

”-- On jotain, mihin peilata...” nuorten perheellisten naisten kokemuksia yliopisto-opiskelusta

Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Henna Koivisto
Kasvatustiede
Huhtikuu 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

KOIVISTO, HENNA: ”-- On jotain, mihin peilata...” nuorten perheellisten naisten kokemuksia yliopisto-opiskelusta.

Pro gradu –tutkielma, 79 s., 11 liitesivua, 2 viitesivua

Kasvatustiede

Huhtikuu 2008

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yliopistokouluttautumista nuoren perheellisen opiskelijan näkökulmasta, ja haetaan vastausta kysymykseen: miten perheelliset opiskelijat kokevat yliopistokouluttautumisen? Perheellisellä opiskelijalla viitataan 20 – 35 vuotiaisiin, kutakuinkin koko aikuisuutensa ajan opiskelleisiin ja perheen perustaneisiin yliopisto-opiskelijoihin, jotka ovat kouluttautumassa ensimmäiseen yliopistolliseen tutkintoon. Aihetta lähestytään kvalitatiivisen tutkimusotteen ja teemahaastattelun keinoin. Opiskeleminen ymmärretään osaksi laajempaa elämänkulkua, ja elämäkullisesta orientaatiosta, perheestä ja äitiydestä sekä yliopisto-opiskelusta ja oppimisesta yliopistossa rakennetaan tutkimuksen keskeiset käsitteet. Teoreettinen tarkastelu sisältää lisäksi katsauksen aiempiin tämän tutkimuksen kannalta merkittäviin tutkimuksiin. Tutkimuksen tulkinnallinen kehys rakentuu Tapio Aittolan muodostamista opiskelijan elämismaailman perusrakenteista sekä esitetystä teoriatarkastelusta.

Tutkimushaastattelu on etukäteen jaettu ”Perheellisen opiskelijan arki” ja ”Perheellinen opiskelija kouluttautujana” –teemoihin, joihin on tarkemmin koottu tulkinnallinen kehys avainsanoina. Teemahaastattelun aluksi tutkittavat myös piirsivät paperille elämänviivansa tärkeine tapahtumineen. Aineiston analyysitapa muistuttaa lähinnä kvalitatiivisen tutkimuksen teoriasidonnaista analyysia. Analyysi rakentuu kahdesta osasta, teemoittelusta ja tyypittelystä.

Perheelliseksi yliopisto-opiskelijaksi määrittäyty tutkimushaastattelupyynnöön vastanneiden yhdeksän naisopiskelijan perusteella humanistisilla, yhteiskuntatieteellisillä tai kasvatustieteen aloilla opiskelevat äidit, jotka ovat haastatteluhetkellä, keväällä 2006, 24-36 vuotiaita. Tulosten ja johtopäätösten perusteella voidaan todeta muun muassa, että perheellisenä opiskeleminen on monipuolista arjen ja opiskelun yhteen sovittamista, jota hahmotetaan ja johon suuntaudutaan määrätietoisesti. Arjen elämä on perheellisille opiskelijoille perusteista, eikä arkea, opiskelun ja perheen yhteensovittamista, koeta ongelmallisena. Perheelliset opiskelijat arvostavat ja saavat tukea tilanteisiinsa sosiaalisesta ympäristöstään, ja ovat kokonaisuudessaan tyytyväisiä taloudellisiin tilanteisiinsa. Yliopistossa kouluttautuminen näyttäytyy mielekkäänä ja merkittävänä elämänvaiheena, ja yliopistossa opiskelua ja tutkintoa arvostetaan yli muiden koulutusmuotojen. Yliopistokouluttautumisen kokemisen tavoissa löydetään jäsentynyt tapa, kokeilun ja löytämisen tapa sekä etsimisen tapa. Kokemisen tavat eroavat muun muassa koulutusreittien, opintojen keston, opintojen etenemisen ja sivuainevalintojen tekemisen ja mielekkyyden suhteen.

Asiasanat: yliopistokouluttautuminen, yliopisto-opiskelu, äitiys, perhe, perheellisenä kouluttautuminen, kouluttautuminen elämäkulussa, kvalitatiivinen tutkimus

Sisällys

1. NÄKÖKULMIA SUOMALAISEEN KOULUTTAUTUMISEEN	5
1.1 Elinikäinen oppiminen ja lupaus koulutushyvästä	5
1.2 Koulutussukupolvet kollektiivisten kokemusten avaajina	8
1.3 Yliopistokouluttautuminen ja sen jäsentyminen tutkimuksessa	10
2. TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET JA TULKINNALLINEN KEHYS	14
2.1 Elämäntulkinta	14
2.2 Yliopisto-opiskelu ja oppiminen yliopistossa	16
2.3 Perhe ja äitiys	22
2.4 Tulkinnallinen kehys	26
2.5 Aiemmat tutkimukset	28
3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMA	35
4. TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI	37
4.1 Elämäntulkinnan huomioiminen	37
4.2 Haastatteluaineisto	39
4.3 Analyysi	42
4.4 Tutkimuksen arviointi	44

5. TULOKSET	47
5.1 Arjen elämää perheen ja lasten ehdoilla	47
5.2 Yliopisto-opiskeluun suuntautuminen ja opiskelussa eteneminen	52
5.3 Yliopistokouluttautumisen kokemisen tavat	55
5.3.1 Jäsentynyt tapa	55
5.3.2 Kokeilun ja löytämisen tapa	58
5.3.3 Etsimisen tapa	60
6. DISKUSSIO	63
6.1 Johtopäätökset ja arviointi	63
6.2 Oman tutkimusprosessin pohdintaa	71
LÄHTEET	73
LIITTEET	80
Liite 1. Haastattelupyynnö	80
Liite 2. Elämänviiva	81
Liite 3. Taustatietoa tutkimuksesta	82
Liite 4. Haastattelukysymykset	84
Liite 5. Tyypittelyn perusteet	87
Liite 6. Palautelomakekysymykset ja saadut vastaukset	88
VIITTEET	91

1. NÄKÖKULMIA SUOMALASEEN KOULUTTAUTUMISEEN

Tarkastelen tutkimuksessani yliopisto-opiskelua nuoren perheellisen naisopiskelijan näkökulmasta. Aiheen käsittely tarkoittaa tässä yhteydessä yliopistokouluttautumisen kokonaisuuden hahmottamista erittelyn ja uudelleen järjestämisen avulla, jolloin yliopistokouluttautumisesta voidaan piirtää jälleen yhdenlainen tapahtumien, elämäntilanteiden, ajan ja kulttuurin kokonaisuus. Tarkoituksena on tehdä kasvatussociologista, tarkemmin koulutusociologista tutkimusta, jonka avulla kyettäisiin näkemään yhden yliopistossa kouluttautuvan ryhmän piirteitä.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat teoriaosassa esitettävät elämänkulun, yliopisto-oppimisen ja -opiskelun sekä äitiyden ja perheen käsitteet, joiden ohjeistamana luon kuvaa nuoren perheellisen opiskelijan yliopistokouluttautumisen prosessista. Keskeisten käsitteiden ohelle muodostan teoriasa tulkinnallisen kehyksen, joka toimii prosessin avaajana, ja tulkinnan mahdollistajana. Ennen varsinaista aiheeseen syventymistä tarkastelen tässä johdantoluvussa kouluttautumista yleisemmällä tasolla siten, että tuon esille muutamia suomalaisen kouluttautumiseen liittyviä teoreettisia näkökulmia. Tämän luvun päätöskappaleessa (1.3) esittelen tämän tutkimuksen jäsentymisen yliopistokouluttautumista tarkastelevana tutkimuksena.

1.1 Elinikäinen oppiminen ja lupaus koulutushyvästä

Yhdeksi tämän ajan avainasiaksi tai kompetenssiksi on muodostunut elinikäinen ja/tai elämänlaajuinen oppiminen. Vastuuta on säilytetty paitsi yksittäisille toimijoille (kouluttautujille), sekä järjestelmälle ja instituutioille. Oppiminen ulottuu kaikkialle, ja siitä on muodostumassa yhä enenevässä määrin yksilöllinen elämäalue; myös koulutusta kulutetaan ja yhteiskunta toimii sopivana oppimisen strategiana. Jatkuvasta ja monipuolisesta itsensä kehittämisestä on tullut ajan ihmisille keskeinen kehitystehtävä; on pysyttävä oppimisen hengessä, on opittava oppimaan ja varattava sekä muodolliseen opiskeluun, että informaaliin oppimiseen paljon aikaa ja resursseja. Oman itsensä kehittäminen, omien taitojen reflektointi ja osallisuus näyttäytyvät hyvinvointina niin työssä kuin vapaa-

ajalla. Elinikäiseen oppimiseen suuntautuminen velvoittaa esimerkiksi Elinikäisen oppimisen komiteanmietinnössä (KM 1997) Rinteen mukaan ihmisiä lähes kansalaisvelvollisuuden tapaan avoimeen ja uteliaaseen asenteeseen uutta kohtaan, ”joka on jokaisen suomalaisen henkilökohtaisessa käytössä oleva tie täysipainoiseen elämään ja aikaansaamisesta syntyvään iloon” (KM 1997,1; Rinne 2004, 226). Värriin (2002, 98) mukaan elinikäinen oppiminen on muuttunut suosituksesta välttämättömyydeksi, jonka hylkäämällä ei voi lunastaa kansalaispalkkaa. Elinikäiseen oppimiseen suhtaudutaan siis varsin ennakkoluulottomasti ja pedagogisesti ”kaikkivoipaisena” ratkaisuna niin yhteiskunnan kehitykseen kuin yksilöiden elämänhallintaan. Todellisuudessa mahdollisuudet elinikäiseen oppimiseen jakautuvat aivan eri tavoin eri toimijoille.

Kouluttautumisesta on muodostunut yksi kehittyneen, nykyaikaisen yhteiskuntamme merkittävimmistä indikaattoreista. Yleisesti hyväksytty käsitys koulutushyvästä kietoo yhteen kaiken sen, mitä koulutuksen sanotaan tuottavan. Kouluttautumiseen ja elinikäiseen oppimiseen liittyvissä elämäntulkua tarkastelevissa tutkimuksissa on voitu todeta Koskea (2001, 76), ja Kilpeläistä (2000) lainaten ”opiskelun täyttävän sen lupauksen, jonka koulutusyhteiskunta ’koulutushyvän’ muodossa tarjoaa – työtä, toimeentuloa, mielekästä elämää ja itsensä kehittämisen mahdollisuuksia”. Hyvinvointiteoreettisessa näkökulmassa koulutus tuottaa työmarkkinatoimijalle potentiaalisia mahdollisuuksia ja välineitä uusien tai toisentyyppisten – esimerkiksi kulttuuristen tai poliittisten – resurssien hankkimiseen (Naumanen 2004, 156).

Usko inhimilliseen pääomaan, eli koulutukseen ja ihmisen tuottavuuden ominaisuuksiin, näyttää esimerkiksi Aholan (2004, 18-19) mukaan elävän uutta kukoistuskautta siitäkin huolimatta, että teoreettiselta pohjaltaan inhimillisen pääoman käsite nojaa moniin yksinkertaistaviin oletuksiin. Suomi on inhimillisen pääoman teorian puitteissa (Ahola 2004, 19) EU:n ja OECD:n maiden mallioppilas. Meillä kouluttautuminen on maailman huippua ja tutkimus- ja kehitystyöhön satsataan paljon. Koulutusta pidetään sekä yhteiskunnallisesti että yksilöllisesti kannattavana sijoituksena, eikä ”Koulutus kannattaa aina” –diskurssia vastusteta. (Ahola 2004, 16-19; Rinne 2004, 219-224.)

Inhimillisen pääoman näkökulma yhdessä teknillis-funktionalistisen teorian kanssa onkin ollut esimerkiksi Naumasen (2004, 149) mukaan kaikissa kehittyneissä maissa poliittisesti vastustamaton argumentti koulutuksen lisäämisen perusteluissa. Teorian mukaan teollisen yhteiskunnan työtaitovaatimukset kasvavat jatkuvasti teknologisen kehityksen myötä. Tätä muutosta selittää yhtäältä se,

että alhaista ammattitaitoa vaativien töiden osuus vähenee, ja toisaalta se, että samoina pysyvien työtehtävien taitovaatimukset kasvavat. Muodollinen koulutus tuottaa teorian mukaan sen taitotasoon, joka erityisinä taitoina tai yleisinä kykyinä vaaditaan korkean ammattitaidon tehtävissä, ja siihen perustuen työtehtävien koulutusvaatimukset kasvavat ja tarvitaan yhä suurempi osa väestöstä kouluttautumaan yhä pidempään. (Antikainen 1998, 47-48; Naumanen 2004, 149-151.) Teoriaa vastaan esitetystä kritiikistä on pohdittu sitä, missä määrin työn tekniset vaatimukset edellyttävät korkeaa koulutusta ja miten voidaan väittää juuri korkean koulutuksen tuottavan tietyn tasoista osaamista. Kritiikissä on kiinnitetty huomiota myös siihen, miten työtehtävät ylipäättään monipuolistuvat tai alkavat vaatia korkeampaa osaamista. (Naumanen 2004, 150.)

Koulutuksen sosiologisessa tarkastelussa on toisinaan pidetty inhimillisen pääoman käsitteen sijaan kohdallisempaan käyttäen Bourdieun muodostamaa kulttuurisen pääoman käsitettä. Kulttuurisen pääoman käsitteellä viitataan sellaiseen valtaresurssiin, jota yksilöt ja perheet käyttävät hyväkseen ylläpitäessään ja parantaessaan asemiaan yhteiskunnan rakenteissa. Kulttuurinen pääoma etenkin institutionalisoituneena, koulutustutkintoina ja etuoikeuksia tuovina arvonniminä, vahvistaa ja legitimoii yksilön asemaa työmarkkinoilla. Kuitenkin koulutustason nousun vaatimusten myötä nykyisin kiinnitetään yhä enenevässä määrin huomiota myös yksilön persoonallisiin ominaisuuksiin. Muodollinen pätevyys ei siis suoranaisesti tai yksinomaan riitä ”kelpoisuuden” osoittajaksi työmarkkinoilla, vaan ainoastaan laskee riskiä vajota sosiaalisilla asteikoilla tai jäädä työttömäksi. (Naumanen 2004, 151-156.)

Myös kulttuurisen pääoman käsite on inhimillisen pääoman käsitteen tapaan ongelmallinen vähintään siitä syystä, että se institutionalisoituneena valikoi yksilöitä tiettyyn yhteiskunnalliseen asemaan. Käsitteen näkökulmassa koulutusjärjestelmä osaltaan avaa ja sulkee yksilöiden elämänreitit ja mahdollisuuksia. Koulu edustaa yhteiskunnallisen ja kulttuurisen normaaliuden ja poikkeavuuden ”rajanvetäjää”, jonka arkikäytännöissä oppilaat valikoituvat vähemmistöinä ylös ja alas sekä laajana joukkona keskelle. Toiset kasvavat uskomaan erinomaisuuteensa ja toiset kykenemättömyyteen. Tämänlaisen koulutuksellisen eriyttämisen on nähty koskevan niin sosiaalista taustaa, etnistä taustaa kuin sukupuoltakin. (Rinne & Kivirauma 2003, 14; Naumanen 2004, 154; Houtsonen 2000.)

1.2 Koulutussukupolvet kollektiivisten kokemusten avaajina

Suomalaisen koulutusyhteiskunnan ymmärtämiseksi kouluttautumista on syytä tarkastella myös koulutussukupolvien näkökulmasta. Esimerkiksi Mannisenmäen & Valtarin (2005) ja Kauppilan (2002, 4-15) mukaan koulutussukupolvitarkastelu tuo esille koulutuksen muuttuneen merkityksen suomalaisten elämässä, sillä tiettyyn sukupolveen kuuluvat henkilöt tunnistavat yhteisen kokemismaailman, ja sitä kautta koulutus saa erilaisia merkityksiä eri sukupolviin kuuluvien välillä. Roos (1987) on tarkastellut suomalaisia yhteiskunnallisia sukupolvia ja esittänyt jaottelun sukupolvista sotien ja pula-ajan sukupolveen, sodanjälkeiseen jälleenrakennuksen ja nousun sukupolveen, suuren murroksen sukupolveen sekä lähiöiden sukupolveen (Roos 1987; Mannisenmäki & Valtari 2005, 23). Hoikkala ja Paju (2002) ovat kehittäneet Roosin jaottelua edelleen, ja jakaneet lähiöiden sukupolven hyvinvoinnin ja yksilöllisten pakkovalintojen sukupolviin. Hyvinvoinnin sukupolven edustajat ovat syntyneet 1960-luvun puolivälin ja lopun aikaan, edenneet peruskoulusta lukioon (yli puolet ikäluokasta käynyt lukion) ja olleet tulosvastuullisessa iässä 1990-luvun puolivälin aikaan. Sukupolven edustajat ovat kokeneet nuoruudessaan ja varhaisessa aikuisuudessaan niin lihavat kasinovuodet, kuin 1990-luvun alun laman. (Hoikkala & Paju 2002; Mannisenmäki & Valtari 2005, 23-25.) Yksilöllisten pakkovalintojen sukupolven edustajat ovat syntyneet 1970 ja 1980 -luvuilla, ja ovat nykypäivän opiskelijoita. Sukupolvea kuvaa paitsi erikoistuminen, kuluttaminen ja kilpailu, myös se, että kaikessa on valittava ja menestyttävä. Lisäksi useat ratkaisut ja valinnat, kuten työpaiikat, ovat tilapäisiä. Menestyäkseen täytyy osata valita suuresta valinnanpaikkojen määrästä, ja valitessaan tiedettävä, mitä tahtoo, mitä saa, miksi tulee ja mitä on osattava. (Hoikkala & Paju 2002; Mannisenmäki & Valtari 2005, 24.) Pakkovalinnan sukupolvelle oppiminen ja kouluttautuminen avautuvat yhä enenevässä määrin ”omana asiana”, ja sitä kautta enemmän henkilökohtaisen sosiaalisen ja kulttuurisen selviämisen asiana, kuin yhteiskuntapoliittisena päätöksentekona (Rinne 2004, 237).

Antikainen jatkaa sukupolvitarkastelua (1998) viitaten Huotelinin ja Kauppilan tulkintaan (ks. Huotelin & Kauppila 1995; Kauppila 1996) kolmesta koulutussukupolvesta, jotka ovat sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi, rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi sekä hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi. Vanhinta sukupolvea (sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi) kuvastavat elämänkerroissaan kova työ ja kamppailu perheen elannon

hoitamiseksi, sekä koulutuksen niukkuus ja epätasa-arvoisuus. Keskimmäisen sukupolven (rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi) elämässä korostuvat työn kiinnittyminen hankittuun koulutukseen, koulutuksen välinearvo sekä koulutuksen merkitys työuran avaajana. Rakennemuutos pakottaa monia muuttamaan työn perässä maaseudulta asutuskeskuksiin. Nuorin sukupolvi (hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi) kokee elämässään keskeisiksi harrastukset ja symbolisen kokemusympäristön. Koulutusta, ja erityisesti yleissivistävää koulutusta, pidetään lähinnä itsestään selvyytensä ja hyödykkeenä. (Antikainen 1998, 194-196; Kauppila 2002, 4-15.) Kauppila (2002, 17) kuvaa Antikaiseen ja Hariseen viitaten nuorimman sukupolven 4 mahdollista sukupolviryhmää tai fraktiota, jotka ovat: 1. Nuoret, jotka ovat tai ovat tulossa korkeasti osaaviksi ja kunnianhimoisiksi 2. Nuoret, jotka käyttävät koulutusta yhteiskunnallisen tai henkilökohtaisen unelman toteuttamiseen 3. Nuoret, joille koulu on turvapaikka ja 4. Nuoret, jotka ovat syrjäytymässä. Uutta sukupolvea ei enää välttämättä synny, eikä uuden sukupolven yhteistä merkitystä vielä tiedetä. Mahdollista on, että tulevaisuudessa muodostuu ainoastaan ikäkohortteja, ja niiden sisällä sosiaalisia liikkeitä ja ryhmiä. Kauppila (2002, 17) luettelee uuden sukupolven mahdollisia nimiä; laman sukupolvi, globalisaation sukupolvi, internetin sukupolvi ja erilaistumisen sukupolvi.

Mannisenmäki ja Valtari (2005) kuvaavat Blomsteriin (2000) ja Kauppilaan (2002) viitaten koulutussukupolvia suhteessa yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja koulutuksen merkitykseen sekä opintotutuksen kehitykseen. Koulutuksen merkityksen muutos ihanteesta välineeksi ja lopulta itsestään selvydeksi nivoutuu paitsi ajallisiin raameihin, myös yhteiskunnalliseen kehitykseen. Hyvinvointivaltion kehittyminen, informaatioyhteiskunta ja itseensä keskittyvä ajattelu värjäävät opintotukijärjestelmän ohella nykyisen koulutautuvan sukupolven osin ristiriitaisia päämääriä sekä koulutuksellisen ”lumon” katoamista. Koulutuksesta on tullut oman minän ongelmien, monien valinnan mahdollisuuksien sekä itsestään selvien koulutuksen merkitysten näyttämö. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 25; Antikainen 1998) Elinikäisen oppimisen kategorioissa oppimisesta ja koulutautumisesta tulee tällöin elinikäisen oppimisen kulutusmallin mukaista, yksilöitä palvelevaa toimintaa. Kulutusmallissa korostuvat perinteisen koulutuksen hankinnan sijaan oppimisen elämäntyyllisidonnaisuus, toiminnan mielekkyys, oppimisen ”valtiottomuus” ja yksilöiden elämien integroituminen kokonaisuudeksi sosiaalisissa, taloudellisissa, uudelleenluovissa ja vapaa-ajan toiminnoissa. (Rinne 2004, 237-238.)

1.3 Yliopistokouluttautuminen ja sen jäsentyminen tutkimuksessa

Sosiologian klassikoiden Émile Durkheimin ja Max Weberin perintö koulutussosiologiseen tutkimuskenttään lienee klassikoiden ero ajattelussaan, kärjistetysti sanoen, makrotason ja mikrotason orientaatio. Durheim tarkastelee yhteiskuntakokonaisuuden säilymistä sosialisoinnin avulla, kun taas Weber tarkastelee sitä, miten yhteiskunnan eri ryhmät käyttävät koulutusta erottumisen välineenä, ja yrittävät siten hankkia taloudellista hyötyä ja arvostusta. (Takala 1998, 19-20; ks. myös Allardt 2005.) Tässä tutkimuksessa orientaatio lähenee Weberiläistä ajattelua siinä mielessä, että yliopistokouluttautumisesta luodaan kuvaa huomioiden yksi kouluttautuva ryhmä elämäntilanteineen. Antikaiseen (1998, 193; kaavio 1¹) ja siten Buchmanniin (1989) viitaten tässä tutkimuksessa liikutaan elämäntilanteiden, yksilöllisten representaatioiden alueella. Tällöin yliopistokouluttautuminen kokonaisuutena saa merkityksensä tässä tutkimuksessa yksilöllisten kokemusten näkökulmasta, ja analyysissä kokemukset tuotetaan yliopistokouluttautumisen kokemisen tavoiksi.

Suomalaisen korkeakoulujärjestelmän tarkastelut osoittavat, että korkeakoulujärjestelmässämme on eletty viimeisen kymmenen vuoden ajan monenlaisten muutosten pyörteissä. Korkeakoulutuksen ”eurooppalaistaminen” on merkinnyt rinnakkaisen ja osittain päällekkäisen järjestelmän luontia, joka aloitettiin opistoasteen tutkintojen muuttamisesta ammattikorkeakoulututkinnoiksi. Vuorisen ja Valkosen (2003, 35) mukaan Suomessa toteutettu ammattikorkeakoulujen perustaminen korkeakoulutuksen toiseksi sektoriksi, korkeakoulutuksen massoituminen sekä ajan koulutuspoliittiset paineet ovat muokanneet yliopistojen roolia huipputehtäviin sijoittuvan eliitin kouluttajasta enemmänkin työelämän tarvitsemien asiantuntijoiden kouluttajaksi. 2000-luvun ensivuosisikymmenen loppupuolella eletään ajassa, jossa korkeakouluopiskelusta on tullut yhä useamman etuoikeus (tai velvollisuus), jolloin yliopisto-opiskelu on koulumaistunut, ja jossa järjestelmä ohjaa, arvottaa ja valikoi opiskelijoita erilaisiin uomiin. Yliopisto-opiskelu ei ole ”entisellään”; koulutuksesta on kadonnut koulumaistumisen, akateemisen vapauden häviämisen ja yliopistojen massoitumisen myötä hohto, eikä yliopistossa suoritettu tutkinto enää takaa varmaa ja pysyvää työllistymistä. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 32; Naumanen 2004, 137; Rinne & Kivirauma 2003.) Yliopistossa opiskelu ja tutkimuksen hankkiminen ymmärretään tässä tutkimuksessa yliopistokouluttautumisiksi, josta ”ajan henget” mukaisesti voidaan puhua, ja jota voidaan tarkastella prosessina.

Yliopistojen tehtävänä on yliopistolain (715/2004) mukaan ”edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.” Korkeakouluopiskelua on tutkittu paljon, ja esimerkiksi yhteiskunnallisia raportteja korkeakoulutuksen tilasta on julkaistu useita kuluneen kymmenen vuoden aikana. Raporttien keskeisenä antina suomalaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun voitaneen pitää jonkin asteista yleistä yhteiskunnallista linjausta, johon kullakin yhteiskunnallisella vaikuttajalla on hieman erilainen näkökanta. Useassa raportissa kiinnitetään huomiota opintojen keston lyhentämiseen, ammattikorkeakoulun tehtävän ja tutkintojen selkiyttämiseen sekä kansainvälisyyden lisäämiseen korkeakoulutuksessa. Kuva opiskelijasta saattaa jäädä näin kuitenkin kovin suppeaksi, eikä opiskelijana olemista ymmärretä laajana elämäntilanteellisena ja –laajuisena tilana. Yliopistoissa annetun tehtävän täyttäminen instituutio- ja yksilötasolla saattaa riidellä voimakkaasti koulutuspoliittisen, yhteiskunnallisen näkökannan kanssa.

Tähän tutkimukseen edetään tässä esitellyn yleisen koulutuskatsauksen jälkeen siten, että teoriaosassa käsitellään ensimmäisenä elämänkulun käsitettä. Elämänkulku tulee merkitykselliseksi käsitteeksi tässä tutkimuksessa vähintään kolmesta syystä. Ensinnäkin, kouluttautumisen tarkastelussa on mielekäästä hahmottaa ja ymmärtää kouluttautumista suhteessa elämänkulkuun, kuten ovat tehneet muun muassa Ari Antikainen tutkimusryhmineen (ks. aiemmin), Mirjami Korhonen (1998) ja Arja Kilpeläinen (2000). Toiseksi, perheen perustaminen, tarkemmin sen ajoittuminen elämänkulussa on itsessään mielenkiintoinen ja tutkimuksen arvoinen asia nyky-yhteiskunnassa. Tämä siksi, että vaikka tiettyjä säännönmukaisuuksia edelleen esiintyy perheen perustamisen vaiheissa ja ajassa, on siitä tullut yhä enenevässä määrin yksilöllinen prosessi. Ensisynnyttäjien korkea keski-ikä ei kuvasta todellisuutta perheen perustamisen moniulotteisuudesta, eikä numerona kerro mitään esimerkiksi äidiksi kasvusta kokemuksena. (ks. Sevón & Huttunen 2002, 73.) Kolmanneksi, yliopisto-opintojen ajoituessa keskimäärin lukiota seuraavaan aikaan ja sisältäen ”normatiivisia” opiskelija-elämän piirteitä, on mielenkiintoista tarkastella ”vaihtoehtoisia” elämänkulkuja. Nuoret perheelliset äidit ovat harvinaisia, esimerkiksi Mannisenmäen & Valtarin (2005, 53) mukaan yliopistossa opiskelevista 19-34 vuotiaista naisista vain 8%:lla on lapsia, kun muilla samanikäisillä naisilla lapsia on 38%:lla. Opiskelijan oikeus perustaa perhe kesken opintojen tai opiskeleminen lasten ollessa pieniä on usein unohdettu ja ohitettu yliopisto-opiskeluun liittyvissä tarkasteluissa.

Keskiössä on siis kahden merkittävän elämänalueen ja niillä tapahtuvien siirtymien samanaikaisuus, tilanne, joka ei ole tavallinen, vaan edelleen usein perättäisiin vaiheisiin järjestetty siten, että kouluttautuminen on ensimmäisenä. Elämänkulun käsitteen voidaan nähdä olevan koko tutkimuksen yleinen orientaatioperusta; kouluttautumisen ymmärretään kuuluvan elämänkulkuun yhtenä vaiheena, ja kouluttautumisella prosessina ja koulutuksella tutkintona on erimitallisia merkityksiä yksilöille. Elämänkulun käsitettä tarkastellaan tuoden esille muutamia keskeisiä teorioissa esitettyjä elämänkulun käsitteen peruspiirteitä.

Elämänkulun tarkastelusta siirrytään yliopisto-opiskelun ja –oppimisen tarkasteluun. Pyrkimyksenä on luoda kokonaiskuva nykyisestä yliopisto-opiskelusta prosessina ja käytänteinä. Tarkastelussa kiinnitetään huomiota niin oppimiseen, kuin yleisiin yliopisto-opiskelua kuvaaviin seikkoihin. Tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä perheen ja äitiyden käsitteitä avataan yliopisto-opiskelua koskevan käsitteenmuodostuksen jälkeen. Perheen ja äitiyden käsitteiden määrittelyssä kohdallista on ymmärtää niiden arkinen tai praktinen ulottuvuus, joka viime kädessä ohjaa ja tarkoittaa sitä, mitä käsitteillä ymmärrämme. Perheen ja äitiyden käsitteiden määrittäminen ei tarkoita perinnäisten äitimyyttien tai perheteorioiden käsittelyä, vaan käsitteitä pyritään ymmärtämään arkisena osana tätä aikaa. Keskeisten käsitteiden määrittelyn ja pohdiskelun jälkeen esitetään tämän tutkimuksen tulkinnallinen kehys sekä luodaan katsaus tämän tutkimuksen kannalta merkittäviin aiempiin tutkimuksiin.

Empiirisen osan tarkasteluun lähdetään tutkimuksen keskeisen tarkoituksen ja tutkimusongelman lausumisella. Empirian esittely jatkuu tutkimusaineiston ja –analyysin esittelyillä, joissa kiinnitetään huomiota elämänkulun huomioimiseen, haastatteluaineiston kuvailemiseen ja analyysin erittelemiseen. Tässä yhteydessä esitellään myös tutkimuksen arvioinnin perusteet. Tulokset rakentuvat teoriasidonnaisesti ja kaksivaiheisesti siten, että ensin tuloksia esitellään haastatteluteemojen mukaisesti avattuina kertomuksina, ja toisessa vaiheessa tyypitellen. Tulosten kirjoittamisessa ei esitellä tunnistettavasti yksilöllisiä elämänkulkuja, vaan pyritään tuomaan erilaisuutta esiin tyypittelyn avulla, ja tulosten esittämistapana pyritään kunnioittamaan informanttien yksityisyyttä. Tyypittelyn perusteella nähdään kolmenlaista kokemisen tapaa yliopisto-opiskelussa; jäsentynyt tapa, kokeilun ja löytämisen tapa sekä etsimisen tapa.

Johtopäätöksissä todetaan muun muassa, että perheellisen opiskelijan arki muistuttaa monin osin tavallista, perheettömän yliopisto-opiskelijan arkea; perheellisellä on vain opiskelutehtävän lisäksi hoidettavanaan perheen mukanaan tuomia velvoitteita ja toimia. Yliopisto-opiskelu on merkittävässä osassa perheellisen opiskelijan elämää ja arkea, ja opiskeluun suuntaudutaan mahdollisista vaikeuksista huolimatta määrätietoisesti. Yliopisto on tässä tutkimuksessa informantteina olleille perheellisille ainoa oikea paikka hankkia tutkinto, ja opiskelusta löytyy merkittäviä oppimiskokemuksia. Yliopistokouluttautumisen kokemisen tavoissa löytyy suuriakin eroja, jolloin esimerkiksi koulutusreitit ja opiskelussa eteneminen varioivat kokemisen tapojen ääripäissä.

2. TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET JA TULKINNALLINEN KEHYS

2.1 Elämänkulku

Elämänkulun käsitteen sisältö ja näkökulma on kehitetty sosiologiassa metodologisen empirismin alueella 1970- ja 1980-luvuilla (Antikainen & Komonen 2003, 144). Elämänkulun käsite sisältää tässä käsiteltävien kirjallisuusviitteiden mukaisesti yksilöllisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden, jolloin elämänkulku tulee ymmärtää laajana tapahtumien, toimintojen, ajan, kulttuurin ja sosialisointiprosessina.

Antikaisen (1998, 101) mukaan ”*elämänkulun (life course)* käsitteellä tarkoitetaan yksilön elämäntaivalta tarkasteltuna sellaisten merkittävien *elämäntapahtumien*, kuten syntymän, avioitumisen, äitiyden tai isyyden ja eläkkeellesiirtymisen ketjuna”. Tällaisiin tapahtumiin voidaan lukea myös esimerkiksi kouluun meneminen, työelämään siirtyminen, muuttaminen paikkakunnalta toiselle, työpaikan vaihto ja muut vastaavanlaiset tapahtumat. Elämänkulku käsitteenä korvaa nykyisin yhä yleisemmin elämänskaaren käsitteen, sillä elämänkulkuun ei sisälly samaa biologista kaaren metaforaa eikä yhtä vahvaa normatiivista latausta. Elämänkulkukin käsitetään kyllä toisiaan seuraavien jaksojen - elämänjaksojen – sarjana. Eri elämänalueet tai -piirit voidaan jäsentää *urina tai polkuina (trajectories)*, joilla merkittävät tapahtumat toimivat käännekohtina ja merkitsevät usein *siirtymää (transition)* positioista tai roolista toiseen. (ks. myös Antikainen & Komonen 2003, 144-145; Kilpeläinen 2000, 19.)

Kilpeläisen (2000, 20) mukaan Baltes ja Reese (1978) näkevät biologisten ja ympäristöön liittyvien tekijöiden lisäksi normatiivisten ikään ja historiaan liittyvien tekijöiden sekä ei-normatiivisten tekijöiden vaikuttavan yksilön elämään. Normatiiviset ikään liittyvät tekijät tarkoittavat kaikkia biologiseen kehitykseen ja ympäristöön kuuluvia tekijöitä, jotka liittyvät ikääntymiseen (esim. oppivelvollisuus, murrosikä). Normatiiviset historiaan liittyvät tekijät tarkoittavat puolestaan kaikkia yhteiskunnallisia seikkoja, jotka vaikuttavat samana vuonna syntyneiden yksilöiden elämään (esim. sota, lama-aika). Ei-normatiivisilla tekijöillä viitataan kaikkiin sellaisiin tekijöihin, joita yksilöt kohtaavat elämänsä aikana (esim. sairaus, avioero). Normatiiviset ja ei-normatiiviset tekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja yhdessä yksilön perimän, ympäristötekijöiden ja tilannekohtaisten ratkaisujen kanssa haastavat yksilön reagoimaan ja toimimaan. (Kilpeläinen 2000, 20).

Antikaisen (1998) ja Kilpeläisen (2000) mukaan Elder (1997) esittää elämänsä käsitteen yksilön kehitystä koskevana mallina tai teoriana sisältävän 1. *Historiallisen ajan periaatteen* (eli historiallinen aika ja kokemukset muotoilevat yksilön elämänsä) 2. *Elämän ajoituksen periaatteen* (eli elämäntapahtuman tai siirtymän vaikutus on riippuvainen sen ajoittumisesta henkilön elämässä) 3. *Yhteen kietoutumisten periaatteen* (eli yksilöt elävät toisistaan riippuvaisina ja sosiaaliset ja historialliset vaikutukset ilmenevät näiden keskenään jaettujen suhteiden verkoston kautta) 4. *Toimijuuden (human agency) periaatteen* (eli yksilöt rakentavat omat elämänsä valinnoillaan ja toimillaan vallitsevassa historiallisissa ja yhteiskunnallisissa olosuhteissa). (Antikainen 1998, 101-102; Kilpeläinen 2000, 20.)

Kilpeläinen jatkaa elämänsä käsitteen tarkastelua myös Sugarmanin (1986) ja Kohlin (1978) sanoin. Sugarman näkee Kilpeläisen mukaan elämänsä noudattavan joitakin yleisiä ja jaettuja periaatteita, mutta siinä on nähtävillä paljon yksilöllisyyttä ja yksilöiden välisiä eroja. Elämänsä korostuvat yksilön kokemukset, ratkaisut, tulkinnat ja yksilölle asetetut vaatimukset, ja näiden kokeminen kulloisessakin elämäntilanteessa. (Kilpeläinen 2000, 21.) Kilpeläisen mukaan Kohli taas määrittelee elämänsä ihmisten vertikaalisten ja horisontaalisten elämäntoimintojen kokonaisuudeksi, joka sisältää sekä ihmisen menneisyyden ja nykyisyyden tapahtumineen ja toimintoineen, että taakse- ja eteenpäin suuntautuvat elämänsäperspektiivit (Kilpeläinen 2000, 21). Vielä laajemman näkökulman elämänsä tarjoo Kilpeläisen mukaan Pohjola (1994), joka määrittelee elämänsä ajassa tapahtuvaksi kokemukselliseksi prosessiksi. Tässä prosessissa yksilölliset elämäntapahtumat ja tilanteet kietoutuvat kokonaisuudeksi paikallisissa ja kulttuurisissa puitteissa. (Kilpeläinen 2000, 21.)

2.2 Yliopisto-opiskelu ja oppiminen yliopistossa

Suomen korkeakoulujärjestelmä rakentuu nykyisellään yhteensä noin 50:stä yliopistosta ja ammatikorkeakouluista, joista yliopistojen määrä on 20. Yliopistot käsittävät yhteensä 20 eri koulutusala. Korkeakoulutuksessa on tapahtunut 1990-luvun aikana paitsi rakenteellinen muutos, myös muutoksia opiskelijoiden sisäänottomäärissä, sekä viimeksi 1.8.2005 alkaen yliopistojen siirtyminen uuteen tutkintojärjestelmään. 31.7.2008 vanhenevassa tutkintojärjestelmässä opiskelevien opintojen mediaanikesto on 6 vuotta, jota 1.8.2005 voimaan astuneessa tutkintojärjestelmässä lyhennettiin 5:een vuoteen. 2000-luvulla esiintyneessä korkeakoulutusta koskeneessa virallisessa kirjoituksessa ja toimenpideohjelmissa on toistuvasti kiinnitetty huomiota opintojen tehostamiseen. Keinovalikoimassa on huomioitu paitsi edellä mainittu 5 vuoden ohjeellinen ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamisaika, myös opintoetuuksien tason päivittäminen, opintojen maksullisuus ja erilaisten seurantajärjestelmien kehittäminen. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 20-35.)

2000-luvun koulutuspoliittisessa keskustelussa ja virallisessa tavoitteenasettelussa on pyritty siihen, että jopa 70% ikäluokista saisi korkeakoulutuksen (Blomster 2000, 12). Nykyisessä kahden sektorin korkeakoulujärjestelmässä yliopistotasolle päätyy noin 30% ikäluokista. Korkeakoulutuksen, ja erityisesti yliopisto-opiskelun yksi keskeisistä tavoitteista on ollut opintoaikojen lyhentämisen ja opintojen tehostamisen lisäksi yliopisto-opiskelijoiden ”nuorennusleikkaus”, eli opiskelijoiden saattaminen yliopistoon nopeammin ylioppilastutkinnon tai aiemman tutkinnon suorittamisen jälkeen. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 16.) Korkeakoulutukseen hakeminen ja oman opiskelupaikan löytäminen ovat kuitenkin monen opiskelijan kohdalla useiden vuosien prosessi, ja lukion jälkeiset korkeakouluopinnot aloitetaankin keskimäärin vasta 21-vuotiaana (Berndtson 2003, 30). Ylioppilasta suurin osa hakeutuu jatko-opintoihin, sillä työelämään siirtymistä suoraan lukion jälkeen ei nähdä juurikaan vaihtoehtona. Ylioppilaille tyypillistä koulutuspaikan varmistamiseksi on hakeminen useisiin koulutuksiin, myös sellaisiin, jotka eivät ole todellisia ammatinvalinnallisia vaihtoehtoja. Omaa paikkaa ja sisäänpääsyä haluttuun oppilaitokseen saatetaan odotella vähemmän kiinnostavan opiskelupaikan suojissa. Myös kokeilun kautta tapahtuva sijoittuminen ja koulutusvalinta on tavallista. (Vuorinen & Valkonen 2003, 33-34.)

Eija Mannisenmäen ja Maarit Valtarin muodostama koulutusreitityypittely ja opiskelijoiden tulevaisuudenodotukset (työllistyminen) reittien sisällä kuvaavat nykyistä yliopisto-opiskelua selkeästi (Mannisenmäki & Valtari 2005, 121-132). Tarkastelussa koulutusreitit on nimetty suoriksi tai poukkoileviksi ja tulevaisuudenodotukset varmoiksi tai epävarmoiksi. Koulutusreitit on katsottu olevan suora, jos henkilö etenee samalla koulutuslallalla kouluasteelta toiselle ja poukkoilevaksi, jos opintoja luonnehtii esimerkiksi aloittaminen jollakin toisella alalla tai jos henkilö oli suorittanut jonkin toisen alan tutkinnon. Tulevaisuudenodotusten tarkasteluissa löytyi kolme selkeää ryhmää: **Varmat**, **Ajelehtijat** ja **Tulevaisuuspelokkaat**, sekä näiden lisäksi kouluttautumisreitillään ”hapuil-leiden” Hapuilijoiden ryhmä. Hapuilijoiden ryhmään kuului pieni alaryhmä **Löytäjät**. **Varmoilla** on ollut selkeä, suora kouluttautumisreitti ja varma suhtautuminen tulevaisuuteen. Varmat ovat tien-neet mitä tahtovat opiskella ja mihin haluavat työllistyä valmistuttuaan. Ryhmä muodostuu ammat-tisuuntautuneiden koulutusalojen edustajista, ja osalla on jo jokin aiempi tutkinto alalta suoritettuna. Koulutusreitti näyttää suunnitellulta ja helpolta, ja esimerkiksi päätökset siirtymistä kouluttautumis-reitillä tehdään tietoisina muista vaihtoehdoista. **Ajelehtijoiden** joukko on pieni, mutta selkeä. Kou-lutusvalinnat ovat olleet jossakin määrin harkitsemattomia, esimerkiksi sattuman johtumia, ja myös jokin ulkopuolinen tekijä on saattanut vaikuttaa koulutusvalintaan. Osittain poukkoilevasta koulu-tusreitit alkutaipaleesta johtuen ajelehtijoiden tulevaisuudenodotuksia värittää epävarmuus. Koulut-tautumiseen suhtaudutaan kuitenkin positiivisesti ja koulutusta halutaan lisää, oman urapolun ja ammatin löytäminen ovat ajelehtijoille tärkeää. Ryhmä muodostuu pääasiassa yleissivistävillä aloil-la opiskelevista. **Tulevaisuuspelokkaiden** ryhmä muodostuu yliopistossa yleissivistävillä aloilla opiskelevista, koulutusreitiltään suorista opiskelijoista. Omaan tulevaisuuteen suhtautuminen on varman koulutuslavalinnan ja suoran etenemisen sijaan varsin pelokasta ja epävarmaa. **Hapuilijat** ovat kokeneet jonkin verran epävarmuutta koulutusreitillään joko alan valinnan vaiheessa tai val-mistumisen yhteydessä. Ryhmää kuvastaa tulevaisuusodotusten osalta hapuilu, eivätkä he ehkä ha-lua tai osaa tehdä päätöksiä ja valintoja tulevaisuuden tai kouluttautumisensa suhteen. Hapuilijoiden alaryhmä, **Löytäjät**, edustavat oman alansa löytäneitä, tulevaisuuteen valoisasti ja varmasti suhtau-tuvia opiskelijoita, jotka ovat saattaneet hankkia aiemman tutkinnon joltakin toiselta alalta. (Man-nisenmäki & Valtari 2005, 121-132.)

Yliopisto-opiskelua ja oppimista yliopistossa on mielekästä lähestyä myös konstruktivismiin ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen avulla. Konstruktivismi ei ole yhtenäinen teoria, eikä itsessään oppimisteoria, vaan se on Tynjälään (1999, 37) viitaten ”tiedon olemusta käsittelevä paradigma, joka on levinnyt laajalle yhteiskunta- ja ihmistieteisiin”. Konstruktivismia voidaan tarkastella yksilökonstruktivismiin¹ ja sosiaalisen konstruktivismiin² suuntauksina, joita yhdistää näkemys tiedosta sellaisenaan, että se ei koskaan voi olla tietäjästään riippumatonta, objektiivista totuutta maailmasta. Tieto on konstruktivismissa aina yksilön ja/tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Konstruktivismissa ei hyväksytä objektivistista ja empirististä epistemologiaa, jossa objektiivinen tieto maailmasta saataisiin suoraan yksilön havaintojen ja kokemusten kautta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa oppija tulkitsee havaintoja ja tietoja aiemmin oppimansa ja kokemansa perusteella ja uutta ja aiemmin opittua yhdistellen. Oppija on tiedon rakentaja, ei tiedolla täytettävä tyhjä astia. (Tynjälä 1999, 37-67.)

Konstruktivistista oppimiskäsitystä voidaan edelleen avata ja suunnata oppimistyylien ja –strategioiden näkökulmasta. Tynjälän (1999, 119-123) mukaan esimerkiksi Vermunt on tutkinut yliopisto-opiskelijoiden opiskelua yhdistäen kognitiivisen prosessoinnin, metakognitiiviset säätelystrategiat, oppimis- tai tiedonkäsitykset sekä erilaiset orientaatiot, ja tutkimuksissaan löytänyt neljä erilaista lähestymistapaa opiskeluun ja oppimiseen. Vermuntin ehdottamat lähestymistavat ovat 1) suuntautumaton, 2) toistamis- eli reproductio-orientoitunut, 3) merkitysorientoitunut ja 4) soveltamissuuntautunut. **Suuntautumattomille** opiskelijoille tyypillistä on vaikeus erottaa olennainen epäolennaisesta, jolloin he pitävät kaikkia asioita yhtä tärkeinä. Suuntautumattomat opiskelijat opiskelevat kirjatietoa tarkasti ja heillä on vaikeuksia nähdä kokonaisuuksia tai opiskeltavan aiheen yhteyksiä todelliseen elämään, he kokevat usein opiskeltavan materiaalin määrän liian suureksi ja opiskelutahtinsa hitaaksi. Suuntautumattomat opiskelijat tiedostavat opiskelustrategiansa puutteelliseksi, mutta eivät tiedä parempaakaan tapaa opiskella. **Toistamis- eli reproductio-orientoituneet** opiskelijat pystyvät hallitsemaan opiskeltavasta materiaalista keskeisimmät osat, jotka he alleviivaavat

¹ Yksilökonstruktivismissa painottuvat yksilöllinen tiedonmuodostus ja yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalimallien kuvaaminen. Suuntausta edustaa radikaali konstruktivismi, eli kognitiivinen konstruktivismi, toisinaan mukaan luetaan myös heikko konstruktivismi, eli moderni IP-teoria. (Tynjälä 1999, 38-39.)

² Sosiaalisessa konstruktivismissa painottuvat tiedon sosiaalinen konstruointi sekä kiinnostus oppimisen sosiaalisiin, vuorovaikutuksellisiin ja yhteistoiminnallisiin prosesseihin. Suuntauksiksi voidaan erottaa a) sosiokulttuuriset lähestymistavat, b) symbolinen interaktionismi ja c) sosiaalinen konstruktionismi. (Tynjälä 1999, 39.)

ja opettelevat ulkoa. Oppimisessa tärkeä rooli on opettajan antamalla vihjeillä, suorilla kysymyksillä, ohjeilla ja tehtävillä. Opiskelun ja oppimisen tärkein tavoite on tentistä selviytyminen, eivätkä toistamisorientoituneet opiskelijat koe kriittistä prosessointia tärkeäksi luottaessaan suuresti auktoriteetteihin. **MerkitySORientoituneet opiskelijat** keskittyvät opiskelussaan niihin asioihin, jotka he itse kokevat tärkeiksi ja kiinnostaviksi. Opiskelussa painottuu keskittyminen kokonaisuuksiin ja uuden tiedon liittäminen jo aiemmin opittuun. MerkitySORientoituneet opiskelijat ovat usein myös kriittisiä, he esittävät kysymyksiä ja muodostavat mielipiteitä asioista. Itsesäätely kuuluu oppimisprosessiin, ja opiskelijat saattavat käyttää opiskeluun tenttivaatimusten ulkopuolista materiaalia. **Soveltamissuuntautuneet opiskelijat** keskittyvät todellisten käytännön elämän yhteyksien etsintään opiskelussaan. Pyrkimyksenä on konkretisoida opiskeltavia asioita ja tiedon soveltaminen. Oppimisen kannalta merkityksellistä on se, että asia koetaan opituksi vasta, kun sitä osataan soveltaa käytännössä. (Tynjälä 1999, 119-121.)

Vermuntin orientaatiotyypityksen lisäksi Tynjälä (1999,122-123) viittaa Lindblom-Ylänteen ja Lonkan lääketieteen opiskelijoille tekemään orientaatiotyypitykseen, joka on hyvin yhtenäinen Vermuntin saamien tyyppien kanssa. Lindblom-Ylänteen ja Lonka tyypittelevät lääketieteen opiskelijat seuraavasti: 1) toistamisorientoituneet ja ulkoisesti ohjautuvat opiskelijat, 2) toistamisorientoituneet ja soveltamiseen suuntautuneet opiskelijat, 3) merkitySORientoituneet opiskelijat, joilla on dualistinen tiedonkäsitys ja 4) merkitySORientoituneet itsenäiset opiskelijat. **Toistamisorientoituneet ja ulkoisesti ohjautuvat opiskelijat** ovat tyypillisesti opiskeluun pintasuuntautuneita ja näkevät oppimisen tiedon vastaanottamisena. Itsesäätelyä ei näillä opiskelijoilla juuri ole. Opiskelijat saattavat kaivata paljonkin toisten tukea oppimiseen ja opiskeluun, ja tuntee mieltymystä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Yhteistyölle ominaista on vastaanottajan roolissa oleminen ennemmin, kuin aktiivinen, vastavuoroinen yhteistoiminta. **Toistamisorientoituneet ja soveltamiseen suuntautuneet opiskelijat** puolestaan pyrkivät tarkan opiskeltavan aineksen muistamisen lisäksi sen soveltamiseen. **MerkitySORientoituneet opiskelijat, joilla on dualistinen tiedonkäsitys**, pyrkivät opiskelussaan asioiden syvälliseen ymmärtämiseen, mutta näkevät asiat mustavalkoisesti joko oikeina tai väärinä, ja ymmärtävät siten tiedon absoluuttisena totuutena. **MerkitySORientoituneet itsenäiset opiskelijat** ovat syväsuuntautuneita, ja muistuttavat tiedon- ja oppimiskäsityksiltään eniten konstruktivistista näkemystä. Nämä opiskelijat työskentelevät mieluiten yksin. (Tynjälä 1999, 122.)

Tieteellisen ajattelutavan kehittämisen ja kehittymisen voidaan nähdä olevan yksi yliopisto-opiskelun keskeisiä asioita. Tieteellisellä ajattelutavalla tarkoitetaan opiskelijoiden tiedollisten, eettisten ja moraalisten käsitysten kehittymistä valmiina omaksutuista ja yksiselitteisen kategorisista näkemyksistä oman tieteenalan oppisisältöjen prosessoinnin myötä monipuolisiksi (Aittola 1992, 39). Tätä kehitystä voidaan Aittolan (1992, 39-40) mukaan tarkastella vaiheina, joiden aikana opiskelijoiden kognitiiviset struktuurit muuttuvat laadullisesti. Vaiheteorian mukaisesti yliopisto-opiskelun alkuvaiheessa on ominaista, että opiskelijat suhtautuvat tietoon ja tietämiseen dualistisesti, eli tieto käsitetään määrällisesti mitattavaksi ja että siitä voidaan yksiselitteisesti sanoa onko se oikein vai väärin. Opiskelun edetessä dualistinen käsitys tiedosta kuitenkin kehittyy tiedollisesti ja eettisesti relatiivisemmaksi ja kriittisemmäksi ajattelutavaksi. Opintojen lopussa ajattelutapa ilmentää parhaimmillaan omakohtaisten tieteellisten näkemysten rakentumista. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan saavuta tieteellisen ja eettisen ajattelutavan korkeimpia vaiheita, ja tieteellisen ajattelutavan kehityksessä opiskelija voikin jäädä kiinni yksiselitteisiin tiedonkäsityksiin, edellisiin vaiheisiin tai paeta tieteellisessä ajattelussa tiedon tekniseen soveltamiseen. (Aittola 1992, 39-40.)

Myös asiantuntijuuden kehittyminen ja opetuksen kautta kehittäminen ovat keskeisessä asemassa yliopisto-opiskelussa. Tynjälän (2003) mukaan asiantuntijuuden kognitiivinen tutkimus tarkastelee asiantuntijuutta ja sen kehitystä noviisista ekspertiksi jakaen asiantuntijuuden kolmeen osaluueeseen: 1) formaali teoreettinen tieto, 2) informaali käytännöllinen tieto sekä 3) itsesäätelytieto. Formaali tieto tarkoittaa kaikkea sitä eksplisiittisesti ilmaistavaa, muodollista tietoa, jota on saatavilla esimerkiksi kirjoista ja luennoilta. Informaali tieto on käytännöllistä ja kokemuksellista 'know-how' -tietoa, jolle luonteenomaista on toiminnallisuus ja kokemuksen kautta syntyminen. Informaali tieto on usein ainakin osittain automatisoitunutta, implisiittistä, hiljaista tietoa, jota on vaikea ilmaista. Itsesäätelytiedolla tarkoitetaan reflektiivisyyttä ja metakognitiota, joita tarvitaan, kun automatisoituneet toiminnot eivät riitä ongelmanratkaisuun. (Tynjälä 2003, 9.) Pelkkä kognitiivinen näkökulma asiantuntijuuteen ei riitä, vaan merkityksellistä olisi tarkastella asiantuntijuuden kehittymistä tiettyyn toimintakulttuuriin osallistumisen ja uuden tiedon luomisen näkökulmista. Linnakylän ja Kankaanrannan (1999) mukaan asiantuntijatieto näkyy ja välittyy eri tavoin ja nykyisin sille on tyypillistä eri tieteenalojen läpäisevyys aiempiin erityistietoihin ja -taitoihin verrattuna. Asiantuntijuus on aina myös yhteisössä jaettua ja siellä syntyvää. (Linnakylä & Kankaanranta 1999, 223-225; Tynjälä 2003, 9-12.)

Perinteisen luento- ja seminaariopetuksen lisäksi merkittävä osa nykyisestä yliopisto-opiskelusta tapahtuu tietotekniikkaa hyödyntävissä oppimisympäristöissä. Työskentely näissä ympäristöissä edellyttää opiskelijalta oma-aloitteisuutta ja korkeaa aktiivisuutta esimerkiksi siten, että opiskelija osallistuu kurssin nimissä jatkuvaan verkkokeskusteluun, yhteisten tehtävien tekemiseen ja oman tutkimuskatsauksen luomiseen. Oppimisessa on monin paikoin siirrytty ajattomuuteen; verkko-oppiminen vapauttaa ajankäyttöä, mutta myös lisää samassa suhteessa opiskelijan vastuuta opintojen suorittamisesta. Myös yliopisto-opiskelijan oppimista edesauttavat ja edistävät toiminnot edellyttävät opiskelijalta toimintaa mitä moninaisimmissa ympäristöissä. Tietotekninen saatavuus on suomalaisessa yliopistojärjestelmässä huipussaan, ja kokonainen uusi sukupolvi on jo kasvanut hyödyntämään tietotekniikkaa monipuolisesti. Merkittävä osa oppimisessa on myös yliopistojen vapailla tiloilla, ”informaaleilla areenoilla”, eli opiskelijoiden kohtaustiloilla ja kulttuurisella vuorovaikutuksella.

Oppimista voidaan tarkastella myös merkittävien oppimiskokemusten näkökulmasta. Antikainen (1998, 200) on tutkimusryhmineen määritellyt merkittävät oppimiskokemukset sellaisiksi, ”jotka elämäkertomuksen perusteella näyttävät ohjanneen haastateltavan elämäntulkintaa ja muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään” (Antikainen 1998, 200). Yliopisto-opiskelusta merkittäviä oppimiskokemuksia ovat tutkineet esimerkiksi Jokihaara, Räisänen, Tahvola ja Vuorikoski (2004). Tutkijat ovat kartoittaneet kasvatustieteen tieteenalaohjelmasta valmistuneiden kasvatustieteen maistereiden merkittäviä oppimiskokemuksia. Aineisto koottiin jo valmistuneilta ja työelämään siirtyneiltä kasvatustieteen maistereilta siten, että kirjallisia tarinoita kerättiin mahdollisimman laajasti eri aloille sijoittuneilta maistereilta. Merkityksellisiksi oppimiskokemuksiksi muodostuivat itseä koskevien ratkaisujen tekeminen, kosketuspinnat käytäntöihin ja opinnäytteiden tekoprosessit. (Jokihaara, Räisänen, Tahvola & Vuorikoski 2004; V. Korhonen 2005, 61-70.)

2.3 Perhe ja äitiys

Perheen perustamiseen, ja äidiksi ja isäksi tulemiseen, liittyy voimakkaita sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä ja arvostuksia. Perheen perustehtävinä ovat lasten hoidosta ja hyvinvoinnista huolehtiminen, lasten sosiaalistaminen yhteiskuntaan, sukuun ja lähiympäristöön, sekä perheen ihmissuhteista huolehtiminen. (Sevón & Huttunen 2002, 72.) Kasvatusvastuu kannetaan edelleen pääasiassa perheissä, vaikka yhteiskunta instituutioina, palkkioina ja sanktioina astuukin kodin vaikutuspiiriin. Perinteinen näkökulma perheeseen on Talcott Parsonsin kehittelemän teorian mukainen ydinperhemalli, joka kuvastaa itse asiassa 1950 –lukuista pohjoisamerikkalaista, valkoihoisten perhettä. Tällöin perheen katsotaan perustuvan kahden vanhemman väliselle avioliitolle, käsittävän vanhempien ohella lapsia ja jakaen johtajuuden isän tulonhankinnan ja kotiäidin hoivaroolin perusteella isän instrumentaaliseen johtamiseen ja äidin tunnejohtamiseen. Ydinperhe on sukulaisuuteen perustuva, yhteiskuntataloudellisesti riittävän pieni ja mobiili yksikkö, jossa kyetään turvaamaan mahdollisuudet yksilöllisiin saavutuksiin. Ydinperhe on (jälkitekollis)yhteiskunnallisesti katsottuna sekä sosiaalisilla että maantieteellisillä asteikoilla hyvin liikkuva ja sukulaisuussuhteista huolimatta tulonhankinnan osalta vapaa erilaisista sukurasitteista. Perhe –käsite on kuitenkin kokenut muutoksen (jälki)moderneissa ja modernistuvissa yhteiskunnissa, eikä nykyaikana voida enää tarkastella perhettä yksinomaan esimerkiksi parsonsilaisittain ydinperheen näkökulmasta.ⁱⁱ (Oinonen 2004, 29-31.)

Saulin & Salmen (2001, 23) mukaan suomalaista perheenmuodostusta voi luonnehtia ”myöhennetyksi perheellistymismalliksi”³. Perheen arjen näkökulmasta 2000-luvulla haasteen muodostaa se, miten yhdistetään erilaiset perheen perustamiseen ja perheestä huolehtimiseen liitetyt odotukset. Myöhennetyistä perheen perustamisesta johtuen suomalaiset lapset syntyvät keskimäärin sosiaalisesti hyvään tilanteeseen, jossa vanhempien koulutus on hankittu, työura on päässyt alkuun ja omistusasuntoa hankitaan (velaksi). Perheissä on tavallisesti enemmän kuin yksi lapsi (Sauli & Salmi 2001, 23; Tilastokeskus 2005a ja b), ja lasten lisäksi työelämän tiukentuneet (tulos)vaatimukset haastavat vanhempien aikaa ja voimia (Sauli & Salmi 2001, 23; Salmi 2001, 54-57).

³ Tilastokeskuksen väestötietojen mukaan kaikkien synnyttäjien keski-ikä vuonna 2005 oli 30 vuotta ja ensisynnyttäjien keski-ikä oli 27,9 vuotta. (Tilastokeskus 2005b.)

Lapsiperheiden vanhemmat tekevät runsaasti töitä sekä työtunneissa, että työhön osallistumisena tarkastellen. Suurin osa vanhemmista tekee kokopäivätyötä, ja kahden vanhemman perheistä noin puolessa kumpikin, äiti ja isä, osallistuu työelämään. Etenkin isät tekevät paljon ylitöitä, eikä lapsen iällä näytä olevan juurikaan vaikutusta tehtyjen ylitoiden määrään. Äidit joustavat työmarkkinoilla lapsen ikävaiheen mukaisesti lähinnä säätelemällä työhön osallistumista, ja vain vähäisesti erilaisin työaikajärjestelyin. Isät eivät vähennä työpanostaan, vaan pikemmin päinvastoin, isien työpanos on ollut huomattavasti suurempi, kuin työikäisten miesten keskimäärin 1990-luvun loppupuoliskolla. (Sauli 2001.)

Arjen käytänteinä perheestä huolehtiminen tarkoittaa taloudellisen vastuun ja kasvatustehtävän lisäksi perheen fyysisen ympäristön ja verkostoiden huoltamista. Perhepolitiikkaan tarvittaisiin esimerkiksi Kauton (2002, 60-65; ks. myös Jokinen 2005, 24-25) mukaan perheen arjen näkökulmaa, jolloin voitaisiin helpommin vastata muuttuneiden perhesuhteiden, työsuhteiden ja yhteiskunnan kasvatusjärjestelmien asettamiin haasteisiin. Jokinen (2005, 156-161) kaipaa perhepolitiikasta puhumisen sijaan ainakin aika ajoin puhetta arkipolitiikasta, jolloin voitaisiin ymmärtää kohdallisemmin esimerkiksi ”arkisen” sukupuolistuneita käytänteitä ja erilaisten perheiden kohtaamia arkisia haasteita. Arkipolitiikka tarkoittaisi siten sellaisia tukia, palveluita, etuuksia ja kannustimia, jotka turvaisivat ihmisille tasa-arvoisempaa arkea. (Jokinen 2005, 156-161.) Lastenhoidon järjestämistä tarkasteltaessa suomalaiset lapsiperheet elävät melko kattavan yhteiskunnallisen tukiverkoston ympäröiminä. Perheen perustamista ja lastenhoitoa tuetaan sekä vanhempainvapailla (kuten äitiys- ja isyyslomat, hoitovapaa, sairaan lapsen hoitovapaat), että taloudellisesti eri tukien ja korvausten muodossa (äitiyspäiväraha, isyyspäiväraha, vanhempainraha, lapsilisä, lasten kotihoidon tuki, yksityisen hoidon tuki, sairaan lapsen hoidon tuki, asumistuki). Suomalainen päivähoitojärjestelmä takaa päivähoitolakiin perustuen kunnallisen hoitopaikan alle 3-vuotiaalle lapselle tai vaihtoehtoisesti mahdollisuuden jäädä hoitamaan lasta kotiin. (Anttonen 2003, 159-162; Kela 2006; Salmi & Säntti 2001.)

Arkisena muodosteena vastuu lapsista mielletään yhä sekä ihanteissa että ideologioissa kuuluvan pääasiassa hyvään äitiyteen, eikä niinkään isyyteen (Sevón & Huttunen 2002, 72). Myös tutkimustiedon valossa (esim. Jokinen 2005, Vuori 2001) näyttää siltä, että äidit kantavat valtaosan lapseen liittyvästä vastuusta. Isän hoivarooli tai jaettu vanhemmuus kuuluvat vielä yksittäisiä poikkeuksia

lukuun ottamatta enemmänkin diskurssien maailmaan, kuin lapsiperheiden arkeen. (Sevón & Huttunen 2002, 72.) Vuori (2001) toteaa, ettei vanhemmuuden jakamista välttämättä edes pidetä suotavana asiantuntijoiden puheessa, vaan äitiyden ensisijaisuutta ja jakamatonta vastuuta peräänkuulutetaan etenkin vauvaikäisten hoidossa (ks. myös Jokinen 2005). Äitien kasvaminen jakamattomaan vastuuseen lapsesta on kuitenkin huolestuttavaa ainakin kahdesta syystä: ensinnäkin arvioiden mukaan jopa 10-15 % äideistä sairastuu synnytyksen jälkeiseen masennukseen, jonka on arvioitu johtuvan äidin tietoisuudesta jakamatonta ja liian suurelta tuntuvaan vastuutaakkaa kohtaan. Toiseksi suurten avioerolukujen vallitessa olisi aiheellista pohtia sitä, mikä merkitys on äidin kantamalla jakamattomalla vastuulla arjessa jaksamisessa. Tämä voisi olla yksi syy avioliittojen haavoittuvuudelle ja naisten aloitteesta tuleville eroille. (Sevón & Huttunen 2002, 95.) Sevón ja Huttunen (2002, 94) viittaavat vanhemmuutta koskevaan nykykeskusteluun, jossa on esiintynyt myös huoli siitä, että kumpikaan vanhemmista ei kanna vastuutaan riittävästi. Tällä viitataan erityisesti siihen, että lapset ovat liikaa ja liian varhain muiden kuin vanhempiensa hoidettavina. Avoimeksi jää kuitenkin kysymys siitä, tarkoitetaanko vanhemmilla todellakin molempia vanhempia vai ainoastaan äitejä, joiden toivotaan jäävän kotiin hoitamaan lapsiaan niin kuin ennen. Tosiasiassa äidit käyttävät yhä lähes kaikki yhteisesti vanhemmille suunnatut perhevapaat (Sevón & Huttunen 2002, 94) ja joustavat työelämään osallistumisessa isiä enemmän (Sauli 2001). Jokinen (2005, 14; 158) viittaa sukupuoli-paradoksiin, jonka mukaisesti arki ja arkisuus kulttuurisena ja käytännöllisenä muodosteena kytkeytyy selvästi naisten alueelle miesten hallitessa politiikan, talouden ja työn alueilla. Naiset hallitsevat ja pyörittävät arjen kotona, arki ylläpitää sukupuolitapoja ja nämä tavat takaavat arjen jatkuvuuden.

Äitiyttä, äidiksi tuloa ja kasvua, on normitettu monin eri tavoin. Esimerkiksi raskaudesta on runsaasti sekä lääketieteellistä että psykologista tietoa, joka normittaa tavallisesti etenevää raskautta ja ”onnellista odotusta”. Äitiyttä tuotetaan kulttuurisin odotuksin ja raskaus- ja synnytyskertomuksin, joihin kunkin äidin ja odottajan pitäisi mahtua. Neuvolassa luodaan raskaudelle lääketieteellinen viitekehys, jonka puitteissa raskaus vaiheistetaan raskausviikkoihin, lääkärinkäynteihin ja ultraääni-tutkimuksiin sekä synnytykseen valmistautumiseen. Äiti tuotetaan lapsen elämästä ja hyvinvoinnista vastuulliseksi erilaisten ruokavalio-, liikunta- ja työssäolo- ja työsuositusten, sekä päihdeaineita koskevien kieltojen ja painontarkkailun avulla. Neuvola normittaa, kontrolloi ja vastuullistaa näin etenkin äidin tunteja ja käyttäytymistä. (Sevón & Huttunen 2002, 73-84.) Sevón ja Huttunen (2002, 74) viittaavat Bonnie Foxin tutkimukseen äidiksi tulemisesta, jonka mukaisesti yksityisen vastuun

käsitteen mukaisesti synnytyksen ja äitiyteen siirtymän medikalisointi sekä yleinen yksilöitymiskäsitteet ovat siirtäneet vastuun lapsesta laajemmista yhteisöistä ydinperheisiin, ja erityisesti äidille. Hirsjärvi ja Laurinen (1998, 18-19) tutkimusryhmineen puhuvat äidin nelinkertaisesta synnytyksestä, jonka mukaisesti äiti paitsi fyysisesti synnyttää lapsen, hän synnyttää itsensä äidiksi, miehen isäksi ja ryhmän, jota kutsumme perheeksi. Isyys puolestaan on ”fragmentoitunut” biologiseen, juridiseen, sosiaaliseen ja psykologiseen isyyteen, jotka voivat yhdistyä yhdessä miehessä eri tavoin, eikä mies välttämättä yksin edes halua tai kykene ottamaan kaikkia näitä isyyden muotoja. Esimerkiksi juridinen isyys vahvistuu edelleen automaattisesti ainoastaan lapsen äidin kanssa solmitun avioliiton kautta ja neuvoloissa isä huomioidaan usein ainoastaan äidin kautta. (Sevón & Huttunen 2002, 75-76.)

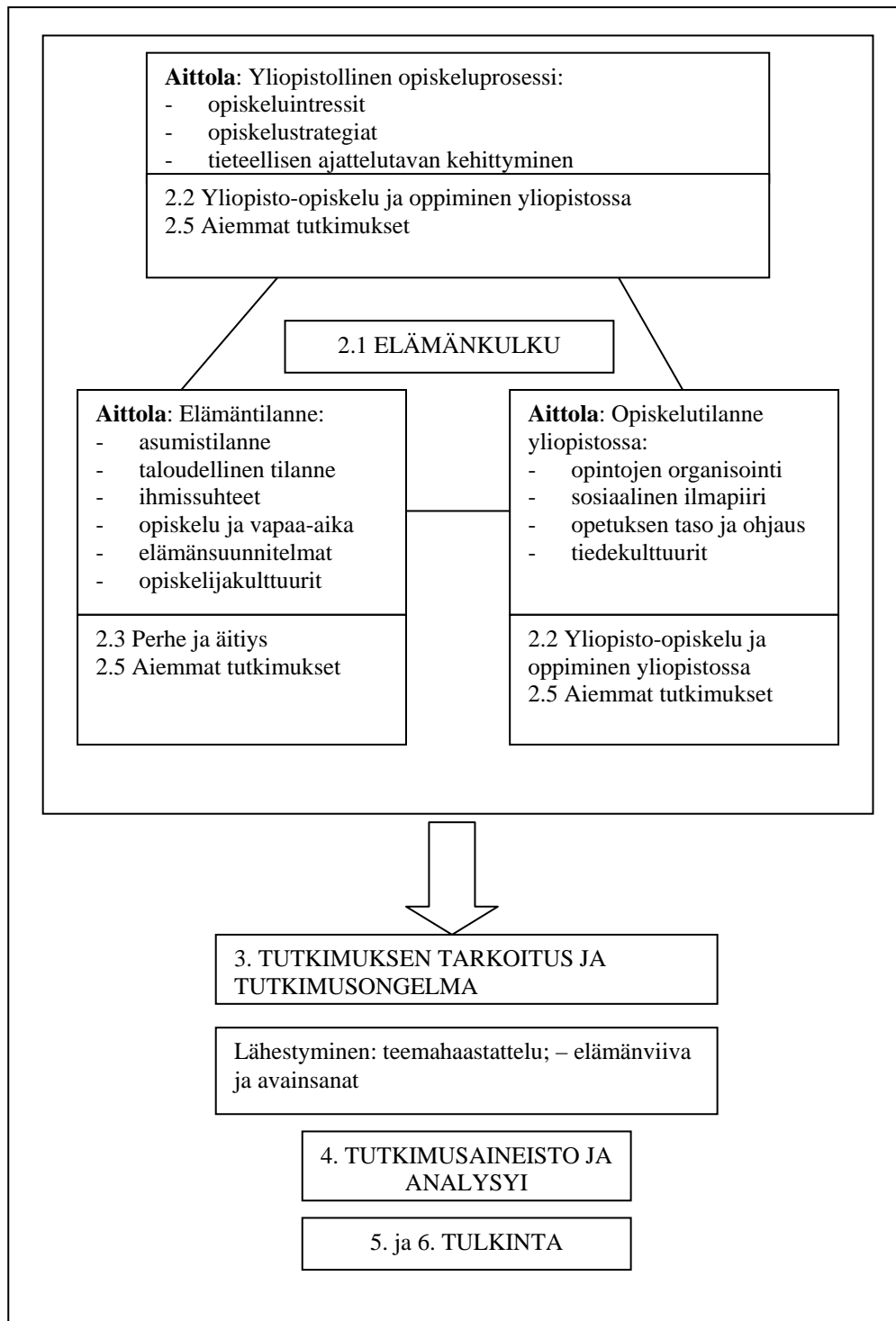
Satu Perälä-Littunen (2004) luo tutkimuksellaan kulttuurista ymmärrystä äitiyteen ja isyyteen. Perälä-Littunen on tutkinut kulttuurisia mielikuvia hyvästä äitiydestä ja isyydestä kolmessa sukupolvenssa. Tarkastelussa kiinnitetään huomiota paitsi kulttuuriseen (Suomi ja Viro) moninaisuuteen, myös sukupolvittaisiin ja sukupuolittaisiin mielikuviin. Aiempiin tutkimuksiin viitaten voidaan todeta, että äitiys on ehkä eniten naisen sukupuolta tuottava kokemus, ja miehestä eroten nainen joutuu ottamaan kantaan vanhemmuuteen (äitiyteen) siitä huolimatta, onko hän itse äiti vai ei. Äitiys on Perälä-Littusen (2004, 192) viittausten mukaan naiseuteen sisään rakentunutta. Hyvän äidin piirteisiin kuuluivat tutkimuksessa haastateltujen suomalaisten mukaan mm. rakkaus lasta kohtaan, hoiva ja huolenpito, lapsen kuunteleminen ja lohduttaminen, lapsen helliminen, lapsen asioista kiinnostuminen, rajojen antaminen sekä väkivallatta kasvattaminen. Hyvän isän piirteitä olivat puolestaan ajan antaminen lapsille, tunteiden näyttäminen, turvallisuuden tunteen luominen, kurinpito ja ohjaus sekä taloudellisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Eri sukupuolten mielikuvat hyvästä äidistä ja isästä erosivat vain tietyissä sukupolvissa, ja äitien kohdalla erot olivat huomattavampia. Suomalaisien haastateltujen vastauksista mielikuva hyvästä äidistä nousee hyvää isää hallitsevammaksi. Vaikka vastaajat eivät halunneet erottaa hyvää äitiä ja isää, puhuivat he hyvästä äidistä enemmän ja kuvasivat hyvän äidin ja isän erilaisiksi. Hyvän äidin tärkein ominaisuus oli äidin rakkaus, isän aika. Äiti edusti usein pääasiallista vanhempaa, johon isää verrattiin. Virolaisten haastateltujen vastauksissa hyvästä äidistä ja isästä puhuttiin tasapuolisemmin siten, että virolaisilla oli suomalaisiin verrattuna enemmän hyvään isään kohdistuvia uskomuksia, ja vanhemmista puhuttiin puolisoina useammin. (Perälä-Littunen 2004, 194-196.)

2.4 Tulkinnallinen kehys

Tämän tutkimuksen tulkinnallisen kehyksen, viitekehyksen, muodostavat edellä teoriaosassa, ja tämän luvun jälkeen esitettävät, aiempien tutkimusten näkökulmat, tutkimustulokset ja havainnot. Tulkinnallisen kehyksen pohjana ovat Tapio Aittolan (1992) muodostamat yliopisto-opiskelijan elämämaailman perusrakenteet. Tulkinnallinen kehys hahmotellaan tässä yhteydessä malliksi, jonka avulla ja kautta voidaan tulkita yliopisto-opiskelun prosessia ja opiskelun merkitystä. Tulkinnallisen kehyksen avulla lähennetään kokonaisuutta, kokemusta yliopisto-opiskelusta, joka on jokaisella opiskelijalla hieman erilainen. Tulkinnallinen kehys toimii tässä tutkimuksessa ennen kaikkea ymmärtämisen jäsentäjänä ja apurina, jolloin tutkimustuloksia, johtopäätöksiä, havaintoja ja pohdintoja on helpompi tehdä niin lukien kuin kirjoittaen.

Tulkinnallisen kehyksen kautta tapahtuvassa tarkastelussa keskeistä on ymmärtää opiskelijan elämäntilanne ja opiskelutilanne yliopistossa elämäkulullisena jaksena (tai urana elämäkulussa), ja tänä aikana tapahtuvat merkittävät elämäkululliset siirtymät (lasten syntymät, avioliitto, opiskeluun orientoituminen itsessään...). Elämäkulullisen orientaation ytimeen kuuluvat myös menneisyyden (tilanne ennen yliopistoon tuloa, ”elämänviivat”; ks. liite 2), nykyisyyden ja tulevaisuuden tarkastelut, jotka yhdessä elämäntilanteellisten ja opiskelutilanteellisten tekijöiden kanssa muodostavat yliopistollisen opiskeluprosessin ja opiskelun mielekkyyden. Täten tulkinnallinen kehys on ollut paitsi tutkimushaastattelujen ja litteroidun tutkimusaineiston jäsentäjä, myös kehys tulosten auki kirjoittamisessa ja tyypittelyssä.

Tulkinnallinen kehys



2.5 Aiemmat tutkimukset

Tämän tutkimuksen keskeisiksi innoittajiksi ja esimerkeiksi on valittu muutamia aiempia yliopisto-opiskelua tai korkeakouluopiskelua yleensä kuvaileita tutkimuksia sekä kouluttautumista ja perheen yhdistämistä tarkastelleita tutkimuksia. Yliopisto-opiskelun kannalta merkittäväksi tutkimukseksi on aihetta nostaa Tapio Aittolan (1992) tutkimus ”Uuden opiskelijatyypin synty” ja Eija Mannisenmäen ja Maarit Valtarin (2005) tutkimus ”Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa”. Perheellisenä opiskelun näkökulmasta esitellään tässä kaksi tutkimusta, jotka ovat Mirjami Korhosen (1998) tutkimus ”Perheellisenä opintiellä. Ammattikorkeakoulu-opiskelu elämänpolitiikan kategorioissa” ja Arja Kilpeläisen (2000) tutkimus ”Naiset paikkaansa etsimässä – aikuiskoulutus naisen elämänkulun rakentajana”

Yliopisto-opiskelun jäsentämisessä keskeisinä nähdään yliopisto-opiskelijan elämismaailman perusrakenteet, joita Tapio Aittola (1992, 36) on tarkastellut ja tutkinut (kuviⁱⁱⁱ). Opiskelijan elämismaailma kiinnittyy omaan elämäntilanteeseen, opiskelutilanteeseen yliopistossa sekä yliopistolliseen opiskeluprosessiin. *Elämäntilanteella* tarkoitetaan asumistilannetta, taloudellista tilannetta, ihmissuhteita, opiskelua ja vapaa-aikaa sekä elämänsuunnitelmia ja opiskelijakulttuureita. *Opiskelutilanne yliopistossa* pitää sisällään opintojen organisoinnin, sosiaalisen ilmapiirin, piilopetussuunnitelmat, opetuksen tason ja ohjauksen sekä tiedekulttuurit. *Yliopistollinen opiskeluprosessi* puolestaan sisältää opiskeluintressit, opiskelustrategiat ja tieteellisen ajattelutavan kehittymisen. Kaikki kolme perusrakennetta ovat toisiinsa yhteydessä ja muutokset jollain alueella vaikuttavat muihin alueisiin. (Aittola 1992, Liuska 1998, 15; Merenluoto 2005, 41-50.)

Aittolan (1992) mukaan opiskelijoiden elämäntilanne ja opiskelutilanne yliopistossa ovat opiskelijoiden elämismaailman tärkeimmät perusrakenteet, joiden mahdollistamissa rajoissa koko opiskeluprosessi tapahtuu ja saa merkityksensä. Elämäntilanne on perusta siitä syystä, että se voi joko luoda suotuisat olosuhteet opintojen etenemiselle tai luoda vaikeuksien täyttämän opiskeluajan. Aittolan saamien tulosten mukaan asunnolla ja taloudellisella tilanteella ei ole kovin suurta merkitystä, ellei niihin sisälly jotain ylitsepääsemätöntä ongelmaa. Opiskelijan elämää leimaa tyytyminen välttämättömään, ja esimerkiksi taloudellista tilannetta voidaan helpottaa opiskeluaikaisella työnteolla. Läheisillä ihmissuhteilla on sen sijaan merkittävä osuus tyytyväisyyden tunteen kokemiseen, ja ihmissuhteissa esiintyvät ongelmat heijastuvat lähes välittömästi opiskeluprosessiin. (Aittola 1992, 65-66.)

Aittola (1992, 37-38) viittaa opiskelutilanteen osalta sosialisatiotutkija John Weidmannin tapaan määrittää yliopisto-opiskelua professionaalisen ennakkososialisaationa tulevaan elämäntapaan ja ammatilliseen osakulttuuriin. Opiskelijat sosiaalistuvat tällöin sekä kulttuurisesti että ammatillisesti opiskeluajan jälkeiseen työelämään, ja sosialisatioprosessi on erilainen eri pääaineiden, ainelaitosten ja tiedekuntien kesken. Aittolan tutkimustulosten mukaan opiskelutilanne yliopistossa jäsenyy opintovaiheiden mukaan. Opintojen alussa suuret yleisopintokurssit ja pakolliset luentosarjat estävät henkilökohtaisen kontaktin synnyn laitokseen, kun taas opintojen keskivaiheessa kiinnittyminen omaan laitokseen tapahtuu jo pakostikin seminaaritöiden tekemisen myötä. Opintojen loppuvaihetta kuvaa välinpitämätön suhtautuminen laitokseen, sillä gradun tekeminen vaatii itsenäistä työskentelyä, ja usein fyysisesti muualla kuin laitoksella. Suurin muutos opiskelutilanteessa ilmenee opintojen keskivaiheessa, kun opiskelijoiden on siirryttävä valmiin tiedon kuluttajista tiedon tuottajiksi. Seminaaritöiden ja gradun tekeminen saattaa olla vaikeaa sen vuoksi, että opiskelija joutuu yhtäkkiä päättämään itse aiheensa ja tutkimuksen tekotavan. Vaikeus liittyy toimintana opintojen ohjauksen puutteeseen ja jäykkään, byrokraattiseen laitospolitiikkaan. (Aittola 1992, 68.)

Keskivaiheen opiskelijat kiinnittyvät opiskelutilanteissaan voimakkaasti omaan vuosikurssiinsa, opiskelemaansa koulutusohjelmaan ja laitoksen tiedekulttuuriin. Tieteenalaspesifin habituksen muodostaminen tuli Aittolan tutkimuksessa selvästi esille talous-, tietojenkäsittely- ja luonnontieteissä, joissa omaksuttiin suorituskeskeinen ja teknisiä kvalifikaatioita painottava opiskelutapa. Yhteiskunta- ja kasvatustieteissä sekä humanistisissa tieteissä omaksuttiin puolestaan pohdiskeleva ja yleistä kulttuuripääomaa kartuttava opiskelutapa. Omaan koulutusohjelmaan oltiin tyytyväisiä, ja etenkin ensimmäisen vuoden opiskelijat ja ammattisuuntautuneet opiskelijat pitivät opiskelun ulkoa ohjautuvuutta hyvänä asiana. Opintojen loppuvaiheessa olivat ja sosiologian, historian ja kasvatustieteen edustajat sitä vastoin halusivat viettää vapaampaa akateemista elämäntapaa, sekä ottaa osaa kulttuuriharrastuksiin. Koulutusohjelman ulkoa ohjautuvuuden ja sovellettujen opiskelutapojen välillä voitiin Aittolan tutkimuksessa todeta yhteys siten, että mitä tiukempi ja ulkoa ohjautuvampi koulutusohjelma oli, sitä pinnallisempia ja suorituskeskeisempiä opiskelustrategioita sen opiskelijat käyttivät. Erityisesti tämä koski aineenopettajakoulutuksen opiskelijoita. (Aittola 1992, 68-69.)

Opiskeluinnostus ja tieteellisen ajattelutavan kehittyminen liittyvät Aittolan mukaan keskeisesti opiskelijoiden elämämaailman perusrakenteiden suotuisuuteen tai epäsuotuisuuteen. Opiskeluinnostus ja opiskelustrategiat muuntuivat opintojen myötä siten, että opintojen alussa moni halusi päästä selville alansa ammatillisista tulevaisuuden näkymistä, ja opintojen keskivaiheessa keskityttiin itse opiskeluun. Ammatillinen pätevyys tuli mietintään taas opintojen loppuvaiheessa, sillä opiskelijat halusivat varmistaa tutkintonsa ammatillisen vaihtoarvon. Opiskelustrategioissa oli erotettavissa ekspressiivinen ja instrumentaalinen opiskelustrategia, joista ekspressiivistä käyttivät teoreettisemmin orientoituneiden opintoalojen edustajat (sosiologia, kasvatustiede, historia) ja instrumentaalista kemian, soveltavan matematiikan ja vieraiden kielten opiskelijat. Ekspressiivinen opiskelustrategia johtaa syvälliseen tiedon prosessointiin, kriittisyyteen opiskeltavia asioita ja omaa tieteenalaa kohtaan, ja yhdistyy holistiseen tulkintaan. Instrumentaalinen opiskelustrategia puolestaan johtaa nopeaan ja tutkintokeskeiseen opiskelutapaan ja yhdistyy atomistiseen hahmotustapaan. Opiskelustrategioissa oli pääaineista riippumatta strategioiden vaihtelua siten, että valintaan vaikuttivat joko opiskeltavan aineksen oppisisältö tai ennakoitujen tenttaattorin suosima vastaustyyli. Tällöin opiskelu oli paikoin hyvin suorituspainotteista. (Aittola 1992, 70-72.)

Aittolan mukaan useimmat haastatellut opiskelijat korostivat koulutusalaan riippumatta opiskelunsa päätavoitteen olevan kiinnostus opiskelemaansa tieteenalaa kohtaan ja pyrkimys oman itsensä kehittämiseen. Opiskelun sivistyksellinen arvo oli usein tutkinnon suorittamista tai ammatin hankkimista tärkeämpää. Tieteellisen ajattelutavan kehitystä leimasi alun faktakeskeinen, tiedettä yleisesti arvostava dualistinen ajattelu, joka vaihtui opintojen keskivaiheessa relativistiseen, kriittiseen näkemykseen. Opintojen lopulla alkoi vasta omakohtaisten teoreettisten näkemysten luominen. Tieteellisen ajattelutavan kehityksen eri vaiheiden läpikäyminen näytti vaativan vähintään viiden vuoden opiskeluaikaa. Vaikka tutkintoon kuuluvat opinnot saattoi tehdä lyhyemmässäkin ajassa, edellytti tieteellisten asiasisältöjen omakohtainen omaksuminen enemmän aikaa. Eräät soveltavilla koulutusaloilla opiskelevat omasivat teknisen orientaation, eivätkä pitäneet tieteellisen ajattelutavan kehittämistä tarpeellisena. (Aittola 1992, 73-74)

Eija Mannisenmäen ja Maarit Valtarin (2005) tutkimus on laajahko kuvaus 2000-luvun korkeakouluopiskelusta. Teokseen on koottu monipuolisesti ns. ruohonjuuritason tietoa ammattikorkeakouluopinnoista ja yliopisto-opiskelusta. Keskeisessä asemassa ovat myös erilaiset tilastolliset yliopisto-opiskelua kuvaavat tiedot, joita on pyritty ottamaan huomioon tämän tutkimuksen käsitteiden määrittelyssä. Lisäksi tämän käsillä olevan tutkimuksen kannalta merkittäväksi nousee etenkin edellä yliopisto-opiskelun yhteydessä esitetty koulutusreitityypittely ja tulevaisuudenodotukset. Tutkijat ovat käyttäneet tutkimusaineistona virallisia koulutuspoliittisia raportteja ym. selvityksiä, opiskelijatutkimuksia, tilastotietoja ja tutkimusta varten kerättyä kvalitatiivista haastatteluaineistoa.

Mannisenmäki ja Valtari ovat kuvanneet opiskeluajan erilaisia tapoja tai käytänteitä yliopisto-opiskelussa. Tarkastelussa osansa saavat muun muassa työelämään osallistuminen, pidentyneet opinnot sekä vaikeat ja helpot kouluttautumiset. Perheen perustaminen kesken opintojen määrittäminen aikuistumisen ja identiteetin kehittymisen myötä, ja opiskeluajan ”moratorio” voi kestää kauan. Tutkijoiden mukaan (Mannisenmäki & Valtari 2005, 51) nykyisin eri ikäkaudet sulautuvat toisiinsa ja yhdenikäisyydestä on tullut eräänlainen normi. Ennen nuoruuteen kuuluneet opiskelu ja identiteetin rakentelu ovat tulleet osaksi aikuisuutta, ja jopa vanhuutta. Pidentynyt nuoruus sallii elämysten ja kokemusten hankintaa, ja ”nuoret aikuiset elävät ikään kuin jatkuvassa valmiudessa muutokseen ja kokemaan jotakin uutta, jotakin entistä parempaa” (Mannisenmäki & Valtari 2005, 55-56). Aikuisuuden määrittämisessä elävät tutkijoiden mukaan vahvoina edelleen käsitykset aikuisuuden ja parisuhteen tai perheen perustamisen ja vanhemmuuden liittymisestä yhteen.

Mannisenmäki ja Valtari (2005, 134-135) ovat myös tyypitelleet tutkimuksessaan eri alojen opiskelijoita. Humanistisen ja kasvatustieteiden opiskelijat sijoittuvat opintoaloissa ja pääaineissa vapaa-ajan ja nuorisotyön, kielitieteiden, historian ja arkeologian, filosofian, kasvatustieteiden ja psykologian, opetus- ja kasvatustyön, teologian sekä muun humanistisen ja kasvatustieteiden koulutuksiin. Näistä opiskelijoista ammattikorkeakoulussa opiskelee 3% ja yliopistossa 97%. Opiskelijoista 75% on naisia. Yliopisto-opiskelun osalta huomattavaa on muun muassa se, että tyypillisesti opiskelijalla on ollut vaikeuksia löytää itselle sopiva opiskelupaikka, ja osa kokee olevansa väärällä alalla. Opintomenestys on kuitenkin suhteessa omiin tavoitteisiin merkittävästi parempi, kuin useimmilla muiden koulutusalojen opiskelijoilla. Toisaalta opiskelija kokee tyypillisesti opiskelunsa työmäärän selkeästi muita suuremmaksi. Yliopistossa opiskelevat kärsivät lisäksi useammin ja runsaammin sekä psyykkisestä että fyysisestä oireilusta kuin muiden koulutusalojen opiskelijat ja vain vajaat 60% uskoo mahdollisuuksiinsa löytää hyvän työpaikan valmistumisen jälkeen. Lisäksi alalla työllistymisprosentti on keskimääräistä maistereiden työllistymisprosenttia selkeästi alhaisempi.

Mirjami Korhonen on tarkastellut väitöskirjatutkimuksessaan (M. Korhonen 1998) opiskelun ja perheen yhteensovittamista. Aineistona on tutkijan omiin aiempiin tutkimuksiin pohjautuvat artikkelit ammattikorkeakouluopiskelijoista. Artikkelien aineistojen keräämiseksi on käytetty postikyselyä, etnografista pienryhmäteknikkaa, haastattelua ja kirjallista haastattelua. Aineisto kattaa laajasti 1990-luvun puolivälin tilannetta ammattikorkeakouluopiskelijoista, ja Korhosen yhtenä lähtökohtana onkin tehdä vertailevaa tutkimusta perheellisten ja perheettömien kesken. Käsitteiden määrittelyssä Korhonen huomioi opiskelijaelämän lisäksi koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot ja asiantuntijuuden kehittymisen, elinikäisen oppimisen, opiskelijoiden taloudellisen tilanteen ja opiskelun ”taloudellisen riskin” perheen kannalta sekä opiskelusta johtuvan roolikasauman ja rooliristiiridat. (M. Korhonen 1998, 37-44.)

Korhonen lähestyy perheellisen ammattikorkeakouluopiskelijan arkielämää ja opintojen yhteensovittamista esittäen tutkimuksessaan viisi erilaista teema-alueita. Teema-alueet ovat 1) millainen on tyypillinen perheellinen ammattikorkeakouluopiskelija, 2) minkälaisia ongelmia perheellisellä opiskelijalla on opiskelun aikana, 3) minkälaisia ratkaisuja perheellinen opiskelija löytää ongelmista selviytymiseksi, 4) miten opiskelijaperheen lapsi kuvaa perheensä hyvinvointia ja 5) minkälainen on perheellisen opiskelijan arki. (M. Korhonen 1998, 43.)

Korhosen mukaan ensimmäisen teema-alueen kuvauksessa tulokseksi saatiin, että ammattikorkeakouluissa opiskelleet perheelliset opiskelijat olivat iältään 29 vuotiaita ja keskimäärin viisi vuotta perheettömiä opiskelijoita vanhempia. Perheellisiä oli naisista 15 % ja miehistä 11%, kaikista 12 %. Tutkituilla perheellisillä oli 1-4 lasta, ja aikaisempi ammatillinen koulutus oli noin 40 %:lla. Ennen ammattikorkeakouluopiskelun alkua 75 % perheellisistä opiskelijoista oli hankkinut kahta vuotta pidemmän työkokemuksen ja näistä puolella se oli opiskeltavan alan työkokemusta. Perheelliset opiskelijat erottuivat perheettömistä opiskelijoista oppimistyytleissään siten, että he opiskelivat mieluummin laajoja kokonaisuuksia, ja olivat motivoituneempia ja itseohjautuvampia. Perheelliset opiskelijat olivat asettaneet opiskelulle selkeät tavoitteet, ja opintojen esteeksi nousivat ajan puute, välimatkat ja opiskelun toisissa koulutusohjelmissä. Perheelliset opiskelijat eivät myöskään haaveilleet jatko-opinnoista heti nykyisen koulutuksen päätyttyä, vaan aikoivat työelämään. Perheelliset opiskelijat olivat lisäksi useimmin tyytymättömiä oppilaitoksensa tiedonkulkuun, tiedonsaantiin, kirjastopalveluihin ja osittain myös saamaansa opetukseen. (M. Korhonen 1998, 45.)

Toisen teema-alueen kuvauksissa nousi esiin perheellisten huoli ajan ja rahan puutteesta opintojen ja perheen yhteensovittamisessa. Rahan puute tuntui niukkuutena ja ostojen välttämisenä, ajanpuute kulminoitui kotitaloustöistä selviytymiseen ja koulutehtävistä suoriutumiseen. Lisäksi perheelliset opiskelijat kokivat syyllisyyttä siitä, ettei heillä ollut riittävästi aikaa olla lastensa kanssa, ja perheen hyvinvoinnin huomioiminen jäi vähäiseksi. Myöskään ystäville ja harrastuksiin ei aikaa tahtonut riittää. (M. Korhonen 45-46.)

Kolmannella teema-alueella kuvattuja ratkaisuja ongelmista selviämiseksi olivat muun muassa seuraavat: rahan niukkuuden kompensoiminen kierrätyksellä ja hankintojen siirtämisellä, kotitaloustöiden jakaminen, ystävien apuun turvautuminen, opiskelun väliaikaisuuden tiedostaminen ja asioiden laittaminen tärkeysjärjestykseen, suunnitelmallisuus ja riman alentaminen opinnoissa. (M. Korhonen 1998, 46-47.)

Neljännän teema-alueen vastaus saatiin perheellisten opiskelijoiden 5-6 vuotiailta lapsilta, joita haastateltiin tutkimusta varten. Lapset eivät kokeneet perheen taloudellisen tilanteen huonontuneen vanhemman opintojen aikana, vaan he saivat entiseen tapaan lahjoja merkkipäivinä, harrastusvälineitä ja rikkoutuneiden tavaroiden tilalle ostettiin uusia. Lapset eivät kokeneet myöskään vanhemman ajallista poissaoloa ongelmana, vaan kompensoivat tilanteen olemalla toisen vanhemman, isovanhempien tai kavereiden kanssa. Isovanhemmat olivat merkittävässä asemassa lasten elämässä, sillä isovanhemmat toimivat tilapäisenä lastenhoitoapuna, ja heiltä sai lasten aineellisen muistamisen lisäksi apua kuljettamisissa eri paikkoihin. Kodin turvallinen ympäristö ja vakaat olosuhteet näyttivät parantavan lasten hyvinvointia ja viihtyvyyttä. (M. Korhonen 1998, 47-48.)

Viidennen teema-alueen kuvauksessa kävi ilmi, että perheelliset opiskelijat olivat kiintyneitä omiin perheisiinsä, ja koulutehtävissä verkostuivat toisten perheellisten opiskelijoiden kanssa. Perheelliset opiskelijat kokivat saavansa ymmärrystä toisilta perheellisiltä opiskelun ja muun yhteistoiminnan suhteen. Perheelliset opiskelijat pitivät opintojaan tärkeinä niiden sisällöllisten seikkojen ja taitojen oppimisen kannalta. Opiskelu on osa identiteetin kehittymistä, ja vahvasti kiinni menneisyydessä. Perheelliset opiskelijat toivat esille entisiä työtehtäviään ja pitivät aiempaa koulutuksessa oloa tärkeänä. Perhe koettiin merkittäväksi voimavaraksi sekä taloudellisesti että henkisesti, ja sen katsottiin motivoivan koulusuorituksiin siitäkkin huolimatta, että yhteistä aikaa perheen kanssa olemiseen oli liian vähän. Korhonen on lisäksi ryhmitellyt perheelliset opiskelijat opiskelijaelämää kuvaavien orientaatioiden mukaisesti sopeutujiin, kiireisiin, syyllisiin ja nautiskelijoihin. (M. Korhonen 1998, 48-49.)

Arja Kilpeläinen (2000) on tarkastellut väitöskirjatutkimuksessaan sairaanhoitajaksi opiskelleiden naisopiskelijoiden kokemuksia aikuiskoulutukseen osallistumisesta. Kilpeläinen esittää tutkimuksensa tavoitteeksi selvittää sitä, mikä merkitys aikuiskoulutuksella on sairaanhoitajakoulutuksessa olevien naisten elämänsä rakentajana. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat aikaisempaan ammatilliseen koulutukseen pohjautuvassa sisätautien ja kirurgisen hoidon sairaanhoitajakoulutuksessa vuosina 1996-1998 opiskelleet naisopiskelijat, jotka ovat työelämässä ja päätyneet koulutukselliseen interventioon. Tutkimuskysymyksiensä asettelussa Kilpeläinen tuo täsmällisemmin esiin tutkimusintressit: 1. Miksi naiset olivat tuolloin aikuiskoulutuksessa? 2. Miten aikuisopiskelu mahdollistui naisten elämässä? 3. Mitä tapahtui naisten elämässä koulutuksen kuluessa? 4. Miten naiset kuvasivat koulutuksen merkitystä työmarkkinakelpoisuuden tuottajana tiukkenevilla työmarkkinoilla? 5. Millaisia merkityksiä naiset kokivat koulutuksella olevan identiteetilleen?

Tämän tutkimuksen kannalta erityisen tärkeäksi osaksi Kilpeläisen tutkimuksesta nousee elämäntilallinen orientaatio, jossa yksilön ”tämänhetkinen elämäntilanne on seurausta hänen eletystä elämänsä historiastaan, joka vaikuttaa hänen käsityksiinsä ja toimintoihinsa nykyhetkessä sekä hänen tavoitteisiinsa ja tulevaisuudenodotuksiinsa” (Kilpeläinen 2000, 24). Lisäksi merkittäväksi muodostuu elämänviivametri, jonka avulla Kilpeläinen on kerännyt tietoa tutkittaviensa elämien keskeisistä tapahtumista. Tutkittavat piirsivät paperille elämänsä keskeiset koulutushistoriaa, perhehistoriaa, työhistoriaa ja harrastuksia koskevat tapahtumat, ja lisäksi ennakoivat paperille tulevaisuuttaan. Metodilla pyrittiin saamaan kokonaiskäsitys haastateltavien elämänsä kulkusta ja se toimi pohjatietona teemahaastattelussa. Kilpeläinen on käyttänyt elämänviivametriä keräämäänsä aineistoa itsenäisenä aineistona esimerkiksi koulutuspolkujen, työurien ja kirjoittamiensa kouluttautumistarinoiden yhteydessä. (Kilpeläinen 2000, 31.)

Tutkittavien naisten ammatillisessa koulutuksessa oli erotettavissa kolme koulutuspolkua, jotka osoittavat Kilpeläisen mukaan, että ammatillisten koulutusjaksojen sijoittuminen elämänsä kulkua ei noudata lineaarisen elämänsä kulkun kaavaa. Naisten koulutuksia ei myöskään voida määrittää kronologisen iän perusteella, sillä aikuisen elämässä näyttää entistä useammin olevan useita koulutusjaksoja, jotka sijoittuvat elämänsä kulkua eri tavoin, ja saavat elämänsä kulkussa erilaisia merkityksiä. Jonkinlainen vertikaalinen ammatillinen liikkuvuus on kuitenkin Kilpeläisen mukaan nähtävissä, ja naiset ovatkin toteuttaneet elämänsä kulkua eteenpäin menemisen eetosta. Toisaalta koulutuspolkutarjonta osoittaa, että kouluttautumisella on haettu uuden alkua elämänsä eri vaiheissa kronologisesta iästä riippumatta. (Kilpeläinen 2000, 41-43.)

3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMA

Tämän tutkimuksen keskeisenä tarkoituksena on tarkastella sitä, *minkälaisena elämäntilanteellisena prosessina yliopistokouluttautuminen kiinnittyy nuoren perheellisen opiskelijan elämänselkkuun*. Kiinnittymisellä viitataan Mirjami Korhosen (1998,) tavoin elämäntilalliseen ja elämänselkulliseen kokonaisuuteen, jossa koulutus tutkintona ja kouluttautuminen prosessina saavat erilaisia yksilöllisiä tulkintoja.

Kouluttautumisessa prosessina saavutetaan paitsi muodollinen pätevyys tutkintovaatimusten suorittamisen kautta, myös eletään arjen elämää opiskelijana opiskeluun ”lupautuneena” ja koetaan opiskeluun liittyviä oppimisprosesseja tai laajemmin elämänselkullisiä, opiskelun ja muun elämän yhdistäviä prosesseja. Tutkimuksen perusjoukkona ovat nuoret perheelliset Tampereen yliopiston perustutkinto-opiskelijat, joilla tarkoitetaan noin 20-35 vuotiaita, aikuisuuden ja aikuisuuteen kasvamisen ajan melko tarkkaan koko ajan opiskelleita, ei vakituksessa työssä olevia henkilöitä. Opiskelun ohella opiskelijat ovat perustaneet perheen eräänlaisessa ”keskeneräisessä” tilanteessa, siis silloin, kun opiskelua ei ole vielä päätetty, eikä vakituista työpaikkaa hankittu.

Nuori perheellisyys viittaa paitsi opiskelijoiden ikään, myös lasten (ja lapsiperheiden) ikään siten, että keskiössä ovat pienlapse- ja kouluikäisten perheet. Opiskelijoilla ei siten ole ollut mahdollisuuksia odottaa lasten kasvua ja vakaata oman työuran tuottavaa taloudellista tilannetta, vaan opiskeluaikaan sisältyvät samanaikaiset lastenhoidolliset –ja huollolliset muodostelmat yliopiston perustutkinto-opiskelijoille ei tyypillisesti. Opiskelijat ovat saattaneet hankkia jonkin ammatin tai tutkinnon ennen yliopistoon tuloa, mutta tämä ei ole johtanut vakaaseen ammattiuraan. Merkityksellistä on se, että viitatussa ikävälissä henkilö on opiskellut suurimman osan ajastaan, ja on edelleen ikään kuin ”ensimmäisellä kierroksella”, eli mielekästä ammattia tai tutkintoa tavoittelemassa. Lasten hankinta on voinut tapahtua opiskelun aikana tai juuri ennen yliopistoon tuloa (ks. Haastattelupyyntö, liite 1). Elämänselkulan luonteen mukaisesti tutkimuksessa ovat läsnä menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden orientaatiot.

Tutkimusongelmien asettamisessa on käytetty apuna soveltaen Mirjami Korhosen (1998, 42) esittämiä oman tutkimuksensa teema-alueita ja käsiterajauksia, Arja Kilpeläisen (2000) elämäntilanteesta orientaatiota, teoriassa esitettyjä käsityksiä yliopisto-opiskelusta sekä Tapio Aittolan muodostamia opiskelijan elämismaailman perusrakenteiden sisältöjä. Viimeksi mainitusta elämäntilanteelliset tarkastelut kiinnittyvät suoranaisesti arkiseen perhe-elämään, jonka ymmärretään olevan kokonaisuudessaan edustava tapa lähestyä perheellistä opiskelijaa elämäntilanteessaan. Tutkimusongelmia kirjoitettaessa käytetään edellä rajatun yliopistossa kouluttautuvan nuoren perheellisen henkilön määritelmänä käsitettä *perheellinen opiskelija*.

Tutkimuksessa haetaan vastausta seuraavaan pääongelmaan,

1. Miten perheelliset opiskelijat kokevat yliopistokouluttautumisen?

jota lähestytään seuraavien alaongelmien kautta:

- a. Minkälaista lapsiperheen arjen elämän ja opiskelun yhdistämistä yliopistokouluttautuminen on perheellisten opiskelijoiden näkökulmasta?
- b. Minkälaisia tyypillisiä yhteisiä ja eriytyviä piirteitä perheellisten opiskelijoiden yliopistokouluttautumisesta voidaan hahmottaa?

4. TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI

4.1 Elämäntutkimuksen huomioiminen

Elämäntutkimusta sävyttää teoreettinen ja metodologinen pluralismi. Yksilön toiminnan tutkiminen huomioiden muutokset hänen historiallisessa, sosiaalisessa ja taloudellisessa asemassaan aiheuttaa osaltaan moninaisuutta, toisaalta taas tutkimuksen tavat tukevat pluralismia. (Antikainen & Komonen 2003, 146.) Kilpeläisen (2000, 21) mukaan elämäntutkimuksellinen lähestymistapa on fenomenologinen silloin, kun tutkitaan yksilön subjektiivisia kokemuksia ja toimintaa. Tutkimuksissa on Kilpeläisen (ks. edellä) mukaan tällöin keskitytty sosiaalisen elämän symboliikan ja yksilöllisten kokemusten tutkimiseen. Tärkeää olisi kuitenkin huomioida yksilöllinen elämän osana yhteiskunnallista kokonaisuutta ja muutosta.

Elämäntutkimuksen tarkastelussa lähennetään elämäntutkimuksen käsitteistöä ja toimintatapoja. Elämäntutkimusta puhuttuna, ja siten ulkopuoliseen tarkasteluun tuotettuna elämäntarina, voidaan käsitellä narratiivina, eli tarinana ja tarinallisuutena. Narratiivien avulla järjestetään omia kokemuksia, ymmärretään maailmaa ja maailmassa ilmeneviä vuorovaikutussuhteita (Säntti 2004, 181; Eskola & Suoranta 1998, 22-24). Tarinoille tyypillistä on tapahtumien ja toiminnan kietoutuminen yhdeksi merkitykselliseksi, juonen kasassa pitämäksi kokonaisuudeksi. Juoni ei ainoastaan rajaa ajallisia ja paikallisia määritteitä, vaan se tuottaa myös rakenteita, merkityksiä ja syitä. Säntin mukaan Heikkinen on luokitellut narratiivisuuden eri akateemiset käyttök kontekstit. Luokituksessa narratiivit voidaan ymmärtää konstruktivisena tutkimusotteena, jolloin korostuu tiedon situationaalisuus ja tietäjän (informantin) ensisijaisuus. Toiseksi narratiiveilla tarkoitetaan tutkimusaineistoja, jotka yleensä ovat erilaisia tarinakokoelmia. Kolmanneksi narratiivisuus toimii analyysitapana, jolla viitataan edellä mainittujen aineistojen käsittelyyn. (Säntti 2004, 181.)

Elämäntarinassaan yksilö ilmentää omassa elämässään kokemiaan asioita perustuen havaittuun, tajuttuun ja koettuun. Tietoisuuden ulkopuolelle jää kuitenkin paljon asioita, sillä ympäröivää todellisuutta on mahdotonta havainnoida aukottomasti ja täydellisesti. Elämäntarina on siis eräänlainen suodatus havaituista, tajutuista ja koetuista asioista, jolloin ”kokemus (ajateltu) ei koskaan päädy sellaisenaan elämäntarinaksi (kerrottu).” (Säntti 2004, 183; Jokinen 2005, 39.) Vilkkonen (1997, 73)

puhuu tarinoituneesta elämästä, jolla hän viittaa erottamisen vaikeuteen, eli siihen, ettei voida erottaa mikä on elettyä elämään ja mikä tarinaa. Kyseessä on eletyn ja tarinan sisäkkäisyydestä ja lomittaisuudesta.

Kilpeläisen (2000, 23) mukaan naisten ja miesten tavan kertoa elämästään on nähty elämäkertatutkijoiden havainnoissa poikkeavan toisistaan. Ensinnäkin naiset puhuvat miehiä tunnepitoisemmin ja yksityiskohtaisemmin elämästään. Naiset myös aina määrittävät itsensä suhteessa toiseen ihmiseen, jolloin naiselle on tyypillistä kertoa mitä on tapahtunut hänen ja toisen ihmisen välillä. Tällöin naisten tarinoissa ydintä ovat suhteet muihin ihmisiin, eikä se mitä itse on saanut aikaan. Lisäksi naistarinan minä muodostuu feminiinisen minän vuoksi ristiriitaisemmaksi ja epäyhtenäisemmäksi kuin miehen maskuliininen minä kertomuksessa. Naiset myös käyttävät kerronnassa mielellään monikon ensimmäistä persoonaa tai passiivia yksikön ensimmäisen persoonan sijaan. ”Minä” muuttuu ”me”iksi elämäkulullisten tapahtumien, kuten avioitumisen ja lapsen saannin myötä. Kilpeläisen mukaan Vilkkon katsoo (Kilpeläinen 2000, 23) persoonapronominien käytön vaihtelun johtuvan naisen elämäkulun logiikasta, ikä- ja elämänvaiheesta, perhekaaren vaiheesta, eri sukupolville tyypillisistä kerrontatavoista sekä elämän arvioinnin säännöistä. Vilkko (1997, 85) viittaa naisen elämäntarinan ajoittaiseen ohenemiseen, jolla hän tarkoittaa sitä, että tarinasta puuttuu usein nykyminä, välitön menneisyys ja tulevaisuuden perspektiivi. Elämäntarinan oheneminen liittyy Vilkon mukaan toisaalta itse tarinamuotoon, mutta etenkin naisen kahteen elämänvaiheeseen, eli perheen vakiintumisen ja lasten syntymää seuraavaan vaiheeseen sekä perheen pienenemisen vaiheeseen lasten lähdettyä kotoa.

Tutkijan tehtäväksi jää tuotetun elämäntarinan tulkitseminen, eli elämänhistoriallinen tarkastelu. Kyseessä on oikeastaan jo toisen kierroksen tulkinta siinä mielessä, että jo elämäntarinan tuottaminen vaatii tuottajansa tulkintaa. Elämäntarinat ovat aina myös ”liikkeessä”, muuttuvia ja merkitysrakenteiltaan erilaisia yksilön eri elämäntilanteissa kerrottuina. Tarinat päivittyvät siinä missä ihmisenkin ja Sántin (2004, 184) sanoin ”on turha odottaa, että merkitykset pysyisivät kiinteinä ja samanlaisina kerrasta toiseen, jossain semanttisen kerroksen alla lymyävinä ja löytäjänsä odottavina”. Elämäntarinallisen kerronnan suhde todellisuuteen ei kuitenkaan ole sattumanvaraista, vaan narratiivisten oletusten, *todentuntuisuuden* ja *uskottavuuden*, mukaista. Lisäksi kertomisen tavat vakiintuvat ja tarinat toimivat kahdessa suunnassa, elämästä kertoen ja elämää ohjaten. (Sántti 2004, 184-185.)

Tässä tutkimuksessa elämäntie pyritään huomioimaan yksilön ajallisen orientaation näkökulmasta, jolloin yliopisto-opiskelua tarkastellaan kokonaisvaltaisesti kiinnittämällä huomio paitsi nykytilanteeseen, myös elettyyn ja tulevaan elämään. Kouluttautuminen yliopistossa tulee tällöin ymmärretyksi laajana elämäntielullisena prosessina. Elämäntiekua hahmoteltiin tutkimushaastattelujen alussa haastateltavien itsensä piirtämien ”elämäntiivojen” (ks. liite 2) avulla, jolloin saatiin parempi käsitys siitä, miten haastateltavan tie yliopistoon oli edennyt, minkälaisia elämäntielullisia tapahtumia haastateltavan elämä oli tähän asti käsittänyt, mitä tapahtumia henkilö itse nosti merkittäviksi elämäntielussaan sekä minkälaisia asioita henkilö kiinnitti tulevaisuuteensa. Elämäntiivan tarkoituksena oli haastattelutilanteessa saada haastateltavan itsensä kertomana kokonaiskuva elämästä ja tutustua tällä tavoin ”nopeutetusti” kuhunkin yksilölliseen elämään. Elämäntiivoja ei käytetä analyysissa aineistona sinällään, vaan lähinnä ne toimivat kokoajina ja muistin tukena haastattelutilanteista. Elämäntiekua tutkittaessa virhepäätelmien tekemisen vaara on suuri, jota piirretyt elämäntiivat osaltaan voinevat helpottaa.

4.2 Haastatteluaineisto

Tutkimuksen varsinainen aineisto koostuu yhdeksästä (9) teemahaastattelusta, jotka tehtiin maaliskuussa, huhti- ja toukokuussa 2006. Haastattelupyynnö (ks. liite 1) lähetettiin maaliskuussa 2006 Tampereen yliopiston ylioppilaskunnan koulutuspoliittisen sihteerin kautta koulutuspoliittisen jaoston sähköpostilistalle (kopo-lista), josta sen ovat tavoittaneet ainejärjestöjen koulutuspoliittiset vastaavat. Koulutuspoliittisia vastaavia pyydettiin viestissä välittämään tutkimushaastattelupyynnöä edelleen omille ainejärjestölistoilleen. Tarkempaa tietoa siitä, kenet tutkimushaastattelupyynnö on tavoittanut, ei viestin etenemisreitillä voisi olla. Menettely oli perusteltua siitä syystä, että periaatteessa kopo-listan kautta voi tavoittaa kaikki yliopiston (perustutkinto-)opiskelijat, ja koulutuspoliittisen sihteerin arvion mukaan suoraan ainejärjestöjen listoille lähetettynä tutkimushaastattelupyynnö ei mene käyttäjärajoitusten vuoksi aina perille.

Tutkimushaastattelupyynnöön vastasi 9 naisopiskelijaa, joista kahdeksan kanssa sovittiin ja toteutettiin haastattelu. Yksi opiskelija ei reagoanut tutkijan ehdotukseen haastattelupäivämäärästä. Yhdeksäs haastateltava on esihaastattelussa ollut naisopiskelija, joka oli esihaastateltavana maaliskuussa 2006. Haastateltavat saivat esihaastateltavaa lukuun ottamatta hieman esitietoa tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimusongelmista (ks. liite 3), jotka ovat tarkentuneet vielä analyysivaiheen alussa.

Esihaastattelussa tutkija esitti haastateltavalle kysymykset teemoittain ilman teknisiä apuvälineitä. Esihaastattelusta saadun kokemuksen ja palautteen myötä haastattelukysymykset päätettiin esittää avainsanoina teemoittain Power Point –dioissa (ks. liite 4). Haastatteluista (mukaan lukien esihaastattelu) 6 toteutettiin Tampereen yliopiston Humanika –kirjaston ryhmätyöhuoneessa, 2 haastattelua toteutettiin tutkittavien työhuoneissa sekä 1 haastattelu tutkittavan kotona. Kahdessa haastattelussa oli tutkittavien omia lapsia läsnä.

Haastatellut yhdeksän (9) äitiä ovat haastatteluhetkellä 24-36 –vuotiaita 3:n - 12:n vuoden, opintojensa keski- ja loppuvaiheessa olevia Tampereen yliopiston perustutkinto-opiskelijoita. Pääaineet lueteltuina ovat aikuiskasvatus, kasvatustiede, käänntiede venäjä, sosiaalipsykologia, suomen kirjallisuus ja yleinen kirjallisuustiede. Kaikki äidit opiskelevat haastatteluhetkellä vanhassa tutkintojärjestelmässä. Äideistä kolmella on aiempi koulutus ja kaikilla muilla kokemuksia opiskelusta ennen yliopistoon tuloa muissa oppilaitoksissa tai instituutioissa. Äitien lapset ovat haastatteluhetkellä iältään 2 kk – 11 vuotta, ja lapset ovat syntyneet välittömästi ennen yliopisto-opiskelun alkua tai yliopisto-opiskelun aikana. Lapsia on yhteensä 13. Äideistä kahdeksan elää puolisonsa kanssa avo- tai avioliitossa, ja yksi äideistä on yksinhuoltaja. Haastatteluhetkellä 3 äitiä on äitiys/vanhempainlomalla, 2 oli hetkeä aiemmin aloittanut koulutukseensa liittyvän työn ilman muodollista pätevyyttä ja 4 äitiä opiskeli kokopäiväisesti. Haastatteluhetkellä äideistä kahdeksan arvioi valmistuvansa seuraavan kahden vuoden sisällä.

Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu on mielenkiintoinen ja vaativa kokemus. Tuomi ja Sarajärvi (2002) kiinnittävät huomiota teemahaastattelun ja avoimen haastattelun väliseen suhteeseen siten, että haastattelun avoimuuden asteen ja yhdenmukaisuuden vaateen asteen sijaan merkityksellisempää on teemojen ja kysymysten pohjautuminen tutkimuksen viitekehykseen ja yhteneväisyys tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelmien kanssa. Teemahaastattelussa ei siten voi kysellä mitä tahansa, vaan tarkoituksena on saada merkityksellisiä vastauksia ja tulkintoja haastateltavien kokemista asioista tutkimustehtävän suuntaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77-78.) Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu rakentui lopulta kahdesta temasta: ”Perheellisen opiskelijan arki” ja ”Perheellinen opiskelija kouluttautujana”. Teemojen sisälle tuotettiin teoreettisessa viitekehyksessä esitetyt opiskelua ja perhettä koskevat aiemmat tiedot tai muissa tutkimuksissa käytetyt haastattelukysymykset

lopulliseen muotoonsa, avainsanoiksi. Tutkijan näkemyksen mukaan avainsanat helpottivat inhimillisen keskustelun etenemistä ja ”tieteellisen kielen käyttämistä” siten, ettei kysymyksiä tarvinnut lukea paperista tai toistaa kirjoitetusta muodosta sanatarkasti. Haastattelut olivatkin siis varsin keskustelunomaisia, eikä kysymyksiä välttämättä esitetty samoin sanoin haastattelusta toiseen.

Teemat olivat haastattelutilanteissa keskenään vuorovaikutteisia, eli keskustelu haastateltavien kanssa eteni välillä teemasta toiseen vaihtaan tai teemoja yhdistellen. Itse asiassa tutkittaessa elämäntilanteellista kokonaisuutta on ylipäättään vaikeaa, jos melkeinpä mahdotonta, noudattaa puheessa ennakoituja ja/tai toivottuja siirtymiä aiheesta toiseen, vaan puheen luonnollisuuden mukaisesti aiheista puhuttiin välillä toiseen poiketen. Lähinnä tämä koski Perheellisen opiskelijan arki – teemaa, joka luonnollisesti rakentuu opiskeluun ja kouluttautumiseen nivoutuneena. Perheellinen opiskelija kouluttautujana –teema oli ”yhtenäisempi” siinä mielessä, että siinä pystyttiin irrottautumaan ”arkisesta” puheesta, eli arjen käytännöllisistä tavoista, oletuksista ja normeista keskustelemaan opiskelusta ja kouluttautumisesta prosesseineen itseisarvollisena aiheena. Teeman sisällä käsiteltiin myös eniten teoreettista tietoa tai reflektointia vaativia kysymyksiä, kuten kysymykset tieteellisestä ajattelusta, merkittävistä oppimiskokemuksista, elinikäisestä oppimisesta ja koulutuksen tuottamista kvalifikaatioista. On toki huomattava, että myös näillä opiskeluun ja kouluttautumiseen liittyvillä termeillä on ”arkinen ulottuvuutensa”, ilmenemismuotonsa, jotka myös tulivat keskusteluissa esille.

Tutkimuksellisesti (teema)haastattelu luo varsin mielenkiintoisen tilanteen; on selvää, että subjektiivisista kokemuksista kiinnostuneessa tutkimuksessa paras informantti on kokija itse, ja samalla juuri hän vaikuttaa eniten tarinan totuudentuntuisuuteen. Ihminen voi olla virheellisten havaintojen tekijänäkin totuudellinen, ja totuudenmukainen tarina voi olla epätosi ja epätotuudellinen tarina voi puolestaan olla tosi. Tarinoiden syntymiseen vaikuttavat jo valmiina olevat mallit tai toisten tarinat, joiden avulla rakennetaan juonta ja merkityksellisyyttä omalle elämälle. Oma elämä ei saa olla merkityksetöntä, tai Jokiseen (2005, 39-40) viitaten ”epäkelpoista”, vaan omasta elämästä halutaan antaa hyväksyttävä, jatkuvan tuntuinen ja tunnustettavissa oleva kuva. (Säntti 2004, 185- 187.)

Haastatteluaineisto litteroitiin siten, että tutkittavien puheen pysähdykset merkittiin kahdella tai kolmella pisteellä. Kahden pisteen tauko on hieman kolmen pisteen taukoa lyhyempi, mutta tutkittavien väliset tauot eivät välttämättä ole yhteismitallisia keskenään. Siinä kun toinen puhuu rauhallisesti ja miettien, kertoo toinen tarinaansa lähes katkeamattomana puheena.

Litterointi tapahtui lisäksi lähes sanatarkasti siten, että tutkijan puheen luonnollisia myötäilyjä (esimerkiksi ”nii..”, ”mm..”) ei kirjoitettu tekstiin. Syy puheessa esiintyvien myötäilyjen poisjättämiseen on inhimillinen; niitä esiintyy jokaisessa haastattelussa paljon. Tällöin niiden kirjoittamiseen olisi mennyt paljon aikaa, eikä niistä kuitenkaan ole todellista hyötyä haastatteluaineiston analysoinnin kannalta. Litterointiin ovat sen sijaan päässeet mukaan haastateltavien erilaiset myötäilyt, ihmettelyt ja naurahdukset, jotka tutkija on ymmärtänyt kielellisiksi vaikutuskeinoiksi, eräänlaisiksi puheen elävöittäjiksi ja tätä kautta itsestä annettavan vaikutelman ”tulkeiksi”. Puheen elävöittämisen ja siten omasta itsestä annettavan vaikutelman vaarana lienee riski tulkita toisen elämää väärin, joskin se tuntuu epäoleellisen pieneltä mahdollisuudelta tekstiksi litteroidusta aineistosta. Jokisen (2005, 39) sanoin ” Ihmiset tuskin kuitenkaan panevat useita tunteja aikaansa haastatteluun vain siitä ilosta, että saisivat vetää tutkijoita nenästä. Tutkimushaastattelun sopimukseen näyttäisi kuuluvan rehellisyys ja haastattelun ottaminen vakavasti (mikä ei tarkoita sitä, etteikö haastatteluissa olisi naurettu ja naureskeltu melkoisesti). ” Haastatteluihin kulunut aika, vähimmillään 40 minuuttia ja enimmillään 80 minuuttia, tuntui tutkijan näkökulmasta usein varsin syvälliseltä, henkilön elämäntarinaa ja elämäntilanteita käsittelevältä keskustelulta, jossa puhuttiin paljon asiaa (ja asian vierestä). Todennäköisyys valehteluun tai elämän ”keksimiseen” vaikuttaa olemattomalta siitäkin huolimatta, että näissäkin tutkimushaastatteluissa naurettiin, hymähdeltiin, mietittiin, myötäiltiin tai vaiettiin. Enemmänkin kyseessä lienee tutkimuksellisesti katsoen syviä kokemuksia ja syviä haastatteluhetkiä, jotka tarinoina kertovat jo olemassa olevasta, eletystä ja toivotusta elämästä. Tutkijan oman elämän yhteys haastateltavien elämäntilanteisiin oli usein käsin kosketeltavissa, jolloin tiesimme puhuvamme ”samasta asiasta”.

4.3 Analyysi

Haastatteluaineistoa kertyi litteroituna 120 sivua. Analyysin ensi vaiheessa haastatteluaineisto luettiin useaan kertaan, ja sitten järjestettiin tietokoneen avulla tekstidokumenteiksi haastatteluteemojen ja niissä esiintyvien avainsanojen mukaisesti. Haastatteluaineistoa kertyi tällä tavalla aineistoa järjestäen edelleen 110 sivua, jolloin elämäntilanteiden purkamista lukuun ottamatta lähes kaikki haastateltavien puhe on tullut jäsenneyksi. Teemoittain ja avainsanoittain jäsentäminen tällä tavalla merkitsi myös sitä, että saman henkilön samaa puhetta saattoi tulla useammankin kuin yhden avainsanan ja teeman alueelle. Päällekkäisyys kertoo osaltaan luonnollisen, keskusteleman puheen monimuotoisuudesta ja jo edellä kerrotusta teemojen vuorovaikutteisuudesta.

Teemoihin ja avainsanoihin jäsentämisen jälkeen analyysi eteni siten, että sisällöt kirjoitettiin tulososiossa auki ”kertomuksina” perheellisen opiskelijan arjesta ja kouluttautumisesta (ks. tulokset 5.1 ja 5.2). Kertomukset ovat luonteeltaan yleisiä havaintokokoelmia aineistosta. Tämän jälkeen aineiston analyysi eteni opiskelijatyypikuvauksen tekemiseen. Tyypittelyn (ks. liite 5) pohjana otettiin erityisesti huomioon teoriaosassa esitelty koulutusreittityypittely, joka toimii jo olemassa olevana mallina käsitellä yliopisto-opiskelua. Tässä tutkimuksessa tyypittelyn ideana on tuoda esille samantyyppiset koulutusta koskevat ratkaisut ja koulutuksessa eteneminen, ja lähestyä siten aineiston perusteella yksittäistä luonnehdintaa kouluttautumisesta. Elämäntilanteet sinällään saattavat olla kunkin tyypin edustajien kesken erimitallisia, jolloin oman tyypin tunnistaminen esimerkiksi haastattelupätkistä saattaa tuntua irrationaaliselta toisen henkilön haastattelupätkään verrattuna. Tyypittelyn taustalla oleva koulutusreittityypittely on hallitseva kokonaiskoulutuksen, eli yliopistokoulutuksen ja mahdollisen muun koulutuksen, kannalta.

Haastatteluaineiston analyysitapa muistuttaa Eskolan (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2002, 98) tarkoittamaa teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Teoriasidonnaisuus asettuu aineistolähtöisen ja teoriaa testaavan analyysitavan välimaastoon, ja käytännössä tarkoittaa esimerkiksi teoriassa esiteltyjen havaintojen esille tuomista tai niihin viittaamista omien tulosten rinnalla. Aineistoa tarkastellaan siten ymmärtäen ja myöntäen teoriassa mainitut oletukset, mutta kuitenkin niin, ettei aiempi tieto sido testaamaan teoriaa. Aineiston analyysissa teoriasidonnaisuus ja aineistolähtöisyys vuorottelevat ja limittyvät. Analyysiyksiköt valikoidaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto voi kyläkin toimia apuna ja ohjaamassa analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98-101.)

Teoriasidonnaisuus tässä tutkimuksessa tarkoittaa teoriassa esitettyjen havaintojen tuomista analyysiin, toisin sanoen teoriassa esitettyjä havaintoja esitellään analyysissa. Tarkoituksena ei ole testata teorian paikkansa pitävyyttä, vaan osoittaa aiemman tiedon ja tässä tutkimuksessa esitettävien tulosten yhteyttä ja erilaisuutta siinä määrin, kuin se on mahdollista. Jotkin tässä tutkimuksessa esitettävät tulokset käsitetään merkittäviksi sellaisinaan, eikä niitä tulososiossa paikanneta teoriaan. Teoriasidonnaisuuden ymmärtämiseksi on kuitenkin paikallaan tarkastella joitakin osia teoriaa koskevien viittausten, vertausten ja tulkintojen avulla. Teoriasidonnaisuus käsittää tässä tutkimuksessa myös lähtökohtaisesti tulosten kirjoittamisen teemojen sisällä, toisin sanoen valmiiksi tuotettujen haastatteluteemojen avaamisen tuloksina. Huomionarvoista on kuitenkin se, että kaikkia teemahaastatteluissa käsiteltyjä avainsanoja ei ole kuitenkaan valittu lopulliseen analyysiin.

Perheellisen opiskelijan määrittyä nuoreksi naisopiskelijaksi käytetään tulosten kirjoittamisen yhteydessä myös sanaa äiti. Äitien nimet puolestaan on muutettu aineistoviittausten kohdalla, jolloin haastatteluissa olleiden äitien tarinat ovat ulkopuolisille tunnistamattomissa. Aineistoviittauksissa hakasulkeissa olevat sanat, lauseet tai täsmennykset ovat tutkijan tekemiä, tunnistamattomuuden kannalta välttämättömiä muunnoksia alkuperäiseen tekstiin.

4.4 Tutkimuksen arviointi

Eskola ja Suoranta (1998, 210-213) toteavat laadullisen tutkimuksen arvioinnista, että tutkijalla ei ole kvantitatiiviseen tutkimukseen verrattuna käytössä yhtä selkeitä arvioinnin käsitteistöä. Laadullisen tutkimuksen kohdalla voi olla vaikeaa puhua pätevydestä ja luotettavuudesta siitä syystä, että käsitteinä nämä usein viittaavat kvantitatiivisen tutkimuksen perinteisiin ja tapaan osoittaa päätelmien oikeellisuus. *Pätevyys* ja *luotettavuus* ovat siten enemmänkin numeraalisesti osoitettavissa olevia tunnuslukuja, joita voidaan havainnoida (tilastollisesta) aineistosta. Luotettavuuden arviointi kvalitatiivisessa tutkimuksessa on ennemminkin koko tutkimusprosessin havainnointia ja arviointia. Realistisessa luotettavuusnäkemyksessä validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla (eli pätevyydellä) tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointua. Eli teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteiden määrittelyn ja menetelmällisten ratkaisujen tulee olla loogisessa suhteessa keskenään. Ulkoinen validiteetti viittaa puolestaan tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyteen, ja indikaattorina viittaa juuri tutkijan käyttäytymiseen. Tutkimuksessa tehdyn havainnon voi sanoa olevan ulkoisesti validi silloin, kun se kuvaa tutkimuskohteen täsmälleen sellaisena kuin se on. Reliabiliteetin avulla voidaan puolestaan tarkastella aineiston tulkintaa, ja tulkinnan sanotaan olevan reliaabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 212-213)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa arvioinnin on tärkeää muodostua tutkijan omakohtaisesta *tutkijaposition huomioon* (Eskola & Suoranta 1998, 210) ja siitä tosiasista, että tutkija on itse tutkimuksensa tärkein työväline. Ei siis ole yhdentekevää, mitä tapahtuu teorian kirjoittamisen, empiirisen osan hahmottamisen ja tulosten koonnan suhteen pään, kirjoittavien käsien ja tietokoneen välillä; tutkija vaikuttaa tutkimukseensa omana itsenään, ja on selvää, että jokainen tutkimus on enemmän

ja vähemmän tutkijansa näköinen. Tutkijan tehtävänä on tutkimuksen arvioinnissa tuoda esille oma itsensä, ja hahmottaa tutkimustaan paitsi suhteessa vallitsevaan tosiasialliseen tilanteeseen, myös suhteessa omiin käsityksiin, tapoihin ja toimintoihin. Tässä tutkimuksessa tutkijapositio kirjoitetaan auki pohdinnassa mietittäessä tutkimuksen tekemisen kokonaisuutta.

Elämäntarinalliseen kerrontaan, jollaiseksi haastatteluaineisto tässä tapauksessa voidaan ymmärtää, kuuluvat *todentuntuisuus* ja *uskottavuus* (ks. edellä 4.1 Elämänkulun huomioiminen). Todentuntuisuus viittaa tarinan olemukseen siitä, että sen voi uskoa olevan totta. Todentuntuisuus ei kuitenkaan ole ainoa tai pitävä totuuden määrittäjä; ihmisten elämässä tapahtuu paljon asioita, joita ei voisi uskoa todeksi. Tapahtumien kuitenkin tapahduttua on todentuntuisuutta koeteltava. Tähän apuna voi olla uskottavuus, jonka avulla voi punnita epätotuudellisen tarinan tuntua. Kysymys kuuluu siis, onko mahdollista, että epätodelliselta tuntuva kertomus olisi totta, kun sitä arvioidaan uskottavuutena tarinasta tai kertojasta? Uskottavuus ja todentuntuisuus ovat arvioitavissa elämäkokemusten kautta; on helppoa ymmärtää ja samaistua omien samankaltaisten kokemusten avulla, ja tarinaan haastatteluhetkellä, tarinaa lukien ja tulkiten on helppo saada ”etäisyyttä” ja toisaalta läheisyyttä omien kokemusten kautta. Eskola ja Suoranta (1998, 211) toteavat uskottavuuden luotettavuuden kriteerinä tarkoittavan sitä, että tutkija tarkastaa käsitteellistyksensä ja tulkintansa suhteessa tutkittavien käsityksiin. Kysymys jatkuu; voiko tämä tulkinta olla totta? Tarkastamisessa tulosten antaminen informanteille luettavaksi ei kuitenkaan aina lisää uskottavuutta, sillä tutkittavat voivat olla sokeita tilanteelleen ja kokemuksilleen. Sen sijaan tulkinnan luetuttaminen toisella tutkijalla, tai aineiston ja analyysin triangulaatio voivat toimia paremmin uskottavuuden tulkkeina. Todentuntuisuus ja uskottavuus tulevat tämän tutkimuksen arvioinnin merkittäviksi tekijöiksi oman tutkijaposition ja elämäkokemusten kautta. Aineistoa tai analyysia ei ole luetettu informanteilla tai toisilla tutkijoilla, eikä analyysin tekemisessä ole ollut mukana muita henkilöitä.

Haastatteluaineistoa ja analyysia arvioidaan myös niiden suhteesta esitettyjen teemojen ja tuotettujen kysymysten kohdallisuudesta esitettyyn tutkimusongelmaan. Tähän kiinnittävät huomiota esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (ks. edellä 4.2) huomauttaessaan teemahaastattelussa esitettyjen teemojen ja niihin pohjautuvien kysymysten kohdallisuudesta lausutun tutkimustehtävän suuntaisesti. Arvioinnin kohteeksi tulee tällöin se, miten haastatteluissa esittämäni kysymykset voivat lisätä tietoa määrittelemästäni tutkimusongelmasta ja vastata tutkimustehtävään.

Tämän tutkimuksen empiirisen osan kokoamisen yhteydessä on käytetty kahta ulkoista arviointiin liittyvää tekijää. Ensinnäkin puheen lisäksi haastattelutilanteissa pyydettiin aluksi tutkittavia piirtämään ”*elämänviivansa*” (ks. edellä 4.1 Elämäkulun huomioiminen). Elämänviivojen merkitys on kahtalainen; toisaalta ne toimivat haastatteluhetkellä keskustelujen virittäjinä, jäsentäjinä ja muistin tukijoina, myös muistin virkistäjinä aineistoa litteroitaessa ja tulkintoja tehdessä, mutta tärkeänä osana myös arvioinnissa. Elämänviivat kertovat mitä parhaimmalla tavalla osansa kunkin tarinan todentuntuisuudesta ja uskottavuudesta. Toinen ulkoinen tekijä arviointiin lisättäväksi ovat *palautteet* (ks. liite 6), joita pyysin tutkittavilta haastattelujen päätteeksi. Pyysin vastaamaan kahdeksaan tutkimusta ja tutkimushaastattelua koskeneeseen kysymykseen, jotka olin koontanut omille kotisivuileni. Tutkittavilla oli mahdollisuus antaa palautetta anonyymisti, ja yhdeksästä tutkittavasta viisi (5) antoi palautetta. Kysymykset ja palautteet on koottu kokonaisuudessaan liitteeseen 6.

Myös aineiston käsittelemisen tavan voi tässä yhteydessä ymmärtää osaksi arviointia. Tämän tutkimuksen tapa käsitellä aineistoa on lähinnä *teoriasidonnainen*, jota on pyritty määrittelemään kohdassa 4.3 Analyysi. Teoriasidonnaisuus on eräänlainen välimuoto puhtaan aineistolähtöisyyden ja teoriaa testaavan analyysin välillä. Arviointia tapahtuu siten puhtaan aineistolähtöisyyden ja teoriaa testaavan analyysin poissulkemisen kautta, eli sen miettimisenä, toteutuuko ”välimaastossa” oleminen. Teoriasidonnaisuudeksi on tämän tutkimuksen yhteydessä hahmoteltu aineiston teemoittainen ja avainsanoittainen jäsentäminen, ja tyypittely hyödyntäen aiempia kategorisointeja sekä viittaukset teoriaan tulosten kirjoittamisessa.

Arvioinnin kokonaisuus muodostuu tässä tutkimuksessa luotettavuuden ja pätevyyden, haastattelujen ja haastatteluaineiston todentuntuisuuden ja uskottavuuden sekä analyysin ja johtopäätösten teoriasidonnaisuuden tarkastelun ja todentuntuisuuden ja uskottavuuden yhdistelmästä.

5. TULOKSET

5.1 Arjen elämää perheen ja lasten ehdoilla

Äitien arkinen elämä rakentuu perhe-elämän ja opiskelun yhteensovittamisesta. Äidiksi tulemiseen ja äitinä kasvuun liitetään usein suuria tunnepohjaisia ja elämäntilanteellisia muutoksia, joita ei välttämättä ole aina osattu sellaisinaan odottaa. Tällaisia muutoksia ovat esimerkiksi voimakas sitovuu- den tunne lapseen, lasten sairastamisen myötä tulevat jaksamisen ongelmat ja uudenlainen arjen ajallinen, ja ajankäyttöllinen, jaksottaminen. Lasten syntymä vaikuttaa ennen muuta äitien arkiseen elämään siten, että äidit tekevät valintoja perhevapaiden pitämisestä ja lasten hoidon järjestämisestä (vrt. Salmi 2001).

Lasten päivähoito on ratkaistu usein siten, että melko pian äitiysloman jälkeen lapsi (lapset) menee kunnalliseen päivähoitoon ja äiti siirtyy takaisin kokopäiväopiskelijaksi. Myös jatkuva lasten koti- hoito, sekä alle 3-vuotiaalle lapselle tarkoitetun hoitovapaan hyödyntäminen ovat käytettyjä lasten- hoidollisia ratkaisuja. Isän väliaikaisesti antamaa kotihoitoa on toteutettu yhdessä perheessä. Koko- naisuudessaan perhevapaiden käyttö on ollut äitien harteilla. Myös opiskeluun orientoidutaan kah- della tavalla; osa äideistä on pitänyt/pitämässä kunnon äitiysloman, osa opiskelee koko ajan ilman varsinaista lomaa.

Äidit ovat kokonaisuudessaan erittäin tyytyväisiä arkiseen elämäänsä. Perheessä eletty elämä, lap- sista huolehtiminen ja opiskelun sovittaminen perheen arkeen ovat ”elämän peruspilari”, johon suuntaudutaan tarkoituksellisesti ja määrätietoisesti. **Perhesuunnitelmien** tasolla lapsille löytyy ajatuksellinen ja tahdottu tila opiskelujen ohelle. Lapsenhankinta on alkanut ”hyvässä ajassa”, eli sellaisissa tilanteissa, joissa perheen ja parisuhteen kehittymisen kannalta on ollut aika lasten tulla. Lapsen saaminen kesken opiskelujen on toisinaan koettu vaihtoehtoiseksi tavaksi muodostaa perhe tai orientoitua opiskeluun, toisinaan äideistä riippumattomat luonnolliset tekijät (keskenmenot, sai- raudet) ovat edesauttaneet lasten haluamista ja raskaaksi hankkiutumista. Iässä katsottuna äidit ovat hieman ensisynnyttäjien keski-ikää varhaisemmin ensimmäisen lapsensa saaneita ensisynnytysien vaihdellessa 20:sta ikävuodesta 28:aan ikävuoteen. Perhesuunnitelmat ovat dynaamisia: osalla äi- deistä on haaveena saada lisää lapsia opiskelun aikana, osa haluaa valmistua ennen uusien lapsien

syntymää ja osa äideistä on tyytyväisiä nykyiseen tilanteeseen niin lapsiluvun, kuin muidenkin perhettä kuvaavien muuttujen suhteen. Olennaista perhesuunnitelmissa on se, että niitä tehdään ja toteutetaan perhekohtaisesti harkiten.

Ajankäytöllisesti tarkasteltuna arki rakentuu melko rutiininomaiseksi. Äidit, joiden lapset ovat päivähoitossa tai koulussa järjestävät opiskelun pääasiassa ajalle, jolloin lapsi ei ole kotona. Tosin aikaa opiskeluun kuluu myös illoista ja viikonlopuista. Kotihoidossa olevien lasten äidit opiskelevat lasten päiväunien aikaan sekä iltaisin ja viikonloppuisin, tai järjestävät lapsille päivällä hoitotienttien ja luentojen ajaksi. Äitien elämään kuuluvat naisille tyypillisesti kodinhoidolliset tehtävät, joita äidit arvottavat ajankäytännöllisinä asioina eri tavoin. Kodinhoidolliset tehtävät eivät usein saa tai vie äitien ajasta valtaosaa, sillä monessa perheessä isä on auttamassa, ja tehtävät ovat ennen muuta rutiinitehtäviä. Ajankäytön kuvauksissa korostuu tarve saada aika riittämään opiskelulle ja perheelle, joten ajankäyttäjinä äidit ovat melko yhteneväisesti tehokkaita ja kiirettä välttäviä. Ajankäytön tehokkuus tarkoittaa juuri asioiden tekemistä organisoidusti, eli silloin kun on oikea aika tehdä. Kiireen tuntu on kuitenkin asia, jota ei täysin voi sivuuttaa, ja johon vaikuttavat ennakoimattomat tapahtumat.

Arjen tasolla opiskelun ja perhe-elämän yhdistämisestä on erotettavissa sekä **hyötyjä**, että **ongelmia**. Hyödyiksi äidit mainitsevat muun muassa ajankäyttöön liittyvän suunnitelmallisuuden ja tehokkuuden sekä motivaation kasvun opiskelua kohtaan. Lisäksi opiskelu pitää äitejä ”ajan tasalla”, ja voi jopa toimia ”pakokeinona” kodin ja lastenhoidon piiristä. Vaikka opiskelu olisi tarkoin suunniteltua, äidit kokevat voivansa joustaa opiskelijaäiteinä enemmän, kuin työelämään osallistuvat äidit. Lapsen saaminen hyödyttää myös tunnepohjalla, ja elämä ja opiskelu saavat uusia ulottuvuuksia äitiyden myötä. Työelämään liittyvänä hyötynä tulee esille se, että lapset ja opiskelu on hoidettu samaan aikaan, jolloin yksilö on paitsi houkuttelevampi työmarkkinoilla, myös osaa järjestellä ja organisoida asioita äidin kokemuksella. Hyödyt painottuvat kuvauksissa ongelmia painokkaammin, eivätkä äidit koekaan elämäntilannettaan tai perheen tilannetta ”ongelmalliseksi”. Ongelmiksi saattavat muodostua välillä aikataulujen yhteensovittaminen puolison tai opiskelukavereiden kanssa, lastenhoidon järjestäminen epätavallisissa tilanteissa, lasten sairastelu ja yleinen jaksaminen arjessa. Lisäksi ongelmana voi joskus olla tehtyjen suunnitelmien peruuntuminen ja siten oman opiskelun uudelleen järjestäminen.

Rooliristiriidoista äideillä on vaihtelevasti kokemuksia. Toiset ovat kokeneet ristiriitoja äitiyden ja opiskelun tai työn yhteensovittamisessa tai äidin ja puolison roolin yhteensovittamisessa. Opiskeluun liittyviä ristiriitatilanteita syntyy tavallisesti, kun äiti joutuu valitsemaan lasten ja opiskeluun kuluvan ajan ja intensiivisyyden väliltä, eikä opinnoista ole mahdollista suoriutua muilla tavoin. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi kurssien läsnäolopakon ja lapsen sairauden väliltä valitseminen, jossa opiskeleva äiti saa hyvin huonosti ymmärrystä tilanteeseensa tai mahdollisuuksia suoriutua opiskeluista toisin. Parisuhteessa koettuja ristiriitatilanteita syntyy liian vähäisen yhteisen ajan ja jaksamisen myötä, tosin äidit kokevat parisuhteisiin liittyvät ristiriidat ”tavallisiksi” ja kaikkia lapsiperheitä koskeviksi. Helena tuo esiin myös naiseuden ”katoamisen” äitiyden ja puolisona olemisen myötä:

”no on joo, ehkä.. ehkä ne ei liity sit kyllä siihen opiskeluun kauheesti.. ne.. niinku, ehkä niinku.. nyt kun on kaks pientä lasta, niin musta tuntuu, et mä oon koko ajan äiti, ja sit välillä mun pitää olla ninkun.. vaimo ja tosi harvoin määhän ehin olemaan se nainen, ja sit taas mä oon niinku sanonu, et mä haluaisin olla nainen, joka on äiti ja vaimo.. niin, et silleen niinkun..” (Helena)

Raskaaksi tuleminen, perheellisyyteen ja äitiyteen valmistautuminen sekä (pienen) lasten kanssa opiskelu ovat pakottaneet osan äideistä erilaisiin **neuvotteluihin** oman lähipiirin, yliopiston opettajien tai viranomaistahojen kanssa. Ratkaisua perustaa perhe kesken opintojen joudutaan perustelemaan tai ”arvioituttamaan” tavallisesti lähipiirissä, ja ajankäytöllisiä sekä elämän käytännöllisiä ratkaisuja lähipiiriin, opettajien ja viranomaistahojen kanssa. Neuvottelut lähipiiriin kanssa perustuvat usein esimerkiksi omien vanhempien huoleen jaksamisesta pienen lapsen kanssa tai huoleen opintojen keskeytymisestä perheen myötä. Myös oman puolison kanssa käytävät neuvottelut ovat tavallisia ja ne koskevat usein lasten hoidon järjestämistä ja toimeentuloa. Opettajien kanssa käytävät neuvottelut ovat juuri opintojen suorittamista vaikeassa tilanteessa koskevia neuvotteluita ja viranomaistahoille osa äideistä on joutunut perustelemaan elämäntilanteellisia ratkaisujaan esimerkiksi toimeentulon turvaamiseksi tai kunnallisen hoitopaikan saamiseksi lapsille. Huomionarvoista neuvottelujen osalta on se, että niihin joudutaan, ja ne koetaan, varsin yksilöllisesti; toiset äidit ovat joutuneet ”selittelemään” valintojaan ja kokeneet sen hyvin syvällisesti, ja jopa itseä tai itseä koskevien ratkaisujen loukkaamiseksi.

Arjen elämässä **parisuhteella** ja **sosiaalisella verkostolla** on suuri merkitys. Äidit kuvaavat parisuhdetta ja puolisoa tärkeänä osana käytännön kasvatustyötä ja jokaisessa kahden vanhemman perheessä isä on käytännössä toimeentulon hankkija. Vaikka puolisoilla on erilaisia positioita (vrt. naistapaisuus, miestapaisuus; naisen ja miehen eriytyneet tehtävät) perheen arkisessa elämässä, koetaan parisuhde kaiken perustaksi ja vanhemmuus yhteiseksi. Parisuhteen merkitys myös ylittää kumppanuudesta, toimeentulon hankinnasta ja lasten kasvattamisesta opintoja edistävään tukeen; puolisollla voi olla merkittävä rooli käytännöllisen ja henkisen tuen antajana opinnoista selviytymiseen. Sosiaalisen verkoston merkitys tuntuu arjen elämässä ennen kaikkea tuen saantina lähipiiriltä, sukulaisilta ja tuttavilta. Usein tuki on käytännön apua lasten hoitoon ja opintoihin kannustamista. Sosiaalisen verkoston merkitys argumentoituu myös tuen puutteena; toisilla äideillä on kokemuksia tuen epäämisestä hankalissa tilanteissa tai läheisten asuessa kauempana kokemuksia arjen käytännön asioiden järjestelemisen vaikeudesta. Opintoihin kannustava tuki käytännön asioissa tai kiinnostuksen osoittamisena on arvostettua, ja jopa välttämätöntä, opintojen ja perhe-elämän yhdistämisessä. Usein juuri omat vanhemmat mainitaan merkityksellisiksi tuen antajiksi sosiaalisesta verkostosta, ja omien vanhempien antama tuki on hyvin syvällistä ja ”perusteista”. Muita merkittäviä toimijoita sosiaalisessa verkostossa ovat ystävät, jotka elävät samantyyppisissä elämäntilanteissa. Verstaistuen saanti kulminoituu ymmärretyksi tulemisen kokemuksiksi arjen elämässä.

Äitien kokemukset **sosiaalisen ympäristönsä suhtautumisesta** opiskelun ja perheen yhteensovittamiseen ovat tavallisesti positiivisia. Opiskelun ja perhe-elämän yhteensovittamista pidetään harvinaisena ratkaisuna (vrt. Mannisenmäki & Valtari 2005, 53), jota muut ihmiset jopa ihailevat ja arvostavat, ja johon ryhtymistä saatetaan pitää varsin rohkeana tekona. Äidit ovat saaneet positiivista palautetta opintojen etenemisen tehokkuudesta ja vaativien opintosuoritusten (esim. gradu) tekemisestä lastenhoidon ohella. Samoin elämänasenteellinen, positiivinen orientaatio opiskeluun yhteiskunnallisesti katsottuna taloudellisesti epävakaisissa tilanteissa on tuottanut positiivista palautetta. Työn ja toimeentulon toissijaistuminen äitien elämässä huomioidaan sosiaalisessa ympäristössä elämäntilanteellisena rohkeutena ja sisukkuutena, tosin juuri toimeentuloon, tai sen hankintaan, liitetään myös paineiksi asetettuja asioita. Äidiksi tulemistakin kesken opiskelujen tai opintojen aloittamista pienlapsivaiheessa on sosiaalisen ympäristön puitteissa myös toisinaan kyseenalaistettu, mutta äitien kokemuksissa sosiaalisen ympäristön asettamat paineet ovat kuitenkin vähäisiä, eikä niitä ”oteta” tai aktiivisesti mietitä elämäntilanteessa.

Osa äideistä on osallistunut tai haastatteluhetkellä osallistuu perheen tulonhankintaan. **Taloudelliset asiat ja toimeentulo** ovat perheissä keskimäärin hyvin järjestyneet puolisoiden tulonhankinnan avulla, joskin useassa perheessä eletään niukoilla kuukausivaroilla ja –tuloilla. Rahaa on juuri sopivasti elämiseen ja asumiseen, ja osa perheistä on jo voinut hankkia omistusasunnon lainaksi tai pysyy elämään arkea sen kummemmin menoja miettimättä. Puolison tulojen lisäksi muutaman äidin perhe saa rahallista avustusta vanhemmiltaan ja osa on käyttänyt opintorahan lisäksi opintolainaa toimeentulon hankkimiseksi. Myös jatkuviin ja pidempikestoisiin työssäolojaksoihin on ryhdytty toimeentulon takaamiseksi, jolloin opiskelu on ollut välillä ”katkolla” ja toissijaisena. Tavallisesti työn tekeminen ajoittuu kesäaikoihin tai on juuri määräaikaista, jonkin ajan kestävä (osa-aika)työtä. Työn tekeminen opiskelun ohella äitien elämäntilanteessa on kuitenkin toissijaista; työtä tehdään tai on tehty sellaisissa tilanteissa kun se toimeentulon hankinnan kannalta on ollut välttämätöntä, kun siihen on ollut aikaa (esim. kesätyöt), tai kun se on luonnollisesti liittynyt opiskeltavaan alaan yliopistollisen työharjoittelun myötä. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, etteivätkö äidit kokisi työn tekemistä mielekkääksi ja työkokemuksiaan tärkeiksi, usein on kuitenkin perheen ja lastenhoidon kannalta todettu paremmaksi ratkaisuksi olla osallistumatta aktiivisesti työelämään. Työn ja toimeentulon kannalta on merkittävää huomata, että ne eivät muodostu esteeksi opiskelulle; vaikka toimeentuloa on niukastikin, se ei estä äitejä opiskelemasta, eikä taloudelliset asiat ole äitien murheena siinä määrin, että niistä muodostuisi kovin vakavia ongelmia. Opiskelu on kuitenkin ”väliaikaista” ja taloudellisesti tarkasteltuna sillä eletään, mitä saadaan. Kokonaisuudessaan perheet ovat taloudellisiin tilanteisiinsa tyytyväisiä.

Lasten selviytyminen lapsiperheille epätyypillisessä, ”keskeneräisessä” tilanteessa askarruttaa osaa äideistä. Vaikeita tilanteita on syntynyt lähinnä ajoittain opiskelujen intensiivisyyden takia, jolloin äidit ovat kokeneet väsymystä ja kokeneet laiminlyöneensä vuorovaikutusta lasten kanssa. Tällaisia intensiivisiä tilanteita ovat olleet muun muassa lukuvuosiperiodien loppuosat ja niihin osuvat koe- ja tehtäväsumat sekä tieteellisten kirjoitustöiden loppuun saattaminen. Myös taloudelliset seikat ja toimeentulo mietityttää; vähäiset tulot ja niistä aiheutuva kykenemättömyys tarjota lapselle samantaisia resursseja kuin kavereilla, on aiheuttanut lapsessa oireilua. Ostovoiman niukkuus on tällöin lapsen kannalta äidin kokemuksen mukaan haitallista, vaikka se kokonaisuudessaan tuntuu perheessä riittävältä. Lasten selviytyminen on kokonaisuudessaan asia, johon opiskelijastatus ei vaikuta, ja johon äidit kokevat pystyvänsä vaikuttamaan jopa suotuisammin kuin työhön osallistuvat äidit. Opiskeleminen jättää kuitenkin enemmän konkreettista aikaa olla lasten ja perheen kanssa, eikä tuota työelämän stressiä, tai tule ajatuksissa liian häiritsevästi mukaan kotielämään.

5.2 Yliopisto-opiskeluun suuntautuminen ja opiskelussa eteneminen

Koulutussuunnitelmien tasolla tarkasteltuna perheelliset opiskelijat ovat tavallisesti joustavia ja etenevät opiskeluissaan melko väljien suunnitelmien mukaisesti. Tiettyjä ammattispesifejä suunnitelmia, kuten tulkin, sosiaalityöntekijän ja opettajan ammatit, on olemassa ja niitä tavoitellaan ja rakennetaan tutkinnoista, mutta yleisesti tutkintoja rakennetaan myös väljemmillä suunnitelmilla. Merkittäväksi tutkinnoissa ja suunnitelmissa muodostuvat oman pääaineen opintojen lisäksi sivuainevalinnat ja niiden mielekkyys opiskelijalle. Äidit edustavat pääaineissaan akateemisesti perinteisiä yhteiskuntatieteellisiä ja humanistisia ”vapaita aloja”, jolloin valmistuminen ei mihinkään tiettyyn ammattiin on yleistä. Koulutussuunnitelmia tehdään tavallisesti lyhyelle aikavälille (esim. 1 lukuvuosi), ja niitä tarkastetaan säännöllisesti, vaikka taustalla olisikin halu saada itselleen jokin tietty ammatti. Koulutussuunnitelmat ovat monipuolisesti ”eläviä”, sillä niitä on saattanut olla ennen yliopistoon tuloa ja yliopistossa niitä viimeistään tehdään opintojen edistämiseksi. Aikataulullisesti tarkasteltuna suunnitelmat rakentuvat melko tarkasti noudattaen kahta tapaa: toiset äidit suunnittelevat aikataulun, joka kattaa tietyn opiskeluvuosimäärän ja toiset äidit miettivät ensin opiskeltavien aineiden sisältöjä ja hahmottelevat sitten mahdollista opintojen kokonaiskestoa. Tällöin ajankäytössä, opiskeluun kuluvassa ajassa, on nähtävillä selkeitä eroja siten, että toisten äitien opiskelu- tahti on nopeampi ja toisten hitaampi. Myös elämässä tapahtuvat muutokset, perheen perustaminen ennen kaikkea, vaikuttavat opintojen etenemiseen tavallisesti siten, että opiskelun intensiivisyys muuttuu perheen myötä; toiset ovat opiskelleet nopeassa tahdissa ennen lapsen/lasten syntymää ja hiljentävät vauhtia perheen myötä, toiset ovat edenneet hitaammin ennen perhettä ja perheen myötä opiskelevat nopeammin. Kun tarkastellaan ”tehokkaita” opintovuosia (eli äiti ei ole äitiys- tai vanhempainvapaalla, kotihoidontuen saajana), äidit mahtuvat hyvin opintojen mediaanikeston, eli maisterin tutkinto suoritetaan keskimäärin kuudessa (6) vuodessa.

Äidit mainitsevat **merkittäviksi oppimiskokemuksiksi** opiskelusta muun muassa yksittäiset kurssit, ainekokonaisuudet, opettajat, gradun tekemisen ja oppimisen järjestelyt (vrt. Jokihaara ym. 2004). Opiskeltavaan ainekseen liittyen yksittäiset kurssit ja ainekokonaisuudet ovat tulleet merkittäviksi esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, jolloin asiasisältö on ollut oman oppimisen tai itseensä suhtautumisen kannalta uutta ja avartavaa tai kun opetuksessa on toteutettu hyvin oppimista tukevia

erilaisia käytäntöjä. Yksittäisten kurssien merkittävyys on suuri, ne ovat voineet olla monessa mielessä käännteentekeviä suunnannäyttäjiä opiskelulle, ja niitä arvostetaan sellaisinaan ylitse ainekoko-
naisuuksien. Tällaisia kursseja on sekä pääaineesta, sivuaineesta että yleisopinnoista, jolloin tutkin-
non kannalta kokonaisuuden tarkastelu nousee tärkeäksi.

Äideillä on erilaisia **opiskelustrategioita**, joita käytetään oppimisen ja opiskelun tukena. Tavalli-
simmin strategiat ovat ajankäyttöön liittyviä suunnitelmia ja rajoja, joiden puitteissa käytännössä
opiskelu tapahtuu. Näitä ajankäytöllisiä strategioita ovat esimerkiksi opiskelun ajoittaminen virka-
aikaan tai tiettyyn kuukausimäärään lukuvuodesta. Myös ainekoko-
naisuuksien pohdinta, keskitty-
minen tiettyyn opiskeltavaan aiheeseen ja ajatuskarttojen tai -listojen tekeminen ovat käytettyjä
strategioita. Opiskelun kannalta merkittävää on se, että opintoihin suuntaudutaan eri tavoin; opin-
noissa on enemmän ja vähemmän merkittäviä osia, joita käsitellään kokonaisuuden kannalta erilail-
la. Tällöin joihinkin kursseihin tai tentteihin suhtaudutaan ja keskitytään vakavammin, jolloin op-
piminenkin on pitkäkestoisempaa ja syvempää. Osa opiskeltavista aiheista, ainekoko-
naisuuksista, kursseista tai tenteistä jää vähemmälle huomiolle, eikä niiden anti ole tällöin oppijan kannalta mer-
kittävää tai pitkäkestoista. Sari tiivistää opiskeltavien aiheiden merkityksen ja käytettyjen opiskelu-
strategioiden suhteen seuraavasti:

*”—jos se on semmonen mikä, mistä mä haluan tosi nopeesti eroon, niin strategia on se, että äkkiä edellisellä viikolla niinkun kellon ympäri lukee [naurahtaan], että runtaa ne sellaseen nopeeseen ulkomuistiin, et sen pystyy sen tentin tekeen – mut sit on taas tämmösiä.. no niinkun esimerkiks oli tää kandin työ, että sä, joudut aika.. huolel-
liseesti niinkun etsiin sitä lähdemateriaalia, tekeen niinkun muistiinpanoja ja semmosta ajatusrunkoo itelles ja niinku silleen sisäistään sitä asiaa, et se on mulle tosi vahvasti vaikuttaa, että kuinka kiinnostunu mä oon siitä aiheesta” (Sari)*

Äidit arvostavat opiskelua ja kouluttautumista paljon. Opiskeluun liitetään sivistystehtävän ja tut-
kinnon väline- tai vaihtoarvon lisäksi selkeä itseisarvollinen ulottuvuus. Oma opiskelu argumentoi-
daan, pohditaan, suunnitellaan ja muotoillaan tällöin erittäin merkittäväksi osaksi elämää. Myös
ympäristön suhtautuminen kouluttautumiseen ja opiskeluun yleensä on äitien kokemusten mukaan
opiskelumuonteista, tutkintoa arvostavaa ja opiskeluun kannustavaa. Osalle äideistä pääsy yliopis-
toon on onnistunut vasta useiden pääsykokeiden tai pääainevalintojen jälkeen, jolloin tutkintoa,
yliopistoa ja opiskelua yliopistossa arvostetaan erityisesti. **Elinikäinen oppiminen** ymmärretään
muiden arvojen ohella yhdeksi tärkeimmistä opiskeluun liitettävistä yleisistä arvoista. Elinikäisen
oppimisen sisäistäminen yliopisto-opinnoissa tarkoittaa äitien kokemuksissa muun muassa sitä, että

yliopistosta saadaan tietyt tiedot ja taidot työelämään tutkinnon muodossa, mutta opiskelu jatkuu automaattisesti vähintään ei-muodollisena, työelämään ja muihin intresseihin liittyvänä opiskeluna. Arkinen oppiminen, tiedonhaun taidot sekä kriittinen ja analyttinen ote ovat juuri elinikäisen oppimisen ydinaluetta, joita harjoitellaan ja tavoitellaan yliopisto-opiskelussa. Lisäksi usealla äidillä on haaveissa yliopistolliset jatko-opinnot, jolloin elinikäinen oppiminen ymmärretään myös jatkuvana muodollisten pätevyyksien hankintana ja uran tekemisenä esimerkiksi juuri yliopistossa. Elinikäinen oppiminen on asia, jota yksikään äideistä ei kyseenalaista, ja johon jokainen hieman eri sanoin sanoen on valmentautunut elämässään. Elinikäistä oppimista kuvataan elinehtona, jota ilman ei pysty selviytymään niin työelämästä kuin muustakaan elämästä nyky-yhteiskunnassa.

Opiskelu yliopiston **oppimisympäristöissä** on äitien kokemuksissa usein yksinäistä työskentelyä, jota pitää suunnitella ja johon pitää ryhtyä itsenäisesti. Yksin opinnoissa etenemisen tapaan liittyy usein samaistumattomuus omaan tiedekulttuuriin ja oman tiedekunnan tai laitoksen ilmapiiriin, eikä tarjolla olevaa opintojen ohjausta juurikaan hyödynnetä tai etsitä (vrt. V. Korhonen 2005). Toisaalta juuri oman tieteenalan tapa tehdä tutkimusta tai tapa käyttää tieteellistä kieltä suodattuu omaksi tieteelliseksi jäsenystavaksi, jolloin tiedekulttuuri on kuitenkin merkittävässä osassa opiskelua. Usealla äidillä on niin sanottujen perinteisten oppimisympäristöjen lisäksi kokemuksia opiskelusta uusissa oppimisympäristöissä, eli täsmällisemmin kokemuksia verkko-opiskelusta. Eri laitosten erilainen tarjonta verkko-opiskeluun on rikastuttanut usean äidin opiskelua ja nimenomaan osaltaan mahdollistanut opiskelun esimerkiksi äitiyslomien aikana. Verkko-opiskelun lisäksi perinteiset oppimisympäristöt ovat säilyttäneet asemansa oppimisen tukijoina, ja usealla äidillä on vahvoja oppimisen kokemuksia juuri luennoilta, ryhmätöistä ja seminaareista. Perinteisten oppimisympäristöjen haittapuolena esille nousee oppimisen ja opetuksen järjestämiseen liitettyinä huonosti toimiva yhteistoiminnallisuus ja itsenäisen lukemisen merkityksen vähättely; toiset äideistä tunnistavat itsensä juuri runsaan itsenäisen lukemisen kautta oppijoiksi muiden oppimisen muotojen jäädessä taka-alalle. Yliopiston oppimisympäristöjä arvioitaessa äitien huomio kiinnittyy niin sanottujen muodollisten ympäristöjen lisäksi epävirallisiin oppimisen tiloihin, tapoihin ja vuorovaikutussuhteisiin. Oppimisen kannalta merkittävää on myös yliopiston yleinen ilmapiiri ja viihtyisyys sekä fyysinen ympäristö. Äitien kokemuksissa merkittävä osa opiskelussa on myös toisilla ihmisillä, fyysisillä tiloilla, oppimisen tukipalveluilla (kuten kirjasto, tietotekninen saatavuus) ja yliopistolla, kampuksella, ololla yleensä. Vaikka tiedekulttuureihin tai opiskelijaelämään samaistuminen on usean äidin kokemuksissa jäänyt taka-alalle, ei yliopisto itsessään oppimisen paikkana ole kuitenkaan merkitykseton. Helena kiteyttää yliopiston oppimisympäristöjen yksinäisyyden seuraavasti:

”siis enemmän sais olla semmosta yhteisöllistä oppimista, koska tää on aika semmosta yksinäistä puurtamista kuitenkin, että sit sen.. sen yhteisöllisen jou, yhteisöllisyyden joutuu ite luomaan, ja se taas ois niinkun.. niinkun.. silleen.. ollu monesti miellyttävää” (Helena)

Tieteellisen ajattelutavan kehittyminen tarkoittaa äitien kokemuksissa tieteellisen tekstin kirjoittamisen, tiedonhaun ja -käsittelyn, kriittisen lukemisen, perustelun ja reflektoinnin taitoja sekä lähdekritiikkiä. **Tieteellinen ajattelutapa** kehittyy opintojen myötä eri painotuksin, ja toiset äidit kokevat tieteellisen ajattelutavan vieraammaksi kuin toiset. Yliopistossa opiskeleminen tarkoittaa kuitenkin juuri edellä mainituissa taidoissa kehittymistä, jolloin perusteisesti kaikki äidit ovat tieteellisen ajattelutavan prosessoinnissa osallisina. Usein juuri tieteellisten töiden (kandin työ, gradu) tekeminen ohjaa tieteellisen ajattelutavan omaksumista ja syvenemistä, ja näillä prosesseilla on suuri merkitys jatko-opinnoista haaveilemisen ja tieteen tekemisestä kiinnostumisen kanssa. Praktisempiin ammatteihin hakeutuville, tai tieteellisten töiden jäätyä vähemmälle merkitykselle, tieteellinen ajattelutapa ei muodostu opiskelun kokonaisuuden kannalta tärkeäksi, vaan opiskelussa painottuu muiden taitojen kehittäminen. Tieteellinen ajattelutapa jakaa äitejä yliopisto-opiskelijoina voimakkaasti; siinä missä toinen ajattelee tieteellisten taitojen olevan opiskelun ytimessä, toinen kokee ne pakollisiksi opiskelun mukanaan tuomiksi velvoitteiksi. (vrt. Aittola.)

5.3 Yliopistokouluttautumisen kokemisen tavat

5.3.1 Jäsentynyt tapa

Yliopistoon hakeutuminen ja korkeakoulutukseen osallistuminen on osalle äideistä ollut itsestään selvää viimeistään lukioajoista lähtien. Tiettyjä alakohtaisia tai ammattispesifejä suunnitelmia on ollut olemassa ja yliopistoon on edetty lukion jälkeen ilman realistisia muita vaihtoehtoja. Väli vuosia lukion lopettamisen ja yliopistossa aloittamisen välillä ei ole ehtinyt kertymään, tai vuosia on vain muutamia, ja tämä aika on käytetty opiskeluun toisessa oppilaitoksessa tai avoimessa yliopistossa. Väli vuosien ajan opiskelulle tyypillistä on valmistautuminen yliopisto-opiskeluun (tulevan pääaineen perusopintojen tekemistä) tai ajan ”viettäminen” esimerkiksi ammattikorkeakoulussa pakkohaun vuoksi. Jäsentynyt tapa on yliopistoon hakeutumisen osalta yhteneväinen normaalin ylioppilashakumenettelyn kanssa; opiskelupaikkaa haetaan ja vastaanotetaan muutamien vuosien sisällä ylioppilaaksi pääsyn jälkeen. Koulutusreitti näyttäytyy siis varsin suorana ja äitien suhtautuminen tulevaisuuteen on varmaa.

”mä tulin sen takia tänne, että mä halusin [substanssi] opettajaksi -- se tuli yhdellä lukion ihan viimesistä [substanssi] opet.. [substanssi] tunneista, kun mä ajattelin, että tän asianhan ois voinu oikeestaan tehdä näin, ja sit tuli semmonen, niin mähän voisin alkaa [substanssi]opettajaks... ” (Helena)

”aika moni muukin mun kaveri haki ookooällään [OKL] ja sit mä ajattelin no, et mäkin haen, kun en mä oikein tienny et mitä mä haluan et jotain ”sosaalialaa” – tyylisesti, mut sit mä en päässy sinne, et se oli hirveen hilkulla, mutta en päässy.. ja mä olin jotenkin kauheen pettynyt ja mä en tienny että mitä oisin sit tehny -- olin vuoden kansanopistossa myös siel [Kaupungissa] ja tota se oli itseasiassa aivan loistava vuosi. Et vieläkin niinku muistelee että siellä mä oon oppinu [pääaine] eniten mitä missään koskaan [naurahtaa] että.. että se oli aivan mahtava opettaja ja mä tein siellä psykan appron ja kasvatustieteen appron sen vuoden aikana että.. sillainkaan se ei menny hukkaan ja se muutenkin .. se oli hyvä vuosi. Sitten mä pääsin tänne Tampereen yliopistoon lukeen [pääaine] ...” (Heidi)

Opinnoissa eteneminen tapahtuu opiskelutilanteena (ks. loppuviite iii) tasaisesti ja ilman suurempia opintoihin liittyviä hankaluuksia. Opintoja suunnitellaan kokonaisvaltaisesti koko tutkinnon kattaen ja parhaita valintoja miettien, kuitenkin siten, että suunnitelmia voi tarkistaa tarpeen mukaan. Tavalista on myös se, että yliopistoon tultaessa ainekokonaisuus ei ole ollut vielä selvillä, vaan sitä rakennetaan ja tarkistetaan matkan varrella. Ainekokonaisuuden osalta äideille tyypillistä on tutkinnon muodostaminen ilman ”turhia” sivuaineita, jolloin eteneminen vaikuttaa varsin suunnitelmalliselta.

Tutkinto rakentuu ainakin aluksi nopeasti. Katkoksia opiskeluun voi tulla perheen perustamisesta, eli äitiyslomista ja vanhempainvapaista. Tällöin opintoihin kuluu pelkkiä opintovuosia tarkastellen melko paljon aikaa, mutta tosiasiasa tästä ajasta aktiivisia opiskeluvuosia on 5-6. Jäsentynyt tapa näyttäytyy venyneenäkin opiskeluna melko ongelmattomana, jossa jokaiselle yliopistossa vietetylle vuodelle löytyy mielekästä tekemistä. Äidit saattavat kuvata opiskeluaan ennen lapsia opintoviikko-saavutuksista huolimatta väljäksi tai suunnittelemattommaksi, jossa on tapahtunut muutos lastensaannin myötä. Toisaalta lasten saaminen on asettanut äitejä uudenlaisiin tilanteisiin, joissa opiskeluun tuntuu riittävän vähän resursseja. Tilanne ennen lapsia on ollut varsin ”normaaliopiskelijamainen” ja lasten syntymän jälkeen äidit kokevat saavuttaneensa sisällöllisesti opiskelussa enemmän ja tehokkaammin. Arjen elämä näyttäytyy varsin tavallisena lapsiperheen arkena, ja äidin opiskelua pidetään tavallisena ja toivottuna vaiheena. Perheille on tyypillistä esimerkiksi hoidattaa lapset kunnallisessa päivähoitossa ja äidit saavat osallistua opiskeluun täysipäiväisinä opiskelijoina. Maria ja Heidi kuvaavat hyödyistä ja ongelmista kysyttäessä tilanteitaan seuraavasti:

”semmonen käytännön asia minkä on oppinu, niin on ajankäyttö.. et niinku mitä, mistä opettajatkin yleensä antaa kiitosta perheellisille, että tota.. työt tulee, tehtävät ajallaan ja.. niinku opiskeli, opiskelijat joilla on lapsia, niin ne muka kerkiää paremmin, kun nämä jotka.. ei sitten omista näitä lapsia ja, mulla oli sama ongelma silloin kun mä aloitin opiskelun, että en muka ite kerinny millään.. -- mulla on motivaatio kasvanu hirveesti opiskeluun ja sit toisaalta taas kun on opiskelu niinku vastapainona ja sitten lapsen hoito toisena niin ne jotenki.. tasapainottaa -- hirveen monet sanoo sitä, että motivaatio kasvaa.. ja ehkä just se päämäärä ja se järjestelmällisyys ja aikataulut, että mun on pakko valmistuu nytten ja.. et mää kans oikeesti teen tän.. no sit varmasti joillakin on jaksamisongelmaakin.. mä en oo kokenu itte sitä minään” (Maria)

”on siinä varmaan semmonen niinku jaksamisongelma ja semmonen niinko et miten jaksaa .. revetä moneen paikkaan .. mutta tota, mäkin oon niin .. esimerkiksi suurpiirteinen tämmösis kodinhoitoasioissa, et ei mua haittaa, ja sit mun miestä haittaa, nii se saa siivota [naurahtaa].. että.. en mä niinko ota paineita semmosista .. jutuista.. ja tota.. mut kyl semmonen varmaan niinku sellanen .. keskittymiskyky on jotenki huonompi. Tai sellain, et ne kotiasiat kyllä pyrkii, jos on joku ongelma tai lapset on kipeenä tai.. tai jotain tällästä niin kyl se niinko värittää sitä koko... ” (Heidi)

Opiskelutilanne yliopistossa ja äitien elämäntilanne ovat sopusoinnussa keskenään, vaikka äidit ovat kokeneet ajoittain ajallisesti tiukkoja tilanteita opiskelun ja perheen yhteensovittamisessa. Yliopistossa opiskeleminen näyttäytyy äitien elämänsä miehekkäänä ja merkittävänä kokemuksesta, jota arvostetaan ja johon suuntaudutaan tarkoituksellisesti. Äidit kokevat saavansa tukea opiskelunsa, ja perheen, lähiympäristön ja muiden sosiaalisten suhteiden merkitystä arvostetaan käytännön elämässä. Äidit ovat monessa mielessä ”etuoikeutettuja” kouluttautujia; esimerkiksi taloudellista tilannetta ei tarvitse juurikaan murehtia puolison työssäkäynnin vuoksi ja äidit saavat sekä käytännön apua, että ajatuksellista tukea opintoihin sukulaisilta ja ystäviltä. Yliopistossa opiskeleminen asettuu äitien elämänsä harkituksi, suunnitelluksi ja positiiviseksi ajaksi, jota hyödynnetään työhön osallistumisena ja jatko-opintoina tulevaisuudessa. Tieteellisen ajattelutavan kehittyminen, elinikäinen oppiminen ja omiin mahdollisuuksiin uskomisen ovat keskeisiä koulutuksen mukana tulevia ominaisuuksia, joille äidit uskovat löytyvän käyttöä tulevaisuudessa.

”mä oon aina sanonu, että yliopisto on mun henkinen koti [naurahtaa].. -- et jotenkin, se on ollu mulle tosi tärkeä juttu... niinkun.. vaikka en koskaan oo pitäny itteeni mitenkään semmosena hirveän... akateemisena ihmisenä, tai semmosena.. että ei musta varmaan koskaan [pääaineen] tutkijaa tuu.. ” (Helena)

5.3.2 Kokeilun ja löytämisen tapa

Osalle äideistä yliopistoon hakeutuminen ja opiskelun aloittaminen ovat tapahtuneet muiden koulutuskokeiluiden, useiden väli vuosien pidon, työssäkäynnin tai toisen ammatin hankinnan jälkeen. Koulutusreitien alku on ollut poukkoileva ja tulevaisuuteen suhtautuminen alussa usein epävarmaa. Aiempia koulutuskokeiluja on saattanut ohjata sattuma siten, että esimerkiksi ammattikorkeakoulujen pakkohaussa äidit ovat joutuneet valitsemaan itseään usein vähän kiinnostavista ammateista tai kouluun pääsy on tapahtunut helposti päästötodistuksen turvin ilman pääsykokeita. Koulutusreitien alkutaipaleen poukkoilevuudesta huolimatta äidit suhtautuvat nyt valoisasti opiskeluun ja tulevaisuuteen. Yliopisto-opiskelu näyttää löydettyinä mahdollisuutena, johon on innostuttu sisään pääsyn ja opiskelun myötä. Osa äideistä on opiskellut ammatin ennen yliopistoon tuloa. Amatit eivät ole kuitenkaan johtaneet vakaaseen ammattiuraan tai työntekoon alalla. Silja kuvaa edelliseen opiskeluun hakeutumista seuraavasti:

”mä tota pyrin [oppiaine] opiskeleen, kun se oli mun ainoa haave siihen.. tai siinä vaiheessa tai lukiossa, ja kun mä en sinne [lukumäärä] yrittämällä päässy, ni sit mä ajattelin, et nyt täytyy tehdä jotain ihan muuta, niinkun näkyy, niin sit mä menin ihan eri tyyppiseen kouluun, mä aattelin että mä haluan tulla [ammatti] tai että.. jos en mee töihin [ammatti], niin ainakin opin tekemään [sisältö] sitte kotona että.. se oli vähän sellanen että mä en pitäny sitä niin kauheen vakavana asiana sitä ...että tässä täytyy nyt jotain tehdä kun en pääse sinne minne mä haluan.” (Silja)

Kokeilun ja löytämisen tavassa tyypillistä on yliopistoon hakeutuminen usein varsin keskeneräisissä tilanteissa. Esimerkiksi työelämään osallistuminen on keskeytynyt opintojen alkaessa tai arjen perhe-elämää on täytynyt järjestellä uudelleen opintojen alkamisen myötä. Kun tutkinto-opiskelijaksi kirjautuminen on saattanut onnistua vasta useiden hakukertojen jälkeen, ovat pääsykokeisiin lukeminen ja opintojen alkaminen olleet merkittävässä asemassa äitien elämässä. Jokainen äiti on opiskellut tulevan pääaineen tai sivuaineiden perus- ja aineopintoja avoimessa yliopistossa ennen yliopistoon tuloa. Tutkinto-opiskelijaksi päätyminen näyttää luonnollisena jatkumona avoimen yliopiston puolella aloitetulle opiskelulle. Koska yliopistossa opiskelun aloittamiseen on kulunut useita vuosia ylioppilaaksi pääsyn jälkeen, on osa äideistä jo ehtinyt perustamaan perheen ennen opintojen alkua. Tyypillistä tässä tilanteessa on kuitenkin se, että yliopisto-opiskelut ovat alkaneet välittömästi äitiysloman loppumisen jälkeen. Esimerkiksi Jaanalla on kokemuksia opiskelusta toisessa oppilaitoksessa ja eri koulutus alalla ennen yliopistoon tuloa. Tutkinto-opiskelijaksi hakeutuminen on alkanut kesken työssäolon, ja kiinnostuksen ollessa vielä hieman epäselvää:

”niin no sit sillan keväällä mä jotenki et hei mähän lähenalan lukeen [pääainetta] [naurahtaen] Tampereen yliopistoon, mä en edes muista, et lähtiks se kaiken kaikkiaan siitä, et kun mä niinkun rupesin miettiin, että mitä mä sit voisin opiskella, et mikä mua kiinnostais, mä vähän pläräsin niitä yliopiston tota.. niitä..haku.. tota papereita ja muita, ja sit tota joo, että [pääaineeseen] ei tarvi olla kirjottanu kun neljä ainetta [nauraen].. niinku, et mä en muista oiks se alku joku niinku näin tyhmä oivallus, mut että sit tota, sit mä hain, se oli tota sillan nollanolla [2000] vuonna.. mä oikeestaan, en ehtiny kun pari kuukautta siinä lukeen, kun mä sain niin myöhään sen oivalluksen ja mä en sit päässy ekana vuonna, ja tota, sit se kuitenkin jäi niinku silleen tosi paljon kiinnostaan ne jutut mitä oli lukenu, ja mä olin, et mä meen avoimeen sit lukeen, että.. vuodeks, et sithän se niinku varmistuu, että kiinnostaaks se vai eiks se kiinnosta, ja mä sit se alko niinku enemmän ja enemmän kiinnostaan, ja sit mä olin et noniin, et nyt mä niinku sit tosissaan luen sinne” (Jenni)

Arjen elämää eletään varsin tavallisena lapsiperheen elämänä, jossa äitien ei juurikaan tarvitse kiinnittää huomiota taloudelliseen selviytymiseen puolison huolehtiessa tulonhankinnasta. Työn tekeminen opintojen ohella on kuitenkin yleistä johtuen aiemmista ammateista tai työkontakteista. Tällöin myös työn ja opiskelun limittyminen on joillakin äideillä arkipäiväistä jopa siten, että opiskelu jätetään ajoittain taka-alalle.

”ja nyt kun mä olin pitkään töissä, niin... mä tiesin, et mä en niinku jaksu opiskella ja sit kun työpaikalta ei tuettu sijaisten opiskelua, eikä ne niinku maksanu mitään, eikä.. näin, kursseille ei päässy, niin se oli tosi ahdistavaa, et sitten kun mä pääsin tänne opiskeleen, niin mä kyllä aika ahneesti kahmin niit kursseja..” (Riikka)

Kokeilun ja löytämisen tavassa tyypillistä on usein ”haparoivan” alun jälkeen opiskelun mielekkyyden ja pääainevalinnan mielekkyyden kokeminen, jolloin opiskeluun kiinnytään varsin intensiivisesti. Tutkinto rakentuu alussa nopeasti, ja katkoksia opintoihin voi tulla perhevapaiden pitämisen tai työnteon takia. Aktiivista opiskeluaikaa kertyy keskimäärin 5-7 vuotta ja opiskeluaikaa kuvaa voimakas kasvaminen oman tieteenalan tapaan käsitellä todellisuutta. Opiskeluprosessi on opiskelu- ja elämäntilanteita katsottaessa usein varsin vivahteikas käsittäen opiskeluissa etenemisen suvantokohtia ja todellisia pysähtymisen kokemuksia. Opiskeluun suhtaudutaan kokeilun ja löytämisen tavassa kuitenkin hyvin positiivisesti, jolloin vaikeatkin ajat päätyvät aina opiskelun uudelleen aktivoitumiseen ja opiskelun innon ja mielekkyyden uudelleen löytämiseen.

Kokeilun ja löytämisen tavassa tyypillistä on opintosuunnitelmien tekeminen melko lyhyelle aikavälille ja ainevalintojen kokeileminen ja muuntelu, eikä koulutukselle ole välttämättä olemassa kokonaissuunnitelmaa. Äidit arvioivat varsin yksimielisesti perheen perustamisesta ja lapsista olleen apua opiskeluun siinä mielessä, että oppimisprosessit ovat suuntautuneet tarkemmin ja syventyneet

lasten tulon myötä. Löytäminen liittyy tällöin erittäin voimakkaasti opiskelun mielekkyyden kokemiseen; opiskelusta on usein tullut mielekkäämpää ja paremmin etenevää lasten myötä, jota ei äitien arvioiden mukaan olisi välttämättä tapahtunut ilman lapsia. Esimerkiksi Jaana kuvaa opiskelutahdin ja -käytäntöjen muuttumista seuraavasti:

”musta se on loppujen lopuks ollu aika vapauttavaa siinä mielessä, et jos mä ajattelen koko niinku opiskeluaikaa, niin mä oon aina raahannu niitä kirjoja ja siis repussa niinko just [kotipaikkakunnalle] kun ollaan menty ja suurin piirtein sillain, että kaveritten kans menty jonnekin mökille vaikka viikonlopuks, niin mulla on ollu ne kirjat siellä repussa.. eikä oo kuitenkaan aukassu, mut ne oli hirvee semmone ressitekijä, niin nyt sitten mä huomasin, että eihän mun tarvi niinku.. mä en tee niin, että kun ei, ei, ei sitä voi.. et tietenkin kyllähän nyt joskus jos [Lapsi] on vaikka nukkunu päiväunia, niin mä oon voinu sitte.. niinku tota.. tehä sen aikaa, mutta siis silleen, että sitä ei nyt tee, mä en oo yleensä tehny sillonkaan.. et sitä on niinku yrittäny erottaa kauheen niinku tarkasti.. perheen ja koulun.. ja jotenkin musta tuntuu, että mä sain aivan hirveesti aikaan siinä niinku heti se eka puol vuottakin.. niin.. vaikka mulla oli niin aika paljon kursseja, niin mä ensin ajattelin, että.. et miten mä selviän näistä, näistä just niistä läsnäolokursseista, ja tota niinniin, mutta sitte, mä tein vielä päälle tenttejäkin, ihan vaan kun jäi aikaa” (Jaana)

Äitien tulevaisuudenodotukset ovat oman alan ja ammatin löytämisen kautta positiivisia, ja yliopistosta valmistaudutaan omiin mahdollisuuksiin uskovana, hyvillä perustiedoilla ja -taidoilla varustettuna elinikäisenä oppijana. Tieteellinen ajattelutapa on muodostunut omakohtaiseksi tavaksi käsitellä todellisuutta, ja äideistä usea haaveilee yliopistollisista jatko-opinnoista.

5.3.3 Etsimisen tapa

Osalle äideistä yliopistossa opiskelu näyttäytyy oman alan ja ammatin etsimisenä. Etsimisen tavassa tyypillistä on varsin poukkoileva koulutusreitti ja hieman epävarma suhtautuminen tulevaisuuteen, eräänlainen itsensä etsiskely koulutuskokeiluiden ja koulutuksen avulla. Etsimisen tavassa on tyypillisesti hankittu jo aiempi koulutus toiselta alalta, joka ei kuitenkaan ole johtanut vakaaseen ammattiuraan. Aiempaan koulutukseen on päädytty ilman todellista opiskelumotivaatiota tai halua ryhtyä harjoittamaan koulutuksen tarjoamaa ammattia. Etsimisen tavan taustalla on usein pettymys omiin suorituksiin yliopiston pääsykokeissa ja jääminen ilman opiskelupaikkaa yliopistossa.

*”mä aloin opiskeleen, ja ekana vuonna mä tein ihan älyttömästi hommia, se oli iha-
naa olla yliopistossa ja jotenki.. tavata kaikkia mielettömiä, älykkäitä ihmisiä ja opet-
tajiä, ja keskustella ja se oli jotenkin ihan hurjaa se, ihan uus maailma niinku avautu
ja, ja mä olin alkanu kyllästyyn [aiemman ammatin]töihin tosi paljon, ja silleen, että..
et niinku.. se oli tosi hyvä, hyvä se alku” (Annika)*

Yliopisto-opintoihin on usein lopulta päädytty ja päästy alkuperäisten suunnitelmien vastaisesti, jopa kokonaan eri alalle ja useiden välivuosien pitämisen jälkeen. Etsimisen tavassa tyypillistä on alkuperäisten, vakaiden kokonaiskoulutussuunnitelmien muuntuminen osin itsestä johtumattomista syistä tai suunnitelmien ja yliopisto-opiskelun aloittamisen mahdollisuuden viivästyminen. Etsimi- nen tarkoittaa suunnitelmien muututtua voimakasta nykyisen aineyhdistelmän miettimistä, sivuai- neiden kokeilua ja jopa oman pääaineen ja yliopistossa opiskelemisen kyseenalaistamista. Etsimisen tavassa tyypillistä on jäsentyneen kokonaissuunnitelman puuttuminen ja hieman ”haparoi- va” ote opintojen tekemisessä. Haparoinnista huolimatta opintoviikkosaavutuksia kertyy ja opiskelu näyttää ulkoisia saavutuksia tarkasteltaessa etenevän. Opintojen kestoksi muodostuu aktiivisia opintovuosia tarkasteltaessa 6-7. Opinnot ovat kuitenkin ajoittain vaarassa keskeytyä opintojen mielekkyyttä et- siskeltäessä.

*”mulla on nyt siis semmonen, ylipäättäänkin, tilanne, että niinku tällä hetkellä oon
jonkunlaisessa sellasessa ehkä.. ei ihan kriisissä, mut jossain murrosvaiheessa silleen,
että, että mä oon koko elämäni tehny kaikkee [sisältö] ja se oli mulla myös suunnitel-
ma, et siitä tulee ammatti, mut ei siitä tullu, ja mulle on niinku yliopistokin ollu, yli-
opisto-opinnot sellanen.. sellanen tota.. niinku väliaikaisratkaisu jossain vaiheessa,
kun mä aloitin [vuosi] syksyllä, niin mä joko ajattelin niin, että mä en tee tätä tutkin-
too loppuun, tai ajattelin sellastakin, että mä teen vaan kandin tutkinnon tai, tai jätän
sen kokonaan kesken, tai jotain sellasta, vaikka mä oon niinku kiinnostaa [oma pääai-
ne], jota mä opiskelen, mut että mä olin ajatellu niin, et mä en tee sitä valmiiks ja
opiskelenkin muuta” (Annika)*

Perheen perustaminen ajoittuu etsimisen tavassa keskelle opintoja. Perheen perustaminen ja lasten aika ovat usein äidin iästä johtuvia elämänkulullisia tapahtumia; äidin kouluttautumiseen kuluva aika on lähtökohtaisesti pidentynyt etsimisestä johtuen ja äidin elämässä aktivoituu perheeseen liit- tyvät asiat epävarmasta kouluttautumistilanteesta huolimatta. Lasten saannilla on usein positiivista vaikutusta äidin yliopisto-opintoihin, sillä äitiysloma suo ajatuksellisesti vapaata tilaa pohdiskella opintoja, ja lasten tulon myötä motivaatio opiskeluun ja valmistumiseen kasvaa. Vaikka tilanne opintojen osalta ei selviytyisi lopullisesti, pakottaa perheen perustaminen ja perheen elannosta tule- vaisuudessa huolehtiminen äidin miettimään opintoja tarkasti, ja ainakin hyväksymään jo tehtyjä valintoja.

Etsimisen tavassa yliopisto-opiskeluprosessi on ailahtelevainen ja vivahteikas, eikä opinnoista aina tahdo löytyä mielekkyyttä. Oppimiseen ja opiskeluun suhtaudutaan kuitenkin aina vähintään käytännöllisen positiivisesti, ja vaikeista ajoista sekä keskeytysuhista selviydytään takaisin opintojen pariin. Etsiminen saattaa jatkua pitkään ja aktivoitua uudelleen kesken opintojen, jolloin omiin mahdollisuuksiin uskomisen ja tulevaisuudenodotusten muuttuminen ovat suuresti kiinni äidin saamasta sosiaalisesta tuesta ja opintoihin kohdistuvasta ohjauksesta. Opinnoissa on etsimisestä huolimatta runsaasti merkittäviä ja positiivisia oppimiskokemuksia, jotka osaltaan kantavat opintoja eteenpäin ja auttavat suuntaamaan suvantokohdissa. Etsimisen tavassa äidin on usein elämäntilanteellisena tekijänä aktivoituttava tulonhankintaan, jolloin arjessa on opintojen suunnittelemisen ja kokoamisen lisäksi paljon muuta mietittävää. Yliopisto-opiskelun kokonaisuus on äitien kokemuksissa rikkonaisuudesta huolimatta ainoa oikea tapa hankkia ammatti tai tutkinto, ja äideille jää muodollisen koulutuksen puitteissa vielä tavoiteltavaa yliopisto-opintoihin uuden tutkinnon tai täydennysopintojen parissa. Etsimisessä on vaikeuksista huolimatta positiivisia vaikutuksia äidin opiskeluun: epäonnistuneetkin ainevalinnat tai aikataulusuunnitelmat voidaan ottaa käyttöön uusissa yhteyksissä ja kääntää osaamisen kannalta merkittäviksi oppimiskokemuksiksi. Tällöin opintojen päättäminen näyttäytyy positiivisena vaiheena ja äidit uskovat omaavansa perustietoja ja -taitoja laaja-alaisesti.

6. DISKUSSIO

6.1 Johtopäätökset ja arviointi

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu yliopisto-opiskelua nuoren perheellisen opiskelijan näkökulmasta. Teoriaosassa keskeisiksi käsitteiksi valittiin elämäntieteen, yliopisto-opiskelun ja oppimisen sekä perheen ja äitiyden käsitteet, joihin, ja aiempiin tutkimuksiin tukeutuen hahmoteltiin tämän tutkimuksen tulkinnallinen kehys. Tässä tutkimuksessa haettiin vastausta kysymykseen ”Miten perheelliset opiskelijat kokevat yliopistokouluttautumisen?”.

Tässä tutkimuksessa perheelliseksi opiskelijaksi määrittyi humanistisen, yhteiskuntatieteellisen tai kasvatustieteellisen naispuolinen opiskelija, joka oli opiskellut yliopistossa kahdesta yhteentoista vuotta, ja perustanut perheen juuri ennen yliopisto-opintojen alkua tai kesken opintojen. Tutkimukseen lähettäessä (ks. tutkimushaastattelupyynnön liite 1) ei tehty sukupuolirajaa, mutta haastattelupyynnön vastattua vain naispuolisten opiskelijoiden oli tarpeen määrittellä teoriaosassa erityisesti äitiys vanhemmuuden sijaan. Havainnot äitiydestä toivat esille paitsi äitiyden ja isyyden eron, myös naisuuden ”arkisuuden” ja perhe-elämän kokemisen arjellisenä. Äitiys ja isyys ovat vanhemmuuden määrittelyssä tuotettu kirjallisuudessa erilaisiksi, ja usein myös erimittaisiksi. Äitiys ensisijaisesti kirjallisuustiedon mukaan, ja naiset joutuvat asettamaan koulutusvalintoja miettiessään lapset ja perheen etusijalle. Perhe sitoo etenkin naista kotiin, ja nainen joutuu ratkaisuihinsa ottamaan voimakkaasti kantaa muidenkin perheenjäsenten asioihin. Tätä taustaa vasten ei siis liene ihmeellistä, että haastattelupyynnöni vastasi vain naiset; ehkäpä on juuri niin, että naisen elämässä kouluttautuminen ”tuntuu” niin paljon, että siitä haluaa kokemuksena kertoa toiselle. Myös Vilkon havainto naisen tarinan monikollisuudesta voi olla yksi muodostuneen sukupuolispesifiyden selittäjä; minä naisena muotoilen tutkimushaastattelupyynnön naisvastaajalle sopivaksi sitä tarkemmin ymmärtämättä. Vasta saatua aineistoa oli nähtävillä monikollisen elämäntarinan merkitys; haastateltava ei olisi voinut vastata haastatteluissa esittämiini kysymyksiin ja teemoihin ilman olemassa olevaa sukupuolisopimusta.

Tulokset osoittavat, että perheellisiä opiskelijoita on perinteisillä akateemisesti vapailla aloilla. Tämä ei poissulje sitä, etteikö perheellisiä olisi muillakin aloilla, mutta voi viitata tapoihin ja kulttuureihin samaistua opinnoissa. Aittola (ks. aiemmin) on tutkimuksessaan havainnut juuri yhteiskuntatieteellisten ja kasvatustieteiden opiskelijoiden nauttivan enemmän akateemisesta vapaudesta, ja käyttävän opiskelussaan ekspressiivistä opiskelustrategiaa. Tällöin opiskelussa ei korostu niinkään tekninen tehokkuus ja tiedon atomistisuus; elämäntilanteessa ja opiskelutilanteessa saattaa olla eroja siten, että tässä tutkimuksessa informantteina olleiden äitien tieteenaloilla vanhemmaksi tuleminen ja opiskelu perheellisenä on yleisempää. Ehkäpä juuri holistinen tulkintatapa opiskelussa on myös koko elämäkirjon edustaja, ja elämää tehdään omilla valinnoilla toisenlaiseksi, ei-tyypilliseksi opiskelijaelämäksi.

Kaikki äidit olivat haastatteluhetkellä opiskelijoina vanhassa tutkintorakenteessa, jossa ei ole ajallisesti asetettuja opiskelurajoja, ja ehkä siten mahdollisuus perustaa perhe kesken opintojen on ollut ajallisesti todellinen. Toisaalta äideistä osa oli saanut lapsensa jo välittömästi ennen opintojen alkua, jolloin aikarajoituksella ei liene merkitystä perheen perustamisen suhteen. Koulutuksen kokemisen tapojen tyypittelyssä kävi ilmi, että koulutusreitillä ei ollut tekemistä perheen perustamisen kanssa, vaan äitejä oli yhtä lailla ns. suoralta reitiltä, kuin poukkoilevaltakin. Tyypittelyssä oli jopa nähtävillä lähes täydelliset ääripäät koulutukseen hakeutumisen suhteen, eivätkä äidit silti kokeneet aloitaneensa opiskelua, tai lasten tulleen, väärään aikaan tai keskeneräisiin tilanteisiin. Havainto tukee osaltaan elämäkulun käsitteen ja elämän kokonaistilanteen virittämistä tässä tutkimuksessa; elämäkulun ymmärtäminen paitsi eletyn, nykyisen ja tulevan, elämäkulullisten siirtymien ja kronologisen ajan hatarasta merkittävydestä on mahdollistanut kokemusten tulkinnan ja tuottamisen tutkimustuloksiksi. Mikäli elämä jaksottuisi tiukasti toisiaan seuraaviin jaksoihin, ja jos elämäkululliset tapahtumat eivät olisi erimitallisia, ei tätä tutkimusta olisi voitu tehdä, eikä tässä tulkitut elämät olisi ”kelpoisia”.

Elämäkulun huomioiminen erityisesti opiskelussa tarkoitti sitä, että opiskelijalla on samanaikaisesti hoidettavanaan perhevelvoitteita yliopisto-opiskelijoille ei-tyypillisesti. Äitien tilanteissa ei-tyypillisuus tarkoitti arjellista perheen ja äitiyden sekä yliopisto-opiskelun yhdistämistä. Arjen, tai arjellinen, näkökulma perheeseen ja äitiyteen on käytetty näkökulma myös kirjallisuusviitteissä, ja sen voi katsoa soveltuneen perheellisen opiskelijan elämän tarkasteluun myös tässä tutkimuksessa.

Arki nivottiin tulkinnallisessa kehyksessä etenkin (nais)opiskelijan elämäntilanteellisiin tekijöihin, ja toisaalta haluttiin nähdä myös opiskelun arkinen ulottuvuus. Arkea haluttiin ymmärtää äitiyden ja omaan perheeseen kuulumisen näkökulmasta, tilanteesta, jossa opiskelija on kasvatus- ja päätös vastuussa omista jälkeläisistään. Perheissä eletään tavallista elämää, ja äitinä olemiseen liittyy hyvin tavallisia asioita. Perheelliselle opiskelijalle, äidille, arki on yhtä kuin strukturoitua ajankäyttöä, lastenhoitoa, perheen huoltamista kotitöiden tekemisen muodossa ja opiskelun hoitamista monta kertaa kaikkien muiden velvoitteiden ohessa. Perheellisen opiskelijan arki muistuttaa monin osin tavallista opiskelijan arkea, mutta arjessa on ”lisäulottuvuuksia” edellä kuvatun kaltaisesti, jolloin esimerkiksi opiskelumahdollisuuksien järjestämiseen voi toisinaan kulua paljon resursseja ja aikaa. Äideillä on myös tiukempia ajallisia rajoja opintojen suhteen; opiskelun täytyy monessa tilanteessa ”onnistua” silloin, kun siihen on pystynyt järjestämään mahdollisuuksia.

Eräs mielenkiintoinen havainto äitien kokemuksista on se, että omaa tilannetta ei koeta ongelmalliseksi. Vaikka elämässä on tiukkoja aikoja ja haastavia tilanteita, ja vaikka omaa elämää täytyy välillä jopa selitellä, eivät äidit koe perheen ja opiskelun yhdistämistä ongelmana. Tätä havaintoa vasten on mielenkiintoista pohtia tässä ajassa niin usein esille nostettua nuorten ja nuorten aikuisten pahoinvointia, jonka on nähty johtuvan liian suurista ja laajoista velvoitteista. Tässä tutkimuksessa voitiin havaita, että perheellisellä opiskelijalla oma perhe ”pakottaa” tilanteeseen, jossa on paitsi mekaanisesti toimittava elämän jatkumiseksi, kommunikoituva, sekä jossa myös usein saadaan hyvin välitöntä tukea ja palautetta puolisoilta ja lapsilta. Äitiydessä yhdistyvät tuen saannin ja antamisen merkitykset; äiti itse tukee omien lastensa kasvua, ja saa samalla tukea omalle kasvulleen. Äiti on kiitetty ja haluttu vanhempi, tasavertainen puoliso, ja opiskelija, joka kantaa kokonaisuudesta vastuuta, vaikka ei osallistuisi tulonhankintaan. Äitiys on kokonaisuudessaan toimimista monenlaisilla ”areenoilla”, hyvin palkitsevaa ja positiona äärimmäisen monipuolinen. Perinteisiin ”ruuhkavuosiin” kuuluu perheellisillä opiskelijoilla itse perheen perustamisen ja sen mukanaan tuomien velvoitteiden lisäksi opiskelun loppuun saattaminen ja omasta tutkinnolla hankittavasta kyvykkyydestä huolehtiminen. Tilanne voi ulkopuolisen silmin näyttää kaoottiselta, mutta on kokemuksena ennen muuta rikas, opiskelua ja äitiyttä ”tunnepohjaisesti hyödyttävä”, ja jota jopa voisi suositella toisille opiskelijoille. Elämäntilanteellinen ruuhka on perheelliselle voimavara, jota halutaan ja osataan hyödyntää elämässä.

Äitien havainnot arjen sukupuolistumisesta siten, että äidit ovat pääasiallisia lasten ja kodin hoitajia, on yhteneväinen aiempien perheitä koskevien aiempien tutkimustietojen kanssa. Äitien vastuualueeseen kuuluu perheissä sen miettiminen, kuka tekee mitään ja millä konstilla äidin opiskelu saadaan järjestettyä. Tämä tarkoittaa juuri sitä, että äiti pääasiassa äidit tekevät valintoja perhevapaiden pitämisestä, ja suunnittelevat perheessä opiskeluaan pitkällä tähtäimellä sekä lyhyemmällä aikavälillä. Toisaalta isät olivat haastattemieni äitien perheissä niitä, jotka huolehtivat pääasiassa perheen elannosta. Tilanteet ovat siten varsin ydinperhemallisia; äidit kantavat vastuun perheen tunnelmastosta ja isät instrumentaalista hyvinvoinnista. Puolisoilla on perheen hyvinvoinnin kannalta yhtä tärkeitä tehtävät, ja vastuiden jakaantuminen on kulkenut luonnollisesti sukupuolisopimuksen mukaisesti. Tämä ei ole tutkimustuloksena yllättävää aiempiin tutkimukseen verrattuna, eikä äitiydestä voida luoda niinkään uutta kuvaa tämän tutkimuksen valossa. Opiskelijana olemiseen tässä kuitenkin voidaan luoda hieman uutta näkökulmaa; olettaen, että yliopisto-opiskelijoihin kuuluu aina nuoria naisopiskelijoita, on yliopistossa opiskeleminen aina monisyistä. Osa opiskelijoista kantaa mukanaan erilaisia painolasteja, joiden hoitamiseen voi istua huonosti ontuvat opetuksen järjestelyt tai aikarajat. Yhteiskunnallisessa korkeakoulutuksen tilanteessa ei valinnanmahdollisuuksien lisääntyessä ja ammattikorkeakoulujen pakkohaun voimassa ollessa voida ajatella yliopistoon ohjautuvan ainoastaan päämääränsä tuntevia tuoreita ylioppilaita. Moni tuleva korkeakouluopiskelija tekee valintoja ja päätöksiä muilla elämän alueilla mielekästä opiskelupaikkaa tavoitellessaan.

Yliopistollista opiskelutilannetta ja opiskeluprosessia tarkasteltaessa huomio kiinnittyy erityisesti muutamaan seikkaan: yliopistossa opiskelu on äideille merkittävää ja perheellä on viime kädessä hyvin vähän tekemistä ajallisesti koetun opiskelun kanssa. Opiskelun merkittävyys argumentoituu merkittävien oppimiskokemusten, ajallisen ja tilallisen yliopiston ilmapiirin merkittävyyden sekä samaistumisen kokemuksina. Kaikilla äideillä oli merkittäviä oppimiskokemuksia, joskin kaikki eivät tunnistanee niitä omista pääaineistaan. Mielenkiintoista on tässä suhteessa juuri se, että esimerkiksi yleisopinnojen puhetekniikan kurssi voi toimia ammatinvalinnan suhteen suurimpana eteenpäin ”sysääjänä”. Mielekkyyden ja onnistumisen kokemuksia on kaikkialla yliopistossa, ja siinä mielessä korkeakoulutukseen liittyvä lumo ei ole kadonnut mihinkään. Vaikka äidit tunnistivat itsensä erilaisista tavoista oppia, ja olivat erimittaisesti kiinnittyneitä yliopistoympäristöön kokonaisuudessaan, ei ajalliset ja tilalliset ympäristöt olleet merkityksettömiä kouluttautumisen kokonaisuutta katsottaessa. Tieteelliseen ajattelutapaan kulminoitui paljon yliopistollisesta opiskeluprosessista, ja tutkimustuloksena se, että osa ei koe tieteellistä ajattelutapaa merkittävänä opiskelun kannalta, ei ole yllättävä. Samaistuminen laitokseen tai oppiaineen tapaan tehdä tutkimusta oli kuitenkin nähtävillä tieteellisen maailman ”suodatuksessa”, jolloin tiede, tieteenala tai tieteellinen ajattelu-

tapa ei jää merkityksettömäksi osaksi. Kokemisen tapojen tyypittelyssä kävi ilmi, että kaikki äidit kokivat erilaisuudestaan huolimatta juuri yliopiston olevan oikea paikka hankkia itselle ammatti tai suorittaa tutkinto. Yhtä kaikki, juuri nämä edellä kuvatut yhdessä kertovat opiskelun mielekkyydestä, opiskelun keskeyttämisen vähäisestä merkityksestä ja samaistumisesta tieteen kulttuuriin. Massoittumisen aikakautena yliopisto-opiskelu on edelleen parhaimmillaan etuoikeus, johon suunnataan määrätietoisesti, ja jota arvostetaan ylitse kaikkien muiden tutkinnon hankinnan muotojen.

Elämäkulun käsite ja elämäkulun huomioiminen analyysissä on monessa mielessä harhaanjohtavaa ja epäpätevä tutkimuskäsite, mutta tulee merkittäväksi tässä tutkimuksessa nimenomaan epätyypillisen tilanteen tulkinnassa. Perheellisten opiskelijoiden, äitien, elämäkulut näyttäytyvät elämänviivoina ja puhuttuina tarinoina hyvin henkilökohtaisina, jolloin ei voida puhua yliopisto-opiskelun kokemisen samankaltaisuudesta. Voidaan tarkastella vain yhteneväisiä piirteitä ja luoda yleistä kuvaa niiden pohjalta. Tyypittelyyn tuli mahdollisuus koulutusreitityypittelyn avulla, joka on tässä tutkimuksessa esitetyn tyypittelyn perusta. Tässä tutkimuksessa piilotettiin yksittäiset elämäkulut, sillä ne olisivat olleet helposti identifioitavissa. Tutkijana en halunnut ottaa vastuuta siitä, että yksittäiset, henkilökohtaiset elämät ovat tunnistettavissa ja arvotettavissa. Koulutusreitityypittelyn avulla oli kuitenkin mahdollista tuoda esiin samantyyppisiä kokemuksia, tai tarkemmin kokemisia. Tyypittelyssä kävi ilmi, että perheelliset opiskelijat kokevat yliopistokouluttautumisen kolmella erilaisella tavalla; osalle äideistä opiskelu yliopistossa oli ollut varsin normaaliopiskelijaista, osa oli joutunut hieman ”hakemaan” opiskelua ja osalle yliopistossa opiskelu näyttäytyi lähes toistuvana ratkaisujen etsintänä ja hapuiluna. Opiskeluprosessien kuvauksissa kävi ilmi, että osalle äideistä lapsen saaminen kesken opintojen merkitsi opiskelutahdin hidastumista. Yhtä lailla osa äideistä tihensi opiskelutahtiaan lapsen saannin myötä. Tästä voisi vetää kahtalaisia päätelmiä; lapsen saannilla on ja ei ole merkitystä normaalissa opintoajassa valmistumisen kanssa, ja lapsen saannilla on ja ei ole merkitystä koetun opiskeluprosessin kanssa. Tarkastelen tilannetta mieluummin jälkimmäiseen näkökulmaan kiinnittyneenä, sillä siitä äideillä nimenomaan oli kokemusta. Lapsen saanti vaikutti äitien sanojen mukaan usein oppimiseen ja opiskeluun siten, että opiskelusta tuntui saavan enemmän irti äidiksi tulon myötä. Osalle äideistä motivaattorina toimi nopea valmistuminen, jonka taustalla esitettiin väliaikaisen tilanteen loppuun saattamista ja taloudellisen tilanteen kohenemista. Äidiksi tulo laittoi tässä yhteydessä asiat tärkeysjärjestykseen siten, että valmistumisen nähtiin olevan eräänlainen päätetila. Osa äideistä taas koki lapsen saannin myötä opiskelu

prosessien syventyneen siten, että itse asiasta, opiskelusta, sai itselleen enemmän. Vahva suuntautuminen valmistumiseen oli käsin kosketeltavissa, mutta se ei ollut opiskelun ainoa tai pääasiallinen motivaattori. Itse kokemisen tavoista voitiin nähdä, että lapsen saannilla tai opiskelun aloittamisella pienlapsivaiheessa ei ollut juurikaan merkitystä yliopistossa vietettyjen vuosien kanssa. Osalle äideistä opiskelu tuntui hyvin ”normaaliopiskelijamaisena”, eli opinnoissa ei ollut juurikaan keskeytyksiä, ja ne muodostuivat tasaisesti. Myös ääripäässä, etsimisen tavassa, syvät kokemukset opintojen mielekkyydestä ja merkityksestä liittyivät muihin asioihin kuin lasten saantiin.

Arviointia. Elämäkulun käsitteen valitseminen tämän tutkimuksen lähtökohtiin on tietoinen ”riski”; on selvää, että arkiymmärrykselläkin on tajuttavissa elämän vaiheistuvan erilaisiin ajanjaksoihin, jotka yleisellä tasolla näyttävät seuraavan toisiaan lähes samansisältöisinä henkilöstä riippumatta. Yhtä helppoa on käsittää nuoruuteen, nuoreen aikuisuuteen ja aikuistumiseen kuuluvan opiskelun ja perheen perustamisen jaksot, jotka näyttävät seuraavan toisiaan, usein opiskelun ollessa ensimmäisenä. Vieläpä on helppoa ymmärtää, että aiempi tieto tai käsitteenmäärittely aiheesta on hyvin samankaltaista, meidän jokainen tunnemme elämässämme niitä asioita, joita tuotetaan teoreettiseen elämäkulun käsitteeseen. Onkin siis aihetta kysyä sitä, miksi sitten tässä tutkimuksessa on tarkasteltu elämäkulkua käsitteenä, ja puhuttu elämäntarinoista aineiston kohdalla? Vastaus löytyy tutkimukseen informantteina osallistuneista äideistä ja heidän tilanteistaan. Elämäkulku tuntuu nimenomaan yksilötasolla, se kertoo ja tuottaa subjektiivisina kokemuksina toisistaan eroavia kokonaisuuksia ja antaa arvon yksittäiselle henkilölle. Jokainen elämäkulku on yksilöllinen ja tarinana suodatus henkilökohtaisista tapahtumista, tunteista ja arvoista. En voi antaa elämäkulkua lainaksi toiselle, tai käsitellä tarinaa yksittäisestä elämästä samankaltaisena toisen tarinan kanssa. Vain tutkimuksellisesti tilanne on hankala; täytyy tehdä valintoja yhteisen ja henkilökohtaisen välillä.

Päädyn tässä tutkimuksessa ratkaisuun piilottaa henkilökohtaiset elämäkulut ja tarinat, ja niiden sijaan nostaa esille yhteiset piirteet. Yhteistä kaikille äideille oli kuuluminen vähemmistöön, eli joukkoon jota tavataan yliopisto-opiskelijoista vain noin yksi kymmenestä. Elämäkulullisena tapahtumana äidiksi tuleminen ja opiskeleminen perheellisenä näkyy samankaltaisten kokemusten omaamisena esimerkiksi arjen elämästä ja opiskeluprosessista. Jos lapsettoman yliopisto-opiskelijan

opiskeluprosessia ja yliopisto-oppimista voi kuvata teoriaosassa esitetyn kaltaisesti, tuottaa epäta-
vallisempi elämäntilanne ja elämänkulku tarkasteluun ainoastaan uusia mielenkiintoisia näkökul-
mia. Äitien elämät yliopisto-opiskelijoina saavat merkityksen elämänkulun hahmottamisen ja elä-
mäntarinoiden kautta. Siksi tässä tutkimuksessa on ollut perusteltua käsitellä elämänkulkua käsit-
teenä ja elämänkulun huomiointia analyysissa.

Yliopisto-opiskelu ja yliopistossa oppimisen määrittämisen kohdalla on tärkeää ymmärtää tutki-
muksen lähtökohta, halu saada selville kokemuksia opiskelusta. Tämä tarkoittaa sitä, että määritte-
lyssä ei keskitytty pelkästään esimerkiksi oppimisteoreettisiin rajauksiin, vaan käsitystä pyrittiin
luomaan ”kuvaksi ajasta” sisältäen yleisiä, keskeisiä yliopisto-opiskelua kuvaavia puolia. Kokemus
yliopisto-opiskelusta ymmärretään laajasti, jolloin yliopisto-opiskelu ja oppiminen ovat paljon muu-
takin kuin esimerkiksi orientaatiotyyppejä. Tyypittelyillekin löytyy määrittelyssä kuitenkin paikka;
onhan esimerkiksi koulutusreitityypittely keskeinen tulososiossa esitettävän tyypittelyn ohjaaja.
Määrittely on monin osin ontuvaa ja tiedot ehkäpä vanhanaikaisia, joka osaltaan heikentää käsittei-
den validiutta. Toisaalta taas tässä esitetty kuva yliopisto-opiskelusta on todentuntuinen ja uskotta-
vissa kuvaksi aiheesta.

Tapio Aittolan jäsenitys opiskelijan elämismaailman perusrakenteista on monessa mielessä hyvin
perusteinen tämän tutkimuksen kannalta. Ensinnäkin jäsenitys oikeuttaa ymmärtämään yliopisto-
opiskelua ja oppimista yliopistossa kokemuksellisina asioina, joista ei kaikeksi voi koskaan tehdä
liikaa tutkimusta. Toiseksi, tässä tutkimuksessa jäsenitys valjastettiin tulkinnallisen kehyksen perus-
taksi ja siten koko prosessin kuvaajaksi. Tutkimusongelman voi ajatella tällöin olevan validi. Teo-
riaosaa kirjoitettaessa oli vielä epäselvää se, kuka tulisi olemaan tutkimuksen informanttina. Esitet-
tyyn tutkimuksen tarkoitukseen ja tutkimusongelmaan päätettiin lähteä hakemaan vastausta tutki-
mushaastattelun, tarkemmin teemahaastattelun, avulla. Ajatus haastattelusta toteutettiin siksi, että
muunlaista henkilökohtaista elämäntarinallista materiaalia ei ollut kohtuullisen vaivan jälkeen saa-
tavilla. Varsin strukturoituun teemahaastatteluun päätyminen avoimen haastattelun sijaan oli tutki-
mustehtävän ja tulkinnallisen kehyksen mukainen päätös. Haastatteluilla haluttiin saada tietoa
”varmennetusti” yliopisto-opiskelusta ja siten täyttää tutkimustehtävä ja saada vastauksia asetettuun
ongelmaan. Haastatteluista saadun palautteen perusteella (liite 6) haastattelut sujuivat kohtalaisesti.
Haastattelut toimivat hyvin kokemusten jäljittämässä, toisaalta niihin liittyy juuri tulkinnan suh-
teen edellä elämänkulun huomiointissa esitettyjä vaaranpaikkoja. Tässä yhteydessä mahdollisuudet

tulkita toisen elämää väärin ovat voineet tapahtua pääasiassa tyypittelyn yhteydessä, sillä siinä on kirjaimellisesti täytynyt tulkita samantyyllisiä kokemuksia eritellyiksi tyypeiksi aiheesta. Tyypittelyssä on siksi käytetty vahvasti perustana jo muodostettuja käsityksiä opiskelusta, ja arvioitu tutkimushaastatteluiden todentuntuisuutta ja uskottavuutta suhteessa niihin. Kun tässä tutkimuksessa esitettyä tyypittelyä verrataan puolestaan aiempaan tutkimukseen, voi sen nähdä noudattelevan samoja lainalaisuuksia aiemman tiedon kanssa. Siinä mielessä aineisto ja analyysi ovat valideja ja päteviä.

Tutkimushaastattelupyyntöön vastasi ainoastaan naisopiskelijoita. Tämä pakotti suuntaamaan kirjoittelun vanhemmuudesta kohdistumaan nimenomaan äitiyteen, sillä kirjallisuudesta oli ymmärrettävissä, etteivät äitiys ja isyys kokemuksina, arjen positioina tai sukupuolisina tiloina olisi samantallisia. Äitiys ja perhe kuuluvat yhteen, sen voi tulkita kirjallisuudesta, mutta myös tämän tutkimuksen tuloksista. Tässä mielessä käsitteet, tai tarkemmin kirjoitus äitiydestä ja perheestä on osunut oikeaan, ja on todentuntuinen, ja siten määrittelyä voidaan pitää validina.

Elinikäinen ja elämänlaajuinen oppiminen on tämän ajan ilmiö. Tutkimuksen johdantoluvussa todettiin elinikäisen oppimisen olevan jopa kansalaisvelvollisuus, jota ilman ei voi lunastaa kansalaispalkkaa. Tätä tutkimusta hahmoteltiin johdannossa yleistä kouluttautumisen tilaa, kehitystä tai näkökulmia vasten yhteiskunnassamme. Yliopistokouluttautuminen haluttiin tässä ymmärtää yhdeksi osaksi formaalia koulutusjärjestelmää, joka kouluttautumiskokemuksena pitää sisällään jotakin tutkimisen arvoista. Johtopäätöksissä todettiin, että tulevaisuudessa(kin) on odotettavissa yliopistoon hakeutuvan muitakin, kuin päämääränsä hyvin tuntevia nuoria ylioppilaita. Yliopistokouluttautuminen on merkittävä osa opiskelijansa elämää, ja näitä elämiä tulisi ymmärtää laajalta katsantokannalta. Siksi on ollut aiheellista tarkastella muutakin joukkoa, kuin sitä, joka etenee yliopistoon ja yliopistossa tasaisesti lukio-opintojen suorittamisen jälkeen. Jatkossa, uuden tutkintorakenteen voimaantuessa, olisi aiheellista palata kokemuksen tapoihin, ja koetella niiden validiutta uusiin ryhmiin. Samoin perheellisen opiskelijan näkökulmasta ja perheellistä opiskelijaa hyödyttäen kohdallista olisi tehdä kokemuksellista tutkimusta uuden tutkintorakenteen ja uusien maisteriohjelmien alueelta.

6.2 Oman tutkimusprosessin pohdintaa

Tämän tutkimuksen innoittajana on ollut oma havaintoni ”jonkin muuttumisesta” äidiksi tulon myötä. Oma implisiittinen havaintoni pienen lapsen kanssa elämisestä, uuden perheyhteyden muodostumisesta ja arjen jopa väkivaltaisen rajulta tuntuneesta muutoksesta ajoi minut graduvaiheen opiskelijana pohtimaan sitä, miten toiset opiskelevat äidit kokevat elämänsä. Alun hämmennyksen jälkeen huomio kiinnittyi nimenomaan yliopistossa opiskeluun ja oppimiseen, jonka oman opiskeluprosessini arvioinnin kautta ymmärsin muuttuneen. Kyseessä ei ollut yksipuolisesti positiiviset tai negatiiviset muutokset, vaan kokonaisvaltaisempi, koko elämäni liittyvä muutos.

Oma positioni ja siten kuuluminen nuorten perheellisten opiskelijoiden ryhmään pakotti miettimään tässä tutkimuksessa esitettäviä teoriasisältöjä ja sitä kautta tutkimukseen orientoitumista erittäin tarkasti. Arvioinnin kannalta merkittävää oli saada yliopisto-opiskeluun valmis jäsentämisen tapa, joka olisi intressini mukaisesti mahdollisimman kokonaisvaltainen kuvaus opiskelusta yliopistossa. Tähän tarkoitukseen kiinnitin Tapio Aittolan jäsenyyksen opiskelijan elämämaailman perusrakenteista. Aittola on tehnyt paljon tutkimusta ”muuttuneesta” yliopisto-opiskelusta, eli opiskelusta aikana, jolloin se on ollut muutakin kuin yhteiskunnallinen etu-oikeus. Aittola on muun muassa kuvannut uuden opiskelijatyypin synnyn ja kuvannut tämän uudenlaisen orientoitumisen keskeisimmät piirteet. Opiskelun asettuessa yhä yksilöllisempiin kehyksiin yksilön elämässä tarpeellista olisi kenties kysyä sitä, voiko yliopisto-opiskelua ylipäättään normittaa tai jäsentää minkään mallin tai kaavion avulla. Mielestäni voi, sillä opiskelu yksilöllisyydestään huolimatta noudattaa edelleen joi-takin yleisiä ”lainalaisuuksia”, jotka ovat melko helposti aiemmista tutkimuksista ja kirjoituksista osoitettavissa. Näitä ovat esimerkiksi ja ennen muuta opiskelijan elämäntilanteeseen liittyvät tekijät, esimerkiksi se, että opiskelu ei suju, jos elämäntilanteessa on aktivoituneena tärkeämpiä asioita ja moninkertaisia huolia.

Tutkijana koin etenkin haastattelutilanteet erittäin mielenkiintoisiksi ja vaikeiksi. Ymmärsin keskustelemani ”samasta asiasta” useimmiten toisen äidin kanssa, ja vasta sen jälkeen olin tekemässä tutkimushaastattelua. Asia vaivasi minua lähinnä analyysivaiheen alussa (Eskolaan ja Suorantaan viitaten olin hyvinkin hulluuden partaalla); en alkuun tiennyt, miten aineistoon suhtautuisin, mitä sille tekisin ja missä menisi raja. Olin aineiston analyysin kanssa enemmän kuin usein pysähdyksissä miettiessäni sanamuotoja, kokemusten runsautta tai vähyyttä, ja haastatteluissa lausuttujen sanojen merkitystä kokonaisuudelle. Kallistuminen teoriasidonnaisuuteen helpotti vaikeimpien aikojen yli,

ja tutkimushaastatteluteemoihin, avainsanoihin ja koulutusreitityypittelyyn tukeutuminen ohjasi analyysin tekemistä hyvin. Jatkovana ongelmana analyysin kohdalla koin sen, että olisin halunnut huomioida kaiken, ja toisaalta samanaikaisesti piilottaa henkilöt. Lopullinen aineiston kuvaamisen tapa on jonkinlainen konsensus pohdintoihini, eikä ehkä kovin täydellinen tulosten esitystapa. Näillä tavoin pääsin kuitenkin jotenkin kuvaamaan yleisen ja yksityisen.

Äidiksi kasvaminen on kasvamista ajallisesti arjessa, eikä mitään epätavallista pyrähdystä toiseen tilaan. Käsitteiden määrittämisen yhteydessä oli ilo huomata omien ajatusten yhdistyminen aiempaan tietoon, ja haastattelutilanteissa kokea puhuvansa samaa asiaa haastateltavien kanssa. Oma äitiys tuntuu kotoisalta kirjallisuuteen verraten, ja moni askarruttava asia saa nimen teoreettisen tiedon lukemisen kautta. Myös haastatteluiden ohjeistamana sain kokemuksen yhteenkuuluvuuden tunteesta, ja siitä, etten ole tämän tutkimuksen suhteen ihan ”hakoteillä”. Sain kuulla syviä kokemuksia, syviä tarinoita, vaikeuksia, huolia ja iloja. Tunnistin ne kaikki itsessäni, tunnistin ne äitinä ja opiskelijana. Teoria ja empiria nivoutuivat todentuntuiseksi ja uskottaviksi kuvauksiksi perheellisen naisopiskelijan arjesta, ja omiin kokemuksiini nojaten tiesin puhuvani oikeiden henkilöiden kanssa. Pystyin myös tunnistamaan olleeni oikeassa ajatuksessa tutkimuksen alkuvaiheessa, kun ajattelin, miltä toisista nuorista perheellisistä tuntui. Olen pitänyt omia kokemuksiani voimavarana tämän tutkimuksen prosesseissa, ja toivon, että ne ovat sellaisina pysyneet. Toivon olevani ”tutkimuksellisesti paikannettavissa” myös omista tuloksistani, jolloin olen itse tyypillinen nuori perheellinen naisopiskelija.

Suomen kielen kauneimmaksi sanaksi valittiin loppuvuodesta 2007 sana äiti. Sanavalinta kertonee ilmiöstä, äitiydestä, ja sen tärkeydestä jotain. Totesin johtopäätöksissä, että äitiydestä ei voida niinkään piirtää uutta kuvaa tämän tutkimuksen perusteella. Eikä ole tarpeenkaan. Sitä vastoin toivon, että tämän tutkimuksen avulla voitaisiin kurkistaa tarkemmin yliopisto-opiskelijana olemiseen, ja nähdä tämän tutkimuksen anti erilaisuuden ymmärtämisessä. Viralliset raportit ja toimenpideohjelmat hukkaavat helposti itse asian – kokijan. Ja siitähän on yliopisto-opiskelussakin loppujen lopuksi kysymys; erilaisista ihmisistä opiskelijoina, erilaisista tavoista oppia ja kokea, sekä erilaisista toiveista ja merkityksenannoista kouluttautumisessa.

LÄHTEET

Ahola, S. 2004. Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 15-36.

Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91.

Allardt, E. 2005. Èmile Durkheimin sosiologian kasvatustieteellinen tausta. Teoksessa M. Sabour & L. Koski (toim.) Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä. Joensuu: Joensuu University Press, 17-28.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Antikainen, A. & Komonen, K. 2003. Biography, Life Course, and the Sociology of Education. Teoksessa C. A. Torres & A. Antikainen (eds.) The International Handbook on the Sociology of Education. An International Assessment of New Research and Theory. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 143-159.

Anttonen, A. 2003. Lastenhoidon kaksi maailmaa. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä. Helsinki: Gaudeamus, 159-185.

Baltes, P.B. & Reese, H. W. 1978. Elämänkaaren näkökulmia kehityspsykologiassa. Teoksessa M. Korkiakangas (toim.) Puoli vuosisataa psykologian tutkimusta ja opetusta Jyväskylässä. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 289, 113-165.

Berndtson, T. 2003. Opiskelijatutkimus 2003.

Blomster, P. 2000. Yliopisto-opiskelijoiden toimeentulo ja opintotuki 1900-luvun Suomessa. Kela. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia, 56.

Buchmann, M. 1989. *The Script of Life in Modern Society*. University of Chicago.

Elder, G. 1997. *The Life Course as Developmental Theory*. 1997 Presidential Address Presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development Washington –D.C. April 5th, 1997.

Saatavilla www-muodossa. <<http://www.cpc.unc.edu/pubs/presentations/srcd-97.htm>>. Luettu 30.6.2006.

Eskola, J & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Hirsjärvi, S., Laurinen, L., Böök, M-L., Husa, S., Katvala, S., Kemppainen, J. & Perälä-Littunen, S. 1998. *Kasvatustraditiot ja niiden muuttuminen*. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 12-35.

Hoikkala, T. & Paju, P. 2002. *Sukupolvitutkimus ja nuorisopolitiikka*. Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 29, 14-31.

Houtsonen, J. 2000. *Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä*. Teoksessa A. Antikainen (toim.) *Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen*. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos. Sosiologian laitoksen julkaisuja 3, 7-49.

Huotelin, H. & Kauppila, J. 1995. *Towards Generational Experiences of Education: Education in the Life Course of Finns*. Teoksessa Alheit, P., Bron, A., Brugger, E. & Dominice, P. (eds.) *The Biographical Approach in European Adult Education*. Verband Wiener Volksbildung & European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). Wien.

Jokihaara, K., Räisänen, M., Tahvola, A. & Vuorikoski, M. (toim.) 2004. *Se on se avain. Kasvatustieteiden tieteenalaohjelmasta valmistuneiden opiskelusta ja työhön sijoittumisesta*. Tampereen yliopisto opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 46.

Jokinen, E. 2005. Aikuisten arki. Helsinki: Gaudeamus.

Kauppila, J. 1996. Koulutus elämäkulun rakentajana. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämähistoria. 37. Aikuiskasvatuksen vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & BTJ Kirjastopalvelu.

Kauppila, J. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämäkulun rakentajana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.

Kautto, M. 2002. Ikääntyvä väestö. Teoksessa A. Kantola & M. Kautto (toim.) Hyvinvoinnin valinnat. Suomen malli 2000-luvulla. Helsinki: Sitra, 46-67.

Kela 2006. Lapsiperheelle. Kelan esitteitä ja julkaisuja.

Kilpeläinen, A. 2000. Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämäkulun rakentajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 163. Akateeminen väitöskirja.

KM 1997:14. Oppimisen ilo. Elinikäisen oppimisen strategia. Komiteanmietintö.

Kohli, M. 1978. Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt und Neuwied: Lucherhand Verlag.

Korhonen, M. 1998. Perheellisenä opintiellä. Ammattikorkeakouluopiskelu elämäpolitiikan kategorioissa. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis E 33. Akateeminen väitöskirja.

Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press.

Koski, L. 2001. Aikuinen nainen, opiskelu ja arki. Naistutkimus 14 (1), 74-76.

Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. 1999. Digitaaliset portfoliot asiantuntijuuden osoittamisessa ja jakamisessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva: WSOY, 223-240.

Liuska, H. 1998. Jaksaaako opiskelija? – Opiskelijan stressitekijät ja voimavarojen hankinta. Oulun yliopiston opintotoimisto. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A nro 13.

Mannisenmäki, E. & Valtari, M. 2005. Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Naumanen, P. 2004. Työmarkkinat, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa I. Kantola, K. Koskinen & P. Räsänen (toim.) *Sosiologia karttalehtiä*. Tampere: Vastapaino, 137-158.

Oinonen, E. 2004. Finnish and Spanish Families in Converging Europe. University of Tampere. Department of Sociology and Social Psychology. Academic Dissertation. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Akateeminen väitöskirja.

Perälä-Littunen, S. 2004. Cultural Images of a Good Mother and a Good Father in Three Generations. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 239. Akateeminen väitöskirja.

Pohjola, A. 1994. Elämänvalttikortit. Nuoren aikuisen elämäntilanne toimeentulotukea vaativien tilanteiden varjossa. Lapin yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys. Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 18, 13-78.

Rinne, R. 2004. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja koulutuspolitiikka. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 219-246.

Roos, J. P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Salmi, M. 2001. Työ ja lapsiperheet. Työelämän vastuu vanhemmuudesta ja lapsuudesta. Teoksessa Bardy, M., Heino, T. & Salmi, M. (toim.) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Raportteja 263, 54-57.

Salmi, M. & Säntti, R. 2001. Lapsiperheiden tulonsiirrot ovat jääneet jälkeen. Teoksessa Bardy, M., Heino, T. & Salmi, M. (toim.) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Raportteja 263, 41-48.

Sauli, H. 2001. Työ ja lapsiperheet. Vanhempien työhön osallistuminen ja työajat ja Viikkotyöaika lapsiperheissä. Teoksessa Bardy, M., Heino, T. & Salmi, M. (toim.) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Raportteja 263, 48-51.

Sauli, H. & Salmi, M. 2001. Suomalainen lapsi ja perhe. Teoksessa Bardy, M., Heino, T. & Salmi, M. (toim.) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Raportteja 263, 23-27.

Sevón, E. & Huttunen, J. 2002. Odottavan äidin vastuu. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 72-98.

Sugarman, L. 1986. Life-Span Development. Concepts, theories and interventions. New York: Methuen.

Säntti, J. 2004. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusi-kylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179-200.

Takala, T. 1998. Johdanto. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY, 9-29.

Tilastokeskus 2005a. Vuodenvaihteessa 1,4 miljoonaa perhettä. Saatavilla www-muodossa.
<http://tilastokeskus.fi/til/perh/2005/perh_2005_2006-06-01_tie_001.html>. Luettu 4.10.2006.

Tilastokeskus 2005b. Syntyneiden määrä lähes ennallaan. Saatavilla www-muodossa.
<http://tilastokeskus.fi/til/synt/2005/synt_2005_2006-05-05_tie_001.html>. Luettu 4.10.2006.

Tilastokeskus 2005c. Perheet. Saatavilla www-muodossa.
<<http://www.tilastokeskus.fi/til/perh/index.html>>. Luettu 16.10.2006.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä oy.

Tynjälä, P. 2003. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 (3), 8-20.

Vilkko, A. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Vuori, J. 2001. Äidit, isät ja ammattilaiset. Sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Akateeminen väitöskirja.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimus-
selosteita 18.

Värri, V-M. 2002. Kasvatus ja 'ajan henki' – Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. Aikuiskasvatus 22 (2), 92-104.

Yliopistolaki 2004. **Annettu**/715. Saatavilla www-muodossa.

<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040715>> Luettu 7.6.2006.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelupyyntö

Voisitteko ystävällisesti välittää tätä viestiä ainejärjestöjenne postituslistoille.

Kiitos!

- Henna Koivisto

Hei!

Teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa aiheesta "kouluttautumisen kiinnittyminen nuoren perheellisen opiskelijan elämään".

Työnimi on pitkä ja raskas, joten muutamalla sanalla tarkennusta:

- olen kiinnostunut perheellisen yliopisto-opiskelijan elämäntilanteesta, opiskelutilanteesta ja opiskeluprosessista, joiden kautta ymmärrän muodostuvan "kouluttautumisen" ja siten sen "kiinnittymisen" perheellisen opiskelijan elämään
- olen kiinnostunut tarkastelemaan kouluttautumista prosessina, joka on käynnissä muun elämän ohella. Perheellisenä kouluttautuminen ja aikuistuminen/aikuisuus näyttävät hieman eri tavalla "tavallisiin opiskelijoihin" verrattuna.

Tarkoitukseni on kerätä aineisto haastattelujen avulla.

Olen kiinnostunut tarinastasi, jos

- olet edelleen kirjoilla yliopistossa
- olet perustanut perheesi (perhe= väh. 1 aikuinen ja 1 lapsi) juuri ennen yliopisto-opiskelun alkua TAI yliopisto-opiskelun aikana
- olet viettänyt yliopisto-opiskelun (tai opiskelun yleensä) parissa kutakuinkin koko nuoren aikuisuutesi (ikäni viitteellisesti 20-30...)
- et ole opiskelun ja perheen yhdistämisen huomioon ottaen ehtinyt "lunastamaan paikkaasi" työelämässä (eli et ole vakituisesti oman alan töissä tai esim. työskentelet opiskelun ohella)

Mikäli olet kiinnostunut aiheesta ja "sovit" edellä esitettyyn kuvaan perheellisestä opiskelijasta, ota yhteyttä:

henna.koivisto@uta.fi

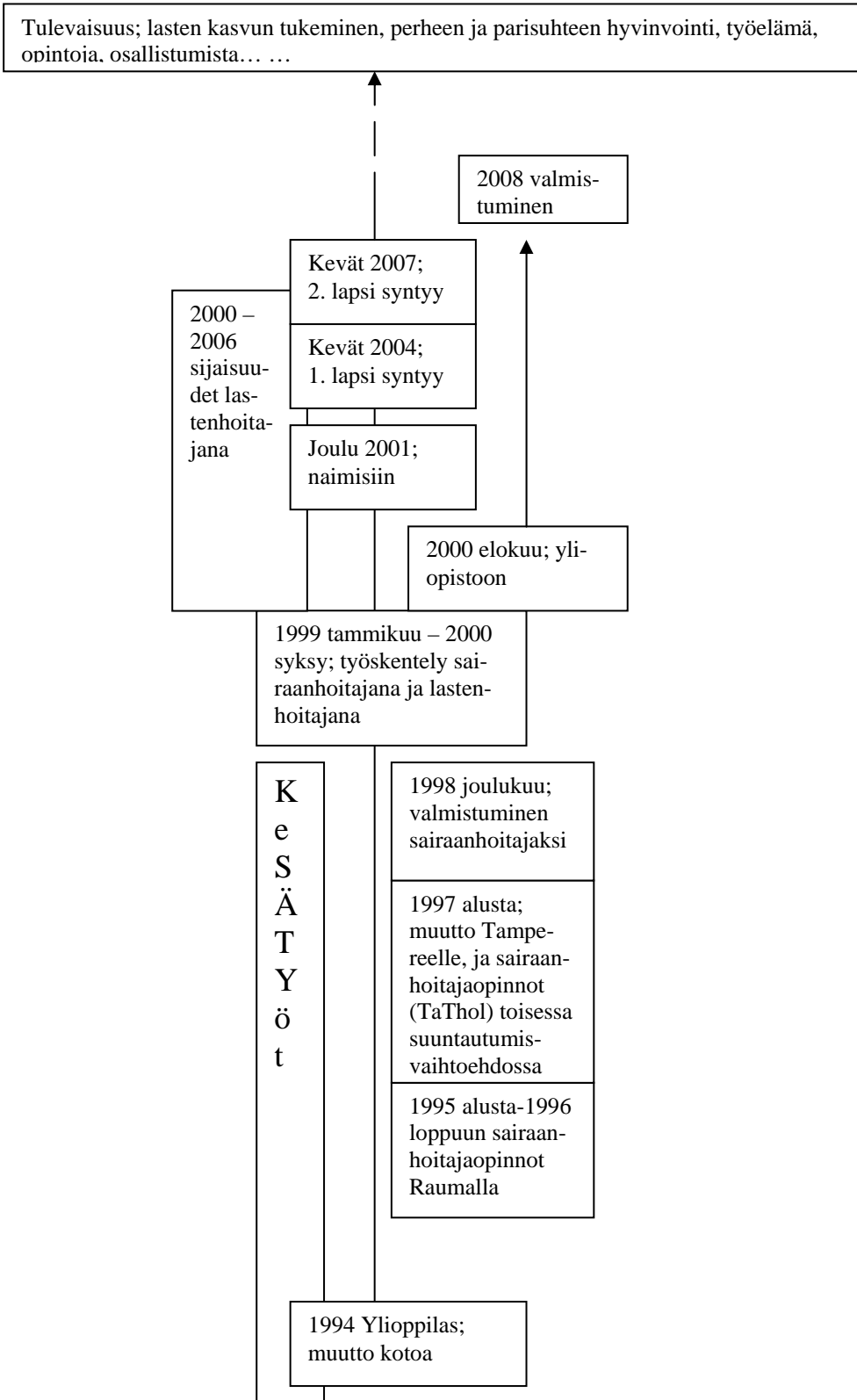
Haastattelut voin aloittaa huhtikuussa.

Tutkimusterveisin

Henna Koivisto

(n. vuosi, 1 lapsi ja aviomies)

Liite 2. Elämänviiva



Liite 3. Taustatietoa tutkimuksesta

Tutkimukseni keskeisenä tarkoituksena on selvittää sitä, *miten kouluttautuminen kiinnittyy perheellisen opiskelijan elämäntilanteeseen*. Elämäntilanteen luonteen mukaisesti tutkimuksessa on läsnä menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Tutkimuksessa haetaan vastausta seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Minkälaisia nykyisen kouluttautumisen ja perheellisuuden yhdistämisen arjen ongelmia, ratkaisuja ja strategioita perheellisellä opiskelijalla on ?
2. Minkälaisia odotuksia, ideoita ja toiveita perheellisellä opiskelijalla on kouluttautumisestaan?
3. Minkälainen on (tyypillinen) perheellinen yliopisto-opiskelija?

Aittola (1992) on käsitellyt opiskelijan elämismaailman perusrakenteita. Aittola on tutkinut ns. ”tavallisten yliopisto-opiskelijoiden ” elämää, mutta elämismaailman perusrakenteet ovat soveltuva lähtökohhta myös perheellisten opiskelijoiden elämäntilanteen hahmottamisessa. Tutkimukseni viitekehys muodostuu soveltaen Aittolan jäsenyyksestä sekä elinikäisen oppimisen ajatuksesta ja merkityksellisistä oppimiskokemuksista. Elämismaailma kiinnittyy **omaan elämäntilanteeseen, opiskelutilanteeseen yliopistossa** sekä **yliopistolliseen opiskeluprosessiin**. *Elämäntilanteella* tarkoitetaan asumistilannetta, taloudellista tilannetta, ihmissuhteita, opiskelua ja vapaa-aikaa sekä elämänsuunnitelmia ja opiskelijakulttuureita. *Opiskelutilanne yliopistossa* pitää sisällään opintojen organisoinnin, sosiaalisen ilmapiirin, piilo-opetussuunnitelmat, opetuksen tason ja ohjauksen sekä tiedekulttuurit. *Yliopistollinen opiskeluprosessi* puolestaan sisältää opiskeluintressit, opiskelustrategiat ja tieteellisen ajattelutavan kehittymisen. Kaikki kolme perusrakennetta ovat toisiinsa yhteydessä ja muutokset jollain alueella vaikuttavat muihin alueisiin. (Aittola 1992; Liuska 1998, 15.)

Haastattelut rakentuvat perheellisen opiskelijan **taustatiedoista** (ikä, perhesuhteet, pääaine, opintojen aloitusvuosi) sekä teemoista **”perheellisen opiskelijan arki”** ja **”perheellinen opiskelija kouluttautujana”**. Näiden teemojen kautta pyrin ”keskusteluttamaan” vastauksia asettamiini tutkimusongelmiin ja ymmärtämään yksilöllisen elämän monimuotoisuuden sekä kouluttautumisen kiinnittymisen siihen.

Lähteet:

Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91.

Liuska, H. 1998. Jaksaaako opiskelija? – Opiskelijan stressitekijät ja voimavarojen hankinta. Oulun yliopiston opintotoimisto. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A nro 13.

Liite 4. Haastattelukysymykset

Haastattelukysymykset olivat alun perin ”tavallisesti kirjoitettuja”, eli hieman pitkäkököjä ja ehkä hankaliakin vastata. Esihaastattelusta saamani kokemuksen perusteella muutin haastattelukysymykset lyhyempään muotoon, avainsanoiksi, sekä kokosin kysymysten esittämisjärjestystä avainsanoina hieman uudelleen. Nämä avainsanat kokosin Power Point –kalvoille, sillä melkein jokaisessa haastattelussa oli mahdollista käyttää tietokonetta apuna kysymyksiä esitettäessä. Kahden teeman lisäksi kysyin taustatietoina opiskelijan iän, koulutusohjelman, tutkinnon aloitusvuoden, asuinpaikkakunnan sekä perhesuhteet.

”Perheellisen opiskelijan arki” –teemaa käsiteltiin haastattelussa ensin. Kysymykset ”pitkässä muodossa” olivat:

Minkälaisia perhesuunnitelmia perheellisellä opiskelijalla on?

Minkälaista on perheellisen opiskelijan arki?

Minkälaisia ajankäyttöongelmia perheellisellä opiskelijalla on?

Minkälaisia neuvotteluja perheellinen opiskelija joutuu käymään opiskelustaan?

Minkälaisia paineita sosiaalinen ympäristö tuottaa perheellisen opiskelijan arkeen?

Minkälaisia rooliristiriitoja perheellinen opiskelija kohtaa arjessaan?

Minkälaisia taloudellisia ja aineellisia hankaluuksia perheellinen opiskelija kohtaa?

Minkälaisia ratkaisuja ja strategioita perheellinen opiskelija löytää ja käyttää arjen ongelmista selviytymiseen?

Minkälainen on sosiaalisen verkoston merkitys selviytymisessä?

Minkälainen on parisuhteen merkitys selviytymisessä?

Miten perheellisen opiskelijan lapset selviytyvät?

”Perheellinen opiskelija kouluttautujana” –teema piti sisällään seuraavia kysymyksiä:

Minkälaisia odotuksia, ideoita ja toiveita perheellisellä opiskelijalla on kouluttautumisestaan?

Minkälaisia merkittäviä oppimiskokemuksia perheellinen opiskelija on kokenut opiskelussaan?

Miten yliopisto-opiskelu tukee elinikäistä oppimista? Minkälaiseksi ”elinikäiseksi oppijaksi” yliopistossa kehittyä?

Miten kouluttautumisella saavutettavat arvot ja vaikuttavat perheellisen opiskelijan elämäntapaan ja tulevaisuuteen?

Minkälaisia opiskelustrategioita perheellinen opiskelija käyttää opiskelussaan?

Mitä tarkoitetaan tieteellisellä ajattelutavalla? Miten sitä opitaan ja minkälainen merkitys sillä on opiskelussa ja oppimisessa?

Minkälainen/minkälaisia oppimisympäristö/jä yliopisto/ssa on? Miten ne tukevat opiskelua ja oppimista?

Mitä nykyinen kouluttautuminen merkitsee työelämään siirtymisessä?

Miten nykyinen kouluttautuminen eroaa mahdollisesta aiemmasta kouluttautumisesta?

Minkälaisena perheellinen opiskelija nähdään muiden opiskelijoiden joukossa?

AVAINSANAT:

Taustatiedot:

Ikä, perhesuhteet, koulutusohjelma, pääaine (sivuaineet), opiskelun aloitusvuosi, asuinkunta

Perheellisen opiskelijan arki

1. kerro arjesta
2. hyödyt, ongelmat, ratkaisut, strategiat?
3. ajankäyttö
4. neuvottelut? sosiaalisen ympäristön asettamat paineet?
5. rooliristiriidat?
6. parisuhteen merkitys? sosiaalisen verkoston merkitys?
7. työ ja toimeentulo (työn tekemisen limittyminen?)
8. perhesuunnitelmat
9. lasten selviytyminen

Perheellinen opiskelija kouluttautujana

10. ideat, odotukset, toiveet? (= koulutus suunnitelmat)
11. merkitykselliset oppimiskokemukset?
12. opiskelustrategiat
13. opiskeluun liittyvät arvot ja elinikäinen oppiminen?
14. yliopisto oppimisympäristönä
15. tieteellisen ajattelutavan kehittyminen

16. perheellinen opiskelija muiden joukossa?

17. erot mahdolliseen aiempaan kouluttautumiseen

18. työelämäkvalifikaatiot? työelämän ja kouluttautumisen limittyminen?

Liite 5. Tyypittelyn perusteet

Kokemisen tapa \ Peruste	Jäsentynyt tapa	Kokeilun ja löytämisen tapa	Etsimisen tapa
Koulutusreitti ja tulevaisuudenodotukset	Suora, varma	Poukkoileva, alussa epävarma	Poukkoileva, epävarma
Aikaisempi ammatti	Ei ole	Ei välttämättä	On
Perheen perustaminen	Kesken opintojen	Ennen opintoja tai kesken opintojen	Kesken opintojen
Opintojen (arvioitu) kesto todellisia vuosia tarkasteltaessa	5-6	5-7	6-7
Opiskelussa eteneminen, tutkinnon rakentuminen	Tasaista, ei hankaluuksia	Tasaista/pysähtymisen kokemuksia, ajoittain hankaluuksia, ainakin alussa opintoja reippaasti	Pysähtymisen kokemuksia, mielekkyyden etsimistä, kyseenalaistamista
Sivuainevalinnat	Selviä, ei turhia sivuainevalintoja	Selviä/vähäistä etsintää ja muuntelua	Sivuainevalinnat eivät välttämättä selvillä

Liite 6. Palautelomakekysymykset ja saadut vastaukset

1. Miten haastattelu vastasi taustatiedoista noussutta käsitystäsi haastattelun luonteesta ja etenemisestä?
2. Miten haastattelu vastasi käsitystäsi yleensä tutkimushaastattelusta?
3. Mitä hyvää haastattelussa oli? Entä mitä huonoa?
4. Mitä tekisit itse toisin haastattelussa?
5. Minkälainen osuus "elämänviivalla" ja kalvoilla oli haastattelussa?
6. Miten haastattelijä vaikutti haastatteluun?
7. Ideoita gradua varten:
8. Muut huomiot ja havainnot

vastaja 1:

01:Vastasi ihan hyvin...

02:Mielestäni se oli ihan hyvä. Valmiiksi mietityt kysymykset, mutta kuitenkin vapaata keskustelua.

03:Minulle ei oikein se piirtäminen tainnut sopia...

04:Piirtäminen pois

05:Kalvot ok, piirtäminen ei ollut kivaa...

06:Ainahan se vähän vaikuttaa. Nyt haastattelijä oli minusta mukava, joten ei ollut kauhean pingotunut olo ja viitsi puhua...

07:Voisit antaa kaikille ennakkoluuloisille tyypeille tiedoksi, että kaikki opiskelijat (nuoret), joilla on lapsia, eivät ole vahinkoon sortuneita epäonnistujia, joilla koulut jäävät kesken tai arvosanat puuttavat :)

08:

vastaja 2:

01:Valitettavasti en ollut ehtinyt kuin vilkaisemaan etukäteen tulleen materiaalin, joten tulin haastatteluun varsin avoimin mielin. Ehkä sellainen oletus oli, että haastattelu tulisi olemaan avoin, "helppo" ja sitä se olikin.

02:Tutkimushaastatteluista ei itselläni ole kovin paljon kokemusta (vain oman graduni verran), mutta siinä valossa tämäkin haastattelu meni käsitysteni mukaan.

03:Hyvää oli avoimuus ja sujuvuus. Itselleni jäi hieman sekava olo ja pikkuruinen epävarmuus siitä, osasinko ilmaista itseäni oikein ja tulivatko juuri ne tärkeimmät asiat esille.

04:En osaa sanoa.

05:Elämänviiva auttoi hahmottamaan asioiden suhteita ja tapahtumien lineaarisuutta. Kalvoja ei minun haastattelussani ollutkaan? Kai?

06:Oli mukavaa kuin saattoi samaistua myös haastattelijaan, että hän tuntui olevan ikäänkuin samassa veneessä.

07:Hyvältä ja antoisalta aiheelta tuntuu!

08:Innostavia hetkiä gradun parissa! Ja muista myös muun elämän tärkeys!

vastaaja 3:

01:Vastasi aihealueiden suhteen. Yllätyin siitä elämänviivasta ja siitä, että haastattelu oli enemmänkin haastateltavan yksin puhelua/oman elämän reflektointia.

02:Aika erikoinen se elämänviiva -juttu, mutta tuntui toimivan oikein hyvin.

03:Hyvää haastattelussa oli haastateltavan näkökulmasta aiheen helppous: omaa elämää on helppo arvioida ja tapahtumien kulkua oli helppo jäsentää piirretyn elämänviivan avulla. Huonoa haastattelussa oli haastattelijan passiivisuus. Toisaalta se saattoi johtua osaltani haastateltavan aktiivisuudesta. Haastattelussa tuntui välillä, että asiat junnasivat paikallaan eli enemmän uskallusta viedä haastattelua eteenpäin haastattelijan puolelta.

04:Jämäköittäisin elämäntapahtumia paremmin tutkimuskohteena olevien teemojen ympärille. Nyt haastattelussa "jutusteltiin" hieman liikaa aiheen ulkopuolista asiaa.

05:Haastateltavalle hyvä muistinvirkistys

06:Joissain kohdin kysymällä tarkentavia kysymyksiä. Ei vaikuttanut kovin paljoa.

07:Huomioi, että haastateltavat ovat naisia (sain sellaisen käsityksen). Nyt puhut käsitteenä vanhemmuus. Eikö tulisi silloin haastatella myös isiä? Tai vaihtoehtoisesti fokusoi aiheesi paremmin käsittämään äitien vanhemmuudesta

08:tsemppiä graduntekoon!

vastaaja 4:

01:Haastattelu vastasi täysin ennakkokäsitystäni.

02:Haastattelu ei poikennut käsityksestäni tutkimushaastattelusta yleensä.

03:Haastattelussa hyvää olivat avoimet kysymykset, joihin saattoi vastata omin sanoin. Avoimet kysymykset eivät ohjaa ajattelua liikaa. Toisaalta on niinkin, etten aina tiennyt, mitä kysymyksiin sisältyi eli mitä olisin voinut vastata.

04:Selventäisin kysymyksiä ehkä hiukan ymmärrettävämpään muotoon. kasvatustieteelliset käsitteet kuten voimaantuminen eivät välttämättä ole kaikille tuttuja.

05:Auttoivat elämänkaaren hahmottamisessa ja myös kysymyksiin vastaaminen helpottui, kun tutkimuskysymysten osa-alueet olivat selkeästi esillä powerpoint-esityksessä.

06:Haastattelija oli empaattinen kuuntelija, jolle oli mukava puhua. Hän myös auttoi tarvittaessa, kun en ymmärtänyt täysin kysymysten sisältöä. Hän myös selkeästi vältti antamasta ohjeissaankaan vastauksia ohjailevia neuvoja.

07:Tsemppiä vaan!

08:

vastaja 5:

01:Aika hyvin, tosin haastattelussa käsiteltiin aihetta vielä laajemmin kuin ennalta oletin, se oli hyvä juttu.

02:Olen itse kiinnostunut juuri tämäntyyppisestä haastattelusta tiedonkeruun välineenä, eli hyvin :)

03:Haastattelutilanne oli mukavan rento ja luonteva, oli helppo puhua. Keskustelu tuntui etenevän hyvin, mutta loppupuolella tuli sellainen olo, että haastattelija olisi toivonut enemmän vastauksia joihinkin tiettyihin kysymyksiin, eikä minulta niihin oikein mitään herunut, pahoittelen!

04:Olisi ollut mielenkiintoista tutustua tutkimukseen tarkemmin etukäteen, mutta laiskuuttani en viitsinyt! Ja laiskuudesta johtuen tulee tämä palautekin ihan hillittömän paljon myöhässä...

05:Elämänviiva selkiytti omaa ajattelua ja antoi luottamusta siihen että haastattelija ymmärtää ja muistaa tapahtumat oikein ja oikeassa järjestyksessä. Kalvoja en muista käytetyn?

06:Haastattelija johdatteli keskustelua luontevasti ja myös kommentoi. Kommentoinnista tuli sellainen vaikutelma että aihe on hänelle tärkeä ja hän on todella perehtynyt asiaan (ja myös omakohtaisesti kokenut).

07:Eipä kummempia... tosi huolellista työtä teet, onnea ja menestystä!

08:

VIITTEET

i

Analyysin taso	Makrososiologinen	Mikrososiologinen
Rakenteellinen	1. Elämänkulun institutionaalituminen, sääntöjen kokoelmana; institutionaaliset status/rooli-asetelmat	3. Elämänkulku status/rooli-asetelmien toteutuvana sarjana
Kulttuurinen	2. Elämäkerran kollektiiviset representaatiot ja ideologiat	4. Elämäkerran yksilölliset representaatiot; elämäkerralliset perspektiivit ja strategiat

Kaavio 1. Sosiologisen elämänkulun tutkimuksen tasot ja käsitteet (Antikainen 1998; originaali: Buchmann 1989,16).

ⁱⁱ Perheitä koskevien väestötietojen mukaan Suomessa oli vuoden 2005 lopussa 1 426 000 perhettä. Perheiden määrä oli kasvanut 5 000 perheellä vuodesta 2004, ja perheisiin kuului 77 prosenttia väestöstä. Tilastokeskuksen kuvauksessa ”Perheet luokitellaan lapsettomiin tai lasten kanssa asuviin avio- ja avopareihin, rekisteröityihin mies- ja naispareihin sekä yhden vanhemman perheisiin. Avoparit päätellään yhdessä asumisen perusteella. Tilastossa on puolisoiden/vanhempien ikä, kieli, kansalaisuus ja syntymämaa sekä jokaisen kotona asuvan lapsen ikä ja sukupuoli. Lapsiperheiksi luokitellaan perheet, joissa on alle 18-vuotiaita lapsia.” (Tilastokeskus 2005c.)

Perhemuodot ovat moninaisia, vaikkakin avioparien muodostama perhe on edelleen yleisin perhemuoto. Kaksi kolmasosaa perheistä oli avioparien perheitä, avoparien perheitä oli 21 % ja yhden vanhemman perheitä hieman alle 13 %. Saman sukupuolen rekisteröityjen parien perheitä oli 828. Lapsiperheitä oli 592 000. Lapsiperheiden yleisin perhemuoto on edelleen avioparin perhe (62 % lapsiperheistä). Avoparien ja yksinhuoltajaäitien lapsiperheitä on lähes saman verran (avopareja 18 %, ja yksinhuoltajaäitejä 17 % lapsiperheistä). Yksinhuoltajaisia on vähän; alle 3%:ssa lapsiperheistä asuu lasten kanssa pelkästään isä. Lähes 90 lapsiperheen vanhempina on saman sukupuolen rekisteröity pari. Uusperheitä oli vuoden 2005 lopussa 52 000. Uusperheessä on vähintään yksi alle 18-vuotias vain toisen vanhemman lapsi, ja näitä lapsia oli 76 000. Uusperheiden määrä on lisääntynyt noin 1 000 perheellä vuodesta 2004. Vähän yli puolet uusperheen vanhemmista oli avoliitossa ja hieman alle puolet avoliitossa. Lapsiperheessä asui vuodenvaihteessa kotona keskimäärin 1,83 lasta. Nykyisten lapsiperheiden lopullinen lapsiluku on noin 2,3 lasta. (Tilastokeskus 2005a.)

Opiskelijoiden elämämaailma (Aittola 1992, 36.)

