maailmasuhdetta. Maailmasuhteen järkkymistä voidaan kuvata haavoittumis-käsitettä yläkategorianimikkeenä käyttäen. Haavoittuminen paljastaa haavoittuvuuden ja turvattomuuden. Oman olemassaolon ja välittömän lähiympäristön tulisi olla riittävän turvallisia perustekijöitä, joiden pohjalta myöhemmät tavat hahmottaa itseys ja maailma rakentuvat. Jo ensimmäisten elinkuukausien aikana on esitetty rakentuvan koko identiteetin perusta. Perusturvallisuuden ja -turvattomuuden ensimmäiset kokemukset ovat kehityspsykologian mukaan yksilökehityksessä erityisen määrääviä. Perusturvallisuus sisältää uskon maailman ja itsen samuudesta sekä luo uskoa omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa. Perusturvallisuus sisältää myös käsityksen muiden ihmisten hyvänsuopuudesta ja maailmasta elämisen ja tutkimisen arvoisena asiana. (Lahikainen 1999, 61-62; kts. myös Erikson 1980; Bowlby 1988)

Ydinkategorian nimeäminen

Strauss ja Corbin (1990, 124) kehottavat tutkijaa valitsemaan jo ennen aineiston integrointia analyysissa keskeiseksi nousseen ilmiön ja nimeämään sen ydinkategoriaksi. Integraatioprosessissa voidaan siten keskittyä tarkastelemaan syntyneiden kategorioiden suhdetta nimettyyn ydinkategoriaan. kategorioita ja niiden sisältöjä tarkastellessa ilmeni selvästi, että identiteetti oli läheisessä ja jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa jokaisen kategorian kanssa. Se muodosti integraation eri osia yhdistävän tekijän, jota grounded theory -lähestymistavassa nimitetään ydinkategoriaksi (mt. 116). Taulukossa 2 esitetään alakategoriat, yläkategoriat sekä ydinkategoria: identiteetti.

TAULUKKO 2. Identiteetti-ydinkategorian rakentuminen ylä- ja alakategorioistaan.

Ydinkategoria	IDENTITEETTI				
Yläkategoriat	Miehinen ammattirooli	Elämän haavat	Uuden minän rakentaminen	Keski-ikä elämänkaareissa	Positiiviset motivaatio-tekijät
Alakategoriat	Työ elämän suolana	Haavoittunut muukalainen	Työtön - opiskelija -status	Keski-iän siirtymäkausi	Positiivinen selviytymis- asenne
	Menestymisen halu	Terveyden murtuminen	Tavoitesuuntauneisuus	Otetut oikeudet	Huolehtiva altruismi

Aikuisopiskelu ei tapahdu tyhjiössä, vaan se herää elämänhistoriasta ja sen kulloinkin aikuisen eteen asettamista vaatimuksista ja mahdollisuuksista. Toisin kuin useimpien nuorten opiskelijoiden kohdalla.

Tieteellisillä menetelmillä on yksi yhteinen piirre. Jokainen tieteellinen metodi perustuu objektiiviseen ilmiön havainnointiin rajatuissa olosuhteissa. Mutta tutkijat tekevät enemmän kuin tarkkailevat ilmiötä. He pyrkivät luomaan systemaattisesti ja loogisesti järjestettyjä teoriakokonaisuuksia. (Baltes, Reese & Nesselroade 1977, 28.)

7 UUSINTAHAASTATTELUN LUOMA KUVA OPISKELIJAIDENTITEETIN RAKENTUMISESTA

Ensimmäisen haastattelukierroksen ja siitä tehdyn analyysin pohjalta keskityttiin toisella haastattelukerralla käsittelemään aikuisopiskelijan identiteettiä opiskelun eli kouluttautumisen näkökulmasta.

Haastatelluille lähetettiin toinen kirje maaliskuussa 2001 (Liite 3), jossa heitä pyydettiin miettimään itselleen uutta, sopivaa haastatteluajankohtaa. Ajat järjestyivät melko vaivattomasti ja haastattelut valmistuivat huhtikuun aikana. Yksi haastateltavista oli muuttanut vuodeksi Ranskaan, joten hänen kohdaltaan haastattelu jäi yhteen kertaan. Haastatteluista kolme tapahtuivat haastateltavan kotona, yksi työpaikalla ja viisi yliopiston tiloissa. Erona ensimmäiseen hyvin avoimeen teemahaastatteluun toisen haastattelukierroksen tarkoitus oli keskittyä käsittelemään ensimmäisen haastattelun pohjalta hyvin vahvasti esiin nousutta henkilön identiteettiä. Materiaalia kevään haastatteluista kertyi 48 sivua, keskimäärin viisi sivua yhtä haastattelua kohden.

7.1 Mitä identiteetillä tarkoitetaan?

Näin kolme haastatelluista määrittivät identiteetti-käsitteen.

”Yksilön kokonaiskäsitykseksi omasta itsestään toimivana yksilönä ja havaintojen kohteena”.

”Kuva minusta. Se kuva, joka minulle itselleni muodostuu minusta, miten käsitan itseni, oma käsitys, omakuva”.

”Jotain minua suhteessa toisiin, peilaan ympäröivään ympäristöön.”

Itse käsitteen pukeminen sanoiksi koettiin hankalaksi, vaikka itse asia oli jokaiselle selviö. Identiteetti on sosiaalisesti rakennettu määrittely yksilöstä. Kertoessaan elämästään ihminen pyrkii antamaan elämälleen, teoilleen ja identiteetilleen mielen ja oikeutuksen käyttämällä kulttuurin tarjoamia resursseja. Erotellessaan elämänsä kulkua yksilö antaa tapahtumille myönteisiä ja kielteisiä arvoja. Identiteetti määrittellään merkitykselliseksi sosiaalisesti objektiksi tyypittelyprosessin kautta. Schutz (1962, 1970) on todennut, että tyypittelyä ei tehdä henkilöiden, asioiden ja tapahtumien ainutlaatuisuuden, vaan niiden tyypillisten piirteiden mukaan.

Tyypittelyä apuna käyttäen yksilö pyrkii saamaan elämänsä ja identiteettinsä kokemiseen johdonmukaisuutta ja jatkuvuutta. (Houtsonen 1996, 199-201.)

Yksilön suhde itseensä ja ympäristöönsä muuttuu elämänkaaren kuluessa. Aikuisuuden muutokset noudattavat kuitenkin erilaista kaavaa kuin aikaisemmat kehitysmuutokset. Uusia elämänkäänteitä kokiessaan aikuinen arvioi tapahtumia kokemuspohjaltaan, mutta uudet kokemukset on lisäksi työstettävä järjestyneiksi malleiksi. Kokemusten käsittely onkin keskeisin piirre aikuisen psyykkisessä kehityksessä. Tämä prosessi on välttämätön yksilön ehjän ja jatkuvan identiteetin takaajana. Haastateltavat toivat haastatteluissa esiin iän myötä vahvistuneen identiteetin ja vapautumisen, ”tuntuu että paljon enemmän osaa ottaa asiat rennommin ja ennakkoluulottomimmin kuin vielä muutama vuosi sitten”.

Aho (1999) tuo esille Robbinsin (1973) ja Mannisen (1997) aikaisemmat tutkimustulokset, joissa löytyi neljänlaisia osaidentiteettejä.

1. Julkinen identiteetti on tapa, jolla toiset ihmiset tarkastelevat ihmistä.
2. Sosiaalinen identiteetti, miten toiset ihmiset yksilön oman käsityksen mukaan näkevät hänet.
3. Itseidentiteetti, sellaisena kuin hän itse näkee itsensä.
4. Persoonallinen identiteetti on yksilön käsitys siitä, mikä tekee hänestä ainutkertaisen.

7.2 Opiskelijaidentiteetin osa-alueet

Aikuisen opiskelua edeltää tietoinen tai tiedostamaton oman identiteetin tarkastelu ja muutoshalukkuus. Aikuisen elämä on moniulotteinen vaikutusten kenttä ja tämä moniulotteisuus näkyy myös opiskelijaidentiteetille määritellyissä osa-alueissa. Muutoshalukkuus voi johtua tyytymättömyydestä omaan itseen, omaan työhön, omaan työpaikkaan tai kokonaiselämäntilanteeseen. Yksilö elää ja toimii jatkuvassa ympäristösidonnaisuudessa, vaikka kuvittelisikin toimivansa omien sisäisten intressien ohjaamana. Muuttumistarpeen taustalla voi olla tarve osoittaa kouluttautumisen kautta mieltä yksilöllisyyden puolesta ryhmän ahdistavaa yhteisöllisyyttä vastaan. Ryhmä saattaa myöskin vastata tähän mielenosoitukseen

epäämällä tukensa opiskelevalta jäseneltä. Aikuisen perhe- ja ystäväpiiri voi kokea aikuisen opiskelun mahdollisuuden lisäksi myös uhkana. Muuttumistarve voi myöskin syttyä yksilön tarpeesta aikaisempaa positiiviseen palautteeseen. Opiskelemaan hakeutuminen on itse asiassa hakeutumista aikaisempaa positiivisemmän palautteen ympäristöön ts. opiskelemaan. (Hynninen, Karhu, Kultalahti, Raappala & Räsänen 1997; edtech.oulu.fi/sampo/96-97/ktl.appro/nallet/oppim2.html)

Aikuisen opiskelu ei siten ole erillinen ilmiö vaan liittyy hänen elämänsä kokonaisuuteen. ”Aikuisopiskelu on elämäntapa” määritteli yksi haastatelluista suhdettaan opiskeluun ja näkee itsensä tulevaisuudessa ikäihmisten yliopistossa. Perhe koettiin tärkeänä ja ensisijaisena työn ja opiskelun rinnalla. Vaikka elämänrytmi on kiireistä ja vaatii sujuakseen paljon suunnittelua, ei opiskelun lopettamista ajateltu. Opiskelu koettiin hauskana. Schutz (1990, 208) korostaa *merkityksellisten toisten* osuutta aikuisopiskelijan elämässä: haastateltujen vanhemmista pääosa oli vielä elossa, kaikilla aviopuoliso, ystävät ja lapset. Elämismaailma on suurimmassa määrin intersubjektiivinen sosiaalinen todellisuus, jota ihminen itse on mukana luomassa ja muokkaamassa, mutta joka puolestaan muuntaa ja muokkaa häntä. tämä prosessi mahdollistuu jatkuvassa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Realistisena lähtöolettamuksena tälle tutkimukselle oli, että kertoja kertoo elämästään todenmukaisesti ja luotettavasti niin kuin se on tapahtunut. Kertojan järjestellessä elämänsä tapahtumia esitettävään muotoon ja järjestykseen, hän myös samalla muokkaa käsitystä itsestään, rakentaa omaa identiteettikuvaansa. Vaikka kyse on ennen kaikkea kertojasubjektin elämästä, heijastavat sen tapahtumat samalla sitä sosiaalista todellisuutta, jonka osa kertoja on. Roos (1987) ei pidä kertoen rakennettua identiteettikuvaa erityisen vakaana. Eletty elämä, koettu elämä ja kerrottu elämä saattavat hänen mukaansa muodostaa kolme aivan erilaista konstruktia.

Tämän tutkimuksen toisella haastattelukierroksella käytettiin Houtsosen (1996) aikaisemmin ”Koulutuksen ja elinikäisen oppimisen merkitystä etsimässä” - tutkimuksessaan käyttämäänsä identiteettityypittelyä. Identiteettien tyyppittelyt kerättiin neljältä eri ulottuvuudelta. Ne olivat:

1. Sosiaalinen identiteetti (objektiivinen ja rakenteellinen)
2. Henkilökohtainen identiteetti (elämäkerrallinen, sekä objektiivinen että subjektiivinen ja uniikki)
3. Minä-identiteetti (identiteetin tunne, omakuva) ja
4. Kulttuuri-identiteetti.

Kolme ensimmäiseksi mainittua ulottuvuutta vastaavat Goffmannin (1963; 1959/1982) tekemää identiteetin jaottelua. Kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan sitä, miten yksilö on järjestänyt elämänsä mielekkääksi kyseisessä kulttuuriympäristössä, millainen on hänen elämäntapansa, ja millaisia ovat hänen arvonsa.

Oppimisyhteiskuntamme kehitys on ollut koko itsenäisyytemme ajan sidoksissa koulutuksen yhdenmukaistavasta vaikutuksesta. Kuten jo aikaisemmin kappaleessa 5.1 käsiteltiin Roosin sukupuolijaottelua, toteaa Allardt (1989) ”koulutusjärjestelmän yhdenmukaistavan vaikutuksen teollisen yhteiskunnan perusaineena ja samalla sen edellytyksenä ja seurauksena”. Kauppila (1996) tuo esille rakenteelliset koulutuskohortit, jotka perustuvat ensisijaisesti eri ikäryhmien koulutusmahdollisuuksiin ja sosiaaliseen liikkuvuuteen. (Kauppila 1996, 45-46.)

1. Niukan koulutuksen kohortti (ennen vuotta 1935 syntyneet)
2. Koulutuskasvun ja eriarvoisuuden kohortti (1936-1945)
3. Koulutuskasvun ja eriarvoisuuden kohortti (1946-1965)
4. Nuoret (1966 ja sen jälkeen syntyneet)

Tämän tutkimuksen haastateltavat sijoittuvat kaikki ryhmään kolme, koulutuskasvun ja eriarvoisuuden kohorttiin. He ovat kaikki syntyneet vuosina 1956-1960. Yleisenä piirteenä haastateltaviani leimasi hyvinvointi. Heistä kukaan ei haastatteluissa mainitse kärsineensä puutetta tai että heidän opiskelunsa olisi estynyt taloudellisista tekijöistä johtuen. Tämä koulutussukupolvi on omannut lukuisia vaihtoehtoja koulutuksen valinnan suhteen ja he ovat myöskin itse päättää opiskelunsa suunnan peruskoulutuksen jälkeen.

Kun aiempia sukupolvia ohjattiin varsin varhaisessa vaiheessa vanhempien taholta valitsemaan ura tulevaisuutta silmällä pitäen, kulkevat tämän päivän nuoret yhtenäisen koulutusjärjestelmän piirissä huomattavasti pidempään. Tiedon saaminen

joukkotiedotuksen myötä mahdollistaa yksilöitymisen ja perusedellytykset identiteetin rakentumiselle ovat oleellisesti muuttuneet, toteaa Aittola (1992).

Sosiaalinen identiteetti

Suomalaisessa kulttuurissa koulutusta on arvostettu aina. Koulutuksella on yleisesti pyritty hankkimaan paremmat elinmahdollisuudet ja työläisperheen vanhemmat ovat kohdistaneet odotuksia lastensa koulunkäyntiin. Tutkinto liittyi sosiaalisen statuksen saavuttamiseen joko suoraan tai työn kautta. Houtsonen (1996) mainitseekin yhteiskunnassamme vallitsevan melko pysyvän koulutuksen arvohierarkian. Koulutushierarkian yläpään vahvat tutkinnot, kuten lääkäri, lakimies tai opettaja, tuottavat suoraan sosiaalista statusta. Kuitenkin koulutushierarkian keski- tai alatasen koulutus vaatii muuta sosiaalista asemaa tukemaan koulutustason puutetta yltääkseen samalle arvostustasolle.

Haastateltavat näkivät koulutuksen ja tutkinnon erittäin tärkeänä työpaikan saannissa. Heidän opiskeluaan motivoi ja kannusti tutkinto, päämäärätietoisena valintana. Opiskelujen alkuvaiheessa olevilla opiskelijoilla näytti tutkinnolla olevan tärkeämpi merkitys heidän sosiaaliseen statukseensa kuin opinnoissa pidemmälle ehtineillä. Kuitenkin kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että toisten ihmisten silmissä heidän arvostuksensa saattaisi jonkin verran kohota. Yhteistä peruskoulutusta haastateltavat pitivät sivistävänä, jolla oli käytännön merkitys. Se loi pohjan ymmärtää monia asioita. Negatiivisena asiana tuli esiin koulun suorituspainotteisuus. Yleisesti haastatteluissa korostettiin muodollisen koulutuksen tarjoavan lähinnä teoreettista tietoa ja työelämän opettavan todellisia työssä tarvittavia käytännön taitoja.

Henkilökohtainen identiteetti

Yhtä haastateltua lukuunottamatta, jolle tutkinto oli jo toinen yliopistossa, kaikki haastateltavat aloittivat yliopisto-opinnot yli 40-vuotiaana. Tosin heistä suurimmalla osalla oli jo suoritettuja opintoja avoimessa yliopistossa. Koulutuksen liittyminen heidän elämänsä etenemiseen oli tullut mahdolliseksi esimerkiksi lasten

kasvettua ja siten itselle oli jäänyt omaakin aikaa. Motiivin yliopistolliseen koulutukseen hakeutumiselle myöhemmällä iällä synnytti tilanne, joka voi syntyä sisäisenä haasteena tai pakottavana tilanteena. Allergian puhkeaminen synnytti tarpeen uudelleen kouluttautumiseen ja muutti suunniteltua elämänsuunnitelmaa. Itsensä kehittämisen halu ja itsensä testaaminen liittyvät haastateltavien iän myötä syntyviin muutostarpeisiin ja elämän uudelleen puntarointiin. Koulutus nähtiin myös välineenä hankkia työ ja opiskelua pidettiin parempana vaihtoehtona työttömyyteen verrattaessa. Opiskelu kokemuksena koettiin elämää rikastuttavana tekijänä vaikkakin raskaana perheen ja työn ohella.

Minä-identiteetti

Siirtyessään yliopistoon opiskelemaan haastatellut naiset arvioivat omaa minä-identiteettiään oppijana hyväksi. Heillä kaikilla oli lähihistoriasta takanaan opintoja ja he olivat tottuneet aktiivisesti itseohjautuen etsimään tietoa. Heistä kukaan ei tuonut esille pelkoa tai epävarmuutta miten pärjäävät tai oppivat. Vaikka ensimmäinen puoli vuotta koettiin ”sellaiseksi hakemiseksi”, liittyi se lähinnä elämän eri osa-alueiden (perhe, työ, opiskelu, ystävät ja harrastukset) yhteensovittamiseen ja yliopiston toimintaan organisaationa. Haastateltavat eivät haastatteluissa suoraan tuoneet esille, miten arvostavat koulutusstatustaan tällä hetkellä. He kuitenkin toivat esiin tyytyväisyytensä ja motivaationsa opiskelua kohtaan, josta voinee tulkinnallisesti päätellä, että heistä suurin osa piti itseään hyvänä oppijana ja hyvän opiskelupaikan omaavana. Osuutensa tähän asiaan on varmasti myöskin sillä, että kukaan haastatelluista naisopiskelijoista ei aloittanut opintojaan alusta, vaan jokaisella oli takanaan osasuorituksia avoimessa yliopistossa tai he olivat muuntokoulutuksessa edellisen ammatin pohjalta. Tavoitteena oli valmistua muutaman vuoden kuluessa.

Tässä vaiheessa on mahdotonta arvioida yliopisto-opintojen pitkittymisen vaikutuksia kyseisten haastateltujen minä-identiteettiin. Houtsonen (1996, 208) toteaa pitkittyneiden opintojen saattavan tuottaa negatiivista minä-identiteettiä, ”kolmekymmentävuotias nainen ja opiskelija on ruma yhdistelmä”. Tosin haastatellut hieman yli 40-vuotiaat naiset kokivat saaneensa vain positiivista

palautetta opiskelustaan ja he myös itse kokivat opiskelunsa positiivisena asiana. Kyseenalaisesta palautteesta eräs haastatelluista toteaa:

1H/8: Ehkä ystävien ja naapurien kantilta tulee sellaisia aika jänskiä kommentteja, että pitää tavallaan varovasti miettiä mitä kertoo, että varsinkin syksyllä kun lähti opiskelemaan... just esimerkiksi naapuri, tulee sellainen olo ettei olekaan kunnan kansalainen, kun ei ole työssä. täytyy ihan niin kuin perustella se, miksi on lähtenyt opiskelemaan, että on tietty syy sille, että jää kokopäiväisesti opiskelemaan. Mutta se riippuu aika lailla siitä millä elämänalueella keskustelukumppani toimiin ja kuinka hän sitten taas arvostaa opiskelua, tietoa ja koulutustasoa. Kyllä se kontekstiin liittyy. Itse sitten taas arvostan, että sehän siinä on pääasia ja kimmoke mikä asettaa arvot paikalleen.

Kulttuuri-identiteetti

Haastateltujen lapsuuden perhe ja kotiympäristö kannustivat heitä tai suhtautuivat positiivisesti koulunkäyntiin. Vanhemmat arvostivat tehtyjä valintoja ja koulutusta. Haastateltavat hakeutuivat kulttuuriympäristöstä, arvoista tai elämäntavasta läheisiksi kokemilleen aloille. Tuttuja aikaisemmista kokemuksista olivat esimerkiksi vanhempien, sisarusten tai sukulaisten työ tai koulutus sekä perheen elin- tai kulttuuriympäristö. Hakeuduttiin myös sellaiseen koulutukseen, jonka uskottiin vahvistavan jo aikaisempia arvoja ja elämäntapoja. Ominaista oli myös hakeutuminen kodin taustaa vastaavalle opintotasolle.

1H/6: Musta tuntuu, että se alan valinta on tullut aikanansa aika paljon kodin vaikutuksen myötä, mutta kyllähän sitä sitten on aika paljon sitten on lähtenyt eteenpäin, tiedostaen omat tarpeensa, mutta tässä viimeisen vuoden aikana on miettinyt nekin syyt, miksi on lähtenyt tietylle alalle ja sieltä on kyllä tullut kodin vaikutus aivan selkeästi esille... ja ratkaisee kyllä mille asteelle hakeutuu opiskelemaan, varmasti keskiaste on aivan luonnollinen valinta, että enhän minäkään yliopistoon pistänyt papereita, en ollut kovin kiinnostunut.

8 YLIOPISTO-OPINTOJEN MERKITYS AIKUISEN NAISEN ELÄMÄNTILANTEESSA

Tässä tutkimuksessa on asetettu ainoastaan yksi yleinen tutkimustehtävä. Toistuvien haastatteluin on luotu kuva elämäntilanteista ja yliopisto-opiskelun asemoitumista niihin. Tämä tulostarkasteluluku on päättävää koontia tarkoituksena luoda kuva tästä elämäntilanne-opiskelu –kokonaisuudesta, joka muodostaa

Ajatus oppimisen ja kasvupyrkimyksen jatkumisesta kuin myös näkemys kasvatuksen tehtävän jatkumisesta lapsuus- ja nuoruusvuosien jälkeenkin ovat vanhoja. 1960-luvun nopeutuva yhteiskunnallinen muutos vaatimuksineen, ongelmineen ja uusine mahdollisuuksineen tieteellis-teknisen kehityksen myötä aiheutti kuitenkin riittävän paineen uuden ajattelutavan läpimurrolle. Tuotantotoiminta aiheutti jatkuvia muutoksia työelämän vaatimuksissa ja ammattitaidon säilyttämisessä kehityksen tasolla.

1990-luvun alun laman seurauksena Suomessa kuten muissakin Euroopan maissa työvoiman kysyntä väheni niin teollisuudessa kuin palvelujenkin alalla. Työmarkkinoiden uudelleen rakenteistuminen 1990-luvun loppupuolella näkyi työsuhteiden lyhentymisenä ja epävakautumisena, joka merkitsee uudenlaisia riskejä yksilölle. Kilpailu työpaikoista ja työmarkkina-aseman säilyttämisestä on tullut kovaksi. Merkittävä ero näkyi työpaikkojen laadullisena muutoksena vähän koulutusta edellyttävistä työpaikoista lähinnä korkean koulutuksen työpaikkoihin. Kun vielä ennen lamaa oli tyypillistä yhden ammatin kautta kiinnittyä työmarkkinoille, tänä päivänä uuteen ammattiin kouluttautuminen on luonnollista. Aikaisemmin nuoruutta on kuvattu määreillä identiteetin etsintä, riippuvuus, oppiminen ja erilaiset riskit. Vastaavasti aikuisuutta on kuvattu termeillä ammatti-identiteetti, valta, riippumattomuus, asiantuntijuus työssä ja ennakoitu toiminta.

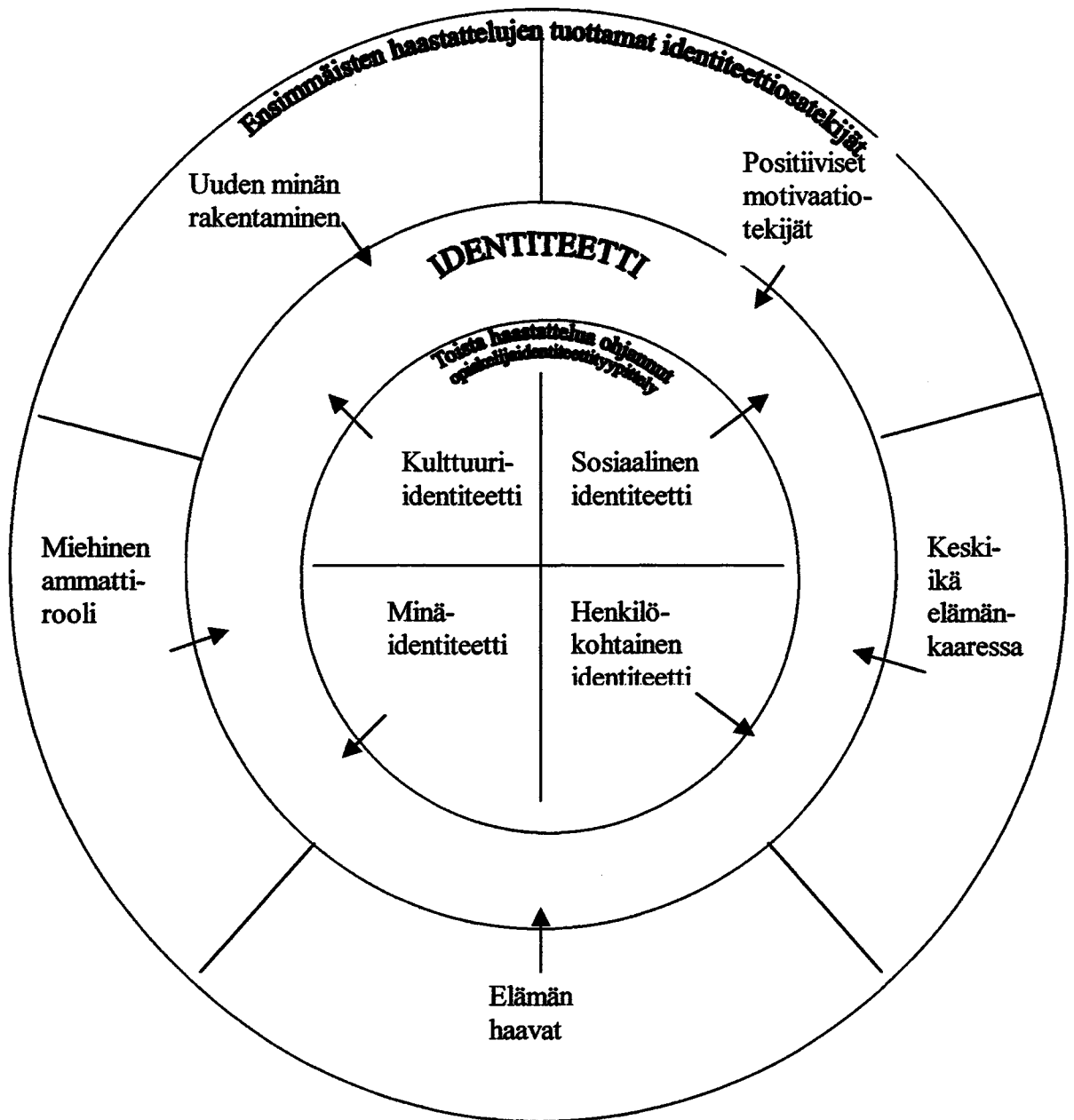
Naisen kohdalla aikuisiän kriisit liittyvät läheisesti naisen sukupuoli-identiteetin ja erityisesti äitiyden eri vaiheisiin. Kriisin läpikäymisen myötä ihmisen tuntuma omasta elämästään ja omasta itsestään; hänen identiteettinsä muuttuu ja hän siirtyy elämässään uuteen vaiheeseen. Katzin mukaan (1986, 49-51) keski-ikäisten naisten uudelleen aloittama opiskelu ja uuden uran rakentaminen liittyy voimakkaasti perhe- ja lastenkasvatusvelvoitteiden vähenemiseen lasten aikuistuttua. Hän olettaa,

että lasten kasvatuksen rinnalla oman sukupuoli-identiteetin rakentaminen jää naisilla kesken. Seurattuaan traditionaalista naisena olemisen käsikirjoitusta aikansa naiset ovat huomanneet työmarkkinoiden mahdollisuudet elämäntilanteen rakentamisen kannalta positiivisina. Katz olettaa päätelmänään, että naisten sukupuoli-identiteetin rakentaminen kestää yleensä pitempään, kuin miehillä ja, että naisten identiteetin rakentaminen vaatii useampia vaiheita, katkoksia ja tapahtumia. Lastenkasvatusvaiheen jälkeen naiset alkavat kaivata ympäristön perinteisistä nais-odotuksista vapaata aikaa ja mahdollisuutta toteuttaa viimeinkin omaa itseään.

Perhe tuo opiskelijaäidin elämään rasitteita, joita ovat ennen kaikkea työn määrä ja ajan käytön rajoitteet. Niistä huolimatta kaikki tähän tutkimukseen haastatellut naiset kokivat perheen tueksi, jota ilman tuskin olisivat opiskelleet laisinkaan. Perhe koettiin voimavaraksi.

Myös Korhonen (1997) tutkimuksessaan ”Onko perhe opiskelevalle aikuiselle tuki vai taakka” huomioi perheen myönteisten ilmaisujen määrän huomattavasti suuremmaksi kuin kielteisten ilmaisujen määrän. Perheen merkitys nähdään tukea ja voimia antavana, perhe kompensoi epäonnen, perhe motivoi suorituksiin sekä ilot ja surut perheessä auttavat irrottautumaan opinnoista.

Tutkimusprosessin tässä vaiheessa voidaan esittää seuraavan kuvion muotoinen koonti, joka hahmottelee koko tutkimusprosessin kulun ja rakenteen:



KUVIO 2. Tutkimusprosessin kulku ja rakenne.

Aineistolähtöisen analyysin tavoitteeksi on tässä tutkimuksessa ymmärretty vaiheittainen tiettyyn rajattuun kohdealueeseen liittyvä teorian rakentaminen (substantiaalinen teoria). Analyysin perusta on ensimmäisessä haastattelussa

aineiston monenkertainen luenta ja jäsentäminen luennan myötä syntyvien koodien ja kategorioiden avulla. Ensimmäisen haastatteluaineiston opastamana toisen haastatteluaineiston lähiluentaan yhdistettiin muodollisempaa teoreettisena tulkintakehikkona opiskelijaidentiteetti. Kuviossa 2. on kuvattu tämän tutkimuksen kokonaisprosessi. Kuvion ulkokehällä on kuvattu ensimmäisen haastattelun tuottamat viisi identiteettiosatekijää, jotka voidaan asettaa vuorovaikutukseen toista haastattelua jäsentäneiden ja ohjanneiden neljän opiskelijaidentiteettityypin kanssa. Kuvion 2. identiteetti-kehälle voidaan ajatella tämän tutkimuksen tulos substantiaalinen, eli tiettyyn rajattuun kohdealueeseen liittyvä teoria. Kuvion 2. identiteetti-kehä muodostaa siten ikään kuin identiteetti-aihetta käsittelevien eri tutkimusten rajapinnan, jossa keskustelevat omasta aineistosta nouseva teoria ja aikaisempien tutkimusten tuottama yleistetympi formaalimpi identiteetti-teoria. (Glaser & Strauss 1967, 101-103; myös Silvonen & Keso 1999.)

Taulukossa 3. on kirjattuna ensimmäisen haastattelun tuottamien identiteetin osatekijöiden (Uuden minän rakentaminen, Positiiviset motivaatiotekijät, Keski-ikä elämänsäkaudessa, Elämän haavat ja Miehin ammattirooli) ja toista haastattelua ohjanneiden opiskelijaidentiteettiosatekijöiden (Sosiaalinen identiteetti, Henkilökohtainen identiteetti, Minä-identiteetti ja Kulttuuri-identiteetti) kytkennät. Taulukko 3. sisältää siten tutkimuksen ydintulokset iskusananomaisessa muodossa. Taulukosta voidaan lukea myös tätä tutkimusta sivuavien jatkotutkimusten mahdollisia aiheita. Taulukon rakenne muistuttaa ristiintaulukointia, jossa on arvioitu tämän tutkimuksen tuloksia aikaisempien tutkimusten tulosten valossa.

TAULUKKO 3. Ensimmäisen haastattelun tuottamien identiteettiosatekijöiden ja toista haastattelua ohjanneiden koulutusidentiteettiosatekijöiden kytkennät.

Toinen haastattelu	Sosiaalinen identiteetti	Henkilökohtainen identiteetti	Minä-identiteetti	Kulttuuri-identiteetti
Ensimmäinen haastattelu				
Uuden minän rakentaminen	Minän tarkastelun kiinnittäminen sosiaaliseen koulutushierarkiajärjestelmään..	Opiskelija-statuksen merkityksellisyys uudelle minälle.	Yliopisto-opinnot tarpeeksi vaikuttavia uuden minän rakentamisen kannalta.	Aikuisopiskelukulttuurin syntyminen opiskelijoiden muokkaamana.
Positiiviset motivaatiotekijät	Koulutuksen ja tutkinnon lupaama sosiaalinen nousu.	Keski-ikä yliopisto-opintoihin hakeutumisen sisäiset haasteellisuussyyt.	Vaativat yliopisto-opinnot ja niistä suoriutuminen.	Yliopisto-instituution arvostus koulutuskentässä.
Keski-ikä elämänskaarsa	Koetun parhaan iän ja sosiaalisen identiteetin suhteen paljastuminen.	Keski-ikä tarjoaa omaa aikaa perhevelvoitteiden intensiteetin muuttuessa.	Keski-ikäisten hyvä opiskelumotivaatio tuottaa positiivista palautetta.	Opiskelukulttuurin suomat uudet mahdollisuudet persoonallisuuden kehittämiseen vielä keski-ikässäkin.
Elämän haavat	Voi sisältää suorituspainotteisuutta; epäonnistuminen haavoittaa.	Haavoittuminen keski-ikä yliopisto-opintoihin hakeutumisen pakottavana syynä.	Opintojen viivästyminen haavoittaa. Menestyminen ja valmistuminen parantavat.	Aikuisopiskelun terapeuttiset ulottuvuudet.
Miehinen ammattirooli	Koulutushierarkian vahvat tutkinnot ovat usein ”miehisiä”.	Uratietyisyys. Töiden mielenkiintoisuus. Kytkeytyminen positiiviseksi koettuun miehiseen työyhteisöön.	Miesten antama arvostus keski-ikäiselle yliopistossa opiskelevalle naiselle.	Kulttuurissa vallitsevien miesten ja naisten työroolien murtaminen.

Aikuisopiskelu ilmiönä sijoittuu aina myös omaan aikaansa ja on yhteydessä omaan makrokontekstiinsa. Yleisellä tasolla tässä tutkimuksessa on kysymys kohorttikohtaisen koulutuksen yksilötason vaikutuksesta ja yhteiskunnan koulutuspolitiikan yhtymäkohdasta. Yhteiskunnan koulutuksen rakenteilla on aina vaikutuksensa yksilötasolla. Koulutuksen vaikuttavuus-ajattelun mukaan (esim. Linna 1999, 14-15) kaiken opiskelutoiminnan oletetaan vaikuttavan opiskelijaan jollain tavalla suoraan ja välillisen mekanismin kautta. Koulutuksen vaikuttavuutta

on kaikki se, mitä opiskelija toiminnoillaan saa aikaan. Opiskelu voidaan hahmottaa syrjäytymistä ehkäisevänä ja sosiaalisen nousun mahdollistavana mekanismina, koulutuskilpailu pakottaa opiskelijat pätevyitymään ja hankkimaan osaamista sekä henkilökohtaisen elämänuran suuntaajana ja toimeentuloa tuottavana mekanismina. (Väärälä 1999, 26-34.)

Opiskelun ja koulutuksen vaikuttavuutta analysoitaessa voidaan huomio kiinnittää myös yhteiskuntatasolle yhteiskunnan sosiaaliseen rakenteeseen, työelämän tarpeisiin ja vaikutukseen yksilön elämänpyrkimyksissä (Väärälä 1999, 26). Koulutus ja sen vaikuttavuus on arkipäiväistä käsitystämme huomattavasti moniulotteisempi ilmiö ja käsite, kuten Vaherva (1983, 172-174) onkin todennut (Linna 1999, 15).

Työmarkkinat muodostavat oman mielenkiintoisen kontekstinsa keski-ikäisten 40-vuotiaiden naisten identiteettitutkimukselle. Suikkanen, Linnankangas & Karjalainen ovat artikkelissaan (1999, 100-103, 129-135) raportoineet 1960-luvulla syntyneiden työmarkkinoille siirtymistä ja ns. työmarkkinakansalaisuuden muotoutumista. He erottavat tutkimuksessaan neljä kohorttia: 1960-, 1963-, 1966- ja 1969-luvulla syntyneet. Tämän tutkimuksen kannalta kiintoisina artikkelin huomioina voidaan rekisteröidä seuraavia. Korkea-asteen tutkinto ei yleisesti näyttäytykään enää takuuna parhaisiin työmarkkina-asemiin varsinkaan naisille. Kuitenkin 1960 syntyneet 40-vuotiaat naiset ovat nuorempiaan useammin pysyvissä työsuhteissa. Laman jälkeisen taloudellisen kasvun työllistävyys on naisten kohdalla ollut selvästi heikompaa kuin miesten. Korkeasti koulutettujen naisten osuus on 1990-luvun puolivälistä alkaen kohonnut nopeammin kuin miesten. Korkean koulutuksensa vastineeksi naiset eivät kuitenkaan yleisesti ole pystyneet realisoimaan henkilökohtaista koulutusinvestointiaan työpaikoiksi ja paremmaksi palkkatasoksi.

Koulutusoptimismi syntyi sodanjälkeisten sukupolvien havainnosta, että koulutuksen kautta avautuu menestymisen väyliä. Tutkituista naisten ikäluokista ainoastaan n. 40-vuotiaat naiset (vuonna 1960 syntyneet) voitiin todeta saavuttaneen korkeamman tulotason kuin heidän omat äitinsä. 1963-kohortista alkaen nuoremmat naiset eivät voineet enää odottaa parempaa työmarkkina-asemaa eikä parempia palkkatuloja kuin mikä heidän äideillään oli huolimatta korkeammasta koulutustasostaan. Erityisesti 30-vuotiaat naiset ovat joutuneet nykytyömarkkinoilla

yhä korkeammin koulutettuina kamppailujen työmarkkinoille. 40-vuotiaat naiset voivat vielä odottaa koulutuksen tuomaa palkanlisää. (Suikkanen ym. 1999, 144-147)

Ajateltavissa olevien jatkotutkimushankkeiden kannalta edellinen huomio lienee mitä mielenkiintoisin. Voitaneen havaita selkeitä eroavuuksia 40-vuotiaiden ja 30-vuotiaiden naisten identiteettikuvauksissa. Omaa tutkimustulostani tukee Vaaran (1998) tutkimustulos, jossa hän keskittyi yli 50-vuotiaiden naisopiskelijoiden identiteettikuvauksiin. Tutkimukseen osallistuneet naiset olivat kohonneet taloudellisessa asemassaan vanhempiaan korkeammalle. Koulutussidonnaisen nousun murroskohdan voidaankin olettaa sijoittuvan noin 40-vuotiaiden naisten kohorttiin.

Yksilön kehitys on läpi elämän jatkuva prosessi. Näkökanta, jonka mukaan kehitys jatkuu läpi elämän, korostaa kehityksen moniulotteisuutta. Aikuisuudessa ja jopa vanhuudessa voi yksilön kognitiivinen toimintakyky jopa parantua tämän näkemyksen mukaan. (Baltes & Graf 1996, 431.) Myös filosofisen etsinnän tulisi olla meidän jokaisen ihmisen elämäntapa. Valmiita elämänratkaisuja juuri meitä kutakin varten ei ole Rauhalan (1990) mukaan olemassa, vaan ne on henkilökohtaisesti löydettävä. Epäonnistumisen riski ja onnistumisen ilo ovat raja-arvot, joiden puitteissa kaikki mahdollisuudet ovat avoinna. Näin elämä tuntuu elämisen arvoiselta ja siitä muodostuu suuri seikkailu.

Oppimisen ja identiteetin välinen suhde on niin kiinteä, että niitä on vaikea erottaa toisistaan. Ihminen oppii koko ajan eikä yksinomaan opiskelun kautta. Huotelinin ja Antikaisen (1996) tutkimuksen merkittävimmät oppimiskokemukset löytyvät muilta kuin koululaitoksen piiristä. Jokainen oppimiskokemus muuttaa yksilön määrittelyä itsestään ja samanaikaisesti muutosta tapahtuu myös ympäristössä. Kypsemmän ihmisen lähtiessä on ennen tätä tapahtunut oman identiteetin tarkastelua ja halua muuttua. Aikuisopiskelija hakee omalla toiminnallaan muutosta ympäristöönsä.

Tähän tutkimukseen osallistuneilla haastatelluilla oli kaikilla jo jokin ammatti takanaan, ja

- a) he halusivat kehittää työtään opiskelun avulla määrätietoisesti muuttaen ympäristöään tai
- b) he olivat tyytymättömiä ammattiinsa ja työpaikkansa, koska se ei anna yksilölle mahdollisuuksia kehittyä eikä vastaa hänen

tarpeitaan. Elämäntilanteen muuttuminen saattaa tarjota mahdollisuuden elämäntilanteen parantamiseen.

Yksilön identiteetin muutoksen vaikutukset ympäristön kannalta voivat olla joko negatiivisia tai positiivisia. Organisaation jäsen, joka hakeutuu jatko-opiskelijaksi, saatetaan kokea uhkatekijäksi. Ympäristö kokee opiskelijan aiheuttaman muutoksen heikentävän omaa asemaansa. Pahimmassa tapauksessa opiskelevalta aikuiselta evätään ympäristön tuki ja hänet tuomitaan täydelliseen ulkopuolisuuteen organisaation yhteisyydestä. (Hynninen, Karhu, Kultalahti, Raappala ja Räsänen 1997.)

Myös Birren & Woodruff (1975) ovat päätyneet tutkimuksissaan tulokseen, joka osoittaa 30-40-vuotiaiden naisten miehiä useammin palaavan viimeistelemään yliopistollisen loppututkinnon perhevelvoitteiden annettua opiskelulle tilaa.

LÄHTEET

- Aho, L. 1999. Identiteetti ja perinne. Teoksessa B. Lönnqvist, E. Kiuru & E. Uusitalo (toim.) Kulttuurin muuttuvat kasvot. Johdatusta etnologiatieteisiin. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki: Rt-Print Oy.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research: 91.
- Ala-Lahti, H. 1999. Kotitaustan merkitys oppilaan koulumenestykseen. Proseminaariryö. Julkaisematon.
- Alanen, A. 1983. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) Elinikäinen kasvat. 2.p. Helsinki: Gaudeamus, 14-26.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio/Opetusohjelmat.
- Alanen, A. 1994. Generatiivisuus Eriksonin kehitysvaiheteorianssa. Aikuiskasvat. (2), 94-101.
- Alasuutari, P. 1984. Keskustelua laadullisesta sosiaalitutkimuksesta. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampereen yliopisto. Sarja C, 28/1984.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Alwin, D. F. 1994. Aging, Personality, and Social Change: The Stability of Individual Differences Over the Adult Life Span. Teoksessa: Life Span Development and Behavior. Vol 12, 135-181.
- Antikainen, A. 1992. Kasvat. koulutus ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. 1998. Kasvat. elämäntulk. ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. 1996. Oppiminen ja elämäntulk. Aikuiskasvat. 37. vuosikirja. Helsinki: Gummerus Oy.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J. & Huotelin, H. 1996. Living in a learning society. London: Falmer Press. Kirjaan on viitattu artikkelissa J. Suoranta. 2000. Narrating the good life: illuminations. International Journal of Lifelong Education, Vol. 19, No. 4, 357-369.
- Badad, E.Y., Birnbaum, M. Benne, K. D. 1983. The Social Self, Group Influences On Personal Identity. Beverly Hills, Ca.: Sage Publications.

- Baltes, P. & Graf, P. 1996. Psychological aspects of aging: facts and frontiers. Teoksessa D. Magnusson (toim.) *The lifespan development of individuals: behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives*. Cambridge University Press.
- Baltes, P.B & Reese, H.W. 1987. Elämänkaaren näkökulma kehityopsykologiassa. Teoksessa M. Korhonen (toim.) *Puoli vuosisataa psykologian tutkimusta ja opetusta Jyväskylässä*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 289, 113-165.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suomentaja Vesa Raaskila. Helsinki: Gaudeamus (alkuper. 1966).
- Bernstein, B. 1971. *Class, codes and control*. (Vol. 1) *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan.
- Birren J. E. & Woodruff, D. S. 1975. Human Development over the Life Span through Education. Teoksessa J. E. Birren & D. S. Woodruff (eds.). *Aging: Scientific Perspectives and Social Issues*, 305-327. New York & London.
- Bowlby, J. 1988. *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Breakwell, G. M. 1979. Women: Group and Identity. *Women's Studies International Quarterly*, 2, 9-17.
- Breakwell, G. M. 1986. *Coping with Threatened identities*. London: Methuen.
- Brown, J. D. 1998. *The Self*. University of Washington: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Caffarella, R.S. & Olson, S.K. 1993. Psychosocial development of women: a critical review of the literature. *Adult Education Quarterly* 43 (3), 125-151.
- Coupland, N. & Nussbaum, J. (ed.) 1993. *Discourse and Lifespan Identity. Language and Language Behaviours*, vol. 4. Sage Publications, Inc.
- Courtenay, B.C. 1994. Are psychological models of adult development still important for the practice of adult education? *Adult Education Quarterly* 44 (3), 145-153.
- Courtney, S. 1992. *Why adults learn. Towards a theory of participation in adult education*. London: Routledge.
- Denzin, N. K. 1977. *Childhood Socialization. Studies in the Development of Language, Social Behavior, and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Dunderfelt, T., Laakso, J., Peltola, R. & Vidjeskog, J. 1995. Yksilöllinen ihminen. Juva: WSOY.
- Dunderfelt, T. 1996. Elämänkaaripsykologia. Helsinki: WSOY.
- Elder, G., Downey, G. & Cross, C. 1986. Family Ties and Life Changes: Hard Times and Hard Choices in Women's Lives Since the 1930s. Teoksessa N. Datan, A. Greene & H. Reese. (toim.) Life-Span Developmental Psychology. Intergenerational Relations. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Erikson, E. H. 1980. Identity and The Life Cycle. New York: Norton & Company.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Gilligan, C. 1982. In a Different Voice. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. & Attanucci, J. Two moral orientation. Teoksessa C. Gilligan Et al. (toim.). Mapping the moral domain. Mass: Harvard University Press, Cambridge 1988. Kirjaan on viitattu teoksessa Pitkänen, P. (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. 1978. Theoretical sensitivity. California, USA: The Sociology Press.
- Goffman, E. 1959 (1982) The Presentation of Self in Everyday Life. London: Penguin Books.
- Goffman, E. 1986 (1963) Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. London: Penguin Books.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, R. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Home, A.M. 1998. Predicting Role Conflict Overload, and Contagion in Adult Women University Student with Families and Jobs. Adult Education Quarterly Vol 48, 2, 85-97.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. 37. Aikuiskasvatuksen vuosikirja. Kansanvalistusseura & BTJ Kirjastopalvelu, Helsinki.

- Hunter, S. & Sundel, M. 1989. *Midlife myths: issues, findings and practice implications*. Newbury Park, Calif.: Sage
- Hurrelmann, K. 1988. *Social structure and personality development. The individual as a productive processor of reality*. New York: Cambridge University Press.
- Hynninen, A., Karhu, K., Kultalahti, L. Raappala, M. & Räsänen, T. 1997. *Opiskelu ja identiteetti*.
<<http://www.edtech.oulu.fi/sampo/96-97/kti/appro/nallet/oppim2.htm>>
6.1.2002.
- Ilacqua, J. A. & Zulauf C. A. 2000. *The New Learning Environment and Adult Developmental Needs*. *Journal of Adult Development*, Vol. 7, No.3, 171-178.
- Jarvis, P. 1987. *Adult learning in the social context*. New York: Croom Helm.
- Jylhä, M. 1990a. *Vanheneminen, toiminta ja vuorovaikutus*. Teoksessa P. Pohjalainen & M. Jylhä (toim.) *Vanheneminen ja elämäntulkku. Sosiaaligerontologian perusteita*. Mänttä: Weiling & Göös. 106-134.
- Jyrkämä, J. 1990. *Vanhuus, vanheneminen ja yhteiskunta – näkökulmia sosiaaliseen vanhenemiseen*. Teoksessa P. Pohjalainen & M. Jylhä (toim.) *Vanheneminen ja elämäntulkku. Sosiaaligerontologian perusteita*. Helsinki: Weilin+Göös, 81-105.
- Katz, P. A. 1986. *Gender Identity: Development and Consequences*. Teoksessa: R. D. Ashmore & F. K. Del Boca (ed.) *The Social Psychology of Female-Male Relations. A Critical Analysis of Central Concepts*. Orlando: Academic Press, Inc.
- Kivinen, O. 1998. *Ikuisen oppimisen evankeliumi*. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Korhonen, M. *Opiskelijan perhe – kivireki vai energian antaja?* *Aikuiskasvatus* 2/97, 84-90.
- Koro, J. 1995. *Itseohjattu oppiminen – Aikuiskoulutuksen tavoite vai väline*. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista*. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1995. *Kotitaustan ja sukupuolen yhteys 10-vuotiaiden lasten oppimisvalmiuksiin ja –motivaatioon*. *Kasvatus* 26(2), 153-161.
- Komiteanmietintö. 1969. *Koulutusrakennekomitean mietintö A 13*. Helsinki.

- Kuusinen, J. & Korhonen, M. 1993. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. 3. painos. Juva: WSOY.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
- Lahikainen, A. R. 2000. Turvallisuus identiteettikysymyksenä. Teoksessa P. Niemelä & A. R. Lahikainen (toim.). *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A-M. 2000. *Sosiaalipsykologian perusteet*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Levinson, D. J. 1979. *The Seasons of a Man's Life*. 8. p. New York: Knopf.
- Liebkind, K. 1988. *Me ja muukalaiset*. Helsinki: Painokaari Oy.
- Merriam, S.B & Yang, B. 1996. A longitudinal Study of Adult Life Experiences and Developmental Outcomes. *Adult Education Quarterly* Vol. 46, 2, 62-81.
- Mezirow, 1991. *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nicholson, J. 1988. Seven ages. Teoksessa J.-P. Roos. *Elämäntavasta elämäkertaan*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Niemelä, P. 1979. Äidiksi tuleminen ja äitiydestä irtautuminen elämän kriisivaiheina. Teoksessa K. Eskola, E. Haavio-Mannila & R. Jallinoja. *Naisnäkökulmia*. Juva: WSOY, 155-182.
- Nurmi, J-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. Porvoo: WSOY.
- Ottomeyer, K. 1984. Identiteetin muotoutuminen ja kriisi kapitalismin arkipäivässä. Teoksessa P. Alasuutari. *Keskustelua laadullisesta sosiaalitutkimuksesta*. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampereen yliopisto. Sarja C 28/1984, 13-35.
- Peressini, M. 1993. Identiteetin kaksi puolta. *Unesco-kuriiri* 7.
- Perho, H. & Korhonen, M. 1995. Siirtymien sijoittuminen ja sisältö varhaisaikuisuudessa. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen, & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. Porvoo: WSOY.
- Piesanen, E. 1992. Aikuisopiskelijan opiskelumotivaatio ja sen pysyvyys omaehtoisessa tutkintotavoitteisessa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

- Pohjola, A. 1994. Elämän valttikortit? Nuoren aikuisen elämänkulku toimeentulotukea vaativien tilanteiden varjossa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 5. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Poutanen, K. & Kauppi, A. 1991. Kansalais- ja työväenopisto –opiskelun juuret aikuisopiskelijan elämässä. *Aikuiskasvatus* 4/1991, 210-217.
- Raehalme, O. 1996. Lahjakas nainen tohtoriopiskelijana. *Acta Universitatis ser A* vol. 509.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. 3. p. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Roos, J. P. 1987. (2.p.) Suomalainen elämä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 454. Helsinki.
- Roos, J.-P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rönkä, A. 1999. The accumulation of problems of social function: outer, inner and behavioral strands. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Saari, S. 1994. Aineiston analyysi ja teorianmuodostus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, L. Syrjäläinen, & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhokangas, M. 1991. 2.p. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Lahti: Salpausselän kirjapaino.
- Scheinen, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto; Vertailututkimus peruskoulussa ja Steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia no 77.
- SiiTONEN, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto.
- Silven, M. 1996. Vuorovaikutuksesta kiintymykseen ja minuuteen. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.) *Psykologia-johdantokurssi*. Yle-Opetusohjelmat. Jyväskylä: Gummerus, 64-79.
- Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34 (1999), 88-96.
- Sinnott, J. D. 1994. The Future of Adult Lifespan Learning: Learning Institutions Face Change. Teoksessa J. D. Sinnott (ed.) *Interdisciplinary Handbook of Adult Lifespan Learning*. Westport: Greenwood, 447-463.
- Solo, L. 1997. School success begins at home. *Journal Principal*, 30 Nov 1997.

- Strandell, H. 1984. Kolmen naissukupolven kokemuksia työstä ja perheestä. Teoksessa E. Haavio-Mannila, R. Jallinoja, & H. Strandell. Perhe, työ ja tunteet. Juva: WSOY.
- Strauss, A. 1987. Qualitative analysis for social scientists. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park, CA.: Sage Publications.
- Sugarman, L. 1988. Life-Span Development. Concepts, theories and interventions. New York: Routledge.
- Suikkanen, A., Linnakangas, R. & Karjalainen, A. 1999a. Koulutus ja muuttuneet työmarkkinat. Teoksessa R. Linnakangas. Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino. 45-88
- Suikkanen, A, Linnakangas, R. & Karjalainen, A. 1999b. 1960-luvulla syntyneiden työmarkkinoille siirtyminen ja työmarkkinakansalaisuus. Teoksessa R. Linnakangas. Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino, 89-225.
- Suoranta, J. 2000. Narrating the good life: illuminations. International Journal of Lifelong Education, Vol. 19, No.4, 357-369
- Tirri, K. 1996. Opettajan ammatillinen moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Toltti-Nikkonen, M. 1994. Parisuhde, perhesuhde, olosuhde – naisen odotukset ja arjen todellisuus. Teoksessa P. Linna (toim.) Perhe. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisuja C: 6.
- Tuomisto, J. 1994. Elinikäisen oppimisen muodot – teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa A. Kajanto, J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaa sivistystyön 35. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu, 13-45.
- Turunen, K. E. 1996. Elämäntilanne ja kriisit. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Vaara, R. 1998. Yliopisto-opintojen merkitys yli 50-vuotiaana opiskelevan naisen elämässä. Helsingin yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- Vaherva, T. 1981. Aikuiskoulutuksen ihmiskuva. Helsinki: Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. Julkaisuja 31.

- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Teokseen on viitattu artikkelissa E. Linna 1999. Koulutuksen vaikuttavuus – sen määrittely ja tutkimus teoksessa Linnankangas, R. (toim.) Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28. Rovaniemi, 13-24.
- Varto, J. 1992a. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1992b. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XXX.
- Varto, J. 1994. Filosofian taito. Jyväskylä: Kirjayhtymä.
- Wager, M. 1988. Naiseutta etsimässä. Sosiaali- ja terveysministeriön tasa-arvojulkaisuja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vilkko, A. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 663. Tampere: Tammer-Paino.
- Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Ihmisen psyykinen kehitys yli elämäntilanteen. Helsinki: WSOY.
- Väärälä, R. 1999. Koulutuksen sosiaalinen vaikuttavuus ja syrjäytymisuhkat. Teoksessa E. Linna 1999. Koulutuksen vaikuttavuus – sen määrittely ja tutkimus teoksessa Linnankangas, R. (toim.) Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28. Rovaniemi, 25-42.
- Yli-Luoma, P.V.J. 1995. Hemmets inverkan på inlärning. Helsinki: IMDL Oy.

Liite 1: Ensimmäinen kirje haastatelluille

Marraskuu 2000

Hyvä Opiskelutoveri,

Opiskelemme molemmat Jyväskylän yliopistossa, josta olen myös saanut nimesi ja yhteystietosi. Olen kasvatustieteen syventävien opintojen tutkimuksen-tekovaiheessa ja aiheenani on tämän vuoden syksyllä opiskelunsa aloittaneen keski-ikäisen (noin 40-vuotiaan) naisopiskelijan kokonaisvaltainen elämäntilanne.

Tarkoitukseni on haastatella arviolta 10 naista ja kuten jo varmaan arvaatkin, olen tässä pyytämässä suostumustasi yhdeksi haastateltavista. Käymämme keskustelut ovat luottamuksellisia, vaikkakin kaiken tärkeän muistiin saamiseksi nauhoitan keskustelunne. Nauhat tulevat kuitenkin vain omaan tutkimus-käyttööni ja henkilöllisyytenne sekä tiedekuntanne pysyvät salassa. Kyse on vain Jyväskylän yliopistossa opiskelevista noin 40-vuotiaista naisista.

Otan Sinuun yhteyttä puhelimitse lähipäivinä ja kerron silloin enemmän suunnitellusta tutkimuksen kulusta. Toivon, että suostuisit tulemaan mukaan tälle tutkimusmatkalle. Halutessasi voit ottaa minuun yhteyttä jo aikaisemmin kaikissa tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä.

Ystävällisin terveisin

Helena Ala-Lahti
Rintasentie 2 E
34800 VIRRAT

p. 03-475 4755
e: helena.ala-lahti@kolumbus.fi

Liite 2: Haastattelurunko ensimmäisellä haastattelukerralla

Yliopisto-opintojen merkitys yli 40-vuotiaana opiskelevan naisen elämässä

1 IDENTITEETIN KEHITYS

Perheen sosiaalinen tausta. Minkälaisessa paikassa, maalla vai kaupungissa, viettänyt lapsuuden ja nuoruuden?

Vanhempien suhtautuminen opiskeluun. Lapsuuskodin ilmapiiri. Kodin ”eväät”.

Koulun merkitys. Suhteet vanhempiin. Päätösvaltaisuus opintojen valinnan suhteen.

Sosiaalinen liikkuvuus aikuisena. Ansioäiti/kotiäiti. Identiteetin muutokset ikääntyessä.

Avioliitto. Lapset. Työelämä. Arvostus työssä/kotona.

2 IKÄÄNTYMINEN

Tämänhetkinen ”ikä”.

Fyysiset ja/tai henkiset ikääntymisen merkit. Fyysinen kunto. Kronologisen iän vastaavuus.

Miten koet vanhentumisen, siirtymisen keski-ikään?

Keski-ikä kehitystehtävä (esim. vanhempien hoivaaminen).

Ulkopuolisten suhtautuminen opiskeluun keski-ikäällä?

Muutokset opiskelussa ja –tavassa iän myötä?

3 YLIOPISTO-OPISKELU

Pohjakoulutus. Tie yliopistoon.

Miten opiskelujen alku sujunut? Vaikeudet. Opiskelumenestys.

Miten perhe suhtautunut opiskelemaan äitiin?

Suhteet muihin opiskelijoihin.

Mikä sai sinut hakeutumaan yliopistoon/opiskelun merkitys?

Päätoiminen opiskelija/työssä käyvä?

Miten itse koet onnistuneesi yhdistämään opiskelun, perheen ja työn?

Taloudellinen tilanteesi opiskelujen aikana?

Millaisena näet tulevaisuutesi, päämäärä, tavoitteet, mihin pyrit?

Liite 3: Toinen kirje haastatelluille

Maaliskuu 2001

**Yliopisto-opintojen merkitys yli
40-vuotiaana opiskelevan naisen elämässä**

Hei

Kiitos vielä kerran osallistumisestasi tutkimukseni hyväksi. Olen nyt viime kuukausien aikana paneutunut saamaani aineistoon kymmeneltä haastateltavalta. Lähestymistapani tutkimuksessa on grounded theory. Grounded theory – tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on säännönmukaisuuksien etsiminen ja kategoriointi sekä niiden suhteiden tutkiminen. Päästrategia aineistopohjaisen teorian löytämisessä on jatkuvan vertailun menetelmä, joka on suunniteltu antamaan analyysiprosessille joustavuutta ja siten auttamaan luovaan teorian muodostamista.

Haastatteluaineistosta nousi vahvasti esiin yliopisto-opintojen merkitys identiteettiin, sen täydentäjänä, vahvistajana tai eheyttäjänä. Kuitenkin identiteetin kehitysprosessi on ollut yksilöllinen ja määräytynyt kunkin biologisten, psykologisten ja sosiaalisten tekijöitten muodostaman yksilöllisten biografisen rakenteen mukaan. Tähän rakenteeseen sisältyy myös oleellisena osana koko ajan käynnissä oleva sosialisatio.

Siksi myös jokaisen naisen yliopisto-opinnoilleen antama merkitys on yksilöllinen ja saattaa poiketa huomattavastikin toisten tutkittavien vastaavasta merkitys-käsitteestä.

Toivoisin, että yrittäisit löytää kalenteristasi vielä maaliskuun loppupuolelle sopivan ajankohdan tälle toiselle haastattelulle. Haastattelussa on tarkoitus keskittyä nimenomaan identiteettiin; miten määrittelet identiteetin, mitkä ovat sinun identiteettisi rakennusaineet (sosiaalinen, henkilökohtainen, minä- ja kulttuuri-identiteetti) jne. Mikä merkitys yliopisto-opinnoilla on identiteettiin? Haastattelun aihe on hyvin henkilökohtainen, mutta toivon että teistä jokainen voisi olla mukana tällä toisellakin kierroksella tutkimukseni loppuunsaattamiseksi. Olen vaitiolovelvollinen kaikesta kuulemastani.

Soitan ensi viikolla voidaksemme sopia tarkemmin tapaamisajasta ja -paikasta. Uskoisin, että tunti voisi olla riittävä aika. Voit myös itse ehdottaa jotain ajankohtaa sähköpostitse tai puhelimitse.

Ystävällisin terveisin

Helena Ala-Lahti
03-475 4755, 050 5717975
Email: helena.ala-lahti@kolumbus.fi

Liite 4: Haastatteluteemat toisessa haastattelussa

Identiteetti

Identiteetin määrittely. Miten määrittelet oman minuutesi/identiteettisi.
 Koulutuksen rooli. Vanhempien koulutus. Vanhempien suhtautuminen.
 Kodin harrastukset. Lapsuuden kodin ja aikuisuuden kodin erot.
 Oma luonne kuvaus. Harrastukset. Ystävät.
 Nuoruuden unelmat. Kompleksit.
 Identiteetti eri elämänvaiheissa/yliopisto-opintojen vaikutus.

Identiteetin tyypittely kerättiin neljällä ulottuvuudella:

sosiaalinen identiteetti (objektiivinen ja rakenteellinen)

1. koulutuksen ja tutkinnon avulla saavutettu sosiaalinen status (status joko suoraan tai työn kautta)
2. tutkinnon merkitys työpaikan saamisessa
3. koulutuksen tuottamat tiedot ja (ammatti)taidot

henkilökohtainen identiteetti (elämäkerrallinen, sekä objektiivinen että subjektiivinen ja uniikki)

1. Koulutuksen liittyminen elämänselän etenemiseen tai erityiseen elämäntilanteeseen.
2. Koulutukselle annettu yleinen merkitys koko elämänselän kannalta. Tällaisia olivat mm. koulutus osana selviytymistä ja vaikeuksien voittamista; koulutus tavoitteena, kuten välineenä hankkia työ tai saavuttaa sosiaalista nousua; koulutushenkilökohtaisena unelmana tai toiveena.
3. Keskeinen ja merkittävin kokemus kouluorganisaatiosta.

minä-identiteetti (identiteetin tunne, omakuva)

1. Oman koulutusstatuksen arviointi
2. Minä-identiteetti oppilaana ja oppijana
3. Koulutuksen tuottamat erityiset tiedot, taidot, asenteet ja henkilökohtaiset piirteet ja ominaisuudet, jotka nähdään osaksi minä-identiteettiä.

kulttuuri-identiteetti

1. perheen ja kotiympäristön tarjoamat resurssit koulutukseen hakeutumisessa
2. valitun koulutuksen läheisyys/kaukaisuus henkilön kokemuksille kulttuuriympäristöstä, arvoista tai elämäntavasta
3. koulutuksen tuottamat arvot ja elämäntavat

Liite 5: Aiheittain kooditetut teemaluokat

1 Identiteetti

- 1.1 Tämänhetkinen identiteetti
- 1.2 Opiskelun vaikutus identiteettiin
- 1.3 Tutkiva mieli, uteliaisuus
- 1.4 Huolenpito
- 1.5 Vastuuntunto, tunnollisuus
- 1.6 Perhe, sukulaiset, ystävät
- 1.7 Tavoitteellisuus
- 1.8 Ammatti-identiteetti
- 1.9 Naisen asema
- 1.10 Hyvä minä
- 1.11 Mahdollisuus vaikuttaa
- 1.13 Itseluottamus
- 1.14 Ehtymätön energiavarasto
- 1.15 Pettymykset
- 1.16 Oma reviiri
- 1.17 Tavoitteellisuus

2 Keski-ikä

- 2.1 Suhde nuorempaan sukupolveen
- 2.2 Iän vaikutus identiteettiin
- 2.3 Iän vaikutusopiskeluun
- 2.4 Oma ja toisten suhtautuminen ikään
- 2.5 Voimien väheneminen, ”ei jaksa enää samalla tavalla”
- 2.6 Kehitystehtävä

3 Aikuisopiskelija

- 3.1 Opiskelumenestys
- 3.2 Opiskeluvaikeudet
- 3.3 Sopeutuminen
- 3.4 Taloudelliset mahdollisuudet
- 3.5 Opiskelun iloa
- 3.6 Suhde opiskelutovereihin
- 3.7 Motivaatio
- 3.8 Työ vie voimat
- 3.9 Opiskelujen viivästyminen tai keskeytyminen
- 3.10 Suhde yliopistoon, opetustyyli
- 3.11 Positiivista

jatko liitteeseen 5

4 Yliopisto-opiskelun merkitys ja tavoitteet

- 4.1 Tutkinnon suorittaminen
- 4.2 Tiedon hakeminen
- 4.3 Ammatillinen merkitys
- 4.4 Uusiutuminen
- 4.5 Ajan tasalla pysyminen
- 4.6 Harrastus
- 4.7 Henkinen kehittyminen
- 4.8 Hyötyajattelu, taloudellisuus
- 4.9 Henkinen kehittyminen
- 4.10 Maailmankuvan laajeneminen