

Noelle Lindfors

ELINIKÄISEN OPPIMISEN HAASTEET JA MAHDOLLISTAJAT

Miten sukupuoli ja ikäryhmät eroavat osaamisen
kehittämistä tukevissa ja haastavissa tekijöissä?

TIIVISTELMÄ

Noelle Lindfors: Elinikäisen oppimisen haasteet ja mahdollistajat
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Huhtikuu 2022

Osaamisen kehittämistä on tutkittu paljon ja on olemassa monia teorioita, jotka tarjoavat näkökulmia sen esteisiin. Vähemmän tutkimustietoa löytyy kuitenkin ryhmien välisistä eroista osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sekä sukupuolten, että ikäryhmien välisiä eroja osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevissa tekijöissä. Tämä tutkimus toteutettiin kvantitatiivisin menetelmin hyödyntäen Sitran Elinikäinen oppiminen Suomessa 2019 -kyselytutkimuksen valmista dataa. Tässä tutkimuksessa käytettiin oppimisen esteitä ja mahdollisuuksia käsitteleviä kysymyksiä, joista muodostettiin tutkimuksessa käytetyt osaamisen tunnistamisen ja ulkoisen tuen faktorit.

Tulosten perusteella ikäryhmien välillä oli havaittavissa eroja kaikissa osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä. Vanhin ikäryhmä koki osaamisen tunnistamisen tukevan kaikista eniten osaamisen kehittämistä, kun taas ulkoinen tuki oli tärkeä oman osaamisen kehittämistä tukeva elementti nuorimmalle ja vanhimmalle ikäryhmälle. Sukupuolten välillä taas oli havaittavissa eroja vain ulkoisessa tuessa, jossa miehet kokivat tämän tukevan enemmän oman osaamisen kehittämistä kuin naiset.

Oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä molemmilla sukupuolilla korostuivat taloudellisiin ja ajallisiin resursseihin sekä terveyteen ja elämäntilanteeseen liittyvät haasteet. Miehillä korostui näiden lisäksi riittävän tiedon puute, kun taas naisilla korostui sopivan koulutustarjonnan puute. Kaikilla ikäryhmillä korostuivat taloudelliset haasteet. Keskimäinen ikäryhmä koki myös koulutustarjonnan puutteen haastavan oman osaamisen kehittämistä, kun taas vanhimmallalla ikäryhmällä suurin haaste osaamisen kehittämiseksi liittyi terveyteen ja elämäntilanteeseen. Tämän lisäksi nuorimmalla ja keskimäisellä ikäryhmällä korostui ajan puute. Vanhin ja nuorin ikäryhmä taas kokivat eräänä haasteena myös riittävän tiedon puutteen.

Tämä tutkimus rakentaa käsitystämme erilaisten ryhmien välisistä eroista osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Tuloksia voidaan hyödyntää erilaisissa koulutuksen konteksteissa tukemaan erilaisten kansallisten ja globaalien tavoitteiden saavuttamista. Tutkimuksen tulokset ovat tärkeitä, sillä osaamisen jatkuva kehittäminen korostuu myös tulevaisuudessa.

Avainsanat: Elinikäinen oppiminen, jatkuva oppiminen, esteet, haasteet, mahdollistajat

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Noelle Lindfors: Challenges and enablers of lifelong learning
Master's thesis
Tampere University
Master's Programme in Educational Studies
April 2022

Competence development has been studied extensively. However, less research data can be found on the differences between different groups in the factors related to competence development. The purpose of this study was to examine the differences between genders and different age groups in the development of competence. This study was conducted using quantitative methods, utilizing the data from Sitra's Lifelong Learning in Finland 2019 survey.

Based on the results, there were noticeable differences between different age groups in all the factors supporting the development of competence. The oldest age group felt that competence identification supported their competence development the most, while external support was important for the youngest and oldest age group. Differences between the sexes were only noticeable in external support, where men felt that this supported their own competence development more than women.

In both sexes, the barriers related to financial and time resources as well as health and life situation were highlighted. Economic challenges were highlighted in different age groups. In addition, the lack of time was highlighted in the middle and youngest age groups. The oldest and youngest age groups also experienced a lack of sufficient information as a challenge.

This study describes the differences between different groups in the factors associated with competence development. The results can be used in different educational contexts to support the achievement of different national and global goals. The results of the study are important, as the continuous development of competence will be emphasized in the future.

Keywords: Lifelong learning, continuous learning, obstacles, challenges, enablers

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin Originality Check service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	ELINIKÄINEN OPPIMINEN.....	8
2.1	Formaalit, non-formaalit ja informaalit oppimisympäristöt.....	10
2.2	Elinikäisten oppijoiden taidot ja piirteet.....	12
2.3	Elinikäisen oppimisen hyödyt.....	14
3	OPPIMINEN JA OSAAMISEN KEHITTÄMINEN AIKUISUUDESSA	16
3.1	Oppiminen.....	16
3.2	Oman osaamisen kehittäminen aikuisuudessa.....	17
4	OMAN OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ TUKEVAT JA HAASTAVAT TEKIJÄT	20
4.1	Oman osaamisen kehittämistä tukevat tekijät.....	20
4.2	Oman osaamisen kehittämistä haastavat tekijät.....	24
4.2.1	<i>Oman osaamisen kehittämistä haastavien tekijöiden ylittäminen.....</i>	<i>28</i>
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	32
5.1	Tutkimuskysymykset.....	32
5.2	Osallistujat ja aineisto	33
5.3	Taustatiedot	34
5.3.1	<i>Sukupuoli.....</i>	<i>34</i>
5.3.2	<i>Ikäryhmät.....</i>	<i>34</i>
5.4	Mittarit	35
5.4.1	<i>Osaamisen kehittämistä tukevat tekijät</i>	<i>35</i>
5.4.2	<i>Osaamisen kehittämistä haastavat tekijät</i>	<i>37</i>
5.4.3	<i>Tutkimusasetelma.....</i>	<i>37</i>
5.5	Tutkimusmenetelmät.....	38
5.5.1	<i>Eksploraatiivinen faktorianalyysi.....</i>	<i>39</i>
5.5.2	<i>Osaamisen kehittämistä tukevien tekijöiden eksploraatiivinen faktorianalyysi</i>	<i>40</i>
5.5.3	<i>T-testi.....</i>	<i>42</i>
5.5.4	<i>Yksisuuntainen varianssianalyysi</i>	<i>43</i>
5.5.5	<i>Ristiintaulukointi.....</i>	<i>44</i>
6	TUTKIMUSTULOKSET.....	45
6.1	Eroavatko miehet ja naiset oman osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä?	45
6.1.1	<i>Osaamisen tunnistaminen</i>	<i>45</i>
6.1.2	<i>Ulkoinen tuki</i>	<i>45</i>
6.2	Eroavatko miehet ja naiset oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä?	46
6.3	Eroavatko eri ikäryhmät oman osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä?	47
6.3.1	<i>Osaamisen tunnistaminen</i>	<i>47</i>
6.3.2	<i>Ulkoinen tuki</i>	<i>48</i>
6.4	Eroavatko eri ikäryhmät oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä?	49
7	POHDINTA.....	51
7.1	Sukupuolten erot oman osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä	51
7.1.1	<i>Osaamisen tunnistaminen</i>	<i>51</i>
7.1.2	<i>Ulkoinen tuki</i>	<i>52</i>
7.2	Sukupuolten erot oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä	53
7.3	Ikäryhmien erot oman osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä	56
7.3.1	<i>Osaamisen tunnistaminen</i>	<i>56</i>

7.3.2	<i>Ulkoinen tuki</i>	57
7.4	Ikäryhmien erot oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä	60
7.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	63
7.6	Rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset	65
7.7	Johtopäätökset.....	66
LÄHTEET		68
LIITTEET		75
	Liite 1: Tutkimuslupa Sitralta	75

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ TUKEVIEN TEKIJÖIDEN JA SUMMAMUUTTUJUIEN PERUSTUNNUSLUVUT	36
TAULUKKO 2.	TUTKIMUSASETELMA	38
TAULUKKO 3.	VÄITTÄMIEN LAUTAUKSET ERI FAKTOREILLE	41
TAULUKKO 4.	OMAN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN HAASTEET ERI SUKUPUOLILLA 47	
TAULUKKO 5.	ERI IKÄRYHMIEN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN HAASTEET	50

KUVIOT

KUVIO 1.	ELINIKÄISEN OPPIMISEN ERILAISET OPPIMISYMPÄRISTÖT	9
KUVIO 2.	ELINIKÄISEN OPPIJAN TAIDOT JA PIIRTEET (COLLINS, 2009)	13
KUVIO 3.	OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ TUKEVAT TEKIJÄT (PILGRIM YM., 2018)	20
KUVIO 4.	OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ HAASTAVAT TEKIJÄT ERI TEORIOIDEN MUKAAN 25	
KUVIO 5.	UUELLEEN LUOKITELTUIEN IKÄRYHMIEN JAKAUMAT	35
KUVIO 6.	OSAAMISEN TUNNISTAMINEN OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ TUKEVANA TEKIJÄNÄ ERI IKÄRYHMILLÄ	48
KUVIO 7.	ULKOINEN TUKI OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ TUKEVANA TEKIJÄNÄ ERI IKÄRYHMILLÄ	49

1 JOHDANTO

Nopeasti muuttuva maailma asettaa jatkuvasti vaatimuksia osaamisellemme. Pärjätäksemme yhteiskunnassa, tulee meidän jatkuvasti kehittää omaa osaamistamme siten, että se vastaa paremmin yhteiskunnan ja työelämän tarpeita. Oppimista voidaankin pitää myös tulevaisuuden selviytymistaitona, joka auttaa yksilöä työllistymään ja olemaan osa yhteiskuntaa (vrt. United Nations, 2021). Osaaminen ei kuitenkaan kehity vain istumalla koulun penkillä, vaan osaamista tapahtuu hyvin monenlaisissa ympäristöissä. Jokainen meistä kehittää omaa osaamistaan jopa huomaamattaan esimerkiksi erilaisten ihmissuhteiden, perheen, harrastusten tai tapahtumien kautta. Oppiminen ja oman osaamisen kehittyminen ovat parhaimmillaan voimavaroja, jotka auttavat yksilöä selviytymään sulavasti tulevaisuuden työelämän ja maailman asettamista haasteista. Jatkovaa osaamisen kehittämistä voidaankin pitää myös avaimena erilaisten maailmanlaajuisten haasteiden voittamisessa ja kestäväen kehityksen tavoitteiden saavuttamisessa (kts. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022).

Vaikka osaamisen kehittämistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu paljon, keskittyvät aikaisemmat tutkimukset siihen enimmäkseen vain yleisellä tasolla. Osaamisen mahdollistajat ovat yleisellä tasolla yhteydessä viiteen suurempaan teemaan, jotka liittyvät tarjolla oleviin kursseihin, yksilöiden tukiverkostoihin, ajan ja stressin hallintaan, teknologian saatavuuteen sekä taitoihin, kokemuksiin ja tietoihin (Pilgrim ym., 2018). Yleisimmät haasteet taas liittyen oman osaamisen kehittämiseen liittyvät aikaan ja rahaan liittyvien resurssien puutteeseen (kts. Gast, 2013). Aikaisempia tutkimuksia sukupuolten ja ikäryhmien eroista näissä osaamisen kehittämiseen vaikuttavissa tekijöissä ei ole juurikaan tehty. Näiden erojen ymmärtäminen on kuitenkin tärkeää, jotta koulutuksia voidaan kehittää sellaisiksi, että ne mahdollistavat osaamisen jatkuvan kehittämisen ja tukevat erilaisten yhteiskunnallisten haasteiden ratkaisemista.

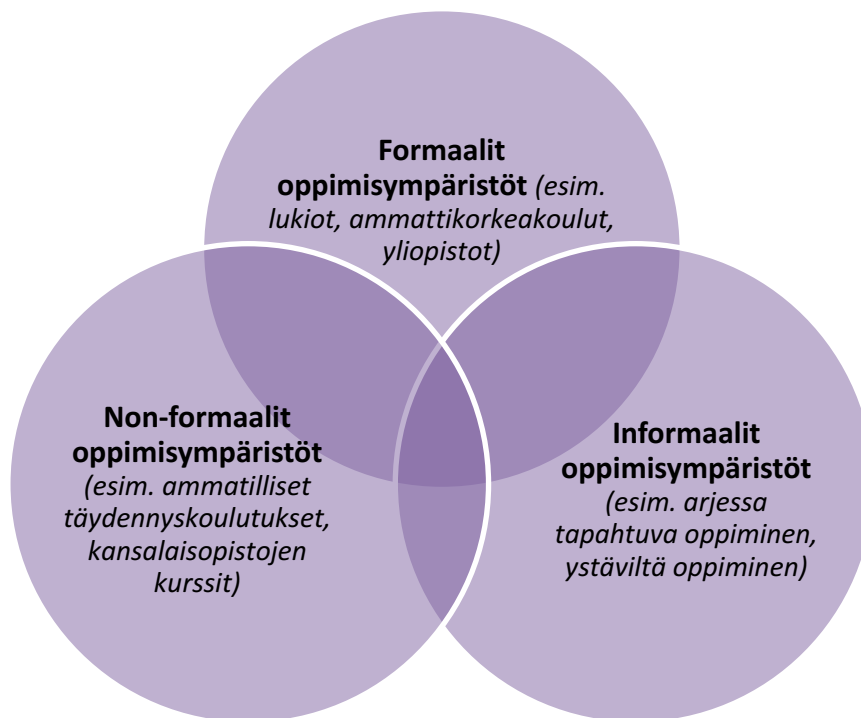
Tämä kvantitatiivinen pro gradu -tutkielma tarkastelee Sitran Elinikäinen oppiminen Suomessa 2019 -kyselyn dataa ja tutkii sitä, millaisia eroja eri sukupuolilla sekä eri ikäryhmillä on omaan osaamiseen yhteydessä olevissa tekijöissä. Vastaajia oli yhteensä 2110, joista naisia oli yhteensä 1049 ja miehiä 1045. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuoda tarkemmin esille millaisia eroja oman osaamisen kehittämistä haastavissa ja tukevissa tekijöissä oli eri sukupuolten ja ikäryhmien kesken. Tämä tutkimus pyrkii tarjoamaan myös näkökulmia siihen, miten koulutuksissa ja erilaisissa oppimisympäristöissä voidaan pyrkiä huomioimaan paremmin osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevia tekijöitä ja näin tukea yksilöiden osaamisen jatkuvaa kehittämistä.

2 ELINIKÄINEN OPPIMINEN

Elinikäisen oppimisen käsite on hyvin laaja ja se käsittää kaiken eri ympäristöissä tapahtuvan elämän aikaisen oppimisen. Elinikäisellä oppimisella voidaan tarkoittaa yksilön elämänaikaista oppimista, joka kehittää yksilön kykyjä, taitoja tai tietoja esimerkiksi henkilökohtaisessa, sosiaalisessa tai työelämässä (Merriam & Bierema, 2014). Elinikäinen oppiminen voidaan käsittää oppimisena, jolla ei ole päätepistettä tai jotain spesifiä ympäristöä (Merriam & Bierema, 2014). Sen myös voidaan nähdä jatkuvan elämämme loppuun saakka, kuten myös Merriam & Bierema (2014) toivat esille. Elinikäisen oppimisen käsite on hyvin laaja käsite, joka viittaa myös moniin eri ideoihin, käytäntöihin tai asioihin, kuten Tummons (2014) totesi teoksessaan. Hän toi esille, että tätä termiä voidaan käyttää viittaamaan vapaa-ajalla tapahtuvaan oppimiseen, epäviralliseen oppimiseen, yliopistojen tarjoamiin opetusohjelmiin sekä työssä oppimiseen. Elinikäisessä oppimisessa yhdistyvät monet erilaiset elämän osa-alueet: lapsuus ja vanhuus, koti ja työpaikka sekä formaalin, non-formaalin ja informaalin kontekstit (Laal, 2011). Elinikäinen oppiminen käsittää myös erilaiset oppimistarkoitukset ja se edistää erilaisia taitoja muun muassa yksilöiden sekä yhteisöjen hyödyksi (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022).

Tietoperusteinen talous, uudet teknologiat ja globalisaatio vaikuttavat suuresti väestön osaamisen ja kompetenssien kehittämisen tarpeisiin (Laal & Peyman, 2012). Nämä vaikuttavat suuresti siihen, että yksilöiden tulee kehittää taitojaan koko heidän elämänsä ajan, jotta he pärjäävät työssään ja jokapäiväisessä arjessaan. Elinikäinen oppiminen auttaa yksilöitä pärjäämään alati muuttuvassa maailmassa ja saavuttamaan elämän aikana erilaisia tavoitteita, jotka voivat liittyä joko yhteiskunnallisiin tarpeisiin tai yksilön omiin henkilökohtaisiin tarpeisiin (Laal & Peyman, 2012). Elinikäistä oppimista edistävät muun muassa yksilön uteliaisuus ja tiedon tavoittelu, yhteisöpohjaiset oppimisaloitteet sekä monialainen päätöksenteko (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022).

Elinikäinen oppiminen on yhteistoiminnallista, jatkuvaa, itseohjautuvaa, laaja-alaista, aktiivista, positiivista ja sovellettavissa työhön sekä muuhun elämään (Collins, 2009). Tämä käsite kattaa kaikenlaisen oppimisen formaalista non-formaaliin oppimiseen, sillä elinikäistä oppimista tapahtuu monenlaisissa tilanteissa (Collins, 2009). Koulun ajatellaan usein olevan keskeisin paikka oppimisen kannalta (kts. Nyyslä, 2012). Oppimista tapahtuu koulun lisäksi kuitenkin myös muuallakin, kuten esimerkiksi vapaa-ajalla, työssä, harrastuksissa ja kotona (Nyyslä, 2012). Oppimisen kenttä on laajentunut elinikäisen oppimisen ajattelun avulla siten, että erilaisina oppimisen paikkoina nähdään erilaisten formaaleiden oppimisympäristöjen lisäksi myös esimerkiksi erilaiset non- ja informaaliset oppimisympäristöt (kts. Kuvio 1) (Nyyslä, 2012).



KUVIO 1. Elinikäisen oppimisen erilaiset oppimisympäristöt

Elinikäistä oppimista voidaan pitää avaimena erilaisten maailmanlaajuisten haasteiden, kuten ilmastokriisin ja väestörakenteen muutoksen, voittamisessa ja kestäväen kehityksen tavoitteiden saavuttamisessa (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022). Vaikka elinikäinen oppiminen auttaa vastaamaan edellä mainittuihin haasteisiin, auttaa se myös meitä jatkuvasti edistämään

osaamistamme, tietämystämme sekä taitojamme siten, että pystymme vastaamaan myös tulevaisuudessa erilaisiin yllättäviinkin haasteisiin (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022). Vaikka elinikäisen oppimisen rooli on yhteiskunnallisesti erittäin tärkeä, on se myös tärkeää kansallisella tasolla, sillä se mahdollistaa myös paikallisten haasteiden tunnistamisen sekä niiden ratkaisemisen (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022). Yksilötasolla taas elinikäinen oppiminen tarjoaa työllistettävyyden edistämisen ja erilaisten taitojen lisäksi yksilöille ymmärryksen omasta toimijuudestaan, joka taas mahdollistaa muutosagenttina toimimisen erilaisissa yhteisöissä (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022).

Koska elinikäinen oppiminen on elämän aikaista oppimista, jota tapahtuu monessa eri oppimisympäristössä, on sen tutkiminen tärkeää. Elinikäisen oppimisen tärkeys voidaan hahmottaa tärkeänä niin yhteiskunnan, kuin myös yksilön kannalta. Yhteiskunnan näkökulmasta on tärkeää, että väestö osaamistarpeet voidaan täyttää, jotta pysymme mukana globaalissa maailmassa. Yksilön kannalta se on tärkeää taas muun muassa siksi, että yksilö pystyy pysymään mukana työelämässä sen jatkuvasti kehittyessä. Tässä tutkimuksessa elinikäisen oppimisen rooli on suuri ja se näkyy esimerkiksi siten, että tutkimuksessa on tutkittu eri ikäryhmien eroja oman osaamisen mahdollistavissa ja haastavissa tekijöissä. Eri ikäryhmien osaamisen kehittämisen haasteiden ja mahdollistajien tutkiminen tarjoaa läpileikkauksen niihin asioihin, jotka tällä hetkellä vaikuttavat eri ikäryhmien elinikäiseen oppimiseen niin positiivisesti, kuin myös negatiivisestikin. Aikaisempaa tutkimusta tällaisista tarkemmista eroista ei juurikaan ole, jonka vuoksi tämä tutkimus tarjoaa tarkentavia näkökulmia, joita voidaan jatkossa hyödyntää esimerkiksi koulutusten suunnittelussa. Elinikäistä oppimista tarkastellaan tässä tutkimuksessa myös erilaisten oppimisympäristöjen sekä taitojen ja piirteiden kautta.

2.1 Formaalit, non-formaalit ja informaalit oppimisympäristöt

Elinikäistä oppimista tapahtuu monenlaisissa tilanteissa. Elinikäisen oppimisen käsite kattaakin kaikenlaisen oppimisen formaaleissa, non-formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä (kts. Collins, 2009). Formaaleilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan esimerkiksi lukioita, ammattikorkeakouluja ja

yliopistoja, joissa koulutus tähtää tutkinnon suorittamiseen ja jonka toimintaa ohjaavat opetussuunnitelmat (kts. Merriam & Bierema, 2014). Tällaisessa oppimisympäristössä erilaiset arviointikeinot ja testit ovat keskiössä, kun arvioidaan osaamista ja sen kehittymistä (kts. Merriam & Bierema, 2014). Oppiminen on tällaisessa oppimisympäristössä kaiken toiminnan tavoitteena ja opettaja ohjaa usein vahvasti yksilön oppimista (Eshach, 2007).

Non-formaali oppiminen taas ei tapahdu virallisissa oppimisympäristöissä eikä sitä välttämättä ohjaa esimerkiksi erilaiset opetussuunnitelmat (Merriam & Bierema, 2014). Non-formaali oppiminen on usein lyhyempikestoista, vapaaehtoista ja tapahtuu usein julkisella paikalla (Merriam & Bierema, 2014). Oppiminen on kuitenkin myös tässä opettajajohtoista, vaikkakin osaamisen kehittymistä arvioidaan harvoin kokein tai muiden keinojen avulla (Merriam & Bierema, 2014). Non-formaaleilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan esimerkiksi kansalais- ja työväenopintojen kursseja sekä ammatillisia täydennyskoulutuksia, jotka ovat kurssimuotoisia eivätkä tähtää tutkintoon. Usein non-formaalien oppimisen taustalla on yksilön oma halu hallita esimerkiksi jokin taito tai toiminta paremmin (Merriam & Bierema, 2014). Aikuisilla non-formaaliin koulutukseen osallistumiseen vaikuttaa usein myös ajatus osallistumisen välittömästä hyödyllisyydestä ja osallistuminen liittyy sen hetkisiin tarpeisiin ja toiveisiin (La Belle, 1982). Suurin ero formaalin ja non-formaalien oppimisen ja oppimisympäristöjen välillä on se, että non-formaalissa oppimisympäristössä tapahtuva oppiminen vapaaehtoista, eikä osallistuminen ole pakollista (Nygren ym., 2019). Non-formaali oppiminen ei myöskään tuo opiskelijalle tutkintotodistusta (Nygren ym., 2019).

Informaalissa oppimisen ympäristössä taas opettajan rooli on kaikista pienin yksilön oppimisessa (Nygren ym., 2019). Informaalia oppimista voi tapahtua kaikkialla ja se ei ole niin jäsenettyä ja organisoitua (Eshach, 2007). Eshachin (2007) mukaan informaalia oppimista tapahtuu usein sellaisissa tilanteissa, jonka alkuperäinen tarkoitus ei ole opettaa yksilöä, vaan tämä on usein vahingossa tapahtuva tekemisen sivutuote. Tästä esimerkkinä on arjessa tapahtuva oppiminen, joka voi tapahtua esimerkiksi itsenäisesti, töissä, perheen tai ystävien kesken (kts. Merriam & Bierema, 2014). Toisaalta, kuten Nygren kollegoineen (2019) totesivat, informaalia oppimista voi tapahtua myös

oppilaitoksissa, mutta tällöin se ei perustu luokassa tapahtuvaan opetukseen eikä ole jäseneltyä.

Nämä erilaiset oppimisympäristöt tarjoavat tässä tutkimuksessa näkökulmia muun muassa siihen, millaisissa elinikäisen oppimisen ympäristöissä yksilö kokee oman osaamisen kehittämiseen liittyviä haasteita ja mahdollistajia. Nämä erilaiset oppimisympäristöt ovat paikkoja, joissa yksilö voi hankkia osaamista elämänsä aikana, mutta ne tarjoavat myös ohjausta ja tukea oman osaamisen kehittämiseen ja tunnistamiseen. Vaikka nämä eri oppimisympäristöt tarjoavat tukea yksilön osaamisen kehittämiseen, voivat ne myös aiheuttaa tahattomasti sellaisia haasteita, jotka vaikuttavat yksilön osaamisen kehittämiseen negatiivisesti. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa on tärkeä ymmärtää näitä erilaisia oppimisympäristöjä, jotta voimme hahmottaa laajemmin myös yksilöiden osaamisen kehittämistä ja sen erilaisia mahdollistajia sekä haasteita erilaisissa oppimisympäristöissä. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää miten erilaiset elinikäisen oppimisen oppimisympäristöt vaikuttavat yksilön oman osaamisen kehittämiseen. Tukevatko nämä erilaiset oppimisympäristöt jollain tavalla osaamisen kehittämistä vai aiheuttavatko ne jonkinlaisia esteitä yksilön oman osaamisen kehittämiseen?

2.2 Elinikäisten oppijoiden taidot ja piirteet

Euroopan Unioni (2019) on listannut eräänlaisia avainkompetensseja elinikäiselle oppimiselle. Nämä kompetenssit ovat olleet myös perustana osaamisperusteisuudelle Suomen lukio-, ammatillisessa- ja korkeakoulutuksessa (Miettinen ym., 2021). Erilaisia Euroopan Unionin (2019) listaamia elinikäisen oppimisen kompetensseja ovat lukutaito; monikielisyys; matematiikkaan, teknologiaan, insinööritieteisiin ja luonnontieteisiin liittyvä osaaminen; digitaaliset taidot; henkilökohtaiset, sosiaaliset ja oppimaan oppimisen taidot; kansalaistaidot; sekä kulttuurin ilmaisukykyyn ja kulttuuritietoisuuteen liittyvät taidot (Euroopan Unioni, 2019). Vaikka EU on listannut erilaisia elinikäisen oppimisen kompetensseja, voidaan kuitenkin näiden joustavuutta lisäävien tulevaisuuden taitojen ja ihanneominaisuuksien kykyä ratkoa yhteiskunnallisia ongelmia kyseenalaistaa (Miettinen ym., 2021). Tärkeämpää olisikin etsiä ratkaisuja erilaisten muutosten analysoinnin ja

ymmärtämisen kautta, jotta voimme löytää sellaisia ominaisuuksia, joita todella tarvitsemme muutoksista selviytymiseksi (Miettinen ym., 2021). Tällaisia taitoja voivat olla esimerkiksi Collinsin (2009) kuvaamat elinikäisen oppijan piirteet ja taidot.

Elinikäinen oppiminen on pitkälti itseohjautuvaa ja asenteellista (kts. Collins, 2009). Yksilön oppimispotentiali ja kehittyminen asiantuntijaksi riippuu suuresti muun muassa yksilön omasta oppimismotivaatiosta sekä siitä, kuinka yksilö kehittyy oppimaan oppimisessa sekä tietää mitä ja kuinka oppia (Collins, 2009). Elinikäisille oppijoille yhteiset piirteet liittyvätkin juuri halukkuuteen ja kykyyn olla itsekorjaavia, itsekriittisiä ja joustavia ajattelussaan (kts. Collins, 2009).

Elinikäisen oppimisen taidot ovat kytköksissä tarpeeseen käsitellä, siirtää ja hankkia tietoa, sillä elinikäisessä oppimisessa yksilön on tärkeää pystyä määrittelemään mitä on vielä opittava ja miten toteuttaa oppimisen suunnitelma (Collins, 2009). Yksilöiden tulee myös pystyä löytämään asianmukaiset tiedot, arvioida ja järjestää tätä löytämäänsä tietoa sekä käyttämään sitä myös tehokkaasti oman oppimisensa tukena (Collins, 2009). Elinikäisten oppijoiden tuleekin samaan aikaan olla luovia ja kriittisiä päätöksentekijöitä, ajattelijoita ja ongelmanratkaisijoita, joiden tulee myös kyetä säännöllisesti refleктоimaan itseään ja osaamistaan (Kuvio 2) (Collins, 2009).

Elinikäisen oppijan piirteet

- Utelaisuus, rohkeus, luovuus, innovatiivisuus, neuvokkuus, motivoitunut oppimaan, luottavainen omaan oppimiskykyynsä, halukkuus tehdä virheitä ja oppia niistä, sinnikkyys, joustava ajattelu, loogisuus ja analyyttisyys, reflektiivisyys ja itsetietoisuus, mukautuvuus, vastuullisuus

Elinikäisen oppijan taidot

- Hyvät viestintätaidot, itseohjautuva oppimistaito, tiedonhakutaidot, metakognitiiviset taidot, kyky käyttää ja kehittää erilaisia oppimisen arvioinnin kriteerejä, kyky toimia muutosagenttina, kyky jakaa hyviä käytäntöjä ja tietoa

KUVIO 2. Elinikäisen oppijan taidot ja piirteet (Collins, 2009)

Tässä tutkimuksessa elinikäisen oppimisen taidot ja piirteet tarjoavat näkökulman niihin ominaisuuksiin, joita yksilö tarvitsee oman osaamisensa jatkuvassa kehittämisessä. Näiden erilaisten piirteiden omaaminen mahdollistaa yksilön oman osaamisen joustavan ja jatkuvan kehittämisen, kun taas näiden puuttuminen saattaa aiheuttaa suuriakin haasteita monella eri elämän osa-alueella. Nämä taidot ja piirteet tukevat yksilöä ymmärtämään paremmin osaa osaamistaan ja sen kehittämistarpeita. Mikäli näiden taitojen ja piirteiden omaamisessa on puutteita, saattaa tämä aiheuttaa yksilölle oman osaamisen kehittämistä haastavia esteitä. Tarkoituksena tässä tutkimuksessa on selvittää miten eri sukupuolet ja ikäryhmät kokevat näiden piirteiden ja taitojen vaikuttavan oman osaamisen kehittämiseen.

2.3 Elinikäisen oppimisen hyödyt

Elinikäisen oppimisen hyödyt voidaan tiivistää kolmeen erilaiseen näkökulmaan. Ensimmäinen elinikäisen oppimisen hyöty on parempi muutokseen sopeutuminen (Laal & Peyman, 2012). Tämän mahdollistaa se, että elinikäinen oppija pystyy pysymään ajan tasalla kaikista ympärillä tapahtuvista muutoksista ja etsii erilaisia mahdollisuuksia omaksua esimerkiksi uutta teknologiaa (Laal & Peyman, 2012). Toinen elinikäisen oppimisen etu on parempi palkka, sillä usein sellaiset työntekijät, jotka ovat hyvin perehtyneitä omaan alansa ja sen kehitykseen, saavat useammin ylennyksiä ja etenevät korkeammalle urallaan (Laal & Peyman, 2012). Muutenkin oman alansa ja yhteiskunnan kehityksen mukana pysyminen mahdollistaa elinikäisille oppijoille erilaisia uramahdollisuuksia, joita ei vielä edes tiedetä olevan (Laal & Peyman, 2012). Kolmas elinikäisen oppimisen etu on yksilön elämän täyttäminen ja rikastuttaminen (Laal & Peyman, 2012). Elinikäinen oppiminen mahdollistaa kiinnostuksen kohteiden tutkimisen elämän aikana, mikä saattaa näkyä esimerkiksi koetun stressin määrässä (Laal & Peyman, 2012).

Elinikäinen oppiminen voi parhaimmillaan auttaa saavuttamaan erilaisia taitoja ja osaamista, jotka voivat auttaa yksilöä saavuttamaan myös paremman työn (Laal, 2012). Elinikäinen oppiminen voi auttaa yksilöä myös pärjäämään kilpailukykyisillä työmarkkinoilla työuran alusta loppuun asti (Laal, 2012). On myös tärkeä ymmärtää se, että elinikäinen oppiminen ei hyödytä pelkästään

yksilöä, vaan sen hyödyt ulottuvat myös yhteisöihin, yhteiskuntaan ja talouteen (kts. Laal, 2012). Tämä johtuu siitä, että elinikäinen oppiminen mahdollistaa yksilöille erilaisia taitoja, tietoja, asenteita, arvoja ja ymmärrystä, jota tarvitaan elämän aikana, joka taas tekee yksilöistä ja yhteisöistä innovatiivisempia ja luovempia (Laal, 2012).

Kuten edellä käy ilmi, on elinikäisessä oppimisessa monia hyötyjä niin yksilölle, kuin myös koko yhteiskunnalle. Elinikäinen oppiminen tarjoaa yksilöille mahdollisuuksia kehittyä tässä jatkuvasti muuttuvassa maailmassa, mutta se tukee myös yhteiskunnan kehittymistä ja globaalien ongelmien ratkaisua. Tämän vuoksi elinikäinen oppiminen on tärkeä aihe tutkittavaksi. Erityisen tärkeää on juuri ymmärtää niitä suuria ja pieniä tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilöiden elinikäiseen oppimiseen ja osaamisen jatkuvaan kehittämiseen joko positiivisesti tai negatiivisesti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää eri sukupuolten ja ikäryhmien eroavaisuuksia siinä, millaisten esteiden ja mahdollistajien he kokevat vaikuttavan oman osaamisen kehittämiseen ja samalla heidän elinikäiseen oppimiseensa. Ovatko nämä esteet olla ylitsepääsemättömiä vai voimmeko vaikuttaa näihin ja tukea elinikäisen oppimisen toteutumista?

3 OPPIMINEN JA OSAAMISEN KEHITTÄMINEN AIKUISUUDESSA

3.1 *Oppiminen*

Oppiminen on monitahoinen ilmiö, johon vaikuttavat monet erilaiset tekijät. Oppimisesta on myös olemassa monia erilaisia määritelmiä, jotka perustuvat psykologiaan, neurotieteeseen ja antropologiaan (kts. Tummons, 2014). Oppimisen voidaan ajatella olevan yksilöllinen vuorovaikutukseen ja osallistumiseen perustuva elämän mittainen aktiivinen prosessi, jossa yksilö kehittää tietojaan, taitojaan sekä suhdettaan ympäristöönsä (Rauste-Von Wright ym., 2003). Kyseiseen prosessiin vaikuttavat niin fysiologia, tunteet ja motiivit, mutta myös yksilöä ympäröivä sosiaalinen ympäristö (Sajaniemi & Krause, 2012).

Oppiminen on ilmiö, johon vaikuttavat monet yksilölliset tekijät. Näitä erilaisia yksilöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi erilaiset fysiologiset ja psykologiset eroavuudet välillämme. Vaikka oppimisen prosessit ovat yleisellä tasolla yksilöiden välillä samankaltaisia neurotieteen näkökulmasta, muodostuvat yksilöiden väliset erot siinä, millaisia edellytyksiä erilaiset kognitio- ja neurotieteelliset prosessit luovat meille oppimisen kannalta (Nyyssölä, 2012). Oppimiseen vaikuttaa kouluissa tapahtuvan toiminnan lisäksi suuresti myös se, mitä oppijoiden aivojen toiminnassa, itsesäätelyssä sekä kehon hallinnassa tapahtuu (Nyyssölä, 2012). Yksilön kognitio- ja neurotieteelliset poikkeavuudet sekä kehityshäiriöt aiheuttavat ongelmia oppimisen prosessille, joihin varhaisella puuttumisella voidaan tukea yksilön elämänlaatua ja parantaa oppimisedellytyksiä (Nyyssölä, 2012). Oppimisen voidaankin ajatella olevan koko elämän ajan tapahtuvaa aivotoiminnan muotoutumista, sillä kaikki muistamiseen ja oppimiseen liittyvät toimet tapahtuvat hermosoluissa ja niiden kytkennöissä (Sajaniemi & Krause, 2012). Oppimisella on tämän vuoksi myös biologisia

rajoituksia, sillä eri aivojärjestelmien välillä on eroja niiden plastisuudessa (Sajaniemi & Krause, 2012).

Myös ikä vaikuttaa oppimiseemme. Esimerkiksi Schaien (1994) tutkimuksessa kävi ilmi, että yksilöiden henkiset kyvyt kasvoivat 40 ikävuoteen saakka, jonka jälkeen nämä vakiintuivat. Jonkinlaista laskua henkisissä kyvyissä tapahtui usein vasta 60 ikävuoden jälkeen (Schaie, 1994). Eräs toinen tutkimus taas osoitti, että vaikka nuoremmat pystyvät oppimaan nopeammin, pystyvät vanhemmat usein kompensoimaan oppimistaan kristallisoituneella älykkyydellä, joka tulee elämäkokemuksen mukana (Merriam, 2001).

Oppimista tapahtuu hyvin erilaisten toimintojen kautta ja meillä jokaisella on oma oppimistyyli, jonka kautta opimme uutta. Yksilö voi oppia esimerkiksi tarkkailemalla muita, keskustelemalla muiden kanssa, kysymällä, etsimällä itse tietoa sekä yrityksen ja erehdyksen kautta (Collins, 2009). Oppimiseen liittyvät toiminnot voidaan ryhmitellä neljään eri ryhmään, joita ovat sosiaalinen vuorovaikutus, välitön kokemus, reflektio sekä sanallisen ja muun symbolisen tiedon käsittely (Collins, 2009). Oppiminen arjessa usein sisältääkin näitä erilaisia toimintoja, kun taas formaalissa oppimisympäristössä oppiminen keskittyy pääosin symbolisen tiedon käsittelyyn (Collins, 2009).

Kuten edellä käy ilmi, oppiminen on ilmiö, johon vaikuttavat monet yksilölliset tekijät. Meistä jokainen on omanlaisensa oppija, joilla on omat haasteensa ja vahvuutensa oman osaamisen kehittämisen kannalta. Tässä tutkimuksessa on tärkeää ymmärtää myös oppimista ja siihen liittyviä eroja yksilöiden välillä, sillä oppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät vaikuttavat väistämättä myös yksilön osaamisen kehittämiseen ja elinikäiseen oppimiseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten eri sukupuolet ja ikäryhmät kokevat myös oppimiseen liittyvien asioiden vaikuttavan oman osaamisen kehittämiseen.

3.2 Oman osaamisen kehittäminen aikuisuudessa

Aikuiset eroavat suuresti lapsista, kun heitä verrataan oppijoina. Suurimmat erot näiden oppijaryhmien välillä liittyvät aikaisempiin elämäkokemuksiin, elämäntilanteisiin sekä erilaisiin rooleihin ja vastuutehtäviin (Merriam & Bierema, 2014). Vaikka näitä kaikkia eroavaisuuksia voidaan pitää myös rikkautena ja

apuna aikuisoppijoiden näkökulmasta, asettavat ne myös rajoitteita oppimiselle, joita esimerkiksi lapsilla ei ole. Aikuisilla on lapsiin verrattuna esimerkiksi paljon erilaisia vastuita ja rooleja, jotka vaikuttavat heidän oppimiseensa. Aikuiset usein lisäävät opiskelijan roolin muiden sen hetkisten rooliensa joukkoon yhdeksi uudeksi itseä kuvaavaksi ominaisuudeksi (Merriam & Bierema, 2014). Aikuiset eroavat lapsista oppijoina myös elämänkaaren vaiheessa (Merriam & Bierema, 2014). Lapsilla kehittyminen enemmän fyysistä ja kognitiivista, kun taas aikuisilla kehitys liittyy enemmänkin esimerkiksi psykososiaalisiin tehtäviin ja erilaisiin sosiaalisiin rooleihin (Merriam & Bierema, 2014).

Aikuisopiskelijat eroavat lapsista myös elämäkokemuksissaan. Nämä aikaisemmat kokemukset ovat muovanneet aikuisten ajatusmalleja ja ohjanneet heidän yksilöllisiä elämän- ja urapolkujaan johonkin tiettyyn suuntaan (kts. Merriam & Bierema, 2014). Erilaiset elämäkokemukset voidaan kuitenkin nähdä erinomaisena resurssina oppijan kannalta, sillä ne antavat erilaista kosketuspintaa ja perspektiiviä käsiteltäviin aiheisiin (Merriam & Bierema, 2014). Tämä mahdollistaa oppijalle sen, että hän pystyy syventämään jo aikaisempaa osaamistaan ja tietotaitoaan (Merriam & Bierema, 2014).

Aikuisten tarpeet ja kiinnostuksen kohteet oppijoina eroavat suuresti lasten tarpeista monipuolisen elämäkokemuksen ja tietyn elämänkaaren vaiheen vuoksi (Merriam & Bierema, 2014). Lapset menevät kouluun pelkästään oppivelvollisuuden vuoksi, mutta miksi aikuiset hakeutuvat erilaisiin tilanteisiin, joissa oppimista voi tapahtua? Usein tämän taustalla on monia erilaisia syitä samanaikaisesti, jotka linkittyvät siihen elämänkaaren vaiheeseen, jossa aikuinen on (Merriam & Bierema, 2014). Usein aikuisia motivoi se, että he haluavat parantaa tilannettaan elämässään. Tämä saattaa liittyä joko työhön, yhteisöön tai häneen itseensä. Joskus yksilöt haluavat oppia myös oppimisen ilosta, mutta usein tämäkin linkittyy jollain tavalla aikaisempiin kokemuksiin tai sen hetkiseen elämäntilanteeseen. Samanlaisia tuloksia ilmeni myös Sitran (2020) toteuttamassa kyselyssä, jonka dataa hyödynnetään myös tässä tutkimuksessa. Kyseisessä tutkimuksessa ilmeni, että osaamisen kehittämisen taustalla on usein halu kehittyä ja pärjätä tulevaisuuden maailmassa (Sitra, 2020). Alkuperäisessä tutkimuksessa tutkittiin myös osaamisen kehittämisen haasteita ja mahdollistajia yleisellä tasolla. Tässä tutkimuksessa syvennytään

tarkastelemaan sukupuolten ja eri ikäryhmien eroja oman osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevissa tekijöissä.

Aikuisoppijoiden oppiminen on syvästi sulautunut globalisaation, teknologian, tietoyhteiskunnan ja muuttuvan väestön leimaamaan sosiaaliseen kontekstiin (Merriam & Bierema, 2014). Aikuisten oppimisen motivaatioon vaikuttavat myös monet eri tekijät ja kontekstit, kuten esimerkiksi henkilökohtainen ja yhteiskunnallinen konteksti (Merriam & Bierema, 2014). Kuten edellä esille tuodusta voidaan päätellä, voivat nämä lapsia ja aikuisia oppijoina erottavat tekijät olla taustalla myös oman osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevissa haasteissa. Toisaalta näistä erottavista tekijöistä voi löytyä myös oppimista ja osaamista tukevia tekijöitä. Tämän vuoksi on tärkeää tutkia tarkemmin sitä, mitkä tekijät haastavat ja tukevat oman osaamisen kehittämistä aikuisuudessa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yksilön osaamisen kehittämisen haasteita ja mahdollistajia aikuisuudessa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sukupuolten ja eri ikäryhmien eroja siinä, millaisten tekijöiden he kokevat tukevan tai haastavan heidän oman osaamisensa kehittämistä.

4 OMAN OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ TUKEVAT JA HAASTAVAT TEKIJÄT

4.1 Oman osaamisen kehittämistä tukevat tekijät

Vaikka suurin osa oman osaamisen kehittämiseen liittyvästä tutkimuksesta keskittyy juuri erilaisiin esteisiin ja haasteisiin, on yksilön oman osaamisen kehittämistä tutkittu jonkin verran myös sitä tukevien tekijöiden näkökulmasta. Esimerkiksi Pilgrim kollegoineen (2018) toivat omassa tutkimuksessaan esille tekijöitä, jotka tukivat yksilöiden oman osaamisen kehittämistä tutkintoon johtavassa monimuotokoulutuksessa. Heidän tutkimuksensa mukaan osaamisen kehittämisen mahdollistajat olivat yhteydessä viiteen suurempaan teemaan. Nämä teemat (kuvio 3) liittyivät tutkintoon johtavan monimuotokoulutuksen aikana tarjottujen kurssien sisältöön, merkityksellisyyteen, rakenteeseen ja selkeyteen; tukiverkostoihin; ajan ja stressin hallintaan; edellytettyihin taitoihin, kokemuksiin ja tietoihin; sekä teknologian saatavuuteen (Pilgrim ym., 2018).



KUVIO 3. Osaamisen kehittämistä tukevat tekijät (Pilgrim ym., 2018)

Eräs opiskelijoiden oman osaamisen kehittämistä tukeva tekijä tutkintoon johtavan monimuotokoulutuksen aikana oli tarjottujen kurssien materiaalien ja sisällön korkea laatu, materiaalien relevanssi, niiden ajantasaisuus ja laajuus sekä linkit mahdollisiin lisätietoihin (Pilgrim ym., 2018). Myös kurssien joustavia verkko-opiskelu mahdollisuuksia, relevantteja ja hyödyllisiä tehtäviä sekä palautetta pidetään oman osaamisen kehittämistä tukevinä tekijöinä (Pilgrim ym., 2018). Koulutuksen aikana tarjotut joustavat verkko-opinnot mahdollistivat opiskelun, perheen ja työn yhteen sovittamisen, kun taas tehtävät ja lisämateriaalit tukivat osaamisen jatkuvaa kehittymistä (Pilgrim ym., 2018).

Koronapandemia on vaikuttanut miljoonien nuorten ja aikuisten formaaliin ja non-formaaliin opetukseen korostaen eriarvoisuutta (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022). Pandemia on lyhyessä ajassa muuttanut koulutussektoria ja vaikuttanut myös paljon koulutusten tarjontaan, suunnitteluun ja saatavuuteen (kts. United Nations, 2021). Koronapandemian aikana suurin osa koulutuksista on ollut etänä, joka on aiheuttanut etenkin alussa haasteita niin opettajille, kuin myös opiskelijoille. Tämä nopeasti tapahtunut muutos on esimerkiksi haastanut opettajia kehittämään omia kurssejaan ja materiaalejaan sellaisiksi, että ne sopivat paremmin verkkoon ja pitävät yllä opiskelijoiden mielenkiintoa (Allen ym., 2020). Toisaalta tämä muutos on haastanut myös opettajia ja opiskelijoita kehittämään digitaitojaan (Allen ym., 2020). Tässä nopeassa muutoksessa aikaisemmat kokemukset ja osaaminen erilaisista opetustekniikoista ja etäopetusohjelmista ovat olleet avuksi.

Vaikka joissain tapauksissa aikaisemmin hankittua tietoa, taitoja ja kokemuksia on pidetty osaamisen kehittämisen esteinä, pidetään näitä nykyään osaamisen kehittämisen mahdollistavina ja sitä tukevinä tekijöinä (Pilgrim ym., 2018). Tämä korostuu erityisesti esimerkiksi aikuiskoulutuksessa, monimuoto-opinnoissa sekä erilaisissa täydennyskoulutuksissa. Esimerkiksi opiskelijoiden aikaisempi kokemus ja osaaminen etäopetuksesta ja teknologiasta ovat eräitä oman osaamisen kehittämistä tukevia tekijöitä (Pilgrim ym., 2018). Myös nopea internetyhteys sekä erilaisten laitteiden saatavuus (esimerkiksi tietokoneet ja tabletit) lisäävät opiskelun joustavuutta, joka taas mahdollistaa yksilön oman osaamisen kehittämisen (Pilgrim ym., 2018). Esteetön pääsy näihin nähdäänkin olevan myös yksi osaamisen kehittämisen mahdollistajista (Pilgrim ym., 2018). Sähköisesti tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavat myös monet muut tekijät edellä

mainittujen lisäksi, jotka voivat tukeva opiskelijan osaamisen kehittämistä (Regmi & Jones, 2020). Näitä ovat esimerkiksi oppimisen fasilitointi, oppiminen käytännössä, systemaattinen lähestymistapa oppimiseen sekä sähköisen oppimisen integroiminen opetussuunnitelmiin (Regmi & Jones, 2020).

Myös erilaiset tukiverkot ovat tärkeitä osaamisen kehittämisen tukemisena kannalta (kts. Pilgrim ym., 2018). Esimerkiksi Pilgrim ja hänen kollegoidensa (2018) tutkimuksessa kävi ilmi, että tutkimukseen osallistuneet pitivät oman osaamisen kehittämisen tärkeinä mahdollistajina helposti saatavilla olevaa tukea esimerkiksi perheeltä, vertaisilta tai kollegoilta. Myös opettajien tarjoama tuki ja saavutettavuus, sekä heidän kykynsä vastata opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin tukee opiskelijan osaamisen kehittymistä (Pilgrim ym., 2018).

Oppijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen on myös todettu tukevan oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia (kts. Anderson & Garrison, 2003; Merriam & Bierema, 2014). Tästä syystä opiskelijoiden mahdollisuutta olla tekemisissä vertaisten kanssa erilaisissa epävirallisissa yhteyksissä voidaan pitää yhtenä tärkeänä oman osaamisen kehittämistä tukevana tekijänä (Pilgrim ym., 2018). Erityisesti juuri itse valitun ja paikallisen vertaisryhmän tuki on monella opiskelijalla tärkeä tekijä oman osaamisen kehittämisessä (Pilgrim ym., 2018). Nykyään vertaisryhmiä on mahdollista löytää niin virtuaalisesti kuin myös esimerkiksi koulujen kampuksilta. Erilaiset vertaisryhmät tarjoavat tukea opiskelijan oman osaamisen kehittämiselle monin eri tavoin. Tärkeä osa opiskelijan oman osaamisen kehittämistä on usein sellainen tuki, joka tapahtuu kasvotusten (Pilgrim ym., 2018). Vaikka kasvotusten saatava tuki on tärkeä osaamisen kehittämistä tukeva tekijä, on toisaalta myös verkkoyhteisöjen tarjoama akateeminen ja sosiaalinen tuki opiskelijalle tärkeää, sillä se mahdollistaa erilaisten mieleen nousseiden kysymysten esiin nostamisen matalalla kynnyksellä (Pilgrim ym., 2018).

Kun työtaakka on suuri, ovat organisointi, tehokas ajanhallinta sekä positiiviset asenteet erityisen tärkeitä mahdollistajia oman osaamisen kehittämiselle (Pilgrim ym., 2018). Myös erilaiset opiskelun apuvälineet sekä erilaiset käytännöt tukevat oman osaamisen kehittämistä, sillä ne auttavat jäsentämään opittuja asioita ja hahmottamaan suurempia kokonaisuuksia (Pilgrim ym., 2018). Tällaisia opiskelun apuvälineitä voivat olla esimerkiksi

erilaiset lukemisen ja kirjoittamisen apuvälineet. Joskus apuvälineet voivat olla myös erilaisia tietokone- tai mobiilisovelluksia, jotka tukevat uuden oppimista.

Oman osaamisen kehittämisen mahdollistajia on tutkittu myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen näkökulmista. Usein aikuiset käyvät töissä opintojen ohella, jonka vuoksi on tärkeää tuoda esille myös erilaisia näkökulmia siitä, miten työelämä tukee yksilöiden osaamisen kehittämistä. Yleisimpiä työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollistajina ovat vertaisryhmien saatavuus, oppimisverkostot ja asiantuntemus, oppimiselle varattu aika, johtaminen, organisaation tuki oppimiselle sekä henkilöstön positiivinen asenne (Lloyd ym., 2014).

Myös työnantajat voivat tukea yksilöiden oman osaamisen kehittämistä (Saar ym., 2014b). Työnantajien tukikeinot voidaan jakaa neljään ryhmään, joita olivat taloudellinen tuki, aikarajoitusten helpottaminen, motivaation vahvistaminen ja etenemisvaihtoehtojen tarjoaminen (Saar ym., 2014b). Vaikka näitä työnantajien erilaisia tukikeinoja on havaittu olevan, niin on myös huomattu, että työnantajien tarjoama tuki on melko vähäistä (Saar ym., 2014b). Vain harva aikuisopiskelija saa työntajaltaan esimerkiksi taloudellista tukea tai epäsuoraa taloudellista tukea. Työntajat usein hyväksyvät passiivisesti työntekijöiden oman osaamisen kehittämisen, ja mahdolliset tukikeinot liittyvät usein palkattoman tai palkallisen vapaan tarjoamiseen koulutuksen ajaksi tai joustavampien työaikataulujen mahdollistamiseen (Saar ym., 2014b).

Kuten edellä on tuotu esille, tukevat monet erilaiset tekijät yksilön oman osaamisen kehittämistä. Näiden tekijöiden tunnistaminen on tärkeää, koska nämä saattavat mahdollistaa yksilön oman osaamisen kehittämisen elämän eri vaiheissa. Tämän vuoksi on myös tärkeää tutkia tarkemmin sitä, mitkä tekijät tukevat oman osaamisen kehittämistä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oman osaamisen kehittämistä tukevia tekijöitä eri sukupuolten ja ikäryhmien näkökulmista. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sukupuolten ja eri ikäryhmien eroja siinä, millaisten asioiden he kokevat tukevan oman osaamisen kehittämistä. Koska aikuisilla kehitys liittyy enemmänkin esimerkiksi psykososiaalisiin tehtäviin ja erilaisiin sosiaalisiin rooleihin, niin sukupuolten ja eri ikäryhmien välillä on mahdollisesti olemassa eroja (kts. Merriam & Bierema, 2014). Aikuisopiskelijoiden aikaisemmat elämäkokemukset vaikuttavat myös ajatusmalleihin sekä elämän- ja urapolkuihin, jonka vuoksi erityisesti eri

ikäryhmien välillä voi olla eroja osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevissa haastavissa ja tukevissa tekijöissä (kts. Merriam & Bierema, 2014). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa on nostettu eräiksi tutkimuskysymyksiksi juuri oman osaamisen kehittämistä haastavien ja tukevien tekijöiden erojen tarkastelu sukupuolten ja eri ikäryhmien kesken.

4.2 Oman osaamisen kehittämistä haastavat tekijät

Yksilöiden osaamisen kehittämiseen vaikuttavat monet erilaiset tekijät. Nämä tekijät vaikuttavat myös esimerkiksi erilaisiin koulutuksiin osallistumiseen. Osallistumatta jättäminen on erityisen ongelmallista, kun se johtuu sellaisista rajoittavista tekijöistä, joihin yksiö ei voi vaikuttaa. Aikuiskoulutukseen osallistuminen on globaalilla tasolla hyvin epätasaista ja useissa tapauksissa juuri marginalisoituneet ryhmät eivät osallistu aikuiskoulutukseen erilaisten rajoittavien tekijöiden vuoksi (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2019). Useissa maissa aikuiskoulutuksen tarjonta on vähentynyt heikossa asemassa olevien ryhmien kohdalla, joka omalta osaltaan vaikuttaa juuri sitä tarvitsevien yksilöiden oman osaamisen kehittämiseen (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2019).

Elinikäisen oppimisen esteitä on tutkittu paljon ja erilaisista esteistä on tehty erilaisia luokitelmia (kts. kuvio 4). Aikuiset ovat hyvin erilaisia ja heidän syynsä olla osallistumatta koulutukseen ovat moninaisia. Joidenkin kohdalla kyse on enemmän motivaation puutteesta ja toisilla rajoittavia tekijöitä ovat erilaiset ulkoiset esteet, kuten esimerkiksi riittävän tiedon tai erilaisten resurssien puute. Tämän myös Collins (2009) toi esille omassa tekstissään, jossa hän totesi näiden olevan yleisimpiä esteitä oman osaamisen kehittämiseksi. Edellä mainittujen lisäksi esteinä elinikäiselle oppimiselle ovat myös yksilön tietämättömyys tiedon puutteesta, ambivalenssi, haluttomuus muutokseen sekä ryhmämentaliteetti (Collins, 2009). Myös aikaisemmat negatiiviset oppimiskokemukset vaikuttavat siihen, kuinka innokkaasti yksilö kehittää omaa osaamistaan elämänsä aikana (Collins, 2009).

(Cross,
1981)

- Tilannekohtaiset syyt (tilanteesta tai ympäristöstä johtuvat syyt)
- Institutionaaliset syyt (esim. menettelytavat ja käytännöt)
- Dispotionaaliset syyt (asenteisiin ja oppimiskäsitykseen liittyvät syyt)

(Hillage &
Aston,
2001)

- Asenteeseen liittyvät esteet (esim. motivaation puute, kielteinen asenne, vertaisryhmän asenne, itseluottamuksen puute, epäonnistumisen pelko)
- Fyysiset ja materiaaliset esteet (esim. taloudelliset rajoitteet, aikaan liittyvät rajoitteet, tiedon puute, sijainti sekä lastenhoidon puute)
- Rakenteelliset esteet (esim. oppimismahdollisuuksien puute, hyvinvointietujen menettämisen pelko sekä työhön liittyvän koulutuksen saatavuus)

(Chapman
ym., 2006)

- Taloudelliset esteet
- Johtamiseen liittyvät esteet (koulutuksen tarjoajan tasolla ilmeneviä esteitä)
- Maantieteelliset esteet
- Visioon ja identiteettiin liittyvät esteet (elinkäisen oppimisen todellisen tarkoituksen käsittäminen)
- Henkilökohtaiset ja yhteiskunnalliset esteet (luottamuksen, tiedon ja resurssien puute; läheisten ihmisten vaikutus; kokemukset)

(Collins,
2009)

- Motivaation puute
- Ulkoiset esteet (riittävän tiedon tai resurssien puute)
- Yksilön tietämättömyys tiedon puutteesta
- Ambivalenssi
- Haluttomuus muutokseen
- Ryhmämentaliiteetti

KUVIO 4. Osaamisen kehittämistä haastavat tekijät eri teorioiden mukaan

Cross (1981) tunnisti kolme erilaista pääluokkaa, jotka estävät aikuisia osallistumasta koulutukseen. Näitä olivat tilannekohtaiset, institutionaaliset sekä dispositionaaliset syyt (Cross, 1981). Tilannekohtaisilla syillä kuvataan tilanteesta tai ympäristöstä johtuvia syitä, kun taas institutionaalsiin syihin kuuluvat erilaiset menettelytavat ja käytännöt, jotka estävät yksilöitä osallistumasta koulutukseen (Cross, 1981). Dispositionaalisilla syillä taas kuvataan asenteisiin ja omaan oppimiskäsitykseen liittyviä syitä (Cross, 1981).

Myös Hillage ja Aston (2001) toivat katsauksessaan esille melko samanlaisia ajatuksia, kun Cross (1981) jakaessaan elinikäisen oppimisen esteet kolmeen eri luokkaan. Näitä luokkia olivat asenteeseen liittyvät esteet, fyysiset ja materiaaliset esteet sekä rakenteelliset esteet. Kyseisessä luokittelussa asenteeseen liittyviin esteisiin kuuluvat esimerkiksi vertaisryhmän kulttuuri, itseluottamuksen puute ja epäonnistumisen pelko, kielteiset asenteet koulutusta kohtaan, motivaation puute sekä koulutuksen kokeminen epäolennaisena (Hillage & Aston, 2001).

Fyysisillä ja materiaalisilla esteillä taas kuvataan sellaisia esteitä, jotka estävät motivoituneita ihmisiä osallistumasta (Hillage & Aston, 2001). Näitä esteitä ovat esimerkiksi erilaiset taloudelliset rajoitteet, aikaan liittyvät rajoitteet, tiedon puute, maantieteellinen eristyneisyys sekä lastenhoidon puute (Hillage & Aston, 2001). Kolmantena luokkana Hillagen ja Astonin (2001) luokittelussa ovat erilaiset rakenteelliset esteet, jotka liittyvät oppimismahdollisuuksien tarjoamiseen. Näitä ovat muun muassa paikallisten oppimismahdollisuuksien puute, hyvinvointietujen menettämisen pelko (esimerkiksi erilaiset tuet) sekä työhön liittyvän koulutuksen saatavuus (Hillage & Aston, 2001).

Chapman kollegoineen (2006) taas tunnistivat tutkimuksessaan viisi luokkaa, jotka estivät aikuisia osallistumasta koulutukseen ja kehittämästä omaa osaamistaan. Näitä olivat taloudelliset esteet, johtamiseen liittyvät esteet, maantieteelliset esteet, visioon ja identiteettiin liittyviä esteet sekä henkilökohtaiset ja yhteiskunnalliset esteet. Taloudellisilla esteillä kuvataan kouluttautumisen ja oman osaamisen kehittämisen rahoittamiseen liittyviä esteitä (Chapman ym., 2006). Toisena esteenä olevat johtamisen esteet taas ovat koulutuksen tarjoajan tasolla ilmeneviä esteitä, joilla tarkoitetaan erilaisia elinikäistä oppimista tukevien koulutusratkaisuiden tarjoamiseen vaikuttavia näkökulmia, jotka liittyvät johtamiseen (Chapman ym., 2006). Näitä olivat muun

muassa suunnitteluun, henkilöstön hallintaan sekä vastuullisuuteen liittyvät kysymykset. Kolmantena esteenä olevat maantieteelliset esteet taas kuvaavat erilaisia yksilön ja koulutuskeskuksen välimatkoihin liittyviä ongelmia, jotka korostuvat erityisen paljon etenkin maaseudulla asuvien ihmisten kohdalla (Chapman ym., 2006).

Visioon ja identiteettiin liittyvät esteet liittyvät Chapmanin ja hänen kollegoidensa (2006) jaottelussa vahvasti elinikäisen oppimisen todellisen tarkoituksen käsittämiseen. Vaikka useimmat ihmiset uskovat kouluttautumisen tarjoavan erilaisia mahdollisuuksia, kaipaavat he samalla selkeämpää tietoa elinikäisen oppimisen todellisesta tarkoituksesta ja monitasoisista vaikutuksista (Chapman ym., 2006). Henkilökohtaisilla ja yhteiskunnallisilla esteillä taas kuvataan esimerkiksi esteitä, jotka liittyvät luottamukseen, tiedon ja resurssien puutteeseen, läheisten ihmisten vaikutukseen tai yksilön aikaisempiin kokemuksiin (Chapman ym., 2006). Tämä korostuu erityisen paljon maaseudulla asuvan nuorison ja miesten keskuudessa (Chapman ym., 2006).

Kuten edellä on kuvattu, on oman osaamisen kehittämistä haastavia tekijöitä tutkittu paljon hyvin yleisellä tasolla. Vähemmän tutkimusta on kuitenkin tehty juuri sukupuolten ja eri ikäryhmien välisistä eroista oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä. Jotta eri ryhmien haasteita voidaan ymmärtää paremmin, on erityisen tärkeää tutkia erilaisia elinikäistä oppimista estäviä tekijöitä sukupuolten ja ikäryhmien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sukupuolten ja eri ikäryhmien eroja oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sukupuolten ja eri ikäryhmien eroja siinä, millaisten asioiden he kokevat haastavan oman osaamisen kehittämistä. Koska miesten ja maaseudulla asuvan nuorison keskuudessa korostuvat osaamisen kehittämisen esteinä sellaiset esteet, jotka liittyvät luottamukseen, tiedon ja resurssien puutteeseen; läheisten ihmisten vaikutukseen ja/tai yksilön aikaisempiin kokemuksiin, on todennäköistä, että myös tässä tutkimuksessa sukupuoli ja eri ikäryhmät eroavat toisistaan oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä (kts. Chapman ym., 2006). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa on nostettu eräiksi tutkimuskysymyksiksi myös juuri oman osaamisen kehittämistä haastavien tekijöiden erojen tarkastelu sukupuolten ja eri ikäryhmien kesken.

4.2.1 Oman osaamisen kehittämistä haastavien tekijöiden ylittäminen

Yksilöillä on erilaisia esteitä ja syitä sille, mikä estää heitä kehittämästä omaa osaamistaan. Se mikä on este toiselle, ei välttämättä ole este jollekin toiselle. Nämä erilaiset estävät tekijät vaikuttavat ihmisiin monin eri tavoin. Erilaisten oppimisympäristöjen ja tahojen, esimerkiksi koulutustahojen, tehtävänä on poistaa näitä oman osaamisen kehittämisen haasteita ja esteitä. Jotta nämä esteet ja haasteet voidaan huomioida esimerkiksi koulutusten suunnittelussa, tulee niitä ymmärtää erilaisista näkökulmista. Eri sukupuolten ja ikäryhmien väliset erot oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä ovat erilaisia, jonka vuoksi on tärkeää tutkia oman osaamisen kehittämiseen liittyviä esteitä ja haastavia tekijöitä eri sukupuolten ja ikäryhmien välillä (kts. Chapman ym., 2006). Tämä mahdollistaa osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevien tekijöiden huomioimisen erilaisissa oppimisympäristöissä ja koulutuksissa, sekä tukee erilaisten yksilöiden osaamisen jatkuvaa ja joustavaa kehittämistä.

Aikuisten osaamisen kehittämisen esteiden poistamiseksi tulisi arvostaa erilaisia oppimistuloksia sekä erilaisia oppimismuotoja ja -paikkoja, mutta tämän lisäksi meidän myös tulisi voimaannuttaa oppijoita esimerkiksi osallistamalla heitä päätöksentekoon ja kehittämiseen (kts. Cross, 2004). Aikuisten oman osaamisen kehittämistä tukevat erilaisten käytänteiden ja puitteiden muokkaaminen siten, että aikaisemmin hankitut tiedot ja taidot voidaan tunnistaa paremmin ja tätä kautta kannustaa yksilöitä kehittämään omaa osaamistaan (kts. Cross, 2004). Myös erilaiset epäviralliset oppimisympäristöt voivat auttaa tukemaan aikuisten oman osaamisen kehittämistä poistamalla mahdollisia esteitä (Clain, 2016). Epäviralliset oppimisympäristöt voivat auttaa vastaamaan myös laajempiin oppimistarpeisiin, joita yhteisössä on (Clain, 2016).

Myös oppimisympäristöjen laatu on tärkeä oman osaamisen kehittämistä tukeva tekijä (Clain, 2016). Aikuisille tulisi mahdollistaa asioiden kyseenalaistaminen, tutkiminen sekä erilaisten vaihtoehtoisten toiminta- ja ajattelutapojen kehittäminen (Clain, 2016). Näiden avulla aikuisten itsenäisyyttä voidaan kannustaa ja tukea, sekä samalla lisätä heidän omia vaikutusmahdollisuuksiaan, jotka taas tukevat oman osaamisen kehittämistä (Clain, 2016).

Koulutusinstituution tulisi myös muokata koulutusmallinsa vastaamaan paremmin aikuisopiskelijoiden tarpeita ja ottaa aktiivisempaa roolia, jotta tämä tukisi oman osaamisen kehittämistä aikuisilla (Clain, 2016). Koulutusten tarjoajien tulisi pystyä sopeutumaan erilaisten aikuisoppijoiden tarpeisiin esimerkiksi tarjoamalla opetusta erilaisina aikoina, mukauttamalla opetuksen materiaaleja ja menetelmiä, sekä jakamalla tietoa oppimisen hyödyistä esimerkiksi nettisivuillaan tai tiedotuskampanjoiden avulla (kts. Clain, 2016; Saar ym., 2014a). Tämän lisäksi myös opetustarjontaa tulisi kehittää ja erilaisia tarjolla olevia koulutusohjelmia tulisi pilkkoa pienemmiksi palasiksi (Saar ym., 2014a). Erilaisten verkko-opintojen ja etäopetuksen kehittäminen vähentää myös oman osaamisen kehittämiseen vaikuttavia esteitä, jonka vuoksi näiden kehittämiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota (Saar ym., 2014a).

Myös työttömien aikuisten koulutuksen tarjoamiseen tulisi panostaa enemmän, jotta voitaisiin ylittää oman osaamisen kehittämiseen liittyviä esteitä (Clain, 2016). Työttömillä ei välttämättä ole tarvittavia taloudellisia mahdollisuuksia eikä riittävää tukea koulutukseen osallistumiseksi, vaikka kouluttautuminen voisikin jatkossa auttaa heitä työllistymään (Clain, 2016). Tämä vaatii viranomaisten, työelämän ja koulutusten tarjoajien välistä tiivistä yhteistyötä (Clain, 2016).

Aikuisopiskelijat voivat menestyä edellä mainituista esteistä huolimatta, mikäli heillä se on heille mahdollistettu (Falasca, 2011). Tämä vaatii kuitenkin oikeanlaisen tuen ja avun tarjoamista (Falasca, 2011). Aikuisten oman osaamisen kehittämisen esteet voidaan ylittää luomalla turvallinen ja tukeva oppimisympäristö sekä ymmärtämällä erilaisia motivaatioon vaikuttavia tekijöitä (Falasca, 2011). Tärkeintä onkin luoda oppimista edistävä ilmapiiri ja tasa-arvoinen vuoropuhelu, jotta edes joitain osaamisen kehittämisen esteitä voidaan ylittää (Falasca, 2011).

Aikuisten osallistumista elinikäiseen koulutukseen lisäisi parhaiten koko yhteiskunnan läpäisevä ajatus kouluttautumisen ja oman osaamisen kehittämisen arvostamisesta (Chapman ym., 2006). Käytännössä tämä voisi näkyä esimerkiksi siten, että erilaisissa strategioissa huomioitaisiin myös koulutusstrategiat (Chapman ym., 2006). Euroopan Unionin neuvosto (2021) julkaisi raportissaan viisi koulutusstrategista prioriteettia vuosille 2021–2030. Näitä prioriteetteja olivat 1) koulutuksen tasa-arvon, laadun, inklusion ja

yksilöiden menestymisen parantaminen koulutuksessa, 2) liikkuvuuden ja elinikäisen oppimisen mahdollistaminen kaikille, 3) koulutusalan motivaation ja osaamisen parantaminen, 4) Eurooppalaisen korkeakoulutuksen vahvistaminen sekä 5) koulutuksen digitaalisen ja vihreän siirtymän edistäminen (Euroopan Unionin neuvosto, 2021). Näiden strategisten tavoitteiden tarkoituksena on kehittää eurooppalaisen koulutusalueen toteutumista (Euroopan Unionin neuvosto, 2021). Elinikäisen oppimisen tulisikin olla erottamaton osa myös kansallisia kehitysstrategioita ja -suunnitelmia, jotta se tukisi yhteiskunnallisten ja globaalien haasteiden ratkaisua (kts. Clain, 2016).

Elinikäisen oppimisen ja oman osaamisen kehittämisen esteet sekä haastavat tekijät ovat usein vuorovaikutuksessa keskenään, jonka vuoksi yhden esteen tai haasteen ratkaiseminen ei välttämättä takaa sitä, että yksilö kehittää omaa osaamistaan (Clain, 2016). Tilannekohtaiset ja institutionaaliset esteet saattavat olla helpommin ratkaistavissa, kuin henkilökohtaiset esteet, sillä ne saattavat vaatia yksilön oppimiseen ja koulutukseen liittyvien asenteiden ja arvojen muuttamista (Clain, 2016).

Kuten edellä on osoitettu, oman osaamisen kehittämistä haastavia tekijöitä on paljon. Mitä paremmin näitä ymmärretään, voidaan paremmin myös ymmärtää oman osaamisen mahdollistavia tekijöitä. Kansainvälisellä tasolla on tutkittu paljon elinikäisen oppimisen tukevia tekijöitä ja erilaisia esteitä sekä sitä, miksi aikuiset eivät osallistu koulutukseen. Suomessa tämän tyyppistä tutkimusta on tehty muun muassa Sitran (2020) toimesta. Sitran (2020) toteuttamassa kyselytutkimuksessa selvitettiin elinikäisen oppimisen merkityksiä, mahdollisuuksia ja toteutumista Suomessa. Tutkimuksessa tuotiin esille, että suurimmat haasteet oman osaamisen kehittämiseksi liittyivät yleisellä tasolla muun muassa ajallisten ja taloudellisten resurssien puutteeseen, elämäntilanteeseen, oman osaamisen ymmärrykseen ja koulutustarjontaan, oppimiseen tai opiskeluun sekä ulkopuoliseen tukeen (Sitra, 2020).

Tässä Pro gradu -tutkielmassa käytetään samaa aineistoa, mistä edellä mainitut tulokset on saatu (kts. Sitra 2020). Tämä pro gradu -tutkielma eroaa Sitran (2020) tuottamasta tutkimuksesta siten, että se tarjoaa tarkempia vastauksia siihen, kuinka miehet ja naiset sekä eri ikäryhmät eroavat erilaisissa oman osaamisen kehittämistä haastavissa ja tukevista tekijöissä. Tämä on myös sellainen näkökulma, jota aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole tuotu niin paljon

esille, minkä vuoksi aihetta on tärkeä tutkia tarkemmin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sukupuolten ja eri ikäryhmien eroja oman osaamisen kehittämistä haastavissa ja sitä tukevissa tekijöissä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sukupuolten ja eri ikäryhmien eroja siinä, millaisten haastavien ja tukevien tekijöiden he kokevat olevan yhteydessä heidän oman osaamisensa kehittämiseen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskysymykset

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin kuinka miehet ja naiset sekä eri ikäryhmät eroavat erilaisissa oman osaamisen kehittämistä haastavissa ja tukevissa tekijöissä Sitran vuonna 2019 kerätyn tutkimusaineiston pohjalta (Sitra, 2020). Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Onko miesten ja naisten välillä eroja oman osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevissa tekijöissä?
 - a. Eroavatko miehet ja naiset oman osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä?
 - b. Eroavatko miehet ja naiset oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä?

Hypoteesi: Aikaisemman tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että miehet ja naiset eroavat oman osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevissa tekijöissä (kts. Merriam & Bierema, 2014; Chapman ym., 2006).

2. Onko eri ikäryhmien välillä eroja oman osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevissa tekijöissä?
 - a. Eroavatko eri ikäryhmät oman osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä?
 - b. Eroavatko eri ikäryhmät oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä?

Hypoteesi: Aikaisemman tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että eri ikäryhmät eroavat oman osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevissa tekijöissä (kts. Merriam & Bierema, 2014; Chapman ym., 2006).

5.2 Osallistujat ja aineisto

Tässä pro gradu -tutkielmassa hyödynnettiin Sitran Elinikäinen oppiminen Suomessa 2019 -kyselyn yhteydessä kerättyä valmista aineistoa, jonka käyttöön pyydettiin erikseen lupa Sitralta (Liite 1). Sitran (2020) kyselyn tavoitteena oli selvittää elinikäiseen oppimiseen liittyviä mahdollisuuksia, merkityksiä sekä sen toteutumista Suomessa. Sitran (2020) alkuperäisen kyselytutkimuksen kohderyhmän muodostivat 18–85-vuotiaat Suomen kansalaiset. Kysely tehtiin tarkoituksella juuri tuolle kohderyhmälle, sillä kysely haluttiin ulottaa työikäisen väestön lisäksi myös vanhemmille kuin työikäisiin. Tämän taustalla oli halu saada laajemmin mukaan kaiken ikäisten kokemuksia ja saada paremmin näkyviin koko elinkaari työuran aikaisen oppimisen lisäksi.

Alkuperäisen tutkimuksen tiedonkeruu suoritettiin ositettuna otantana marraskuussa 2019 Innolinkin toimesta. Vastaajat kiintiöitiin suuralueittain asuinpaikan, sukupuolen ja iän suhteen. Kyselytutkimus toteutettiin internetpaneelikyselynä. Tämä mahdollisti sen, että vastaajina saattoi olla moneen eri paneeliin kuuluvia vastaajia. Kyselyn vastaajat saivat kutsun Sitran (2020) kyselytutkimukseen sen perusteella, että he kuuluivat tutkimuksen kohderyhmään. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja osallistuminen perustui yksilön omaan halukkuuteen ja kiinnostukseen. Vastaajien oli vastattuaan mahdollista voittaa kuukausittain arvottavia lahjakortteja ja tuotepalkintoja.

Kutsut tutkimukseen lähetettiin panelisteille sähköpostitse. Tässä yhteydessä vastaajat saivat myös saatekirjeen, jossa oli yhteystiedot lisätietoja varten ja vastaajille kerrottiin enemmän tutkimuksesta, johon he olivat osallistumassa. Kun vastaajia oli tarpeeksi ja kyselyyn ennalta määritetyt kiintiöt olivat täyttyneet, päätettiin kysely sulkea panelisteilta. Vastauksia kerättiin yhteensä 2110 ja tutkimuksen näyte oli kansallisesti edustava sukupuolen, asuinpaikan ja iän suhteen. Koottu aineisto oli anonymiä, eikä vastaajiin linkitetty mitään taustatietoja heidän antamiensa vastausten lisäksi.

5.3 Taustatiedot

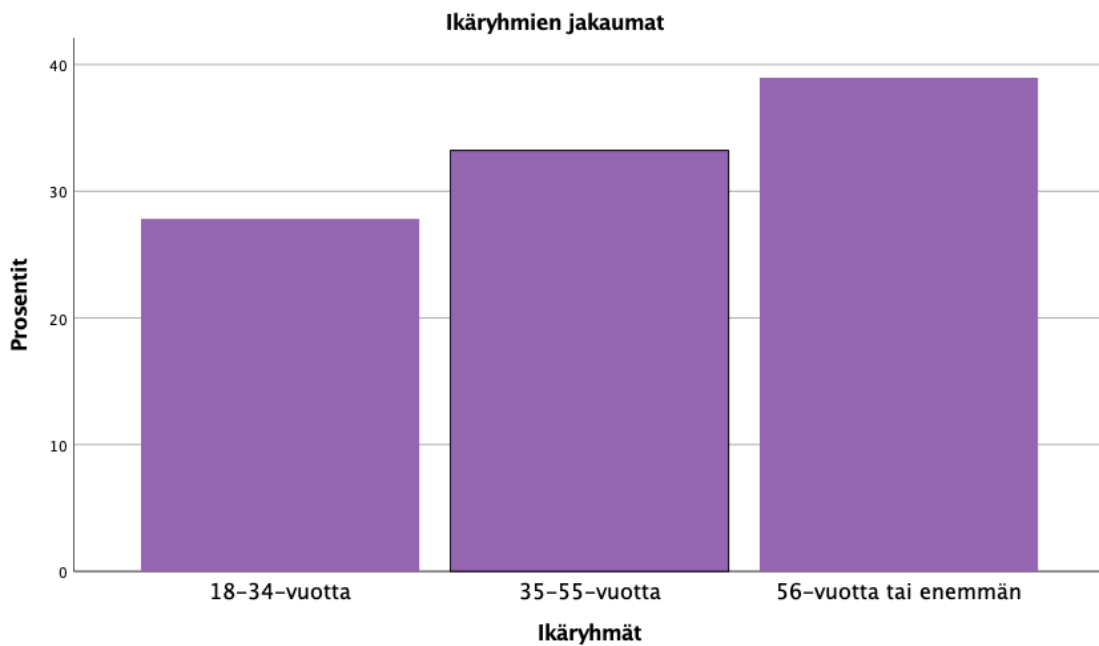
5.3.1 Sukupuoli

Kyselyyn vastasi yhteensä 2110 vastaajaa, josta naisia oli yhteensä 1049 (49 %) ja miehiä 1045 (49 %). Vastaajista 16 (< 1 %) valitsivat sukupuolta koskevista vastausvaihtoehdoista muu/en halua määrittellä. Tässä tutkimuksessa sukupuoli luokiteltiin uudelleen, koska tutkimuksessa haluttiin tutkia erityisesti miesten ja naisten välisiä eroja. Tämän seurauksena sukupuolta koskeva tieto, jonka vastausvaihtoehto oli muu/en halua määrittellä, luokiteltiin puuttuvaksi tiedoksi.

5.3.2 Ikäryhmät

Sitran (2020) kyselyssä oli jo valmiiksi määritellyt ikäryhmät. Kyselyn vastaajista 10 % kuului 18–24-vuotiaiden ikäryhmään, ikäryhmään 25–34 kuului 18 % vastaajista, ikäryhmään 35–44 kuului vastaajista 16 %, ikäryhmään 45–55 kuului 17 %, vastaajista, ikäryhmään 56–64 kuului vastaajista 15 % ja 24 % vastaajista oli 65-vuotta tai vanhempia.

Tässä tutkimuksessa ikäryhmät luokiteltiin uudelleen kolmeen eri ikäryhmään (kuvio 5). Tämän tarkoituksena oli tasoittaa eri ikäryhmien vastaajamäärien välisiä määrällisiä eroja. Sitran (2020) alkuperäisen tutkimuksen ikäryhmät yhdistettiin siten, että ensimmäisen ikäryhmän muodostivat 18–34-vuotiaat, toisen ryhmän 35–55-vuotiaat ja viimeiseen ryhmään kuuluivat kaikki yli 56-vuotiaat. Tällaisen jaon katsottiin hieman tasoittavan eri ikäryhmien määrällisiä eroja. Uudelleen luokittelun jälkeen 18-34-vuotiaita oli 28 % (N=587), 35-55-vuotiaita 33 % (N=701) ja yli 56-vuotiaita 39 % (N=822).



KUVIO 5. Uudelleen luokiteltujen ikäryhmien jakaumat

5.4 Mittarit

5.4.1 Osaamisen kehittämistä tukevat tekijät

Oman osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia kartoitettiin kyselyssä 11 väittämän avulla, jotka liittyivät osaamisen kehittämisen mahdollisuuksiin. Nämä väittämät ja niiden perustunnusluvut on listattu alla olevaan taulukon, jossa on samalla listattu myös myöhemmin muodostetut summamuuttujat ja niiden tunnusluvut (Taulukko 1). Vastausvaihtoehdot näihin väittämiin oli rakennettu siten, että ne osallistujan oli mahdollista vastata Likert-asteikolla viiden eri vaihtoehdon mukaan (1= ei pidä lainkaan paikkaansa ... 5 = pitää täysin paikkansa).

TAULUKKO 1. Osaamisen kehittämistä tukevien tekijöiden ja summamuuttujien perustunnusluvut

	n	Puuttuvat	M	MD	SD	Vinous	Huipukkuus	Min.	Max.
Tiedän, mihin suuntaan minun kannattaisi kehittää osaamistani	1948	162	3.74	4.00	.985	-.631	.082	1	5
Tiedän, mihin suuntaan haluaisin kehittää osaamistani	1980	130	3.88	4.00	.949	-.759	.402	1	5
Minulla on riittävä tukiverkosto elämässäni	2023	87	3.42	4.00	1.153	-.393	-.572	1	5
Minulla on ollut taloudelliset mahdollisuudet opiskella	2030	80	3.20	3.00	1.316	-.231	-1.064	1	5
Olen voinut käyttää aikaa osaamiseni kehittämiseen	2023	87	3.56	4.00	1.058	-.481	-.311	1	5
Perheen, työn ja osaamisen kehittämisen yhteensovittaminen on ollut minulle mahdollista	1973	137	3.54	4.00	1.154	-.506	-.499	1	5
Minulle sopivaa ammattiin ja uraan liittyvää tietoa ja ohjausta on ollut saatavilla	1932	178	3.43	4.00	1.164	-.473	-.505	1	5
Minulla on ollut mahdollisuus kouluttautua haluamalleni alalle	1971	139	3.54	4.00	1.251	-.549	-.659	1	5
Aiemmin hankittua osaamistani on huomioitu / hyväksiluettu viimeisintä tutkintoa suorittaessani	1762	348	3.21	3.00	1.320	-.301	-1.009	1	5
Työelämä on tarjonnut minulle mahdollisuuksia kehittää osaamistani haluamaani suuntaan	1938	172	3.38	3.00	1.238	-.405	-.744	1	5
Minulla on ollut työnantaja/-antajia, jotka ovat tukeneet opiskeluani taloudellisesti	1922	188	2.52	2.00	1.461	.377	-1.297	1	5
Osaamisen tunnistaminen	2003	107	3.66	4.00	.946	-.532	.112	1	5
Ulkoinen tuki	2083	27	2.90	3.00	.901	-.188	-.237	1	5

5.4.2 Osaamisen kehittämistä haastavat tekijät

Oman osaamisen kehittämisen esteitä kartoitettiin kyselyssä yhdellä kysymyksellä: ”Mikä saisi sinut kehittämään enemmän osaamistasi?”. Vaikka tämä kysymys ei suoraan kysy osaamisen kehittämisen haastavista tekijöistä, tulkittiin tässä tutkimuksessa tämän kysymyksen kuitenkin heijastavan niitä haasteita, joita yksilöt kohtaavat oman osaamisen kehittämisessä. Vastausvaihtoehtoja tässä mittarissa oli yhteensä 11 kappaletta ja osallistujilla oli mahdollisuus valita näistä useampi vastausvaihtoehto. Vastausvaihtoehtoja olivat seuraavat: jos se olisi taloudellisesti mahdollista, jos aikaa olisi enemmän, jos terveyden-/elämäntilanne sallisi, jos tietäisin mistä osaamisesta on minulle hyötyä, jos löytäisin sopivaa koulutustarjontaa, jos voisin lisätä osaamistani muutoin kuin koulutukseen osallistumalla, jos oppiminen ei olisi niin työlästä minulle, jos saisin enemmän ohjausta ammatinvalintaan/urakysymyksiin, jos lähipiirini tukisi enemmän, jos osaamisen kehittäminen ei vaarantaisi taloudellisen tuen saantia, joku muu.

5.4.3 Tutkimusasetelma

Tutkimus on määrällinen poikittaistutkimus, jonka tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät haastavat ja tukevat sukupuolten ja eri ikäryhmien oman osaamisen kehittämistä. Alla olevaan kuvioon tarkemmin kuvattu tämän pro gradu - tutkielman tutkimusasetelmaa (Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tutkimusasetelma

Tutkimuksen aihe:	Elinikäisen oppimisen haasteet ja mahdollistajat
Tutkimusasetelma:	Poikkileikkaus
Tutkimusmenetelmä:	Kvantitatiivinen tutkimus
Aineisto:	Elinikäinen oppiminen Suomessa 2019 -kysely (Sitra, 2020)
Aineiston kerääminen:	Innolink, internetpaneelikysely 11/2019
Tutkimusongelma:	Mitkä tekijät haastavat tai tukevat oman osaamisen kehittämistä?
Asiasanat:	Elinikäinen oppiminen, jatkuva oppiminen, haasteet, esteet, mahdollistajat
Riippumattomat muuttujat:	Sukupuoli, ikäryhmät
Riippuvat muuttujat:	Osaamisen kehittämisen mahdollisuudet (tukevat tekijät), Osaamisen kehittämisen mahdollistajat (haastavat tekijät)
Analyysi:	SPSS Statistic 27-ohjelmisto

5.5 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus oman osaamisen kehittämisen haastavista ja tukevista tekijöistä toteutettiin kvantitatiivisin tutkimusmenetelmien hyödyntäen SPSS Statistic 27 -ohjelmaa. Riippuvina muuttujina tässä tutkimuksessa olivat Sitran (2020) alkuperäisen tutkimuksen osaamisen kehittämisen mahdollisuudet ja osaamisen kehittämisen mahdollistajat. Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään eroavatko eri sukupuolet sekä eri ikäryhmät osaamisen kehittämistä haastavissa ja tukevissa tekijöissä. Osaamisen kehittämistä tukevia tekijöitä tutkittaessa muodostettiin summamuuttujat eksploratiivisen faktorianalyysin perusteella. Tämän jälkeen sukupuolten eroja osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä etsittiin vastausta t-testin avulla. Ikäryhmien eroja osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä etsittiin vastausta taas yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Lopuksi sekä sukupuolten että eri ikäryhmien välisiä eroja osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä tutkittiin ristiintaulukoinnin avulla.

5.5.1 Eksploratiivinen faktorianalyysi

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin eksploratiivista faktorianalyysia osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia kuvaavan mittarin rakenteen selvittämiseksi. Faktorianalyysi on menetelmä, jota voidaan hyödyntää, kun halutaan löytää suuresta muuttujien määrästä keskenään korreloivat tekijät, jotka muodostavat yhdessä kokonaisuuden (Metsämuuronen, 2003). Faktorianalyysia voidaan käyttää, kun halutaan tiivistää eri muuttujien tieto muutamaan faktoriin (Metsämuuronen, 2003).

Tässä aineistoissa täyttyi riittävän suureen otoskokoan liittyvä kriteeri, sillä kysymyksiin vastanneiden määrä oli 2110. Tässä tutkimuksessa käytettiin muuttujien latauksien etsintään Maximum likelihood -menetelmää, joka pyrkii löytämään mahdollisimman uskottavia latauksia sisältävän ratkaisun (Metsämuuronen, 2003). Menetelmän valintaan vaikutti se, että se sopii suuriin aineistoihin ja se ei ole kovin herkkä muuttujille, jotka poikkeavat normaalijakaumasta (ks. Metsämuuronen, 2003).

Eksploratiivista faktorianalyysia hyödyntämällä voidaan löytää selittävä malli muuttujan eri kombinaatioille analyysin avulla, joka sisältää neljä eri vaihetta (Metsämuuronen 2003). Analyysi aloitetaan laskemalla mittauksen kohteena olevien muuttujien väliset korrelaatiot, joiden olisi hyvä olla yli .30. Tässä analyysivaiheessa apuna käytetään Kaiser-Meyer-Olkinin testiä, jonka suositeltava raja-arvo on $>.60.$, sekä Bartlettin sväärisyystestiä, jonka tulee olla $p < .05$ (kts. Metsämuuronen, 2003). Nämä edellä mainitut testit arvioivat sitä, kuinka paljon muuttujien välillä on yhteistä vaihtelua (Metsämuuronen, 2003).

Faktorianalyysin seuraavassa vaiheessa tutkinnan kohteena ovat saadut faktorilataukset. Faktorien sopivuutta tarkastellaan ominaisarvon avulla, jonka tulee olla vähintään yksi (Metsämuuronen, 2003). Kommunaliteetista kertova arvo taas kuvaa muuttujan luotettavuutta, sillä se tuo esille faktorien selitysasteen. Mitä lähempänä kommunaliteetin arvo on yhtä, sitä voimakkaammin muuttuja on latautunut faktorille (Metsämuuronen, 2003).

Faktorianalyysin kolmannessa vaiheessa suoritetaan latauksen kiertäminen eli rotatointi. Tämä mahdollistaa sen, että faktorilataukset saadaan helpommin tulkittavaan muotoon (Metsämuuronen, 2003). Faktorien rotaatioita on olemassa sekä vinokulmaisia ja suorakulmaisia. Suorakulmaisessa rotaatiossa muuttujien

oletetaan olevan riippumattomia toisistaan, kun taas vinokulmaisissa rotaatioissa korrelaatiot eri muuttujien välillä on sallittuja (Metsämuuronen, 2003). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Direct Oblimin -menetelmää. Näiden edellä mainittujen vaiheiden perusteella tulkitaan faktorit ja nimetään nämä muodostuneet faktorit siten, että ne kuvaavat mahdollisimman hyvä niihin latautuneiden muuttujien sisältöjä (Metsämuuronen, 2003).

Näiden kolmen edellä mainitun faktorianalyysin vaiheen jälkeen muodostetaan saadun tuloksen perusteella summamuuttujat. Tämän tutkimuksen summamuuttujat ovat muuttujia, jotka on muodostettu laskemalla keskiarvot eri muuttujien arvoista. Nämä eri muuttujat, jotka yhdistetään summamuuttujassa, kuvaavat samaa ilmiötä tai ominaisuutta ja niiden oletetaan korreloivan keskenään. Ennen kuin muodostettua summamuuttujaa voidaan hyödyntää seuraavissa analyyseissa, tulee sen luotettavuus tarkastaa hyödyntäen esimerkiksi Cronbachin alfaa (kts. Eisinga ym., 2013).

5.5.2 Osaamisen kehittämistä tukevien tekijöiden eksploratiivinen faktorianalyysi

Jotta tässä tutkimuksessa pystyttiin muodostamaan summamuuttujat, suoritettiin osaamisen kehittämistä mittaaville muuttujille eksploratiivinen faktorianalyysi. Aluksi erilaisten muuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin korrelaatiokerrointen avulla. Suurin osa muuttujien välisistä korrelaatioista oli $>.30$ muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta ja determinant arvo oli $.016$. Seuraavaksi Sitran (2020) tuottaman valmiin aineiston soveltuvuutta faktorianalyysiin tarkasteltiin KMO-yhteensopivuusindeksillä. Valittujen muuttujien KMO-testin tulos oli $.882$ ja Bartlettin testi oli merkitsevä ($p < .001$), joten aineiston voitiin päätellä sopivan faktorianalyysiin. Faktorirakenteen muodostamisessa hyödynnettiin suurimman todennäköisyyden (maximum likelihood) menetelmää.

Seuraavaksi tarkastettiin muuttujien kommunaliteettejä ja ominaisarvoja. Faktorien kommunaliteettiarvojen vaihteluväli oli $.288$ -. 942 , jonka vuoksi yhtäkään muuttujaa ei ollut tarvetta poistaa. Eksploratiivisen suurimman todennäköisyyden (maximum likelihood) faktorianalyysin perusteella saatujen ominaisarvojen perusteella oli pääteltävissä, että näistä yhdestätoista väittämästä oli mahdollista muodostaa kaksi faktoria, jossa faktoreiden

ominaisarvo oli vähintään 1.0 (4.81, 1.27). Ensimmäinen faktori selitti vaihtelusta noin 43,8 % ja toinen faktori selitti noin 11,5 %. Yhdessä nämä kaksi faktoria selittivät kokonaisvaihtelusta 55 prosenttia. Myös tulkinnallisesti tämä kahden faktorin ratkaisu sopi aineistoon eikä useammalle faktorille ei ollut löydettävissä mielekkäistä teoreettisia tulkintoja.

Kaikki faktorianalyysiin valitut väittämät latautuivat selkeästi joko faktorille 1 tai faktorille 2. Ensimmäiselle faktorille latautui kaksi väittämää ja toiselle faktorille latautui yhdeksän eri väittämää. Näiden väittämien lataukset eri faktoreille on kuvattu tarkemmin alla olevassa taulukossa (Taulukko 3). Tämän perusteella luotiin kaksi faktoria, joiden nimet ovat seuraavat: Osaamisen tunnistaminen (Faktori 1) ja Ulkoinen tuki (Faktori 2).

TAULUKKO 3. Väittämien lataukset eri faktoreille

Väittämät	Faktorit	
	1	2
Tiedän, mihin suuntaan haluaisin kehittää osaamistani	.994	
Tiedän, mihin suuntaan minun kannattaisi kehittää osaamistani	.615	
Minulle sopivaa ammattiin ja uraan liittyvää tietoa ja ohjausta on ollut saatavilla		.707
Minulla on ollut taloudelliset mahdollisuudet opiskella		.703
Minulla on ollut mahdollisuus kouluttautua haluamalleni alalle		.703
Työelämä on tarjonnut minulle mahdollisuuksia kehittää osaamistani haluamaani suuntaan		.702
Aiemmin hankittua osaamistani on huomioitu / hyväksiluettu viimeisintä tutkintoa suorittaessani		.649
Olen voinut käyttää aikaa osaamiseni kehittämiseen		.588
Minulla on ollut työnantaja/-antajia, jotka ovat tukeneet opiskeluani taloudellisesti		.580
Perheen, työn ja osaamisen kehittämisen yhteensovittaminen on ollut minulle mahdollista		.513
Minulla on riittävä tukiverkosto elämässäni		.508

Kline (2005) toi esille, että faktoreissa tulisi olla aina vähintään kolme muuttujaa, jotta vältyttäisiin ongelmilta. Tämä korostuu etenkin, jos otoskoko on pieni. Myös Yong ja Pearce (2013) toivat saman esille tekstissään, jossa he totesivat, että

faktoreita, joissa on kaksi tai alle kaksi muuttujaa, tulisi tulkita varauksella. Toisaalta he myös toivat esille, että faktoria, jossa on kaksi muuttujaa, voidaan pitää luotettavana, kun muuttujat korreloivat vahvasti keskenään ($r > .70$) ja korreloivat melko heikosti muiden muuttujien kanssa (Yong & Pearce, 2013). Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto oli otoskooltaan melko suuri ($N=2110$). Faktorille latautuneet muuttujat ”Tiedän, mihin suuntaan haluaisin kehittää osaamistani” sekä ”Tiedän, mihin suuntaan minun kannattaisi kehittää osaamistani” korreloivat keskenään $.678$. Nämä muuttujat korreloivat muiden faktorianalyysin muuttujien kanssa melko heikosti korrelaation vaihteluvälin ollessa $.095$ -. $.40$. Koska aineisto on suuri, muuttujat korreloivat heikosti muiden muuttujien kanssa ja molemmat korrelaatioluvut ovat melko lähellä voimakkaan riippuvuuden rajaa ($.70$), johon myös Yong ja Pearce (2013) viittasivat, päädyttiin tässä tutkimuksessa käyttämään faktoria, jossa on vain kaksi muuttujaa.

Reliabiliteettianalyysin mukaan Cronbachin alfa ulkoisen tuen faktorille oli α $.859$. Koska osaamisen tunnistamiseen liittyvä faktori rakentuu vain kahdesta muuttujasta, ei sen reliabiliteettia voida mitata Cronbachin alfan avulla, sillä se saattaa aliarvioida todellisen luotettavuuden. Eisinga kollegoineen (2013) käsittelevät artikkelissaan kahden muuttujan reabiliteetin mittaamista. Heidän mukaansa kahden muuttujan luotettavuuden mittaamiseen Spearman-Brownin testi on tällaisissa tapauksissa paras, sillä se on keskimäärin vähemmän puolueellinen. Tämän vuoksi osaamisen tunnistamiseen liittyvän faktorin reliabiliteetin mittaamiseen käytettiin Spearman-Brownin testiä, jonka perusteella kyseisen faktorin tulos oli $.821$. Näiden perusteella molemmista faktoreista muodostettiin summamuuttujat, joita verrattiin erilaisin tilastollisin menetelmin sukupuoleen ja ikäryhmiin. Molemmat summamuuttujat olivat normaalisti jakautuneita, sillä sekä huipukkuudesta, että vinoudesta kertovat arvot olivat -1 ja 1 välillä (kts. Taulukko 1).

5.5.3 T-testi

Sukupuolten eroja osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä, jotka liittyivät osaamisen tunnistamiseen ja ulkoiseen tukeen, etsittiin vastausta t-testin avulla. Tämä testi päädyttiin suorittamaan sen vuoksi, että tässä tutkimuksessa vertailtiin kahden eri ryhmän (miesten ja naisten) keskiarvojen eroja osaamisen

tunnistamisessa ja ulkoisessa tuessa, jotka olivat normaalisti jakautuneita ja välimatka-asteikollisia muuttujia (kts. Tähtinen ym., 2020). T-testi on yksi yleisimmistä menetelmistä, kun arvioidaan eroja kahden ryhmän välisissä keskiarvoeroissa (Tähtinen ym., 2020).

Ennen t-testin tulkintaa, tulee todentaa Levenen F-testin avulla ryhmien populaatiovarianssien samankaltaisuus (kts. Tähtinen ym., 2020). Mikäli Levenen F-testin tulos on 0,05 tai sitä suurempi, voidaan variansseja pitää yhtä suurina ja toteuttaa t-testi normaalisti (Tähtinen ym., 2020). Mikäli Levenen F-testin p-arvo on merkitsevä, eli se on pienempi kuin 0,05, voidaan t-testi suorittaa vaihtoehtoisella periaatteella (Tähtinen ym., 2020). Tässä tutkimuksessa molempien tutkimuksen kohteena olleista osaamisen kehittämistä tukevista tekijöistä (osaamisen tunnistaminen ja ulkoinen tuki) saivat Levenen F-testissä merkitsevän tuloksen ($p < .05$), jonka vuoksi riippumattomien otosten t-testit suoritettiin vaihtoehtoisella periaatteella.

5.5.4 Yksisuuntainen varianssianalyysi

Ikäryhmien eroja osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä, jotka liittyivät osaamisen tunnistamiseen ja ulkoiseen tukeen, etsittiin vastausta yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Yksisuuntaista varianssianalyysiä voidaan hyödyntää silloin, kun on vain yksi ryhmittelevä muuttuja ja tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, millainen tämän muuttujan vaikutus on selitettävään muuttujaan (Metsämuuronen, 2003). Tässä tutkimuksessa ryhmittelevänä muuttujana toimi ikäryhmät, jotka oli aikaisemmin luokiteltu uudelleen kolmeen eri ryhmään. Varianssianalyysin avulla pyrittiin selvittämään, onko näiden eri ikäryhmien välillä eroja oman osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä, jotka liittyivät osaamisen tunnistamiseen ja ulkoiseen tukeen.

Yksisuuntaisen varianssianalyysin käyttöedellytyksenä on se, että riippuvan muuttujan tulee olla normaalisti jakautunut ja ryhmien varianssit ovat suurin piirtein samanlaisia. Tässä tutkimuksessa voitiin hyödyntää tätä parametristä analyysitapaa, sillä riippuvat muuttujat olivat normaalisti jakautuneita (kts. Taulukko 1).

Yksisuuntainen varianssianalyysi testaa F-testillä ryhmien välisen ja niiden sisäisen vaihtelun suhdetta (Metsämuuronen, 2003). Mikäli F-testin p-arvo on $<$

.05, on ryhmien välisissä keskiarvoissa olemassa tilastollisesti merkitsevä ero (Metsämuuronen, 2003). F-testi ei kuitenkaan kerro tarkalleen minkä ryhmien välillä erot ovat, jonka vuoksi näiden erojen löytämiseen käytetään erilaisia post hoc -testejä (Metsämuuronen, 2003). Jotta osataan valita oikeanlainen post hoc -testi, tulee sitä ennen tutkia ryhmien välisten varianssien suuruuksia hyödyntäen Levenen testiä (Metsämuuronen, 2003). Mikäli ryhmien välillä on eroja, käytetään post hoc testinä Tamhanen T2 -testiä ja mikäli taas ryhmien välillä ei ole eroja variansseissa, tulee käyttää Bonferroni-testiä (Metsämuuronen, 2003). Tässä tutkimuksessa osaamisen tunnistamisen post hoc -testinä käytettiin Bonferroni-testiä, sillä Levenen testin mukaan varianssit ryhmien välillä olivat yhtä suuria ($p = .069$). Ulkoisen tuen post hoc -testinä käytettiin taas Tamhanen T2 -testiä, sillä sen kohdalla Levenen testi osoitti ryhmien välisten varianssien olevan eri suuria ($p < .001$).

5.5.5 Ristiintaulukointi

Sekä sukupuolten, että ikäryhmien eroja osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä tutkittiin ristiintaulukoinnin avulla. Ristiintaulukointia voidaan hyödyntää, kun kahden tai useamman muuttujan välillä halutaan löytää riippuvuuksia (Vilkka, 2007). Ristiintaulukoinnin perusteella ei voida päätellä syy-seuraussuhteista valittujen muuttujien välillä, vaan se tarjoaa tavan tarkastella havaintoja kahden eri muuttujan kautta samanaikaisesti (Vilkka, 2007).

Tässä tutkimuksessa ristiintaulukoinnin pohjana käytettiin kysymystä, johon vastaajilla oli mahdollisuus valita useampi vastausvaihtoehto. Kyseinen kysymys Sitran (2020) datassa oli ”Mikä saisi sinut kehittämään enemmän osaamistasi?”. Yhteensä erilaisia vastausvaihtoehtoja tähän kysymykseen oli annettu yksitoista kappaletta. Tämän vuoksi ennen varsinaisen ristiintaulukoinnin suorittamista jouduttiin tässä tutkimuksessa datasta erottamaan vastaajakohtaiset yhteen kootut vastaukset erillisiksi vastauksiksi. Tämän perusteella SPSS-ohjelmistossa muodostettiin useamman vastauksen joukko (multiple response set), johon valittiin kaikki yksitoista eri vastausvaihtoehtoa. Tämän jälkeen ristiintaulukointi toteutettiin hyödyntäen SPSS:n Custom Tables -toimintoa.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 *Eroavatko miehet ja naiset oman osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä?*

6.1.1 Osaamisen tunnistaminen

Kysymyksiin, jotka liittyivät osaamisen tunnistamiseen vastasi yhteensä 1989 vastaajaa eli 94 prosenttia kaikista Sitran (2020) kyselyyn vastanneista. Vastaajista miehiä oli 996 ja naisia 993. Miesten ja naisten eroja osaamisen tunnistamisessa vertailtiin riippumattomien otosten t-testillä. Tulokset osoittivat, että naisten ($M = 3.7$ $SD = .98$) ja miesten ($M = 3.6$ ja $SD = .91$) tulokset liittyen osaamisen tunnistamiseen eivät eronneet tilastollisesti merkittävästi toisistaan ($t(1974.77) = -1.47$, $p > .05$). Tämän perusteella nollahypoteesi jäi voimaan eli voitiin todeta, että miesten ja naisten välillä ei ollut eroja oma osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevassa osaamisen tunnistamisessa.

6.1.2 Ulkoinen tuki

Ulkoista tukea mittaavaan kysymykseen vastasi yhteensä 2068 vastaajaa eli 98 prosenttia kaikista kyselyyn vastanneista. Vastaajista miehiä oli 1031 ja naisia 1037. Ulkoisen tuen eroja eri sukupuolten välillä vertailtiin myös käyttäen riippumattomien otosten t-testiä. Tulokset osoittivat, että naisten ($M = 2.9$ ja $SD = .94$) ja miesten ($M = 2.9$ ja $SD = .86$) tulokset ulkoiseen tukeen liittyen erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($t(2052.80) = 2.03$, $p < .05$). Nollahypoteesi hylättiin 5 prosentin riskitasolla ja voitiin todeta, että miesten ja naisten välillä oli eroja oman osaamisen kehittämistä tukevissa ulkoisissa tekijöissä. Miehet kokivat näiden tulosten perusteella ulkoisen tuen tukevan oman osaamisen kehittämistä naisia enemmän. Tämän tuloksen efektikoko oli kuitenkin varsin mitätön, Cohenin $d = .09$ (kts. Cohen, 1988).

6.2 Eroavatko miehet ja naiset oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä?

Osaamisen kehittämistä haastavia tekijöitä eri sukupuolten välillä vertailtiin käyttäen ristiintaulukointia. Khiin neliö -testin tulokset osoittivat, että naisten ja miesten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä ($X^2(11) = 67.34, p < .001$). Tämän perusteella hylättiin nollahypoteesi ja voitiin todeta, että miesten ja naisten välillä oli eroja osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä. Sekä miehillä, että naisilla suurimmaksi oman osaamisen kehittämistä haastavaksi tekijäksi paljastui se, että se oli taloudellisesti mahdotonta. Tämä korostui erityisesti naisten vastauksissa. Miehillä kolme suurinta osaamisen kehittämistä haastavaa tekijää tämän lisäksi olivat ajan puute, riittämätön tieto siitä millaisesta osaamisesta olisi hyötyä sekä terveyteen ja elämäntilanteeseen liittyvät tekijät. Naisilla taas kolme suurinta osaamisen kehittämistä haastavaa tekijää talouteen liittyvien ongelmien lisäksi taas olivat terveyteen ja elämäntilanteeseen liittyvät tekijät, ajan puute sekä sopivan koulutustarjonnan puute. Yllä kuvattujen osaamisen kehittämisen haasteiden sekä muiden osaamisen kehittämistä haastavien tekijöiden tarkemmat luvut on kuvattu taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Oman osaamisen kehittämisen haasteet eri sukupuolilla

Osaamisen kehittämisen esteet	Sukupuoli			
	Mies		Nainen	
	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Lukumäärä	Prosenttiosuus
Taloudellisesti mahdotonta	305	30 %	388	38 %
Ei ole riittävästi aikaa	291	29 %	316	31 %
Terveysten- tai elämäntilanne ei salli	226	23 %	335	33 %
Ei riittävästi tietoa siitä, mistä osaamisesta on hyötyä	273	27 %	226	22 %
Ei ole sopivaa koulutustarjontaa	216	22 %	228	23 %
Ei ole muita osaamisen kehittämisen vaihtoehtoja, kuin koulutukseen osallistuminen	171	17 %	170	17 %
Oppiminen on työlästä	137	14 %	126	13 %
Ei riittävästi ohjausta ammatinvalinta/urakysymyksiin	111	11 %	108	11 %
Lähipiiri ei tue	45	5 %	37	4 %
Opiskelu vaarantaa taloudellisen tuen saannin	22	2 %	34	3 %
Joku muu	15	2 %	42	4 %

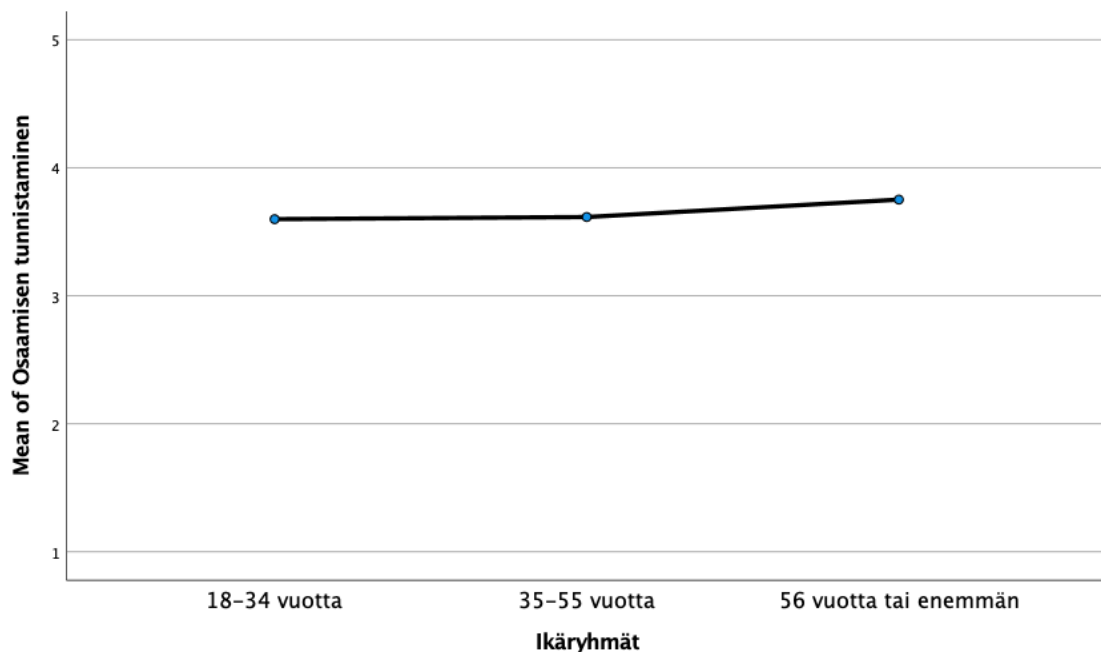
6.3 Eroavatko eri ikäryhmät oman osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä?

6.3.1 Osaamisen tunnistaminen

Osaamisen tunnistamista mittaaviin kysymyksiin vastasi yhteensä 2003 vastaajaa eli 95 prosenttia kaikista kyselyyn vastanneista. Vastaajista ikäryhmään 18–34 kuului vastaajista 571, ikäryhmään 35–55 kuului vastaajista 679 ja viimeiseen ikäryhmään eli 56-vuotiaisiin tai vanhempiin kuului yhteensä 753 vastaajaa.

Eri ikäryhmien eroja osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä, jotka liittyivät osaamisen tunnistamiseen, tutkittiin parametrisiin menetelmiin kuuluvalla yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tällä menetelmällä saatujen tulosten mukaan eri ikäryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä, jotka liittyivät osaamisen tunnistamiseen ($F = 5.489$, $df = 2$, $p < .05$). Tämän perusteella tämän tutkimuskysymyksen

nollahypoteesi hylättiin ja voitiin todeta, että eri ikäryhmät erosivat osaamisen kehittämisen tukevissa tekijöissä, jotka liittyvät osaamisen tunnistamiseen. Kuten alla olevasta kuviosta voidaan havaita, vanhin ikäryhmä (56-vuotta tai enemmän) erosi 18–34-vuotiaista ($p = .01$) ja 35–55-vuotiaista ($p = .02$) (kuvio 6). Erot muiden ikäryhmien välillä eivät olleet merkitseviä. Tulosten perusteella voitiin todeta, että vanhin ikäryhmä koki osaamisen tunnistamisen tukevan eniten oman osaamisen kehittämistä. Tämän tuloksen merkittävyys oli kuitenkin varsin mitätön ($\eta^2 = .005$).



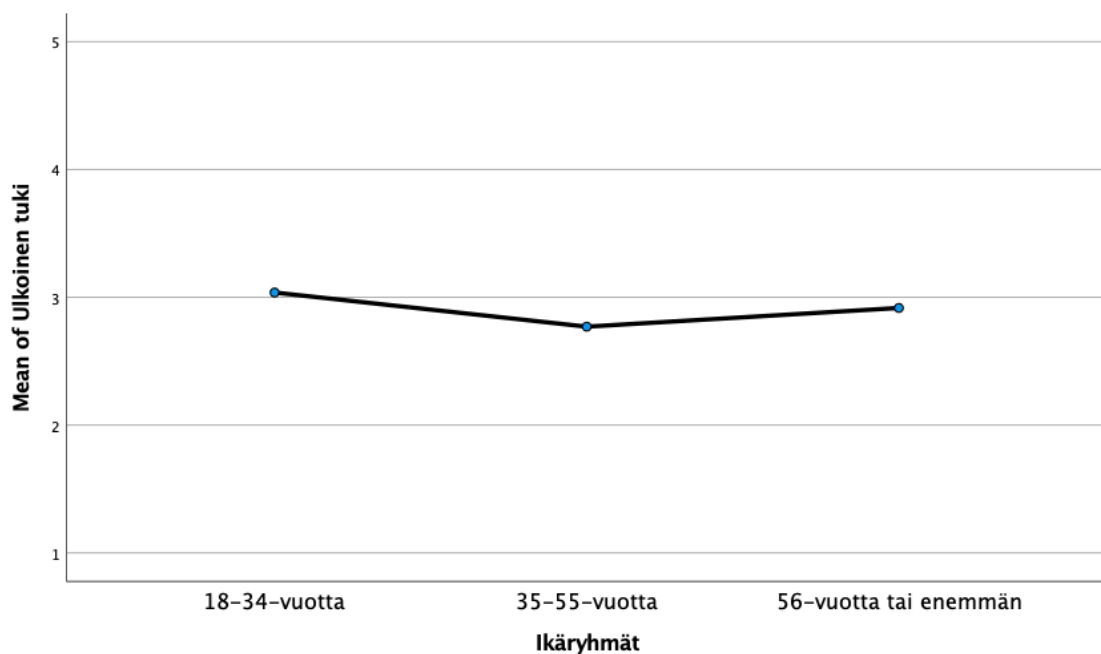
KUVIO 6. Osaamisen tunnistaminen osaamisen kehittämistä tukevana tekijänä eri ikäryhmillä

6.3.2 Ulkoinen tuki

Ulkoista tukea mittaavaan kysymykseen vastasi yhteensä 2083 vastaajaa eli 99 prosenttia kaikista kyselyyn vastanneista. Vastaajista ikäryhmään 18–34 kuului vastaajista 539, ikäryhmään 35–55 kuului vastaajista 694 ja viimeiseen ikäryhmään eli 56-vuotiaisiin tai vanhempiin kuului yhteensä 810 vastaajaa.

Ulkaisen tuen eroja eri sukupuolten välillä vertailtiin käyttäen yksisuuntaista varianssianalyysiä. Tällä menetelmällä saatujen tulosten mukaan eri ikäryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä, jotka liittyivät ulkoiseen tukeen ($F = 14.222$, $df = 2$, $p < .001$). Kaikkien

ikäryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä. Tämän perusteella hylättiin nollahypoteesi ja voitiin todeta, että ikäryhmät erosivat myös sellaisissa osaamisen kehittämisen tukevissa tekijöissä, jotka liittyvät ulkoiseen tukeen. Kuten alla olevasta kuviosta voidaan nähdä, 35–55-vuotiaiden ikäryhmä kokee vähiten ulkoisen tuen tukevan oman osaamisen kehittämistä 18–34-vuotiaisiin ($p < .001$) ja yli 56-vuotiaisiin ($p = .01$) verrattuna (Kuvio 7). Saatujen tulosten perusteella voitiin todeta myös se, että nuorin ikäryhmä koki ulkoisen tuen tukevan eniten osaamisen kehittämistä. Vanhin ikäryhmä taas koki ulkoisen tuen vaikuttavan osaamisen kehittämiseen vähemmän kuin nuorin ikäryhmä ($p = .03$), mutta enemmän kuin keskimäinen ikäryhmä ($p = .01$). Tämän tuloksen merkittävyys oli kuitenkin erittäin pieni ($\eta^2 = .013$).



KUVIO 7. Ulkoinen tuki osaamisen kehittämistä tukevana tekijänä eri ikäryhmillä

6.4 Eroavatko eri ikäryhmät oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä?

Osaamisen kehittämistä haastavia tekijöitä eri ikäryhmien välillä vertailtiin käyttäen ristiintaulukointia. Khiin neliö -testin tulokset osoittivat, että eri ikäryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä ($\chi^2(22) = 439.049$, $p < .001$). Tämän perusteella hylättiin

nollahypoteesi ja voitiin todeta, että eri ikäryhmien välillä oli eroja siinä, millaiset tekijät haastavat heidän osaamisen kehittämistään. 18–34-vuotiaiden ikäryhmä koki suurimpina osaamisen kehittämistä haastavana tekijöinä ajan puutteen, taloudelliset haasteet sekä riittävän tiedon puutteen siitä, millaisesta osaamisesta olisi hyötyä. 35–55-vuotiaat taas kokivat suurimpina haasteina taloudelliset haasteet, ajan puutteen sekä sopivan koulutustarjonnan puutteen. Vanhin ikäryhmä eli 56-vuotiaat ja sitä vanhemmat taas kokivat suurimmiksi osaamisen kehittämisen haasteikseen terveyteen ja elämäntilanteeseen liittyvät haasteet, taloudelliset haasteet sekä riittävän tiedon puutteen siitä, mistä osaamisesta olisi hyötyä. Yllä kuvatut sekä muut osaamisen kehittämisen haasteiden jakaumat eri ikäryhmillä on kuvattu tarkemmin taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Eri ikäryhmien osaamisen kehittämisen haasteet

Osaamisen kehittämisen esteet	Uudelleen koodatut ikäryhmät					
	18–34-vuotta		35–55-vuotta		56-vuotta tai enemmän	
	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Lukumäärä	Prosenttiosuus	Lukumäärä	Prosenttiosuus
Taloudellisesti mahdotonta	217	38 %	276	41 %	208	27 %
Ei ole riittävästi aikaa	224	39 %	239	35 %	149	19 %
Terveyden- tai elämäntilanne ei salli	90	16 %	162	24 %	314	40 %
Ei riittävästi tietoa siitä, mistä osaamisesta on hyötyä	158	28 %	164	24 %	183	23 %
Ei ole sopivaa koulutustarjontaa	121	21 %	168	25 %	159	20 %
Ei ole muita osaamisen kehittämisen vaihtoehtoja, kuin koulutukseen osallistuminen	84	15 %	111	16 %	150	19 %
Oppiminen on työlästä	122	21 %	95	14 %	49	6 %
Ei riittävästi ohjausta ammatinvalinta/urakysymyksiin	113	20 %	88	13 %	20	3 %
Lähipiiri ei tue	33	6 %	34	5 %	16	2 %
Opiskelu vaarantaa taloudellisen tuen saannin	19	3 %	28	4 %	9	1 %
Joku muu	14	3 %	12	2 %	32	4 %

7 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää sekä eri sukupuolten, että eri ikäryhmien välisiä eroja osaamisen kehittämistä tukevissa ja haastavissa tekijöissä. Tutkimuksessa käytettiin Sitran Elinikäinen oppiminen Suomessa 2019 -kyselytutkimuksen aineistoa ja tutkimuksen analyysit suoritettiin kvantitatiivisin menetelmin. Tässä luvussa käydään läpi ensin päätulokset tutkimuskysymyksittäin, jonka jälkeen pohditaan tämän tutkimuksen luotettavuutta ja rajoituksia. Lopuksi tuodaan esille myös johtopäätöksiä ja jatkotutkimusehdotuksia, joita tämän tutkimuksen perusteella nousi.

7.1 Sukupuolten erot oman osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä

Tulosten mukaan sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa osaamisen tunnistamisessa, kun taas ulkoisessa tuessa miesten ja naisten välillä oli havaittavissa tilastollisesti merkitsevä ero. Aikaisempaa tutkimusta, joka olisi keskittynyt sukupuolten välisiin eroihin osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä oli löydettävissä hyvin vähän (kts. Chapman ym., 2006). Tässä tutkimuksessa saadut tulokset eivät kuitenkaan olleet yllättäviä, sillä aikaisemmat tutkimukset antavat ymmärtää, että sukupuolten välillä on olemassa jonkinlaisia eroja esimerkiksi erilaisten roolien, aikaisempien elämäkokemusten sekä saadun tuen vuoksi (kts. Merriam & Bierema, 2014; Chapman ym., 2006).

7.1.1 Osaamisen tunnistaminen

Tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisi siltä, ettei miesten ja naisten välillä ole eroja siinä, kuinka he kokevat osaamisen tunnistamisen tukevan oman osaamisen kehittämistä. Tämä tulos ei ollut sinänsä yllättävä, sillä molemmat sukupuolet saavat osaamisestaan samanlaista palautetta koulupolkinsa aikana esimerkiksi arvosanojen ja muun palautteen kautta. Molempien sukupuolten edustajat saavat opintojen aikana myös tukea oman osaamisensa pohtimisessa

ja tulevaisuuden uravalinnoissa opinto-ohjaajilta, joka toisaalta kehittää oman osaamisensa ymmärtämistä ja sen kehittämistä.

Tämän tutkimuksen tulosta saattaa toisaalta selittää myös se, että oman osaamisen kokonaisvaltainen tunnistaminen voi olla molemmille sukupuolille yhtä haastavaa, sillä osaaminen voidaan jakaa näkyvään ja piilossa olevaan osaamiseen (Hätönen, 2003). Näkyvää osaamista ovat ne tiedot ja taidot, joita voidaan kuvata numeroin ja sanoin, kun taas näkymättömällä osaamisella tarkoitetaan esimerkiksi hiljaista tietoa, asenteita, motiiveja, yksilöllisiä ominaisuuksia ja minäkäsityksiä, jotka ovat käytännössä näkyvän osaamisen ja toiminnan takana (Hätönen, 2003). Tämä näkökulma osaamiseen voisi tukea ajatusta siitä, että osaamisen tunnistamisessa ei ole sukupuolten välillä suuria eroja.

7.1.2 Ulkoinen tuki

Tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella miesten ja naisten välillä oli eroja osaamisen kehittämistä tukevissa ulkoisissa tekijöissä. Miehet kokivat tämän tutkimuksen tulosten perusteella ulkoisen tuen tukevan oman osaamisen kehittämistä naisia enemmän. Tätä tulosta saattaa tukea se, että tytöt menestyvät usein pienestä pitäen koulussa poikia paremmin, jonka vuoksi pojat saattavat tarvita enemmän ulkopuolista tukea oman osaamisensa kehittämiseen jo varhain koulupolullaan (kts. Lahelma, 2009; Pöysä ym., 2018). Miesten aikaisemmat positiiviset kokemukset saadusta ulkoisesta tuesta ja sen hyödyistä voivat vaikuttaa myös siihen, että he kokevat ulkoisen tuen vaikuttavan positiivisemmin oman osaamisen kehittämiseen, kuin mitä naiset kokevat (kts. Merriam & Bierema, 2014). Tästä johtuen miehet saattavat kokea saadun ulkoisen tuen tukevan enemmän oman osaamisen kehittämistä, kuin naiset.

Tulos saattaa toisaalta heijastaa myös sitä, että miehillä on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa työhön liittyviin järjestelyihin kuin naisilla, jonka vuoksi miehet saattavat kokea ulkoisen tuen tukevan enemmän oman osaamisen kehittämistä (kts. Tilastokeskus, 2019). Usein naisvaltaisilla aloilla työhön voi vaikuttaa vain rajallisesti, kun taas miesvaltaisilla aloilla erilaisia joustomahdollisuuksia on enemmän (Tilastokeskus, 2019). Miehet siis saavat myös työelämästä ulkoista tukea enemmän oman osaamisensa kehittämiseen,

jonka vuoksi he saattavat myös kokea sen tukevan enemmän heidän oman osaamisensa kehittämistään.

Eräs mahdollinen syy sukupuolten eroille ulkoisessa tuessa voi liittyä myös siihen, että heidän roolinsa ja kehitystehtävänsä eroavat toisistaan (kts. Merriam & Bierema, 2014). Toisaalta on huomioitava, että vaikka tulos oli tilastollisesti merkitsevä, oli sen efektikoko varsin mitätön. Joten vaikka jonkinlaisia tilastollisesti merkitseviä eroavaisuuksia sukupuolten välillä oli löydettävissä, ei niiden efektiä voida kuvailla suureksi.

7.2 Sukupuolten erot oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä

Tulosten perusteella miesten ja naisten välillä oli eroja oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä. Tämä ei ollut yllättävä tulos, sillä sukupuolet eroavat toisistaan monin eri tavoin (kts. Chapman ym., 2006). Aikaisempaa tutkimusta sukupuolten välisistä tarkemmista eroista ei ollut juurikaan löydettävissä, sillä aikaisemmat tutkimukset keskittyivät enemmän yleisellä tasolla oman osaamisen kehittämistä haastaviin tekijöihin (kts. Collins, 2009; Cross, 1981; Hillage & Aston, 2001; Chapman ym., 2006). Tämä tutkimus tarkensi aikaisempien teorioiden tarjoamaan tietoa tuomalla esille hyvin niitä muutamia eroja, joita sukupuolten välillä on.

Molemmilla sukupuolilla suurin oman osaamisen kehittämistä haastava tekijä oli se, että se oli taloudellisesti mahdotonta (miehet 30 %, naiset 38 %). Tämä taloudellisten tekijöiden korostumiseen liittyvä tulos oli yleisellä tasolla linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (kts. Collins, 2009). Tässä tutkimuksessa saatu tulos saattaa heijastaa sitä, että esimerkiksi erilaiset täydennyskoulutukset ovat usein maksullisia, joka saattaa aiheuttaa esteitä osaamisen kehittämiseksi varsinaisen tutkinnon suorittamisen jälkeen. Näiden aikaisempaa osaamista täydentävien koulutusten hinnat myös vaihtelevat hyvin paljon ja hinnat saattavat esimerkiksi erilaisissa täydennyskoulutuksissa nousta moniin tuhansiin euroihin. Halvempiin koulutuksiin osallistuminen saattaa olla taloudellisesta näkökulmasta helpompaa, kun taas kalliimpiin koulutuksiin tarvitaan usein työnantajan tarjoamaa taloudellista tukea (kts. Saar ym., 2014b). Usein työnantajillakin on käytettävissään tähän vuosittain vain tietty budjetti, joka

asettaa omat rajoitteensa tällaisen vaihtoehdon käyttämiselle (kts. Saar ym., 2014b).

Mielenkiintoista tuloksissa oli myös se, että taloudelliset haasteet korostuivat erityisesti naisten vastauksissa. Naisista peräti 38 prosenttia vastaajista koki tämän haastavan oman osaamisen kehittämistä, kun taas miehistä samoin oli vastannut vain 30 prosenttia. Tämä saattaa mahdollisesti kertoa siitä, että naisten ja miesten välillä on edelleen palkkaeroja, vaikkakin näitä eroja on yritetty kaventaa moni eri toimin vuosien saatossa (kts. Tilastokeskus, 2019; Viitamaa-Tervonen ym., 2019). Esimerkiksi vuonna 2019 naisten ansiot olivat noin 84 % miesten ansioista (Viitamaa-Tervonen ym., 2019). Tällainen ero ansioissa voi vaikuttaa myös siihen, ettei naisilla ole yhtä hyviä taloudellisia mahdollisuuksia kehittää omaa osaamistaan. Tämä voikin tukea sitä, miksi naisten vastauksissa korostuivat taloudelliset haasteet.

Taloudellisten haasteiden lisäksi miehet kokivat seuraavaksi suurimpina oman osaamisen kehittämistä haastavina tekijöinä ajan puutteen (29 %), riittämättömän tiedon (27 %) sekä terveyteen ja elämäntilanteeseen liittyvät tekijät (23 %). Naiset taas kokivat taloudellisten haasteiden lisäksi seuraavaksi suurimpina oman osaamisen kehittämistä haastavina tekijöinä terveyteen ja elämäntilanteeseen liittyvät tekijät (33 %), ajan puutteen (31 %) sekä sopivan koulutustarjonnan puutteen (23 %). Vaikka aikaisempia tutkimuksia sukupuolten välisiin eroihin oman osaamisen kehittämiseen liittyen ei juurikaan ollut löydettävissä, eivät tulokset olleet kovin yllättäviä.

Molemmilla sukupuolilla oman osaamisen kehittämistä haastaviksi tekijöiksi nousivat esille ajan puute sekä terveyteen ja elämäntilanteeseen liittyvät tekijät. Sekä miesten että naisten vastauksissa ajan puutteeseen liittyvät tekijät koettiin melkein yhtä haastaviksi, kun taas terveyteen ja elämäntilanteeseen liittyvien tekijöiden kohdalla naiset kokivat tämän haastavan enemmän oman osaamisen kehittämistä kuin miehet. Noin joka kolmas nainen koki terveyteen ja elämäntilanteeseen liittyvien tekijöiden haastavan oman osaamisen kehittämistä, kun taas miehistä näin koki vain melkein joka neljännes. Mahdollisia syitä tälle voivat olla esimerkiksi erilaiset työsuhteet sekä haasteet työn ja perheen yhteensovittamisessa (kts. Sutela ym., 2019; Sorsa & Rotkirch, 2020; Kekkonen ym., 2014). Osittain näitä eroja voivat myös selittää miesten ja naisten erilaiset roolit elämässä, jonka vuoksi esimerkiksi elämäntilanteeseen liittyvät tekijät

haastavat enemmän oman osaamisen kehittämistä naisilla (Merriam & Bierema, 2014). Tutkimuksessa saadut sukupuolten väliset erot saattavatkin mahdollisesti myös jollain tavalla kuvastaa sitä, että vaikka naisten ja miesten roolien välinen kuilu on viime vuosikymmeninä kaventunut, saattavat naiset yhä olla enemmän vastuussa kodista ja perheestä, kun taas miehillä vastuut saattavat olla erilaisten sukupuoliroolien vuoksi hieman toisenlaisia. Tämä saattaisi selittää sukupuolten välisiä eroja terveyteen ja elämäntilanteeseen liittyvien erojen lisäksi myös ajan puutteeseen liittyen.

Osittain miesten ja naisten välisiä eroja ajan puutteeseen liittyen voi selittää myös se, että vaikka naiset ovat parempia suunnittelemaan ajankäyttöään, ei heillä ole useinkaan samanlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä liittyviin järjestelyihin (kts. Hoff Macan ym., 1990; Tilastokeskus, 2019). Usein naisvaltaisilla aloilla vaikutusmahdollisuudet saattavat ovat rajallisempia joihinkin miesvaltaisiin aloihin verrattuna. Voi olla, että tämä voi olla yksi syy sille, miesten ja naisten välillä on eroja oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä

Eräs mielenkiintoinen tulos tässä tutkimuksessa oli se, kuinka miehet nostivat esille näiden edellä mainittujen haasteiden lisäksi myös eräänä oman osaamisen kehittämisen haasteena sen, että heillä oli riittämättömät tiedot siitä, millaisesta osaamisesta olisi hyötyä. Naisten vastauksissa korostui taas enemmän aikaisemmin mainittujen haasteiden lisäksi sopivan koulutustarjonnan puute eräänä oman osaamisen kehittämistä haastavana tekijänä. Näissä vastauksissa on mielenkiintoista se, kuinka miesten ja naisten vastaukset ovat päinvastaisia. Naiset tietävät tämän tutkimuksen mukaan millaista osaamista haluavat, mutta eivät sitä löydä sitä tukevaa koulutustarjontaa, kun taas miehet eivät tiedä millaisesta osaamisesta olisi hyötyä. Näiden erojen tarkempi tarkastelu olisi mielenkiintoista, sillä näihin voitaisiin koulutuksen erilaisissa konteksteissa vaikuttaa konkreettisesti esimerkiksi antamalla tietoa tulevaisuuden työelämästä ja sen tarpeista, sekä tarjoamalla tulevaisuuden työelämän tarpeita vastaavia osaamisperusteisia koulutuksia (kts. Miettinen ym., 2021; Euroopan Unioni, 2019).

7.3 Ikäryhmien erot oman osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan eri ikäryhmien välillä oli eroja oman osaamisen kehittämistä tukevissa tekijöissä sekä osaamisen tunnistamiseen, että ulkoiseen tukeen liittyen. Kun tutkittiin osaamisen tunnistamista oman osaamisen kehittämistä tukevana tekijänä, huomattiin vanhimman ikäryhmän kokevan sen tukevan oman osaamisen kehittämistä tilastollisesti merkitsevästi muihin ikäryhmiin verrattuna. Kun taas tutkittiin ikäryhmien välisiä eroja ulkoisessa tuessa, löydettiin tilastollisesti merkitseviä eroja kaikkien ikäryhmien välillä. Keskimmäiseen ikäryhmään (35–55-vuotiaat) kuuluneet vastaajat kokivat ulkoisen tuen tukevan oman osaamisen kehittämistä vähiten. Nuorin ikäryhmä (18–34-vuotiaat) koki ulkoisen tuen tukevan osaamisen kehittämistä eniten, kun taas vanhin ikäryhmä (yli 56-vuotiaat) koki ulkoisen tuen vaikuttavan oman osaamisen kehittämiseen vähemmän kuin nuorin ikäryhmä, mutta kuitenkin enemmän kuin keskimäinen ikäryhmä.

7.3.1 Osaamisen tunnistaminen

Kun tutkittiin osaamisen tunnistamista, huomattiin vanhimman ikäryhmän kokevan sen tukevan oman osaamisen kehittämistä tilastollisesti merkitsevästi muihin ikäryhmiin verrattuna. Vanhimman ikäryhmän (yli 56-vuotiaat) vastaajat siis kokivat osaamisen tunnistamisen tukevan eniten oman osaamisen kehittämistä. Tämä ei toisaalta ollut kovin yllättävä tulos, sillä heillä on näistä ikäryhmistä kaikista eniten elämäkokemusta ja ymmärrystä itsestään sekä osaamisestaan (vrt. Merriam & Bierema, 2014). Elämäkokemuksen tuoma ymmärrys saattaa auttaa ymmärtämään paremmin myös omaa osaamista ja kehittymistarpeita (kts. Merriam & Bierema, 2014).

Elämäkokemus auttaa yksilöä ymmärtämään itseään, osaamistaan ja omia mielenkiinnon kohteitaan (kts. Reina-Knuutila, 2001; Merriam & Bierema, 2014). Saatu tulos saattaa heijastaa sitä, että nuorempien ikäryhmien edustajat eivät välttämättä tunne itseään, taitojaan ja kiinnostuksen kohteitaan niin hyvin, jonka vuoksi he eivät koe osaamisen tunnistamisen tukevan oman osaamisen kehittämistä yhtä paljon. Vaikka osa ikääntyneistä saattaa kehittää osaamistaan vielä vanhempanakin, on useimmilla jo 56 ikävuoteen mennessä kertynyt useita

erilaisia taitoja ja erityisiä mielenkiinnon kohteita, joiden hankkiminen on kehittänyt myös yksilön omaa ymmärrystä omasta osaamisestaan. Tämä taas saattaa näkyä siinä, että vanhimman ikäryhmän edustajat tunnistavat osaamistaan paremmin ja tietävät muita ikäryhmien edustajia useammin, mihin suuntaan he haluavat kehittää omaa osaamistaan, joka taas tukee oman osaamisen kehittämistä.

Tutkimuksessa saatu tulos saattaa toisaalta kuvastaa myös sitä, että usein vanhimman ikäryhmän edustajat ovat omalla alallaan jo asiantuntijoita ja ekspertejä, jotka tunnistavat ja ymmärtävät oman alansa ja yhteiskunnan erilaisia kehityssuuntia (Reina-Knuutila, 2001). Nuoremmat ikäryhmät ovat vanhimpaan ikäryhmään verrattuna kokemattompia, eivätkä puuttuvan kokemuksensa vuoksi välttämättä tunnista samalla tavoin oman alan kehityssuuntia, jolloin he eivät välttämättä myöskään osaa tunnistaa millaisen osaamisen hankkiminen olisi kannattavaa (vrt. Merriam & Bierema, 2014). Oman alansa ammattilaisina ja eksperteinä vanhin ikäryhmä saattaa tunnistaa paremmin omia osaamisen katvealueitaan, joihin he kaipaisivat tukea. Elämän aikana hankitun asiantuntijuuden vuoksi he saattavat myös tunnistaa osaamistaan paremmin ja tietää mihin suuntaan heidän kannattaisi kehittää omaa osaamistaan, joka taas tukee erityisesti tämän ikäryhmän kohdalla oman osaamisen kehittämistä. On mahdollista, että vanhempi ikäryhmä tunnistaa oman osaamisen sekä piilossa, että näkyvissä olevia osuuksia muita ikäryhmiä paremmin juuri elämäkokemuksestaan johtuen, joka voisi selittää sitä, miksi yli 56-vuotiaat kokivat osaamisen tunnistamisen tukevan eniten oman osaamisen kehittämistä.

7.3.2 Ulkoinen tuki

Kun taas tutkittiin ikäryhmien välisiä eroja ulkoisessa tuessa, löydettiin tilastollisesti merkitseviä eroja kaikkien ikäryhmien välillä. Keskimmäiseen ikäryhmään (35–55-vuotiaat) kuuluneet vastaajat kokivat ulkoisen tuen tukevan oman osaamisen kehittämistä vähiten. Nuorin ikäryhmä (18–34-vuotiaat) koki ulkoisen tuen tukevan osaamisen kehittämistä eniten, kun taas vanhin ikäryhmä (yli 56-vuotiaat) koki ulkoisen tuen vaikuttavan oman osaamisen kehittämiseen

vähemmän kuin nuorin ikäryhmä, mutta kuitenkin enemmän kuin keskimäinen ikäryhmä.

Mielenkiintoista tuloksissa oli se, että sekä nuorin ikäryhmä, että vanhin ikäryhmä kokivat ulkoisen tuen tukevan oman osaamisen kehittämistä enemmän kuin keskimäinen ikäryhmä. Tätä tulosta toisaalta tukee Työ- ja elinkeinoministeriön (2020) raportti, jossa on eritelty erilaisiin työhönvalmennuksiin, uravalmennuksiin sekä psykologin ohjauksiin ohjaukseen osallistuneiden määriä vuosina 2018–2019. Raportin mukaan sekä psykologin ohjaukseen osallistuneissa, että uraohjaukseen osallistuneissa korostuivat erityisesti 26–30-vuotiaat sekä yli 50-vuotiaat (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2020). Voikin siis olla, että nämä ikäryhmät kokevat ulkoisen tuen tukevan oman osaamisen kehittämistä, sillä he myös käyttävät ulkoista tukea enemmän. Toisaalta tämä voi myös kertoa siitä, että nämä ryhmät kokevat tarvitsevansa eniten ulkoista tukea osaamisen kehittämisessä, jotta he pysyvät mukana nopeasti muuttuvassa maailmassa. Nuorilla syynä tähän voivat olla vielä puuttuvat elämäkokemukset, tiedot ja taidot, kun taas vanhimmalla ikäryhmällä syynä saattaa olla tietynlainen rutinoituminen (vrt. Merriam & Bierema, 2014).

Nuorin ikäryhmä koki ulkoisen tuen tukevan heidän oman osaamisensa kehittämistä eniten muihin ikäryhmiin verrattuna. Tämä ei sinänsä ollut yllättävä tulos, sillä tässä vaiheessa nuoret aikuiset usein etsivät omaa urapolkuaan, jolloin myös ulkoinen tuki ja ohjaus saattaa korostua (vrt. Merriam & Bierema, 2014). Tulos saattaakin heijastaa juuri sitä, että nuorimman ikäryhmän edustajat ovat aikuistumassa ja siirtymässä koulusta työelämään. Nuorilla aikuisilla psykososiaalisissa tehtävissä korostuvat myös erilaiset asiat, kuin vanhemmilla ikäryhmillä, jonka vuoksi voi olla, että he kokevat ulkoisen tuen tukevan oman osaamisen kehittämistä muita ryhmiä enemmän (kts. Merriam & Bierema, 2014). Nuorin ikäryhmä ei välttämättä myöskään tunnista omaa osaamistaan yhtä hyvin, kuin muut ikäryhmät, ja heillä saattaa olla epävakaampi taloudellinen tilanne, joka voi osittain selittää sitä, mikä vuoksi nuorin ikäryhmä koki ulkoisen tuen tukevan heidän osaamisensa kehittämistä eniten muihin ikäryhmiin verrattuna (kts. Hätönen, 2003).

Nuorimman ikäryhmän tuloksesta saattaa myös heijastua se, että he eroavat elämäntilanteessaan muista ikäryhmistä myös muuten. Nuorilla korostuu työsuhteissa erilaiset määräaikaiset ja osa-aikaiset työsuhteet, kun taas

vanhemmilla ikäryhmillä selkeästi yleisin työsuhdemuoto on jatkuva kokoaikainen työsuhde (kts. Merriam & Bierema, 2014; Tilastokeskus, 2018). Tämän vuoksi voi olla, että työelämästä johtuvan epävarmuuden vuoksi nuorilla korostuu ulkoisen tuen kokemus oman osaamisen kehittämistä tukevana tekijänä. Nuorempien ikäryhmien keskuudessa myös työttömyys on yleisempää, kuin vanhemmilla ikäryhmillä, joka voi osittain myös selittää nuoremman ikäryhmän kokemusta (Tilastokeskus, 2022). Tulos saattaakin siis heijastaa myös sitä, että 18–34-vuotiaiden elämäntilanteet ovat epävakaampia muihin ikäryhmiin verrattuna ja erilaisiin tukipalveluihin tulisi kiinnittää huomioita myös tulevaisuudessa.

Keskimmäisen ikäryhmän (35–55-vuotiaiden) tulokset olivat yllättäviä. Tutkimuksen tulosten mukaan he eivät kokeneet ulkoisen tuen olevan niin tärkeässä roolissa oman osaamisen kehittämisessä, kuin muut ikäryhmät. Tämä oli mielenkiintoinen tulos, sillä tässä ikävaiheessa yksilö usein etenee urallaan ja saattaa samalla perustaa perhettä (vrt. Merriam & Bierema, 2014). Työelämässä eteneminen saattaa vaatia uusien tietojen ja taitojen opettelua, jonka vuoksi tässä ikävaiheessa osaamisen kehittäminen on tärkeässä roolissa. Työn-, perheen ja osaamisen kehittämisen yhteensovittamisen voisi luulla vaativan ulkoista tukea esimerkiksi lähipiiriltä ja työelämältä.

Keskimmäisen ikäryhmän (35–55-vuotiaiden) tulokset erosivat myös joistain aikaisemmista tutkimuksista. Esimerkiksi Työ- ja elinkeinoministeriön (2020) raportista käy ilmi, että itsenäisesti uraohjaukseen hakeutuneita oli eniten 31–40-vuotiaiden joukossa. Selkeästi myös siis tämä ikäryhmä tarvitsee ulkoista tukea oman osaamisensa kehittämiseen, mutta se ei tässä tutkimuksessa korostunut yhtä paljon, kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Toisaalta täytyy huomata, että tässä tutkimuksessa käytetty jako ikäryhmissä eroaa hieman Työ- ja elinkeinoministeriön (2020) jaosta, joka voi olla yhtenä syynä sille, että tämän ikäryhmän vastaukset poikkesivat aikaisemmasta tutkimuksesta.

Vanhimman ikäryhmän tulos saattaa kuvata sitä, että he ovat yleensä vakaammassa elämäntilanteessa nuorimpaan ikäryhmään verrattuna niin rahallisesti kuin myös muuten (kts. Merriam & Bierema, 2014). He eivät tämän vuoksi välttämättä tarvitse yhtä paljon tukea ulkopuolelta, kuin mitä esimerkiksi nuorin ikäryhmä tarvitsee. Vaikka vanhimmalla ikäryhmällä ei välttämättä ole yhtä hektinen elämänvaihe muihin ikäryhmiin verrattuna, saattavat toisaalta erilaiset iän tuomat muutokset kuitenkin johtaa siihen, että tähän ikäryhmään kuuluvat

saattavat tarvita enemmän ulkoista tukea oman osaamisen kehittämiseksi esimerkiksi työnantajilta erilaisten työjärjestelyiden muodossa (kts. Merriam & Bierema, 2014; Nurminen ym., 2004). Joskus ulkoinen tuki voi tällä ikäryhmällä tarkoittaa myös esimerkiksi terveydenhuollosta saatua konkreettista tukea, jonka avulla yksilö voi ylittää erilaisia omaa osaamista haastavia iän tuomia fyysisiä esteitä ja rajoituksia (vrt. Schaie, 1994; Nyysölä, 2012; Sajaniemi & Krause, 2012). Tämä voi selittää sitä, miksi vanhin ikäryhmä koki tässä tutkimuksessa ulkoisen tuen vaikuttavan oman osaamisen kehittämiseen vähemmän kuin nuorin ikäryhmä, mutta kuitenkin enemmän kuin keskimäinen ikäryhmä.

7.4 Ikäryhmien erot oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ikäryhmien välillä oli eroja oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä. Myöskään tämä ei ollut toisaalta yllättävä tulos, sillä ikäryhmien väliset erot oman osaamisen kehittämistä haastavissa tekijöissä ovat erilaisia eroavista elämäkokemuksista johtuen (kts. Chapman ym., 2006). Aikaisempaa tutkimusta ikäryhmien välisistä tarkemmista eroista ei ollut juurikaan löydettävissä, sillä aikaisemmat tutkimukset keskittyivät enemmän oman osaamisen kehittämistä haastaviin tekijöihin yleisellä tasolla. Tämä tutkimus toikin hyvin esille niitä eroja, joita eri ikäryhmien välillä on näissä tekijöissä.

Kaikkia ikäryhmiä yhdistivät taloudelliset haasteet oman osaamisen kehittämistä haastavana tekijänä. Vanhimmasta ikäryhmästä joka neljäs koki tämän haastavan oman osaamisen kehittämistä, kun taas sekä nuorimmassa, että keskimäisessä ikäryhmässä näin koki noin 40 prosenttia vastaajista. Taloudelliset haasteet ovat selkeästi suurempia haasteita oman osaamisen kehittämiseksi siis alle 55-vuotiaille, kuin tätä vanhemmille. Toisaalta tätä saattaa selittää se, että yli 56-vuotiailla on saattanut kertyä enemmän varallisuutta ja taloudellinen tilanne saattaa olla vakaampi, vaikka palkan sijasta saisikin eläkettä (vrt. Merriam & Bierema, 2014). Nuoremilla ikäryhmillä rahaa saattaa kulua enemmän asumiseen, ruokaan, perheeseen, matkusteluun tai viihteeseen, jolloin rahaa ei jää niin paljon oman osaamisen kehittämiseen (vrt. Merriam & Bierema, 2014). Toisaalta tämä tulos saattaa myös heijastaa inflaation vaikutuksia, jotka saattavat kohdistua etenkin nuorempiin ikäluokkiin. Tulosta voivat selittää myös

lisääntyvä epävarmuus tulevaisuudesta ja kiihtyvä muutoksen tahti, jotka voivat vaikuttaa siihen, ettei nuoremmilla ikäryhmillä välttämättä ole samanlaisia mahdollisuuksia hankkia varallisuutta ja käyttää sitä oman osaamisen kehittämiseen. Tulevaisuudessa tulisikin pohtia, miten etenkin nuorempia ikäryhmiä voitaisiin tukea näiden taloudellisten haasteiden ylittämässä entistä paremmin.

Sekä 18–34-vuotiaat että 35–55-vuotiaat kokivat ajan puutteen olevan myös yksi suurimmista haasteista oman osaamisen kehittämislle. Tämä tulos saattaa kuvastaa sitä, että näissä ikäryhmissä ajasta kilpailevat keskenään monet erilaiset asiat, jotka liittyvät juuri näiden ikäryhmien kehitysvaiheisiin (vrt. Merriam & Bierema, 2014). Nuorimman ikäryhmän kohdalla aika saattaa kulua enimmäkseen esimerkiksi harrastusten, koulun ja/tai työn parissa sekä ystävien kanssa. Myös psykologian näkökulmasta aikaa vievät tähän ikävaiheeseen liittyvien kehitystehtävien täyttäminen, kuten esimerkiksi työelämään siirtyminen ja perheen perustaminen (kts. Turunen, 2005; Dunderfelt, 2011; Merriam & Bierema, 2014). 35–55-vuotiailla aika taas kuluu ehkä enemmän perheen ja työelämän yhteensovittamiseen (vrt. Merriam & Bierema, 2014). Tässä vaiheessa elämää monella saattaa olla lapsia ja omia harrastuksia, jotka täyttävät kaiken vapaa-ajan. Toisaalta yksilö saattaa samalla myös edetä tässä ikävaiheessa urallaan, jolloin aikaa ja voimavaroja oman osaamisen kehittämislle ei ole yhtä paljon käytettävissä (kts. Merriam & Bierema, 2014). Nämä ikäryhmien erilaiset elämänvaiheet heijastuvatkin selkeästi siihen, miksi näiden ikäryhmien kohdalla korostui myös ajan puute yhtenä oman osaamisen kehittämistä haastavana tekijänä.

Sekä 18–34-vuotiailla, että yli 56-vuotiailla korostui oman osaamisen kehittämisen haasteena myös riittävän tiedon puute siitä, millaisesta osaamisesta olisi hyötyä. Tämä tulos saattaa heijastaa nopeasti muuttuvan maailman aiheuttamia vaatimuksia työuran alussa ja lopussa oleville. Tulokseen voi nuoremmalla ikäryhmällä vaikuttaa esimerkiksi aikaisempien kokemusten ja itsensä tuntemisen puute (vrt. Merriam & Bierema, 2014). Toisaalta tätä saattaa osaltaan selittää myös kunnollisen uraohjauksen puute, jolloin yksilöllä ei ole riittävästi tietoa tulevaisuuden uramahdollisuuksista. Mikäli yksilö ei ymmärrä omaa osaamistaan tai tiedä mitä tulevaisuudessa haluaa tehdä, on hyvin hankalaa tietää millaisesta osaamisesta olisi hyötyä. Voikin olla, että nuorin

ikäryhmä kaipaisi enemmän tietoa tulevaisuuden työelämän tarpeista esimerkiksi koulutusten tarjoajilta. Vanhemman ikäryhmän kohdalla tulosta saattaa taas osaltaan selittää se, että he ovat jo työuransa loppupäässä, jolloin moni työelämän kannalta oleellinen taito saattaa olla jo opittu (vrt. Merriam & Bierema, 2014). Toisaalta yksilöllä voi myös olla sokeita pisteitä omassa osaamisessaan, jonka vuoksi hän ei välttämättä tiedä millaisesta osaamisesta olisi hyötyä tulevaisuuden kannalta. Osa vanhemman ikäryhmän vastaajista on jo myös eläkkeellä, jonka vuoksi varsinaista tarvetta kouluttautumiselle ei ole, vaan kouluttautumista ohjaa enemmänkin oma mielenkiinto kuin se, onko opittu todella hyödyllistä (vrt. Merriam & Bierema, 2014).

35–55-vuotiaiden ikäryhmässä korostui sopivan koulutustarjonnan puute yhtenä oman osaamisen kehittämisen haasteista. Koska tutkimuksen aineisto on kerätty ennen koronapandemiaa, on huomattava, että koulutukset ovat olleet esimerkiksi toteutusmuodoiltaan usein hyvin saman tyyppisiä ja ne ovat saattaneet vaatia paljon läsnäoloa (vrt. Wiklund ym., 2021). Tämä on yksi syy, joka on saattanut vaikuttaa juuri tämän ikäryhmän vastauksiin. Tulokset saattavat kuitenkin heijastaa myös sitä, että yhtenä tämän ikäryhmän haasteista on juuri perheen ja työn yhteensovittaminen, jonka vuoksi sopivan koulutustarjonnan puutteella ovat vastaajat voineet tarkoittaa itse koulutustarjonnan lisäksi myös erilaisten heille sopivien koulutusten toteutusmuotojen puuttumista (vrt. Merriam & Bierema, 2014). Koronan seurauksena etäopetus on lisääntynyt, joka on omalta osaltaan mahdollistanut myös paremmin oman osaamisen kehittämisen ja muun elämän joustavan yhdistämisen, kun luennoille ja oppitunneille on voinut osallistua mistä tahansa (Wiklund ym., 2021). Tämä on toisaalta saattanut mahdollistaa myös koulutustarjonnan maantieteellisesti laajan tutkimisen, kun aikaisemmin on ehkä joutunut enemmän tarkastelemaan koulutustarjontaa hyvin paikallisesti. Toisaalta voi myös olla, että ennen koronapandemiaa koulutustarjonta on ollut sellaista, ettei se ole tarjonnut oikeanlaisia kehittämisen mahdollisuuksia tälle ikäryhmälle, joka navigoi muuttuvan työelämän ja yhteiskunnan sokkelossa.

Yli 56-vuotiaiden ikäryhmässä korostuivat myös terveyteen ja elämäntilanteeseen liittyvät haasteet yhtenä oman osaamisen kehittämistä haastavana tekijänä. Tämä oli tämän ikäryhmän kohdalla suurin haaste oman osaamisen kehittämiseksi, sillä jopa 40 prosenttia koki näiden haastavan oman

osaamisen kehittämistä. Tässä ikäryhmässä ollaan jo eläkkeellä tai ainakin lähellä sitä, jonka voisi olettaa antavan lisää aikaa oman osaamisen kehittämiseksi (vrt. Merriam & Bierema, 2014; Nurminen ym., 2004). Vaikka aikaa tässä vaiheessa olisikin, saattavat erilaiset fyysiset esteet haitata osaamisen kehittämistä. Tässä tutkimuksessa saatu tulos voi kuvastaa osin sitä, että usein tässä vaiheessa elämää ikääntymisen tuomat fyysiset muutokset alkavat aiheuttaa omia haasteita oppimiselle (kts. Paloniemi, 2007). Nämä terveyteen ja elämänvaiheeseen liittyvät haasteet saattavat liittyä esimerkiksi fyysisiin muutoksiin tai ongelmanratkaisuun ja muistiin, jotka aiheuttavat hieman vaikeammin ratkaistavia haasteita oppimisen näkökulmasta (kts. Paloniemi, 2007; Tuomainen & Hänninen, 2000). Tämä saattaa osittain selittää sitä, miksi yli 56-vuotiaiden ikäryhmällä korostui kaikista eniten juuri terveyteen ja elämäntilanteeseen liittyvät haasteet.

7.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisiin kysymyksiin liittyy monia erilaisia näkökulmia. Tutkimusetiikka on hyvä tieteellinen tapa, jota tulee noudattaa tutkimusta toteutettaessa (Vilka, 2007). Tämä määrittää tutkimustyön pelisäännöt suhteessa sitä ympäröiviin tekijöihin ja siihen kuuluvat esimerkiksi normit, hyveet ja arvot (Vilka, 2007). Erilaisia tutkimuseettisiä näkökulmia on tärkeä pohtia, sillä tutkija itse on vastuussa suorittamansa tutkimuksen puutteista, virheistä sekä tuottamastaan tiedosta (Vilka, 2007).

Hyvät tieteelliset käytännöt on tässä työssä huomioitu siten, että työssä on hyödynnetty asianmukaisia lähteitä ja näiden lähdeviitteet on merkattu mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksen eri vaiheissa on myös tuotu esille, että tämä tutkimus käyttää Sitran (2020) kyselytutkimuksessa kerättyä valmista dataa. Tässä tutkimuksessa on pyritty myös huomioimaan, etteivät tutkimuksen tavoitteet, kysymyksenasettelu, aineiston käsittely sekä säilyttäminen ole loukanneet tutkimuksen kohteena olevia (vrt. Vilka, 2007). Sitran (2020) alkuperäinen aineisto oli valmiiksi anonymisoitua, jolla pystyttiin takaamaan tutkittavien yksityisyys ja tietoturva. Tämä myös mahdollisti sen, että myös tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olevien yksityisyys pystyttiin säilyttämään, sillä tutkijalla ei ollut muuta tietoa tutkittavista, kuin käytössä ollut data.

Tutkimuksen tulosten esittämisessä tulee myös noudattaa tarkkuutta ja rehellisyyttä (Vilkkä, 2021). Tämä on tässä tutkimuksessa huomioitu siten, että työssä on kuvattu tarkasti erilaiset käytetyt menetelmät ja mittarit. Työn analyysivaiheessa on pyritty myös perustelemaan erilaisia ratkaisuja menetelmäkirjallisuuden avulla ja työssä saadut tulokset on raportoitu niin kuin ne ovat olleet. Tämä omalta osaltaan tukee myös tämän tutkimuksen toistettavuutta (kts. Vilkkä, 2021).

Yksi aineistoon liittyvistä eettisistä kysymyksistä on tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen ennen tutkimuksen suorittamista (kts. Vilkkä, 2007). Tässä tutkimuksessa on käytetty Sitran (2020) kyselytutkimuksen valmista aineistoa, jonka vuoksi ennen tämän tutkimuksen toteuttamista on pyydetty aineiston käyttöön tutkimuslupa Sitralta (Liite 1). Myös alkuperäistä tutkimusta suoritettaessa on huomioitu erilaiset tutkimuslupiin, tutkimusaineiston keräämiseen ja yksityisyyteen liittyvät seikat. Alkuperäiseen tutkimukseen osallistuneet tutkittavat ovat myös olleet tietoisia siitä, että he ovat saaneet kieltäytyä tutkimuksesta tai jättäytyä kesken tutkimuksen pois.

Tutkimusta tehdessä on myös tärkeää huomioida hyvät tieteelliset tavat, joihin kuuluu myös avoimuus, kun tutkimuksen tuloksia julkaistaan (kts. Vilkkä, 2007). Tämä pro gradu -tutkielma julkaistaan Tampereen yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa, joka tukee tiedon avoimuutta ja saatavuutta. Tätä avoimuutta tukee myös se, että tutkimuksessa hyödynnetty Sitran (2020) alkuperäinen data on kaikkien käytettävissä ja löydettävissä Sitran verkkosivuilta.

Tämä tutkimus edustaa hyvin perusjoukkoa, sillä aineiston otoskoko on melko suuri (N = 2110) ja näyte on kansallisesti edustava sukupuolen, iän ja asuinpaikan suhteen. Tämä tukee omalta osaltaan tämän tutkimuksen reliabiliteettia ja kokonaisluotettavuutta. Toisaalta arvioitaessa tämän tutkimuksen validiteettia on huomioitava, että tämä tutkimus on tehty ennen koronaa. Mikäli tutkimus toistettaisiin myöhemmin, voisivat tulokset olla hyvin todennäköisesti erilaisia, sillä koronapandemia on suuresti muuttanut koulutusten järjestämistä ja niiden tarjontaa.

Tämän tutkimuksen reliabiliteettia on pyritty tukemaan siten, että kaikki saadut tulokset on kuvattu tarkasti ja tulosten tilastolliset merkitsevyydet on tuotu esille. Toisaalta tämän tutkimuksen luotettavuutta on voinut heikentää se, että alkuperäiseen tutkimukseen osallistuneet ovat voineet ymmärtää kysytyt

kysymykset toisin kuin ne on tarkoitettu tai vastaukset voivat olla väärin talletettuja (kts. Vilka, 2021).

7.6 Rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa on käytetty Sitran (2020) kyselytutkimuksen valmista dataa, joka on ladattu suoraan SPSS-ohjelmistoon. Tämän tutkimuksen aikana tutkimuksessa käytettyä valmista dataa on tutkijan toimesta käsitelty esimerkiksi, kun on muodostettu uusia summamuuttujia ja muuttujien ryhmitelmiä, joka on mahdollistanut myös virheet datassa ja analyyseissä. Vaikka datan käsittelyssä on pyritty noudattamaan huolellisuutta jokaisessa käsittelyvaiheessa, on mahdollista, että analyyseissä käytetyssä datassa on ollut virheitä, jotka ovat voineet vaikuttaa myös tämän työn analyyseihin. Koska data on aikaisemmin kerättyä, ei myöskään täydellistä varmuutta datan aikaisemmasta säilytyksestä ja käsittelyn eri vaiheiden luotettavuudesta ole.

Pohdittaessa tämän tutkimuksen analyysien ja tulosten rajoituksia on huomattava myös se, että tämän tutkimuksen faktorianalyyseissä on käytetty sellaista faktoria, jonka on muodostanut kaksi muuttujaa. Vaikkakin kirjallisuudessa oli löydettävissä myös tällaisen faktorin käyttöä tukevia näkökulmia, ei tässä tutkimuksessa käytetty kahden muuttujan muodostama faktori täyttänyt täysin kaikkia ehtoja tällaisen faktorin käyttämiselle (kts. Yong & Pearce, 2013). Tämä voi vaikuttaa käytetyn faktorin sisällölliseen validiteetin eli tämä saattaa kapeuttaa sitä, mitä on aiottu mitata. Tämä omalta osaltaan on voinut vaikuttaa tämän tutkimuksen luotettavuuteen, jonka vuoksi tämän työn tuloksia tulee tulkita varauksella.

Valmiin aineiston käyttäminen aiheutti tälle tutkimukselle myös joitakin rajoituksia liittyen tutkimuskysymysten ja -menetelmien valintaan. Koska tässä tutkimuksessa käytetty data oli kerätty jo aikaisemmin toisten tutkijoiden toimesta, rajasi se myös tämän tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä vaihtoehtoja. Mikäli tässä tutkimuksessa ei olisi käytetty valmista dataa ja tätä tutkimusta varten olisi rakennettu kyselylomake, olisi lomakkeeseen lisätty kysymyksiä elinikäisen oppimisen haastaviin ja mahdollistaviin tekijöihin liittyen. Tämän lisäksi kysymyksiä olisi muokattu hieman laajemmiksi siten, että ne olisivat mahdollistaneet tämän tutkimuksen aiheen monipuolisemman tutkimisen. Nyt

aikaisemmin kerätty data rajasi vahvasti tämän tutkimuksen toteuttamista ja asetti rajoituksia esimerkiksi tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksille ja valituille tutkimusmenetelmille.

Eräs rajoitus tässä tutkimuksessa on myös se, että hyödynnetty aineisto on kerätty ennen koronapandemiaa. Tuolloin koulutukset ovat olleet esimerkiksi toteutusmuodoiltaan hyvin erilaisia, kuin mitä ne ovat nyt (vrt. Wiklund ym., 2021). Esimerkiksi erilaisia verkossa tai etänä toteutettavia koulutuksia on tarjolla enemmän, joka toisaalta on mahdollistanut monelle kouluttautumisen ja muun elämän yhteensovittamisen (kts. Wiklund ym., 2021). On hyvinkin mahdollista, että mikäli tutkimus toteutettaisiin uudelleen, voisivat tulokset olla tämän vuoksi hyvin erilaisia. Tämä tutkimus kuvaa ennen koronapandemian aikaista tilannetta, vaikkakin jotkin tulokset uudelleen toistetussa tutkimuksessa voisivat mahdollisesti olla samanlaisia tämän tutkimuksen kanssa.

Koska koronapandemia on muuttanut maailmaa ja tarjolla olevia koulutuksia, on jatkotutkimuksille tarvetta. Yksi mahdollisuus olisi tulevaisuudessa toistaa alkuperäinen kysely ja tutkia onko saaduissa tuloksissa eroja. Tämä voisi heijastaa koronapandemian aiheuttamia muutoksia, jotka ovat pysyvästi vaikuttaneet yhteiskuntaamme. Mielenkiintoista olisi toisaalta jatkossa myös tutkia millaiset tekijät mahdollisesti selittävät tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia sukupuolten ja eri ikäryhmien osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevissa tekijöissä. Tämän avulla osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevista tekijöistä saataisiin lisää ajankohtaista tietoa, jota voitaisiin hyödyntää esimerkiksi koulutuspolitiikassa ja erilaisissa kansallisissa strategioissa. Tuloksia voitaisiin hyödyntää myös koulutusten suunnittelussa sekä yksilöiden oman osaamisen kehittämiseen liittyvässä ohjauksessa ja tukemisessa.

7.7 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin eri sukupuolten ja ikäryhmien eroja oman osaamisen kehittämistä haastavissa ja tukevissa tekijöissä. Tämän tutkimuksen aineistona ollut Sitran (2020) kyselytutkimuksen data mahdollisti aiheen laaja-alaisen tutkimisen ja antoi kuvan suomalaisten ajatuksista liittyen elinikäisen oppimisen merkityksiin, mahdollisuuksiin ja toteutumiseen liittyen. Vaikka useat osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevista tekijöistä ovat olleet tiedossamme

jo aikaisemminkin, rakentaa tämä tutkimus omalta osaltaan käsitystämme erilaisten ryhmien välisistä eroista oman osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Tämän tutkimuksen tulosten avulla voidaan kehittää entistä parempia koulutuksia ja ymmärtää yhä paremmin erilaisten ryhmien välisiä eroja osaamisen kehittämiseen yhteydessä olevissa tekijöissä. Tuloksia voidaan hyödyntää tulevaisuudessa konkreettisesti esimerkiksi tietyille ryhmille kohdennettujen koulutusten suunnittelussa sekä osaamisen kehittämiseen liittyvän yksilöllisen tuen tarjoamisessa.

Koska oppiminen ja oman osaamisen jatkuva kehittäminen korostuu myös tulevaisuudessa, oli tämän tutkimuksen toteuttaminen tärkeää. Tulevaisuudessa elinikäisen oppimisen tulisikin olla erottamaton osa erilaisia kansallisia kehitysstrategioita ja -suunnitelmia, jotta pystymme vastaamaan muuttuvan maailman haasteisiin niin kansallisella, kuin myös globaalilla tasolla.

Nopeasti muuttuva maailma asettaa jatkuvasti vaatimuksia osaamisellemme sekä erilaisille oppimisympäristöille monella eri tasolla. Jotta voimme pärjätä yhteiskunnassa, tulee myös erilaisten oppimisympäristöjen kyetä tarjoamaan osaamisen kehittämistä tukevia ratkaisuja. Tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovatkin tärkeitä erilaisten oppimisympäristöjen näkökulmasta, sillä etenkin formaaleilla ja non-formaaleilla oppimisympäristöillä on paljon valtaa yksilöiden osaamisen kehittämisessä. Mikäli näissä elinikäisen oppimisen erilaisissa oppimisympäristöissä onnistutaan huomioimaan osaamisen kehittämiseen vaikuttavat tekijät, tukee se myös yhteiskunnallisella tasolla väestön osaamistason kehittymistä, yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisua sekä globaalissa kehityksessä mukana pysymistä. Tämä voisi myös maailmanlaajuisesti tukea koronapandemian aiheuttaman epätasa-arvon kuilun kaventumista sukupuolten, sekä eri ikäryhmiin ja varallisuusluokkiin kuuluvien yksilöiden välillä.

LÄHTEET

- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of Covid-19. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 48(3), 233-236. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>.
- Anderson, T., & Garrison, D. R. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Taylor & Francis.
- Chapman, J., McGilp, J., Cartwright, P., De Souza, M., & Toomey, R. (2006). Overcoming Barriers That Impede Participation in Lifelong Learning. Teoksessa J. Chapman, P. Cartwright & J. McGilp (toim.) *Lifelong Learning, Participation and Equity* (s. 151-174). Springer. <https://link-springer-com.libproxy.tuni.fi/content/pdf/10.1007%2F1-4020-5322-3.pdf>.
- Clain, A. (2016). Overcoming Barriers in Lifelong Learning: Moving Towards ET2020 Goals. *Revista Românească Pentru Educație Multidimensională*, 8(1), 51–66. <https://doi.org/10.18662/rrem/2016.0801.04>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2. painos). Academic Press.
- Collins, J. (2009). Lifelong learning in the 21st century and beyond. *Radiographics*, 29(2), 613–622. <https://doi.org/10.1148/rq.292085179>
- Cross, J. (2004, 28.–29. heinäkuuta). *Adult learning: Removing barriers, not creating them* [Esitelmä]. APEC symposium on Lifelong Learning, Taipei, Taiwan. <https://ala.asn.au/public/docs/report/2004-07-apec.pdf>.
- Cross, P. (1982). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Dunderfelt, T. (2011). *Elämänkaaripsykologia: lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen* (14. painos). WSOY pro.
- Eisinga, R., Grotenhuis, M., & Pelzer, B. (2013). The reability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health*, 58(4), 637–642. <https://doi.org/10.1007/s00038-012-0416-3>.

- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>.
- Euroopan Unioni. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>.
- Euroopan Unionin neuvosto. (2021). *Neuvoston päätöslauselma koulutusyhteistyön strategisista puitteista edettäessä kohti eurooppalaisen koulutusalueen toteuttamista ja kehittämistä (2021–2030)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=FI](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=FI).
- Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583–590.
- Gast, A. (2013). Current Trends in Adult Degree Programs: How Public Universities Respond to the Needs of Adult Learners. *New Directions for adult and continuing education*, 2013(140), 17–25. <https://doi.org/10.1002/ace>.
- Hillage, J., & Aston, J. (2001). *Attracting new learners: A Literature Review*. Learning and Skills Development Agency. https://www.researchgate.net/publication/234628899_Attracting_New_Learners_A_Literature_Review.
- Hoff Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R., & Peek Phillips, A. (1990). College Students' Time Management: Correlations with Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760–768. https://www.researchgate.net/profile/Robert-Dipboye/publication/209836182_College_Students%27_Time_Management_Correlations_With_Academic_Performance_and_Stress/links/09e4150fac5cf4799e000000/College-Students-Time-Management-Correlations-With-Academic-Performance-and-Stress.pdf.
- Hätönen, H. (2003). *Osaamiskartoituksesta kehittämiseen*. Educa.
- Kekkonen, M., Rönkä A., Laakso, M.-L., Tammelin, M., & Malinen, K. (2014) Lapsiperheet 24/7-taloudessa. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.), *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014* (1. painos, s. 52–71). Terveystieteiden tutkimuskeskus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-270-6>.

- Kline, R. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4. painos). The Guildford Press.
<http://libproxy.tuni.fi/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,uid&db=nlebk&AN=1078917&site=ehost-live&scope=site>.
- Laal, M. (2011). Impact of technology on lifelong learning. *Social and Behavioral Sciences*, 28, 439–443. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.084>.
- Laal, M. (2012). Benefits of lifelong learning. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 4268–4272. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.239>.
- Laal, M., & Peyman, S. (2012). Lifelong learning: why do we need it? *Social and Behavioral Sciences*, 31, 399–403.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073>.
- La Belle, T. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28(2), 159–175. <https://doi.org/10.1007/BF00598444>.
- Lahelma, E. (2009). Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (s. 136–156). Vastapaino.
- Lloyd, B., Pfeiffer, D., Dominish, J., Heading, G., Schmidt, D., & McCluskey, A. (2014). The New South Wales Allied Health Workplace Learning Study: barriers and enablers to learning in the workplace. *BMC Health Services Research*, 14(1), 134–134. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-14-134>.
- Merriam, S. (2001). *The New Update on Adult Learning Theory*. Jossey-Bass.
- Merriam, S., & Bierema, L. (2014). *Adult Learning: Linking Theory and Practice* (1. painos). Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. painos). International Methelp.
- Miettinen, R., Lang, T., Pehkonen, L., & Pihlainen, K. (2021). Euroopan Unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, Eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 23(2), 13–31.
<https://journal.fi/akakk/article/view/109875/65014>.

- Nurminen, M., Heathcote, C., & Davis, B. (2004). Ikääntyvien suomalaisten työajanodotteet kunta-alalla. *Työ ja ihminen*, 18(2), 226–240.
https://www.markstat.net/en/images/stories/nurminen_tji_2.pdf.
- Nyyssölä, K. (2012). Oppimislähtöinen kognitio- ja neurotieteellinen tutkimus koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Teoksessa T. Kujala, C. Krause, N. Sajaniemi, M. Silven, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti – Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma* (s. 5–7). Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138958_aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.pdf
- Paloniemi, S. (2007). Ikääntyneiden oppiminen ja oppimisen ohjaaminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä*. PS-Kustannus.
- Pilgrim, M., Hornby, G., & Macfarlane, S. (2018). Enablers and barriers to developing competencies in a blended learning programme for specialist teachers in New Zealand. *Educational Review*, 70(5), 548–564.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1345860>.
- Pöysä, S., Pesu, L., Pulkkinen, J., Lerkkanen, M-L., Rautopuro, J., Kupiainen, S., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Kortesoja, L., & Hotulainen, R. (2018). Tytöt ja pojat koulussa – Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? *Valtionneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 26/2018*. Valtioneuvoston kanslia.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-541-9>.
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9. painos). WSOY.
- Regmi, K., & Jones, L. (2020). A systematic review of the factors - enablers and barriers - affecting e-learning in health sciences education. *BMC Medical Education*, 20(1), 91–91. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02007-6>.
- Reina-Knuutila, U. (2001). *Ikä, työkyky ja tuottavuus*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504223296>.
- Saar, E., Täht, K. & Roosalu, T. (2014a). Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries. *Higher Education*, 68(5), 691–710. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9739-8>.

- Saar, E., Vöörmann, R. & Lang, A. (2014b). Employers' support for adult higher education students in liberal post-socialist contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(5), 587–606.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2014.945624>.
- Sajaniemi, N. & Krause, C. (2012). Oppimisen palapeli. Teoksessa T. Kujala, C. Krause, N. Sajaniemi, M. Silven, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti – Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma* (s. 8–21). Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138958_aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.pdf.
- Schaie, K.W. (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, 49(4). 304–313. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.4.304>.
- Sitra. (2020). *Elinikäinen oppiminen Suomessa 2019*.
<https://media.sitra.fi/2020/01/23135035/elinikainen-oppiminen-suomessa-2019-kyselyn-tulokset.pdf>.
- Sorsa, T., & Rotkirch, A. (2020). Työ ja perhe ne yhteen soppii? Vanhemmuuden ja työn yhteensovittaminen suomalaisissa lapsiperheissä. *Väestöliitto*. <http://vaestoliitto.fi.directo.fi/@Bin/2de54759a9491bacc618817a38526ab0/1646820100/application/pdf/10981919/perhebarometri2020.pdf>.
- Sutela, H., Pärnänen, A., & Keyriläinen, M. (2019). *Digiajan työelämä - Työolotutkimuksen tuloksia 1977–2018*. Tilastokeskus.
https://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ytym_1977-2018_2019_21473_net.pdf.
- Tilastokeskus. (2018). *Liitetaulukko 43 – Palkansaajat työsuhteen tyypin, iän ja sukupuolen mukaan vuonna 2018, 15–74-vuotiaat*.
http://www.stat.fi/til/tyti/2018/13/tyti_2018_13_2019-04-11_tau_043.fi.html.
- Tilastokeskus. (2019). *Työvoimatutkimus 2019*.
<https://www.stat.fi/til/tyti/2019/index.html>.
- Tilastokeskus. (2022). *Liitetaulukko 16 – Työttömyysasteet sukupuolen ja iän mukaan 2021/02–2022/02*.

http://www.stat.fi/til/tyti/2022/02/tyti_2022_02_2022-03-22_tau_016.fi.html.

Tummons, S. (2014). *A-Z Of lifelong learning*. Open University Press.

Tuomainen, S., & Hänninen, T. (2000). Kognitiivinen ikääntyminen. *Duodecim*, 116(12), 1293–1298. <https://www.duodecimlehti.fi/duo91584>.

Turunen, K. (2005). *Ikävaiheiden kriisit*. Atena.

Työ- ja elinkeinoministeriö. (2020). *AmmatINVALINTA- ja uraohjauksesta onnistumisiin. Elinikäisen ohjauksen kehittämistutkimuksen loppuraportti*. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162117/TEM_2020_15.pdf.

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita* (2. painos). Painosalama OY. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149687/Tilastollisen_aineiston_kasittelyn_ja_tulkinnan_perusteita_2020.pdf?sequence=5&isAllowed=y.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). Lifelong learning opportunities for all: medium-term strategy 2022-2029. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380778>.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2019). 4th global report on adult learning and education: leave no one behind: participation, equity and inclusion. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274/PDF/372274eng.pdf.multi>.

United Nations. (2021). *The Sustainable Development Goals Report 2021*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021.pdf>.

Viitamaa-Tervonen, O., Bruun, N., Nummijärvi, A., Nousiainen, K., & Koskinen Sandberg, P. (2019). *Samanpalkkaisuuden perusteet ja edistäminen*. Sosiaali- ja terveysministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161500/R_28_19_Samapalkkaisuusperusteet.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (1. painos). PS-kustannus.

- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: määrällisen tutkimuksen perusteet* (1. painos). Tammi. <http://hanna.vilka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-mittaa.pdf>.
- Wehrwein, E., Lujan, H., & DiCarlo, S. E. (2007). Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. *Advances in Physiology Education*, 31(2), 153–157. <https://doi.org/10.1152/advan.00060.2006>.
- Wiklund, M., Honko, M., Kanto, L., & Råman, J. (2021). Pitkittyneen etäajan vaikutuksista kielentutkimukseen ja alan opetukseen. *Puhe ja Kieli*, 41(2), 113–114. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/77484/2/110920-Artikkelin%2520teksti-204959-1-10-20210820.pdf>.
- Yong, A. G. & Pearce, S. (2013). A Beginner's Guide to Factor Analysis: Focusing on Exploratory Factor Analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79–94. <https://doi.org/10.20982/tqmp.09.2.p079>.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa Sitralta

SITRA

Päätös
Hallintojohtajan päätös

1 (1)

010/00.04.04.10/2021

9.9.2021

Julkinen

Päätös pyydettyä aineistoa koskevan käyttöoikeuden myöntämisestä

1 Käyttöluvan pyytäjä

Noelle Lindfors, Tampereen yliopisto

2 Pyydetty aineisto

Sitran ja Innolinkin toteuttaman Elinikäinen oppiminen Suomessa 2019 -kyselyn raakadata Sitran verkkosivuilla: <https://www.sitra.fi/julkaisut/elinikainen-oppiminen-suomessa-kysely/>

3 Päätös

Sitra myöntää Noelle Lindforsille käyttöoikeuden tässä päätöksessä yksilöitävään aineistoon. Aineistoa käytetään Elinikäisen oppimiseen liittyvässä Pro gradu - tutkimuksessa tutkimusaineistona. Tutkimus on Tampereen Yliopiston kasvatustieteelliseen tiedekuntaan tehtävä opinnäytetyö.

Gradun aihe liittyy elinikäisen oppimisen haasteisiin ja mahdollisuuksiin, ja gradussa tutkitaan aihetta tarkemmin eri sukupuolten ja ikäryhmien suhteen. Pääkysymykset ovat

- Onko miesten ja naisten välillä eroja oppimisen esteissä ja mahdollisuuksissa?
- Onko eri ikäryhmien välillä eroja oppimisen esteissä ja mahdollisuuksissa?

4 Käyttöoikeutta koskevat ehdot

Käyttöoikeuden kohteena oleva aineisto on pyytäjän käytettävissä opinnäytetyön tutkimusaineistona aineiston alkuperä ja tekijät mainiten.

5 Muutoksenhaku

Tähän päätökseen ei saa hakea muutosta valittamalla (Laki Suomen itsenäisyyden juhlarahastosta 24.8.1990/717 18 §)



Heidi Saario
hallintojohtaja

Lisätietoja antaa:

Milma Arola
Puh: +358 294 618 308, Email: milma.arola@sitra.fi