

”AINA TÄÄ KOTONA MAKAAAMISEN VOITTAAN”

Miesopiskelijoiden käsityksiä ammatillisesta aikuisopiskelusta ja sen aloittamisesta

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Pro gradu – tutkielma
Aikuiskasvatus
Joulukuu 2006
Anna Saravo

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
SARAVO, ANNA: Aina tää kotona makaamisen voittaa
Pro gradu – tutkielma, 61 s., 2 liitesivua
Aikuiskasvatus
Joulukuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää ammatillisessa aikuisoppilaitoksessa opiskelevien yli 30-vuotiaiden miesten käsityksiä ammatillisesta aikuisopiskelusta ja sen aloittamisesta. Tutkimuksella pyritään saavuttamaan tietoa miesten hakeutumisesta opiskelun pariin aikuisiällä ja mitä tavoitteita he asettavat opiskelulle. Lisäksi tutkimuksessa tuodaan esille miesten käsityksiä elinikäistä oppimisesta aikuisopiskelijan näkökulmasta sekä käsityksiä opiskelun tuomasta lisäarvosta ja muutoksesta elämään.

Tutkimuksen aineisto koostuu haastatteluista, joihin osallistui kahdeksan henkilöä. Haastateltavat ovat miesopiskelijoita metalli- ja automaatioalalta sekä rakennusalalta. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja tutkimusmetodinä on käytetty teemahaastattelua. Koska tutkimuksessa pyritään selvittämään miesten käsityksiä sellaisina kuin he ne kokevat, on aineiston analysoinnissa käytetty fenomenografista näkökulmaa.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että työttömyyden lisäksi miehiä ajaa opiskelun pariin alanvaihto. Tähän ovat syynä mm. toiveet korkeammasta palkasta, mielekkäämmästä työstä tai sisällön saamisesta elämään. Ammatillinen aikuisopiskelu koettiin pääasiassa positiivisena, mikä johtui mm. opiskelun joustavuudesta ja aikuisen kyvystä asennoitua sekä vaikuttaa paremmin opiskelun kulkuun. Tutkimustuloksia voidaan pitää merkittävinä, sillä ne osoittavat sen, että elinikäisen oppimisen rooli on tämän päivän aikuisopiskelijalle hyvin merkittävä ja se koetaan pääosin positiivisena. Vaikka kehittämisen varaakin löytyy, nähdään tutkimustulosten olevan ammatilliseen aikuisopiskeluun kannustavia ja sitä puoltavia.

Avainsanat: elinikäinen oppiminen, ammatillinen aikuiskoulutus, opiskelu aikuisiällä, laadullinen tutkimus, fenomenografia

Sisällys

1 Johdanto	3
2 Elinikäinen oppiminen	4
2.1 Elinikäisen oppimisen kehitys	4
2.2 Elinikäisen oppimisen käsiteviidakossa.....	6
3 Opiskelemaan aikuisiällä	8
3.1 Aikuisuuden ja aikuisopiskelun määrittelyä	9
3.2 Motivaatio ja arvot aikuisopiskelun ohjaajina	10
3.3 Aikuinen itseohjautuvana oppijana	12
4 Ammatillisen aikuiskoulutuksen uudistus	14
4.1 Suomalainen näyttötutkintojärjestelmä.....	14
4.2 Ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkinnot	16
4.3 HOPS- henkilökohtainen opetussuunnitelma	17
4.4 Näyttötutkinnon henkilökohtaistaminen	17
5 Miehet opiskelijoina.....	18
6 Aikaisempia tutkimuksia.....	19
7 Tutkimuksen toteutus.....	21
7.1 Tutkimusongelmat	22
7.2 Tutkimusjoukko ja aineistokeruu.....	23
7.3 Haastattelu laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumuotona.....	24
7.4 Teemahaastattelussa selvitettäviä asioita	26
8 Aineiston analyysi.....	27
8.1 Teoria- ja aineistolähtöinen analyysi	27
8.2 Fenomenografia analysoinnin pohjana	28
8.2.1 Fenomenografian ja fenomenologian suhteesta.....	30
8.2.2 Fenomenografia aineistonkeruussa.....	31
8.2.3 Fenomenografinen analyysi luotettavuuden näkökulmasta	31
9 Tutkimustulokset.....	33
9.1 Päätös opiskelemaan lähtemisestä	33
9.2 Käsitukset elinikäisestä oppimisesta.....	37
9.3 Käsitukset ammatillisesta aikuisopiskelusta	42
9.4 Tutkinto ja tulevaisuus	45
10 Yhteenveto	49
11 Luotettavuuden tarkastelua	51
12 Pohdinta	54
Lähteet.....	57
Liitteet	62

1 Johdanto

Tämän päivän aikuinen tulee yhä useammin sen tosiasian eteen, että hänen tulee hakeutua aikuisopiskelun pariin. Toisille tämä saattaa olla mieluinen tehtävä ja toiset saattavat joutua takaisin koulun penkille yksikertaisesti pakon sanelemana, kuten työttömyyden kohdatessaan. Useat aikuisena opiskelemaan lähtevät voivat olla henkilöitä, joilla ei ole ehkä minkään alan ammatillista koulutusta. Tämän päivän yhteiskunnassa kouluttautuminen ja tutkinnon suorittaminen ovat kuitenkin arvostetussa asemassa. Tutkinnon suorittamista pidetään edellytyksenä työpaikan saamiseen tai sen säilyttämiseen. Työnantajat edellyttävät hakijoilta näyttöä osaamisesta ja ilman todistusta koulutuksesta, voi työn saanti on usealla alalla miltei mahdotonta. Työelämässä on kuitenkin paljon ihmisiä, jotka eivät ole hankkineet peruskoulun jälkeen oman alansa tai muuta ammatillista tutkintoa. Aikuisopiskelun merkitys on kasvanut, sillä tänä päivänä työvoiman liikkuvuus työmarkkinoilla on noussut ja näin ollen alan ja ammatin vaihtamisesta on tullut yleistä. Tämä on myös lisännyt tarvetta suorittaa tutkinto, jolloin moni on katsonut parhaaksi palata takaisin koulun penkille.

Maassamme on tarjolla laaja valikoima aikuisille suunnattua ja heidän tarpeitaan huomioivaa opetusta, mikä helpottaa elinikäisen oppijan muuten niin vaativaa roolia. Mitä kouluttautumiseen aikuisiällä tulee, on oppilaitoksilla vaikeampaa saada koulun penkille juuri miehiä. Työntekijät, jotka ovat vailla oman alansa koulutusta, saattavat olla työssään erittäin taitavia ja osaavia. Heidän taitonsa ja tietämyksensä ovat karttuneet tekemisen kautta ja onkin totta, että suuri osa osaamisesta voidaan saavuttaa vasta työelämässä. Työ tekijäänsä opettaa, mutta tutkinto ja sitä kautta oman alansa pätevyys, on saavuttamisen arvoinen asia. Tutkinnon suorittaminen voidaan nähdä erittäin merkittäväksi sekä työntekijän, työnantajan että koko ympäröivän yhteiskunnan kannalta. Tutkinto voi auttaa työntekijää säilyttämään asemansa esimerkiksi kilpailutilanteessa omalla alalla työskentelevien rinnalla. Tämän lisäksi se auttaa työntekijää päivittämään omat tietonsa ja näin ollen pysymään mukana yhteiskunnan kehityksessä. Työnantajan ja ympäröivän yhteisön kannalta on myös tärkeää, että työntekijällä on oman alansa tutkinto ja on näin ollen osaava ja pätevä alallaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää juuri miesten käsityksiä ja asenteita ammatillista aikuisopiskelua kohtaan. Miksi miehet ovat opiskelun pariin ajautuneet ja mitä elinikäinen oppiminen ja tutkinnon suorittaminen tuo heidän elämäänsä.

Pro gradu tutkimuksen aihe sai alkunsa Akonet - Aikuiskoulutusverkon toiveesta ja tarpeesta selvittää miesten käsityksiä ammatillisesta aikuisopiskelusta. Akonet - Aikuiskoulutusverkko toimii kuuden ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestäjän yhteistyöverkostona, joten se on vahvasti mukana tämän päivän ammatillisen aikuiskoulutuksen tuulissa. Mitä tutkimuksen aiheeseen tulee, Akonetin kiinnostus kohdistuu siihen mikä on saanut miehet hakeutumaan opintojen pariin? Mitä käsityksiä heillä on elinikäisestä oppimisesta ja ammatillisen tutkinnon suorittamisesta? Kiinnostus kohdistui myös miesten käsityksiin siitä, mitä mahdollista lisäarvoa tai muutosta kouluttautuminen miehille tuo. Kiinnostusta ja uteliaisuutta herättäväksi aiheen tekee juuri sen alkuasetelma. Tutkittavat ovat kaikki yli 30-vuotiaita, suurin osa keski-ikäisiä, joten he ovat olleet mukana työelämässä jo vuosia. Mikä on saanut heidät lähtemään uudestaan koulun penkille? Vaikka ikää olisi enemmänkin, heillä on silti vielä paljon annettavaa työelämässä. Näin ollen miesten muodostamat käsitykset ja asenteet ammatillisesta aikuisopiskelusta sekä elinikäisestä oppimisesta tarjoavat mielenkiintoisen ja ajankohtaisen tutkimusaiheen. Yhteiskunta ja työelämä kehittyvät vauhdilla. Sama pätee myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen, jonka suosio onkin kasvussa. Uudet tuulet ovat puhaltaneet esimerkiksi näyttötutkintojärjestelmän muodossa. Tänä päivänä aikuisopiskelija voi hyödyntää työkokemustaan suorittaessaan ammatillista tutkintoa. Aikuiskoulutuksen tarjonta on valtaisa ja usein aikuiset eivät edes tiedä mitä mahdollisuuksia on tarjolla. Tämän tutkimuksen tulosten toivotaan inspiroivan aikuisia tarttumaan elinikäisen oppimisen tarjoamiin mahdollisuuksiin ja löytämään välineitä oppilaitosten ohjaus- ja neuvontatyölle.

2 Elinikäinen oppiminen

2.1 Elinikäisen oppimisen kehitys

Elinikäistä oppimista on ollut niin kauan kuin meitä ihmisiäkin on ollut olemassa. Kaikki ihmisen kehittyminen on tietynlaista oppimista. Elinikäisen oppimisen merkitys tulee esille myös humanistisessa ihmiskäsityksessä ihmisen itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeena. Nämä ovat olleet myös elinikäisen oppimisen kulmakiviä. Kuitenkin siinä merkityksessä, jossa elinikäistä oppimista usein käytetään, voidaan toisen maailmansodan jälkeistä teknologisen-taloudellisen

kehityksen merkitystä painottaa. Nopeat muutokset työelämässä edellyttivät uudenlaisia taitoja ja valmiuksia työntekijöiltä. (Tuomisto 2003, 49- 50.)

Vaikka elinikäisen oppimisen historian juuret ulottuvat kauas, nousi käsite yhteiskuntapoliittiseen keskusteluun vakavassa mielessä 1960-luvulla. Aikuiskoulutukselle oli muodostunut uudenlainen kehityksen tarve. Tähän koulutuspoliittiseen keskusteluun ottivat osaa mm. Unesco, OECD ja Euroopan Neuvosto. Mentäessä 1990-luvulle olivat elinikäisen oppimisen ideaa kehittelemässä Unesco, OECD ja Euroopan unioni. Näistä Unesco korosti etenkin oppilaitosten merkitystä elinikäisessä oppimisessa. Kaksi jälkimmäistä taas painottavat mm. kaikkinaisen oppimisen merkitystä. (Nyyssölä & Hämäläinen 2001, 11- 12.)

Tänä aikuisopiskelun aikakautena elinikäiseen oppimiseen liittyvät käsitteet ovat yleistyneet arkikielessä. Elinikäisen oppimisen käsite ilmestyi poliittisiin kannanottoihin keväällä vuonna 1995 hallitusohjelmasta seuraavanlaisessa muodossa:

”Yksilön, yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kyky vastata muutokseen, kansainvälistymiseen ja tiedon merkityksen korostamiseen riippuu perussivistyksestä, erityisosaamisesta ja luovuudesta. Elinikäisen oppimisen periaate on muutettava käytännön toteutustavoiksi yhteistyössä työmarkkinoiden kanssa. Tavoitteena on koko väestön koulutustason kohottaminen.” Tätä määrittelyä täsmennettiin koulutuksen ja tutkimuksen vuoteen 2000 ulottuvassa kehityssuunnitelmassa seuraavasti:

” Koulutusta kehitetään elinikäisen oppimisen periaatteen mukaan. Ihmisen elinympäristössä - myös muodollisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Yhä useammat työelämän ja yhteiskunnan tehtävät sisältävät oppimisen ja opettamisen elementtejä. Elinikäisen koulutuksen periaatteen pohjalta koulutus nähdään kokonaisuutena, joka laajenee oppilaitoskeskeisestä tarkastelusta kaikkiin oppimismuotoihin ja ympäristöihin ja kaikkiin ikäkausiin. Tarkastelussa korostuvat sekä koulutuksen keskeinen osuus työelämän ja tuotantorakenteen uudistamisessa että koulutuksen korvaamaton itseisarvo inhimillisessä kasvussa ja elämän rikastuttamisessa.”

Näiden mietteiden taustalla nähtiin OECD:n 1990- luvun alkupuolen koulutuspolitiikan kehittäly. Ihmisten keski-ian nousun, korkean työttömyyden sekä esimerkiksi yhdentyvän maailmantalouden ja tieto- ja viestintätekniikan kehittymisen nähtiin olevan tärkeitä syitä siihen, miksi väestöä tulisi kouluttaa koko heidän elinikänsä ajan. Ilman jatkuvaa uusien asioiden oppimista ei olisi mahdollista

pysyä koko ajan eteenpäin menevän tiedon junan kyydissä. Oppimisen tulisi olla mahdollista ikään ja asuinpaikkaan katsomatta, aina harrastuksista työelämän piiriin lukeutuen. Vuonna 1996 muotoutui OECD:n opetusministerikokouksen asiakirjaan Lifelong Learning for All. Siitä löytyivät seuraavat neljä teesiä: 1. oppimismahdollisuuksia lisää, 2. kaikkina ikäkausina, 3. kaikissa elämänympäristöissä, 4. monipuolistuvin rahoituslähtein. (Ahola 1997).

Mentäessä 2000-luvulle, on OECD vuonna 2001 listannut elinikäiselle oppimiselle neljä sitä kuvaavaa tekijää. Tärkeimpänä piirteenä pidetään sitä, että elinikäinen oppiminen tarjoaa kaikkia elämän osa-alueita kattavan oppimisen aina oppilaitoksesta tapahtuvasta oppimisesta esimerkiksi vapaa-aikana tapahtuvaan oppimiseen. Toisekseen oppija voidaan nähdä koko elinikäisen oppimisen keskustana. Tässä nimenomaan korostuu se, että opetuksen tarjonnassa tulisi huomioida nimenomaan se, mitä tarjontaa oppijat toivovat. Kolmantena tekijänä painotetaan oppimismotivaatiota ja siihen liittyviä tekijöitä kuten itseohjautuvuutta. Neljäs kohta painottaa sitä, että ihmisen koulutustavoitteet (esim. sosiaaliset, taloudelliset tai kulttuuriset) voivat muuttua elämän aikana. Nämä tavoitteet ja niiden tasapaino tulisi huomioida koulutuspoliittisia päätöksiä tehdessä. (OECD 2001, 11.)

2.2 Elinikäisen oppimisen käsiteviidakossa

Käsitteet kasvatusta, oppiminen ja koulutus ovat merkityksiltään laajoja ja niiden sisältöä voi olla hankala rajata. Elinikäisen oppimisen piirissä törmäämme jatkuvasti erinimisiin käsitteisiin ja epäselvyyttä esiintyy siitä, mitä käsitettä kulloinkin tulisi käyttää. Elinikäisen kasvatuksen, elinikäisen koulutuksen, jatkuvan koulutuksen jne. käsitteitä käytetään välillä miten sattuu ja jopa toistensa synonyymeina. Tarkkojen merkityssisältöjen antaminen tuottaa vaikeuksia, ja ehkä ei ole olemassakaan yhtä täsmällisen oikeaa selitystä. Käsitteen käyttö riippuu paljolti myös asiayhteydestä. Elinikäisen oppimisen komitea (1997) on pohtinut mietinnässään myös kyseisiä käsitteitä ja niiden suhteita toisiinsa. Näiden käsitteiden esittely on olennaista myös tässä tutkimuksessa, koska aikuisten ammatillinen opiskelu voidaan nähdä kuuluvan näiden kaikkien elinikäisen kasvatuksen, elinikäisen oppimisen ja jatkuvan koulutuksen piiriin.

Tuomisto & Pantzar (1997) ovat tarkastelleet yllämainitussa komiteamietinnössä elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen sekä jatkuvan koulutuksen merkityssuhteita. Elinikäistä kasvatusta (lifelong education) voidaan nähdä tapahtuvan oikeastaan kaikilla elämänosa-alueilla, kuten

koulussa, työssä, perheessä ja harrastuksissa. Toki näillä kasvattajilla on erilaisia menetelmiä ja tavoitteita. Esimerkiksi koulujärjestelmän tavoitteet ovat suunniteltuja ja intensiivisempiä kuin esimerkiksi vapaa-aikana tapahtuva kasvatus. Elinikäinen kasvatus voidaan nähdä yhteiskunnallisena, ulkoapäin tulevana toimintana, kun taas elinikäinen oppiminen (lifelong learning) on yksilön itsensä toimintaa. Se tuo esiin nimenomaan opiskelijanäkökulman, viitaten mm. tämän päivän koulutuksen opiskelijakeskeisyyteen ja opiskelun prosessiluonteeseen. Koska tässä tutkimuksessa kohteena ovat juuri aikuisopiskelijat, joiden opiskelu on omaa aktiivisuutta vaativaa toimintaa, voidaan elinikäisen oppimisen käsite nähdä näistä keskeisimpänä. (Tuomisto & Pantzar 1997, 5- 6.)

Käsite elinikäinen oppiminen määritellään useimmiten oppimisympäristön mukaan joko muodolliseksi (formaaliksi eli oppilaitoksissa tapahtuvaksi), ei muodolliseksi (nonformaaliksi, eli oppilaitosten ulkopuolella tapahtuvaksi) tai epäviralliseksi (informaaliksi, esimerkiksi työpaikalla tai harrastusten parissa oppiminen). Tämän jaottelun mukaan voidaan elinikäinen oppiminen tämän tutkimuksen osalta määritellä pääasiassa muodolliseksi oppimiseksi, koska se tapahtuu ammatillisessa oppilaitoksessa. Kuitenkin on syytä huomioida myös muun oppimisen merkitys, sillä tämän päivän ammatillisessa aikuisopiskelussa korostetaan myös työkokemuksen tuomaa osaamista tutkinnon suorittamisen suhteen. Lisäksi opiskelija on voinut hankkia hyödyllisiä taitoja vaikkapa harrastustensa parissa. Ihmisen oppiminen on siis elinikäistä, vain oppimisen muoto vaihtelee formaalista informaalisen välillä elämän eri vaiheissa. Näin ollen epävirallista eli informaalista oppimista voidaan nähdä tapahtuvan päivittäin. Formaalioppiminen taas rajoittuu vain niille ajanjaksoille kun ihminen oppii oppilaitoksessa. (Antikainen 1997, 165.)

Käsitteen koulutus (training) katsotaan yleisesti käsittävän sitä, että henkilö valmennetaan suoriutumaan jostain tehtävästä. Käsite kouluttautuminen liitetään nimenomaan aikuisten ammatilliseen koulutukseen, koska sen nähdään viittaavan aikuisen omatahtoiseen (ammatilliseen)koulutukseen hakeutumiseen. Tässä kohtaa on kuitenkin puuttuttava käsitteen omaehtoisuuteen, sillä yleensä ammatilliseen koulutukseen hakeudutaan esimerkiksi työnantajan tai muiden tekijöiden, kuten työttömyyden, vaatimuksesta. Tällöin koulutus eroaa esimerkiksi vapaan sivistystyön vapaaehtoisesta opiskelusta. (Tuomisto & Pantzar 1997, 1- 2.)

Jatkuva koulutus on Euroopassa jaettu usein yleiseen, ammatilliseen, kulttuuriseen ja poliittiseen koulutukseen. Tähän kirjoon kuuluu näin ollen koulussa, työssä sekä elämän muilla osa-alueilla hankitut tiedot ja taidot. Sen sijaan Suomessa jatkuva koulutus nähdään osaksi elinikäistä oppimista

ja merkitsevän samaa kuin aikuiskoulutus. Jatkuva koulutus onkin yleissivistävän ja ammatillisen peruskoulutuksen jälkeistä oppimista eli sellaista koulutusta, joka tapahtuu työuran jo alettua. (Opetushallituksen 1996, 20.)

3 Opiskelemaan aikuisiällä

Kerran jo koulunpenkiltä työelämään siirryttyään, voi sinne takaisin meneminen muodostua vaikeaksi. Kynnys opiskelemaan lähtemiseen saattaa olla korkea aikuisella iällä. Etenkin miesten opiskeluun hakeutumisessa on todettu olevan ongelmia. Esimerkiksi Tilastokeskuksen tietojen mukaan miesten osallistumisosuus, muuhun kuin työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen, oli naisiin verrattuna huomattavasti vähäisempää. Vuosina 1990, 1995 ja 2000 miesten osuus oli hieman yli 10 %, vastaavasti naisilla tuo lukema oli 25 %. (Opetusministeriö 2004, 33.) Opiskelemaan hakeudutaan vasta kun tulee tilanne, jossa täytyy myöntää itselleen, että kouluttautuminen on välttämätöntä syystä tai toisesta. Elämä on työssä ollessa saattanut vakiintua tutun turvalliseksi, minkä vuoksi uusi elämän tilanne ja uusien asioiden oppiminen saattaa olla pelottavaa. Toisaalta työelämästä takaisin opiskelun pariin siirtyminen voi olla myös positiivinen kokemus. Vaihtelu ja uuden oppiminen tuo lisämotivaatiota työelämään ja saattaa rikastuttaa myös elämän muita osa-alueita. Tärkeintä on tehdä päätös opiskelemaan lähtemisestä, mitä se sitten tuokaan tullessaan. Epätodennäköistä on, että opinnot veisivät elämää ainakaan huonompaan suuntaan. Totta kuitenkin on, että työelämän nopeat ja toistuvat muutokset tuovat aikuiselle jatkuvasti haasteita ja päänvaivaa siitä kuinka selviytyä työtehtävistään kunnialla ja kuinka pysyä mukana kehityksessä. Edessä on uuden oppimista ja kenties vanhoista käytännöistä luopumista. Jotta nykyisissä työtehtävissä selviytyy, on ammatillista osaamista pystyttävä pitämään ajan tasalla. Tämä taas edellyttää mm. kykyä ja halua oppia uutta. Voidaankin ajatella, että motivaatio ja halu päästä tavoitteisiinsa ovat niitä tekijöitä, jotka vievät aikuista opiskelijaa eteenpäin.

Useimmiten opiskelun aloittamisen esteenä on pelko siitä, että omat kyvyt eivät enää riitä koulun penkille palaamiseen. Kun ikää kertyy, tulee helposti sellainen tunne, että enää ei ole samanlaisia mahdollisuuksia oppia kuin nuorempana. Tällainen ajattelutapa on kuitenkin monelle vain tekosyy vältellä opiskelemaan lähtemistä. Aikuisen opiskelulle useimmiten todelliset esteet ja hidasteet löytyvät yksinkertaisesti ajanpuutteesta. Tämä on aivan luonnollista, sillä usea aikuisopiskelija

joutuu käymään opiskelunsa ohella myös töissä. Vaikka aikuisella on kenties korkeampi kynnys lähteä opiskelemaan, voidaan hänellä nähdä olevan myös sellaisia ominaisuuksia, joita lapsena ja nuorena opiskellessa ei vielä ollut. Aikuisopiskelijan eduksi voidaan laskea elämäkokemus, joka toimii pohjana uuden oppimiselle. Toisaalta tämä voidaan nähdä myös negatiivisena asiana, koska vanhojen tietojen "uudelleen päivitys" tai kokonaan muuttaminen voi tuottaa hankaluuksia, kun halutaan pitää kiinni siitä, mitä jo on opittu. Aikuisten opiskelulle ominaista on se, että heidän välillään yksilölliset erot ovat suurempia kuin lapsilla. Ryhmäopiskelua pidetään tässä palkitsevana opiskelutapana, koska siinä tiedon ja kokemusten jakaminen on luontevaa. (Peltonen 1991, 21, 25-26.)

3.1 Aikuisuuden ja aikuisopiskelun määrittelyä

Alanen (1985, 15) määrittelee aikuiskasvatuksen seuraavasti: ”aikuiskasvatus on organisoitua kasvatus toimintaa, jonka avulla aikuiset voivat normaalimuotoisen kouluopetuksen ulkopuolella toteuttaa tavoitteisesti etenevää oppimista päämääränä sosiaalisten tehtäviensä hallinta ja persoonallisen kehittymisensä jatkuminen”. Tämän pohjalta voitiin aikuiskasvatukselle ominaisia tunnuspiirteitä luetella neljä. Ensinnäkin se, että kyse oli aikuisista ihmisistä ja toiseksi se, että heidän opiskelunsa oli tavoitekeskeistä. Lisäksi kasvatus tapahtui jonkin organisaation opetuksen alaisuudessa sekä koulujärjestelmän normaalimuotoisen opetuksen ulkopuolella.

Määritelmät eivät ole ajan kuluessa paljon muuttuneet. Esimerkiksi Opetusministeriö määrittelee aikuiskoulutuksen aikuisia varten suunnitelluksi ja järjestetyksi koulutukseksi, jossa kaikki osallistujat ovat yli 25-vuotiaita. Aikuisopiskelija voi opiskella missä tahansa oppilaitoksessa tai koulutusohjelmassa, oli se sitten suunniteltu aikuisille tai ei. Tämän perusteella aikuisena voi opiskella esimerkiksi nuorille tarkoitettuja koulutuksia tai vaikkapa sellaisia opintoja, jotka ovat aikuisen omasta kiinnostuksesta lähteviä, itsenäisesti suoritettuja ja koululaitoksen ulkopuolisia. (Opetusministeriön muistio 8:2001, 9.)

Siitä, mikä on ikäraja aikuisuudelle, voidaan olla montaa mieltä. Suomessa aikuiskasvatuksen piiriin katsotaan kuuluvan 30-vuotiaat ja sitä vanhemmat opiskelijat (Moore 2003, 36). OECD:n vuoden 2003 loppuraportissa taas määritellään, että aikuiskasvatuksen piiriin kuuluvat 25- 64 -vuotiaat. Tässä tutkimuksessa kuitenkin kaikki haastateltavat ovat yli 30-vuotiaita, joten he kuuluvat selvästi aikuisopiskelijoiden piiriin.

3.2 Motivaatio ja arvot aikuisopiskelun ohjaajina

Kun on kyse aikuisopiskelusta, on motivaation merkitys opiskelulle sanomattakin selvää. Ilman motivoivaa tekijää ei opiskelusta tule mitään. Motivaation lähteet vaihtelevat oppijan mukaan siten, että jollekin oppiminen on arvo sinänsä jolloin he arvostavat itse opiskelemista toimintana kun taas toisille oppiminen on keino päästä johonkin tavoitteeseen ja osoittaa samalla kykynsä. Kun opiskelu on keino päästä johonkin, voi tavoitteena olla esimerkiksi korkeamman palkan tai paremman työtehtävän saavuttaminen. Motivaation käsitteen ottaminen mukaan tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen auttaa tarkastelemaan niitä syitä, miksi tutkimuksen mieshenkilöt ovat lähteneet opiskelemaan myöhemmällä iällä. (Ruohotie 1993, 5.)

Myös Rogers (2003) on tarkastellut aikuisen opiskeluun liittyviä sisäisiä ja ulkoisia motivaation lähteitä, joista hän toteaa ulkoisten lähteiden olevan helpompia ymmärtää. Yleisimpiä ulkoisia motivaation lähteitä ovat esimerkiksi ylennyksen ja palkankorotuksen mahdollisuus. Myös kokonaan uuden uran aloittaminen voi olla syynä motivoitumiseen. Ulkoiseksi motivaation lähteeksi voidaan nähdä myös ns. muutos, joka voi tarkoittaa esimerkiksi uusien laitteiden käytön opettelemista. Tällainen muutos on kohdannut montaa aikuista esimerkiksi silloin, kun on tullut aika siirtyä tietokoneiden käyttöön omissa työtehtävissä. Tämä on edellyttänyt ATK- taitojen päivittämistä tai kokonaan niiden opettelemista. Tämän tutkimuksen henkilöt kohtasivat mm. uusien laitteiden opettelua rakennus- ja koneistusalan parista. Sisäisten motivaatiolähteiden erittelyä onkin vaikeampi määrittellä, koska ne eivät ole niin konkreettisia kuten esimerkiksi palkankorotus. Sisäiseksi lähteeksi voidaan kuitenkin mainita esimerkiksi sosiaalinen motivaatio. Moni aikuinen lähtee opiskelemaan, koska tuntee olonsa yksinäiseksi tai eristäytyneeksi ollessaan vain kotona. Opiskelemaan lähteminen vie heidät ihmisten pariin. Joku lähtee opiskelemaan taas siitä syystä, että hän haluaa testata kykyjään, jolloin opiskelu muokkaa omaa identiteettiä. Opiskelua voi myös motivoida halu täydentää omia taitojaan tai lisätä osaamista siellä missä on selviä puutteita. Mutta mitä motivaation lähteisiin tulee, joku päätyy opiskelemaan ihan pelkästä oppimisen ilosta. (Rogers 2003, 25- 27.)

Ruohotie (1998, 38- 39) puolestaan huomauttaa, että sisäisiä ja ulkoisia motivaation lähteitä ei voida täysin erottaa toisistaan, ne enemminkin täydentävät toisiaan esiintymällä yhtäaikaaisesti niin, että joku tekijä on aina toista enemmän esillä. Sisäiset tekijät (esim. uuden oppiminen) lähtevät ihmisestä itsestään ja ulkoiset tekijät (esim. parempi palkka) ovat sidoksissa ympäristöön. Mitä ulkoisiin motivaation lähteisiin tulee, ovat ne kestoltaan useimmiten lyhytaikaisempia ja

motivaation lähteitä saattaa ilmaantua useammin. Sisäiset motivaation lähteet puolestaan ovat pitkäaikaisia ja voivat tuoda pysyvän motivaation opiskelemiseen. Yleisesti ottaen voidaankin ajatella, että nämä sisäiset motivaation lähteet ovat usein tärkeämpiä.

Leistevuo (1998) toteaa väitöskirjassaan, Sosiaaliset motiivit ja sosiaalinen toiminta aikuisopiskelussa, että motiivit voivat vaihdella suuresti riippuen opiskelijan iästä. Nuoremmilla opiskelijoilla motiivi on usein opinnollista eli opiskelulla suunnataan kohti tavoitteita saada esimerkiksi työpaikka ja ura. Keski-ikäisillä motiivin lähteet muodostuvat herkemmin sosiaalisten tekijöiden ympärille. Tässäkin tutkimuksessa haastateltavista suurin osa on jo keski-ikässä tai jopa hieman sen yli, joten voidaan olettaa, että sosiaaliset tekijät painottuvat opiskelussa enemmän. Leistevuon mukaan motiivit voivat kuitenkin nousta sosiaalisten ja opinnollisten lähtökohtien lisäksi myös esimerkiksi ammatin tai perhe-elämän käännekohdista. (mt.50.)

Mitä motivaatioon tulee, toimii *tarve* sen olennaisimpana perustana. Sisäinen epätasapainon tila luo ihmiselle tarpeen päästä kohti tasapainoa. Frustraatioteoria selittää tyydytykseen johtavan tarpeiden vähenemiseen ja turhautumisen taas tarpeiden kasvuun. Kuitenkin Ruhotien (1998, 51- 52) teoksessa *Motivaatio, tahto ja oppiminen* esitellään myös Alderferin teoria. Siinä ihmisen tarpeet jaotellaan kolmeen kategoriaan: toimeentulotarpeet, liittymistarpeet ja kasvutarpeet. Ihminen ikään kuin vuorottelee näiden kolmen tarpeen välillä siten, että ylemmän tason tarpeen tyydytyksen puute tekee alemman tason tarpeesta tärkeämmän. Esimerkkinä tästä on työttömäksi joutuminen, jolloin ihminen ei voi tyydyttää uraan kohdistuvia tarpeita (toimeentulotarpeet) joten hän päättää liittyä työttömien yhdistykseen, jolloin hän taas voi tyydyttää tarpeitaan kuulua johonkin yhteisöön (liittymistarpeet).

Kun puhutaan opiskelun motivaation lähteistä, on syytä huomioida myös *arvon* käsite, sillä opiskelun tavoitteet perustuvat aina joillekin arvoille. Niin kuin jo edellä mainittiin, sisäinen motivaatio nousee siitä, kun opiskelu on arvo sinänsä, jolloin opiskelu ymmärretään itseisarvona. Tällä tarkoitetaan sitä, että opiskelulla pyritään kehittämään ihmisen persoonallisuutta kaikilla osa-alueilla. Toisille taas opiskelu toimii välineenä. Tällä puolestaan tarkoittaa sitä, että opiskelun avulla saavutetaan jotain vieläkin tärkeämpää ja arvokkaampaa kuin itse opiskelu on. Tietoja ja taitoja kerätään vain, koska sitä kautta voidaan saavuttaa esimerkiksi korkeampi elintaso. Sen lisäksi, että opiskelu voi olla välineenä tai itseisarvona, on aikuiskasvatuksessa löydettävissä myös toinen keskeinen arvodimensio, nimittäin omaehtoisuuden ja ulkoa ohjautuvuuden arvot. Omaehtoisuudella viitataan siihen, että aikuiskasvatuksen tulisi aina olla ihmisen omasta tahdosta

lähtevää toimintaa. Opiskelu voi olla esimerkiksi itsensä kehittämiseen tähtäävää, harrastemaista opiskelua tai tutkintoon tähtäävää, työmahdollisuuksia parantavaa opiskelua. Ulkoa ohjautuvuudella taas tarkoitetaan sitä, että arvot ovat kuitenkin suurissa määrin yhteiskunnan asettamia ja yksilön omat arvot saattavat jäädä varjoon. (Tuomisto 1994, 78, 80- 83.)

YKSIÖ

YHTEISÖ

**Opiskelu
välineenä**

kiinteätavoitteiset tutkinto-
opinnot

tuotannon kehittäminen
kansalaiskasvatus

**Omaehtoisuus
Itsesuuntautuneisuus**

**Ulkoa ohjattu
Velvoiteluonteisuus**

persoonallisuuden
kehittäminen

uuden tiedon tuottaminen &
innovointi
työpaikan jäsenten integrointi

**Opiskelu itseisarvona/
elämänmuotona**

Kuvio 1 Aikuiskasvatuksen keskeiset arvodimensiot ja opiskelun tavoitteet

(Tuomisto 1994, 100.)

3.3 Aikuinen itseohjautuvana oppijana

Mitä edellä mainittuun opiskelun omaehtoisuuteen tulee, on syytä esitellä myös itseohjautuvuuden käsite. Itseohjautuvuuden käsite (self-directed learning) tuli aikuiskasvatuksen piiriin 1980- luvulla, jolloin se oli jopa eräänlainen muotisana. Vaikka käsite onkin idealtaan hieno, on se myös kohdannut paljon kritiikkiä. Aikuiselle onkin asetettu niin sanottu aktiivisen oppijan rooli, mutta sen toteuttaminen tuottaa usein ongelmia. Jos kouluajoista on ehtinyt kulua jo vuosia, voi takaisin opiskelun pariin meneminen olla vaikeaa ja pelottavaa. Tämä johti vähitellen siihen, että itseohjautuvuutta alettiin pitää tavoitteena, johon täytyy kasvaa, eikä niin että se olisi ominaisuus, jonka jokainen aikuinen opiskelija olisi ikänsä puolesta saavuttanut. (Front 2003, 125.)

Aikuisopiskelijan oletetaan olevan myös paljon muuta kuin aktiivinen ja itseohjautuva oppija. Seuraavat Lindemanin oletukset pitävät suuressa määrin paikkansa, mitä tämän tutkimuksen tuloksiin tulee.

Lindeman (ks. Knowles 1990, 31) on määrittelyt olettamuksia, joita aikuisopiskelijoista on tehty:

1. Aikuiset motivoituvat oppimaan tarpeidensa ja mielenkiinnon kohteidensa mukaan.
2. Aikuisten orientaatio oppimiseen on elämäkeskeistä.
3. Kokemus on aikuisten oppimisen rikkain lähde.
4. Aikuisilla on suuri tarve olla itseohjautuvia, tämä vaikuttaa myös siihen, että opettajan roolin tulee olla itseohjautuvuutta tukeva, eikä suinkaan vain tiedon siirtäjä.
5. Yksilöiden erot korostuvat iän noustessa, tämän vuoksi opiskelussa tulee huomioida oppimistyylien, ajan, paikan ja opiskelutahdin merkitys.

Myös Koron (1993, 35- 36) teoksessa Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana esitellään Skagerin kuvaamia ominaisuuksia itseohjautuvalle oppijalle:

1. Itsensä hyväksyminen oppijana
2. Suunnitelmallisuus
3. Sisäinen motivaatio
4. Sisäinen arviointi
5. Avoimuus uusille kokemuksille
6. Joustavuus
7. Itsenäisyys

Myös nämä edellä mainitut piirteet voidaan kaikki nähdä olennaisina tämän tutkimuksen kannalta. Esimerkiksi opiskelemaan lähtemisessä on tärkeää, että hyväksyy itsensä oppijana ja arvostaa omaa päätöstään. Myös suunnitelmallisuudelle opintojen tarpeesta ja osittain sitä kautta syntyvästä sisäisestä motivaatiosta voidaan nähdä olevan erittäin suuri merkitys opintojen aloittamiselle ja niiden parissa viihtymiselle. Itseohjautuvan aikuisopiskelijan oletetaan olevan myös joustava ja itsenäinen. Tämä vaatii opiskelijalta paljon uusia taitoja ja oikeanlaista asennetta.

4 Ammatillisen aikuiskoulutuksen uudistus

1950-luvulle asti aikuiskasvatus on ymmärretty lähinnä vapaana sivistystyönä ja voidaankin todeta, että esimerkiksi työelämään liittyvä ammatillinen koulutus, on hyväksytty vasta varsin myöhään osaksi aikuiskasvatuksen toimialuetta. Tänä päivänä kuitenkin aikuiskasvatuksen piiriin luetaan esimerkiksi työvoimakoulutus, henkilöstökoulutus ja ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen aikuiskoulutus. (Tuomisto 1994, 65.)

Nykyään Suomessa järjestetään sekä tutkintotavoitteista että vapaatavoitteista ammatillista aikuiskoulutusta. Tämän lisäksi ammatillinen aikuiskoulutus jaetaan vielä neljään eri koulutusmuotoon: työvoimapoliittiseen, omaehtoiseen (usein tutkintoon johtavaan), työnantajien järjestämään henkilöstökoulutukseen sekä oppisopimuskoulutukseen. Aikuisopiskelu on yleensä tahdiltaan nopeampaa kuin mitä se nuoremmilla on. (Opetushallitus 1996, 21.)

Tähän tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä opiskelu on tutkintotavoitteista. Uusi aikuiskoulutuspolitiikka on pitänyt yhtenä päätavoitteenaan sitä, että eri oppilaitoksissa ja elämäntilanteissa hankittuja tietoja ja taitoja pystyttäisiin yhdistämään kokonaisuudeksi eli tutkinnoksi. Lyhyistä ja tosistaan irrallisista kursseista on pyritty siirtymään tutkintoon, joka on merkinä markkinasuuntautuneesta aikuiskoulupolitiikasta. Kehityskulku on vienyt ammatillisiin aikuiskoulutustutkintoihin ja työelämän ammattitutkintoihin. Tämä johti siihen, että vuonna 1994 annettiin uusi ammattitutkintolaki (306/1994), jossa otettiin käyttöön opiskelu- ja ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomat tutkinnot eli näyttötutkinnot. Samalla tutkintorakenne muuttui kolmiportaiseksi, josta lisää seuraavassa kappaleessa. (Pellinen 2001, 114- 116.)

4.1 Suomalainen näyttötutkintojärjestelmä

Näyttötutkintojärjestelmän syntymistä voidaan pitää aikuiskoulutuksen kannalta erittäin merkittävänä muutoksena ja edistysaskeleena. Se on tuonut monelle aikuiselle mahdollisuuksia antamalla ammatilliselle tutkinnolle koko maan kattavaa pätevyyttä. Tutkinnon suorittaminen on lisäksi helpottunut sitä kautta, että esimerkiksi työkokemuksen arvostus on lisääntynyt ja tutkinnon suorittajat saavat tehdä opintoja joustavasti omat tarpeensa huomioiden. Ei siis ole mikään ihme, että näyttötutkinnot ovat kasvattaneet jatkuvasti suosiotaan ja vakiinnuttaneet asemansa

suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Esimerkiksi vuonna 1997 tutkintoihin osallistui alle 10 000 henkilöä, kun vuonna 2002 määrä oli noussut jo yli 40 000:een.(Opetushallitus 2003, 12.)

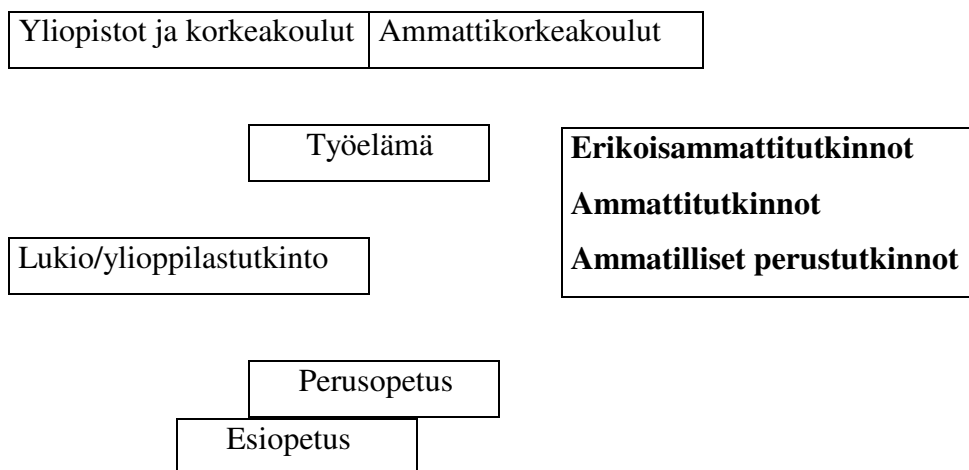
Näyttötutkintojärjestelmän synnyttyä 1994 säädetyllä ammattitutkintolailla, olivat sitä työstämässä opetusministeriön asettama ammatillinen aikuiskoulutustyöryhmä, josta löytyi edustajia sekä työelämästä että opetusosalta. Näyttötutkinnon muodostavien näyttöjen käyttöönottoa oli testattu 1990- luvun alkupuolella opetushallituksen toimesta. Idea koko näyttötutkintojärjestelmän käyttöönotolle lähti yleisesti siitä, että aikuiskoulutus ei vastannut enää tämän päivän yhteiskunnan tarpeita. Pääsialliset syyt näyttötutkintojärjestelmän kehittämiseksi löytyivät ammatillisen aikuiskoulutuksen epätasaisesta laadusta sekä siitä, että työelämä ja koulutus eivät kohdanneet toisiaan tarpeeksi hyvin. Myös koulutuksen yhteydet työmaailmaan olivat kehnot. Lisäksi esimerkiksi oppisopimuskoulutuksen ja omaehtoisen opiskelun määrän kasvulla sekä opetussuunnittelun suuntaamisella myös aikuisopiskelijoille nähtiin olevan yhteyttä näyttötutkintojen kehittymiselle. Huomattava seikka oli myös se, että työssä hankittua ammattipätevyyttä ei tunnustettu virallisissa tutkinnoissa. Näiden kaikkien epäkohtien sanelemana lähdettiin muodostamaan uutta, paremmin aikuisopiskelijaa palvelevaa tutkintojärjestelmää. (Salo 2004, 36.)

Näyttötutkintojärjestelmän kolme peruspilaria ovat *1. kolmikantayhteistyö* eli työnantaja- ja tekijätahojen sekä opetusalan tiivis yhteistyö, *2. tutkintojen ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomuus* sekä *3. ammattitaidon osoittaminen näytöillä*. Voidaan siis ajatella, että esimerkiksi henkilö, joka on työskennellyt jollakin alalla niin kauan, että hänen ammattitaitonsa riittäisi tutkinnon suorittamiseen ilman koulun penkillä istumista, voi mennä testaamaan ja todistamaan ammattitaitonsa näyttökokeen kautta. Toisaalta taas henkilö, joka on istunut koulun penkillä, ei voi läpäistä näyttötutkintoa pelkällä koulutuksen suorittamisella vaan hänen täytyy todistaa ammattitaitonsa näytön kautta. Näyttötutkinnot tunnustavatkin työ- tai muulla alan kokemuksella, eri tavoin rahoitetulla aikuisopiskelulla tai vaikkapa näitä kaikkia yhdistelemällä hankittua taitoa. Tutkinnon saamiseksi on kuitenkin annettava näytöt ammattitaidosta, joita kyseinen tutkinto edellyttää. Näin ollen tutkintojärjestelmä huomioi tasapuolisesti sekä työelämästä tulleita että alaa opiskelleita.(Opetushallitus 2003,13.)

Ammattitaidon käsite on mielenkiintoinen, sillä sitä ei saa ostamalla vaan se tulee hankkia työtä tekemällä. Ammattitaitoiset ihmiset ovat yleensä sen vuoksi jo pidempään työelämässä olleita ja näin ollen myös iäkkäämpiä. Tämä tekeekin näistä henkilöistä korvaamattomia työelämässä ja

heiltä voi oppia paljon. Mitä näyttökokeessa arvioitavaan ammattitaidon käsitteeseen tulee, määrittelee Opetushallitus sen prosessinomaiseksi, vastuulliseksi ja perustelluksi ongelmanratkaisuksi, jossa eri käsitteet yhdistyvät teoreettisen ja kokemuksellisen tiedon kanssa. Ammattitaidon käsitystä tarvitaan siihen, kun perustellaan se millaisilla ammattiin liittyvillä työtehtävillä tutkinnon perusteissa osoitettu ammattitaito voidaan arvioida. (Opetushallitus 2003, 14,19.) Taalas (1995, 3) määrittelee ammattitaidon näyttötutkintojen valmistelutyössä ensisijaisesti tuotannollisena vaatimus- tai valmiustekijänä, mutta lisäksi myös koulutusta ohjaavana tavoitteen määrääjänä. Näin ollen myös ammattitaidon arviointi tulee tapahtua tuotannollista prosessia muistuttavissa tilanteissa ja sen ehdoilla.

Jotta näyttötutkintojen paikka Suomen koulutus- ja tutkintojärjestelmässä hieman selkiintyy, on hyvä vilkaista seuraavaa opetusministeriön laatimaa kaaviota:



Kuvio 2 Suomen koulutus- ja tutkintojärjestelmä (Opetushallitus 2003, 13.)

4.2 Ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkinnot

Ammatillisen aikuiskoulutuksen parista löytyy siis kolmenlaisia tutkintoja. Näistä ammatillinen perustutkinto suoritetaan usein ensimmäisenä. Siinä osoitetaan ammattitaidon saavuttamisen edellyttämät tiedot ja taidot. Ammattitutkinnoissa taas osoitetaan työntekijältä edellytettävä ammattitaito. Tämä tutkinto edellyttää jo alan peruskoulutusta ja syventävien opintojen lisäksi noin kolmen vuoden työkokemusta alalta. Erikoisammattitutkinto taas edellyttää jo alan vaativimpien työtehtävien hallitsemista. Edellä mainittujen opintojen lisäksi henkilöllä tulee olla työkokemusta

alalta viiden vuoden edestä. Näiden kaikkien tutkintojen läpäisy edellyttää näytöissä osoitettua osaamista. (Opetushallitus 2003, 14.)

4.3 HOPS- henkilökohtainen opetussuunnitelma

Näyttötutkintoa varten valmistava koulutus suunnitellaan opiskelijan aikaisemman koulutustaustan ja työkokemuksen mukaan hänen omat tarpeensa huomioiden. Tätä opiskelijalle tehtävää opetussuunnitelmaa kutsutaan nimellä HOPS eli henkilökohtainen opetussuunnitelma. HOPS:n tarkoitus on palvella kutakin opiskelijaa heidän omat lähtökohdat ja elämäntilanteensa huomioiden niin, että paras mahdollinen järjestely koulutuksen käyntiin ja näyttötutkinnon suorittamiseen syntyy. (Opetushallitus 2005.) HOPS:lla voidaan nähdä olevan erilaisia tarkoituksia kuten oppimisen tukeminen, elämän jäsentäminen ja asiantuntijuuden kehittäminen. Parhaimmillaan saatu hyöty ilmenee, kun sen teoria toteutuu käytännön tasolla. HOPS:n toteuttaminen on haasteellista sekä oppijalle että ohjaajalle. Ohjaajan tulee huomata oppijan tarpeet ja osata rohkaista ja tukea opiskelua. Haasteita onnistuneen HOPS:n luomiseen saattaa tuoda myös opiskelijoiden vaikeudet hahmottaa omat lähtökohdansa ja arvioida tarpeensa. (Torvinen 1997.)

4.4 Näyttötutkinnon henkilökohtaistaminen

Idea näytön henkilökohtaistamiselle lähtee siitä, että näyttöjärjestelyissä pyritään ottamaan huomioon kunkin tutkinnon suorittajan lähtökohdat ja tarkoituksenmukaisuus. Tutkinnon järjestäjän edustaja ja tutkinnon suorittaja tekevät yhdessä henkilökohtaisen näyttösuunnitelman, jossa kuvataan se, miten tutkinnon suorittaja osoittaa näytössään tutkinnon perusteissa edellytetyn osaamisen. Molempien tulee hyväksyttää tämä suunnitelma. Aikaisemmin hankitulle osaamiselle opiskelija saa tunnustusta, kun hän osoittaa aikaisemmin dokumentoidut näytöt, joille arvioijat antavat hyväksyntänsä kolmikantaisesti. (Opetushallitus 2003, 28.)

Niin kuin aikuisopiskelussa, myös sen henkilökohtaistamisessa mennään jatkuvasti eteenpäin. Yksi esimerkki tästä on ESR:n tukema AiHe- projekti (2000- 2006), jonka tarkoituksena on kehittää oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistyötä tuottamalla uusia toimintatapoja ja keinoja näyttöjen henkilökohtaistamiseen. AiHe- projektin eli aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen tavoitteena on parantaa näyttötutkintoihin valmistavan koulutuksen ja näyttötutkintotoiminnan laatua sekä

vaikuttavuutta. Henkilökohtaistamisen on tarkoitus alkaa heti opiskelijan ensimmäisen yhteydenoton jälkeen ja päättyä, kun tutkinto on suoritettu. Tällä tarkoitetaan näyttötutkintojärjestelmässä tutkinnon suorittajan ja opiskelijan ohjaus-, opetus- ja tukitoimien käyttämistä opiskeluun hakeuduttaessa, näyttötutkintoa suorittaessa ja tarvittavaa ammattitaitoa hankittaessa. (Opetushallitus 2004, 9.)

5 Miehet opiskelijoina

Pelkästään miesten opiskelusta kertovaa tutkimusmateriaalia on saatavilla suhteellisen huonosti, mikä vaikeuttaa osittain myös tämän tutkimuksen tekoa. On kuitenkin syytä tiedostaa miesten opiskeluun ja opiskelutottumuksiin liittyviä piirteitä, sillä tutkimuksen aihe liittyy niihin olennaisesti. Vaikka tarkoituksena on selvittää nimenomaan miesten käsityksiä ammatillisesta aikuisopiskelusta, jää pureutuminen ”mieskysymykseen” osittain pinnalliseksi niukan taustatiedon vuoksi. On syytä todeta, että tutkimuksen tavoite ei ole keskittyä sukupuolieroihin sen syvemmin vaan enneminkin tuoda esille eräiden miesopiskelijoiden henkilökohtaiset käsitykset, joita ei ole tarkoitus yleistää. Tutkimuksia miesten ja naisten osallistumisaktiivisuudesta aikuisopiskeluun kuitenkin löytyy. Esimerkiksi aikuiskoulutustutkimus vuodelta 1996 osoittaa sen, että miehet hakeutuvat naisia vähälukuisemmin aikuiskoulutuksen pariin. Tämä naisten suurempi osallistumisaktiivisuus pätee myös ammatillisen aikuiskoulutukseen, sillä 46 % naisista osallistui opiskeluun miesten osallistujakunnan ollessa 39 %. Kai Kiviranta (1998) on lisensiaatintutkimuksessaan tarkastellut miesten opiskelua Kauniaisten kansalaisopistossa. Tämän syyskuussa 1996 käynnistyneen miesprojektin tarkoituksena oli kiinnittää huomiota miehen tilanteeseen tämän päivän todellisuudessa. Kyseisen projektin kurssitarjonnassa pyrittiin ottamaan huomioon miesten erilaiset elämän roolit ja aspektit. Kursseja oli laidasta laitaan kädentaidoista tieto- ja taideaineisiin sekä kursseja, jotka auttaisivat refleктоimaan miehenä olemista myös pintaa syvemältä. Kivirannan työ kuvasi sitä suunnittelu- ja tutkimusprosessia, jonka tavoitteena oli selvittää millaisista opinnoista ja kursseista miehet olivat kiinnostuneita ja kuinka saada heidät mukaan opiskelun maailmaan. Tutkimus pyrki selvittämään mm. sitä, millaisia asioita miehet pitivät tärkeinä ja mitä merkityksiä he opiskelulle antoivat. Kivirannan lisensiaatin työstä löytyi paljon samanlaisia piirteitä kuin mitä tämä tutkimus tulee pohtimaan. Hänen tutkimuksensa päätavoitteena oli tarkastella niitä tekijöitä, jotka vaikuttivat siihen, että miehet osallistuvat

kansalaisopistotoimintaan selvästi naisia vähemmän. Samoin tutkimus pyrki selvittämään sitä, millaiset kurssit saisivat miehet kiinnostumaan opiskelusta. Samansuuntaisia mielenkiinnonkohteita löytyy myös tästä tutkimuksesta. Mitkä ovat niitä tekijöitä, jotka saavat miehet lähtemään opiskelemaan? Mikä vaikuttaa siihen, että kiinnostus lähteä suorittamaan oman alansa koulutusta on niin pieni? (Kiviranta 1998, 5, 11.)

Kivirannan tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että miesten opiskelu on hyvinkin tavoitesuuntautunutta. Monet korostivat motivaation syntyvän käytännöllisten hyötyjen saannista esimerkiksi työelämän tarpeiden näkökulmasta. Tämä puhuu työssä oppimisen, eikä niinkään koulussa opittujen teorian tietojen puolesta. Jos taas opiskelu ei tuota mitään konkreettista hyötyä tietojen ja taitojen suhteen, näkevät miehet se ajanhaaskuiksi. Näin ollen miehet saattavat olla pettyneitä, jos opiskelemaan lähteminen ei tuokaan heille mitään uusia tietoja. Moni mies kokee, että hänen tietonsa ja taitonsa ovat jo sillä tasolla, että mitään koulutusta tai tutkintoa ei tarvita, jos kerran tähänkin asti on pärjätty. Tutkimuksen mukaan myös omiin harrastuksiin liittyvät opinnot nähtiin hyödyllisinä. Lisäksi miehillä on tarpeita hahmottaa todellisuutta älyllisesti, jolloin kansalaisopisto voidaan kokea tärkeäksi tiedon lähteeksi. Merkittävä tieto oli myös se, että jo aiemmin tuttujen aihepiirien opiskelu kiinnosti enemmän kuin sukeltaminen täysin uudelle alueelle. Tämä tieto antaisi ymmärtää, että oman alan pätevyyden osoittaminen näyttötutkinnon kautta olisi mieluista miehille. Erot miesten ja naisten opiskeluasenteessa olivatkin siinä, että miehet ovat päämäärähakuisia, tavoitteellisia ja suorituskeskeisiä. Sen sijaan sosiaaliset taidot jäivät heillä vähemmälle huomiolle, mikä antaa ymmärtää, että tutkinnon suorittaminen ja oman osaamisen osoittaminen soveltuvat miehille hyvin. On kuitenkin syytä suhtautua kriittisesti Kivirannan tutkimuksen tuloksiin, sillä tutkimuksesta on kulunut aikaa jo liki kymmenen vuotta. Aikuiskoulutuskin on muuttunut näiden vuosien saatossa ratkaisevasti. (Kiviranta 1998, 141- 143.)

6 Aikaisempia tutkimuksia

Edellä esitelty Kivirannan tutkimus on yksi niitä harvoista miesten opiskelua tarkastelevista töistä. Miesten opiskeluun liittyviä *käsityksiä* onkin tutkittu kovin vähän. Mitä tähän tutkimukseen tulee, on kuitenkin löydettävissä paljon mielenkiintoa herättäviä aikaisempia tutkimuksia, jotka ovat merkittäviä tämän työn kannalta. Vaikka täysin samoja kriteereitä täyttäviä tutkimuksia ei

löytyneeseen, niin useassa työssä esiintyi samanlaisia tutkimusongelmia ja teemoja kuin mitä tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään. Yksi tällainen on nimeltään Elinikäiseksi oppijaksi aikuisiällä. Tästä Kokkilan (2003) raportista löytyy tuloksia, jotka ovat olennaisia myös tämän tutkimuksen kannalta. Raportti arvioi vailla toisen asteen tutkintoa olevien 30- 54 -vuotiaiden osallistumista aikuiskoulutukseen ja heidän käsityksiään koulutuksen tarpeesta. Tutkimuksesta löytyy siis paljon yhteisiä piirteitä tämän tutkimuksen kanssa. Molemmissa tarkastellaan nimenomaan *käsityksiä* koulutuksesta, lisäksi tutkimuksen kohteena on henkilöitä, joiden ikähaarukka osuu yhteen tämän tutkimuksen kohderyhmän kanssa. Yhteisenä nimittäjänä molemmille tutkimuksille toimii myös elinikäisen oppimisen käsite.

Kokkilan tutkimuksen taustalla on mm. Opetusministeriön toteuttama Noste- ohjelma, jonka tarkoituksena on parantaa enintään perusasteen tutkinnon suorittaneiden työelämässä pysymistä, urakehitystä, lieventää suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtymisestä johtuvaa työvoimapulaa sekä vaikuttaa positiivisesti työllisyysasteeseen. Nämä edellä mainitut tekijät ovat olleet myös tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ja niistä voikin löytää myös syitä siihen, miksi on hyvä nähdä tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden opiskeleminen ja tutkinnon suorittaminen erittäin tärkeänä. Kokkilan tutkimuksessa käytettiin Tilastokeskuksen ja Opetusministeriön yhdessä laatimaa Aikuiskoulutustutkimus 2000- aikuisten koulutusta ja oppimista koskevaa laajaa aineistoa (n=3422). Tutkimuksen kohteena olivat vailla toisen asteen tutkintoa olevien 30- 54-vuotiaiden työlliseen työvoimaan kuuluvien aikuiskoulutukseen osallistuminen sekä heidän käsityksensä koulutuksen tarpeesta. Tuloksissa ilmeni mm. se, että korkeammin koulutettuihin verrattuna osallistumisaktiivisuus koulutukseen ja käsitykset sen tarpeesta olivat perusasteen tutkinnon suorittaneilla selvästi vähäisempiä. Kohderyhmästä kuitenkin lähes jokainen (92 %) oli osallistunut aikuiskoulutukseen jollakin tapaa siirryttyään työelämään. Vastaajista noin puolet aikoikin osallistua aikuiskoulutukseen haastattelusta seuraavan vuoden kuluessa mutta vain 2 % aikoi osallistua tutkintoon johtavaan koulutukseen. Mielenkiintoista oli sekin, että he olivat kaikki naisia.

Noste- ohjelmaan liittyy myös toinen tämän tutkimuksen teon kannalta tärkeä tutkimus. Kyseessä on tuore Laukkasen (2006) raportti Ammattitutkinto aikuisiällä – Noste- koulutukseen hakeutuminen osana aikuisten elämäntietoa. Siinä tarkastelun kohteena on lyhyen pohjakoulutuksen saaneiden 30- 59-vuotiaiden opiskeleminen Noste- ohjelman puitteissa järjestettyyn tutkintotavoitteiseen aikuiskoulutukseen. Raportista löytyy paljon samoja piirteitä kuin tästä tutkimuksesta, sillä se tarkastelee aikuisten kokemuksia opiskelun pariin hakeutumisesta, itse opiskelusta sekä heidän opiskelulle antamia merkityksiä. Tutkimusaineisto on sikäli erilainen,

että se koostuu elämäkerrallisista haastatteluista huomioiden aikuisten elämäntilanteet aina lapsuudesta työelämän vuosiin. Tutkimus on mielenkiintoinen etenkin opiskelun hakeutumiseen ja itse ammatilliseen opiskeluun liittyvien kokemusten näkökulmasta. Vaikka Laukkasen tutkimuksessa kohteena oli heterogeeninen ryhmä, josta osa opiskelijoista oli mm. samanaikaisesti töissä, löytyi tuloksista paljon samaa, tätä tutkimusta vahvistavaa tietoa.

Kolmas tämän työn kannalta mielenkiintoinen tutkimus on Opetusministeriön (2002) julkaisema Yli 40- vuotiaat aikuiskoulutuksessa: ”Kyllä sieltä aina jotakin reppuun jää!”. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää yli 40-vuotiaiden puutteellisen tai vanhentuneen ammattitaidon omaavien koulutustarpeita - ja motivaatiota. Tutkimusaineisto koostuu koko väestöä tarkastelevasta haastattelu- ja kyselymateriaalista. Tutkimusongelmina tässä tutkimuksessa olivat koulutusodotukset, hakeutumismotiivit, koulutukseen hakeminen, koulutuksen esteet sekä koulutuksen vaikutukset. Opetusministeriön asettamissa tutkimusongelmissa mielenkiinto kohdistuu samantyyppisiin asioihin kuin mitä tämän tutkimuksen etenkin ensimmäisessä teemassa tarkastellaan. ollen. (mt. 73.)

Opetusministeriön julkaisun tuloksia ei toki voida verrata tämän tutkimuksen tuloksiin, sillä Opetusministeriön tutkittavien ryhmä koostui hyvin heterogeenisesta ryhmästä opiskelijoiden ollessa sekä opintotaustaltaan että sukupuoleltaan erilaisia. Kuitenkin kyseisen tutkimuksen yleistettävyyden perusteella voidaan olettaa, että tulokset ovat osittain suuntaa antavia tämän tutkimuksen antiin nähden. Julkaisussa ilmeni paljon asioita, jotka ovat myös tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena. Tästä esimerkkinä tulokset, jotka tarkastelivat opiskelijoiden syitä hakeutua opiskelun pariin sekä tulokset, jotka selvittivät opiskelijoiden odotuksia opiskelulta. Esimerkkinä mainittakoon, että kaikista vastaajista 93 % oli hakeutunut opiskelemaan oppiakseen uusia asioita ja kehittääkseen ammattitaitoa. Mitä taas opiskeluodotuksiin tuli, 82 % oli asettanut opinnoilleen tavoitteeksi tutkinnon suorittamisen.(Opetusministeriö 2002, 120, 127.)

7 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena on tarkastella ammatillisessa aikuiskoulutusoppilaitoksessa opiskelevien miesten käsityksiä ammatillisesta aikuisopiskelusta ja

sen aloittamisesta. Tutkimuksessa tuodaan esille mm. miesten ajatuksia sekä päätöksestä lähteä opiskelemaan että yleensä käsityksiä elinikäisestä oppimisesta ja ammatillisesta aikuisopiskelusta. Lisäksi selvitetään miesten näkemyksiä tutkinnon suorittamista kohtaan ja mitä se voi tuoda tullessaan. Tutkimukseen osallistuneet mieshenkilöt ovat sekä opiskelu- että työkokemustaustoiltaan hyvinkin erilaisia. Tutkimuksen tavoitteena onkin tuoda esille sellaisia näkemyksiä ja mielipiteitä, jotka kuitenkin toistuvat tutkittavien kohdalla. Sen lisäksi, että pyritään löytämään sellaisia piirteitä, jotka toistuvat miesopiskelijoiden kohdalla, ollaan tutkimuksessa kiinnostuneita löytämään myös yleisestä poikkeavia piirteitä.

Ennen kuin siirrytään tutkimusongelmiin, on syytä rajata aihetta vielä tarkemmin. 1. rajaus: Tutkimuksessa tarkastellaan miehiä, jotka ovat yli 30 ikävuoden 2. rajaus: Tutkimuksen haastateltavat opiskelevat kukin tutkintoon ammatillisessa aikuisoppilaitoksessa. 3. rajaus: Tarkoituksena ei ole ymmärtää taustalla olevia tekijöitä siihen, miksi miehet vastaavat niin kuin vastaavat, vaan yksinkertaisesti tuoda heidän käsityksensä ja näkemyksensä esille.

7.1 Tutkimusongelmat

Miesten käsitysten selvittäminen ammatillista aikuisopiskelua kohtaan, elinikäisen oppimisen näkökulmasta, toimii tutkimuksen pääongelmana mutta lisäksi tutkimuksessa selvitetään syitä siihen, mikä on saanut miehet suorittamaan tutkintoa ja mitä he odottavat sen tuovan tullessaan. Tutkimusongelmat ja käytetyt menetelmät pohjautuvat teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyihin käsitteisiin.

Pääongelma: Millaisia käsityksiä ja asenteita miehillä on ammatillista aikuisopiskelua kohtaan?

Pääongelmaan etsitään vastauksia osittain alaongelmien kautta.

Alaongelmat: Mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen, että miehet ovat lähteneet opiskelemaan aikuisiällä? Mitä käsityksiä miehillä on elinikäisestä oppimisesta aikuisopiskelijan näkökulmasta? Mitä mahdollista lisäarvoa ja muutosta opiskelu toisi?

Näihin tutkimusongelmiin haetaan vastausta aikuisopiskeluun sekä siihen läheisesti liittyvien käsitteiden avulla. Niin sanottuna yläkäsitteenä muille voidaan pitää elinikäistä oppimista. Hyvin

olennaisena käsitteenä nähdään kuitenkin itse ammatillinen aikuiskoulutus. Mikä on sen nykyhetken tilanne ja mitä mahdollisuuksia se tarjoaa aikuisopiskelijalle. Tärkeää on huomioida myös aikuisopiskelijan lähtökohdat opiskelulle ja mikä heidät on saanut lähtemään opiskelun pariin aikuisiällä. Kun tarkastelun alla ovat nimenomaan miesopiskelijat, on käsitteistössä pohdittu myös miesopiskelijalle tyypillisiä piirteitä.

7.2 Tutkimusjoukko ja aineistokeruu

Kvalen (1996, 101- 102) mukaan ongelmia haastattelututkimuksen teossa aiheutuu, jos haastateltavien määrää on joko liian pieni tai liian suuri. Suurin kritiikki haastattelututkimuksia kohtaan nouseekin, jos haastateltavien määrä on liian pieni, jolloin tuloksista ei ole mahdollista tehdä yleistyksiä. Jos taas tutkittavien määrä on liian suuri, ei haastatteluja ole mahdollista analysoida tarpeeksi kattavasti. Yleisesti voidaan todeta, että haastateltavien määrä on riittävä silloin, kun saadaan selville se, mitä halutaan. Tämä aineiston *saturaatio* (Eskola & Suoranta 1998, 62) tapahtui oikeastaan kuuden haastattelun jälkeen, jolloin haastateltavien vastauksista ei löytynyt enää merkittävästi uutta tietoa. Kuuden haastattelun jälkeen toteutettiin kuitenkin vielä kaksi haastattelua. Tässä tutkimuksessa aineiston riittävyttä voidaan perustella myös sillä, että saadut tulokset eivät ole ristiriidassa suhteessa niihin tuloksiin, joita on saatu selville vastaavista aihepiireistä aikaisemmin. (Eskola & Suoranta 1998, 216.)

Tutkimuksen haastateltavien joukko koostuu kahdeksasta miehestä, jotka kaikki ovat yli 30-vuotiaita. Tämä voidaan nähdä merkittävänä tekijänä mm. siksi, että haastateltavista kaikki ovat selvästi aikuisiässä, jolloin ammatinvalinta tai sen vaihtaminen on epätodennäköisempää ja kenties vaikeampaa kuin se olisi nuorempana. Tämän lisäksi tutkimusjoukosta kaikki olivat haastatteluhetkellä työttömiä. Yhteistä haastateltaville on myös se, että he opiskelevat tutkintoon ammatillisessa oppilaitoksessa. Miehet ovat opiskelijoita metalli- ja automaatioalalta sekä rakennusosalta, toisin sanoen hyvinkin miehisiltä aloilta, jotka vaativat toimintaa ja kädentaitoja. Haastateltavat olivat kouluttajien valitsemia mutta kukin heistä tuli haastatteluun omasta tahdostaan. Miehet saivat kirjallisen kutsun (ks. liite 2), jossa kerrottiin lyhyesti haastattelun tarkoituksesta. Tässä kohdin on kuitenkin syytä mainita se, että osa miehistä joutui olosuhteiden sanelemana vastaanottamaan tiedon haastattelusta vasta samana päivänä kuin sen ajankohta oli. Kutsukirjeessä ei kuitenkaan esitelty sen tarkemmin aihealueita ja siihen liittyviä kysymyksiä, joten voi olettaa, että kutsun myöhemmin saaminen on tuskin vaikuttanut merkittäväällä tavalla

tutkimustuloksiin. Haastattelutilanteissa kuin niiden tuloksissakaan ei ilmennyt mitään merkittäviä eroja eri aikaan haastattelutiedon saaneiden välillä. Tämä asia oli kuitenkin syytä tiedostaa, jos tulokset olisivat poikenneet huomattavalla tavalla toisistaan.

Aineistonkeruu suoritettiin helmikuussa 2006, Tampereella. Haastattelutilana toimi oppilaitoksen rauhallinen luokkahuone, joka oli tilana toimiva, sillä tällöin oltiin nimenomaan haastateltaville tutussa ympäristössä, mikä auttoi luomaan tilanteesta rennomman. Haastattelut suoritettiin teemahaastatteluina (ks. liite 1), jotka äänitettiin haastateltavien suostumuksesta nauhuria käyttäen. Haastattelut vaihtelivat ajankäytöltään noin 40 minuutista reilusti yli tunnin kestäviin keskusteluihin. Tunnelma haastattelutilanteissa oli kaikin puolin rento ja mukava. Tästä suuri kiitos haastateltaville, jotka lähtivät reippaasti ja avoimin mutta myös uteliain mielin tutkimukseen mukaan. Mitä tutkimuksen eettisyyteen tulee (ks. Eskola & Suoranta 1998) otettiin siihen kuuluvat periaatteet huomioon sekä tiedon hankinnassa että sen käytössä. Eettisyyteen tuli kiinnittää etenkin huomiota sen suhteen, että haastateltavien henkilöllisyys ei käy missään tutkimuksen vaiheessa esille. Tämän vuoksi ei tutkimuksessa mainita esimerkiksi kyseessä olevan oppilaitoksen nimeä eikä haastateltavien vastauksia eritellä tutkinnon tai alan mukaan, vaan vastauksissa pyritään tuomaan esille ainoastaan miesten käsitykset yleensä opiskelualasta riippumatta.

7.3 Haastattelu laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumuotona

Laadullista tutkimusta tehdessään tutkija pyrkii pääsemään lähelle tutkittavaa kohdetta ja saamaan siitä mahdollisimman syvällistä ja todellista elämää kuvaavaa tietoa. Tavoitteena on tuoda esille tutkittavien omat näkökulmat ja käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Kun kohteena on tutkittavan henkilön todellisen elämän kuvaaminen, ovat laadullisen tutkimuksen menetelmät sopivia. Aineistonkeruumenetelmistä haastattelu on tähän tutkimukseen soveltuva. (Kiviniemi 2001, 68.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija kerää tietoa luottaen omiin havaintoihinsa ja käymiinsä keskusteluihinsa tutkittavien kanssa. Haastattelua käytettäessä pääsee juuri tutkittavan oma ääni esille, jolloin hän voi tuoda julki omat näkökulmansa sellaisena kuin hän ne itse kokee. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 155.)

Kvale(1996, 88) on listannut seitsemän vaihetta, joita haastattelussa tulee huomioida: 1. tematisointi, teemoittelu (thematizing)2. suunnittelu (designing) 3. haastatteleminen (interviewing)

4. aineiston muuntaminen (transcribing) 5. analysointi (analyzing) 6. todentaminen (verifying) ja 7. tulokset (reporting).

Hirsjärvi & Hurme (1995) ovat listanneet teoksessa Teemahaastattelu asioita, joihin tulee kiinnittää huomiota, kun tekee valintaa haastattelun ja kyselylomakkeen välillä. Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä hyvä esimerkiksi silloin, kun kyseessä on koko väestöä koskeva satunnaisotos tai alhaista koulutustasoa edustava ryhmä, jonka haastateltavilla saattaa olla vaikeuksia kyselylomakkeen täyttämässä. Tämän näkökulman ei kylläkään voida katsoa soveltuvan ensimmäiseltä osalta tähän tutkimukseen, sillä saatavia tutkimustuloksia ei voida, eikä ole tarkoitus yleistää koskemaan koko sitä Suomen miesjoukkoa, jotka suorittavat ammatillista koulutusta. Vaan tarkoitus on tuoda esiin haastateltavien omat käsitykset ja löytää niistä yhteneviä mutta myös poikkeavia piirteitä, jotka sitten antavat mahdollisia syitä esimerkiksi siihen, miksi he ovat opiskelun pariin ajautuneet. Hirsjärven ja Hurmeen jälkimmäisenä mainitsema näkökulma soveltuukin tutkittavien joukkoon, sillä pääpiirteittäin he edustavat alhaista koulutustasoa. Voidaan myös olettaa, että kyselylomakkeen täyttö saattaisi olla tutkittaville vaikeaa, jos heillä ei ole suurta kokemusta aikuiskoulutautumisesta ja sen käsitteistä, jotka ovat viime vuosien aikana paljolti muuttuneet. Lisäksi kyselylomakkeella ei myöskään voitaisi saavuttaa yhtä syvällistä ja kattavaa tietoa. Haastattelulla on myös kyselylomaketta selvästi paremmat mahdollisuudet saada henkilöt motivoitumaan vastaamiseen, kun ollaan haastattelijan kanssa kasvotusten. (Mt., 15.)

Teemahaastattelun käyttö tutkimuksessa on sopivaa, koska teemat eivät sido haastattelun kulkua liikaa mutta antavat sille hyvän rungon. Kun aihealue on vähän tutkittu, on hyvä että teemat pitävät haastattelun kulkua ruodussa. Koska haastateltavilla ei välttämättä ole laajaa tietoa aikuiskoulutuksen mahdollisuuksista sekä käsitteistöstä ja aihealue voi olla muutenkin vieras, on haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sopiva tähän tutkimukseen. Näin ollen haastateltavien on mahdollista tarvittaessa saada tarkennusta siihen, mitä kullakin kysymyksellä on tarkoitettu ja vastavuoroisesti haastattelijan on mahdollista esittää lisäkysymyksiä saaden kattavampaa ja syvempää tietoa aiheesta. Kun haastateltavat ovat eri alojen opiskelijoita, voidaan teemahaastattelulla antaa tietynlaista väljyyttä liikkua eri alojen välillä. (Hirsjärvi ym. 2001, 192.)

Haastattelussa tutkijan rooli tulee olemaan erittäin herkkä ja tavoitteena on saada tilanteesta niin aito kuin mahdollista. Asworth & Lucas (2002) mainitsevat, että kysymyksiä ei tulisi valmistella liikaa etukäteen, jotta ne eivät noudattele tutkijan esiolettamuksia aihepiiristä. Haastattelu etenee täysin haastateltavan vastausten mukaan, joten lisäkysymyksiä ja tarkennuksia tehdään tarvittaessa.

Aivan niin kuin laadullisissa haastatteluissa usein toimitaan (Niikko 2003, 31- 32.) Koska haastattelija edustaa vastakkaista sukupuolta haastateltavien kanssa ja hänellä ei ole kokemusta ammatillisen tutkinnon suorittamisesta, voidaan olettaa, että esiolettamukset aihepiiristä eivät ole kovin voimakkaita. Tosin tämä seikka saattaa vaikuttaa myös negatiivisesti sopivien kysymyksen muodostamiseen ja haastattelun onnistumiseen.

7.4 Teemahaastattelussa selvitettäviä asioita

Teemahaastattelu nojaa tutkimuksen keskeisten käsitteiden ympärille. Haastattelu rakentuu neljästä teemasta, jotka ovat seuraavat:

1. Päätös opiskeluun lähtemisestä
2. Käsitteet elinikäisestä oppimisesta
3. Käsitteet ammatillisesta aikuisopiskelusta
4. Tutkinto ja tulevaisuus

Ensimmäisessä teema-alueessa pyritään selvittämään mm. opiskelijan tilannetta ennen opiskelua ja syitä siihen miksi opiskelemaan on lähdetty. Toisessa teema-alueessa tutustutaan haastateltavien käsityksiin elinikäisestä oppimisesta ja mm. siitä, mitä he pitävät aikuisopiskelijan mahdollisina etuina ja haittoina. Kolmannen teeman tarkoitus on selvittää opiskelijoiden käsityksiä ammatillisesta aikuisopiskelusta, huomio keskittyy mm. näyttötutkintoon suorittamistapana sekä miesten toiveisiin ja pettymyksiin opiskelun suhteen. Neljäs teema vetää yhteen käsitykset sekä mietteet ja suuntaa katseen kohti tulevaisuutta. Mitä tutkinnon suorittaminen miehille merkitsee ja millaisia ovat suunnitelmat jatko-opiskelun suhteen? Entä onko opiskelu tuonut elämään jotain lisäarvoa? (ks. liite 1.)

8 Aineiston analyysi

8.1 Teoria- ja aineistolähtöinen analyysi

On luonnollista, että tutkijalla on tutkimuksen tekoon lähtiessään tiettyjä esiolettamuksia kyseessä olevasta aiheesta. Laadullinen tutkimus onkin usein niin sanotulta puhtaalta pöydältä lähtemistä, jolloin puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä. Toisin sanoen teoriaa lähdetään muodostamaan aineistosta käsin. Tämä pitää osittain paikkansa tämän tutkimuksen suhteen. Vaikka on jo olemassa tietoa ammatillisesta opiskelusta, miesten opiskelusta sekä opiskelusta aikuisiällä, on tässä tutkimuksessa silti kyse uuden tiedon saavuttamisesta, missä yhdistyvät kaikki edellä mainitut alueet. (Eskola & Suoranta 1998, 19.)

Pertti Alasuutarin (1994) kirjassa laadullisesta tutkimuksesta esitellään kulttuurisen jäsenyyden näkökulma, joka sopii tämän tutkimuksen lähestymistapaan. Tämän voi perustella sillä, että tutkimus on kiinnostunut vastaajien omista näkökulmista ja mielipiteistä sellaisina, kuin he ne itse käsittävät. Näin ikään painoarvoa ei anneta sille, kuinka luotettavia saadut tiedot ovat, vaan aineistoa tutkitaan näytteinä, joista voi etsiä vastauksia tutkimuksessa asetettuihin kysymyksiin. Eskola (2001, 137) puhuu teoriasidonnaisesta analyysitavasta, joka on tietyllä tapaa aineistolähtöisen ja pelkkään teoriaan pohjaavan analyysin välimuoto. Tämä analyysitapa sopii tähän tutkimukseen, sillä esimerkiksi ammatilliseen aikuisopiskeluun liittyvät käsitteen kuten elinikäinen oppiminen ja suomalainen näyttötutkintojärjestelmä ovat otettu valmiina ammatilliseen aikuisopiskeluun liittyvästä teoreettisesta viitekehystä. Kuitenkin tarkoituksena on nostaa aineiston itsensä tuottamia merkityksiä ja ideoita esiin, jolloin ei voida puhua pelkästään teorialähtöisestä analyysistä.

Aineiston analyysissä on käytetty apuna mm. Eskolan (2001) kuusivaiheista analyysin kulkua. Ennen aineiston analyysia suoritettiin haastattelutallenteiden purkaminen, litteroimalla ne sanatarkasti. Tämä tapahtui pian haastattelutilanteen jälkeen, mikä auttoi paljon, koska haastattelut olivat vielä tutkijalla tuoreessa muistissa. Koska kyseessä on teemahaastatteluun pohjautuva aineisto, tarkastellaan aineistoa analyysin ensimmäisessä vaiheessa teemoittain siten, että kunkin haastattelun vastaukset kunkin teeman kohdalta yhdistetään. Eli aineistoa tarkastellaan yhtenäisenä kokonaisuutena. Tässä osuudessa tulee huomioida se, että eri teemojen alta voi löytyä vastauksia ja

näkökumia, jotka ”kuuluvatkin” jonkin toisen teeman alle. Nämä seikat johtuvat esimerkiksi siitä, että kukin haastattelu on kulkenut teemahaastattelun tyylin mukaisesti omalla painollaan, ja näin ollen asioista on saatettu keskustella muutenkin kuin niille kuuluvan teeman alla. Analyysin kolmannessa vaiheessa alkaa itse analysointi, jolloin kuhunkin teeman liittyvistä vastauksista tehdään tulkintoja ja pohdintoja. Analysoinnin neljäs vaihe tuo haastetta, sillä on päätettävä se halutaanko aineistosta tuoda esille lähinnä mielenkiintoa herättäviä asioita vai halutaanko esitellä kaikki vastaukset tasapuolisesti. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on nimenomaan tuoda esille kenties juuri jotain poikkeavaa, mutta myös sellaista, joka toistuu usean haastateltavan kohdalla. Viidennessä vaiheessa on tarkoitus tuoda esille myös tulkinnoille tukea antavaa taustaa teoreettisesta viitekehystä. Aineisto jakautuu neljään eri teemaan: päätös opiskelemaan lähtemisestä, elinikäinen oppiminen, käsitykset ammatillisesta aikuisopiskelusta sekä tutkinto ja tulevaisuus. Teoriaa näille löytyy mm. motivaatioon, arvoihin, aikuisten opiskeluun sekä ammatillisen aikuiskoulutukseen liittyvistä käsitteistä. (Eskola 2001, 143- 152.)

Teemoittelu analysoinnissa

Tässä tutkimuksessa analyysissä päädyttiin käyttämään apuna teemoittelua. Myös tyypittely tulee esille ensimmäisessä teemassa, mutta ei sen varsinaisessa merkityksessä. Teemoittelussa ideana on nostaa tutkimuksen ongelmiin olennaisesti liittyviä teemoja esiin. Koska aineistonkeruumenetelmänä on käytetty teemahaastattelua, tulevat teemat luonnollisella tavalla esiin. Teemoittelussa olennaista on, että niiden taustalta löytyy myös teoriaa, joka tukee aineistosta löytyviä asioita. Näin ollen teoria ja empiria kulkevat sopusoinnussa toisiinsa kietoutuneena. Teemoittelussa käytettiin apuna nelikenttämallia. Tämän ideoimiseen apua löytyi Alasuutarin laadullisen tutkimuksen kirjan päämäärärationaalista toimintaa kuvaavasta analyysimallista (1994, 118- 119). Teemahaastattelulle toinen sopiva ja perinteinen analyysitapa on tyypittely. Siinä aineistoa järjestetään siten, että aineistosta löytyy joitakin tiettyjä tyyppisiä samantapaisten vastausten perusteella. Tyypittelykin perustuu tässä tutkimuksessa teemoittelulle siten, että eri teemojen alta poimitaan eri vastaustyyppisiä. (Eskola & Suoranta 1998, 182.)

8.2 Fenomenografia analysoinnin pohjana

Fenomenografia on saanut alkunsa 1970-luvun Ruotsissa, Göteborgin kasvatustieteen laitoksella. Laadullinen tutkimus, etenkin oppimisen psykologiaan liittyen, johdatti tutkijoiden kiinnostuksen

ihmisten käsitysten ja näkökulmien ympäröivästä maailmasta, pariin. (Alexandersson 2003, 68.) Koska tätä tutkimusta lähdetään tekemään laadullisista lähtökohdista käsin, on kiinnostus ihmisen tavassa hahmottaa ympäröivää maailmaa. Tavoitteena on pystyä kuvailemaan tutkittavien näkemyksiä siitä mahdollisimman hyvin. Kun tutkimuksen pääongelmana on selvittää nimenomaan ihmisten *käsityksiä* ympäröivästä maailmasta, on fenomenografia analyysimenetelmänä tähän tutkimukseen soveltuva. Olennaista fenomenografiassa voidaan nähdä olevan nimenomaan erot siinä kuinka jokin asia maailmassa on ja kuinka meistä jokainen taas käsittää sen olevan. Nämä kaksi tapaa tarkastella maailmaa on fenomenografian uranuurtaja Ference Marton (1978) nimennyt ensimmäisen ja toisen asteen perspektiiveiksi. Näistä ensimmäisen asteen näkökulma edustaa sitä, kuinka asiat todellisuudessa ovat ja toisen asteen näkökulma puolestaan edustaa sitä kuinka asiat kullekin ihmiselle näyttäytyvät. Ei siis ole olemassa yhtä ainuttakaan oikeaa tapaa käsittää ympäröivää maailmaa. Fenomenografiassa huomio keskittyy juuri tähän toisen asteen näkökulmaan. (Larsson, 1986, 12- 13.)

Fenomenografian käyttö kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on lisääntynyt viime vuosina ja se tarjoaa mahdollisuuden tutkia eri-ikäisten ihmisten käsityksiä ja kokemuksia kasvatustieteellisistä ilmiöistä, luonnollisissa tilanteissa. Fenomenografiassa keskeistä on se, että ihminen kohtaa, kokee ja käsittää aina jotakin joksikin. Näitä kokemusten sisältöjä yksilön on sitten mahdollista käsittää. Objektin olemukset ja merkitykset taas riippuvat täysin siitä, kuinka subjekti ne kokee ja ymmärtää. Olennaisinta on se, kuinka koettu kokemus vastaa todellisuutta. Todellisuutta ei voikaan kuvailla sellaisenaan, vaan sitä tulee tarkkailla ihmisten kokemusten ja ymmärryksen kautta. Yksilön ”oikea” todellisuus on aina koettua ja käsitettyä todellisuutta. (Niikko 2003, 7, 15.)

Tutkimuksen tarkoitus on tuoda esille sekä kuvailla miesten käsityksiä ammatillisesta aikuisopiskelusta. Toisin sanoen kuvata todellisuutta sellaisenaan kuin nämä miehet sen ymmärtävät ja käsittävät. Tarkoitus ei suinkaan ole ymmärtää näiden käsitteiden sisäisiä merkityksiä, mikä taas kuuluu fenomenologian tapaan tarkastella asioita. Fenomenografiassa hyväksytään se, että ihmisten erilaiset tavat käsittää maailmaa ovat kaikki ikään kuin yhtä totta. Näitä miesten käsitysten, eli ns. toisen asteen näkökulman eroja ja myös yhtäläisyyksiä pyritään tässä tutkimuksessa tuomaan esille. (Niikko 2003, 15- 16, 24.)

Kun pohditaan fenomenografian metodologista puolta, on syytä huomioida Martonin & Boothin (1997) näkemys. Heidän mukaansa fenomenografia ei nimittäin itsessään ole mikään metodi,

vaikkakin se on liitetty osaksi metodista ainesta. Sitä ei myöskään voida pitää esimerkiksi teoriana kokemuksesta, vaan se on pikemminkin tapa, pyrkimys tunnistaa, muotoilla ja käsitellä tiettyjä tutkimuskysymystyyppisiä. Erityisesti fenomenografian tavoitteena on huomioida kysymykset, jotka ovat olennaisia oppimisen ja ymmärryksen kannalta pedagogisessa ympäristössä. Teoksessaan *Om lärande* pohtivat Marton & Booth etenkin sitä, mitä merkitsee fenomenografian ”tapa kokea jotakin” eli ”kokea jotakin joksikin”. Tämä tarkoittaa siis tapaa erottaa jotakin jostain ja suhteuttaa se johonkin yhteyteen. (mt. 146- 147.)

8.2.1 Fenomenografian ja fenomenologian suhteesta

Vaikka fenomenografia ja fenomenologia sekoittuvat usein jo pelkän nimensäkin puolesta, on niillä myös paljon muuta yhteistä, minkä vuoksi eronteon tekeminen niille on tärkeää. Fenomenologian tutkimuskohteena on ihmisen kokemus. Koska se on niin läheisesti yhdistetty lukuisiin metodeihin tutkia kokemusta ja teorioita kokemuksien laadusta, voi olla hieman hämmentävää, kun fenomenografia luokitellaan fenomenologian alapuolella. Vaikka kumpikin näistä tutkii kokemusta, on niillä eri tavat käsitellä tehtävää. Fenomenologia nimittäin tekee selkeän eron harkitsemattoman kokemuksen ja käsitteellisen ajattelun välille. Tätä eroa taas ei fenomenografia tee. Siinä voidaan löytää merkitys ja rakenne ilmiössä niin kuin se koetaan, sekä harkitsemattomassa kokemuksessa että käsitteellisessä ajattelussa. Eroja fenomenologian ja fenomenografian välille voidaan löytää myös niiden tavoitteista. Fenomenologia pyydystää kokemuksien rikkautta ja ihmisen kaikkia tapoja kokea ja kuvailla kysymyksessä olevaa ilmiötä. Kun fenomenologi kysyy: ” Kuinka henkilö kokee maailman?”, kysyisi fenomenografi: ” Mitä kriittisiä näkökulmia on tavassa kokea maailmaa, mikä vie siihen, että ihminen voi käsitellä maailman enemmän tai vähemmän tehokkaalla tavalla?”(Marthon & Booth 1997, 152- 153.)

Kun fenomenografiassa tutkitaan ihmisten kokemuksia jostakin ilmiöstä, on tarkoitus nimenomaan löytää eroja tavoissa kokea ilmiö, riippumatta siitä onko kyseessä eri ihmisten väliset erot vai erot yksilössä itsessään. Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan eri ihmisten, miesten, välisiin eroihin. Tapa kokea jokin ilmiö riippuu tietenkin siitä, mitkä näkökulmat ilmiöstä kukin näkee. Erot kokemuksissa voivat siis syntyä esimerkiksi siitä, että joku näkee ilmiössä jonkin tietyn näkökulman, jota toinen ei näe. On siis kaiken kaikkiaan kyse siitä millä tavalla jokin asia voidaan kokea. Ja mikä on nimenomaan tutkijan tapa kokea vaihtelut muiden ihmisten tavoista kokea jokin ilmiö.(Marthon & Booth 1997, 162, 176.)

8.2.2 Fenomenografia aineistonkeruussa

Fenomenografisen aineiston keruussa haastattelu on yksi käytetyin aineistonkeruumuoto. Olennaisinta on se, mitä kysymyksiä haastateltaville esitetään ja kuinka ne esitetään. Kuten jo aiemmin todettiin, on hyvin tärkeää, että kysymykset ovat sellaisia, jotka antavat tutkittavalle mahdollisuuden vastata vapaasti niin, että heitä ei johdatella tiettyyn päämäärään vastauksessaan. Näin saadaan parhaiten esille juuri heidän omat käsityksensä asiasta. (Sherman & Webb 1990, 154.) Tämä asian huomioiminen on olennaista myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Koska tutkijalla on aina olemassa omia esikäsityksiä tutkittavasta aiheesta, minkä mukaan hän myös tekee kysymyksensä ja vaikuttaa näin saatavaan tietoon. (Ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2004, 189).

Haastattelussa suositaan myös avoimia kysymyksiä, eli toisin sanoen ei anneta mitään vaihtoehtoisia vastauksia, jotka pakottaisivat vastaamaan tietyn kaavan mukaisesti. Kysymyksiä ei myöskään tule muotoilla niin, että niillä yritetään saavuttaa tutkimuksen tuloksiin sopivia vastauksia. Ei saa olla olemassa yhtä oikeaa vastaustapaa. Avoin haastattelu voi edetä jopa sellaisiin näkökulmiin ja mielipiteisiin, joita tutkija ei edes odottanut haastattelussa käyvän ilmi. Suositeltavaa tämän tyyppisissä haastatteluissa onkin käyttää nauhuria, jotta jokainen haastattelu voidaan käydä sanatarkasti läpi. (Alexandersson 2003, 73- 74.)

8.2.3 Fenomenografinen analyysi luotettavuuden näkökulmasta

Fenomenografisen analyysin määrittely on vaikeaa, sillä sille ei ole olemassa mitään tiettyä kaavaa noudattelevaa etenemistapaa, vaan se seuraa yleisiä, laadulliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä. Fenomenografiselle analyysille tyypillisiä piirteitä voidaan kuitenkin löytää, joista esimerkkinä kolme seuraavaa: 1. Olennaisten ilmausten etsiminen suhteessa tutkimusongelmaan, 2. Saatujen ilmausten analysointi siinä mikrokontekstissa, jossa ne esiintyvät sekä 3. Kontekstuaalisten ilmausten vertailu. Analyysissa pyritään näin ollen vertailemaan haastateltavilta saatua aineistoa, jossa ilmiöstä syntyvien kokemusten ja käsitysten laadullisella vaihtelulla on olennainen merkitys. Keskeistä analyysissa oli ns. *sulkeistaminen*, jolla lyhyesti tarkoitetaan sitä, että tutkija ikään kuin pyrkii asettamaan itsensä tutkittavien rooliin jättämällä samalla omat esioletuksensa taakseen. Sulkeistaminen on tärkeää koska muuten vaarana on se, että tutkittavien elämismailmaa tarkastellaan ulkoapäin annetuin käsittein. Tutkittavan elämismailmaan ei ole suinkaan helppo päästä, varsinkin kun kyseessä on vastakkaisen sukupuolen edustajat ja vieläpä eri sukupolvea. Sen

sijaan tässä tutkimuksessa sulkeistamista voidaan olettaa helpottaneen se, että tutkijalla ei ollut laajoja ennakkotietoja aihepiiristä, esimerkiksi miesten ammatillisen aikuisopiskelun osalta. Tämä seikka, ikään kuin samalta viivalta lähteminen, on olennainen etenkin tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta, josta lisää myöhemmin. (Niikko 2003, 32, 35, 46- 47.)

Mitä analyysiosioon tulee, on tutkimuksessa pyritty toteuttamaan Niikon (2003) teoksessa, *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*, esittelemää tutkimuksen teon analyysimallia, joka pohjautuu Uljensin (1991) ajatuksiin. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutustutaan aineistoon huolella ja pyritään löytämään siitä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta olennaisia sanoja, lauseita tai haastattelun osia. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyi pääasiassa lauseisiin, mutta monesti niistä saattoi nousta esiin jokin tietty sana, joka antoi haastateltavan käsityksille syvemmän merkityksen. Helpommaksi analyysin teki se, että tutkijan ei ollut tarkoituskaan tutustua aineistoa tuottaviin haastateltaviin sinänsä, vaan tuoda puhtaasti esiin heidän omia näkemyksiään ja merkityksiään. Aineiston analyysia selkeytti myös se, että kutakin haastateltavaa ei ikään kuin käsitelty erikseen, vaan materiaalia tarkasteltiin yhtenä kokonaisuutena, josta esiin nostettiin olennaiset asiat. Ongelmia analyysissa tuotti se, mihin asiayhteyteen kukin merkitys kuului. Sillä teemahaastattelulle ominaisella tyylillä, saattoi johonkin tiettyyn teemaan kuuluva kommentti tulla esille myöhemmin haastattelun kuluessa. Näin ollen vaati tarkkuutta, että haastattelua tulkittiin oikein ja kaikki olennainen saatiin esille juuri oikeassa asiayhteydessä. Kun puhutaan tutkittavan kahden tasoisesta ymmärtämisestä (sisäinen ja ulkoinen horisontti) ja sen oikein kuvaamisesta, tuli tämäntyyppisiä tilanteita vastaan tässä tutkimuksessa. Esimerkiksi jotkin asiat, joita haastattelun alkupuolella tutkittavilta kysyttiin, olivat vielä vaikeasti ilmaistavissa. Tältä ulkoisen horisontin ymmärryksen tasolta voitiin haastattelun edetessä siirtyä sisäiselle tasolle. Tämä vaati tutkijalta erityistä tarkkuutta sen suhteen, että merkitykset tulivat oikein painottuneena esille, niin kuin tutkittava oli asian käsittänyt. (Niikko 2003, 33- 34.)

Analyysin toisessa vaiheessa tarkastellaan haastattelumateriaalia vieläkin syvällisemmin siten, että tekstistä löytyneitä merkityksellisiä ilmauksia aletaan lajitella ja ryhmitellä. Tässä kohdin tapahtuu jo vertailua vastausten kesken poimimalla samanlaisia ja erilaisia vastauksia. Positiivista oli huomata se, että vastauksissa ilmeni paljon samanlaisuutta, mutta materiaalista nousi aina silloin tällöin esiin joitain mielenkiintoisia ja erilaisia näkemyksiä. Analyysin kolmas vaihe muodostui tutkimuksen teon kannalta mielenkiintoisimmaksi mutta myös haastavimmaksi, kun vuorossa oli kategorioiden ja niiden rajojen määrittäminen. Kategorioiden tulisi olla sellaisia, että ne löytävät selkeän paikkansa koko muuhun ilmiöön nähden. Selkeiden rajojen löytäminen tuotti ongelmia,

sillä usein ilmaukset olivat lähellä toisiaan, mutta silti niiden merkitys oli eri. Näitä eri kategorioita ja teemoja jouduttiin korjaamaan useaan otteeseen analyysin edetessä. (Niikko 2003, 34- 36.)

Analyysin neljässä vaiheessa, kuvauskategorioiden luomisvaiheessa, oli tarkoitus hakea tukea tutkimuksen teoriasta. Tätä teoriaan tukeutumista tapahtui tämän tutkimuksen osalta jo hieman analyysin kolmannen vaiheen puolella, koska se helpotti kategorioiden määrittelyä. Samalla hahmottui myös se, millaista teoriaa tutkimus kaipasi lisää. Nämä puutteet nousivat taas haastattelumateriaalista. Kuvauskategorioiden muodostaminen oli tämän tutkimuksen teon kannalta jopa helpompaa kuin itse kategorioiden määrittelemineen, koska ne ikään kuin nousivat jo teemahaastattelun teemoista. Esimerkiksi toinen teema (käsitykset elinikäisestä oppimisesta) oli jo sinällään kuvauskategoria, joka muodostui niistä kategorioista, joita haastateltaville syntyi käsityksistään elinikäistä oppimista kohtaan. Niikon teoksessa (2003, 38) on kerrottu kuvauskategoriasysteemistä ja niiden arvottamisesta. Näistä Gröhnin 1989;Uljensin 1989 ja Häkkisen 1996 kuvauskategoriasysteemeistä horisontaalinen sopi tähän tutkimukseen. Näin ollen kaikki luokat ovat keskenään samanarvoisia, vain sisältö on eri. Lopullisten tulosten kuvauksissa taas on tärkeää pitäytyä arkikielessä, jolloin esimerkiksi suorien lainauksien käyttäminen on suotavaa. (Niikko 2003, 38- 39.)

9 Tutkimustulokset

9.1 Päätös opiskelemaan lähtemisestä

Teemahaastattelun ensimmäisessä osiossa selvitetään miesten käsityksiä ammatillisen aikuisopiskelun aloittamisesta ja pyritään saamaan vastuksia tutkimuksen ensimmäiseen alaongelmaan. Tässä on syytä huomioida, että yksi yhteinen tekijä kaikille haastateltaville on työttömyys haastatteluhetkellä. Tämä muodostaakin jo selvän syyn opiskelun pariin hakeutumiselle. Kuitenkin haastattelussa tuli ilmi useita muita tekijöitä, jotka olivat vaikuttaneet miesten koulun penkille palaamiseen. Päätöksen opiskelemaan lähtemisestä moni teki välittömästi töiden loputtua, mutta osa hakeutui opintojen pariin vuodenkin tauon jälkeen, kun töitä ei ilmaantunut.

Tulosten analyysissä käytettiin apuna tyypittelyä, sillä haastateltavat jakaantuivat selvästi kahteen joukkoon sen syyn mukaan, minkä vuoksi he lähtivät opiskelemaan. Kahdeksasta miehestä kuusi lähti opiskelemaan alaa, jolta heillä ei ollut aiempaa työkokemusta. Eli heidän kohdallaan tapahtui niin sanottu täysi alanvaihdos ja kutsumme heitä nimellä *alanvaihtajat*. Loput, *oman alan opiskelijat*, hakeutuivat opiskelemaan alaa, jolla olivat jo aiemmin työskennelleet. Heille pääsyy opiskelemaan lähtemisessä oli ammattitaidon hankkiminen alalle, jolta käytännön työkokemusta jo löytyi. Mitä taas ”*alanvaihtajat*” löysivät syitä opiskelun aloittamiselle, mainitsivat he seuraavanlaisia tekijöitä.

ALANVAIHTAJAT

- Korkeampi palkka
- Kotona makaaminen kyllästytti
- Sattuman kauppaa
- Työelämästä syrjäytymisen pelko
- Kiinnostus vanhaan alaan loppui
- Kiinnostus uutta alaa kohtaan heräsi kesätöiden parissa
- Päätös yksinkertaisesti vaihtaa alaa

Mielenkiintoista *alanvaihtajien* kohdalla oli se, että heillä kaikilla syy alanvaihdokseen poikkesi jonkin verran toinen toisistaan. Syyt alanvaihdokseen olivat monelle päivän selviä, kun niitä haastattelutilanteessa kysyttiin. Kuitenkin on todettava, että heillä kaikilla oli ilmeisesti loppunut yksinkertaisesti kiinnostus sitä alaa kohtaan, jonka parissa olivat aikaisemmin tehneet töitä. Syytä uudelle alalle lähtemiseen voisi olla esimerkiksi se, että halutaan lähteä opiskelun pariin ikään kuin puhtaalta pöydältä. Täysin uuden alan oppiminen voi useimmiten olla innostavampaa ja motivoivampaa. Myös tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä, Rogers (2003), mainitsi kokonaan uuden alan aloittamisen olevan yksi tärkeistä ulkoisen motivaation lähteistä. Tämä on merkittävää nimenomaan silloin, kun ajatellaan aikuisena opiskelemaan lähtemistä. Kynnys on korkeampi, jolloin täysin uusi ala antaa kenties enemmän potkua opiskeluun kuin mitä vanha ala antaisi. Moni alanvaihtajista on varmasti myös tullut siihen tulokseen, että jos kerran vanhalla ”ammattilla” töitä ei tule, on syytä vaihtaa kokonaan alaa. Alan vaihtaminen on toki perusteltua myös siitä näkökulmasta, että sitä kautta on mahdollista laajentaa omaa osaamista ja ammattitaitoa. Mielenkiintoista näissä tuloksissa on se, että esimerkiksi Kivirannan (1998) tutkimustulokset puhuivat sen puolesta, että miehet opiskelevat mielellään sitä alaa, joka on heille jo tuttu. Kun, taas tässä tutkimuksessa suurin osa miehistä oli kiinnostunut nimenomaan vaihtamaan täysin uuteen alaan. Mitä taas sisäiseen motivaatioon tulee, on osalle alanvaihtajista tärkeää vain päästä ihmisten

pariin ja pois kotisohvalta. Toisin sanoen sosiaaliset tekijät astuvat mukaan kuvioon. Kuitenkin Leistevuon (1998) tutkimuksen mukaan keski-ikäisillä motivaatio syntyy nimenomaan sosiaalisista ja sisäisistä tekijöistä, mikä taas on ristiriidassa tämän tutkimuksen tuloksien kanssa, sillä pääosin miehet pitivät työpaikan ja tutkinnon saavuttamista tärkeänä. Nämä taas ovat niin sanottuja ulkoisia motivaation lähteitä.

Seuraavista lainauksista käy hyvin ilmi *alanvaihtajien* mielteitä siitä, minkälaiset tekijät vaikuttivat heidän päätökseensä:

”Keväällä ei tiennyt että tulee tänne. Pisti vaan paperit ja sitten alkoi opiskelu.

Olin päättänyt vaihtaa alaa, mutta mikä ala, siitä ei ollut käsitystä, tämä ala vain tuli eteen.”

Tästä kommentista saattaa aistia tietyn spontaaniuden ja hetkeen tarttumisen. Onkin yllättävää, kuinka moni saattaa aloittaa opiskelun miettimättä sen tarkemmin alaa. Tästä voi tehdä jopa yllättävän johtopäätöksen siitä, että miehet eivät aina haluakaan opiskella jo tuntemaansa aihealuetta, vaan heiltä löytyy sopivaa asennetta valloittaa aivan uusia alueita. Vaikka joskus onkin järkevää tehdä sitä, mitä jo osaa, voi alan vaihtaminen monelle taas olla henkireikä ja piristysruiske työelämässä ja elämässä jaksamiseen. Toisaalta taas sattuman kautta alan valinta voi kertoa siitä, että miesten ennakkotiedot aikuisopiskelun tarjonnasta ja opiskelusta ovat hyvinkin vähäiset.

”No täytyy olla paikka aamulla mihin mennä ja illalla tulla pois. Ettei se oo semmosta kodin ja kaupan välillä kävelemistä.”

Yllä olevan vastaajan syy vaihtaa alaa on taas selvästi syntynyt sisäisistä motivaation lähteistä. Sosiaaliset tekijät innostavat opiskelun pariin, jolloin päiviä ei tarvitse viettää yksin. Kotona makaaminen onkin usein turhauttavaa ja se saattaa johtaa pidemmän ajan jälkeen huonoille teille. Tunne siitä, että kuuluu johonkin, on tärkeää ja se antaa lisämerkitystä elämälle.

”Kun laastikauhan antaa heilua niin paljon paremmille ansiolle pääsee, eikä tarvi illalla enää mieltä mitään kokouksia sun muita.”

Edeltävästä sitaatista voi löytää oikeanlaista asennetta kädentaitoja vaativia ammatteja kohtaan. Yhä enenevässä määrin alkaa arvostus ammatillisia tutkintoja kohtaan nousta, kun maistereita ja tohtoreita on maa pullollaan. Kyllä ammattimiehelle aina töitä löytyy ja niin kuin edellinen

haastateltava kommentoi, voi monelta päänvaivalta ja stressin aiheelta välttyä ruumiillisen työn parissa.

OMAN ALAN OPISKELIJAT

Mitä taas oman alan opiskelijoihin tulee, on päätös opiskelemaan lähtemisestä helpommin ymmärrettävissä, eikä tuloksissa ilmennytkään kenties niin kiinnostavia seikkoja kuin mitä alanvaihtajien kohdalla. Päätöksen tekeminen haastateltaville oli selvää. Monen vuoden työkokemusta alalta ei haluttu heittää ikään kuin hukkaan, vaan alan ammatillisen pätevöitymisen hankkiminen tuntui järkevältä. Kiinnostus omaa alaa kohtaan täytyi näin ollen olla riittävän suuri, jotta ei päädytty alanvaihdokseen. Motivoinnin lähteenä toimi vahvasti esimerkiksi oman ammattitaidon ja tietopohjan edelleen kehittäminen. Oman alan työkoneet ja tavat ovat muuttuneet siitä, mitä ne ovat olleet ennen. Tämä puolestaan toimii oman alan opiskelijoille ulkoisena motivaation lähteenä (Rogers 2003). Tässä kohdin onkin syytä pohtia sitä, kuinka paljon maassamme on vankan työkokemuksen ja ammattitaidon omaavia henkilöitä ilman oman alansa tutkintoa. Heidän opiskelun pariin saattaminen olisi tärkeää. Tiedot ja taidot, joita heillä on eteenpäin annettavana, voidaan nähdä erittäin arvokkaina.

Oman alan opiskelijoille alla oleva vastausesimerkki oli järkeenkäypä, sillä usein ammattitaitoa aliarvioidaan, jos henkilöllä ei ole varsinaista alan koulutusta. Tutkinnon suorittaminen on varmasti tärkeää opiskelijalle itselleenkin, sillä koulutuksessa oppii aina jotain uutta ja samalla voi päivittää jo oppimiaan asioita nykypäivän vaatimusten mukaisiksi. Tämä on olennaista etenkin uusien koneiden käytön suhteen, olivat ne sitten tietokoneita tai vaikkapa hitsauskoneita.

”Lähinnä siihen vaikutti se, että vaikka oon töitä tehny, mutta mulla ei oo ikinä ollu mitään koulutusta siihen.”

ESTEET JA ASENTEET

Kun haastateltavilta tiedusteltiin mahdollisia syitä siihen, miksi opiskelemaan ei ole lähdetty jo aikaisemmin, oli useammalle vastaus itsestään selvä eli se, että töitä oli aikaisemmin riittänyt. Näin ollen työttömyys oli selkeä pääsyy siihen, miksi opiskelu tuntui hyvältä ratkaisulta. Muina esteinä opiskeluun lähtemiselle mainittiin mm. heikko taloudellinen tilanne sekä opiskelun tarpeettomaksi kokeminen. Tosin tämä opiskelun tarpeettomaksi kokeminen johtui juuri siitä, että töitä oli riittänyt.

Tietoa opiskelumahdollisuuksista miehet olivat löytäneet pääasiassa sanomalehdistä, sen lisäksi tärkeinä tiedonlähteinä toimivat internet, työvoimatoimisto sekä ystäviltä saadut vinkit. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen hakeutumiseen saattaa monesti vaikuttaa myös oppilaitoksen sijainti, juuri sen läheisyyden perusteella. Tämän tutkimuksen haastateltavista löytyi kuitenkin niitäkin, jotka olivat lähteneet opiskelemaan, vaikka matkaa saattoi olla monta kymmentä kilometriä. Oppilaitoksen läheisyydellä voidaankin katsoa olevan suuri merkitys opiskelemaan lähtemisen kynnyksen madaltumiselle. (Niemi - Väkeväinen 1998, 41.)

9.2 Käsitteet elinikäisestä oppimisesta

Teemahaastattelun toinen osio tuo vastauksia tutkimuksen toiseen alaongelmaan, kun miehet pohtivat elinikäistä oppimista aikuisopiskelijan näkökulmasta. Mitkä ovat aikuisena opiskelemisen etuja ja mitkä taas mahdollisia haittapuolia. Teemahaastattelun toisen osion tarkastelu on suoritettu nelikentän avulla. Idea nelikentän käytöstä nousi esiin jo haastattelukysymyksistä, jotka noudattelivat läheisesti Alasuutarin (1994, 118) Laadullisen tutkimuksen teoksessa esiintyvää nelikentän mallia. Siinä nelikenttä tuo esille ihmisen toiminnalle mm. sen päämäärät, keinot, esteet ja vastuksen muodot. Samankaltaisia piirteitä löytyi myös tämän tutkimuksen haastattelumateriaalista. Nelikenttä tuo esille miesten käsitykset elinikäisestä oppimisesta siten, että ensimmäinen kenttä kertoo miesten käsitykset siitä, miten elinikäinen oppiminen heille näyttäytyy. Toisessa kentässä tuodaan esille niitä tekijöitä, joita miehet katsoivat aikuisoppijan vahvuuksiksi nimenomaan heidän itsensä kohdalla. Kolmas kenttä taas tuo esille miesten näkemyksiä siitä, millaiset asiat ovat tärkeitä aikuisopiskelussa. Viimeinen kenttä edustaa miesten kokemuksia ja arvioita siitä, mitkä asiat muodostuvat heikkouksiksi aikuiselle ja kenties jo iäkkäämmällekin opiskelijalle.

Elinikäisen oppijan rooli

Aikuisopiskelijan keinot ja vahvuudet

<ul style="list-style-type: none"> • Ammatteja voi olla monta ennen eläkettä • Koko ajan tarvitaan uudistusta, pakko kouluttautua. • Joka päivä voi oppia uutta 	<ul style="list-style-type: none"> • Oma aktiivisuus pääsee esille • Itsenäisyys ja vapaus • Tietous siitä miksi opiskelee • Ajattelumaailma erilainen, mielenkiinto ja halu oppia • Motivaatio ja järki mukana (minkä vuoksi opiskelen) • Käytännön tietoa (esim. työkalut) enemmän kuin nuorilla • Kokemus
<ul style="list-style-type: none"> • Pitää itse tajuta miksi opiskelee, täsmällisyys ja asenne tärkeitä • Muiden ihmisten kanssa toimeen tuleminen • Työpaikan saaminen • Näyttöihin valmistautuminen ja niiden suorittaminen • Uuden oppiminen • Käytäntö 	<ul style="list-style-type: none"> • Liikaa omasta aktiivisuudesta riippuvaa, antaa mahdollisuuden laiskotteluun ja krapulapäiviin • Opiskelukaverit vievät huomion harjoittelusta • Itseä nuorempien paremmiksi kokeminen • Vanhat opitut asiat haittaavat uuden oppimista • Oppiminen vaati enemmän aikaa kuin nuorena • Ikä (jaksaminen, nuorison suhtautuminen) • Opiskelu aktiivisimmassa työntekoiässä on pois tienaamisesta • Apua tarvittaessa kouluttajat usein tavoittamattomissa

Mikä tärkeää aikuisopiskelussa

Aikuisopiskelijan esteet/haitat

Kuvio 4 Elinikäisen oppijan nelikenttä

Jos tarkastellaan nelikentän ensimmäistä lokeroa (ylhäällä vasemmalla), on näkemys siitä, että ammatteja voi olla monta, hyvin mielenkiintoinen. Onko tämän päivän yhteiskunta kenties pakottanut meidät siihen, että enää ei riitä se, että on yhden alan osaaja? Näin ollen on helpompi ajatella, että ammatteja saa nimenomaan olla monta yhden sijaan. On totuttu esimerkiksi siihen, että jatkokouluttautuminen on täysin normaalia ja se on ennemminkin sääntö kuin poikkeus. Se, että ammatteja sallitaan olevan monta, voi olla myös keino lohdutautua siitä, että henkilö ei olekaan epäonnistunut vanhassa ammatissaan, vaan on normaalia siirtyä toiseen ammattiin. Elinikäisen oppimisen idea siitä, että uuden oppiminen on mahdollista koko eliniän ajan, voi toisaalta olla myös ahdistavaa, jos koskaan ei olla ikään kuin valmiita. Tämä, kuinka henkilö asian kokeekin, riippuu

paljolti nelikentässä oikealla puolella olevista ylä- ja alalokeroiden seikoista. Näin ollen, jos ihminen löytää aikuisena opiskelemisessa enemmän hyöty- kuin haittapuolia, voidaan olettaa elinikäisen opiskelun olevan hänelle hyvinkin soveltuvaa ja palkitsevaa.

Mitä aikuisopiskelija kokemiin vahvuuksiin tulee, on tietous siitä miksi opiskelee vahvasti esillä haastatteluissa. Aikuinen opiskelija on erilailla motivoitunut, koska hän tietää tarkalleen mitä hän haluaa opiskelultaan ja mitä hän jo osaa. (Ks. esim. Knowles 1990, 31.) Tämä on erittäin suuri motivoiva tekijä, kun ei enää tarvitse harhailla tietämättömänä niin kuin ehkä nuorempina asiaa laita oli. Aikuinen tietää, että opiskelu tekee hänelle hyvää. Myös kokemus ja käytännön tieto nähtiin suurina vahvuuksina. Kun vuosia työelämän parissa on jo kertynyt kenties kymmeniä, oli myös käytäntöön liittyvä teoretieto helpommin ymmärrettävissä. Yleensäkin aikuisopiskelijalle ominainen itsenäinen työskentelytapa sai osakseen myönteistä palautetta. Enää ei opettajien tarvinnut paimentaa vieressä karttakepin kera, mikä tosin mainittiin myös aikuisopiskelijan heikkoihin puoliin. Tämä mm. siksi, että itsenäisyys nähtiin osaksi myös rasitteena, sillä usein kun opettajan apua kaivattiin, saattoi kouluttaja olla tavoittamattomissa jopa koko päivän, jolloin työt eivät voineet edetä normaaliin tahtiin. Lisäksi se, että vastuun piti olla aikuisopiskelijalla itsellään, ei aina sujunut odotusten mukaisesti. Esimerkiksi työkalut, joita töiden valmistuminen edellytti, saattoivat olla lukkojen takana ja kouluttaja tavoittamattomissa. Eikö aikuisopiskelijoille voisi osoittaa luottoa ja kunnioitusta sen verran, että työkalut olisivat saatavilla koko koulupäivän ajan, jos niitä kerran tarvitaan opiskelun etenemisessä? Jos luotto kouluttajan ja opiskelijoiden välillä ei ole molemminpuolinen, voi siitä olla huonoja seuraamuksia opintojen etenemisen ja yhteishengen kannalta. Yksi olennainen seikka nimenomaan siinä, mitä opintojen viivästymiseen tulee, on se, että nämä parhaassa työiässä olevat miehet ovat poissa tienaamisen parista. Monelle opiskelu voi olla taloudellinen taakka ja halu työelämän pariin kova.

Ikä koettiin myös aikuisopiskelijalle haitaksi, mutta vain muutaman vastaajan kohdalla. Ikään liittyvät huomiot johtuivat lähinnä jaksamiseen ja siihen, että oppiminen vei enemmän aikaa kuin nuorena. Taakkana olivat esimerkiksi vanhat, jo opitut asiat. Oppitunneilla saatettiin käyttää sellaisia tapoja, jotka olivat täysin erilaisia kuin mihin haastateltavat olivat tottuneet. Vanhoista tavoista luopuminen saattaa olla erittäin vaikeaa, mikä hidastuttaa ja tekee opiskelusta ajoittain vastenmielistä. Myös nuorison suhtautuminen aikuisopiskelijoihin ärsytti. Tämän kuitenkin myönnettiin olevan lähinnä leikkimielistä kanssakäymistä, liittyen nimenomaan aikuisopiskelijan ikään.

Nelikentän lokero alhaalla vasemmalla listaa niitä asioita, joita miehet pitävät tärkeänä aikuisopiskelussa. Oma asenne opiskelua kohtaan nähtiin olennaisena tekijänä opinnoissa etenemiselle. Tämä oikeanlainen asenne tarkoittaa myös sitä, että harjoittelussa ja opiskeluajoissa ollaan täsmällisiä ja noudatetaan opetusta. Myös näytöt ja niiden suorittaminen nähtiin tärkeinä. Opintojen suorittamisen kautta kun voitiin myös saavuttaa harjoittelu- tai työpaikka. Mielenkiintoinen oli myös näkemys siitä, että opiskelussa on tärkeää tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Tähän saattaa olla syynä mm. se, että osa opiskelusta ja käytännön töistä suoritetaan ryhmätöinä, jolloin on tärkeää kyetä toiminaan osana ryhmää. Opiskelutoverien joukossa on paljon erilaisia ihmisiä, jolloin opiskelijalta vaaditaan sopeutuvuutta ja suvaitsevaisuutta.

Toisessa teemassa saatiin myös vastauksia siihen, pitävätkö miehet elinikäisen oppimisen käsitettä positiivisena vai negatiivisena käsitteenä. Pääsääntöisesti käsite nähtiin jokaisen haastateltavan osalta positiivisena. Tähän seikkaan vaikuttavat monet tekijät. Ensinnäkin jo käsite nimensä mukaan tuo väistämättä mieleen positiivisen ajatuksen siitä, että oppiminen on mahdollista läpi koko ihmisen eliniän. Tämä voidaan toki kokea myös negatiivisena, ikään kuin pakkona elinikäiseen oppimiseen. Toinen syy siihen, miksi elinikäinen oppiminen voidaan nähdä positiivisena, on se, että kyseiset miehet toteuttavat parhaillaan sitä. On luonnollista, että silloin toiminta nähdään mieluummin positiivisena. Toki oppiminen yleensä on käsitteenä positiivinen, joten miksi ei myös elinikäinen oppiminen olisi. Yhtenä mielenkiintoisena ja ajatuksia herättävänä esimerkkinä toimii alla oleva lainaus erään haastateltavan vastauksesta, joka kertoo siitä, kuinka elinikäisen oppimisen käsitettä on joskus helpompi pitää positiivisena:

”Positiivinen, etenkin yksinäiselle ihmiselle se on helppo ajatella positiiviseksi käsitteeksi, mutta jos on perheellinen ja on näitä muita sidoksia, niin se on paljon vaikeampaa.”

Elinikäisestä oppimisesta ajateltiin kuitenkin pääsääntöisesti positiivisella asenteella, mikä on luonnollisesti helpompi ajattelutapa opiskelijan jaksamisen kannalta:

”Kukaan ei oo täydellinen, kaikki oppii koko ajan.”

”Elinikäinen oppiminen? Eks tää elämä oookkaan pelkkää elinikäistä oppimista?”

Vaikka suurin osa vastaajista näkikin käsitteen positiivisena, saattoi taustalta silti paistaa lievä negatiivisuus. Paineet jatkuvasta kouluttautumisesta ja yhteiskunnan yksilölle luomista odotuksista vaikuttavat varmasti opiskeluun. Tätä kuvaavat hyvin seuraavat esimerkkilainaukset:

”Koko ajan uudistusta tarvitaan, niin pakkohan siinä on kouluttautua. Se on ihan sitä normaalia, se on niin kun vaan hyväksyttävä. Kyllä se positiivinen ilman muuta on. Eihän sitä voi negatiivinen olla, jos on negatiivinen niin sitä on äkkiä työttömänä että heilahtaa.”

”Koko ajan on kuitenkin oppimista. Se on positiivinen käsite. Siinä käsitetään sitä kun elämässä joutuu joskus luopuunkin asioista, sekin on tavallaan jotain oppimiseen liittyvää. Siinä voi olla tietysti negatiivisakin sävyjä, mutta pääasiassa positiivinen.

”Se on vähän niinku alalla kun alalla, se on ajan henki. On sitten duunari tai maisteri niin on varauduttava siihen, että joutuu päivittämään sitä osaamistaan. Siinä on omaksuttava semmonen asenne.”

Sisäisen ja ulkoisen motivaation suhde

Motivaation käsite voidaan nähdä kuuluvan sekä haastattelun ensimmäiseen että toiseen teemaan, sillä sekä opiskelun pariin hakeutuminen että niissä viihtyminen ja eteneminen vaativat aina jonkin motivoivan tekijän. Tässä teemassa opiskelua kohtaan syntyvää motivaatiota tarkastellaan hieman lisää Rogersin ja Ruohotien jo teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjen näkökulmien valossa. Kun miesopiskelijoilta kysyttiin sitä, mikä motivoi heitä opinnoissa eteenpäin, saatiin selville seuraavanlaisia ulkoisia ja sisäisiä motivaation synnyttäjiä:

Ulkoinen motivaation lähde	Sisäinen motivaation lähde
<ul style="list-style-type: none">• Työpaikka• Tutkinnon suorittaminen• Ikä ei salli vielä eläkkeelle pääsemistä	<ul style="list-style-type: none">• Uusien asioiden oppiminen• Kiinnostus alaa kohtaan• Ammattitaidon hankkiminen• Hyvä mieli siitä, että saavuttaa sen mitä tavoittelee

Kuvio 5 Ulkoisen ja sisäisen motivaation lähteet

On selvää, että monella haastateltavista oli mainitsemansa päällimmäisen motivaatiotekijän lisäksi myös muita ulkoisia tai sisäisiä motivaation lähteitä. Motivoivat tekijät kulkevatkin usein toisiinsa kietoutuneina niin, että niistä jokin tekijä vuorollaan on toistaan enemmän esillä. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa oli välillä vaikeaa määritellä sitä, kumpaa motivaation lajia vastaus milloinkin edusti. Yksi hyvä esimerkki, jossa yhdistyvät sekä sisäinen että ulkoinen motivaatio on loppujen lopuksi sijoitettu sisäisen motivaation lokeroon. Tämä esimerkki on saada hyvä mieli siitä, että saavuttaa sen mitä tavoittelee. Hyvää mieltä voi pitää sisäisenä motivaationa, koska se on tunne, joka opiskelijalle itselleen syntyy. Kuitenkin tuo hyvän olon tunne tulee siitä, että saavuttaa tavoitteensa. Tavoitteisiin pääsemistä taas mm. Ruohotie (1993, 5) katsoo kuuluvan ulkoisen motivaation piiriin. Pääosin miehet luettelivatkin enemmän kuin yhden motivoivan tekijän opiskelulle. Esimerkiksi osalla työpaikan saannin lisäksi, ajoi puhdas kiinnostus työhön opinnoissa eteenpäin. Näistä jälkimmäinen voidaan nähdä sisäisen motivaation lähteeksi, kun taas ensin mainittu on tyypillinen ulkoisen motivaation synnyttäjä. Voidaan olettaa, että pelkkä työpaikan saaminen ei voi yksinään toimia motivoijana opiskelemisessä, koska työpaikka saavutetaan mahdollisesti vasta opintojen päätyttyä. On siis todennäköistä, että myös sisäisen motivaation lähteitä tulisi olla, jotta opinnoissa edistytään. Kiinnostus alaa kohtaan ja uusien työkalujen hallinta ovat hyviä esimerkkejä tällaisesta.

9.3 Käsitteet ammatillisesta aikuisopiskelusta

Teemahaastattelun kolmas teema antaa vastauksia tutkimuksen pääongelmaan. Myös tämän teeman käsittelyyn sopii Alasuutarin (1994) teoksessa esitelty nelikentän malli. Nelikentän käyttö kolmannessa teemassa noudattelee samoja periaatteita kuten toisessa teemassa, eli siinä tuodaan esille mm. ihmisen toiminnalle sen päämäärät, keinot ja esteet. Alla olevaan nelikenttään on pyritty kokoamaan kaikki olennainen, joka kuvaa miesten käsityksiä ammatillisesta aikuisopiskelusta. Erityisen kiinnostuneita ollaan siitä, miten odotukset ja toiveet ovat kohdanneet. Lisäksi mielenkiintoa herättää se, millaisia tavoitteita miehet ovat opiskelulle asettaneet. Alla oleva nelikenttä kuvaa miesten käsityksiä ammatillisesta aikuisopiskelusta siten, että vasen ylälokero edustaa ns. ennakoasetelmia eli niitä tavoitteita, joita miehet olivat opiskelulle antaneet. Oikea ylälokero puolestaan kuvaa näyttötutkinnoilla suoritettavaan tutkintoon liittyviä ajatuksia. Alhaalla vasemmalla listataan niitä seikkoja, jotka ovat osoittautuneet opiskelussa jollakin tapaa yllätyksellisiksi tai jopa tuottaneet pettymyksen odotuksiin nähden. Viimeinen lokero sisältää toiveita ja odotuksia.

Tavoitteet

Opiskelu näyttötutkinnoilla

<ul style="list-style-type: none"> • Tutkinto • Työpaikka • Niin hyvät tiedot ja taidot, että työtä pystyy tekemään • Oppia alan perustaidot 	<ul style="list-style-type: none"> • Etuna se, että kaikki ikään kuin samalla viivalla • Itselle tulee tietous siitä mitä osaa • Näkee sen missä mennään • Ei ainakaan puhumalla saa papereita • Joutuu suorittamaan yksin, mikä on hyvä • Näytöt voisivat olla laajemmat. • Aika näyttökokeissa on liian pieni • Näyttöjen ajoittuminen toistensa kanssa päällekkäin haittana niissä menestymiselle
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Huonot puitteet harjoitteluun • Harjoitteluun liian nopeasti • Teoriaa liian vähän • Teorian opintoviikot eivät vastaa todellisuutta • Opiskelun rentous • Opettajien passiivisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • Selkeä tavoitteellisuus koulutuksen sisällössä • Tiedonkulkua oppilaiden ja opettajien välillä parannettava • Alan kokonaisvaltainen opettaminen, kaikki koneet ja työtavat läpi • Syventyminen tiettyyn osa-alueeseen • Työkalut paremmin oppilaiden saataville • Opettajilta enemmän aktiivisuutta • Harjoittelua voisi tapahtua enemmän koulun tiloissa
---	--

Yllätykset ja pettymykset

Toiveet ja odotukset

Kuvio 6 Käsitukset ammatillisesta aikuisopiskelusta

Kun tarkastellaan nelikentän *tavoitteet* - lokeroa, ei suuria yllätyksiä ilmene. Tutkinto, työpaikka ja ammattitaito ovat kaikki selkeitä tavoitteita opiskelulle ja niiden sen syvempää analysointia ei liene tarpeellista tehdä. Kuitenkin on syytä huomioida, että tässä kohdin tavoitteeksi ei esitetty varsinaisesti mitään sisäistä motivaatiota edustavaa tavoitetta. Opiskelu näyttötutkinnoilla tuntui saavan pääasiassa hyvän vastaanoton. Kukaan haastateltavista ei kyseenalaistanut sen olemassaolon merkitystä. Ainoa negatiivinen palaute itse näyttöjä kohtaan tuli näyttökokeen suorittamisajan riittämättömyydestä. Kaksi vastaajaa oli tätä mieltä. Se, että he molemmat olivat koneistuksen opiskelijoita, saattaa olla vain sattumaa. Lisäksi yksi vastaaja oli sitä mieltä, että näytöt voisivat olla laajemmat siten, että osaaminen voitaisiin osoittaa paremmin esimerkiksi valmistamalla jokin esine alusta loppuun. Yksi vastaajista myös kiinnitti huomioita siihen, että näytöt ajoittuvat usein päällekkäin, jolloin joutuu opiskelemaan samaan aikaan tietoa eri asioista. Tämä taas vaikeuttaa näytössä menestymistä. Esimerkiksi Knowles (1990, 31) korosti sitä, että yksilöiden erot korostuvat

iän noustessa, jolloin opiskelussa tulee huomioida opiskelutahdin merkitys. Nelikentän lokerosta *yllätykset ja pettymykset* löytyy mielenkiintoisia näkemyksiä siitä, mitkä asiat ei ehkä ole vastanneet odotuksia. Kun kyseessä on ammatillinen aikuisopiskelu, on harjoittelulla suuri rooli opiskelun suhteen. Harjoittelun anti koulun tiloissa nähtiin usein puutteellisena ja suuri vastuu harjoittelusta näin ollen kaatuikin harjoittelupaikan harteille. Koululla ei esimerkiksi saa oikeanlaista kuvaa siitä, mitä työnteko todellisuudessa on (esim. alla oleva lainaus). Tämä saattaa tulla yllätyksenä eteen harjoittelujaksolla. Tiedottomuus siitä, mitä työnteko sitten todellisuudessa on, voi olla myös syynä siihen, miksi harjoittelujakson koettiin tulevan liian nopeasti eteen.

”Kyllä työssä oppiminen on niin parempaa jos tämmöseen paikkaan vertaa. Tätä ei anna niinku sitä oikeeta kuvaa. Esim. mikä on niin ku normaali työvauhti ja tämmönen just... Kyllä mää oon sitä monta kertaa miettiny, että minkä takia täällä ei semmosia asioita opeteta lainkaan. Ei niin kun informoida.”

Toinen merkittävä asia oli käsitykset teoriaopetuksen riittävydestä. Kaikki miehet näkivät teorian opetuksen tarpeellisena, mutta kaksi näki sen olevan riittämätöntä. Syitä tähän voi olla esimerkiksi se, että aikaa kouluajoista on jo niin kauan, että teorian opiskelu ja kirjojen pönttääminen nähdään olennaisena osana opiskelutapahtumaa. Lisäksi, jos kyseessä on uusi ala, voidaan teorian opiskelu nähdä entistään tärkeämmässä roolissa. Myös opiskelun rentous samoin kuin opettajien passiivisuus tuli monelle yllätyksenä. Kenties takavuosien koulukokemukset olivat pinttyneet mieliin ja opettaja nähtiin edelleen karttakeppiä heiluttavana kurinpitäjänä. Toisin kuitenkin kävi. Pääosin tämä opiskelun rentous nähtiin hyvänä asiana ja siihen oltiin tyytyväisiä. Eiväthän aikuiset ihmiset vaadikaan samanlaista paimennusta kuin lapset. Silti nämä seikat koettiin myös huonona, sillä esimerkiksi apua ei ollut aina saatavilla kun sitä tarvittiin. Viimeisessä *toiveet ja odotukset* -lokerossa opettajilta toivottiinkin enemmän aktiivisuutta. Tällä aktiivisuudella tarkoitettiin esimerkiksi sitä, että opettajat itse tulisivat oppilaan luo tiedustelemaan onko kaikki hyvin jne. Opettajilta toivottiin muutenkin enemmän läsnäoloa, sillä usein he olivat saattaneet lähteä, kertomatta sitä koska tulevat takaisin. Tämä taas vaikeuttaa esimerkiksi oppilaiden harjoitustöissä etenemistä, sillä neuvot ja usein jopa työkalut ovat tavoittamattomissa. Seuraavat sitaattit kuvaavat hyvin sitä, että informaatio opettajien ja oppilaiden välille tulisi saada paremmaksi, jotta molempien työmoraaali kohentuisi.

”Tää työkuri ja moraaali on nyt täällä hallilla löystynyt ja porukka tulee myöhässä ja lähtee ennen aikojaan ja sitä siinä sitten puitiin tossa kavereitten kanssa, että vähän vastavetona siihen, että taas

niinku kouluttajatkin, välillä on pitkiä aikoja ettei tua kopissa oo ketään ne on jossain työmaalla, mutta meillä ei oo tietoo missä he on.”

”Jos niinku apua tarttee jossain ettei jotain tiedä, niin näillä ny ei tietysti välillä oo aikaa että, kellään näillä kouluttajilla, eihän ne aina ees oo paikalla ja kaikkee muuta, välillä on oppitunteja , ei tua kopissa oo ketään, niinku tässä viime viikollakin mää olisin työkaluja tarttenu, mutta tuolla oli ovet lukossa ja valot pois päältä eikä opettajia näkyny missään.”

Teemahaastattelussa pohdittiin myös henkilökohtaisen opetussuunnitelman merkitystä opiskelulle. Puolet haastateltavista oli sitä mieltä, että henkilökohtaistamisessa ei ole jollakin tapaa onnistuttu. Yksi heistä jopa totesi, että hänelle ei ole lainkaan tehty henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Puutteiksi nähtiin mm. aiemman osaamisen ja kokemusten riittämätön selvittäminen. Lisäksi HOPS:ssa toivottiin huomioitavan myös merkinnät käytännön työssä etenemisestä, eikä ainoastaan teoriaopintojen suorituksia. Puutteita HOPS:ssa näkivät myös Laukkalan (2006, 98) tutkimukseen osallistuneet. Tästä voisikin tehdä johtopäätöksen, että opetussuunnitelman laatimisessa on vielä parannettavaa, jotta se ei jäisi pelkäksi kauniiksi ajatukseksi. Seuraavat sitaatit esimerkkeinä siitä, minkälaisia kahdenalaisia ajatuksia HOPS herätti:

”Näkisinikin tän Hopsin enemmänkin semmosena kansion täyteenä, jolla ei oo todellisuuden kanssa kaikilla opintoaloilla merkitystä. Vois olla hyvä tehdä, mutta vaikka semmosen tekisitkin, niin käytännössä vaikuttaa siltä, että siitä ei pidetä kiinni.”

”On hyvä, koska siinä näkee juuri heti sen, kun niin paljo eri tasoilta lähdetään. Opinto-ohjaaja osaa sanoa, kuinka paljon sun pitää mihinkäkin panostaa. Kyllä se on ihan ehdoton.”

9. 4 Tutkinto ja tulevaisuus

Teemahaastattelun neljännessä teemassa selvitettiin haastateltavien ajatuksia heidän tulevaisuudestaan ja vastataan tutkimuksen kolmanteen alaongelmaan. Mitä tutkinto merkitsee miehille, millaisia jatko-opiskelu- ja työmahdollisuuksia miehet näkevät tulevaisuudessaan. Lisäksi miehet pohtivat sitä, mitä mahdollista lisäarvoa tai muutosta opiskelu tuo heidän elämäänsä? Neljättä teemaa tarkastellaan jo teoreettisessa viitekehyksessä esitellyn aikuiskasvatuksen keskeisten arvodimensioiden ja opiskelun tavoitteiden kautta (Tuomisto 1994, 100).

Opiskelu välineenä:

tavoitteena työpaikka, parempi palkka

Omaehtoisuus**Itsesuuntautuneisuus:**

ammattitaidon kehittäminen, opiskelu koska se on mukavaa tai kiinnostavaa

Ulkoa ohjattu**Velvoiteluonteisuus:**

Työpaikan saaminen/säilyttäminen

**Opiskelu itseisarvona/
elämänmuotona:**

elämän suunnanmuuttajana, päämäärä johon pyrkiä, sosiaalinen kanssakäyminen, näkökulmien avartaja, säännöllisyys elämään, paikka johon aamulla mennä

Kuvio 7 Tutkinon suorittaminen aikuiskasvatuksen arvojen ja tavoitteiden näkökulmasta

Yllä olevasta kuviosta voi tehdä päätelmän, että opiskelu välineenä ja ulkoa ohjattu velvoiteluonteisuus kulkevat ikään kuin käsi kädessä. Tällöin syy siihen, miksi lähdetään opiskelemaan, on useimmiten työpaikan saaminen, uralla eteneminen tai paremman toimeentulon ansaitseminen. Samalla opiskelu on yhteiskunnan asettama väline siihen, että voidaan päästä tavoitteisiin. Kun työpaikka on onnistuttu saavuttamaan, voi edessä olla taas uusi opiskelurupeama. Tämä saattaa johtua vaikkapa työnantajan toiveesta jatkokouluttaa henkilöstöään. Ellei taas työntekijä tähän suostu, voi edessä olla työpaikan menettäminen. Ulkoa ohjatut tekijät sekä velvoiteluonteisuus ohjaavat ihmistä kohti välineellistä opiskelua.

Omaehtoisuuden ja itsesuuntautuneisuuden voidaan taas nähdä liittyvän opiskeluun, joka on itseisarvona tai elämänmuotona. Kun opiskelu on omaehtoista ja itsesuuntautunutta, on sen tavoitteena silloin esimerkiksi oman persoonallisuuden kehittäminen ja opiskelu on omasta päätöksestä lähtevää. Tällöin opiskelun voidaan katsoa olevan enemmänkin itseisarvo ja elämänmuoto. Sillä ei ikään kuin tavoitella mitään konkreettista vaan se kasvattaa henkisiä voimavaroja ja tuo merkitystä elämälle.

Tutkinto – ulkoaohjattuna välineenä vai omaehtoisena osaamisen kasvattajana

Haastattelussa keskusteltiin tutkinnon merkityksestä, kuinka tärkeää sen suorittaminen on ja mitä se tuo tullessaan. Vastauksissa oli havaittavissa selvää kaksijakoisuutta. Puolet miehistä arvosti tutkinnon suorittamista ja pitivät sitä välttämättömänä työpaikan ja suuremman palkan saavuttamiseksi. Näissä vastauksissa tosin oli havaittavissa selkeää ulkoa ohjattua velvoiteluonteisuutta sekä yhteiskunnan että työpaikan suunnalta tulevaa. Puolet haastateltavista taas pitivät tutkintoa lähinnä vain paperin palana ja näkivätkin sen suorittamisesta syntyvät sivutuotteet tärkeämpänä. Tällaisena mainittakoon esimerkiksi ammattitaidon ja oman osaamisen kehittäminen. Esimerkiksi seuraavassa lainauksesta voi päätellä, että ammattitaidon ja osaamisen merkitys menevät itse tutkinnon suorittamisen edelle:

”Periaattessa sillä tutkinnolla itteellään, jos sen todistuksen saa, ei mun käsityksen mukaan oo tällä alalla hirveesti merkitystä. Elikä se ei auta, että menee sen paperinsa kanssa jonkun johtajan puheille ja näyttää, että on nyt hieno paperi tässä. Siellä kumminkin odotetaan että se ihminen oikeesti osaa, ja on oikeesti hyvällä asenteella.”

Tutkinnon suorittaminen nähtiin kuitenkin tärkeänä työpaikan hankinnassa. Osaamisen osoittaminen, kun on usein mahdollista vasta työpaikalla. Seuraava vastaus osoittaa sen, että tutkintotodistus helpottaa ja selkeyttää työnhakua huomattavasti:

”Kyllä se niinku tärkeetä on, kun ollaan EU: alueella, ni se pätee koko EU:n alueella se paperi. Tänä päivänä se on, että pystyy hitsaan lähteen ihan mihin vaan, että kun hitsausluokat on niin, se pätee ihan tässä koko EU:n alueella.”

Opiskelu itseisarvona ja elämänmuotona

Kun haastateltavilta kysyttiin, mitä mahdollista lisäarvoa tai muutosta opiskelu on tuonut heidän elämäänsä, saatiin vastaukseksi paljon erilaisia näkökulmia, jotka kuvasivat hyvin aikuiskasvatuksen arvodimensiota – opiskelu itseisarvona ja elämänmuotona. Näitä asioita ei välttämättä tiedosteta, ellei niistä erikseen kysytä. Aikuiselle opiskelu on elämänmuoto etenkin, jos kyseessä ei ole ammattiin opiskeleminen. Se kuinka paljon eri asioita opiskelun kuluessa voi oppia, muusta kuin itse ammatista, voi olla yllättävää. Siirtyminen työyhteisöstä opiskeluyhteisöön tarjoaa ison muutoksen. Oli muutos sitten positiivinen tai negatiivinen, on se useimmiten silti avartava ja

opettavainen. Erilaiset ihmiset ja tilanteet asettavat uusia haasteita. Seuraavat sitaatit kuvaavat hyvin ajatuksia siitä, että opiskelulla on todellakin erittäin merkittävä rooli näiden miesten elämässä:

”Opiskelu on elämän suunnan muuttajana. Tää elämä katkee mukavasti tähän vaiheeseen, sitten mennään jossain vaiheessa ihan uuteen suuntaan.”

”Tällä on ollu aika avartava vaikutus. Täällä on nähty maahanmuuttajia ja muita, uusia näkökulmia. Ja sit tää opiskelun merkitys, et se ei oo tosiaan pelkästään se ammattiala, mitä opiskelee. Siellä aktivoituu monella tavalla näkemään elämää, elämää niinku uudesta näkövinkkelistä.”

Jatko-opiskelu tulevaisuudessa

Mahdollinen jatkokouluttautuminen alalle, jota haastateltava parhaillaan opiskelee, sai pääasiassa positiivisen vastaanoton. Vain yksi kahdeksasta haastateltavasta oli sitä mieltä, että jatkokoulutus ei ole todennäköinen. Syy tähän oli lähinnä se, että jatkokoulutus koettiin liian vaativana ja sitä ei koettu tarpeellisenä. Lisäksi houkutusta vähensi tosiasia siitä, että se edellyttäisi jo useamman vuoden vankan työkokemuksen.

Haastateltavat, jotka taas suhtautuivat oman alan jatkokoulutukseen positiivisesti, näkivät mahdolliseksi lisäkouluttautumisen syyksi lähinnä ulkoiset tekijät. Esimerkiksi jos tuleva työntekijä sitä edellyttää tai jos ilman lisäkoulutusta ei töitä löydy. Näin ollen suurin osa jatkokouluttautumiseen positiivisesti suhtautuneista päätyisi opiskelun pariin jossakin määrin vastoin omaa tahtoaan. Tämä taas vähentäisi heidän motivaatioonsa opiskelun suhteen. Yleisesti ottaen miehet näkivät jatkokouluttautumisen todennäköisyyden vähäisenä ja sen ajoittuvan aikaisintaan useamman vuoden päähän.

Täysin uuden alan opiskelun aloittaminen sai kannatusta yllättävänkin paljon. Tämä ei sikäli ole ihme, sillä olihan 75 % miehistä jo alun alkaenkin ns. alanvaihtajia ja päätyneet aloittamaan täysin uutta opiskelualaa. Vain kaksi vastaajaa sulki alan vaihtamisen kokonaan pois. Syitä tähän oli yksinkertaisesti päätös siitä, että tämä tutkinto tulee ehdottomasti jäämään viimeiseksi, kun taas toinen painotti taloudellisten tekijöiden merkitystä. Halu tienaamaan oli kova, jo iänkin mukanaan

tuoman paineen vuoksi. Vastauksien positiivisuus uuden alan opiskelun aloittamisen suhteen oli mielenkiintoista. Ensinnäkin miehillä on ikää yli 30 vuotta ja useimmilla on 50 vuotta tullut täyteen. Näin ollen parhaillaan käynnissä olevan koulutuksen lisäksi, ei alan vaihdoksen luulisi kuuluvan suunnitelmiin, jo ajan vähiin käymisen vuoksi. Lisäksi keski-ikä paikkeilla miehet yleensä ovat tienaamisensa huipulla, jolloin opiskelu olisi aina tilipussista ja tulevaisuuden säästöistä pois. Positiivista onkin vastaajien myönteinen suhtautuminen yleensä opiskelua kohtaan. Oma kiinnostus tiettyä opiskelualaa kohtaan tai puhdas opiskelemisen ilo mainittiin syiksi mahdolliseen opiskeluun. Tästä voi tehdä johtopäätöksen, että elinikäinen oppiminen elää tulevaisuudessa hyvin. Olkoon sitten syyt jatko-opiskelulle ulkoapäin tulleita tai opiskelijasta itsestään lähteviä on pääasia, että suhtautuminen on myönteistä ja asenne periksi antamaton:

”Hyppää vaan johonkin muulle alalle, koska se on mukavaa mennä opiskelemaan ja saada uusia juttuja elämää.”

Usko omaan tulevaisuuteen työmarkkinoilla oli jokaisella miehillä kova. Kukaan ei pelännyt työttömyyttä vaan luotti siihen, että tutkinnon suorittamisen jälkeen töitä olisi tarjolla. Positiivisena asiana nähtiin myös mahdollinen kysynnän nousu kädentaitoja vaativia aloja kohtaan.

10 Yhteenveto

Tälle tutkimukselle antoi erityisen merkityksen tutkimusaineiston rajautuminen nimenomaan yli 30-vuotiaisiin miehiin, jotka opiskelevat ammatilliseen tutkintoon aikuisoppilaitoksessa. Yleisesti aikuisten opiskelua on toki tutkittu paljon ja tämän tutkimuksen tuloksissa olikin löydettävissä paljon samoja piirteitä kuin aikaisemmissa tuloksissa. Kuitenkin tutkimustulokset tarjosivat paljon uutta ja mielenkiintoista tietoa siitä, mitä tämän päivän miesopiskelija näkee ammatillisessa aikuisopiskelussa. Laajoja yleistyksiä tutkimustuloksista ei liene syytä tehdä, mutta niin paljon yhteisiä piirteitä vastauksissa ilmeni, että tulosten voidaan katsoa peilaavan miesten käsityksiä ja asenteita ammatillisesta aikuisopiskelusta yleensä.

Se, että miehet ovat työttömyyden kohdatessa valinneet opiskelun, kertoo jo paljon luotosta ammatillisesta aikuiskoulutusta kohtaan. Se mikä on mielenkiintoista, on miesten ennakkoluuloton

asenne ja rohkeus lähteä opiskelemaan jopa aivan uutta alaa. Kokonaan uuden alan opiskeluun löytyi paljon erilaisia syitä ja mielipiteitä, joiden pohtiminen oli mielenkiintoista ja avartavaa. Voidaankin olettaa, että alanvaihdos on tämän päivän arkea, johon moni tarttuu töiden loputtua. Se mille alalle taas ajaudutaan, voi olla monesti jopa sattuman kauppaa. Tästä puolestaan voi tehdä sen johtopäätöksen, että opiskelun aloittamiselle ei välttämättä uhrata paljon aikaa ja tiedot aikuiskoulutuksen tarjonnasta ovat vähäisiä tai huonosti saatavilla olevia.

Mitä elinikäiseen oppimiseen tulee, nähtiin käsite pääasiassa positiivisena, vaikka se voidaan nähdä myös oppimisyhteiskunnan meille asettamana taakkana. Miehet kuitenkin näkivät elinikäisen oppimisen mieluummin uuden mahdollisuuden antajana. Aikuisopiskelijan vahvuudet tiedostettiin hyvin, mutta myös heikkouksia löytyi samalla mitalla takaisin. Kuitenkin yleisilme haastatteluissa painotti nimenomaan aikuisena olemisen etuja, joita olivat esimerkiksi kokemus, asenne ja opiskelun itsenäisyys. Itse ammatillinen aikuisopiskelu herätti myös haastateltavissa paljon mielipiteitä. Etenkin mielipiteet henkilökohtaisten opetussuunnitelmien onnistumisesta jakautuivat kahtia. Opiskelu näyttötutkintojärjestelmässä sai kehuja, vaikka toki myös kehittämisen varaa löytyi. Esimerkiksi oppilaiden ja opettajien välisessä kommunikoinnissa nähtiin heikkouksia. Samoin löytyi muutostoiveita myös opetuksen sisällön suhteen.

Tulevaisuutensa tutkinnon suorittamisen jälkeen miehet näkivät hyvinkin valoisana ja lupaavana nimenomaan työmarkkinoiden suhteen. Myös mahdollinen oman alan jatko-opiskeleminen kiinnosti useaa. Tämä kuitenkin edellytti useimmiten jotakin ulkoista pakkoa, kuten esimerkiksi työnantajan toivetta jatkokouluttaa henkilöstöään. Kysyttäessä miesten kiinnostusta opiskella tulevaisuudessa jotain aivan täysin uutta alaa, olivat vastaukset mielenkiintoisia. Yllättävää oli juuri miesten valmius lähteä opiskelun pariin vielä meneillään olevan tutkinnon jälkeen. Tähän oli varmasti syynä se, että opiskelu koettiin positiivisena ja sen elämään tuoma lisämerkitys riittävän suurena motivoijana.

Vaikka tutkimus tarjosikin paljon uutta tietoa, nousi haastatteluja analysoidessa silti esiin paljon asioita, joihin olisi vasta jälkikäteen toivonut saavansa lisätietoa. Kokemattomuus haastattelutilanteessa aiheutti sen, että monia tutkimuksen kannalta hyödyllisiä lisäkysymyksiä saattoi jäädä tekemättä ja näin ollen arvokasta tietoa saavuttamatta. Jos tämän tutkimuksen olisi suorittanut joku kokeneempi, ammatilliseen aikuiskoulutukseen enemmän perehtynyt tutkija, voisivat tuloksetkin olla vielä merkittävämpiä. Toisaalta tutkimusta tulee sinällään pitää ainutkertaisena, koska se tarjoaa juuri sen tiedon, jota haastateltava on sillä hetkellä pitänyt olennaisena ja itselleen tärkeänä.

11 Luotettavuuden tarkastelua

Kun puhutaan tutkimuksen luottavuudesta, käytetään usein reliabiliuden ja validiuden käsitteitä. Reliabilisuus voidaan ymmärtää usealla eri tavalla ja koko käsitteeseen tulee suhtautua tietyllä varauksella. Ensinnäkin reliabiliudella voidaan tarkoittaa sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä kahdella eri kerralla, saadaan sama tulos. Toinen tapa määrittää käsite on se, että saamaan tulokseen päädytään kahden eri tutkijan toimesta. Kolmas tapa taas määrittää reliabiliuden siten, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä päädytään samaan tulokseen. Tässä tutkimuksessa, tuo kvantitatiivisesta tutkimuksesta otettu käsite ontuu, sillä se ei varsinaisesti pidä paikkaansa millään edellä mainituista tavoista. Tämän ei kuitenkaan tarvitse merkitä sitä, että tutkimus ei olisi reliabilinen. Tähän löytyy vastaus juurikin siitä, että kysymyksessä on laadullinen tutkimus, jolloin ei voida olettaa esimerkiksi, että kaksi eri tutkijaa tekisi samasta haastattelusta täysin samat tulokset. Samoin ei voida myöskään olettaa, että haastatteleamalla samaa henkilöä uudestaan, hän vastaisi täysin samalla tavalla toistamiseen. Tässä kohdin tulee esille juuri laadulliselle tutkimukselle ominaiset, pehmeät ja ikään kuin anteeksi antavat menetelmät. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 186.)

Mitä tutkimuksen luotettavuuteen tulee, on tärkeää, että teorian ja empirian välillä pyritään pitämään yllä keskustelua. Tällä tarkoitetaan mm. sitä, että haastattelujen analysoinnissa palataan tarpeen tullen takaisin teoreettiseen viitekehykseen. Runko tutkimuksen teoreettiselle viitekehykselle muodostettiin tämän tutkimuksen osalta pääasiassa jo ennen haastatteluja. Haastattelut toivat kuitenkin esille puutteita ja vajaavaisuuksia rungossa, joten viitekehystä täydennettiin vielä haastattelujen jälkeen. Tämä teoriaan palaaminen pyrittiin tekemään tutkimuksen eettisyyttä kunnioittaen siten, että teoriaa ei ikään kuin käytetty väärällä tapaa todentamaan tuloksia. Niin kuin Anttonen & Huotari toteavat (1995, 19) teoksessa *Menetelmävalintojen viidakkoo*, ei tutkijan tule altistaa teoriaansa pelkästään testattavaksi vaan siitä tulee pystyä myös luopumaan, jos kerran teoria osoittautuu virheelliseksi.

Eskola & Suoranta (1998, 214) määrittelevät tutkimuksen realistisen luotettavuusnäkökulman jakamalla sen kahteen osaan, *sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin*. Sisäinen validiteetti syntyy silloin, kun tutkimuksen teoreettiset ja käsitteelliset määrittelyt ovat sopuissa. Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys pyrittiin pääosin muodostamaan jo ennen haastatteluja. Kuitenkin niin, että taas haastattelujen jälkeen ja tuloksia analysoitaessa voitiin palata tarvittaessa takaisin teoriaan. Sisäistä validiteettiä voitiin perustella sillä, että aiempia tutkimuksia tarkastellessa niistä löytyi

samansuuntaisia teoreettisia ja käsitteellisiä linjoja. Ulkoisessa validiteetissa huomio taas keskittyy tutkijaan itseensä, sillä riippuu täysin tutkijasta ja hänen tulkinnoistaan, minkälainen sidos aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen välille syntyy.

Hirsjärvi ja Hurme (2004) puolestaan ottavat mukaan myös kolmannen validiuskäsitteen, jonka merkitystä voidaan korostaa tässä tutkimuksessa. Tämä *rakennevalidius* merkitsee sitä, että tutkijan on pystyttävä perustelemaan tekemänsä tulkinnat tarpeeksi hyvin, mutta tarkoituksena ei kuitenkaan ole, että muut tutkijat tekisivät kyseisestä aineistosta samat tulkinnat. Tässä tutkimuksessa onkin nimenomaan pyritty siihen, että kysymyksistä ei ole yritetty laatia liian hienoja ja vaikeasti ymmärrettäviä, jotta jokainen haastateltava käsittäisi ne mahdollisimman samalla tavalla. Samoin tämä seikka helpottaa myös tutkijan tulkintojen tekemistä materiaalista. Lopullinen tulos kun syntyy tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksesta ja yhteistoiminnasta. (mt. 188- 189.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelussa voidaan validiuden ja reliabeliuden käsitteiden lisäksi mainita *triangulaatio*. Näin ollen samassa tutkimuksessa on käytetty useampia eri menetelmiä, jotta tutkimustulokset olisivat luotettavampia ja kattavampia. Esimerkiksi Eskola & Suoranta (1998, 69) esittelevät teoksessaan Johdatus laadulliseen tutkimukseen Denzinin (1978) idean jakaa triangulaatio neljällä eri tavalla. Nämä ovat aineisto-, tutkija-, teoria-, ja menetelmätriangulaatio. Tässä tutkimuksessa on käytetty apuna aineistotriangulaatiota, sillä tutkimuksessa on käytetty haastattelumateriaalin lisäksi myös muita menetelmiä. Eli tässä tapauksessa haastattelusta saatuja tietoja vertaillaan esimerkiksi aikaisempiin tutkimuksiin, minkä kautta haetaan vahvistusta tuloksille.

Fenomenografisessa tutkimuksessa yksi luotettavuuden kannalta olennainen käsite on jo analyysivaiheessa esitelty, sulkeistamisen käsite. Se millaisia esioletuksia tutkijalla on aiheesta, voi vaikuttaa suurestikin siihen millaisia kysymyksiä hän esittää haastattelutilanteessa ja näin ollen ne vaikuttavat myös siihen millaisia vastauksia tutkija saa. Tässä kohdin mietityttävä seikka on se, että mitä pidemmälle haastattelut etenevät sitä erilaisemmaksi myös esiolettamukset muuttuvat. Vaarana on, että tutkija alkaa johdatella haastattelua siihen suuntaan, mitä edeltävät haastateltavat ovat vastanneet. Onkin tärkeää, että tutkija pystyy tarkkailemaan koko ajan tilannetta siten, että lisäkysymykset ja haastattelun kulku ei liiaksi pyri noudattelemaan aiempia haastattelutilanteita. Toki aiemmista haastatteluista voi saada aineksia siihen, mitä on jäänyt huomioimatta alkuperäisessä haastattelurungossa. Kuitenkin perusajatuksena voi pitää sitä, että kuhunkin

haastattelutilanteeseen lähdetään ikään kuin puhtaalta pöydältä ja haastateltaville annetaan mahdollisuus kertoa ajatuksistaan mahdollisimman vapaasti. Tässä tutkimuksessa siitä, että esioletuksia tutkittavasta aiheesta ei ollut paljon, saattoi olla hyötyä mutta yhtä lailla haittaa. Jos tutkittavien ja tutkijan esioletukset ovat olleet kovin erilaisia, voi myös tutkimusongelma näyttäytyä heille erilaisena. Näin ollen on tärkeää, että tutkija tarkkailee koko ajan tilannetta, että haastattelu ei pääse ikään kuin karkaamaan hänen haluamaansa suuntaan. Tähän asiaan ovat kiinnittäneet huomioita mm. Ashworth & Lucas (1998, 2000) Niikon (2003, 35- 36) teoksessa. Kuitenkin esimerkiksi Hirsjärvi & Hurme (2004, 168- 169) antavat ikään kuin luvan tietynlaiseen johdatteluun, sillä se onkin yksi fenomenografisen haastattelun piirre. Tällä johdattelulla tarkoitetaan sitä, että haastateltaville pyritään luomaan jonkinlainen tietoisuus omasta tietoisuudestaan tiettyä asiaa kohtaan. Tässäkin tutkimuksessa haastateltavien tietoisuus joistakin tutkittavista ilmiöistä saattaa olla sitä luokkaa, että haastattelijan tulisi pyrkiä herättämään haastateltavissa tietynlaista aktiivisuutta ja tietoisuutta omasta tietoisuudestaan. Tätä seikkaa voikin pohtia kriittisesti juuri siitä näkökulmasta, että haastattelijat ei sorru liikaan avittamiseen vastauksia etsiessään.

Kun fenomenografisen tutkimuksen tulosten luotettavuutta tarkastellaan, ei ole tarkoituskaan pyrkiä absoluuttiseen totuuteen. Fenomenografiassa käytettävän totuuden koherenssikriteerin valossa voidaan olettaa, että kaikki se on totta, mikä sopii yhteen muun totena pidetyn tiedon kanssa. Näin ollen, jos miesten vastaukset noudattelevat tiettyssä määrin toistensa vastauksia, voidaan olettaa, että vastausten on jossakin määrin peilattava totuuden kanssa. Vaikka totuutta voisikin kuvata sen kautta, että vastauksissa ilmenisi samanlaisia piirteitä, ei kuitenkaan ole tarkoitus pyrkiä tulosten toistettavuuteen. Jos kerran tarkoitus on tuoda esille miesten käsityksiä sellaisina kuin he itse ne tuovat esille, olisi väärin pyrkiä siihen, että seuraava vastaava haastattelu samoilla tutkittavilla tuottaisi taas vastaavat tulokset. Samoin, jos tämän tutkimusmateriaalin aineistosta tekisi tulkintoja toinen tutkija, voisivat tulokset olla erilaisia. Toinen tutkija voisi päätyä myös erilaisiin kuvauskategorioihin ja kategorioihin kuin toinen. Mm. Sandberg (1996) toteaa Niikon (2003, 40) teoksessa, että fenomenografisessa tutkimuksessa lähdetään siitä, että luokat ovat tutkijan itsensä luomia ja toisen tutkijan ei voida odottaakaan päätyvän samoihin luokkiin. Kukin tutkija muodostaa oman kokonaiskuvansa ja tulkintansa materiaalista. Tämä riippuu täysin hänen esioletuksistaan ja siitä kuinka hän ymmärtää haastateltavien kokemukset. (Niikko 2003, 39 -41.)

12 Pohdinta

Tämä tutkimus tuo hyvin konkreettisesti esille sen, että elinikäinen opiskelu on tämän päivän arkea ja se on vakiinnuttanut vahvasti paikkansa oppimisyhteiskunnassamme. Jatkuva kouluttautuminen ja uuden opiskelu ovat yhteiskunnan meille ulkoa päin asettamia tavoitteita. Läpi elämän jatkuva opiskelu voidaan kuitenkin nähdä myös positiivisena asiana, joka tuo elämälle lisämerkitystä ja sisältöä. Ei ole tarkoituskaan, että meidän kaikkien tulisi olla jatkuvasti osaamistasoamme yhä pidemmälle vieviä. Tosiasia kuitenkin on, että koulutuksen ja saavutetun tutkinnon merkitystä ei ole syytä aliarvioida. Vaikka työtilanne olisi tyydyttävä, voi edessä olla aikoja, jolloin opiskeleminen todella punnitaan ja se saa sille kuuluvan arvonsa. On syytä tiedostaa maamme aikuisille suunnatut laajat ja hyvätasoiset kouluttautumismahdollisuudet ja ottaa niistä kaikki hyöty irti. Ammatillisilla aikuisoppilaitoksilla on tarjottavanaan jokaiselle jotakin. Tosiasia on, että moni ei edes tiedosta niitä mahdollisuuksia, joita hänellä on opiskelun kautta mahdollista saavuttaa. Tällä ei tarkoiteta pelkästään suurempaa palkkaa tai parempaa työnkuvaa, vaan esimerkiksi puhdasta oman ammattitaitonsa syventämistä ja opiskelun kautta saavutettua hyvää mieltä.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää miesten käsityksiä ammatillisesta aikuisopiskelusta ja sen aloittamisesta. Aikaisemmat tutkimukset ja esioletukset saivat tutkimuksen kuluessa lisävahvistusta, mutta tulokset tarjosivat myös mielenkiintoisia ja odottamattomia yllätyksiä. Opiskelun aloittamiseen oli usein syynä alanvaihto. Tätä voidaan nykyään pitää jopa työelämässä pysymisen ainoana keinona. Varjostaako tämä alanvaihdon pakko elinikäisen oppimisen houkutusta vai onko se sen elinehto? Jos ei ole aikuisena alanvaihtajaksi, olisi aikuiskoulutukseen osallistujien määrä huomattavasti pienempi. Nykyään meiltä kuitenkin vaaditaan valmiutta vaihtaa alaa, jolla olemme työskennelleet kenties jo vuosikymmeniä. Tätä ei toki sovi tulkita niin, että mitä tahansa opiskeletkin, on alanvaihdos edessä ennemmin tai myöhemmin. On silti syytä huomioida se tosiasia, että tämän päivän yhteiskunta edellyttää meiltä valmiuksia nopeisiin muutoksiin ja vaihtuviin työnkuviin. Alanvaihdon suhteen voi kuitenkin miettiä sitä, mitä tapahtuu kaikelle sille osaamiselle, joka työpaikalta poistuu alanvaihtajan mukana. Tutkinnon suorittamiselle voi tuskin antaa samanlaista painoarvoa kuin ammattitaidolle, joka on kertynyt vuosien saatossa.

Nykyään aikuisoppilaitokset pyrkivät siihen, että jokainen opiskelija saa juuri hänen etujaan ja tarpeitaan palvelevaa koulutusta. Näyttötutkintojärjestelmä ja henkilökohtaiset opetussuunnitelmat pyrkivät takaamaan sen, että opinnot ovat alusta loppuun asti juuri aikuiselle itselleen räätälöityjä.

Aina kuitenkin näin ei käy ja opetussuunnitelmat ovat vain kaunista puhetta. Tätä seikkaa ei kuitenkaan voida kaataa pelkästään oppilaitoksen tai kouluttajien harteille, myös aikuisella itsellään on itseohjautuvana oppijana vastuu siitä, että hän saa oppilaitoksessa sellaista koulutusta kuin hän kokee tarvitsevansa. Aikuisella on velvollisuus (tai oikeus) olla itsenäinen ja itseohjautuva oppija. Häneltä odotetaan oma-aloitteisuutta, vaikka siihen ei aina vastata. Esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksissa ihmetystä herätti etenkin oppilaiden ja opettajien välisen kommunikoinnin heikko taso. Töiden eteneminen estyi usein, koska työkaluja tai neuvoja ei ollut saatavilla. Jos kerran aikuisia ihmisiä opetetaan, eikö myös kohtelu voisi olla sen mukaista. Näin ollen työkalut voitaisiin jättää opiskelijoiden ulottuville. Myös opettajilla tulisi olla velvollisuus ilmoittaa milloin he ovat opiskelijoidensa tavoitettavissa. Oma-aloitteisuus ja itsenäinen työtapana ei onnistu, jos ei esimerkiksi ole työkaluja, joilla tehdä. Tästä voi seurata helposti turhautumista siitä, että työt eivät etene ajallaan.

Mitä muihin tutkimuksiin aikuisopiskelusta ja miesten opiskelusta tulee, yllätti tämän tutkimuksen anti. Vaikka miehiä onkin moitittu alhaisesta aktiivisuudesta hakeutua opiskelemaan aikuisiällä, on tilanne kuitenkin koko ajan muuttumassa. Tämän päivän mies tarttuu rohkeasti haasteeseen, eikä pelkää koulun penkille menemistä. Vaikka kynnyksellä lähteä opiskelemaan on sitä korkeampi mitä kauemmin on työelämän parissa ollut, saattaa opiskelukokemus muodostua hyvinkin avartavaksi ja positiiviseksi. Joskus elämässä on hyvä pysähtyä hetkeksi ja miettiä, mitä siltä oikein haluaa. Koskaan ei ole liian myöhäistä aloittaa jotain uutta ja muuttaa kenties koko elämän suuntaa. Siihen elinikäinen oppiminen antaa mahdollisuuden.

Tässä tutkimuksessa voidaan teemahaastattelun käyttö nähdä hyvin toimineena. Niihin ongelmiin, joihin teemahaastattelulla pyrittiin saamaan vastauksia, myös onnistuttiin hyvin. Kuten jo johtopäätöksissä todettiin, olisi tämä tutkimus voinut tarjota vieläkin enemmän mielenkiintoista tietoa miesten ammatillisesta aikuisopiskelusta, jos tutkijana olisi toiminut enemmän alalle vihkiytynyt ja tutkimuksen teossa kokeneempi henkilö. Toisaalta olisi voinut jäädä tulematta esille asioita, jotka taas kokemattomampi tutkija löytää. Mitä tämän tutkimuksen tekoon tulee, olisi yksi kiinnostava tapa tarkastella tutkimusaluetta elämäkerrallisella tutkimusotteella. Tällöin olisi voitu syventyä miesten taustoihin, joita tässä tutkimuksessa ei otettu suuremmin huomioon. Kiinnostusta herätti jällempäin etenkin se, että millaiset miehet opiskelun pariin yleisesti ottaen hakeutuvat. Löytyisikö kenties elämäkerrallisesti joitain yhteisiä piirteitä niiden miesten joukosta, jotka aikuisiällä vielä valitsevat tutkinnon suorittamisen ja mistä he kenties löytyvät?

Mitä muihin mahdollisiin jatkotutkimuksen kohteisiin tulee, on yksi kiinnostava tutkimusalue oman alansa koulutusta vailla olevat henkilöt. Kuinka heidät saadaan opiskelun pariin? Nämä henkilöt ovat erittäin tärkeitä, koska heidän jo saavuttamansa tiedot ja taidot ovat korvaamattomia ja niiden eteenpäin vieminen jälkipolville on arvokasta. Toinen mielenkiintoa herättävä tutkimuskohde ovat ne ammattimielikuvat, joiden perusteella opiskelija tekee alavalintansa. Tässäkin tutkimuksessa alalle ajaututtiin usein ikään kuin sattuman kautta, mutta tosiasiaa siihen on täytynyt vaikuttaa jokin mielikuva siitä, mitä tuleva opiskeluala tarjoaisi.

Tämän tutkimuksen tulosten voidaan olettaa palvelevan mm. aikuiskoulutuksen suunnittelua ja toteutusta. Mitä voitaisiin tehdä toisin ja missä taas on onnistuttu? Koska tutkimustulokset ovat sinällään ainutkertaisia, ei ole tarkoituskaan pyrkiä yleistämään niitä koskemaan koko maamme kattavaa miesten ammatillista aikuisopiskelua. Silti ei liene väärin todeta, että tuloksista on löydettävissä tekijöitä, joita voidaan käyttää ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämiseen. Tutkimuksella voidaan nähdä myös olevan positiivinen vaikutus miesopiskelijoiden suhtautumiseen ammatillista aikuisopiskelua kohtaan ja yleensäkin kannustavan elinikäiseen oppimiseen. Opiskelun kautta kun on mahdollista saavuttaa muutakin kuin tutkinto.

Lähteet

- Ahola, J. 1997. Oppimisen ilo: kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. *Aikuiskasvatus* 17 (4), 318-319.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Radion aikuiskasvatussarjan ensimmäisen osan oppikirja. Helsinki: Yleisradio/Opetusohjelmat.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alexandersson, M. 2003. Metod och medvetande. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Antikainen, A. 1997. Elinikäisen oppimisen käytännöt ja elämänpolut. *Aikuiskasvatus* 17(3), 165.
- Anttonen, S. & Huotari, V. 1995. Metafysiikka, metodologia ja maailma. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto, 19.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: Gummerrus, 137, 143-152.
- Front, T. 2003. Itseohjautuvuus ja oppijan autonomia elämänlaajuisen oppimisen haasteena. Teoksessa Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. *Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja*. Vantaa: Dark Oy, 125.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

- Tuomisto, J & Pantzar, E. 1997. Elinikäinen oppiminen kansallisena ja kansainvälisenä työn ja koulutuksen kehittämisstrategiana. Teoksessa Elinikäisen oppimisen komitea Näkökulmia elinikäiseen oppimiseen. Komiteamietintö 1997: 14. Helsinki: Oy Edita Ab, 1-2, 5-6.
- Tuomisto, J. 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi- unohtuiko jotain? Teoksessa Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy, 49-50.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy, 68-84.
- Kiviranta, K. 1998. Mies ja kansalaisopisto. Tutkimus Kauniaisten kansalaisopiston miesprojektista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkielma.
- Knowles, M. 1990. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston: Gulf Publishing Company.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. London: Sage.
- Laine, T. 2001 Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus, 26-29.
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Laukkanen, H. 2006. Ammattitutkinto aikuisiällä – Noste- koulutukseen hakeutuminen osana aikuisten elämänkulkua. Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen koulutustason kohottaminen aikuisiällä- projekti. Joensuu: Joensuun yliopisto. Saatavilla www-muodossa. <http://www.noste-ohjelma.fi/fin/bitmap.asp?R=709>. Luettu 30.8.2006.

- Leistevuo, A. 1998. Sosiaaliset motiivit ja sosiaalinen toiminta aikuisopiskelussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Marton, F. 1990. Phenomenography: A Research approach to investigating different understanding of reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (edited by) *Qualitative research in education: focus and methods*. London: The Falmer press, 154.
- Marthon, F. & Booth, S. 1997. *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntien muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografinen tutkimus kasvatustieteissä. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nyysölä, K. & Hämäläinen, K.(toim.) 2001. *Elinikäinen oppiminen Suomessa*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Pellinen, P. 2001. *Aikuiskasvatuksen ammatillistuminen*. Turku: Painosalama Oy.
- Peltonen, M. 1991. *Uusiin opintoihin aikuisena*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Rogers, J. 2003. *Hur du undervisar vuxna- och gör det bra!* Porvoo: WS Bookwell.
- Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa J.Leino, P.Rauhala & P.Ruohotie (toim.) *Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa*. Ammattikasvatussarja 7. Tampere: Jäljennepalvelu, 5.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Salo, J. 2004. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Taalas, M. 1995. Ammattitutkinto ammattitaidon näyttönä. Ammatillisten aikuistutkintojen kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 62. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Torvinen, L. 1997. Hopsista. Aikuiskasvatus 17 (3), 230.
- Tuomisto, J. 1994. Aikuiskasvatuksen perusaineksia. Julkaisusarja B 2/92. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Opetushallitus. 1996. Ammatillinen aikuiskoulutus Suomessa. Moniste 50/1996. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Opetushallitus. 2003. Näyttötutkinto-opas. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. AiHe-projekti – Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen näyttötutkintotoiminnassa 2000-2003. Helsinki: Hakapaino Oy. Saatavilla www-muodossa. <http://www.edu.fi/julkaisut/aihenaytto.pdf>. Luettu 18.5.2006.
- Opetusministeriö. 2001. Opetusministeriön hallinnonalaan kuuluvan aikuisopiskelun tilastointi- ja seurantajärjestelmien kuvaus. Opetusministeriön työryhmien muistioita 8:2001. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2002. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa: ”Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää!”. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 2002, 96. Saatavilla www-muodossa. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2002/yli_40_vuotiaat_aikuiskoulutuksessa_kylla_sielta_aina_jotakin_?lang=fi&extra_locale=fi
- Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2002. 2004. Opetusministeriön julkaisuja 2004:26. Helsinki: Yliopistopaino.

[www-dokumentti].<http://www.oph.fi/nayttotutkinnot/.html>. Luettu 24.11.2005.

OECD. 2001. Education Policy Analysis. Education and Skills. Paris: OECD. Saatavilla www-muodossa. <http://hermia.sourceoecd.org/>. Luettu 5.3.2006.

Liitteet

Liite 1 Teemahaastattelun runko

Taustatiedot:

- nimi
- ikä
- mitä opiskelee
- tutkinto ja sen arvioitu kesto
- Aikaisempi työnkuva ja työvuodet

1. Päätös opiskeluun lähtemisestä

Milloin päätös kypsä? Mitkä asiat siihen vaikuttivat?
Ennakkokäsitykset opiskelua kohtaan
Esteet aiemmalle opiskeluun lähtemiselle
Vaikuttiko aiempi työkokemus opiskeluun hakeutumisessa?
Miksi kyseinen alavalinta
Mistä löytyi tieto opiskelupaikasta

2. Elinikäinen oppiminen

Onko käsite tuttu ja mitä siitä ajattelee
Onko käsite negatiivinen vai positiivinen, miksi?
Aikuisiällä opiskelun edut ja haitat
Millainen opiskelu on tärkeää ja mielekästä
Teorian ja käytännön merkitys opiskelussa
Työkokemuksen merkitys
Motivoivat tekijät
Ympäristön asenteet

3. Käsitteet ammatillisesta aikuisopiskelusta

Odotukset koulutukselta
Ennakkokäsitykset opiskelulta
Tutkinnon suorittaminen ja sen tärkeys
Näyttötutkintojärjestelmän hyvät ja huonot puolet
Henkilökohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen
Tavoitteet oppijana
Toiveet opetuksen tarjonnasta
Opiskelukaverien merkitys

4. Tutkinto ja tulevaisuus

Odotukset tutkinnolta
Tulevaisuus työmarkkinoilla
Ammattitaidon merkitys
Mitä lisäarvoa ja muutosta opiskelu tuo elämään
Mahdollinen jatkokoulutus

Liite 2 Haastattelupyynnö

Arvoisa vastaanottaja

Teidät on valittu tutkimukseen, jolla pyritään selvittämään miesopiskelijoiden käsityksiä ammatillisesta aikuisopiskelusta. Tutkijana toimii Anna Saravo Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitokselta ja oppilaitos - x on antanut siihen suostumuksensa.

Pyydämme Teitä ystävällisesti osallistumaan haastatteluun, joka tapahtuu koulunne tiloissa. Teihin otetaan pian yhteyttä ja informoidaan tarkemmasta haastatteluajankohdasta ja -paikasta.

Tarkoituksena on saada aikaan vapautunut ja avoin haastattelutilanne teemahaastattelun merkeissä. Tulemme keskustelemaan seuraavista teemoista:

- Päätös opiskeluun lähtemisestä
- Elinikäinen oppiminen
- Käsitykset ammatillisesta aikuisopiskelusta
- Ammatillinen tutkinto ja tulevaisuus

Aikaa haastattelutilanteeseen tulisi varata noin tunnin verran eikä Teiltä vaadita mitään esivalmisteluja sitä varten.

Tutkimusta varten antamanne tiedot säilytämme ehdottoman luottamuksellisina.

Kiitokseksi avustanne ja osallistumisestanne haastattelututkimukseen saatte lounastaa veloituksetta oppilaitoksenne ruokalassa!

Ystävällisin terveisin
Anna Saravo
Puh.044-0500659
S-posti anna.axen@uta.fi