

**AIKUISENA YLIOPISTOSSA – ELÄMÄNRAKENTEIDEN  
YHTEYS OPINTOJEN SUJUVUUTEEN**

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen  
koulutus  
Pro gradu –tutkielma  
Anneli Uusitalo  
Tammikuu 2012

## TIIVISTELMÄ

Tämän pro gradu –tutkielman tehtävänä on selvittää, millaisia yhteyksiä on aikuisten, yli 25-vuotiaana yliopisto-opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden opintopolkujen, elämänrakenteiden ja niitä kuvaavien tarinoiden välillä. Tarkoituksena on jäljittää opiskelijoiden elämänrakenteeseen kuuluvia tekijöitä ja niiden yhteyttä opintojen sujuvuuteen sekä nostaa esille konkreettisia aikuisten yliopisto-opiskelijoiden oppimiseen ja elämäntilanteeseen liittyviä tarpeita ja toiveita, joiden avulla opintojen sujuvuutta olisi mahdollista edistää. Tutkimuksen aineistona ovat kahdeksan opinnoissaan hitaasti edenneen aikuisopiskelijan teemahaastattelut. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan muun muassa korkeakoulupolitiikkaan, aikuisen yliopistostatukseen, elämäntilanteeseen, elämänrakenteeseen, koulutusjaksojen merkitykseen, opiskelumotivaatioon, opintoihin sitoutumiseen ja kiinnittymiseen, elinikäiseen oppimiseen, opintopolkuun ja opintojen sujuvuuteen liittyviä ilmiöitä.

Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen ja tutkimusote narratiivinen. Menetelminä käytetään teemoittelua, tyypittelyä ja kertomusten kokonaishahmoon perustuvaa luentaa. Tutkimustuloksia havainnollistetaan neljän tyyppitarinan avulla. Tyyppitarinat jakautuvat opiskelijoiden opinnoille antamien merkitysten ja tavoitteellisuuden perusteella suoritussuuntautuneen tyyppin (Roosan ja Tarun tarinat) ja joustavan tyyppin mukaan (Siljan ja Ilmarin tarinat) opiskeleviin opiskelijoihin. Roosan tarina kuvaa sitä, miten mutkikas opintopolku, muun muassa koulutusalan vaihto, on yhteydessä opintojen sujuvuuteen. Tarun tarinan keskeisiä teemoja ovat perheellistyminen ja pienten lasten hoitaminen kotona sekä sairastelut. Siljan tarina rakentuu kertomuksista, joissa opiskelu nähdään itsensä sivistämisenä ja ammatillisena kehittymisenä. Ilmarin tarinassa opiskelu on ennen kaikkea elämäntapa ja harrastus, joka etenee muun elämän ehdoilla. Tutkimustulosten pohjalta muodostetaan nelikenttä, johon tutkittavat sijoitetaan opintojen tavoitteellisuuden ja opintojen sujuvuuteen liittyvien sisäisten ja ulkoisten tekijöiden perusteella.

Tutkimustuloksista löytyy samankaltaisuutta, kun niitä peilataan tutkittavaa ilmiötä määrittelevään teoriataustaan. Tutkimus vahvistaa käsityksiä siitä, että tietyt elämänrakenteen tekijät, kuten työssäkäynti, opintopolkuun liittyvät vaihdokset ja tapahtumat, perheellistyminen, motivaation puute ja heikko opintoihin kiinnittyminen ovat yhteydessä opintojen sujuvuuteen ja hidastavat opintojen etenemistä. Myös aiemmissa tutkimuksissa todettu ohjauksen ja joustavampien opetusjärjestelyjen tarve tulee tässä tutkimuksissa esille. Tutkimuksessa esiin nousseita aikuisten yliopisto-opiskelun sujumisen edistämiseen liittyviä tarpeita, toiveita ja ehdotuksia on mahdollista hyödyntää yliopiston opetusjärjestelyjä ja ohjaustoimintaa kehitettäessä.

Asiasanat: aikuisopiskelija, elämänrakenne, opintojen sujuvuus, opintopolku, elinikäinen oppiminen

## Sisällysluettelo

1	TUTKIMUKSEN TAUSTA JA LÄHTÖKOHDAT .....	1
1.1	Johdanto.....	1
1.2	Aikuinen yliopisto-opiskelijana.....	3
1.3	Aikuisen yliopisto-opiskelijan opiskelijastatus .....	5
1.4	Korkeakoulupolitiikka - tavoitteena tehokkuus ja tuloksellisuus .....	6
2	AIKUISEN ELÄMÄNRAKENNE YLIOPISTO-OPISKELUN MÄÄRITTÄJÄNÄ .....	8
2.1	Aikuisuuden määrittelyä.....	8
2.2	Elämänkulun käsite.....	8
2.3	Elämänrakenne ja siirtymät elämänkulun muotoutumisessa .....	10
2.4	Aikuisuus elämänkulkuun liittyvien teorioiden mukaan .....	12
2.5	Opiskelun merkitys elämäkulussa .....	16
2.6	Opiskelumotivaatio, opintoihin sitoutuminen ja kiinnittyminen .....	19
2.7	Elinikäisen oppimisen ideaali ja kompleksisuus .....	21
3	YLIOPISTO-OPINTOJEN SUJUVUUS.....	24
3.1	Opintopolun käsite.....	24
3.2	Opintojen sujuvuuden ja pitkän keston määrittelyä.....	26
3.3	Opintojen pitkä kesto suomalaisen korkeakouluopiskelun erityispiirteenä.....	27
3.4	Opintojen sujuvuuden esteitä.....	30
3.5	Opintojen sujuvuuteen liittyvät ulkoiset tekijät .....	32
	<i>Toimeentuloon liittyvät tekijät .....</i>	<i>32</i>
	<i>Koulutusinstituutioon liittyvät tekijät .....</i>	<i>33</i>
	<i>Tutkinnon rakenteeseen liittyvät tekijät .....</i>	<i>34</i>
	<i>Työllisyystilanteeseen liittyvät tekijät .....</i>	<i>35</i>
	<i>Elämäntilanteeseen liittyvät tekijät.....</i>	<i>36</i>
3.6	Opintojen sujuvuuteen liittyvät sisäiset tekijät .....	37

<i>Motivaatiotekijät</i> .....	37
<i>Orientaatiotekijät</i> .....	38
<i>Suuntautuneisuus koulutusosalalle</i> .....	40
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	41
4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset .....	41
4.2 Tieteenfilosofiset lähtökohdat .....	43
4.3 Tutkimuksen lähestymistapa .....	46
4.4 Tutkimusmenetelmät .....	47
4.5 Aineiston keruu ja tutkittavien valinta .....	49
4.6 Aineiston analyysi .....	53
5 TUTKIMUSTULOKSET .....	57
5.1 Tutkittavien kuvaus .....	57
5.2 Suoritusuuntautuneen tyypin mukaan opiskelevat aikuiset .....	59
<i>Roosan tarina: mutkikas opintopolku</i> .....	59
<i>Tarun tarina: valintana lasten kotihoito ja harmina sairastelut</i> .....	66
5.3 Joustavan oppimisen tyypin mukaan opiskelevat aikuiset .....	74
<i>Siljan tarina: opiskelu itsensä sivistämisenä ja ammatillisena kehittymisenä</i> .....	74
<i>Ilmarin tarina: opiskelu elämäntapana</i> .....	81
5.4 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	88
6 POHDINTA .....	98
LÄHTEET .....	103
LIITTEET .....	114

# 1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA LÄHTÖKOHDAT

## 1.1 Johdanto

Koulutuksen kysynnän ja opiskelun motiivit ovat muuttuneet yhä moninaisemmiksi. Yhtä yhtenäistä opiskelijajoukkoa ei enää ole olemassa, vaan opiskelijat poikkeavat nykypäivänä toisistaan niin ikänsä, taustansa kuin monien muidenkin ominaisuuksiensa puolesta. Opiskelu voidaan aloittaa yhtä hyvin nuorena kuin myöhemmälläkin iällä. Kun aikuisten opiskelijoiden määrä kasvaa, opiskelu saa yhä erilaisempia merkityksiä ihmisten elämänsä aikana. Opiskelijoiden keski-ikä nouseminen pakottaa myös yliopistoja miettimään arjen oppimis- ja opetuskäytäntöjä, joita heterogenisoituva opiskelijakunta asettaa. Aikuisopiskelijan elämäkokemus, työkokemus ja aikaisempi koulutushistoria vaikuttavat suuresti siihen, mitä ja miten hän oppii. Haasteena aikuisen opiskelussa saattaa olla vuorottelu työelämän ja opintojen välillä, mille edelleen nuorten opinahjoksi suunnattu yliopistokoulutus asettaa omat reunaehdot. Tällä hetkellä ei suunnitella aikuisten yliopisto-opiskelijoiden aseman parantamista, vaan ennemminkin tavoitteena on keskittyä vahvemmin ammatillisen aikuiskoulutuksen tukemiseen. (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 366; Valtioneuvoston kanslia 2011, 10.)

Korkeakoulusta valmistumisen viivästyminen, opintojen hidas eteneminen ja valmistujien suhteellisen korkea ikä ovat olleet Suomessa keskeisiä korkeakoulupoliittisia keskustelunaiheita (ks. Valtioneuvoston kanslia 2011, 34, 63; Opetusministeriö 2007, 19–21). Keskusteluun ovat vaikuttaneet myös kansainväliset vertailut, kuten OECD:n tekemä vertailu, jonka mukaan suomalaiset valmistuvat hitaammin ja vanhempina kuin muissa OECD-maissa (OECD 2010, 21–28). Nopea valmistuminen on yksi tehokkuuden mittari, ja sen katsotaan parantavan kansallista kilpailukykyä, Suomen tilannetta kansainvälisissä vertailuissa ja järjestelmän harmonisointia muiden Euroopan maiden korkeakoulujärjestelmien kanssa sekä opiskelijavirtojen sujuvaa etenemistä ja siirtymistä työelämään. Valmistumisiän alenemisen ja yliopisto-opintojen keston lyhenemisen ajatellaan pidentävän työelämässä vietettyä aikaa. Lisääajan odotetaan turvaavan suomalaisen hyvinvointipolitiikan toimintamahdollisuudet ikärakenteen muutoksessa. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 15; Merenluoto 2011, 8.)

Opintojen pitkittymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä on tutkittu paljon (ks. esim. Kauppi 2005; Kurri 2006; Lempinen & Tiilikainen 2001; Uski 1999; Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998). Runsaasta opintojen keston liittyvästä tutkimuksesta huolimatta näyttäisi siltä, että nimenomaan

aikuisten yliopisto-opiskelijoiden opintojen sujuvuutta on tutkittu toistaiseksi vähän. Kun tavoitellaan opintojen suorittamista määrääjässä, on selvitettävä opintojen pitkittymiseen johtavat syyt. Vasta sen jälkeen voidaan pyrkiä ratkaisemaan ongelmia. Merenluodon (2011) mukaan opiskelijalle opiskelu yliopistossa voi näyttäytyä jatkuvana kilpailuna, arviointina, valintatilanteina, ennakkointina ja seurausten pohtimisena, taloudellisen tilanteen epävarmuutena ja kyvyttömyytenä vaikuttaa yliopiston toimintatapoihin, sääntöihin ja normeihin. Vaikka opintojen pitkittymisestä on puhuttu jo viiden vuosikymmenen ajan, sitä ei ole lukuisista mietinnöistä ja suunnitelmista huolimatta pystytty ratkaisemaan. (Merenluoto 2011, 7–8.)

Tämän tutkimuksen kohteena ovat aikuiset yliopisto-opiskelijat. Aikuisuutta elämänkaaren yhtenä vaiheena on tutkittu edelleen varsin vähän, ja siihen liittyvä tutkimustraditio on nuorta verrattuna lapsia ja nuoria koskevaan tutkimukseen (Alho-Malmelin 2010, 15; Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee 1979, 3). Aikuisuutta on pidetty nuoruuden rinnalla seesteisenä ja vakiintuneena vaiheena. On ajateltu, että kaikki merkittävät kokemukset olisi hankittava nuoruudessa, ennen aikuisuuteen astumista. Nuoruuden ihannointi on saanut uskomaan, että myös henkisten ominaisuuksien kasvu tapahtuisi nuorena. Fyysinen ja henkinen kehitys eivät kuitenkaan kulje toisistaan riippuvaisina. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 160.)

Tämän pro gradu –tutkielman tavoite on selvittää, millaisia yhteyksiä on aikuisten, yli 25-vuotiaana yliopisto-opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden opintopolkujen, elämänrakenteiden ja niitä kuvaavien tarinoiden välillä. Tarkoitus on jäljittää opiskelijoiden elämänrakenteeseen kuuluvia tekijöitä ja niiden yhteyttä opintojen sujuvuuteen sekä nostaa esille konkreettisia aikuisten yliopisto-opiskelijoiden oppimiseen ja elämäntilanteeseen liittyviä tarpeita ja toiveita, joiden avulla opintojen sujuvuutta olisi mahdollista edistää ja jotka voisivat mahdollisesti olla apuna yliopiston opetusjärjestelyjä ja ohjaustoimintaa kehitettäessä.

Jäsennän tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen kolmeen osaan. Aluksi taustoitan tutkimusta tarkastelemalla lyhyesti aikuisen asemaa yliopistossa, aikuisen yliopisto-opiskelijan opiskelijastatusta ja korkeakoulupolitiikkaan liittyviä tehokkuuden ja tuloksellisuuden vaateita. Toisessa luvussa käsittelen aikuisuutta, elämänkulkua, opiskelujaksojen merkitystä, opiskelumotivaatiota, opintoihin sitoutumista ja kiinnittymistä sekä elinikäistä oppimista. Lähestyn tutkittavaa ilmiötä muun muassa Levinsonin ym. (1979) kehittämän elämänrakenneteorian (life

structure, the season's of man's life) kautta. Kolmannessa luvussa tarkastelen opintopolun käsitettä, opintojen sujuvuutta ja siihen liittyvää keskustelua. Opintojen sujuvuuden esteitä jaottelen Vesikansan ym. (1998) jäsenyyksen mukaisesti ympäristöstä tuleviin ulkoisiin ja opiskelijan henkilökohtaisiin eli sisäisiin tekijöihin. Neljännessä luvussa esittelen tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat, lähestymis- ja toteutustavat. Tutkimusaineisto koostuu kahdeksasta Tampereen yliopistossa opiskelevan 31–43-vuotiaan opiskelijan teemahaastattelusta. Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen. Aineiston analyysissa sovellan narratiivista tutkimusotetta. Luvussa viisi kuvailen tutkittavia ja esittelen tutkimustulokset tyyppitarinoiden avulla. Jokaisen varsinaisen tyyppitarinan jälkeen tarkastelen kutakin tyyppitarinaa esittelemällä tyyppitarinan rakentumista ja siihen liittyviä yksilöllisiä kertomuksia. Aineiston analyysi alkaa aineistolähtöisesti, ja tulosten tarkastelussa ja johtopäätöksissä linkitän tutkimustulokset ilmiön ympärille rakentuneisiin teorioihin. Viimeisessä luvussa arvioin tutkimusta ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Käsittelen tutkimuksessa yliopistomaailmaa rajaten ammattikorkeakoulut tutkimuksen ulkopuolelle. Suomen korkeakoulujärjestelmä muodostuu yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. Yliopistoissa korostuu tieteellinen tutkimus ja siihen perustuva ylin opetus, ammattikorkeakoulut puolestaan suuntautuvat työelämän korkean ammattitaidon tarpeisiin ja tarjoavat käytännönläheistä opetusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011c.) Korkeakoulupoliittisessa keskustelussa opintojen nopeuttaminen kohdistuu etenkin yliopisto-opiskelijoihin, kun taas keskeyttämisten vähentäminen koskee erityisesti ammattikorkeakoulujen opiskelijoita (Mannisenmäki & Valtari 2005, 16). Tutkimukseni kuuluu Tampereen yliopiston koordinoimaan Campus Conexus –hankkeeseen.

## **1.2 Aikuinen yliopisto-opiskelijana**

25-vuotiaana tai tätä vanhempana yliopisto-opintonsa aloittavia voidaan pitää jo erilaisena hakijaryhmänä kuin suoraan lukiosta tulevia. Aikuisopiskelijaksi määriteltiin aiemmin iästä riippumatta jokainen, joka osallistui aikuisille tarkoitettuun koulutukseen. Nykyään näkökulma on laajentunut. OECD-maissa aikuisopiskelijoiksi käsitetään kaikki 25 vuotta täyttäneet opiskelijat koulutusmuodosta riippumatta. Muutos määrittelyssä johtuu siitä, että rajat nuorille tarkoitettun ja aikuiskoulutuksen välillä ovat hämärtyneet. Aikuiset osallistuvat yhä enemmän nuorille suunnattuun koulutukseen ja nuoret vastaavasti aikuiskoulutukseen, kuten avoimen yliopiston opintoihin. (Antikainen 2000, 105–106; Kumpulainen 2009, 17–20; Moore 2003, 33–36.) Hallinnollisesti opiskelijan asema määräytyy valintakoemenettelyllä ja opiskelijaksi

kirjoittautumisella saatavan opiskeluoikeuden kautta, jolloin opiskelijalla on oikeus suorittaa opintoja korkeakoulussa (Uski 1999, 1). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2011a) mukaan aikuiskoulutus on aikuisille suunniteltua ja järjestettyä koulutusta. Se voi olla omaehtoista koulutusta, henkilöstökoulutusta tai työvoimapoliittista koulutusta. Tutkintoon johtavaa, vapaatavoitteista sekä eri pituista lisä- ja täydennyskoulutusta järjestetään noin 800 oppilaitoksessa ja korkeakoulussa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011a.)

**Taulukko 1.** Yliopisto-opiskelijoiden jakautuminen iän mukaan (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 16–17).

Yliopisto-opiskelijoiden ikä	Lukumäärä	Prosenttiosuus
18–24-vuotiaita	60 100	43
25–29-vuotiaita	46 900	33
yli 30-vuotiaita	33 600	24

Taulukossa 1 on vertailtu suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden jakautumista iän mukaan. Suomalaiset aloittavat yliopisto-opintonsa verraten iäkkäinä, mitä osaltaan selittää aikuisopiskelijoiden suurehko osuus (Kivinen, Nurmi & Kanervo 2002, 14). OECD:n tutkimuksen (2010) mukaan Suomessa korkeakouluopinnot aloitetaan 23-vuotiaana ja korkeakoulusta valmistutaan keskimäärin 27-vuotiaana. Noin neljännes valmistuneista korkeakouluopiskelijoista on yli 30-vuotiaita. (OECD 2010; 21–28; Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 16–17.)

Alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita tai avoimessa yliopistossa opiskelleita aikuisia hakeutuu yhä enemmän yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. Kauppakorkeakoulut ja teknilliset korkeakoulut näyttävät olevan enimmäkseen nuorten opinahjoja. Aikuisten suosimia aloja ovat erityisesti hoito- ja terveystieteet, teologia, taideala sekä kasvatustieteiden jotkut koulutukset. (Halttunen 2007, 12.) Näistä erityisesti terveys- ja kasvatustieteet toimivat kokeneiden ammattilaisten jatkokoulutusväylinä. Kauppa- ja oikeustieteissä aloitusikä nousee halutun opiskelupaikan ”jonottaminen” jopa useita vuosia. (Kivinen, Nurmi & Kanervo 2002, 14.) Vähiten aikuisia on eläinlääketieteessä, humanistisella alalla, teknis-tieteellisellä alalla, lääke- ja hammaslääketieteessä sekä suurimmassa osassa matemaattis-luonnontieteellisiä oppiaineita. Erillisten hakureittien, esimerkiksi avoimen yliopiston, olemassaolo luo aikuisille koulutusmahdollisuuksia ja rohkaisee käyttämään näitä väyliä. Samalla kuitenkin aikuisten ryhmä erotellaan omaksi, normaalista



poikkeavaksi ryhmäkseen. Se, millaiseksi aikuisten hakeutuminen yliopistoihin muotoutuu, rakentuu useilla eri tasoilla. Tämä on teknisten ratkaisujen ja hallinnollisten käytänteiden lisäksi kulttuurinen kysymys. (Halttunen 2007, 12–13.)

### **1.3 Aikuisen yliopisto-opiskelijan opiskelijastatus**

Kasworm (1993) määrittää kolme tapaa, joilla aikuiset on huomioitu eri maiden yliopistoissa. Ensinnäkin Ruotsi on esimerkki maasta, jossa aikuisia kannustetaan yliopisto-opintojen pariin. Toisen suuntauksen mukaan yliopiston tehtävä on integroida opetukseen kaikki potentiaaliset opiskelijat. Tämä näkemys vallitsee esimerkiksi Britanniassa. Kolmanneksi aikuiset voidaan nähdä marginaalisena ryhmänä, jolle tarjotaan erillistä aikuiskoulutusta. (Kasworm 1993, 417–418.) Suomessa aikuiset voivat opetus- ja kulttuuriministeriön (2011b) mukaan hakeutua yliopistotutkintoihin johtavaan koulutukseen normaalin opiskelijavalinnan kautta. Useilla aloilla on tarjolla työelämän tarpeisiin räätälöityjä maisteriohjelmiä ja muuntokoulutusta, joihin haetaan erillishaussa. Avoimen yliopiston hakureitti yliopiston tutkinto-opiskelijaksi ei ole toiminut niin kuin alun perin suunniteltiin. Eri-ikäiset opiskelijat sulautuvat tai heidät sulautetaan opiskelijoiden joukkoon ilman erityisiä ehtoja tai asemaa. (Moore 2003, 33–36.) Aikuisia yliopisto-opiskelijoita ei Suomessa ole tunnistettu omaksi ryhmäkseen. Käytännössä tämä näkyy siinä, että opiskelu on organisoitu päätoimisia opiskelijoita varten.

Moore (2003) toteaa, että yliopistossa opiskelevilla aikuisilla ei ole varsinaista aikuisopiskelijastatusta. Monet heistä ovat kuitenkin tyypillisiä aikuisopiskelijoita paitsi ikänsä myös työelämäsidosensa perusteella. Mooren tutkimuksessa aikuisiällä yliopistossa opiskelleet määrittävät itsensä opiskelijoina perinteisistä opiskelijoista poikkeaviksi. Tällainen määrittely voi heijastaa kulttuurista käsitystä siitä, mitä yliopisto-opiskelu on ja mihin se sijoittuu elämäntilussa. Mooren mukaan yhtenäistä yliopisto-opiskelijajoukkoa ei ole olemassa. Yliopisto-opiskelijat ovat opiskelunsa aikana eri-ikäisiä ja erilaisissa elämäntilanteissa. Heidän opiskelupositionsa suhteessa työhön ja perheeseen ovat erilaisia. Aikuisten koulutustaustat ovat erilaisia. Monilla on aiempia, jopa yliopistotasoisia koulutuksia ja tutkintoja. Jollakin voi olla kesken jääneet opinnot takanaan. Varsinaisia rakenteellisia umpikujia, ikärajoja tai esteitä opiskelulle aikuisella iällä ei yleensä ole. (Moore 2003, 165–167.)

Näyttää siltä, että (aikuis)koulutuksesta on muotoutumassa yhä enemmän yksilöllisen ”identiteettipääoman” kartuttamisen ja minän muokkaamisen väline. Elinikäisen oppimisen

tärkeyttä korostettaessa aikuisen edellytetään olevan aktiivinen toimija, joka luo itseään koko ajan uudelleen ja elää mieluummin tulevaisuutta kuin nykyhetkeä. Oletuksena on, että jokaisella on mahdollisuus kouluttautua yhä uudelleen ja vaihtaa ammattia, jos työelämän muutokset näin edellyttävät. (Vanttaja & Järvinen 2006, 38–39.) Vaikka yliopiston rakenteet eivät välttämättä kohtaa aikuisen yliopisto-opiskelijan tarpeita, toisaalta yhteiskuntapoliittisesti aikuisia kannustetaan myös korkeakouluopiskeluun, joka näkyy muun muassa keskustelussa elinikäisestä oppimisesta.

#### **1.4 Korkeakoulupolitiikka - tavoitteena tehokkuus ja tuloksellisuus**

Vaikka opintojen pitkittymisen ongelmasta on puhuttu aina 1930-luvulta lähtien, siihen on puututtu konkreettisesti vasta 1990-luvun tehokkuus- ja tulosajattelun myötä (Silvonen 1996, 75–96). Tuolloin Suomen korkeakoulutuksen kenttä muutti suuntaa ja siirtyi kokonaan uuteen tuloksellisuuden tavoittelun ja kilpailun aikakauteen, jolloin yrittäjyysajattelu alkoi vallata alaa. Rationalisointi kosketti myös koulutuskäytäntöjä. Alettiin puhua tehokkuudesta, tuloksista ja jatkuvasta arvioinnista. Koulutuspolitiikka siirtyi jyrkästi markkinajohtoiseen suuntaan. Muutos on ollut nopeaa, eikä se ole koskettanut vain Suomea, vaan trendi on ollut teollistuneissa maissa samansuuntainen. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan uskottiin parantavan kilpailuasemaamme kansainvälisillä markkinoilla. Kilpailu oli johtajatuksena niin yksilöitä, koulua, yrityksiä kuin ylempiä koulutusinstituutioitakin koskevissa toimintaperiaatteissa. (Rinne 2004, 92–95; Varmola 2002, 121–124.) Koulutuspoliittisen tehokkuusretoriikan opiskelun kulkua koskevien oletusten mukaan ”nopea valmistuminen on opiskelun korkean laadun ja tehokkuuden osoitin ja tutkijan tuleva tieteellinen panos on sitä laadukkaampi ja tehokkaampi, mitä nuorempana ja mitä nopeammin hän tutkijanuralle valikoituu” (Silvonen 1996, 74).

Tehokkuusajattelu näkyy myös uudessa yliopistolaisissa (558/2009), joka astui voimaan vuoden 2010 alussa ja korvaa vuodelta 1997 olevan yliopistolain. Lailla säädetään yliopistojen tehtävistä, hallinnosta, toiminnan rahoituksesta ja ohjauksesta sekä yliopistojen tutkimukseen ja opetukseen, opiskelijoihin ja henkilöstöön liittyvistä asioista. Laki tuo yliopistoille taloudellisen ja hallinnollisen autonomian. Yliopistojen päätehtävät, tutkimus ja opetus, pysyvät ennallaan. Valtio turvaa yliopistojen perusrahoituksen, joka sidotaan indeksiin. Yliopistojen rahoitukseen vaikuttavat perustutkinnon seitsemässä vuodessa suorittaneiden määrä ja lukuvuodessa vähintään 45 opintopistettä suorittaneiden alemmaa ja ylempää korkeakoulututkintoa opiskelevien lukumäärä. (Yliopistolaki 2009; Opetusministeriön asetus perusrahoituksen laskentakriteereistä 2009.)

Tutkintotavoitteilla ja –toteutumilla on rahoitusmallissa keskeinen asema. Yliopistoja kannustetaan järjestämään toimintansa tuloksellisesti ja tehokkaasti siten, että opiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa tutkintonsa tavoiteajassa.

Kulloinenkin korkeakoulupolitiikka vaikuttaa aina ajan henkeen, mutta kuinka paljon poliittiset päätökset lopulta rajoittavat yksittäisen opiskelijan kulkua hänen omalla opintopolullaan? Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella aikuisten elämänrakenteita ja yliopisto-opiskelua heidän omasta näkökulmastaan, ei niinkään puida niitä laajemman yhteiskunnallisen korkeakoulupolitiikan kannalta, vaikka yleisinä taustatekijöinä niitä ei voi jättää tyystin huomiotta.

## 2 AIKUISEN ELÄMÄNRAKENNE YLIOPISTO-OPISKELUN MÄÄRITTÄJÄNÄ

### 2.1 Aikuisuuden määrittelyä

Elämänvaiheiden määrittely ja niiden nimittäminen on sopimuksenvaraista. Elämänvaiheiden jaksot seuraavat toisiaan ajallisesti. Niiden rajat vaihtelevat niin yksilöittäin kuin kulttuureittainkin, joten aikuisuuden määrittäminen pelkästään jonkin kronologisen iän kautta on ongelmallista (Antikainen 1998, 129; Marin 2007a, 225–234; Marin 2007b, 19–20). Raitanen (2007, 198) luonnehtii aikuisuutta elämänvaiheeksi, jossa on omaksuttu tietyt perusvalmiudet ja kyvyt käyttää niitä, mutta huomauttaa, että aikuisuus on rajoiltaan epäselvää. Antikainen (1998, 129) toteaa erilaisten ikäroolien viittaavan eri ikäkausiin liittyviin vastuisiin, oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Jarvis (1997) määrittelee aikuisuuden saavutetun statuksen kautta, jolloin lapsuus (alle 18-vuotias tai nuorempi yhteiskunnasta ja lainsäädännöstä riippuen) on jätetty taakse. Jarvisin mukaan aikuisia kohdellaan eri tavalla kuin lapsia, ja heiltä myös odotetaan erilaista käytöstä kuin lapsilta tai nuorilta. (Jarvis 1997, 5–6.)

Aikuisina tässä tutkimuksessa tarkastellaan 25 vuotta täyttäneitä. Elämän ikävaiheita hahmotelleista tutkijoista esimerkiksi Bühler (1933), Birren (1964) ja Bromley (1966) ovat määritelleet aikuisuuden alkavan 25-vuotiaana (ks. Marin 2007a, 234–236). Aikuiseksi tulemisessa on keskeistä vastuun ottaminen, joka näkyy myös kehitysvaiheteorioissa. Mitä vanhemmaksi yksilö tulee, sitä enemmän generatiivisuus tavallisesti leimaa elämää: ihminen sitoutuu toimimaan muiden puolesta ja ajattelee vähemmän itseään. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 32–35.)

### 2.2 Elämänkulun käsite

Elämänkululla (life course) viitataan sosiologisesti määrittyneeseen käsitykseen elämän etenemisestä. Kun puhutaan elämänkaaresta (life span), viitataan psykologisempaan, yksilöllisistä tekijöistä koostuvaan elämänrakenteeseen. (Antikainen 2000, 14–15; Marin 2007b, 27–28.) Elämänkulku tarkoittaa jokaisen ihmisen omaa kokemuksellista tarinaa oletetusta yleisestä kehityskertomuksesta (Dunderfelt 2011, 14). Elämänkulun käsitteessä ikä, elämänaika ja yksilön elämän kannalta merkitykselliset tapahtumat kietoutuvat toisiinsa. Elämänkulkua voidaan kuvata erilaisten vaiheiden ja siirtymien avulla. Elämänaalueet ja elämän piirit jäsentyvät urina tai polkuina, joilla merkittävät tapahtumat toimivat käännekohtina ja merkitsevät usein siirtymää tilanteesta tai

roolista toiseen. Yksilön elämään liittyviä vaiheita ovat esimerkiksi lapsuus, nuoruus, aikuisuus ja vanhuus. Ne jäsentyvät iän mukaan ja voidaan olettaa, että suurin osa väestöstä myös saavuttaa nämä vaiheet. Elämänkulun vaiheita jaksottavia siirtymiä ovat esimerkiksi kouluun meno, ammatin hankkiminen, perheen perustaminen ja eläkkeelle siirtyminen. (Antikainen 1998, 101,113; Vilkkonen 2000, 75.) Käsitteenä siirtymä sisältää aikuisuutta määrittävät siirtymävaiheet, koulutukselliset siirtymät ja työelämään siirtymät. Siirtymiin liittyy edestakaista liikettä ja yksilölliset koulutuspolut voivat eriytyä useisiin suuntiin ennen pysyvämpää työmarkkinoille kiinnittymistä. Yksilön liikkua koulutuksen ja työelämän välillä pitkittyvät samalla muut elämänkulun siirtymävaiheet, kuten perheen perustaminen. (Raffe 2008, 278, 282.)

Baltes ja Reese (1987, 140) jakavat yksilön kehitykseen kytkeytyvät siirtymät normatiivisiin biologisesti ja sosiaalisesti ikäsidonnoiksi kehitystapahtumiin (esimerkiksi koulutusvaiheesta toiseen, nuoruudesta aikuisuuteen tai eläkkeelle siirtyminen) ja ei-normatiivisiin, satunnaisten tekijöiden aiheuttamiin siirtymiin (esimerkiksi sairaus tai työpaikan menettäminen). Normatiiviset ja ei-normatiiviset tekijät eivät kuitenkaan määrää kehityksen kulkua yksin, sillä yksilön tekemät valinnat muokkaavat niiden vaikutusta (Baltes & Reese 1987, 140; Clausen 1986, 18). Elämänkulun rakentumiseen vaikuttavat myös henkilön ominaisuudet, sosiaalistumisen lähteet, ympäristön mahdollisuudet tai esteet sekä henkilökohtaiset resurssit (Clausen 1986, 9).

Elämänkulkua tarkastellaan usein yksilön näkökulmasta. Yksilöllisyyden korostamisesta huolimatta yksilöt elävät elämäänsä toisistaan riippuvaisina, erilaisissa sosiaalisissa suhteissa. Sen lisäksi, että ihmiset ovat ainutlaatuisia yksilöitä, he ovat osa sosiaalista yhteisöä ja siten yhteydessä toisiin ihmisiin. Yksi keskeinen tekijä elämänkulun muodostumisessa onkin yksilön ja ympäristön vuorovaikutus. Yksilö on kiinteässä, refleksiivisessä suhteessa ympäristönsä kanssa ja pyrkii näin ohjaamaan elämänkulkuaan minäänsä refleктоimalla ja minätarinaansa rakentamalla. (Giddens 1991, 6–7.) Yksilön minuus on siten jatkuvaa itsensä pohtimista ja itsensä toteuttamista erilaisissa sosiaalisissa suhteissa ja muotoutuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Yksilön elämänkulkua määrittää myös historiallinen aika. Yksilön elämässä sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset kietoutuvat yhteen, jolloin yksilöt rakentavat omaa elämänkulkuaan sosiaalisesti kulloisissakin yhteiskunnallisissa olosuhteissa ja tuottavat niitä kulttuurisesti. Elämän vaiheistus kytkeytyy myös yhteiskunnallisiin instituutioihin, kuten kouluun ja opiskeluun. (Arber & Evandrou 1997, 9–12.) Elämänkulkua voidaan pitää yhteiskunnallisesti tuotettuna rakenteena ja sosiaalisena

instituutiona, joka pyrkii mallintamaan kunkin ikävaiheen keskeisiä elämänalueita ja rakentamaan elämään normatiivisuutta ja odotuksenmukaisuutta. (Vilkko 2000, 75.)

Sennett (2002, 10) on käyttänyt ajalehtimisen käsitettä kuvatessaan lineaarisen elämäntarinan murtumista ja muuttumista entistä ennakoimattomammaksi ja pirstaleisemmaksi, jatkuvasti liikkeessä olevaksi. Sitä leimaa epävarmuus ja lyhytjänteisyys. Aikaisemmin elämäntarina oli mahdollista rakentaa ehyeksi kertomukseksi, jossa tulevaisuus oli suunniteltavissa tai ennustettavissa. 1900-luvun loppupuolella myöhäismodernin ajan uusi järjestys uhkasi tätä ennakoitavissa olevaa elämänrakennetta ja syrjäytti järjestelmällisen pitkäjänteisyyden. Nykyisin eläminen muutospainissa ja yhä mutkistuvissa elämänrakenteissa on muodostunut osaksi arkipäivää. (Sennett 2002, 10–14.)

Myöhäismodernin ajan elämäntarina voidaan kuvata yksilöllisten päätösten ja valintojen määrittämiseksi elämäntarjaksi, -kuluksi tai -jaksoksi, mikä murtaa uusintamiseen perustuvan elämäntarjajattelon. Yksilö voi silti suuntautua myös traditionaalisesti ja noudattaa edellisten sukupolvien mallien mukaisia valintoja. Myöhäismodernissa ajassa yksilöllistynyt ihminen ei kuitenkaan välttämättä löydä itseään tarjotuista elämäntarjajattelon kulttuurisista kerronnallisista malleista, vaan niihin on sovittauduttava ja niitä on muokattava. Yksilön elämäntarjajattelon löytymiseen voi tulla ristiriitaa, kun toisaalla on näkyvissä jatkuvuutta korostava keskustelu yksilön olemuksellisesta kertomuksellisuudesta ja toisaalla taas vaikuttaa postmoderni, epäjatkuvuutta hyödyntävä ajatus elämän kaoottisuudesta ja hahmottomuudesta. Yksilön vastuu elämäntarjajattelon ohjaamisessa kasvaa. Elämäntarjajattelon on mahdollista saada yhtenäisyyttä ja jatkuvuutta ainoastaan hyödyntämällä aikaisempaa laajemmin sosiaalisia ympäristöjä ja niiden muutospiirteitä. (Vilkko 2000, 80–84).

### **2.3 Elämänrakenne ja siirtymät elämäntarjajattelon muotoutumisessa**

Levinson ym. (1979, 44, 56) on laajentanut elämäntarjajattelon vaihteellisuuden ja siirtymiin perustuvaa näkemystä elämäntarjajattelon (life structure, the season's of man's life) käsitteellä, jonka avulla hän tarkastelee yksilön ja hänen ympäristönsä muodostaman kokonaisvaltaisen järjestelmän siirtymävaiheita (structure changing periods) ja tasannevaiheita (structure building periods). Levinsonin ym. (1986, 6–7) mukaan elämäntarjajattelon muutos on sidoksissa ikään, jolloin kussakin ikäjaksossa on sille tyypillinen elämäntarjajattelon rakenne ja sitä dominoiva kehitystehtävä. Elämäntarjajattelon osat muotoutuvat niille tavoitteille, joita yksilö asettaa työhön ja ammattiin,

avioliittoon, perheeseen, ystävytyteen, ihmissuhteisiin ja vapaa-aikaan peilaten. Elämänkulun vaihteellisuus korostuu elämänrakenteen osien keskinäisten suhteiden ja niiden yksilöllisten merkitysten muuttuessa iän myötä. Tällöin siirtyminen elämänvaiheesta toiseen merkitsee myös elämänrakenteen muutosta. Näitä elämänrakenteen muutoksia aiheuttavat sekä yksilön minän muutokset että ulkopuoliset tilannetekijät, jolloin yksilö pohtii ja arvioi itselleen tärkeitä asioita sekä suuntaa tavoitteitaan kohti merkityksellisiä rakenneosia. Yksilö käy kehitysvaiheet läpi tietyssä järjestyksessä. Ne ohjaavat hänen tunteitaan, asenteitaan, käyttäytymistään sekä mahdollisten kriisien tai muiden tapahtumien jäsentämistä. Samalla jokaisella yksilöllä on omat piirteensä ja ominaisuutensa, joista muotoutuu kunkin ihmisen ainutlaatuinen elämänkulku, vaikka monet muutkin käyvät läpi samanlaisen elämäntapahtumien sarjan. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 15; Levinson ym. 1979, 6–7, 18–20.)

Levinsonin ym. (Levinson ym. 1979) elämänrakenneteorian tarkastelukulma on sosiokulttuurinen. Siinä tarkastellaan sitä, miten yksilö näkee itsensä ja osallistumisensa maailmaan. Elämänrakenne koostuu niistä suhteista, joita yksilöllä on eri asioihin ja henkilöihin elämänsä aikana. Elämänrakenteen tasainen vaihe kestää viidestä seitsemään vuotta ja siirtymä uuteen vaiheeseen noin viisi vuotta. Siirtymävaiheen aikana yksilö arvioi uudelleen vallalla olevan elämänrakenteensa, tutkii muutoksen mahdollisuuksia itsessä ja maailmassa, oppii ja pyrkii valmistautumaan valintoihin, jotka muodostavat hänen seuraavan elämänvaiheensa perustan. (Levinson ym. 1979, 40–46, 57.)

Elämänkulun vaihteellisuutta kuvaavia malleja on jonkin verran kritisoitu, sillä vaiheteorioissa elämänkulun on nähty etenevän liikaa yksilön ikään sidottuja kehitysvaiheita seuraten (mm. Clausen 1986, 192; Elder 1981, 77–78; Gergen, 1984, 20–24). Elder (1981, 78) huomauttaa, että yksilön kehitys ei ole etukäteen määrättyä, ja että elämänkulun prosessia määräävät useat syyt ja ehdot, jolloin kehitysvaiheiden ei voida olettaa seuraavan toisiaan muuttumattomassa järjestyksessä. Elämänkulun kehitystehtävien tarkastelua on myös pidetty ikäsidonnaisten universaaliutensa ja normatiivisuutensa takia rajallisena ja alati muutoksessa olevaan aikaan sopimattomana (Savolainen 1993, 70). Levinsonin alkuperäisessä tutkimusaineistossa kaikki tutkittavat olivat miehiä, joten teorian paikkansapitävyys molempiin sukupuoliin jäi avoimeksi. Myös teoretisoinnin kulttuuri- ja kontekstisidonnaisuus on otettava huomioon, sillä tutkimukseen osallistuneet edustivat lähinnä amerikkalaisen yhteiskunnan ylemmän keskiluokan ihmisiä. (Lehtinen ym. 2007, 36.)

Levinsonin ym. (1979) elämänrakenneteorian etuna on kuitenkin ensinnäkin se, että teorian avulla on mahdollista hahmottaa yksilön elämänrakenteen kokonaisuutta ja toiseksi se, että teoria korostaa elämäntulkua suuntaavia merkityksellisiä asioita ja tavoitteellista toimintaa. Teoriassa korostetaan myös sitä, että mikään vaihe ei ole toista parempi, vaan kaikki vaiheet elämässä ovat tärkeitä. Elämäntulkun kokonaisuuden analysoinnin ja ymmärtämisen kannalta on tärkeää, millaisia omaa elämäänsä koskevia suunnitelmia ja valintoja yksilö tekee, ja miten hän käsittelee niiden seuraamuksia. (Levinson ym. 1979, 6, 49–56.) Myös Elder (1985) korostaa suunnitelmien tekemisen tarvetta ja pyrkimystä uusien tavoitteiden asettamiseen. Hän on todennut niiden lisääntyvän siirtymävaiheissa ja erilaisten elämänmuutosten yhteydessä. (Elder 1985, 43–44.)

Levinsonin ym. (1979, 6–7, 18, 40–56) muotoilemat käsitteet elämänrakenteesta voivat toimia tässä tutkimuksessa teemoittavina ja tarkastelukulmia tuovina lähtökohtina, joihin liittyvät oleellisesti myös yksilön elämäntulkun muotoutumiseen vaikuttavat yhteiskunnalliset olosuhteet. Sosiokulttuurisen elämänrakenneteorian lähtökohtien lisäksi tämä tutkimus sisältää elementtejä sosiologisesta elämäntulkun ja psykologisesta elämäntulkun näkökulmista, sillä huomion kohteena ovat aikuisen yliopisto-opiskelijan yksilölliset opintopolut ja elämänrakenteet, joihin ympäristö jatkuvasti vaikuttaa.

## **2.4 Aikuisuus elämäntulkun liittyvien teorioiden mukaan**

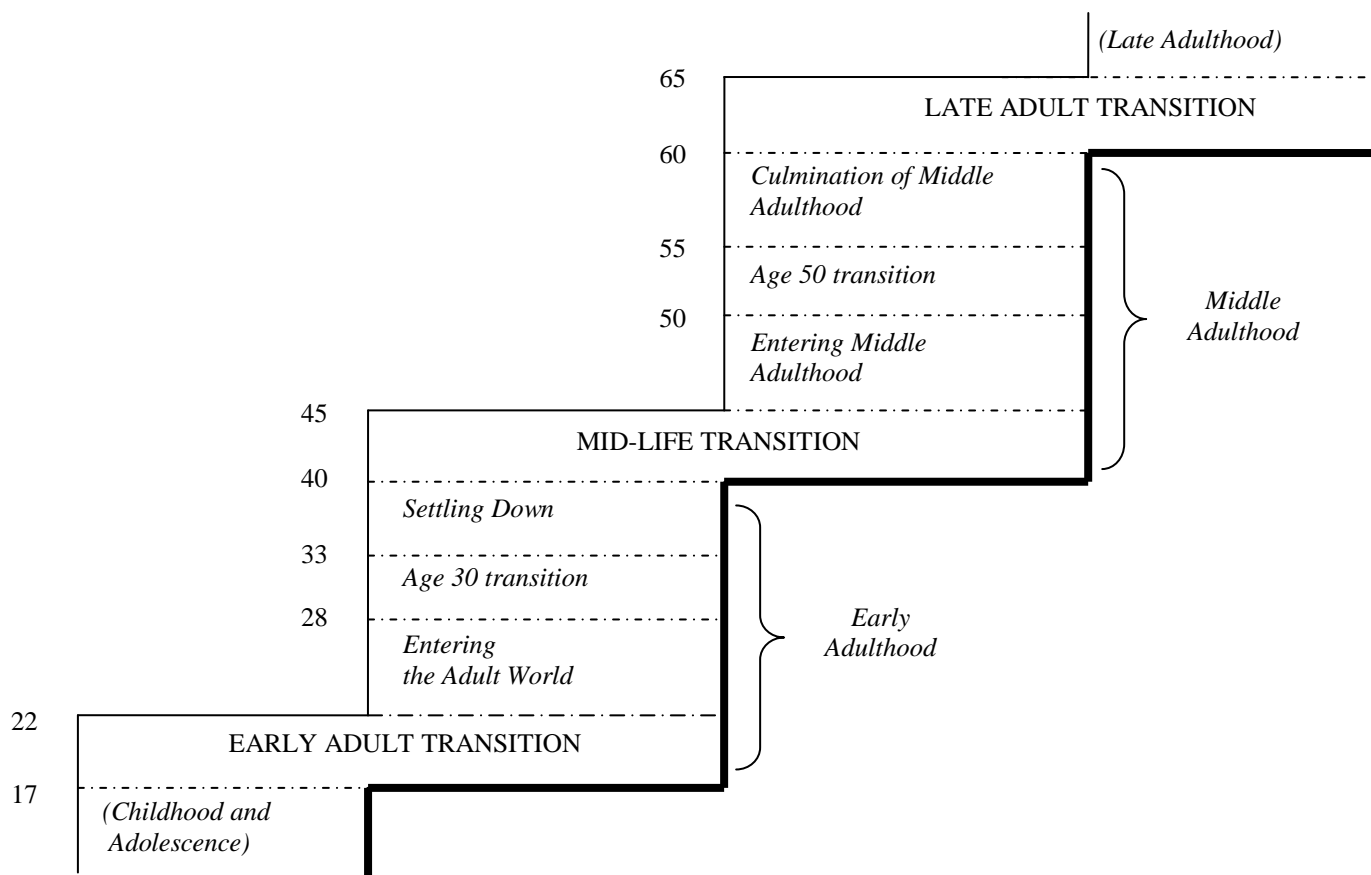
Dunderfeltin (2011) sekä Hirsjärven ja Huttusen (2001) mukaan ihmisen kehitys voi jatkua koko elämäntulkun ajan, ja jokaisen ihmisen elämä on ainutlaatuinen yksilöllinen kokonaisuus. Vaikka erot yksilöiden välillä voivat olla suuria, ihmisen elämäntulkusta voidaan löytää yleisiä kehityksen lainalaisuuksia. Yksilön kehitystapahtumia voidaan ymmärtää parhaiten siten, että ne suhteutetaan näihin yleisiin lainalaisuuksiin. Kehityksellä tarkoitetaan spiraalinomaisesti eri suuntiin kulkevaa elämän prosessia. Siinä ihmisen kehitykseen kuuluu eteenpäin ja ylöspäin, taaksepäin ja alas sekä risteyskohtiin kulkemista, mistä on kyse myös tässä tutkimuksessa. Kehityksen nopeus vaihtelee yksilöittäin ja jopa samallakin ihmisellä. Kasvu taas merkitsee jatkuvaa ja kasautuvaa kasvamista, esimerkiksi tiedon, ymmärryksen, viisauden, kuuluisuuden, pituuden ja painon kasvua, jota ilmentää eteenpäin kulkeva prosessi. Kasvun käsitettä käytetään silloin, kun halutaan tarkastella kehitystä ja korostaa erityisesti sen humanistisia, inhimillisiä ja pehmeitä piirteitä. (Dunderfelt 2011, 15–18; Hirsjärvi & Huttunen 2001, 42–43.)



Dunderfelt tarkastelee ihmisen kehityskulkua individuaation näkökulmasta, joka tarkoittaa sitä, että ihmisen identiteetti muotoutuu vaiheittain koko elämänkulun aikana. Näitä vaiheita ovat kehityksen perusvaihe (0–20-vuotiaana), jäsentymisen vaihe (20–40-vuotiaana), yksilöllisten päämäärien vaihe (40–60/65-vuotiaana), kypsyyden ikävaihe (60/65-vuotiaasta eteenpäin). Jäsentymisen vaihetta voidaan kuvata aikuisuuden taipaleen alkamisella, jolloin yhteiskunnan haasteet ja oma sisäisyys kohtaavat. Yksilöllisten päämäärien vaiheessa taas paikka elämässä on löytynyt. Ajanjakso tarkoittaa yksilölle hänen omien voimiensa ja kykyjensä ilmaisemista sekä oman yhteiskunnallisen ja sosiaalisen panoksen antamista. (Dunderfelt 2011, 61, 97–108, 146–151, 192.)

Eriksonin (1950/1982) kahdeksanvaiheinen psykososiaalisen kehityksen teoria kuvaa ihmisen kehitysvaiheita lapsuudesta vanhuuteen suhteessa sosiaalisen ympäristön muutoksiin. Erikson kuvaa aikuisikää uutta luovana, seuraavaa sukupolvea ohjaavana ja elämää eteenpäin vievänä kautena. Eriksonin teoriassa keskeisinä ovat biologisen kypsymisen ja sosiaalisen ympäristön vaikutukset persoonallisuuden muotoutumiseen. Yksilö kohtaa uusia vaatimuksia ympäristön taholta ja jokainen uusi vaatimus saa aikaan psykososiaalisen kriisin. Myönteisesti ratkaistu kriisi on perusta tulevalle kehitykselle. Sen avulla yksilö voi kohdata taas uudet ympäristöstä tulevat sopeutumisvaatimukset. (Erikson 1982, 250–252.) Psykososiaalinen kehitysteoria auttaa jäsentämään yksilön kehitysvaiheita ja osoittaa kehityskriisien merkityksen. Toisaalta teoriassa korostetaan vallitsevien arvojen ja normien mukaista toimintaa eli sitä, että yksilön kehitys ja muutos ovat sopeutumista ympäristöstä tuleviin paineisiin. Yksilön omat valinnat, kapinointi ja vastustus hänen omassa elämänkulussaan eivät näy teoriassa.

Yksilö pyrkii muodostamaan itselleen sellaisen elämänrakenteen, joka sopii hänen näkemykseensä itsestään ja aikuisen maailmasta. Kuusinen (1995) toteaa, että kolmenkymmenen ikävuoden siirtymä (28–33 v.) merkitsee siihen mennessä tehtyjen valintojen ja ratkaisujen arviointia, jolloin elämänrakenteen muuttaminen on mahdollista. Tuolloin yksilö hakee perustaa tyydyttävälle elämälle, jolloin keskeisiä asioita ovat esimerkiksi työ, perhe, lapset, ystävät, vakiintuneet harrastukset ja asunto. Osa tämän ikäisistä kokee kriisin, jonka seurauksena elämänrakenne saattaa oleellisestikin muuttua, kun taas osa jatkaa elämäänsä samaan suuntaan lujittaen tekemiään valintoja. Aloilleen asettuminen (33–40 v.) puolestaan merkitsee itselle tärkeiden asioiden (työ, perhe, ystävät, vapaa-aika, ympäröivä yhteisö ja yhteiskunta) inventointia, jolloin yksilö pyrkii intensiivisesti toteuttamaan elämälle asettamiaan päämääriä. (Kuusinen 1995, 133–134.)



**Kuvio 1.** Varhaisaikuisuuden ja keski-ikäen kehitysvaiheet (developmental periods in early and middle adulthood) Levinsonin ym. (1979, 57) mukaan.

Kuviossa 1 on esitelty Levinsonin ym. (1979, 57) varhaisaikuisuuden ja keski-ikäen kehitysvaiheet. Levinsonin ym. (1979) mukaan siirtymä varhaisaikuisuuteen alkaa noin 17 vuoden iässä. Tähän vaiheeseen liittyy tärkeitä päätöksiä koulutuksen, ammatinvalinnan, asumisen, parisuhteen ja elämäntyylin suhteen. (Levinson ym. 1979, 71–89.) Aikuiseksi tulemisen ikäjaksoilla (22–28 v.) sovitetaan yhteen omaa minää ja aikuisen maailmaa, jolloin elämän painopiste muuttuu. Yksilö ei ole enää vanhempinsa lapsi, vaan aikuinen, jolla on tavallisesti oma koti ja perhe. Aikuiseksi tuleminen merkitsee myös monia valintoja, joiden avulla yksilö määrittää omaa identiteettiään (ystävät, puoliso, harrastukset ja työelämä). Varhaiseen aikuisuuteen sisältyy toinen siirtymäjakso, jota Levinson kutsuu 30-vuotiaan siirtymäksi. Sen aikana yksilöllä on mahdollisuus tarkistaa siihen mennessä tehtyjä valintoja ja halutessaan muuttaa elämänrakenteidensa suuntaa. Noin 30 ikävuoden tietämällä monet kokevat, että elämä tuntuu todellisemmalta ja valinnat lopullisemmilta kuin ennen. (Levinson ym. 1979, 58–59, 101–110.)

**Taulukko 2.** Levinsonin ym. (1979, 56–63) kuvailemat elämänrakenteen siirtymät ja vaiheet aikuisuudessa.

Aikuisuuden vaiheet ja siirtymät	Ikäkausi (vuodet)	Keskeiset tunnusmerkit	Kehitystehtävät
30-vuotiaan siirtymä	28–33	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elämä vakavammin, nyt muututtava jos aikoo ehtiä</li> <li>• kriisi</li> </ul>	Levinson (varhaisaikuisuuden 17–40-v. kehitystehtävät): <ol style="list-style-type: none"> <li>1) muodostaa "unelma" ja asettaa sille sija elämänrakenteessa</li> <li>2) muodostaa mentor-suhde</li> <li>3) ammatin muodostaminen</li> <li>4) muodostaa rakkaussuhde, avioliitto, perhe</li> <li>5) muodostaa tasavertaisia ystävyysuhteita</li> </ol>
Asettuminen, vakiintuminen	33–40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pesän teko yhteiskuntaan, juurien syventäminen, perheen varmistaminen, työ, asema yhteiskunnassa</li> <li>• BOOM = becoming one's own man, taistelu olemisesta oma itsensä, itsenäisyys, itseriittoisuus</li> <li>• haetaan kiintymystä ja samalla vapautta, joka voi johtaa konfliktiin</li> </ul>	Levinson (keski-ikä 40–60-v. kehitystehtävät): <ol style="list-style-type: none"> <li>1) vanhat/nuoret</li> <li>2) tuho/luovuus</li> <li>3) maskuliinisuus, feminiinisyys</li> <li>4) erottuminen-kiintymys</li> </ol>
Keski-ikä siirtymä	40–45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BOOM jatkuu</li> <li>• selvä ero itsen ja muun maailman välillä: mitä otan, mitä tahdon</li> <li>• realistisuus, sofistisuus: mitä maailma on, mitä tarjoaa ja vaatii</li> <li>• yksinäisyys, luovuus, luotettavuus, ymmärtäminen</li> </ul>	

Taulukossa 2 on kuvattu Levinsonin ym. (1979, 56–63) kuvailemat elämänrakenteen siirtymät ja vaiheet aikuisuudessa. Levinsonin ym. (1979) mukaan siirtymä aikuisuuteen on pidempi kuin tutkijat tavallisesti ovat olettaneet, sillä aikuisuuden rakentaminen jatkuu aina 33 ikävuoteen asti, jolloin yksilö on löytänyt oman paikkansa ja sitoutunut vakiintuneempaan elämään. Hän haluaa

korjata mahdolliset siihenastiset virheensä ja rakentaa itselleen entistä tyydyttävämpää elämää. Tässä ikävaiheessa yksilö voi ajatella, että on aloitettava heti tai kohta voi olla liian myöhäistä. Vakiintumisen vaihe kestää 40 ikävuoteen saakka ja varhaisen aikuisuuden vaihe päättyy 45 ikävuoteen mennessä. Vakiintumisen vaiheen aikana yksilö haluaa syventää paikkaansa yhteiskunnassa, rakentaa parempaa elämää ja pyrkii eteenpäin. Tällöin yksilö investoi itseensä ja toteuttaa mahdollisesti nuoruuden haaveitaan ja tavoitteitaan, mikä tuottaa mielihyvää, mutta tuo myös uudenlaista vastuuta ja painetta. Keski-ikäsi siirtymä (40–45 v.) tuo mukanaan yhä uusia arvoihin ja elämän suuntaan liittyviä kysymyksiä, kuten ”mitä olen tehnyt elämälläni?” ja ”mitä saan, voin antaa ja mitä todella haluan itselleni ja muille?”. Keski-ikäsi siirtymävaiheessa yksilö havahtuu omaan ikääntymiseensä ja elämän rajallisuuteen. Yksilö kokee olevansa monin tavoin elämässään käännekohdassa ja saattaa haluta muuttaa elämänsä sellaiseksi, jossa hän voi ilmaista aitoja intohimojaan, arvojaan, taitojaan ja haaveitaan. (Levinson ym. 1979, 59–63, 139–149, 192–208.)

Havighurst (1948/1982) on jo 1940-luvulla kuvannut ikään liittyviä kehitystehtäviä, jotka pohjautuvat yksilöön kohdistuviin normatiivisiin odotuksiin tietyissä elämänvaiheissa. Teoria ihmisen kehitystehtävistä pyrkii vastaamaan siihen, miten yksilön kasvu ja kehitys nivoutuvat ympäristön vaatimuksiin, rajoituksiin ja tarpeisiin. Teorian ansio perustuu sen empiiristen havaintojen korostamiseen, mutta teoria on kuitenkin enemmän kuvaileva kuin kausaalisuhteita selittävä ja siinä painottuvat sosiaaliset ja yhteiskunnalliset suhteet. (Ks. Kuusinen 1995, 311–317; Lehtinen ym. 2007, 35.) Myös Levinson ym. (1979) on sitonut ikään liittyviä kehitystehtäviä elämänrakenneteoriaansa, joita on kuvattu taulukossa 2.

## **2.5 Opiskelun merkitys elämäkulussa**

Koulutuksen näkökulmasta yhteiskunnallisilla olosuhteilla on merkitystä koulutuksen saatavuuteen ja koulutustarjontaan. Myös taloudelliset seikat, kuten opintotukijärjestelmä, vaikuttavat siihen, kuinka hyvin yksilöt voivat hyödyntää tarjolla olevaa koulutusta. Myöhäismoderni aika on tuonut mukanaan uusia merkityksiä elämäkulun vaiheisiin. Se on muuttanut esimerkiksi ikäkausirajoja, mikä tarkoittaa sitä, että ikään perustuvat roolit ja merkitykset muuttuvat. Näin ollen yksittäisten ihmisten elämänvaiheiden yksilöllinen variaatio lisääntyy. Ikänormit suuntaavat kuitenkin yhä yksilön toimintaa ja elämän valintoja, mutta toisaalta elämänvaiheiden suhteita puntaroidaan ja harkitaan, jolloin asiat eivät vain tapahdu odotuksenmukaisesti, vaan ne toteutuvat aktiivisen

elämäkulun muokkausprosessin tuloksena. (Vilko, 2000, 76.) Aktiivinen muokkausprosessi voi tulla esiin esimerkiksi aikuisten yliopisto-opiskelijoiden elämäkulkuun, elämäntilanteisiin ja opintopolkuihin liittyvissä tarinoissa, joissa he pohtivat nykyiseen elämäntilanteeseensa ja opiskeluun liittyviä tapahtumia ja valintoja. Halttunen (2001) mukaan korkeakouluopiskelu voi kietoutua aikuisen elämäkulkuun monin tavoin. Opiskelut voidaan aloittaa aikuisena, voidaan jatkaa nuorena aloitettuja opintoja tai suorittaa toinen tutkinto. (Halttunen 2001, 67.)

Opiskelun tavoitteet ja niihin liittyvät päätöksentekotilanteet kytkeytyvät yksilön elämän ohjaamisen ja opintojen merkityksen yleisiin kysymyksiin sekä mahdollisuuksien kartoittamiseen oman elämän ohjaamisessa ja suunnanotossa. Ne virittyvät aina uudelleen elämäkulun siirtymä- ja muutostilanteissa. Kauaskantoisimmat tavoitteet liittyvät tietyn elämäntilanteen hallintapyrkimyksiin tai ihmisenä kasvamiseen. Tällaisia luonteeltaan kokonaisvaltaisia ja opiskelukontekstia laajempiin ilmiöihin liittyviä tavoitteita ovat esimerkiksi ammatilliset ja itsensä kehittämisen tavoitteet. Tieteelliset-teoreettiset tavoitteet, jotka kytkeytyvät opittaviin sisältöihin ja sisältöjen merkityksiin, ovat selkeimpiä ja yliopisto-opiskeluympäristössä opiskelijaa lähinnä, koska niihin ohjataan ja kannustetaan runsaasti opintojen aikana. (Korhonen & Hietava 2011, 16–17.)

Manninen ja Onnismaa (2001) ovat kyselleet tutkimuksessaan ohjausammattilaisilta heidän käsityksiään ja kokemuksiaan aikuisten opiskelupäätöksiin vaikuttavista syistä. Opiskelun aikaisen toimeentulon riittävyys, koulutuspaikkakunnan sijainti ja kulkuyhteydet nähtiin tärkeiksi opiskelupäätökseen vaikuttaviksi tekijöiksi. Koulutuksen tavoitteet, saavutettava tutkinto, oppilaitos ja opiskeluajat olivat myös merkittäviä asioita koulutuksen aloittamista pohdittaessa. Kiinnostusta lisäsivät paremmat työnsaantimahdollisuudet aiemmalla ammattialalla tai uudella uralla, kiinnostavammat työtehtävät, opiskelun myötä tuleva elämäntilanteen muutos, uudet sosiaaliset kontaktit sekä mahdollisuus itsensä kehittämiseen ja mielekkyyden kokemuksiin. Kaiken kaikkiaan koulutukseen lähdetään sitä helpommin, mitä parempi itsetunto ja tulevaisuuden usko aikuisella on. (Manninen & Onnismaa 2001, 15–25.)

Lahelma (2003) on tutkinut nuorten koulutusvalintoja elämäntilanteellisessä pitkäaikais- tutkimuksessaan. Hän selvitti nuorten aikuisuuteen siirtymiseen liittyviä toiveita ja pelkoja sekä siirtymään liittyviä rakenteellisia mahdollisuuksia ja rajoituksia. Tutkimuksessa tarkasteltiin siirtymiä toisaalta konkreettisina, mutta epälinearisina ja rajoiltaan häilyvinä askeleina, toisaalta taas nuorten kokemuksina ja merkityksenäntoina sekä suhteena kansalaisuuteen, joka tuo ikään

sidottuja oikeuksia ja velvollisuuksia elämään. Tutkimuksen mukaan nuorten suunnitelmiin ja valintoihin vaikuttivat monet yksityiset henkilökohtaiset elämänsisällönsä kiinnittävät tekijät yhdessä yhteiskunnallisten tekijöiden kanssa. (Lahelma 2003, 231, 237.) Myös aikuisten ajatuksissa koulutusvalintoja koskeva pohdinta voi näyttäytyä vastaavanlaisina haaveina ja arvioina todellisista koulutusmahdollisuuksista. Sitä voidaan peilata omiin ja muiden opintopolkuihin sekä elämänsisällönsä.

Elämänsisällönsä näkökulmasta katsoen koulutuksen merkityksen analysointia on mahdotonta irrottaa muista elämänsisällönsä ja opiskelu merkityksellistyykin suhteessa niihin (Nurmi 1995, 181). Niemi-Väkeväinen (1998, 11–12) hahmottelee erilaisten koulutusjaksojen muodostavan yksilöiden elämänsisällönsä eri tavoin sijoittuvia ja erilaisen merkityksen sisältäviä episodeja, jotka eivät välttämättä muodosta jatkumoa, vaan ne voivat olla sekä sisällöllisesti että ajallisesti itsenäisiä projekteja. Oppimisen halutaan ulottuvan jatkuvana kasvuprosessina ihmisen kaikkiin elämänsisällönsä. Aikuisten elämänsisällönsä on muuttumassa prosessuaaliseksi erilaisten tilanteiden ja tapahtumien samanaikaisuudeksi elämänsisällönsä. Koulutusjaksojen uskotaan lisäävän voimavaroja uusiin tilanteisiin, luovan tilaa yksilöllistymiselle, itsearviointille, itsen toteutukselle sekä erilaisten sosiaalisten piirien muotoutumiselle. (Niemi-Väkeväinen 1998, 175.) Antikainen (1998) toteaa, että yhteiskunnan muutos on tarkoittanut sitä, että koulutuksen merkitys elämänsisällönsä on objektiivisesti, erityisesti sosiaalisten roolien ottamisessa, kasvanut. Sen sijaan yksilöiden subjektiivisissa kokemuksissa ei vastaavaa muutosta ole tapahtunut. Koulutuksesta on tullut väline, jolla on vaihtoarvoa, mutta varsinaista kasvattavaa tai opettavaa arvoa ei nähdä. (Antikainen 1998, 184.)

Houtsonen (1996, 201) on tarkastellut tutkimuksessaan koulutusidentiteetin kulttuurista rakentumista ja sitä, miten ihmiset käyttävät koulutusta elämänsisällönsä ja identiteettinsä rakentamiseen. Vaikka koulutus institutionalisoi ja yhtenäistää yksilön elämänsisällönsä kulttuurisesti, iän, sukupuolen ja sosiaaliluokan mukaan tyypillisiksi, voi koulutusidentiteettiä joutua rakentamaan kunkin elämänsisällönsä johtuen yksilöllisellä tavalla. Koulutukseen hakeutuminen myöhemmällä iällä voi kummuta esimerkiksi sisäisestä haasteesta tai ulkoapäin tulevasta pakottavasta tilanteesta. (Houtsonen 1996, 204–206.)

Refleksiivisyys lisääntyy myöhäismodernissa ajassa, ja elämästä puhumisen painopiste siirtyy elämänsisällönsä jatkuvuuden kuvaamisesta jatkuvuuden luomiseen. Elämää arvioiva, tapahtumia

yhteenkietova ja merkitystä reflektoiva puhe tulee yhä keskeisemmäksi. Sen sijaan, että puhuttaisiin pysyvistä merkityksestä, puhe tuottaa merkityksellistämisen prosessia, reflektiota. Myöhäismoderni elämä ja jatkuvan itsereflektion vaatimus tuottavat tihentymiä, merkityskasauksia ja assosiativista yhteenkokoamista, joita Vilkkonen (2000) kutsuu ”pieniksi vaihekertomuksiksi”. (Vilkkonen 2000, 84.) Tällaisten pienten, yksilön opiskeluun liittyvien vaihekertomusten kuvaaminen on tämänkin tutkimuksen tavoite.

## **2.6 Opiskelumotivaatio, opintoihin sitoutuminen ja kiinnittyminen**

Lehtinen ym. (2007) on määritellyt motivaation sisäiseksi tilaksi, joka saa aikaan, ohjaa ja pitää yllä toimintaa. Motivaatio vaikuttaa siihen, mitä valintoja yksilö tekee eri toiminta- ja käyttäytymisvaihtoehtojen välillä. Se vaikuttaa myös siihen, miten määrätietoisesti hän ryhtyy toimeen ja miten sitkeästi hän sitä suorittaa. (Lehtinen ym. 2007, 177.) Motivaatio voidaan määritellä Peltosen (1990) mukaan tiettyyn tilanteeseen liittyvänä psyykkisenä tilana, joka määrää ihmisen toimintavireyden ja mielenkiinnon kohteen. Asenteet vaikuttavat motivaatioon ja siihen ovat yhteydessä myös ulkoiset ja sisäiset yllykkeet. Ulkoisella yllykkeellä pyritään vaikuttamaan opiskelijan käyttäytymiseen. Yksilön sisältä nousevia yllykkeitä kutsutaan motiiveiksi. Näitä ovat instrumentaaliset motiivit (opiskelun välinearvo) sekä kehittymismotiivit (halu kehittää itseään). Motivaatio on sitä korkeampi, mitä lähempänä, todennäköisempänä ja palkitsevampana opiskelija pitää tavoitetta. Motivaatio on taas sitä alhaisempi, mitä vältettävämpänä opiskelija kokee asian ja mitä suuremmaksi hän arvioi epäonnistumisen todennäköisyyden. (Peltonen, 1990, 52–55, 59). Toimintaa tai käyttäytymistä ohjaavat motiivit voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia, samalla kun ne ovat ulkoa päin tulevia tai yksilön sisältä kumpuavia (Bany & Johnson 1975, 192–193).

Lähes kaikkiin motivaation kuvaustapoihin liittyy myös erottelu lähestymis- ja välttämismotiiveihin, minkä mukaan ihminen pyrkii lähestymään mielihyvää tuottavia asioita ja välttämään negatiivisia kokemuksia (Lehtinen ym. 2007, 179). Houle (1988, 16–29) on jakanut aikuisopiskelijat motiivien perusteella kolmeen ryhmään: käytännöllistä hyötyä etsiviin tavoitehakuksiin (goal-oriented), sosiaalisia kontakteja ja tavoitteen sijasta toimintaa tai vaihtelua hakeviin toimintahakuksiin (activity-oriented) sekä oppimisesta ja tiedosta motivoituneisiin oppimishakuksiin (learning-oriented) opiskelijoihin. Suuntautumistavat eivät ole toisiaan pois sulkevia, vaan limittäisiä. Alanen (1985) jakaa samaan tapaan osallistumisen tavoitesuuntaukset oppimistavoitteisiin ja viihteellisiin tavoitteisiin. Oppimistavoitteet sisältävät kehittymisen ja

käytännöllisen hyödyn, kun taas viihteellisiin tavoitteisiin kuuluu viihtyisä yhdessäolo ja arkirutiineista irtautuminen. Tietyn puhtaan oppimistavoitesuuntauksen sijasta on tavallista, että opiskelijoiden tavoitteet ovat eriasteisesti kehitymis-, hyöty tai viihtymispainotteisia. (Alanen 1985, 124–126.)

Opintoihin sitoutuminen tai sitoutumattomuus on motivaation tai motivoitumattomuuden eräänlainen seuraus, mutta motivaation ja opintoihin sitoutumisen suhde on ymmärrettävä vuorovaikutteisena. Opintoihin sitoutumisen käsite on rinnakkainen kiinnittymisen käsitteen kanssa. Kun kiinnittymisen käsite painottaa hieman enemmän koulutuksen organisaationäkökulmaa, opintoihin sitoutumisen käsite korostaa enemmän opiskelijanäkökulmaa. Korkeakouluopiskelijan motivaatio muotoutuu henkilökohtaisten projektien näkökulmasta niistä merkityksistä, joita opiskelija asettaa toimintaympäristölleen. Opintoihin liittyvät suoriutumistavoitteet voivat painottua eri tavoilla opintojen eri vaiheissa. Sisäinen motivoituminen on opintoihin sitoutumisen kannalta ulkoisia motivaatiolähteitä tärkeämpää. Sisäistä motivoitumista ilmentävät esimerkiksi kiinnostus opiskeltavaan alaa kohtaan ja laajat itsensä kehittämisspyrkimykset. (Korhonen & Hietava 2011, 6–7.) Rautopuro ja Väisänen (2001) ovat tutkineet yliopisto-opintojen keskeyttämistä opintoihin sitoutumisen ja taustaorientaation näkökulmasta. Opintomenestykseen ja opintoihin sitoutumiseen vaikuttivat tutkimuksen mukaan oppimisympäristön ohella opiskelijan taustatekijät. Opintoihin sitoutuminen oli kuitenkin tutkimuksen avainsana, sillä sitoutuminen ennusti opinnoissa pysymistä, tyytyväisyyttä ja hyvää opintomenestystä. (Rautopuro & Väisänen 2001, 73–83.)

Mäkisen ja Annalan (2011) mukaan opintoihin kiinnittymisessä on kyse niin opiskelijan yksilöllisistä ominaisuuksista ja aktiivisesta toiminnasta oman oppimisensa edistämiseksi kuin hänen elämismaailmansa ja opiskeluyhteisönsä luomista kiinnittymisen edellytyksistäkin. Kiinnittymisestä puhuttaessa voidaan viitata yksilöä painottavaan tulkintaan oppimiskokemuksista (student engagement), sosiokulttuuriseen lähtökohtaan nojaavaan tulkintaan tai kumppanuuden kehittämiseen yliopiston ulkopuolisten sidosryhmien kanssa (community engagement). Mäkinen ja Annala (2011) päättelevät, että opiskeluyhteisön käytänteet kiinnittymisen edistämiseksi vaikuttavat olevan keskeisiä kysymyksiä opiskelijoiden opinto-, ura- ja tulevaisuudennäkymien kannalta. Opintoihin kiinnittyminen voi edistää opiskelijoiden oppimista, innostavan oppimis- ja tiedeyhteisön luomista sekä vastuullisen ja aloitekykyisen kansalaisuuden edistämistä. (Mäkinen & Annala 2011, 59–61, 74–75.) Myös Rautopuro ja Korhonen (2011) näkevät, että opintoihin kiinnittymistä tukevat elementit pienentävät opintojen keskeyttämisriskiä ja nopeuttavat opintoja



opiskelijan koko opintopolun ajan. Opiskelijoiden kiinnittymistä, osallisuuden kokemuksia ja oppimisidentiteettiä voidaan vahvistaa hyvin suunniteltujen ja johdettujen oppimisyhteisöjen avulla. (Rautopuro & Korhonen 2011, 52–53.)

## **2.7 Elinikäisen oppimisen ideaali ja kompleksisuus**

Elinikäisen oppimisen määrittely ei ole yksiselitteistä. Kulttuurisena käytäntönä elinikäisestä oppimisesta on keskusteltu jo vuosikymmeniä, vaikka yhtenäistä mallia siihen ei ole olemassa. Koulutuspolitiikkana se on vielä keskustelun kohteena ja sisältää paljon retoriikkaa. (Antikainen 1998, 103.) Elinikäisen oppimisen käsitteen lisäksi on käytetty muun muassa elinikäisen kasvatuksen käsitettä (Alanen 1983, 14; Silvennoinen & Tulkki 1998, 17, 35). Alanen (1983) on määritellyt elinikäisen kasvatuksen kasvatukselliseksi kokonaisnäkömykseksi, jossa kasvatusta kattaa kaikki elämänvaiheet. Hänen mukaansa yhteiskunnan kasvatustilanteissa peräkkäisten oppimisvaiheiden pitäisi seurata loogisesti toisiaan ja ottaa huomioon kunkin ikävaiheen ominaispiirteet. (Alanen 1983, 14.)

Elinikäisen kasvatuksen ja elinikäisen oppimisen käsitteiden välillä on olennainen ero. Kun puhutaan elinikäisestä oppimisesta, yksilön kokemukset erilaisissa tilanteissa muokkaavat hänen psyykkistä kehitystään. Elinikäisessä kasvatuksessa sen sijaan tähdätään tietoisesti ennalta asetettuihin oppimistavoitteisiin. (Alanen 1983, 14–15; Jarvis 1999.) Keskeistä käsitteiden välillä on ymmärtää, nähdäänkö oppija vastaanottavana, kasvatettavana objektina vai subjektiivisena toimijana. Tässä tutkimuksessa oppija nähdään aktiivisena koulutukseen osallistujana, jonka valintoihin vaikuttavat laajasti myös arki- ja työelämän ilmiöt. Näin ollen elinikäisen oppimisen käsite kuvaa ensisijaisesti lähestymisnäkökulmaani, vaikka samalla koulutukseen osallistuvasta tulee väkisin jossain määrin myös objekti.

Lisäksi elinikäisellä oppimisella voidaan viitata elämänkaaren mittaiseen oppimiseen. Elinikäisestä oppimisesta puhuttaessa keskiössä on tavallisesti aikuisiällä tapahtuva oppiminen, kouluttautuminen ja koulutus. Siinä on kyse ihmisen kyvystä ja motivaatiosta oppia koko elämän ajan, jolloin olisi huomioitava myös kunkin ikävaiheen ominaispiirteet. Elinikäistä oppimista voidaan tarkastella yksilön tai yhteiskunnan näkökulmasta. Yksilöllä voi olla tietoinen pyrkimys kehittää itseään jatkuvasti, kun taas yhteiskunnan kannalta yksilön on kehityttävä pystyäkseen käyttämään hyväkseen ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja toisaalta pystyäkseen selviämään yhteiskunnan asettamissa haasteissa ja vaatimuksissa. (Alanen 1983, 15; Alheit 2009, 118–119; Euroopan

yhteisöjen komissio 2001, 6–7; Tulkki & Honkanen 1998, 42.) Euroopan yhteisön komitean tiedonannossa elinikäisen alueen toteuttamisesta todetaan, että: ”elinikäisen oppimisen tulisi sen lisäksi, että se tarkoittaa oppimisen jatkumista esikoulutusta eläkeikään, sisältää kaikki virallisen, epävirallisen ja arkioppimisen muodot.” Oppimisen tavoitteina korostetaan aktiivista kansalaisuutta, henkilökohtaisten toiveiden toteutumista, yhteiskuntaan sopeutumista sekä työllistymiseen liittyviä näkökohtia. Oppimisen periaatteina ovat oppijakeskeisyys, yhtäläisten mahdollisuuksien tärkeys sekä opiskelumahdollisuuksien laatu ja merkityksellisyys. Oppimisen tulee olla paitsi elämänmittaista (life span), myös elämänlevyistä (life wide), jolloin formaalin oppimisen lisäksi arvostetaan myös non-formaalia ja informaalia oppimista (Alheit 2009, 116–117; Euroopan yhteisöjen komissio 2001, 3–4, 10, 16–19.)

Elinikäinen oppiminen mahdollistaa yksilöllisen sopeutumisen koko ajan muuttuviin taloudellisiin prosesseihin ja järjestelmiin. Koska kouluttautumisen ei voida ajatella enää elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa kuuluvan vain nuoruuteen, joutuu aikuinen yhä uudelleen punnitsemaan vaihtoehtojaan kouluttautumisensa suhteen. Nyssölän ja Hämäläisen (2001, 75) mukaan koulutukseen panostamista on pidetty suomalaisessa yhteiskunnassa keskeisenä sijoituksena tulevaisuuteen. Halttunen (2007, 4) toteaa aikuisten tutkinto-opiskelijoiden määrän kasvaneen yliopistoissa viime vuosina. Pelkkä koulutusjärjestelmän avoimuus, joustavuus ja maksuttomuus eivät kuitenkaan ole riittäviä selityksiä aikuisten yliopisto-opiskelun lisääntymiselle. Voidaan ajatella, että elinikäisen oppimisen muodossa ilmennyt jatkuvan oppimisen korostuminen liittyy myös muutokseen aikuisuuden sisällössä. Aikuisen opiskelua voi tulkita yhtenä vastauksena kulttuurissamme muotoutuneeseen ideaaliin ”uudesta” aikuisuudesta, johon kuuluvat dynaamisuus, jatkuva kehittyminen ja kasvu, joita voi toteuttaa ja osoittaa esimerkiksi juuri opiskelun avulla. (Moore 2003, 165–167.)

Elinikäisen oppimisen tärkeyttä korostettaessa aikuisen edellytetään olevan aktiivinen toimija, joka luo itseään koko ajan uudelleen ja elää mieluummin tulevaisuutta kuin nykyhetkeä. Oletuksena on, että jokaisella on mahdollisuus kouluttautua yhä uudelleen ja vaihtaa ammattia, jos työelämän muutokset näin edellyttävät. (Antikainen 1998, 133, 198; Vanttaja & Järvinen 2006, 38–39). Elinikäistä oppimista voidaan kuvailla niin yhteiskunnan kuin yksilönkin selviytymisstrategiana, jossa muutoksen hallinta ja talouden vaatimukset määrittävät edellytykset pärjäämiselle. Yhteiskunnallisen muutoksen kiihtyessä jatkuva oppiminen lienee välttämätöntä, mutta käytännössä se näyttää usein tarkoittavan kurinalaista elinikäistä kouluttautumista, jonka suurin osa yksilöistä on

omaksunut niin vahvasti, etteivät he koe toimivansa mistään ulkoa tulevasta pakosta (Aro 2006, 203).

Alheit (2009) kyseenalaistaa yksilön mahdollisuuden vaikuttaa täysin autonomisesti oppimiseensa ja sen suunnitteluun koko elämänsä ajan. Erilaiset rakenteet, kuten kouluinstituutio tai esimerkiksi työttömyyden kaltaiset olosuhteet vaikuttavat yksilön elämänrakenteisiin, jolloin yksilöä ohjataankin hänen tiedostamattaan ulkoapäin. Tunnistamalla taustansa ihminen voi muuttaa omaa oppimistaan rajoittavia olosuhteita ja alkaa elää ”elämätöntä elämäänsä”. Tämä niin sanottu elämäkerrallinen oppiminen on sosiaalinen prosessi, johon tarvitaan vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita. Alheitin mielestä tämän päivän elinikäisen oppimisen diskurssista puuttuu systemaattinen ja yksityiskohtainen elämäkerrallisen ja tilanteellisen oppimisen teoria (biographical and situated learning), joka tarkastelisi sitä, millaisissa oppimiskulttuureissa ja sosiaalisissa ympäristöissä yksilöllinen oppiminen kehittyy ja millaisia oppimisprosesseja ryhmissä syntyy. (Alheit 2009, 123–127.)

Siivonen (2010) on tutkinut aikuislukion opiskelijoiden subjektin rakentumista narratiivisissa elämänhistorioissa elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista aikuisista opiskelijoista opiskeli suoritussuuntautuneen oppimisen mallin mukaisesti, jossa jatkuvuus rakentuu läheisessä suhteessa elinikäisen oppimisen periaatteisiin: joustavuuteen, sopeutuvuuteen, työllistettävyyteen ja valmiuteen selviytyä jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa. Tutkinnot ja arvosanat ovat suoritussuuntautuneille opiskelijoille välttämättömiä heidän kilpaillessaan työurilla ja tavoitellessaan korkeampaa sosiaalista asemaa, ja ulkoiset kehityksen merkit tulevat vähintään yhtä tärkeiksi kuin oppiminen. Noin kolmannes opiskelijoista edusti joustavan oppimisen mallia, jossa teoreettisen ja akateemisen oppimisen arvo kyseenalaistuu. Oma oppiminen ja kehittyminen nähdään joustavan oppimisen mallissa tärkeämpänä kuin koulutuksen ulkoiset tunnusmerkit, arvosanat ja tutkinnot. Valmius työllistyä on Siivosen mukaan olennainen osa elinikäisen oppimisen ideaalia. Formaaliin koulutukseen on osallistuttava, jotta saavutetaan tutkintoja työelämää varten. Elämänlevyinen, nonformaali ja informaali oppiminen näyttäytyy työelämälle merkityksellisenä toimintana vasta, kun se pystytään osoittamaan formaalein dokumentein ja todistuksin. (Siivonen 2010, 197, 201–202.)

## 3 YLIOPISTO-OPINTOJEN SUJUVUUS

### 3.1 Opintopolun käsite

Ihmisen opintopolussa on usein katkoksia, se ei etene aina lineaarisesti peruskoulutuksesta toiselle asteelle ja siitä korkeakoulutukseen. Opintopolku-käsitteen ohella käytetään opintouran ja koulutusuran käsitteitä. (Kouvo, Stenström, Virolainen, Vuorinen-Lampila 2011, 11–12.) Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola ja Alha (2003, 30–32) määrittelevät opintopolun suunnitelluksi, toteutuneeksi ja koetuksi opintojen etenemisen ja oppimiskokemusten prosessiksi. Opintoura ja koulutusura ovat lähikäsitteitä, jotka voidaan ymmärtää siirtymien sarjana, jolloin yksilön opintotai koulutusurasta on mahdollista erotella useita peräkkäisiä siirtymiä aina perusasteen koulutuksesta korkeakoulutukseen. Koulutusuransa kuluessa yksilö tekee päätöksiä opintojensa jatkamisesta tai niiden keskeyttämisestä. Koulutusuran katsotaan olevan menestyksekkäs, kun yksilö on tehnyt onnistuneita siirtymävaiheen valintoja ja saavuttanut mahdollisimman korkean tutkinnon. (Kouvo ym. 2011, 11–12.)

Elinikäisen oppimisen vaatimuksen myötä yksilön valintojen sekä koulutuksessa että työelämässä oletetaan moninaistuvan ja lisääntyvän. Yksilön taidot tehdä valintoja ja korjata epäonnistuneita valintoja tulevat keskeisiksi samalla kun ohjauksen tarve yksilön eri elämänvaiheissa korostuu. Koulutussuunnittelun näkökulmasta ihanteena pidetään suoraa koulutusuria, joissa siirtymät koulutusasteelta toiselle ja työelämään jatkuvat ilman välivuotia ja keskeytyksiä. Yksittäisten ihmisten motiivit katkoksille ja viiveille voivat olla hyvin erilaisia. Myös rakenteelliset ja alueelliset työvoimatekijät voivat edellyttää sopeutumista. Yksilön kannalta keskeistä on koulutusvalinnan ja omien elämäntavoitteiden välinen suhde ja mahdollisuus sovittaa koulutusta ja vaihtelevia elämäntilanteita tyydyttävällä tavalla, jolloin koulutuspoluista ei välttämättä muodostu lineaarisia. (Kouvo ym. 2011, 9–10.)

Opiskelijan koettu ja eletty opintopolku koostuu opiskeluun liittyvien tapahtumien yksilöllisestä kokonaisuudesta ja itselle merkityksellisen polun, tarinan tai juonen sisäisen logiikan hahmottamisesta. Elämismaailmassa koettu todellisuus rakentuu paljolti sosiaalisen maailman rakenteista, toimintaehdoista, säännönmukaisuuksista ja vuorovaikutussuhteista, joita opiskelijalla edustavat muun muassa osallistuminen oppimisympäristöihin ja ohjaustilanteisiin, suhteet opiskelijayhteisöön, opettajiin ja henkilöstöön, tasapainottelu opiskelun, vapaa-ajan ja perheen kesken, työssäkäynti sekä opiskeluun varattu tila ja aika. (Korhonen 2007, 132.) Opintojen

etenemiseen liittyy Vesikansan ym. (1998, 62) mukaan kriittisiä ajankohtia. Ensimmäinen haaste tulee vastaan ensimmäisen vuoden aikana, jolloin opiskelijan on opittava huolehtimaan opintojen käynnistymisestä ja yliopistoon kiinnittymisestä. On havaittu myös, että opintojen keskivaiheen opintoviikkokertymällä on suora yhteys opintojen etenemiseen jatkossa. Kriittisimmältä kohdalta näyttää opintojen loppuvaihe tutkielman laatimisineen, jolloin perheen perustaminen ja ansiotyö kilpailevat opiskelijan ajasta. (Mt. 62.) Kaupin (2005, 37) selvityksen perusteella voi yleisluontoisesti päätellä, että ensimmäisten 260 opintopisteen suorittaminen ei ole ongelma, vaan neljänkymmenen viimeisen.

Robinson (2004) on kehittänyt mallin, jonka avulla voidaan tunnistaa ja esittää korkeakouluopiskelijoiden erilaisia opintopolkua. Joillakin opiskelijoilla opinnot etenevät muita hitaammin esimerkiksi työssäkäynnistä, koulutusalan vaihtamisesta, taloudellisista tai henkilökohtaisista syistä johtuen. Jotkut saattavat haluta pitää taukoa opiskeluistaan. Australialaisessa tutkimuksessa Robinson löysi viisitoista erilaista reittiä, joita pitkin korkeakouluopiskelijat etenivät viisivuotisen seurannan aikana. Valtaosan (43 %) opintopolku eteni suoraan ja keskeytymättä. Osa opiskelijoista joutui uusimaan kursseja, ja osa siirtyi toiselle kurssille yliopiston sisällä. Opiskelijat myös keskeyttivät kursseja väliaikaisesti ja pysyvästi. Tutkimus osoitti, että tutkinnon suorittamiseksi suora opintopolun jatkumo ei ole välttämättä paras ratkaisu kaikille opiskelijoille, sillä huolimatta mahdollisista opintopolun muutoksista kurssin sai päätökseen lyhyimmässä mahdollisessa ajassa 58 % opiskelijoista. (Robinson 2004, 1, 8–10.)

Erkkilä (2010, 29–30) on tutkinut tekniikan ylioppilaiden opintopolkujen yhtenäisyyttä ja katkonaisuutta neljän opiskelijaryhmäkategorian avulla. Välittömästi aloittaneiden ryhmä (35 % opiskelijoista) on ollut läsnä yhtäjaksoisesti vähintään kolme vuotta ja he ovat aloittaneet opintonsa heti valituksi tultuaan. Viivästyneiden aloittajien ryhmä (29 % opiskelijoista) on opiskellut yhtäjaksoisesti ensimmäiset kolme lukuvuotta, mutta opiskelijoilla on ollut vähintään puolen vuoden poissaolo ennen läsnä olevaksi opiskelijaksi ilmoittautumistaan. Katkonaisesti opiskelleiden ryhmällä (19 % opiskelijoista) on vähintään kolme läsnäolovuotta ja tätä ryhmää kuvaavat katkokset jossain vaiheessa opintoja ensimmäisen neljän lukuvuoden aikana. Satunnaisesti opiskelleiden ryhmällä (17 % opiskelijoista) on läsnäolovuosia ensimmäisen neljän vuoden aikana alle kolme.

### 3.2 Opintojen sujuvuuden ja pitkän keston määrittelyä

Opintojen sujuvuutta ja pitkää kestoä määriteltäessä puhutaan opintojen hitaasta etenemisestä, viivästyimisestä tai pitkittymisestä, jotka ovat saman ilmiön eri ilmauksia ja kietoutuvat käsitteinä yhteen. Pajala ja Lempinen (2001, 7) sanovat opintojen pitkittymisen viittaavan käsitteenä siihen, että opintojen kestolle on olemassa normatiivisia aikatauluja, kuten lainsäädännössä mainitut tavoiteajat ja opintotuen myöntämisen enimmäisaika. Campus Conexus –hankkeen määrittelyn mukaan opinnot etenevät hitaasti, kun opiskelijalla ei tarkasteluhetkellä olevalla opiskelutahdilla ole mahdollisuuksia valmistua kandidaatiksi edes seitsemän lukuvuoden aikana (Campus Conexus –hanke 2011).

Opiskelijan asema määrittyy opiskeluoikeuden kautta hallinnollisesti, jolloin opiskelijalla on oikeus suorittaa perustutkintoon johtavia tai erillisiä opintoja korkeakoulussa. Tämä ei kuitenkaan kerro mitään opiskelijan iästä, opintojen etenemisestä tai muusta asemasta (Lempinen 1997, 1). Tutkintojen suoritusajoja esitellään usein tilastotietoina, jotka on laskettu korkeakouluopintojen aloittamisen ja tutkinnon ulosottamisen välisinä erotuksina. Nämä kuvaavat brutto-opiskeluaikaa, joka voi sisältää opiskelun ohella esimerkiksi työssäkäyntiä ja opintoalan vaihtamista. Netto-opiskeluaika puolestaan kertoo tutkinnon suorittamiseen käytetyn työpanoksen täysipäiväisenä opiskeluna. (Lempinen & Tiilikainen 2001; Pajala & Lempinen 2001, 77; 15; Uski 1999, 7.) Opintojen pitkittyessä myös keskeyttämisen todennäköisyys kasvaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 45). Opintojen keskeyttämältilius vaihtelee koulutusaloittain ja opiskeluaian mukaan. Opinnot näyttävät keskeytyvän herkemmin yleissivistävillä kuin selkeään ammattitutkintoon tähtäävillä aloilla (Uski 1999, 5).

Opintotukilain mukaiset opinnoissa edistymisen perusteet yhtenäistyivät yliopistoissa 1.8.2004 ja niitä kiristettiin 1.8.2011. Jotta opiskelija saisi opintotukea, on opintopisteitä suoritettava vähintään viisi kuukaudessa ja edeltävältä lukuvuodelta on oltava koossa vähintään kaksi opintopistettä kuukautta kohti. Tukea saa kaikkia korkeakouluopintojen varten enintään 70 kuukauden ajan, mutta tukiaika voi vaihdella tutkinnon laajuuden ja opintojen aloittamisvuoden mukaan. (Kansaneläkelaitos 2011; Opintotukiasetus 1994, 4§.) Aikuisopiskelijat voivat tiettyjen ehtojen täyttyessä saada aikuiskoulutustukea. Tukea maksetaan, jos koulutuksen laajuus on vähintään 3 opintopistettä kuukaudessa. (Koulutusrahasto 2011.)

Niin sanotun Bolognan prosessin myötä yliopistolakiin lisättiin vuonna 2005 säännökset alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteellisista suorittamisajoista, opiskeluoikeuden kestosta ja opiskeluoikeuden jatkamisesta. Laki koskee 1.8.2005 tai sen jälkeen opiskeluoikeuden saaneita. Aina 1970-luvulta lähtien on asetettu tutkinnon suorittamisaikaan liittyviä tavoitteita, mutta opiskeluaikat eivät ole lyhentyneet eivätkä keskeyttämiset vähentyneet tavoitteiden mukaisesti (Silvonen 1996, 81–96). Opiskeluoikeus on käytännössä ollut elinikäinen. Vuonna 2005 voimaan astuneen lain mukaan alemman korkeakoulututkinnon tavoitteellinen suorittamisaika on kolme lukuvuotta. Ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteellinen suorittamisaika on kaksi lukuvuotta. Poikkeuksina näistä suoritusajoista ovat kuvataiteen, lääketieteen, musiikin ja psykologian alan tutkinnot, joissa tavoitteelliset suoritusajat on hieman muita pidempiä. (Laki yliopistolain muuttamisesta 2005 18d–f §.)

Tampereen yliopisto noudattaa yliopistolaissa määriteltyjä alempien ja ylempien korkeakoulututkintojen tavoitteellisia suorittamisaikoja ja opiskeluoikeuden keston rajoittamista. Opiskeluoikeuden myöntänyt hallintoelin voi myöntää lisäaikaa tutkinnon suorittamiseksi riippuen siitä, suorittaako opiskelija pelkästään alemman (yksi lisävuosi) tai ylemmän (kaksi lisävuotta) vai kummatkin tutkinnot (kaksi lisävuotta). Opintosuoritusten voimassaolon ja vanhenemisen perusteista päättävät tieteenalayksiköt. (Tampereen yliopiston tutkintosääntö 2010, 12 §, 26 §.)

Käytän tässä tutkimuksessa opintojen sujuvuuden ja pitkän keston käsitteitä, mutta viitatessani aikaisempiin tutkimuksiin käytän kyseessä olevan tutkijan mainitsemaa käsitettä. Tässä tutkimuksessa haastatteleman opiskelijat ovat suorittaneet vaihtelevan määrän opintopisteitä ja käyttäneet vaihtelevan määrän opintovuosia. Yhteistä heille on se, että opintoihin on käytetty sen verran aikaa, että on todennäköistä, että heidän opintonsa eivät ehdi valmistua yliopistolain mukaisessa viiden vuoden tavoiteajassa.

### **3.3 Opintojen pitkä kesto suomalaisen korkeakouluopiskelun erityispiirteenä**

Korkeakouluopintojen suhteellisen pitkä kesto on yksi suomalaisen korkeakoululaitoksen erityispiirteistä. Kurri (2006, 67) on selvittänyt yliopisto-opintojen sujuvuustekijöitä ja opintojen etenemiseen vaikuttamisen keinoja. Selvityksen mukaan suomalaiset yliopistotutkintojen suoritusajat ovat kansainvälisesti vertailtuna verrattain pitkiä. Opintojen pitkä kesto koskettaa vähintään kolmasosaa läsnä oleviksi ilmoittautuneista opiskelijoista. Kysymyksen kansainvälinen vertailu on kuitenkin ongelmallista, koska tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä löytyy niin kulttuurista,

opintotukijärjestelmästä kuin koulutuksen rakennepiirteistäkin (Merenluoto 2011, 7). Opintojen kestoa kartoitettaessa on muistettava, että tutkintovaatimukset ovat aikaisempaa laajempia ja tilastoinnin harha on otettava huomioon. Vääristymiin voivat johtaa opintojen laajuudessa ja intensiivisyydessä tapahtuneiden muutosten huomioimatta jättämisen lisäksi tutkinnon uudistusten taitteissa näkyvät valmistumishuiput. Tilastoinnissa ei eroteta selkeästi toisistaan ensimmäistä tutkintoaan suorittavia perustutkinto-opiskelijoita ja muita, esimerkiksi kahta tai toista tutkintoa suorittavia opiskelijaryhmiä. (Silvonen 1996, 75, 91–96.)

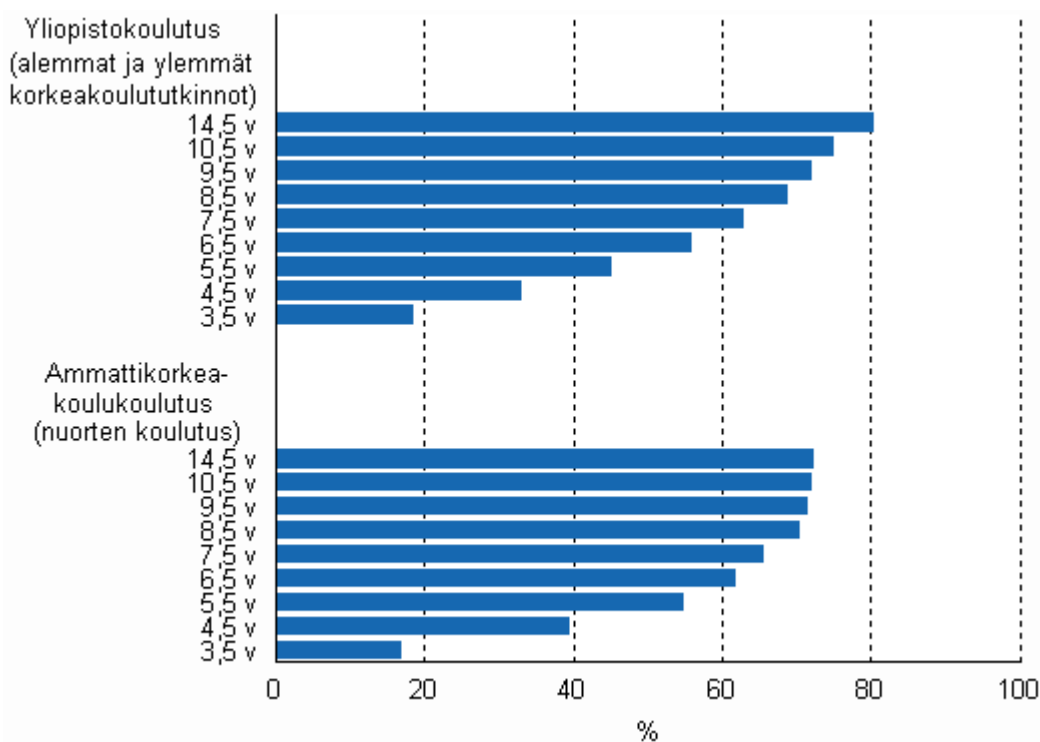
Keskimääräinen opiskeluaika yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa on Suomessa 4,9 vuotta, kun se OECD-maissa on keskimäärin 4,1 vuotta. Ylemmän korkeakoulututkinnon loppuunsaattamiseen menee meillä keskimäärin kuusi vuotta. Pisimmät koulutusajat ovat Saksassa, Itävallassa, Kreikassa ja Hollannissa, joissa korkeakouluopiskelijan keskimääräinen opiskeluaika on yli viisi vuotta. Ruotsissa korkeakouluopiskelijan keskimääräinen opiskeluaika on 4,7 vuotta. Tanskassa sen sijaan korkeakouluopiskelijat käyttävät aikaa opintoihinsa vain 3,7 vuotta. Koulutuspituuksia on arvioitava suhteessa tutkintorakenteeseen. Esimerkiksi Tanskassa korkeakoulujen tutkintojärjestelmä sisältää niin sanottuja short cycle -tutkintoja, jotka ovat kandidaatin tutkintoja lyhyempiä tutkintoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 28; OECD 2010; 21–28.)

**Taulukko 3.** Ylempien korkeakoulututkintojen keskimääräisiä suoritusajkoja vuosina 1990–2009 (Opetus- ja kulttuuriministeriön KOTA-tietokanta: Tutkinnon suorittaneiden keskimääräiset suoritusajat.)

Koulutusala	1990	1995	2000	2005	2009
Kasvatustieteellinen	5	5	5	5	5
Liikuntatieteellinen	7	6	6	5,5	4
Kauppatieteellinen	5,5	6	5,5	5,5	5,5
Oikeustieteellinen	6	6	6	6	6
Lääketieteellinen	6,5	6,5	7	6,5	6,5
Yhteiskuntatieteellinen	6,5	6,5	6	6,5	5,5
Teologinen	7	7,5	6,5	7	6,5
Luonnontieteellinen	7	7	6	6,5	6
Teknistieteellinen	-	7	6	6,5	7
Humanistinen	8	7,5	7	7	6,5



Taulukossa 3 on esitelty ylempien korkeakoulututkintojen keskimääräisiä suoritusaikojen kehittymistä vuosina 1990–2009. Tampereen yliopistossa tutkintojen suoritusajat vaihtelevat koulutusaloittain terveystieteiden neljästä vuodesta psykologian alan seitsemään ja puoleen vuoteen. Yliopistojen perustutkintojen ja ammattikorkeakoulututkintojen uusien opiskelijoiden keski-ikä Suomessa on 21 vuotta. Viidennes aloittajista on yli 26-vuotiaita. Yliopistojen perustutkintojen seitsemän vuoden läpäisyaste on 49 %, mutta läpäisyaste nousee noin 70 prosenttiin, kun tarkasteluperiodia jatketaan. Vähintään 45 opintopistettä lukuvuodessa suorittaa yliopistojen perustutkinto-opiskelijoista 39 %. Suomessa 20–29 -vuotiaista on koulutuksessa 43 %, muualla OECD-maissa vain joka neljäs. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 17.)



**Kuvio 2.** Yliopistokoulutuksen ja ammattikorkeakoulukoulutuksen läpäisyaste vuoden 2009 loppuun mennessä (Suomen virallinen tilasto (SVT) a 2011: Opintojen kulku).

Kuviossa 2 tarkastellaan nuorten ammattikorkeakoulukoulutuksen vuoden 2005 ja yliopistokoulutuksen vuoden 2004 uusien opiskelijoiden tilannetta vuoden 2009 lopussa. Yliopistotutkinnon suoritti viidessä ja puolessa vuodessa 45 %. Yliopistotutkintojen läpäisyasteen pysymistä edellisvuoden tasolla selittää yliopistojen tutkinnonuudistus. Uuden tutkintojärjestelmän mukaan pääsääntöisesti kaikki suorittavat alemman korkeakoulututkinnon ennen ylempien korkeakoulututkinnon suorittamista. (Suomen virallinen tilasto (SVT) a, 2011.)

Miehillä koulutuksen läpäisy on kaikilla koulutussektoreilla paitsi ammatillisessa koulutuksessa naisten tasoa alemmaa. Pidemmällä aikavälillä ero näyttää tasoittuvan. 14,5 vuoden opiskelun jälkeen eli vuoden 1995 uusista yliopisto-opiskelijamiehistä oli suorittanut tutkintonsa 73 % ja naisista lähes 87 %. Kaikissa koulutussektoreissa on suuria alakohtaisia eroja läpäisyprosentteissa. Yliopistoissa yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alan opiskelijat suorittivat suhteellisesti eniten ylempiä korkeakoulututkintoja ja vähiten tekniikan ja liikenteen alan opiskelijat. Vuonna 2009 yliopistokoulutuksen keskeytti 6,2 % opiskelijoista. Edellisvuoteen verrattuna lukumäärä pysyi lähes samana. (Suomen virallinen tilasto (SVT) a, 2011.)

### **3.4 Opintojen sujuvuuden esteitä**

Tutkimustiedon perusteella korkeakouluopintojen pitkän keston syyt voivat liittyä opiskelijan henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen, koulutusinstituution toimintaan ja yhteiskunnan tilasta johtuviin tekijöihin. Yksiselitteistä syytä on kuitenkin mahdoton esittää. Tutkijat ovat jaotelleet eri tavoin opintojen sujuvuuteen vaikuttavia esteitä. Yhteenvedo opintojen pitkään kestoon liittyvää tutkimusta tehneistä tutkijoista, tutkimuksen julkaisuvuodesta sekä keskeisistä tutkimustuloksista on liitteenä 3. Parjanen (1988, 42) on jakanut opintojen pitkän keston syyt neljään luokkaan: opiskelijan sisäisiin taustatekijöihin, yliopiston luomiin ympäristö- ja tilannetekijöihin, makrotason yhteiskunnallisiin tekijöihin ja mikrotason yksilöllisiin tekijöihin. Elvo ja Pajala (2002, 87) jäsentävät syyt koulutusalaista, yhteiskunnasta ja opiskelijasta itsestään johtuviin tekijöihin.

Parjanen (1979) on ryhmitellyt korkeakouluopiskelijoita käsitelleessä tutkimuksessaan opintojen keskeyttämisen syitä opiskeluprosessiin liittyviksi työntötekijöiksi ja koulun ulkopuolisiksi vetotekijöiksi. Korkeakoulun epäedullisia olosuhteita tai ominaisuuksia, jotka työntävät opiskelijaa piiristään pois, ovat esimerkiksi heikko koulumenestys, puutteelliset opiskelutaidot ja kouluyhteisöön integroitumattomuus sekä taloudellinen tilanne. Tyypillisiä korkeakoulun ulkopuolella olevan maailman olosuhteita tai ominaisuuksia, jotka vetävät opiskelijaa puoleensa, ovat toisen alan kiinnostavuus, taloudelliset syyt ja työmarkkinatilanne. Opiskelija joutuu opintojensa aikana punnitsemaan työntö-veto -teorian perusteella sitä, onko hyödyllisempää jatkaa opintoja vai keskeyttää ne. (Parjanen 1979, 7.) Kun opinnot eivät tahdo edetä, on keskeyttämisenkin mahdollisuus suurempi.

Kurrin (2006) opintojen sujuvuustekijöitä koskeva tutkimus osoitti, että mitä nuorempana yliopisto-opinnot aloitetaan, sitä todennäköisemmin ne saatetaan määrätietoisesti loppuun. Yliopistoihin

hakeudutaan elinikäisen oppimisen nimissä myös varttuneemmassa iässä vailla aikaan sidottua tai kokonaan ilman loppututkintotavoitetta. Kurrin mukaan opiskelijavalintajärjestelmää tulisi kehittää niin, että yliopistoon valikoituisivat parhaiten sinne soveltuvat ja motivoituneet opiskelijat. Jo yliopisto-opintoja edeltävänä aikana yliopiston tulisi viestittää vahvan kiinnittymisen tärkeydestä ja siitä, miten yliopisto toimii ja palvelee kiinnittymisen tukena. Avoimen yliopiston tai täydennyskoulutuksen pitäisi olla nykyistä laajemmin aikuisopiskelijoiden vaihtoehtoisia väyliä. Perustutkinto-opiskelijaksi voisi siirtyä vasta siinä vaiheessa, kun opintoja pystytään harjoittamaan kokopäivätoimisesti loppututkinnon suorittamiseksi. (Kurri 2006, 71.)

Vesikansa, Lempinen ja Suomela (1998) toteuttivat Opetusministeriön toimeksiannosta opintojen edistymistä selvittävän opiskelijakyselyn. He jakoivat opintojen pitkän keston syyt ulkoisiin (yhteiskunnasta ja yliopistosta johtuviin) ja sisäisiin (opiskelijasta itsestään johtuviin) tekijöihin. Tämän hahmottelun mukaan ulkoisia syitä ovat toimeentuloon liittyvät tekijät (opintojen rahoitus ja työssäkäynti), koulutusinstituutioon liittyvät tekijät (opetus, ohjaus, ilmapiiri), tutkinnon rakenteeseen liittyvät tekijät (koulutusala, opiskelun muodot), työllisyystilanteeseen liittyvät tekijät (työelämän kvalifikaatiot, työtilanne) ja elämäntilanteeseen liittyvät tekijät (perhemuoto jne.). Sisäisiä tekijöitä ovat motivaatiotekijät, orientaatiotekijät ja suuntautuneisuus koulutusosalalle (alavalinnan selvyys ja varmuus). Vesikansan ym. (1998) mukaan vain osa näistä tekijöistä on sellaisia, joihin yliopisto tai sen hallinto voivat vaikuttaa. Ulkoiset vaatimukset eivät ole yksiselitteisiä ja ne voivat näyttäytyä ristiriitaisina erilaisista lähtökohdista tulleille opiskelijoille. Käytännössä esimerkiksi elämäntilanteeseen liittyvät seikat voivat vaikuttaa opintojen etenemiseen merkittävämmiin kuin mitkään muut tekijät. Useita sisäisiin tekijöihin vaikuttavia kvalifikaatioita, kuten persoonallisia ominaisuuksia, ei voida hankkia tai kehittää muodollisen yliopisto-opetuksen puitteissa. (Vesikansa ym. 1998, 8.)

Vesikansan ym. (1998) jäsenitys on käyttökelpoinen myös tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä ohjaavana raamina. Jäsenitys on selkeä, koska siinä on vain kaksi päänäkökulmaa, mutta toisaalta se on tarpeeksi yksityiskohtainen, koska alakategorioita on useita. Jaottelun avulla saadaan käsitys opintojen sujuvuuteen liittyvistä tekijöistä, joita on tullut esille tutkimuskirjallisuudessa. Jäsenitys on suomalaisten tutkijoiden luoma, joten esimerkiksi kulttuuriset taustatekijät sopivat yhteen aikaisemman tutkimustiedon kanssa, joka on suurimmaksi osaksi kotimaista. On huomioitava, että esitellyt tutkimukset ja selvitykset keskittyvät kaikkiin korkeakouluopiskelijoihin eri ikäryhmiä toisistaan erottelematta.

### 3.5 Opintojen sujuvuuteen liittyvät ulkoiset tekijät

#### *Toimeentuloon liittyvät tekijät*

Yksi suomalaisen yliopistokoulutuksen erityispiirre on opiskelijoiden runsas työssäkäynti (Pajala & Lempinen 2001, 76). Tilastokeskuksen (Suomen virallinen tilasto (SVT) b) vuoden 2009 tietojen mukaan 60 prosenttia yliopisto-opiskelijoista kävi ansiotyössä opiskelun ohessa. Tilanne on ollut samankaltainen koko 2000-luvun. Vesikansa ym. (1998, 64) toteavat, että suomalaisten opiskelijoiden suhteellisen korkea keski-ikä merkitsee perheellistymistä ja sen myötä siirtymistä työelämään, vaikka opinnot olisivat kesken. Naiset yhdistävät miehiä useammin opiskelun ja työssäkäynnin. Mitä vanhemmista opiskelijoista on kyse, sitä useammin heillä on työpaikka. Vähintään 25-vuotiaista opiskelijoista 70 % kävi opintojen ohella työssä. Työssäkäynti on selvästi muita yleisempää niillä, joilla on jo aiempi tutkinto. (Kauppi 2005, 35; Vanttaja 2010, 96–100; Suomen virallinen tilasto (SVT) b.) Opiskelijat käyvät työssä ensisijaisesti toimeentulonsa turvaamiseksi, mutta myös työelämäkontaktiensa ja –valmiuksiensa kartuttamiseksi. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 156.) Huomattava osa työssäkävivistä kokee opintojen ja työskentelyn yhteensovittamisen ongelmallisena (Lempinen & Tiilikainen 2001, 37, 47) ja työssäkäynnillä voi Mannisenmäen ja Valtarin (2005, 156) mukaan olla opintojen etenemistä haittaavia vaikutuksia, kuten kuormittuneisuutta ja väsymystä.

Työssäkäymisen perusteluna voi olla myös elintason kohentaminen tai pelkästään halu laajentaa elämänpiiriä. Opiskelijoiden työssäkäynti myöhentää valmistumisikää ainakin korkeakouluissa. Turun yliopiston opiskelijaseurannan tulosten mukaan työssäkäyvät opiskelijat valmistuvat noin puoli vuotta myöhemmin kuin päätoimisesti opiskelevat. Opiskelijat ovat esimerkiksi kaupan alalla hyvää ja joustavaa työvoimaa ja heidän poistumisensa työmarkkinoilta aiheuttaisi alalle merkittäviä haasteita. Työssäkäynti ei ole niin kansantalouden kuin yksilöidenkään kannalta yksiselitteisesti toivottavaa tai ei-toivottavaa. Aiempien tutkimusten perusteella osa-aikainen työssäkäynti ei hidasta opintoja toisin kuin kokopäivätoiminen työnteko. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 44; Vanttaja 2010, 94–100.)

Oulun yliopiston luotsaama Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina -projekti (2010) on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön valtakunnallista Euroopan sosiaalirahaston kehittämisohjelmaa ohjelmakaudella 2007–2013. Projektin tarkoituksena on kehittää vertaisryhmämalleja, jotka tukevat korkeakouluopiskelijoiden opintojen etenemistä ja työelämään siirtymistä sekä ehkäisevät

opiskelijoiden syrjäytymistä. Siinä tehdyn selvityksen mukaan työssäkäynti on suurin yksittäinen opintojen viivästyksen syy. Yliopisto-opiskelijoista suurin osa koki työssäkäynnin hidastavan opintojen etenemistä. (Liimatainen, Kaisto, Karhu, Martikkala, Andersen, Aikkola, Anttila, Keskinarkaus, & Saari 2010, 9–10.)

Myös Vaasan yliopistossa tehdyssä selvityksessä (Kauppi 2005, 35) työn nähtiin olevan merkittävin opintoja viivästyttävä tekijä. Opiskelua viivästyttävä työssäkäynti on yliopiston tulostavoitteiden kannalta ongelmallista, mutta opiskelijan kannalta tilanne näyttäytyy toisenlaisena. Työkokemuksella ja työelämäkontakteilla on tärkeä merkitys. On kannattavampaa valmistua pitkään opiskelleena, oman alan työkokemusta hankkineena, kun nopeasti ilman työkokemusta. Työkokemus suuntaa opiskelua ja antaa varmuutta oikean alan valinnalle. (Elvo & Pajala 2002, 88). Opiskelun ja työssäkäynnin suhde voi olla molemminpuolinen: opiskelijat tuovat työelämätietoutta oppilaitoksiin ja vievät samalla oppimaansa työpaikoille (Mannisenmäki & Valtari 2005, 110). Usein työ selitetään opintojen pitkittymisen syyksi, mutta Mooren tutkimus (Moore 2003, 167) haastaa käsityksen työn ja opiskelun yhteensovittamattomuudesta: työn ohessa opinnot voidaan vielä läpi normiajassa tai jopa nopeammin. Silvonen (1996, 100) päätyy myös siihen johtopäätökseen, että työssäkäynti ei sinänsä vaikuta opintojen kulkuun, vaan sen vaikutus riippuu opiskelijan motivaatiosta ja kiinnittymisestä koulutusohjelmaansa.

### ***Koulutusinstituutioon liittyvät tekijät***

Ohjauksen tehostaminen ja parempi kohdentaminen on nähty yhtenä merkittävänä keinona edistää opintojen etenemistä. Opintoja haittaavina tekijöinä Merenluodon (2009, 164) tutkimuksessa olivat pääasiallisesti eri opintojen järjestelyihin, organisointiin ja ohjaukseen liittyvät tekijät. Mannisenmäen ja Valtarin (2005) tutkimuksessa ainoastaan joka viides opiskelija koki korkeakoulujen tarjoaman ohjauksen ja neuvonnan riittäväksi. Ohjausta tosin tarjotaan opintojen alkuvaiheessa runsaasti, jopa niin paljon, että ohjausta on vaikea omaksua ja ottaa vastaan. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 64.) Valtti-projektin selvityksen mukaan ohjauksen puute hidastaa opintoja ja valmistumista. Etenkin opintojensa ohessa työssä olleet kokivat, että he eivät saaneet riittävästi ohjausta. Toisaalta ohjausta sai, jos oli itse aktiivinen ja tiesi keneltä kysyä. Myös opetushenkilöstön opetus- ja ohjaustaidoissa koettiin olevan parantamisen varaa. Ohjausta kaivattiin erityisesti opintojen alkuvaiheessa ja opinnäytetyön tekemisessä. (Liimatainen ym. 2010, 22.) Alkuvaiheen sivuaineiden valintaan ja yliopisto-opiskeluun liittyvää ohjausta lisäämällä voitaisiin

välttää turhia opintopolkuja, eivätkä tutkinnot paisuisi liikaa (Elvo & Pajala 2002, 88). Opetusta ja ohjausta voitaisiin parantaa suhteellisen pienillä opiskelijan motivaatiota vahvistavilla toimenpiteillä, kuten henkilökohtaisen opinto-ohjauksen ja työelämäyhteyksien parantamisella (Vesikansa ym. 1998, 63).

Kurri (2006) tutkimuksen mukaan opintojen viivästymiseen vaikuttaa ennen kaikkea suunnittelun ja aikatauluttamisen vaikeus. Avainasemassa tähän on opiskelutaitojen ja opintojen ohjauksen kehittäminen. Yliopistojen haasteena Kurri näkee muun muassa ohjauspalvelujen resursoinnin ja työnjakoon liittyvät kysymykset sekä opiskelumotivaation ja yliopistoyhteisöön kiinnittymisen edistämisen. (Kurri 2006, 61–72.) Uskin (1999, 54) tutkimuksessa opintojen ohjauksen yleinen tarve kuvastaa etääntynyttä ja ulkopuolista suhdetta opiskeluun, sillä opiskelijat kaipaavat tietoa muun muassa opintosuoritusten vanhenemisesta, korvaavuuksista ja merkintöjen hakemisesta.

### ***Tutkinnon rakenteeseen liittyvät tekijät***

Uskin (1999) tutkimuksen mukaan opintojen pitkittymistä selittävät muiden tekijöiden ohella opiskelijan näkökulmasta haasteelliset opetusjärjestelyt, mistä on suora yhteys yliopiston toimintakulttuuriin. Opiskelijat kaipaavat yksilöllisempiä opetusjärjestelyjä. Toiveet olivat hyvin moninaisia, aina viikonloppuopetuksesta etäopetuksen ja tenttimahdollisuuksien järjestämiseen. (Uski 1999, 57.) Kurssikirjojen vähäisyys ja heikot kesäopiskelumahdollisuudet ovat selkeitä ongelmia, jotka olisivat ratkaistavissa riittävillä resursseilla (Vesikansa ym. 1998, 63). Myös Elvo ja Pajala (2002) summaavat tutkinnon rakenteeseen liittyviä opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syitä. Näitä ovat ohjauksen puute, opetuksen puute, opetuksen heikko ja liian teoreettinen taso, tenttikirjojen puute, seurannan puute ja raskaat tutkintovaatimukset. Akateeminen vapaus voikin ilmentyä akateemisena heitteille jättönä. Laitoksilla on pienet määrärahat, jotka aiheuttavat henkilökuntapulaa ja kiirettä. Myös opiskelukulttuurin muutos voi olla suuri verrattuna lukioaikaiseen opiskeluun. Opintojen alkuun olisi lisättävä tehokkuutta, suunnitelmallisuutta ja aikatauluttamista. Sen merkitys on yliopistojen kurssitarjonnan vähentyessä entistäkin tärkeämpää. (Elvo & Pajala 2002, 86–87).

Kauppi (2005) nostaa esille yliopiston henkilökunnan asenteen pitkään opiskelleita kohtaan opintoihin negatiivisesti vaikuttavana tekijänä. Asenne konkretisoituu erityisesti pro gradu –tutkielmavaiheessa sekä joustamattomuutena kurssien suorittamisen suhteen. (Kauppi 2005, 36.)

Peltonen (1987, 19–21) on esittänyt konkreettisia toimia korkeakouluopintojen keskeyttämis- ja

viivästymisongelmiin. Hänen mielestään tutkinnon rakennetta pitäisi joustavoittaa lisäämällä vaihtoehtoisia mahdollisuuksia opintojen suorittamiseen. Tutkintojen sisältöjä pitäisi karsia rankasti ja jättää epäolennaiset osuudet pois. Myös Vesikansan ym. (1998, 63) tutkimuksessa tutkintojen rakenne ja vaatimusten laajuus koettiin ongelmaksi muun muassa humanistisella alalla, mutta niihin puuttumisen nähtiin olevan vaikea, suuren mittakaavan kysymys, jolloin olisi pohdittava, mikä on yliopistotutkinnon merkitys elinikäisen oppimisen leimaamassa nyky-yhteiskunnassa ja työelämässä.

Peltonen (1987) ehdottaa kohtuullisten lukukausimaksujen käyttöönottoa, joka motivoisi ja toisi opiskeluun omavastuuta. Lamauttava sosiaaliturva pitäisi muuttaa motivoivaksi opintotueksi, jolloin nopeasti valmistuvia palkittaisiin. (Peltonen 1987, 19–21.) Vanttaja (2010) summaa opintojen maksullisuuden mahdollisia vaikutuksia. Yliopistot saisivat lisärahoitusta ja opiskelijoista tulisi kustannustietoisia kuluttajia, mutta toisaalta maksullisuus saattaisi johtaa liian kapea-alaisiin tutkintoihin ja epärealistisiin odotuksiin opetusta kohtaan. Seurauksena voisi olla myös opetustarjonnan vinoutuminen, kun opiskelijat pyrkivät etsimään parhainta tuottoa koulutussijoitukselleen. Lisäksi opintoihin hakeutumisen sosiaalinen tasa-arvoisuus saattaisi kärsiä. Myös Vanttaja nostaa esille nopeasti valmistuvien palkitsemismahdollisuuden. Helposti toteutettava keino olisi maksaa opiskelijalle käyttämättömiä opintotukikuukausia vastaava summa opintorahaa. (Vanttaja 2010, 90–91.)

### ***Työllisyystilanteeseen liittyvät tekijät***

Opiskelijoiden työssäkäynti on hyvin yleistä, ja se on sitä yleisempää mitä parempi on työllisyystilanne. Elinkeinoelämä ja valtiovalta toivovat koulutuksen ja työelämän läheisempää yhteistyötä, mutta toisaalta se toivoo opiskelijoiden nopeaa valmistumista työmarkkinoiden käyttöön. Yksi näkökulma opiskelijoiden työssäkäynnin ongelmallisuuteen on pitkäaikaistyöttömyyden lisääntyminen. Näkemyksen mukaan joustava ja edullinen opiskelijatyövoima syrjäyttää vähän koulutettuja työttömiä työnhakijoita erityisesti yksityisen sektorin palvelualoilla, jolloin vähittäiskaupan kassoilla ja varastoissa sekä monissa siivous- ja huoltoalan tehtävissä on yhä vähemmän työmahdollisuuksia kouluttamattomalle ja ikääntyvälle työvoimalle. Kehitys on ollut työnantajien etujen mukaista. Osa- ja määräaikaistyöllä voidaan lisätä joustavuutta ja vähentää liiketoiminnan riskejä. Ongelma on kaksijakoinen: yhtäältä tarjottuja opiskelumahdollisuuksia ei käytetä lukuvuoden aikana täysimääräisesti, toisaalta taas opiskelijoiden

työssäkäynti vie työmahdollisuuksia vähän koulutetuilta työttömiltä työnhakijoilta. (Hynninen 2010, 119.)

Kun verrataan eurooppalaisella tasolla välitöntä valmistumisen jälkeistä työelämään sijoittumista, Suomi on näissä tilastoissa kärjessä korkeimmilla työllistymisluvuilla, vaikka (tai kenties juuri siksi) meillä aloitetaan opinnot myöhään, opiskellaan pitkään ja käydään työssä opintojen aikana tai sitä ennen. Työkokemus on yksi selkeimmin työllistymiseen vaikuttavista tekijöistä. (Ahola 2004, 29–30; Kivinen, Nurmi & Kanervo 2002, 33–37.) Talouden suhdanteet vaikuttavat opiskelijoiden työssäkäyntiin. Nousukauden aikana, kun työssäkäyntimahdollisuudet lisääntyvät, houkutus työntekoon voi kasvaa (Vesikansa ym. 1998, 62). Toisaalta hyvä työllisyystilanne voi myös motivoida opiskelijaa valmistumaan. Päinvastoin taas huono työmarkkinatilanne saattaa pitää opiskelijaa yliopistossa pitkään, sillä ei haluta valmistua työttömäksi. Korkeakoulujen kannalta tämä on hankalaa, sillä niiden toiminta ei kulje suhdanteiden mukaan. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 150–151.)

### ***Elämäntilanteeseen liittyvät tekijät***

Koulutus on ajan saatossa arkipäiväistynyt ja käynyt itsestäänselvyydeksi. Opiskelusta on tullut osa elämää ja muut asiat, kuten harrastukset ja työssäkäynti, ovat nousseet yhtä merkittäviksi. Opiskelu voi olla oma irrallinen vaiheensa, jolloin pätevoidytään ammattiin, mutta se voi olla myös yksi iso projekti muiden elämänprojektien, työn, harrastusten ja perheen perustamisen joukossa. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 149–150.). Jauhiaisen, Korkeaojan, Lavikaisen, Niemelän ja Penttilän (2009, 27) perheellisiä opiskelijoita koskevan selvityksen mukaan yhdessä asuvien perheellisten keskimääräinen opiskeluaika yliopistossa vuonna 2008 oli 7,22 vuotta, kun perheettömien vastaava opiskeluaika oli 5,85 vuotta. Varsinkin naisvaltaisilla aloilla, kuten humanisteilla, perheellistyminen vaikuttaa laajasti opiskelun etenemiseen (Vesikansa ym. 1998, 64). Pienten lasten kanssa opiskelu ei ole helppoa ja vaatii erilaisia järjestelyjä. Myös opiskelijan taloudellinen tilanne saattaa olla sellainen, että se ei mahdollista matkustamista ja majoittumista toiselle paikkakunnalle. (Kauppi 2005, 36.)

Kun opiskelua tarkastellaan elämäntapana, voidaan konkretisoida niitä arvovalintoja, joita opiskelija tekee esimerkiksi lainan karttamisen ja työssäkäynnin suhteen. Opiskeluaikaan kuuluvat ystävyys-suhteet ja usein myös matkustelu ja järjestöelämä. (Vesikansa ym. 1998, 64.) Opiskelijoiden elämäntilanne toisaalta estää sitoutumisen opiskeluun ja toisaalta sitouttaa



yliopistoon. Työ, perheellistyminen ja asuminen muulla kuin opiskelupaikkakunnalla näyttävät poistavan kontaktit opiskeluyhteisöön ja siten sulkevan opiskelun pois helposti, mutta kuitenkin juuri ansiotyö ja siihen liittyvät epävarmuudet näyttävät vaikuttavan siihen, että opiskelupaikasta pidetään varmuuden vuoksi kiinni (Uski 1999, 55, 58).

Vesikansan ym. (1998) tutkimuksessa ansiotyön jälkeen eniten opintojen etenemistä hidastivat ihmissuhdeongelmat. Usein yksilön kannalta monet tekijät liittyvät toisiinsa, kuten asumisen ja ihmissuhteiden ongelmat tai perheellistyminen ja ansiotyö. (Mt. 59.) Vuoden 2010 opiskelijatutkimukseen vastanneista perheellisistä opiskelijoista puolet oli sitä mieltä, että perhe hidastaa opintoja ja valmistumista. 41 % koki, että perheellä ei ole vaikutusta opintojen etenemiseen, kun taas pieni osa vastasi perheen pikemminkin nopeuttavan opiskelutahtia. Opiskelijatutkimuksessa kysyttiin myös, vaikuttaako jokin opiskelijan terveyteen liittyvä seikka opintojen kulkuun heikentävästi. Yli puolet vastasi näin olevan. Yleisintä oli stressi, keskittymisvaikeudet, jännittäminen ja sosiaaliset vaikeudet. Yli 60 prosenttia opiskelijoista koki, että opintoja hidastavat seikat otettiin oppilaitoksessa erittäin tai melko huonosti huomioon, eikä opiskelijoiden jaksamisesta tai suorituspainesta oltu kiinnostuneita. (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 52).

### **3.6 Opintojen sujuvuuteen liittyvät sisäiset tekijät**

#### ***Motivaatiotekijät***

Opinnoissa on pohjimmiltaan kyse työn tekemisestä ja asennoitumisesta opittavaan asiaan. Opiskelijoita on mahdollista motivoida ja tukea luomalla hyviä oppimiskokemuksia sekä tarjoamalla riittävää ja asiantuntevaa ohjausta ja palautetta. Motivoituminen johtuu osaltaan hyvästä opetuksesta. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 129–132). Korhosen ja Hietavan (2011) korkeakouluopiskelijoiden sitoutumista ja motivaatiota tarkastelleen tutkimuksen mukaan keskimäärin yksi viidestä korkeakouluopiskelijasta kokee motivaatioon ja opintoihin sitoutumiseen liittyviä ongelmia joko melko tai erittäin paljon. Motivaatioon vaikuttavat sekä henkilökohtaiset asiat että korkeakoulu- ja muu ulkopuolinen ympäristö. Vaikeudet ajankäytössä ja opiskelutekniikoissa, ikä, opintojen ohjauksen puute, kurssien läpäisemisen vaikeus sekä elämäntilanne, kuten sairaus tai vanhempainvapaa, olivat yhteydessä motivaation ja opiskelun sitoutumisen ongelmiin. Näistä iän yhteys oli negatiivinen, jolloin motivaatio-ongelmien yleisyys näyttäisi olevan vähäisempää yli 25-vuotiaiden ikäryhmään kuuluvilla. (Korhonen & Hietava 2011,

57–62.) Toisaalta monilla aikuisilla on aiempia koulutuksia ja tutkintoja suoritettuna ja niillä on päästy kiinni työelämään. Syystä tai toisesta on haluttu vielä suorittaa tutkinto, mutta kouluttautuminen valmistumistarkoituksessa ei olekaan enää niin motivoivaa, koska työpaikka on jo olemassa. Aikaisemmin suoritettut tutkinnot voivat osaltaan pitkittää opintoja. (Uski 1999, 59.)

Mäkinen (1999) toteaa sisäisen motivaation korreloivan opintojen keskeyttämishalukkuuden ja koulutusalan vaihtohalukkuuden kanssa. Hänen tutkimuksensa mukaan matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden korkea sisäinen motivaatio pienensi sekä halukkuutta keskeyttää opinnot että vaihtaa koulutusalaan. Ulkoisella motivaatiolla ei ollut yhteyttä opintojen keskeyttämiseen tai alan vaihtamiseen. Mäkinen ehdottaa opiskelijoiden sisäisen motivaation ja kiinnostuksen kartoittamista jo valintamenettelyissä, jolloin voitaisiin ehkäistä opiskelupaikkojen hukkakäyttöä. (Mäkinen 1999, 162–164.)

Valtti-projektissa tehdyn selvityksen perusteella toisena opintojen pitkän keston syynä työssä käymisen jälkeen on opiskelumotivaation puute. Vaikka noin 40 % kokee opiskelumotivaation puutteen viivästyttävän opintoja, vastaajista kuitenkin puolet kertoo olevansa motivoituneita opiskelemaan ja sitoutuvansa vahvasti opiskeluun. Tulokset osoittavat, että opiskelumotivaatiota ja sitoutumista vaikeuttavat myös opetusjärjestelyt, epämääräiset opintojen suorittamista koskevat tehtävänannot, huono ohjauksen saatavuus, opiskelijan heikot opiskelu- ja arjenhallintataidot sekä vaikeudet tietyissä oppiaineissa. Henkiseen hyvinvointiin liittyvät ongelmat ovat keskeisiä opintojen pitkittymisen syitä. Laiskuus tai aikaansaamattomuus koetaan myös merkittäviksi opintojen etenemiseen vaikuttaviksi tekijöiksi. (Liimatainen ym. 2010, 13–15, 21.) Kaupin (2005) tutkimuksen mukaan oma aikaansaamattomuus johtuu yleensä siitä, että opiskelija on muuttanut toiselle paikkakunnalle, mennyt töihin tai perustanut perheen, jonka vuoksi aikaa ja motivaatiota ei ole löytynyt. Pitkä poissaolo yliopistolta puolestaan aiheuttaa irrallisuuden tunnetta. (Kauppi 2005, 36.)

### ***Orienteerit***

Yleisellä opiskeluorienteerilla kuvataan sitä tapaa, jolla opiskelija suhtautuu opintoihinsa. Käsitteen taustalla ovat sosiologiset, kouluvalintaa ja menestystä selittävät teoriat sekä psykologiset, motivaation roolia oppimisessa selittävät teoriat. Yleisiä opiskeluorienteerit voidaan mitata opiskeluun liittyvien henkilökohtaisten merkitysrakenteiden avulla. Syväorienteerit opiskelijat pitävät tärkeänä sisältöjen ymmärtämistä ja henkilökohtaisten näkemysten muodostamista. He haluavat

oppia ja kehittyä. Pintaorientoituneet opiskelijat puolestaan opettelevat asioita ulkoa, jotta pääsisivät läpi tenteistä, ja heidän tavoitteenaan on sopeutua opiskeluympäristöön. Systemaattisesti orientoituneille opiskelijoille on tärkeää edetä tasaisesti ja tehokkaasti sekä suunnitella ja aikatauluttaa opinnot huolellisesti. Suoritusorientoituneet opiskelijat pitävät keskeisenä opinnoissa menestymistä. Sosiaalisesti orientoituneille opiskelijoille toisten opiskelijoiden tapaaminen, aktiivisuus, osallistuminen ja sosiaalisuus merkitsevät paljon. Työelämäorientoituneet opiskelijat ovat kiinnostuneita ammatillisesta kehitymisestä. He haluavat valmistua nopeasti ja siirtyä työelämään. Ahdistuneille opiskelijoille opiskelu on stressaavaa, työlästä ja sitä värittää epäonnistumisen pelko. Opiskelijat, joiden suuntautumista kuvaa kiinnostuksen puute, eivät näe opiskelullaan mitään merkitystä. Tämä voi johtua esimerkiksi väärästä opiskelupaikan valinnasta. Yli 25-vuotiailla opiskelijoilla näkyy enemmän työelämäorientaatiota, systemaattista ja syväorientaatiota kuin tätä nuoremmilla opiskelijoilla. (Mäkinen 2003, 20–21, 31, 39.)

Opiskeluorientaation ohella opintoihin integroituminen voi vaikuttaa opintojen sujuvuuteen. Integroituminen on kiinnittymisen ja sitoutumisen lähikäsite. Akateeminen integraatio viittaa akateemiseen opiskeluympäristöön ja tieteelliseen yhteisöön, esimerkiksi opinnoista suoriutumiseen, akateemisiin taitoihin ja kiinnostukseen opintoalaa kohtaan. Sosiaalinen integraatio muodostuu sosiaalisista suhteista opiskeluyhteisöissä ja henkilökohtaisista kontakteista akateemiseen opetus- ja tiedeyhteisöön. (Rautopuro & Korhonen 2011, 45; Tinto 1975, 90–93.)

Lähteenoja (2010) on kartoittanut tutkimuksessaan yliopisto-opiskelijoiden sosiaalista ja akateemista integroitumista. Hän tutki sitä, kuinka paljon opiskelijat olivat vuorovaikutuksessa opettajien ja toisten opiskelijoiden kanssa, miten he arvioivat opettajien kiinnostusta opiskelijoita kohtaan, miten sitoutuneita he kokivat olevansa ja miten he arvioivat omaa akateemista kehitystään. Tutkimuksesta selvisi, että luonnontieteiden alojen uudet opiskelijat integroituvat yliopistoon vähemmän kuin humanististen tai yhteiskuntatieteellisten alojen opiskelijat. Lähteenoja selittää tätä luonnontieteellisten oppiaineiden tuttuudella, jolloin opiskelijat saattavat kokea vähäisempää muutosta lukio-opinnoista yliopistoon tullessaan. Tutkimuksen huolestuttavin tulos Lähteenojan mukaan oli se, että keskustelut opettajien kanssa eivät ole olennainen osa opiskelua valtaosalle uusista opiskelijoista, vaikka juuri opettaja-opiskelija -vuorovaikutuksella on tutkimuksissa todettu olevan suurta vaikutusta sitoutumiseen, opiskelun jatkamiseen, arvosanoihin ja kognitiivisten taitojen kehittymiseen. (Lähteenoja 2010, 215–218, 244–245.)

Tinto (1975) on kehittänyt interaktiivisen mallin, jonka avulla voidaan selittää sitä, miksi opiskelija keskeyttää opintonsa. Päinvastaisesta näkökulmasta ajatellen sillä voidaan selittää sitä, mitkä tekijät saavat opiskelijan kiinnittymään opintoihinsa. Mallin mukaan opiskelu on vaiheittainen prosessi ja sen etenemiseen vaikuttavat monet tekijät. Opintojen keskeyttäminen johtuu opiskelijan epäonnistuneesta integroitumisesta yliopistoon, jolloin hän ei myöskään sitoudu opintoihinsa kunnolla. Integroituimisessa on huomioitava yksilölliset tekijät: tausta, odotukset ja sitoutumishalu. Opiskelija arvioi opiskelun kustannuksia ja hyötyjä ja vertaa niitä muiden vaihtoehtojen tuottamaan hyötyyn. Opintojen keskeyttämiseen vaikuttavat kolmenlaiset tekijät: yksilöön liittyvät tekijät, yksilön vuorovaikutus opiskeluympäristönsä kanssa sekä instituutioon liittyvät tekijät. Henkilön sosiaalisen taustan, akateemisten taitojen ja aiemman koulutusuran tarkastelussa on huomioitava millä tavoin nämä tekijät vaikuttavat keskeyttämiseen. Tinton mukaan syynä on yksilön ja instituution välinen epätasapainotila. (Tinto 1975, 90–93.)

### *Suuntautuneisuus koulutuslalle*

Penttilän, Lairion ja Penttisen (2007, 34) yliopisto-opintoihin hakeutumista koskevan tutkimuksen mukaan opiskelemaan haetaan pääasiassa omien kiinnostusten perusteella. Siihen ovat yhteydessä myös yliopiston sijainti, akateemisen opiskelun kiinnostavuus yleensä, toiveammattiin valmistumisen mahdollisuus, henkilökohtaisen elämän syyt, sisäänpääsymahdollisuudet ja tietyn yliopiston erityisyys. Opintoalan- ja uranvalintaan liittyvät kysymykset vaikuttavat ratkaisevasti opintoihin sitoutumiseen. Opiskelijoita tulisi ohjata nykyistä enemmän uranvalintaan liittyvissä ongelmissa ja auttaa opiskelumotiivien selkiyttämisessä (Rautopuro & Väisänen 2002, 67–69, 85). Myös Kurrin (2006) mukaan opintojen sujuvuuden kannalta olisi tärkeää, että yliopiston valintakäytännöt ohjaisivat opiskelijat suoraan oikealle opintoalalle, jolloin myös väli vuosien määrä vähenisi. Tarvittaisiin yksilöllisempää opintojen ohjausta ja tukea. (Kurri 2006, 62.)

Yliopistossa on monia koulutuksia, joissa tuleva työn kuva ei ole niin selkeä kuin koulutusaloilla, jotka johtavat tiettyihin professioammatteihin, kuten lääketieteessä ja oikeustieteessä. Monet humanististen, luonnontieteellisten ja yhteiskuntatieteellisten alojen opiskelijoista näkevät ainoana mahdollisina vaihtoehtoina opettajan tai tutkijan työt. Jos nämä eivät motivoi opiskelijaa, eikä hänelle missään vaiheessa kerrota muista työllistymisen vaihtoehtoista, voi seurauksena olla jopa opintojen keskeyttäminen. Jotta opiskelija voisi motivoitua ja sitoutua opintoihinsa, hänen tulisi ymmärtää, mitä konkreettista hyötyä opinnoista hänelle on. (Mäkinen 2004, 72.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on yliopisto-opiskelu aikuisiällä sekä opintopolkujen ja elämänrakenteiden yhteys opiskelun sujuvuuteen. Aikuisiin liittyvä tutkimus on nuorta verrattuna lapsiin ja nuoriin kohdistuvaan tutkimukseen (Alho-Malmelin 2010, 15). Yliopistossa joka neljäs opiskelija on yli 25-vuotias (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 16–17). Vesikansa ym. (1998) toteaa, että suomalaisista yliopisto-opiskelijoista vähemmän kuin kaksi kolmasosaa suorittaa tutkinnon alkuperäisellä koulutuslallalla ja lopuista valtaosa keskeyttää opinnot tai jää roikkumaan opiskelijarekistereihin. Tavallisesti julkisessa keskustelussa ei ole huomioitu, että tilastoissa on tuhansia sellaisia opiskelijoita, jotka pääasiallisen toimintansa puolesta kuuluisivat työväestöön tai johonkin muuhun ryhmään. (Vesikansa ym. 1998, 6–7.)

Tutkimus on osa Campus Conexus –hanketta. Siinä opiskelu ymmärretään osaksi opiskelijan elämäkokonaisuutta. Lähestymistapa oppimiseen ja opiskeluun on holistinen, jolloin opetusyksiköiden opetus ja ohjaus nähdään kokonaisuutena. Hankkeen avaintoimintojen kohderyhminä ovat sekä korkea-asteen opiskelijat että henkilöstö. Campus Conexus -tunnuksen alla toimii kaksi korkeakouluissa toteutettavaa verkostoitunutta tutkimus- ja kehittämisprojektia: Campus Conexus — Korkeakouluopiskelijan syrjäytymisen ehkäiseminen ja Campus Conexus II – Opiskelukykyä ja yhteisöllisyyttä korkeakouluopintoihin. Oma tutkimukseni liittyy ensimmäiseen projektiin, sen Korkeakoulutus ja syrjäytyminen –osaprojektiin. Osaprojektin tarkoituksena on lujittaa oppimiseen ja opettamiseen kannustavaa toimintakulttuuria korkeakoulussa. Sen keskeinen tavoite on tuottaa kiinnittymistä edistäviä toimintakäytänteitä opiskelijoiden opiskelun, oppimisen ja asiantuntijuuden kasvun prosesseihin ja siten ehkäistä korkeakouluopiskelijoiden syrjäytymistä. Lisäksi osaprojektin tehtävänä on syrjäytymisilmiön laajuutta ja luonnetta koskeva tutkimus- ja julkaisutoiminta. (Campus Conexus –hanke 2011.)

Syrjäytyminen on käsitteenä moniulotteinen ja viittaa monenlaiseen marginalisoitumiseen yhteiskunnassa. Koulutuksellinen syrjäytyminen sen alakäsitteenä viittaa opiskelijoiden koulutuksessa kokemiin ongelmiin, jotka johtuvat koulutukseen hakeutumattomuudesta, opintojen roikkumaan jäämisestä, koulutuksesta putoamisesta tai keskeyttämisestä. (Korhonen & Hietava 2011, 5.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltavilla ilmiöillä ja tekijöillä voi olla yhteyksiä koulutuksellisen syrjäytymisen kierteen syntyamiseen korkea-asteen opinnoissa. Campus Conexus

-projekteja koordinoi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö ja sen rahoittajia ovat Euroopan sosiaalirahasto, Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskus, Tampereen ammattikorkeakoulu, Tampereen kaupunki sekä Tampereen yliopisto. Projektin toteutusaika on 1.9.2009–31.7.2012. (Campus Conexus 2011.)

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmana on selvittää, millaisia yhteyksiä on aikuisten yliopisto-opiskelijoiden opintopolkujen, elämänrakenteiden ja niitä kuvaavien tarinoiden välillä. Käytän tutkimuksessa esimerkkinä aikuisia, opinnoissaan hitaasti edenneitä yliopisto-opiskelijoita, joten tutkimuksen painopisteenä on opintojen pitkään keston liittyvä ilmiö ja siihen vaikuttavat tekijät. Oletukseni on, että aikuisilla yliopisto-opiskelijoilla on yksilöllisiä opintopolkuja ja vaihtelevia elämänrakenteisiin liittyviä tekijöitä, kuten työssäkäynti ja perheellistyminen, jotka hidastuttavat opintojen etenemistä. Nostan esille konkreettisia aikuisten yliopisto-opiskelijoiden oppimiseen ja elämäntilanteeseen liittyviä tarpeita ja toiveita, joiden avulla opintojen sujumista olisi heidän mielestään mahdollista edistää ja jotka voisivat mahdollisesti olla apuna yliopiston opetusjärjestelyjä ja ohjaustoimintaa kehitettäessä. Oletan, että aikuiset yliopisto-opiskelijat kaipaavat lisää yliopiston tarjoamaa ohjausta ja joustavampia opetusjärjestelyjä. Havainnollistan tutkimustuloksia tyyppitarinoiden avulla. Tutkimusasetelmaa on kuvattu taulukossa 3.

**Taulukko 3.** Tutkimusasetelma

<b>Ilmiö / näkökulma</b>	<b>Teoriat ja käsitykset</b>	<b>Aineiston analyysi</b>	<b>Tulokset ja johtopäätökset</b>
Aikuisena yliopistossa	Aikuisen määrittäminen yliopisto-opiskelijana Korkeakoulupolitiikka	8 teema-haastattelua ↓ Narratiivien ja narratiivinen analyysi, aineiston teemoittelu ja tyypittely ↓ Vastausten yhdistäminen kokonaisuhaamon perusteella tyyppitarinoiksi	Aikuisten yliopisto-opiskelijoiden opintopolkujen, elämänrakenteiden ja niitä kuvaavien tarinoiden yhteydet ↓ Näkökulmia, kehittämissuhteita
Aikuisen elämänrakenne	Aikuisuus Elämäntietäminen Elämäntietäminen ja kehitystehtävät Elämäntietäminen Koulutusjaksojen merkitys Opiskelumotivaatio, opintoihin sitoutuminen, kiinnittyminen ja integroituminen Elinikäinen oppiminen ja ”uusi aikuisuus”		
Opintojen sujuvuus	Opintopolku Opintojen sujuvuuteen liittyvät ulkoiset ja sisäiset esteet		

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat Campus Conexus -osaprojektin tavoitteiden ja aikaisemman tutkimustiedon pohjalta:

1. Mitä opiskelijoiden elämänrakenteeseen kuuluu?
2. Mikä on elämänrakenteiden yhteys opiskelijoiden opintojen sujuvuuteen?
3. Millaisia tarpeita ja toiveita opiskelijoilla on opintojen sujuvuuden edistämiseksi?
4. Millaisin tarkein opiskelijat kuvaavat elämänrakennettaan, opintopolkujaan ja niiden yhteyksiä?

#### **4.2 Tieteenfilosofiset lähtökohdat**

Tieteenfilosofisia lähtökohtia ei välttämättä tarvitse nähdä toisiaan poissulkevinä, vaan pikemminkin toistensa täydentäjinä. Sosiaalinen konstruktionismi on tutkimuksellinen viitekehys, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Konstruktionismin eri suuntaukset eroavat toisistaan siinä suhteessa, millaisten pakkojen ja tiedostamattomien tekijöiden olemassaolon ne tunnistavat. Radikaali konstruktionismi ei hyväksy minkäänlaisten luonnonpakkojen olemassaoloa, vaan palauttaa yhteiskunnassa esiintyvät pakot kulttuurin toimintalogiikkaan. Erilaisista metodologisista lähestymistavoista voidaan rakentaa synteesi, johon sisältyy useiden perinteiden vahvuuksia. Tällainen synteesi on esimerkiksi maltillinen konstruktionismi, jonka mukaan inhimillinen todellisuus on tulkittua todellisuutta, mutta luonnonympäristö ja yhteiskunnan rakenne asettavat sille reunaehdot. Evoluution aikana ihmisen perimään on kirjautunut tiettyjä käyttäytymistäipumuksia, joiden vaikutusta ei tule kyseenalaistaa. Yhteiskunnalliset pakot taas ovat semiooseja eli merkitysten antamisen sisäisiä pakkoja, jotka välittyvät ihmisille vuorovaikutuksessa ja sosialisatiossa. Ihmiset elävät tulkinnoissa, mutta eivät kuitenkaan täysin vapaina. Todellisuutta konstruoidaan eri tavoin, mutta ei aivan miten tahansa. (Heiskala 2000, 13, 199–206.)

Tutkimuksen ontologista lähtökohtaa voi luonnehtia maltillisen konstruktionismin lisäksi myös realistiseksi siinä mielessä, että tässä tutkimuksessa ihmisen tajuntaa pidetään reaalisesti olemassa olevana ja vaikuttavana todellisuuden ulottuvuutena. Realismia on myös se, että vaikka aineiston ajatellaankin olevan muunneltavissa olevia todellisuuden tulkintoja, niiden ei ajatella olevan pelkkää mielivaltaista kuvitelmaa, vaan aineisto ankkuroituu haastateltavien todellisuuteen. (Niiniluoto 1999, 123–124; Puusa & Juuti 2011b, 14–15.) Narratiivin ontologiset lähtökohdat määrittelevät ihmisen aktiiviseksi ja merkityksiä antavaksi toimijaksi. Narratiivisuus voidaan

ymmärtää ihmisen olemiseen liittyvänä asiana, jolloin ”ihmisen olemassaolo on olemukseltaan tarinallista” (Hänninen 1999, 24). Käytännössä ihmisen kertomus ja kertominen sisältävät sekä kerrotut tapahtumat että sen, miten kertomus kerrotaan.

Kieltä ja puhetta analysoitaessa on tarkasteltava niitä tulkintatapoja, joita tekstillä on. Tällöin itsestään selvinä pidetyt asiat näyttävät taitavina sosiaalisina sommitelmina, joita eri tahot muovaavat saadakseen muut omaksumaan omat näkökulmansa yhteisen ajattelutavan perustaksi. (Puusa & Juuti 2011b, 16–18.) Poststrukturalistisen kannan mukaan objektiivista totuutta ei ole löydettävissä, vaan se määräytyy sen diskurssin mukaan, minkä sisällä väitteitä totuudesta esitetään. Subjektiviteetti muodostuu kielellisten käytäntöjen ja subjektiivisen kokemuksen välisenä vuorovaikutuksena. Kielellä ja sen kautta yhteiskunnallisella ideologialla ajatellaan olevan keskeinen merkitys subjektiviteetin muovaajana. Tieto ja valta liittyvät toisiinsa, samoin kaikki määreet ja merkitykset ovat prosessinomaisia ja liikkuvia. Jokainen diskurssi sisältää myös lukuisia vastakkaisuuksia ja ristiriitaisuuksia. (Puusa & Juuti 2011b, 23–26.) Näiden luonnehdintojen perusteella poststrukturalismi täydentää maltillista konstruktionismia ja realismia tässä tutkimuksessa esimerkiksi siinä, miten elinikäisen oppimisen sekä tehokkuuden ja tuloksellisuuden vaateet yhteiskunnassa vaikuttavat aikuisopiskelusta käytävään keskusteluun ja miten aikuiset yliopisto-opiskelijat toteuttavat ”uuden aikuisuuden”, dynaamisuuden, vastuullisuuden, joustavuuden ja itseohjautuvuuden ihannetta kenties tiedostamattaan.

Tutkimuksen epistemologinen lähtökohta on antipositivistisen epistemologian todellisuuskäsitys, joka pohjautuu relativismiin, jolloin todellisuutta on ymmärrettävä ja tulkittava yksilön näkökulmasta. Tiedon voidaan ajatella tässä tutkimuksessa olevan pehmeää, subjektiivista ja kokemuksellista. Ihminen on tutkimuksen keskiössä yhtä lailla kohteena kuin tiedon hankinnan välineenäkin. Ihmistieteissä tieto on kulttuurisidonnaista, jolloin tutkijalla ei ole mahdollisuutta tulla ulos maailmasta, jota hän on tutkimassa. Tutkija tutkii aina samalla myös itseään. Ilmiön historiallisuus on aina läsnä, sillä kukin tilanne esiintyy aina jatkona jollekin sitä edeltäneelle tilanteelle, samalla kun kaikki vaikuttaa kaikkeen. Tieto ja ymmärtäminen ovat suhteellisia siinä mielessä, että kaikkea ei voida ymmärtää, sillä on mahdotonta nähdä tarkalleen asioita siitä näkökulmasta, kuin toimija ne esittää. Samassa tilanteessa olevilla henkilöillä voi olla hyvin toisistaan poikkeavia kokemuksia. Tutkija on esiyymmärryksensä varassa: merkitykset johdetaan siitä, mitä pidetään merkittävänä, mikä taas sitoo tiedon aikaan ja kontekstiin. Tulkinta edellyttää riittävää aineistoa, jolloin tulkintoja voidaan vertailla, luokitella ja pyrkiä tekemään alustavia



johtopäätöksiä. Tutkija ei saa unohtaa pohtia itsestäänselvyyksiä ja hänen on omattava ihmisten erilaisuutta arvostava ja kunnioittava ihmiskäsitys. (Puusa & Juuti 2011b, 19–22.) Narratiivista lähestymistapaa käytettäessä lähtökohtana on ajatus siitä, että tieto on luonteeltaan kertomuksellista ja todellisuutta voidaan jäsentää kielen avulla. Kertominen mielletään olennaisesti ihmisyyteen kuuluvana osana. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimuksen ihmiskäsitys tarkastelee sitä, millainen ihminen on tutkimuskohteena. Tämän tutkimuksen taustalla on eksistentiaalisen fenomenologian mukainen holistinen ihmiskäsitys. Sen mukaan ihminen realisoituu kolmessa erilaisessa yhden kokonaisuuden muodostavassa olemassaolon muodossa, joita ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Tajunnallisuus mahdollistaa ymmärtämisen ja käsitteellistämisen. Vaikka kehollisuus ei ole kasvatustieteellisen tutkimuksen ensisijainen tutkimuskohde, se ei silti ole merkityksetön, kun viitataan esimerkiksi ajatteluun ja kokemiseen. Situationaalisuus tarkoittaa sitä, että ihmisen kokemukset saavat alkunsa vain suhteessa johonkin, eikä ihmisen olemassaoloa voi ymmärtää ilman maailmaa, jossa hän elää. (Rauhala 1993, 70.)

Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen teon kannalta keskeisiä ovat kokemuksen, merkityksen, yhteisöllisyyden, ymmärtämisen ja tulkinnan käsitteet. Kokemus käsitetään ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, se on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Maailma näyttäytyy ihmisille merkityksinä. Niiden lähde on yhteisö, johon jokainen kasvaa ja siten ihmisyyksilö on perustaltaan yhteisöllinen kulttuuriolento. Toisaalta jokainen yksilö on erilainen. (Laine 2007, 28–30.) Fenomenologisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa myös sitä, että inhimillinen kokemus on intentionaalista, aktiivista toimintaa, jossa uudet kokemukset tulkkautuvat aiemmin muotoutuneen merkitysjärjestelmän pohjalta ja integroituvat sen osaksi (Rauhala 1995, 80–81).

Tutkimuksen kohteena on ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa ja ihmistä voidaan ymmärtää inhimillistä kokemusta tutkimalla. On pyrittävä pääsemään niiden tilanteiden sisälle, jossa tutkittava ilmiö esiintyy tarkastelemalla niitä subjektiivisia havaintoja ja merkityksenantoja, joita kokijalla itsellään on. Koska kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotain, kokemus muotoutuu merkitysten mukaan. (Puusa & Juuti 2011b; 16–21; Tuomi & Sarajärvi 2002, 33–36.) Hermeneuttisuus tulee tutkimukseen mukaan ymmärtämisen ja tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkitysten oivaltamista esiyymmärrysten pohjalta, jolloin ymmärtäminen etenee kehämäisenä liikkeenä. (Laine 2007, 31.) Fenomenologisuus

ja hermeneuttisuus yhdessä muodostavat lähestymistavan, jota Tuomen ja Sarajärven (2002, 34–35) mukaan voidaan kutsua tulkinnalliseksi tutkimukseksi. On miltei mahdotonta pitäytyä vain haastatteluaineistosta saaduissa tiedoissa, siksi tulkintaan liittyy myös haastatteluaineiston ulkopuolelta tulevia vaikutteita, kuten itsellenikin tutut yliopistoympäristö ja aikuisen elämänrakenne.

### **4.3 Tutkimuksen lähestymistapa**

Tutkimuksen lähestymistapaa voidaan kartoittaa kysymällä, millaista tietoa tutkimuksen avulla pyritään saavuttamaan sekä miten uskotaan saatavan tietoa siitä, mitä on mahdollista tutkia (Puusa & Juuti 2011b, 24). Tämän tutkimuksen tavoite sekä sen tieteenfilosofiset ja metodologiset ratkaisut puoltavat sitä, että tässä tutkimuksessa tutkimusaihetta lähestytään laadullisesta näkökulmasta. Laadullinen lähestymistapa korostaa todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivista luonnetta. Siinä keskitytään tavallisesti tutkimaan ihmisen ajatuksia, tunteita, käsityksiä ja tulkintoja erilaisista asioista. (Puusa & Juuti 2011a, 47–52.) Laadullista tutkimusta voidaan kutsua aristoteelisen perinteen mukaisesti ymmärtäväksi tutkimukseksi. Ymmärtäminen ihmistä tutkivien tieteiden metodina on tietynlaista eläytymistä tutkimuskohteeseen liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 26–28.) Ymmärtämisen lisäksi laadullisella tutkimuksella voidaan hankkia uutta tietoa, kuvata ilmiötä, syventää ymmärrystä ja tulkita sitä sekä pyrkiä tekemään ilmiöstä teoreettisesti mielekäs tulkinta (Puusa & Juuti 2011a, 48). Yksi laadullisen tutkimuksen tunnusmerkki on tietty aineistolähtöisyys, jolloin mitään vaihtoehtoja, ilmiöiden syitä tai seurauksia ei rajata ennakolta pois, vaan ilmiöstä pyritään saamaan mahdollisimman rikas kuva. (Hirsjärvi & Huttunen 2001, 201–202.)

Varto (1992) selittää tutkittavien ilmiöiden olevan läsnä elämismailmassa, mutta sellaisessa muodossa, joka ei avaudu käsitteellistämislle ja ymmärtämiselle suoraan. Ymmärtämiseen liittyy eläytyminen ja intentionaalisuus, jonka vuoksi tulkinnan tarve nousee avainasemaan (Puusa & Juuti 2011a, 52; Varto 1992, 58–59). Laadullinen tutkimus tuo tutkittavan näkökulman esille (Eskola & Suoranta 1998, 16–18), jonka vuoksi se soveltuu tähän tutkimukseen. Tarkoituksena on tuoda aikuisten yliopisto-opiskelijoiden oma ääni kuuluviin. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja ymmärtämään sitä monesta eri näkökulmasta. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, ettei objektiivisuutta perinteisessä mielessä voida saavuttaa, sillä tutkittava ilmiö ja tutkija kietoutuvat toisiinsa. Toisaalta objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden

tunnistamisesta, omien ajatusmallien ja ennakkokäsitysten tiedostamisesta. (Eskola & Suoranta 1998, 17–18.) Tutkija ei voi kuitenkaan irrottautua arvolähtökohdista, sillä ne muokkaavat ymmärrystämme tutkittavista ilmiöistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161).

#### 4.4 Tutkimusmenetelmät

Narratiivisuuden suosion lisääntyminen liittyy tiedon- ja tiedekäsityksen muutokseen ja käännteeseen kohti konstruktivismia, jonka mukaan tietämisen prosessi perustuu paljolti kertomusten kuulemiseen ja niiden tuottamiseen. Tämä rakennusprosessi on jatkuvasti käynnissä. Näin ollen ihmisen tietorakenteet ja identiteetti muuttuvat ja rakentuvat jatkuvasti. (Heikkinen 2010, 144–146.) Ylijoen (1998) mukaan tarinallisuuden idea auttaa hahmottamaan yksittäisistä merkityksistä ja tulkinnoista jäsenyneitä kokonaisuuksia yksilön ja yhteisön tasolla sekä käsitteellistämään yksilöllisen ja yhteisöllisen suhdetta. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tarinallisuus liittyy kaikkiin elämän vaiheisiin ja siirtymiin. Kulttuuristen mallitarinoiden omaksumisen kautta yhteisöllisestä aineksesta tulee yksilöllistä. Yksilö muokkaa tarinasta omanlaistaan luomalla siihen eheyttä ja jatkuvuutta tuovaa juonta. Omia tarinoita kertoessaan yksilö julkistaa yksilöllisiä innovaatioitaan ja pitää samalla yhteisön julkis-kollektiivisen mallitarinavarannon jatkuvassa liikkeessä, josta seuraa, että tarinallisuus, johon liittyvät erilaiset tarinat, kertojat ja yleisö, määrittää sekä sosiaalista että persoonallista identiteettiprojektia. (Ylijoki 1998, 145, 153.)

Tutkimukseni aineiston analyysin viitekehyksenä toimii narratiivinen tutkimusote, koska sen avulla voidaan tarkastella ihmistä aktiivisena ja merkityksiä antavana toimijana. Siinä ihmiselämän ilmiöt voidaan nähdä prosessimaisina, kielellisesti tulkittuina sekä aikaan ja paikkaan sidottuina. (Hänninen 1999, 125.) Kun ihminen antaa opiskelulle merkityksiä, samalla muodostuu haastatteluhetken tarinallinen tulkinta opiskelusta. Tämä tulkinta vaikuttaa yksilön toimintaan ja suhtautumiseen opiskeluun aikuisiällä. Onko opiskelu esimerkiksi tavoitteellista toimintaa vai joustavaa, ei kovin suoritussuuntautunutta tekemistä? Jokainen opiskelija elää sisäistä opiskelutarinaansa, johon hän ammentaa aineksia yhteisön mallitarinasta. Tämä mallitarina limittyy vaihtelevin tavoin yksilön elämäntarinaaan. Toisaalta opiskelu voi jäädä myös täysin sivuosaan opiskelijan sisäisen elämäntarinan kokonaisuudessa. (Leppälä & Päiviö 2001, 28–29.)

Keskeisiä narratiivisessa viitekehyksessä käytettyjä käsitteitä ovat tarina ja kertomus, vaikka Heikkinen (2010, 143–145) huomauttaakin, että narratiivisuuteen liittyvien käsitteiden käyttö on vielä suhteellisen vakiintumatonta ja epäyhtenäistä. Hyvärisen (2009) mukaan tarinalla viitataan

kertomuksen ilmaisemaan tapahtumakulkuun, jolloin samasta tarinasta voi olla olemassa monta erilaista kertomusta, kun taas kertomuksessa voidaan ajatella olevan vähintään kaksi kausaalisesti toisiinsa yhteydessä olevaa tapahtumaa sekä muutos. Kertomuksista puhuttaessa ollaan yleensä kiinnostuneita maailman kokemisesta ja muutoksesta. (Hyvärinen 2009.) Kirjallisuustieteessä tarinan ja kertomuksen käsitteillä on erilliset merkityksensä: kertomus on yläkäsite ja tarina sen alakäsite (Heikkinen 2010, 143). Juoni tarkoittaa erillisiä tapahtumia kokoavaa sidettä, jonka avulla tarinasta tulee kokonaisuus, johon erilliset osat suhteutuvat ja saavat merkityksensä (Hänninen 1999, 19–20).

Kertomuksella viitataan tässä tutkimuksessa kunkin tutkimukseen osallistuneen henkilön esittämään haastatteluvastausten kokonaisuuteen. Tarinalla taas viitataan näiden henkilöiden pienempiin kerronnallisiin katkelmiin, jotka sisältyvät kertomuksiin. Tällöin kertomus näyttäytyy tutkittavien elämänvaiheina, siirtyminä ja opintopolkuina sekä tarinat elämänvaiheisiin ja siirtymiin liittyvinä yksittäisinä rakenteina, merkityksinä, tapahtumina tai valintoina. Käytän tyyppitarina-käsitettä jäsentäessäni kertomuksia tyyppeihin kokonaišhahmon perusteella, koska se on tutkimuksissa vakiintunut käsite, kun kootaan yhteen ja nostetaan esille aineistosta tulevia yhteisiä, tyyppillisiä piirteitä (esim. Hänninen 2010, 173–174).

Kertomuksen, tarinan ja niiden aineksena olevan tapahtumaketjun suhdetta tarkasteltaessa perustana on joukko ajassa eteneviä peräkkäisiä tapahtumia, jotka liittyvät ihmisen elämään. Tapahtumat voivat olla tekoja tai asioita, jotka tapahtuvat päähenkilölle. Ne voidaan jakaa tietoisuuden (näkyttämiä, mielessä tapahtuvia) ja toiminnan (konkreetteja, havaittavia) maisemissa kehittyviin tapahtumiin. Tapahtumat eivät ole irrallisia, vaan ne liittyvät toisiinsa syinä ja seurauksina. Tarina syntyy, kun näistä tapahtumista luodaan tulkinta. Tulkintaa taas ohjaavat kulttuurin tarjoamat tarinamallit, ja siksi tarinan tapahtumiin liittyy aina tunne- ja arvolatauksia. Kun tarinaa esitetään peräkkäisinä sanoina, kuvina tai liikkeinä, syntyy kertomus. (Hänninen 2010, 161–162).

Narratiivisuus viittaa Heikkisen (2010) mukaan lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomukseen tiedon välittäjänä ja rakentajana. Maailmaa tulkitaan jatkuvasti muuttuvana kertomuksena. Ymmärrämme itsemme kertomusten kautta ja rakennamme identiteettimme tarinoiden välityksellä. Tieteellisessä keskustelussa narratiivisuuden käsitteellä voidaan viitata itse tiedonprosessiin, jonka mukaan ihminen rakentaa tietoa aikaisempien kokemustensa ja tietojensa pohjalle. Uusien kokemusten myötä ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa sekä näkemykset

asioista että aikaisempi tieto voivat muuttaa muotoaan. Narratiivisuudella voidaan myös kuvata tutkimusaineiston luonnetta tai viitata aineiston analysointitapoihin. Lisäksi siihen voidaan liittää narratiivien käytännöllinen merkitys ammatillisena työvälineenä, jolloin tarinallisuutta sovelletaan esimerkiksi kasvatuksen, kuntoutuksen tai psykoterapian alalla. (Heikkinen 2010, 145–153.)

Narratiivinen tutkimusaineisto voi olla proosamuotoista, suullisesti tai kirjallisesti esitettyä kerrontaa. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat, että narratiiveiksi voidaan väljän määritelmän mukaan ymmärtää kaikki jossain määrin kerrontaan perustuvat aineistot, joiden analysoiminen edellyttää tulkintaa. Muun muassa haastatteluaineistoa voidaan tarkastella narratiivisesti. Polkinghorne (1995, 6–8, 15) jakaa narratiivisen aineiston käsittelyn kahteen osaan: narratiivien analyysiin (analysis of narratives) ja narratiiviseen analyysiin (narrative analysis). Aineiston analysointitapana narratiivien analyysissa kertomukset jaetaan erillisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden perusteella. Narratiivinen analyysi luo aineiston pohjalta uuden kertomuksen ja pyrkii tekemään synteesin, jonka tavoite on tuoda esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Siinä sovelletaan narratiivista tietämisen tapaa ja pikemminkin yhdistellään kuin erotellaan aineistoa. (Polkinghorne 1995, 6–8, 15.) Narratiivinen analyysi sisältää erilaisia analyysivaihtoehtoja, jollainen on esimerkiksi tyypittelyn kaltainen tyyppitarinoiden muodostaminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tässä tutkimuksessa narratiivisuuden keskeinen merkitys on sen käyttö tutkimusaineiston käsittely- ja analyysitapana. Lähdän liikkeelle aineiston analysoinnilla, joka on narratiivien analyysia, sillä etsin jokaisesta haastatteluaineistosta niiden keskeisiä piirteitä. Analyysin lähtökohtana ovat haastatteluista esiin nousevat todelliset tapahtumat ja haastateltavien niihin liittämät merkitykset. Tutkimustuloksina esitän narratiivisen analyysin avulla muodostettuja uusia kertomuksia eli tyyppitarinoita aikuisten opintopoluista, elämänrakenteista ja opintojen sujuvuudesta ja pyrin liittämään ne tutkittavan ilmiön teoreettiseen viitekehykseen.

#### **4.5 Aineiston keruu ja tutkittavien valinta**

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa varten valitaan harkinnanvaraisesti pieni määrä tapauksia ja valintaa perustellaan tarkoituksenmukaisuudella. Mukaan valittavien henkilöiden on tiedettävä tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Heillä on oltava kokemusta asiasta tai heidän on edustettava ryhmää, joka on relevantti tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Tutkittavien lukumäärä ei

ole ratkaiseva kysymys, vaan aineiston laatu, jolloin olennaisinta on tutkijan kyky tulkita valittuja tapauksia ja tehdä niistä käsitteellisiä yleistyksiä. (Puusa & Juuti 2011a, 55–56.)

Koska laadullisessa tutkimuksessa oleellista on osallistuvien ihmisten näkökulmien tavoittaminen, on järkevää suosia menetelmiä, joissa tutkittavien ääni pääsee hyvin esille. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun, sillä se on Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 34–37) mielestä sopiva menetelmä silloin, kun tutkimuksessa halutaan taata syvällisen tiedon saaminen ja mahdollisuus vastausten selventämiseen. Myös Puusa (2011) perustelee haastattelun etuja sillä, että se on tietoisuuteen ja ajattelun sisältöihin kohdistuva menetelmä, jonka avulla on mahdollista tehdä tutkittavaa ilmiötä koskevia uskottavia päätelmiä. Haastattelun joustavuus perustuu muun muassa siihen, että tutkijalla on tiedonkeruutilanteessa mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa tutkimuskysymysten kannalta oleelliseen suuntaan ja pyytää haastateltavaa selittämään tai tarkentamaan sanomaansa. Lisäksi tutkija voi haastattelutilanteessa tarkkailla ei-kielellistä viestintää, joka saattaa antaa vihjeitä tärkeistä lisäselvennystä vaativista seikoista. Haastattelu sopii monien abstraktien ilmiöiden tutkimiseen. Vaikka todellisuus on subjektiivisesti tulkittu käsitys, on tutkijan voitava olettaa kykenevänsä ymmärtämään asioita jokseenkin samalla tavalla kuin haastateltavat, jotta tutkiminen ylipäänsä olisi mielekäästä. (Puusa 2011, 73–76.)

Tarinallisia tulkintoja on mahdollista nostaa esiin haastattelulla kerätystä aineistosta. On myös mahdollista poimia haastateltavan puheesta pieniä kertomuksia, joihin voidaan soveltaa narratiivisen analyysin keinoja. Konstruktionistisen lähestymistavan mukaan tarina syntyy vuorovaikutuksessa, haastattelijan ja haastateltavan välisessä dialogissa, jolloin syntyvä tarina on tavallaan yhteistä tuotosta. (Hänninen 2010, 164–165.) Kirjoitelmien kerääminen ja kysely olisivat voineet olla vaihtoehtoina haastatteluille. Kirjoitelmien saatavuuden varmistamiseksi olisi ollut järkevää pyytää niitä seminaarin tai muun sopivan tilanteen yhteydessä, mutta yhtenäistä aikuisten yliopisto-opiskelijoiden ryhmää on vaikea tavoittaa, koska aikuiset ovat hajallaan yliopistossa nuorten joukossa (ks. Kumpulainen 2009, 17–20; Moore 2003, 33–36). Kysely taas olisi saattanut tuottaa yksipuolisemman aineiston, koska lisäkysymyksiä ei siinä pysty esittämään (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 113–114).

Puusan (2011) mukaan haastattelussa on myös monia rajoitteita. On muistettava, että tutkija tulkitsee haastateltavan omia tulkintoja asioista, tapahtumista ja ilmiöistä, mikä toimii vain heijastuksena tutkittavien tunnoista tietyssä tilanteessa ja ajassa. Ihmisten erilaisten käsitysten, uskomusten, arvojen ja merkitysten tutkiminen on haasteellista. Luottamuksen saavuttaminen on

tärkeää haastattelussa, jotta välttyttäisiin mahdollisimman paljon niin sanotuilta sosiaalisesti hyväksytyiltä vastauksilta. Tulkintavirheitä voi syntyä puolin ja toisin, sillä tulkitsijoita ja tulkintatasoja on useita. Tutkijan onkin tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden arvioinnin kannalta pystyttävä erottamaan tutkimuskohde ja oma tematisointitapansa toisistaan ja kyettävä raportoimaan niiden välisestä suhteesta. (Puusa 2011, 73–80.) Katsoin, että haastattelu sopii joustavuutensa ja vuorovaikutteisuutensa ansiosta parhaiten tämän tutkimustehtävän aineistonkeruumenetelmäksi. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 75–76.)

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 77) puhuvat teemahaastattelusta ja puolistrukturoidusta haastattelusta toisensa synonyymeina. Puusa (2011, 81–83) puolestaan näkee niissä joitakin eroavaisuuksia. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 47–48) sekä Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 11–12) määrittelevät teemahaastattelun lähelle muita puolistrukturoituja menetelmiä, koska siinä haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta menetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto tai järjestys. Teemahaastattelu on Ruusuvuoren ja Tiittulan (mt. 11) mukaan puolistrukturoiduista haastattelumuodoista tunnetuimpia. Haastattelulajien etujen ja ongelmien vertailun perusteella teemahaastattelu sopii tämän tutkimuksen haastattelumenetelmäksi. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 34–37; Puusa 2011, 80–86; Ruusuvuori & Tiittula 2005; 11–12; Tuomi & Sarajärvi 2002; 73–83.)

Pyrin tekemään tutkittavien valinnan harkitusti ja tarkoitukseen sopivalla tavalla (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 88). Campus Conexus -opiskelijakyselyn tuottamista vastauksista tehtiin sähköisesti kohderyhmän ehtojen mukaisia hakuja. Esimerkiksi tähän tutkimukseen liittyvässä kohderyhmässä vastauksista etsittiin ne yli 25-vuotiaana opiskelunsa aloittaneet, joiden opintopistemäärä (vuoden 2009 lopussa) viittaa siihen, että tutkinto ei ehdi valmistua yliopistolain edellyttämässä määräajassa. Kriteerin valinnan tausta-ajatuksena oli, että jotkut tekijät hidastuttavat opintojen etenemistä. Lähetin toukokuussa 2011 yhteensä 14 potentiaaliselle haastateltavalle sähköpostin kautta pyynnön osallistua haastatteluun. Haastatteluja kertyi yhteensä yhdeksän, mutta jätin yhden haastattelun tutkimusaineiston ulkopuolelle (H5), koska tämä haastateltava oli edennyt opinnoissaan nopeasti, eikä näin ollen täyttänyt aineistolle asetettuja vaatimuksia.

Tutkimusaineisto koostuu kuudesta Campus Conexus -projektin opiskelijakyselyyn vastanneen aikuisen yliopisto-opiskelijan haastattelusta. Tutkimusaineistossa on lisäksi mukana kaksi opiskelijakyselyjoukon ulkopuolelta saatua haastattelua. Keskustelu yliopistolla tapaamani henkilön kanssa johti haastattelupyyntöön, koska henkilö oli kohderyhmään sopiva ja halukas haastatteluun.

Toinen kohdejoukkoon sopiva henkilö löytyi lähipiirini kautta. Kahta viimeistä haastattelua tehdessäni huomasin aiempien haastattelujen kanssa yhteneväisten teemojen alkavan toistua. Aineiston riittävyttä pohdittaessa saturaatio on saavutettu, kun aineisto alkaa toistaa itseään eivätkä tiedonantajat tuota tutkimusongelman kannalta enää mitään uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89).

Haastattelurunko laadittiin siten, että kaikilla viidellä Campus Conexus –projektin graduntekijällä on tietyt yhteiset kysymykset, jotka laativat projektin vetäjät kasvatustieteen dosentti Vesa Korhonen ja projektitutkija Juhani Rautopuro. Käsittelimme kysymyksiä yhteisesti. Haastattelurunko on laadittu muun muassa Tinton (1975) henkilökohtaisen, sosiaalisen ja akateemisen integroitumisen jäsenyyksen pohjalta. Oman kohderyhmäni ja tutkimustehtäväni kannalta merkittäviä teemoja ovat yhteisten kysymysten lisäksi opintoihin hakeutumisen syyt ja opiskelun merkitys aikuisen elämänkulussa, joten lisäsin ne omaan haastattelurunkooni (liite 2). Kerroin tutkittaville ennakkoon haastattelun aihealueet, jotta he saattoivat orientoitua haastattelun teemoihin ja itse haastattelutilanteessa voitaisiin saada mahdollisimman monipuolinen kuva kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä (liite 1). Toisaalta etukäteistieto voi suunnata, rajata tai jopa kahlita tutkittavien ajatuksia ja vaikuttaa ei-toivotulla tavalla haastattelujen sisältöön. (Ks. Puusa 2011, 76–77.) Katsoin kuitenkin, että tässä tutkimuksessa etukäteistieto ei rajaa tutkittavien ajatuksia liikaa, vaan päinvastoin vähentää hämmennystä, kuin jos heille ei olisi kerrottu haastattelun aiheesta mitään etukäteen. On myös eettisesti perusteltua kertoa mitä aihetta haastattelu koskee (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75).

Tein haastattelut vuoden 2011 toukokuun ja syyskuun välisenä aikana. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Haastattelut pidettiin pääosin Tampereen yliopiston kirjaston ryhmätyötiloissa, ainoastaan kerran olin haastateltavan kotona ja kerran haastateltavan työpaikalla. Campus Conexus –hankkeen puitteissa oli mahdollista saada apua tutkimuksen käytännön työhön, joten haastatteluaineisto litteroitiin ulkopuolisen tamperelaisen yrityksen toimesta (Tutkimustie Oy). Haastattelujen kesto vaihteli 19 minuutista 50 minuuttiin ja haastattelujen yhteiskesto oli 5 tuntia 8 minuuttia. Yksi haastattelu kesti keskimäärin 31 minuuttia. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 86 A4-sivua (10 pisteen fontilla ja rivinvälillä 1,0).

Aloitin kaikki haastattelut selvittämällä haastateltavan taustatietoja. Tämän tarkoitus oli paitsi virittää tutkittava aiheeseen ja luoda yhteyttä haastattelijan ja haastateltavan välille, myös antaa tärkeää tietoa tutkittavan opintopolusta, elämänkulusta ja -rakenteista. Osa tutkittavista kertoi



laajasti itsestään ja osa vastasi vain lyhyesti annettuihin kysymyksiin. Lyhyesti vastaaville esitin enemmän tarkentavia ja lisäkysymyksiä. Kysymyksillä ”Kerro itsestäsi ja opintoihin hakeutumisestasi” sekä ”Kerro millainen merkitys opiskelulla on ollut ja on nyt elämässäsi” toivoin tutkittavien kertovan vapaasti ja laajasti kyseisistä aiheista, mihin osa tarttui, kun taas osa vastasi näihinkin kysymyksiin melko lyhyesti. Pyrin kuitenkin koko ajan antamaan tutkittavien ajatuksille mahdollisimman paljon tilaa.

#### **4.6 Aineiston analyysi**

Aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun kannalta olennaista (Alasuutari 2001, 39). Aineiston analyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jonka avulla tutkija etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston analyysi on prosessi, jossa teoria ja aineisto keskustelevat ja jonka avulla myös tuotetaan uusia havaintoja. (Puusa 2011, 116–118; Ronkainen ym. 2011, 126.) Yhtä valmista narratiivisen analyysin muotoa ei Hyvärisen (2006, 17) mukaan ole olemassa. Hyödynnän tutkimuksessani ensinnäkin temaattista luentaa (mt. 17–18), koska tutkimusongelmaa valaisevien teemojen avulla on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Teemoittelu on suositeltava analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemiseksi, jolloin aineistosta voidaan poimia tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 175–182.) Teemojen systemaattinen kirjaaminen helpottaa suuren aineiston johdonmukaista käsittelyä, mutta toisaalta teemojen ja sisältöjen poimiminen aineistosta saattaa hävittää aineiston kertomuksellisen ja vuorovaikutuksellisen erityisluonteen (Hyvärinen 2006, 17–18). Tämän vuoksi kertomusten eheyden säilyttämiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota.

Tyypitarinoiden rakentamisen apuna käytän myös tyypittelyä, jonka tarkoituksena tiivistää aineistoa niin, että se tulee kuvatuksi laajasti ja mielenkiintoisesti. Tyypin tehtävänä on havainnollistaa aineistoa yhdistettyjen tyypin eli eräänlaisten mallien avulla. Kyseessä ei ole haastateltavien, vaan heidän tarjoamansa informaatioaineksen tyypittely. Tyypittelyt eivät keskity ainoastaan yleistyksiin, vaan voivat pitää sisällään myös poikkeuksia. Tyypikuvauksissa yhdistyvät eri vastauksissa esiintyvät yleiset elementit ja niitä vertailemalla voidaan helposti nähdä, kuinka eri tyypit eroavat toisistaan ja millaisia tyyppejä aineistosta voidaan muodostaa. Tyypikuvaukset ovat tietynlaisia läpileikkauksia tai tiivistelmiä aineistosta, joissa kiteytyvät

aineiston keskeisimmät elementit. (Eskola & Suoranta 1998, 181–182; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Pelkkä teemojen ja tyyppien kartoittaminen ei vielä riitä tutkimustulosten kuvaamiseen, sillä tarkoitukseni on pukea tutkimustulokset jäsenneltyyn kerronnalliseen muotoon, joten analyysia on edelleen jatkettava ja syvennettävä. Kertomuksia voidaan luokitella Hyvärisen (2006) mukaan niiden kokonaishahmon perusteella esimerkiksi lajityypin avulla. Kokonaishahmoon perustuva analyysi on parhaimmillaan silloin, kun luokat ovat kyseiseen aineistoon perustuvia jäsenyyksiä. (Hyvärinen 2006 18–19.) Hänninen (2010, 169–173) puhuu vastaavasti juonianalyysistä ja huomauttaa, että usein tietyn erityiskysymyksen ympärille rakentuvat tarinat ovat juontuneet kontekstiin sopiviksi siten, että on sovellettu niitä teorioita ja käytäntöjä, joita ilmiön ympärille on rakentunut. Tarkoitukseni onkin löytää tällaisia aineistoon perustuvia lajityyppejä.

Tyypitarinoissa voidaan yhdistellä aineksia useista alkuperäisistä tarinoista. Se on eettisesti perusteltu menetelmä, sillä tutkittavia ei pysty helposti tunnistamaan. Tulkinnan läpinäkyvyyden kannalta menettely on kuitenkin ongelmallinen, sillä korostaessaan tarinoiden tyypillisiä, yhteisiä piirteitä, esitystapa jättää tarinoiden yksilölliset piirteet vähälle huomiolle. (Hänninen 2010, 173–174.) Kussakin kertomuksessa on omat ainutlaatuiset yksilölliset piirteensä, vaikka ne edustaisivatkin samaa tyyppitarinaa. Tätä erityisyyttä pyrin tuomaan tutkimustuloksissa esille huolehtimalla samalla tutkittavien anonymiteetin säilymisestä. Tyypitarinoina kuvatut kertomukset eivät sisällä kaikkea haastatteluaineistoa, vaan vain ne kohdat aineistosta, jotka vastaavat tämän tutkimuksen tutkimusongelmaan. Analyysi alkaa aineistolähtöisesti ja myöhemässä vaiheessa mukaan tulee teorialähtöisyys. Luokitelllessani kertomuksia kokonaishahmon tai juonianalyysin perusteella tutkin, löytyykö ilmiön ympärille rakentuneista teorioista sopivia jäsennessmalleja.

Aloitin tutkimusaineiston analyysin lukemalla haastatteluaineiston useaan kertaan läpi (vaihe I). Koska en itse litteroinut haastatteluja, perusteellinen aineistoon tutustuminen oli ensiarvoisen tärkeää. Ensimmäisellä lukukerralla sovelsin avointa lukutapaa, jonka jälkeisillä lukukerroilla aloin löytää erilaisia vivahteita, tihentymiä ja yleissävyn murtumia (ks. Hänninen 2010, 167). Luin aineistoa ”eri etäisyksiltä”. Hahmottaakseni tutkittavien elämänvaiheita ja –rakenteita, piirsin jokaisen tutkittavan elämästä ja opintopolusta aikajanan, jolle sijoitin hänen elämänsä ja opiskeluunsa liittyvät tapahtumat, valinnat, käänneet ja nykyisen tilanteen. Jäsensin aineistoa mahdollisimman pitkälle ajalliseen järjestykseen, jotta sain käsityksen tutkittavan opintopolusta ja

elämäkulusta. Edellisten pohjalta kirjoitin kunkin tutkittavan oman tarinan, referaatin tutkittavan kertomuksesta (vaihe II). Tämän jälkeen siirryin temaattiseen luentaan. Nostin haastatteluista esiin tutkimuskysymyksiin liittyviä keskeisiä teemoja (vaihe III). Käytin tässä hyväkseni miellekarttojen tekemistä. Kokonaisuuden hahmottamiseksi kokosin kertomusten keskeiset vaiheet ja teemat taulukkoon (liite 4).

Elämänrakenteiden kokonaisuutta, opintopolkuja ja niihin kuuluvien tekijöiden yhteyttä opintojen sujuvuuteen nousivat kuvaamaan seuraavat pääteemat: perhemuoto ja pienet lapset, työssäkäynti, monivaiheiset opintopolut, koulutusalan tai yliopiston vaihto, opiskelu harrastuksena ja itsensä sivistämisenä, opiskelu ammatillisena kehittymisenä, useat rinnakkaiset opinnot, sairastelut sekä vanhenevista vanhemmista huolehtiminen. Tutkittavien omaan opiskeluunsa ja opintojensa sujuvuuden edistämiseen liittyvät tarpeet ja toiveet tiivistin pääteemoihin: ”itsestä kiinni”, aikataulujen ja ajankäytön sovittelu, joustavammat opetusjärjestelyt, valinnaisuuden ja vaihtoehtojen lisääminen, ohjauksen lisääminen, informaatioväylien selkiyttäminen, byrokratian keventäminen, vertaistuki, hiipuneen motivaation kasvattaminen, oman aikaansaamattomuuden selittäminen ja aikuisen oppimisen huomioiminen. Neljännen tutkimuskysymyksen analysointia varten hyödynsin analyysin toisessa vaiheessa piirtämiäni aikajanoja ja kolmannessa vaiheessa syntyneitä teemoja. Pyrin etsimään niistä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Kun teemat ja tiivistykset olivat syntyneet, aloin pohtia tyypittelyjä ja kertomusten kokonaishahmoon perustuvaa luokittelua. Tarkastelin haastatteluaineistoa sekä tuottamiani jäsenyyksiä ja teemoitteluja yhä uudelleen. Tarkastellessani opiskelijoiden opiskelulle antamia merkityksiä ja tavoitteita löytyi väljä teoreettinen viitekehys Siivosen (2010, 201–202) jäsenyyksen pohjalta, kun hahmottui jako suoritussuuntautuneen ja joustavan oppimisen tyyppien mukaan opiskeleviin (vaihe IV). Osalla tutkittavista oli selkeä tavoite ja halu suorittaa opinnot loppuun, kun taas toisille tutkinnon suorittamisella ja valmistumisella ei ollut yhtä suurta merkitystä. Siivosen mukaan (2010) suoritussuuntautuneen mallin mukaan opiskelevalle aikuisopiskelijalle oman pätevyyden osoittaminen muodollisesta koulutuksesta saadun tutkinnon rakentuu tärkeäksi. Joustavan oppimisen mallin mukaan opiskelevalle yliopisto-opiskelu taas rinnastuu merkitykseltään tasavertaiseksi nonformaalin ja informaalin oppimisen kanssa. (Siivonen 2010, 201–202.) Mäkisen (2001, 100) aikuisia yliopisto-opiskelijoita koskevan tutkimuksen mukaan aikuisiällä opintonsa aloittaneet ovat opiskelijoina hyvin tavoitteellisia ja tähtäävät itsensä kehittämiseen tai ammatilliseen kehittymiseen. Tutkittavat näyttivät jakautuvan kumpaankin ryhmään tasaisesti:

puolet sijoittui suoritussuuntautuneen ja puolet joustavan oppimisen tyyppin mukaan opiskeleviin aikuisopiskelijoihin.

Jatkoin kertomusten kokonaishahmoon perustuvaa luokittelua. Tarkastelun kohteena oli tarinoiden luoma kokonaisuus ja niiden pääjuonen etsiminen. Pohdin, mikä on keskeinen kutakin kertomusta tutkimusongelman kannalta kuvaava piirre. Pääjuonta etsittäessä ongelmana on se, että yksijuonisuuden etsiminen vähentää tarinoiden moniulotteisuutta, mutta toisaalta näin saadaan esille se peruslogiikka, jolla tutkittava jäsentää tapahtumia elämässään (Hänninen 1999, 33). Kertomuksista löytyi yhdistäviä ja erottavia tekijöitä, joiden perusteella pystyin rakentamaan erilaisia pääjuonia tutkittavien elämänrakenteiden ja opintojen sujuvuuden kannalta. Yhdistin kertomuksia pääjuoniensa perusteella tyyppitarinoiksi, jolloin aineistosta muodostui neljä tyyppitarinaa, joille keksin päähenkilöiden nimet ja pääjuonta kuvaavat otsikot (vaihe V). Tyyppitarinoiden rakentuminen tapahtui siten, että valitsin kuhunkin tyyppitarinaan yhden kertomuksen runkokertomukseksi. Valitsin runkokertomukseksi sellaisen kertomuksen, josta tyyppitarinan keskeisin aineisto nousee ja joka kuvaa tyyppiä monipuolisimmin. Vertasin runkokertomuksen teemoja ja sisältöjä muihin kertomuksiin ja etsin yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia. Kunkin tyyppitarinan runkokertomusta täydentäväksi kertomukseksi valitsin kertomuksen, jonka teemoissa ja sisällöissä on eniten yhtymäkohtia runkokertomuksen aineistoon.

Monissa tutkittavien kertomuksissa saattoi olla yhtymäkohtia eri tyyppikertomuksiin, mutta käytin selkeyden vuoksi vain kahta kertomusta kunkin tyyppitarinan muodostamisessa. Lisäsin täydentävästä kertomuksesta yhtymäkohdat ja samankaltaiset teemat runkokertomuksen teemoihin. Niissä tapauksissa, joissa toinen kertomus toi runkokertomuksesta poikkeavia teemoja, tein kompromisseja. Pääsääntöisesti täydentävän kertomuksen runkokertomuksesta poikkeavat isot ja merkittävät teemat, vaiheet ja tapahtumat jätin pois tyyppitarinasta, mutta merkitykseltään vähäisiä teemoja saatoin lisätä, jos katsoin niiden sopivan tyyppitarinaan ja tuovan siihen elävyyttä ja uskottavuutta pääjuonen kannalta.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

### 5.1 Tutkittavien kuvaus

Tutkimukseen osallistuneista (tutkittavista) kaksi on miehiä ja kuusi on naisia. Tutkittavat ovat iältään 31–43-vuotiaita, iän keski-arvo on 34,6 vuotta ja opintoja aloittaessaan he olivat 26–34-vuotiaita. Aiempi korkeakoulutasoinen tutkinto on kolmella tutkittavalla ja aiempi opistotasoinen tutkinto on kahdella tutkittavalla. Vain yhdellä tutkittavista ei ole aiempaa ylioppilastutkinnon jälkeistä koulutustaustaa ennen nykyisiä yliopisto-opintoja. Yksi tutkittavista opiskelee yliopisto-opintojen kanssa samanaikaisesti ammattikorkeakoulussa. Kaikki opiskelivat haastatteluhetkellä Tampereen yliopistossa. Kaksi tutkittavista opiskeli informaatiotieteiden yksikössä, kaksi johtamiskorkeakoulussa, kaksi yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikössä, yksi kasvatustieteiden yksikössä sekä yksi kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikössä. Varhaisin opintojen aloitusvuosi on 2002 ja myöhäisin on vuosi 2007.

Toisesta yliopistosta siirtyneitä ja koulutusalan vaihtajia on kolme (aloitusvuosi alkuperäisen yliopiston tai koulutusalan mukaan). Toisesta yliopistosta on siirrytty Tampereen yliopistoon neljän lukuvuoden jälkeen, koulutusala Tampereen yliopiston sisällä on vaihdettu toisen ja kolmannen lukuvuoden jälkeen pääsykokeiden kautta. Koulutusala vaihtaneista toinen on säilyttänyt opinto-oikeutensa myös alkuperäisen koulutusalaansa opintoihin, vaikka ei enää uuteen koulutusalaansa päästyään ole suorittaneet niihin liittyviä opintoja. Ainoastaan yhdellä tutkittavalla on ollut opintojensa aikana kaksi poissaololukuvuotta, muut ovat ilmoittautuneet joka vuosi läsnä oleviksi yliopisto-opiskelijoiksi. Kokopäiväisesti ansiotyössä käy kolme tutkittavaa ja opiskelunsa jossain vaiheessa yhtä aikaa opiskelua ja työtä on tehnyt kuusi tutkittavista. Perheellisiä, alle kouluikäisten lasten äitejä on neljä, joista kaksi ei ole osallistunut työelämään opintojensa aikana, lukuun ottamatta kesätöitä. Tutkittavista kaikki neljä perheellistä ovat avioliitossa, yksi lapsettomista on avoliitossa sekä muut kolme ovat perheettömiä.

Kuusi tutkittavista opiskelijoista on selkeästi opinnoissaan hitaasti edennyttä, heitä ovat kaikki alle 200 opintopistettä neljässä, viidessä, kuudessa tai kahdeksassa lukuvuodessa suorittaneet. Opintopisteiden määrää ei voida verrata suoraan opintojen keston, sillä opintopisteiden kertymiseenkin voi liittyä erilaisia taustoja. Yliopistoa vaihtanut henkilö on suorittanut 220 opintopistettä neljässä lukuvuodessa ensimmäisessä yliopistossaan, mutta Tampereen yliopistossa vasta 47 opintopistettä kolmessa lukuvuodessa, eikä läheskään kaikkia edellisen yliopiston

suorituksia lueta hyväksi uusissa opinnoissa, joten opintoja on vielä melko paljon jäljellä. Syventävien opintojen vaiheessa oleva, hieman yli 200 opintopistettä neljässä vuodessa suorittanut tutkittava vaikuttaa edenneen hyvin, mutta on huomioitava, että tällä tutkittavalla on aiempi korkeakoulututkinto taustallaan, joten hän on saanut paljon opintojaan korvatuksi ja suorittaa suoraan maisteritutkintoa. Vähän yli 200 opintopistettä viidessä vuodessa suorittanutta ei myöskään voida lukea kovin hitaaksi etenijäksi, mutta hän on kuitenkin ylittänyt viiden vuoden yliopistolain mukaisen tavoiteajan.

Tutkimuksen tuloksina esittelen kaksi tyypitarinalukua, joista toinen edustaa suoritussuuntautuneen ja toinen joustavan oppimisen tyyppin mukaan opiskelevia aikuisia yliopisto-opiskelijoita. Kumpaankin lukuun sisältyy kaksi analyysissä syntynyttä tyypitarinaa. Suoritussuuntautunutta tyyppiä kuvaa ”Roosan tarina: mutkikas opintopolku”. Tähän lajityyppiin sijoitin tutkittavat H3 (täydentävä kertomus) ja H8 (runkokertomus), joiden opintopolkuun on liittynyt koulutusalan vaihto tai päätyminen poikkeuksellisen väylän kautta nykyiselle koulutusosalalle. Toinen suoritussuuntautunutta tyyppiä kuvaava tarina on ”Tarun tarina: valintana lasten kotihoito ja harmina sairastelut”. Tässä lajityypissä ovat mukana tutkittavat H2 (täydentävä kertomus) ja H7 (runkokertomus), joilla kummallakin on aiempaa koulutustaustaa. He eivät ole olleet työelämässä opintojensa aikana. Vaikka elämäntilanne estää näillä tutkittavilla haastatteluhetkellä opintojen nopean etenemisen, on kummankin tavoitteena suorittaa tutkinto ja valmistua myöhemmässä elämänvaiheessa.

Joustavan oppimisen tyyppiä kuvaa ”Siljan tarina: opiskelu itsensä sivistämisenä ja ammatillisena kehittymisenä”. Tähän sijoitin tutkittavat H4 (täydentävä kertomus) ja H9 (runkokertomus), joilla oli aiempaa koulutustaustaa. He näkivät opiskelun harrastuksena ja ammatillisena kehittymisenä enemmän kuin tiukan tavoitteellisenä toimintana. Kumpikin on käynyt koko opiskelunsa ajan ansiotyössä. Joustavan oppimisen tyyppiä kuvaa myös ”Ilmarin tarina: opiskelu elämäntapana”, jossa yhdistävinä tekijöinä ovat monet rinnakkaiset opinnot, työssäkäynti ja kuva itsestä elinikäisenä oppijana. Tähän sijoitin tutkittavat H1 (täydentävä kertomus) ja H6 (runkokertomus).

Tutkimustuloksia kuvaavissa luvuissa kerron Roosan, Tarun, Siljan ja Ilmarin tyypitarinat. Tyypitarinat alkavat lukion jälkeisen opintopolun ja siihen liittyvien elämänvaiheiden, -siirtymien ja -rakenteiden kuvaamisella aina haastatteluhetken tilanteeseen asti. Pyrin myös valottamaan opintopolun vaiheisiin ja käännteisiin liittyviä taustoja ja syitä. Esittelen tyypitarinan päähenkilölle mieluisia opiskelumuotoja ja -tapoja sekä hänen oppimiseensa ja opintojen edistämiseensä liittyviä

tarpeita ja toiveita. Mukana voi olla myös yleisiä yliopiston opiskeluun ja opetusjärjestelyihin liittyviä toiveita. Valotan päähenkilön yliopistoon integroitumista sen suhteen, kuinka paljon kontakteja hänellä on muihin opiskelijoihin ja yliopiston henkilöstöön. Integroitumisen nostan esille siksi, että se kuvaa osaltaan aikuisopiskelijan tilannetta ja suhtautumista opiskeluun. Lisäksi siihen liittyvät sisällöt tulivat kiinnittymistä ja sitoutumista paremmin esille haastatteluaineistossa. Kerron, miten lähipiiri suhtautuu päähenkilön opiskeluun ja mikä on opiskelun merkitys päähenkilölle. Lopuksi luotaan hänen opintojensa loppuunsaattamiseen liittyviä suunnitelmia. Tyypitarinoissa voi olla toisiinsa nähden yksilöllisten kertomusten sisällöistä johtuvia painotus- ja sisältöeroja.

Kunkin varsinaisen tyypitarinan jälkeen tarkastelen sitä, miten tyypitarinat ovat rakentuneet. Tyypitarinoiden tarkastelut etenevät kunkin tyypitarinan teemojen mukaisesti. Tarkastelen tyyppiä kuvaavia keskeisiä yhdistäviä tekijöitä, kuvailen tyyppiin liittyvien yksilöllisten kertomusten piirteitä, yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset –osiossa käyn tutkimusongelmaan ja -kysymyksiin pohjautuvaa, tyypitarinoiden teemoista nousutta keskustelua. Nostan kertomuksista esille muun muassa opintojen sujuvuuteen liittyviä tekijöitä sekä tutkittavien esittämiä tarpeita ja toiveita opintojensa sujuvuuden edistämiseksi. Pyrin käsitteellistämään ilmiötä ottamalla mukaan ilmiön ympärille rakentunutta teoriaa, käytänteitä ja selvityksiä sekä tutkimalla, ovatko ilmiöön liittyvät teoriat relevantteja tutkittavien aineistoissa, kertomuksissa ja elämissä.

## **5.2 Suoritusuuntautuneen tyyppin mukaan opiskelevat aikuiset**

### ***Roosan tarina: mutkikas opintopolku***

Roosa aloitti ensimmäisen yliopistotutkintonsa 22-vuotiaana oltuaan työssä siihen asti, aina ylioppilastutkinnosta lähtien. Roosalle yliopistotasoinen koulutus tuntui oikealta vaihtoehdolta.

*”Ei voi sanoo, et ehkä itsestäänselvyys, mut semmonen et mä en oo paljon muita vaihtoehtoja ees miettiny. Joo, täytyy sanoo et, kyl ne alueet mitkä mua kiinnosti, niin ne oli yliopiston alaisuudessa.” (H3)*

*”Kyl mul koko ajan oli ajatuksena, et joka tapauksessa olen menossa kouluun ja se koulu on todennäköisesti yliopisto.” (H8)*

Roosa suoritti tutkintonsa tuolloin viidessä vuodessa ja teki sitten useita vuosia oman alansa töitä, mutta niiden lisäksi hänellä oli paljon muitakin mielenkiintoisia työtehtäviä. Vähän yli kolmekymmentävuotiaana Roosalle tuli halu päteväytyä vielä lisää laajentaakseen työnsaantimahdollisuuksiaan ja hän hakikin uudelleen yliopistoon. Siinä vaiheessa Roosa ei ollut varma, suorittaisiko hän toista tutkintoa ollenkaan loppuun, vai opiskelisiko vain sen verran, että se hyödyttäisi häntä työnhaussa. Roosa aloitti koulutusallallaan, mutta huomasi pian, että perus- ja aineopintojen suorittaminen tuolla alalla oli hyvin työlästä, eikä ala loppujen lopuksi ollut Roosan mielestä kovin kiinnostavakaan. Opinnot olisivat vaatineet kokopäiväistä opiskelua työssäkävältä Roosalta.

*”Mä huomasin heti, että se ois vaatinut semmosta niin kun aamusta iltaan yliopistolla olemista, pienryhmätyöskentely, joka aikataulullisesti ois mua sitonut, joka tietysti sit aina rajottaa sitä muuta, työssäolo, jos halua työkennellä samanaikaisesti. Plus että opintopisteiden saaminen oli hidasta, joten mä huomasin sitten, etten ollu niin motivoitunu siihen.” (H3)*

Pääaineensa ohella Roosa opiskeli sivuaineopintoja, josta löytyikin häntä itseään enemmän kiinnostava ala. Roosa päätti ottaa uuden pääaineen, mutta säilyttää kuitenkin opinto-oikeuden myös alkuperäiseen pääaineeseensa, vaikka oli varma, ettei suorittaisi sitä loppuun. Uuden koulutuslavalinnan taustalla oli myös oma kasvanut tiedonhalu ja mahdollisuus lähteä ehkä kokonaan uudelle ammattialalle, jotka olivat asioita, joita ei välttämättä tuolloin aluksi, toisen kerran yliopistoon hakiessaan tiedostanut.

*”Mä menin niille luennoille ja huomasin, et kyl se vaan oli enemmän mun juttuni. Joten tuli tää pääaineen, ei nyt vaihtaminen, mut että siihen rinnalle sit tää [uusi pääaine AU], niin sit siinä vaiheessa mä huomasin, et kyl mä halusinkin jo sit suorittaa kokonaan, toisen tutkinnon, koska se oli sen verran kiinnostavaa sitten, ylipäätään. Eli siinä sen, semmosen päteväytymisen rinnalle tuli myös sit se oma tiedonhalu ja yleissivistyksen laajentaminen. Ja vielä ehkä kolmantena, siin oli varmaan semmoset, että kun palasin [ulkomailta AU] ensimmäisen tutkinnon jälkeen, niin siin oli varmaan semmosta hakemista, et minkä tyyppistä työtä haluat lähtee tekeen. Mä halusin lähtee sitä selkiyttään, ei pelkästään siihen vanhaan lisää mahdollisuuksia, vaan myös mahdollisuuksia ehkä sitten myös muihin töihin.” (H3)*



Mieluiten Roosa suorittaa opintoja itsenäisesti. Hän on suorittanut niin paljon kirjatenttejä ja esseitä kuin vain mahdollista. Yksi syykin koulutusalan vaihtoon oli laajempi mahdollisuus itsenäiseen opiskeluun. Roosa on oppinut tietämään sen, millä tavalla hän itse oppii parhaiten. Vaikka itsenäinen opiskelu vaatii itsekuria – on jaksettava lukea ja osattava järjestää vapaa-aika niin, että asiat tulevat tehtyä – on etuna se, että mikään aikataulu ei sido itseä. Kun opintoja on jo takana, tietää suunnilleen, millä tyylillä itse selviää niistä parhaiten. Mitä enemmän lukee tentteihin, tekee esseitä ja saa niistä palautetta, sitä enemmän työskentely käy rutiininomaisemmaksi. Kaikki mahdolliset tehtävät hän tekee mieluummin yksin kuin ryhmätyönä. Toisaalta joissakin muutamissa pakollisissa ryhmässä oleminen on Roosalle kuitenkin ollut yksi antoisimmista kokemuksista opiskeluaikana, kun on työstetty jotakin itselle mielekästä asiaa ja jaettu kokemuksia ryhmäläisten kanssa. Mutta tämäkin riippuu aina siitä, minkälainen ryhmä tai vetäjä on kyseessä.

*”[Aikaisemman tutkinnon AU] aikana oon tehny tosi paljon pienryhmätyöskentelyä ja näin, niin mä en kaivannu yhtään sitä. Mä koin et se ei antanu mulle niin kun mitään lisää.” (H3)*

*”Et aina ei osu yksiin, niin kun ne kenen kanssa mä teen, niin on pääsääntöisesti kuitenkin nuorempia. Tosi huonosti sopii aikataulut yksiin tai ajatusmaailma sen suhteen, et mä sanon, et mä voin olla tasan neljään asti, niin ku yliopistolla, niin sitte ehdotetaan vastavuorosesti, et ”hei, nähääks illalla seittemältä”. Ei semmoset asiat oikein mee, sen takii mä mieluummin usein teen yksin.” (H8)*

Roosan mielestä massaluentoja on liikaa. Joihinkin luentosarjoihin osallistuminen on vapaaehtoista, mutta jotkut niistäkin ovat pakollisia ja osittain Roosan mielestä puuduttavia.

*”Pedagogisesti ne ei musta anna kauheesti. Ne monet asiat pystyis lukeen kalvomuiistiinpanoista osallistumatta niille luennoille. Että mun mielestä luentojen taso, pedagogisesti vois olla korkeetasosempi.” (H3)*

*”Sellaset on mulle vaikeita, missä on läsnäolopakko. Ne on ollu mulle vähän semmosta pakkopullaa, et onks nyt pakko ja mä oon vähän laskenut etukäteen et moneltako mä voin olla pois, et se prosenttimäärä täytyy. Et semmosista en tykkää.” (H8)*

Kun Roosalle tulee vastaan opintoihin liittyviä kysymyksiä, hän ei ole aina varma, keneltä pitäisi kysyä. Yliopiston henkilökuntakin pallostelee joskus asioita keskenään, joten ei sielläkään aina tiedetä. Kaikki yhteydenpito on keskittynyt lähinnä tutoropettajaan, joka on välillä itsekin kysellyt Roosalta opintoihin liittyvistä asioista. Roosa on kuitenkin tyyppinä sellainen, että hän etsii tietoa niin kauan että löytää, sieltä täältä ja välillä vääriltäkin tahoilta, mutta lopulta hän on aina tiedon saanut. Roosalla alkaa graduvaihe hämmöttää, mutta hänen koulutuslallaan esimerkiksi graduseminaaria ei järjestetä poikkeuksellisesti ollenkaan tänä vuonna. Roosa miettii, jääköhän ihmisiltä paljonkin graduja sen vuoksi tekemättä, että kukaan ei patista niiden tekemiseen. Roosa pohtii omallakin kohdallaan, että jos ei olisi tiennyt, että yksi opettaja on luvannut ohjata hänen gradunsa, olisiko hänen tullut aloitettua gradua ollenkaan.

*”En tiää sitten olisiko ehkä tullut aloitettua sitä tai jotain. Mä olisin joutunut ettiin ite, ehkä vaan kyseleen jostain, et mites tää nyt menee tää juttu. En mä tiedä, kun täs vaihees ei ehkä sitten kuulu opiskelijoita sit enää potkia tavallaan et ”hei, tuu nyt tekeen sun gradu”, mutta ehkä mä olisin vähän kaivannu semmosta. Tavallaan, et jos ei mulla ois ollu sitä aihettakaan siihen, niin nyt ois tosi vaikee lähtee tekeen mitään, kun ei ois aihetta, ei opettajaa, niinku kukaan ei kysele mitään.” (H8)*

Kun Roosa tarkastelee yleisesti yliopiston ohjaus- ja neuvontapalveluja, hän pohtii, pystyykö yliopisto saavuttamaan ne opiskelijat, jotka todella tarvitsisivat apua. Yliopiston tarjoama ja opiskelijoiden tarvitsema apu eivät välttämättä kohtaa. Roosa haluaisi yliopiston käyttävän enemmän resursseja ”puheviestintää jännittäjille” –tyyppisen kurssitarjonnan lisäämiseen. Tällaiset kurssithan ovat aina täynnä. Roosan mielestä yliopiston ei tarvitse tietää opiskelijoiden henkilökohtaisia asioita, kenenkään yksityiselämä ei kuulu yliopistolle. Mutta jos opiskelija haluaa tuoda oman tilanteensa esille, niin yliopiston toivoisi tarttuvan ja keskittyvän siihen, vaikka Roosa ei osaakaan sanoa, minkä tahon, kenen tai miten se pitäisi tehdä. Roosa olisi kaivannut omissa opinnoissaan ohjausta siihen, mitä hänen kannattaisi opiskella.

*”Miten paljon ne sitten saavuttaa ne opiskelijat, jotka oikeesti tarviis sitä apua, jotka ei oikein välillä tiedä missä mennään ja on jumissa omien opintojensa kanssa ja ehkä vähän itsensäkin kanssa. Mulle on sopinu tän tyyppinen opiskelu, mutta kyl tää [yliopisto AU] välillä on ehkä vähän kova paikka.” (H3)*

*”Ehkä olis semmosta enemmän tarvinnu, et hei, mitä kannattaa opiskella, mitkä on oikeesti jotain sivuaineita ehkä tehdä tai sitte jos on itte tehny jotain valintoja niin sitte, olis tavallaan jotain semmosta, että no näitten valintojen kautta sä voit tehdä vaikka tätä tulevaisuudessa.” (H8)*

Roosa ei ole erityisesti halunnut luoda kiinteitä ystävyysuhteita opiskelijatovereiden kanssa. Hän on sen tyyppinen ihminen, että ei kaipaakaan enempää kanssakäymistä sen koommin opetushenkilöstön kuin opiskelijoidenkaan kanssa.

*”Se on ollu mulla ihan tarkoituksenmukastakin, etä mä oon tykänny siitä, et mä voin tulla ja mennä ja moikata ja vähän vaihtaa kuulumisia, jotka liittyy opintoihin, mutta en sen enempää.” (H3)*

Yliopistotutkinnolla on Roosalle suuri merkitys, eikä hän ole koskaan ajatellut jättävänsä kouluttautumatta. Hänen mielestään yliopistosta valmistuneita arvostetaan työelämässä. Vaikka hän on suorittanut jo yhden tutkinnon, on opiskelu aikuisiällä ollut omalla tavallaan uusi käännekohta hänen elämässään. Roosa kokee, että yliopisto-opiskelu on lisännyt hänen itseluottamustaan myös oppijana, koska tulokset ovat olleet yllättävän hyviä. Opiskelu on selkiyttänyt Roosan tavoitteita ja sitä, mitä hän haluaa tehdä työkseen sekä laajentanut näkemystä ja tietämystä asioista. Viime vuosina hänen rimansa arvosanojen suhteen on madaltunut ja halu päästä yliopistosta pois on kasvanut. Aikaisemmin hän ajatteli, että opiskelujen kanssa ei ole mitään hätää ja tietyn kurssin voi suorittaa ensi vuonnakin tai sitä seuraavana. Nyt hänelle on tullut melkein pakonomainen tarve suorittaa loput kurssit. Roosalla ei ole tällä hetkellä elämänkumppania, vaan hän asuu yksin. Lähipiiri, perhe ja vanhemmat ovat suhtautuneet opiskeluun positiivisesti ja kannustavasti. Kavereiden mielipide ei Roosaa yhtä paljon hetkautakaan. Roosa ei välitä siitä, mitä ystävät ajattelevat hänen toisesta yliopistourastaan.

Roosa ajattelee, että tulevaisuuden työssään hän pystyy hyödyntämään niin aikaisemmissa kuin nykyisissäkin opinnoissa oppimiaan asioita ja uumoilee, että ne kohtaavat jotenkin toisensa. Väitöskirjan tekemistäkin Roosa voisi jossain vaiheessa harkita. Jatko-opiskelua Roosa ei haluaisi tehdä vain siksi, että se on mukavaa. Syynä olisi mieluumminkin aito kiinnostus ja mielekäs aihe, jota hän haluaisi työstää enemmän.

Edellä kerrotun Roosin tyyppitarinan runkona on tutkittavan H3 kertomus. Täydentävänä kertomuksena käytän tutkittavan H8 kertomusta. Kertomuksia yhdistävinä piirteinä ovat opintopolkuun liittyvät viivästymät, keskeytykset ja vaihdot. Tyypillistä on koulutukseen hakeutumisen venyminen, koulutusalan vaihto sekä itseä kiinnostavan ammattialan löytyminen vasta opintojen edetessä. Molemmat tutkittavat ovat olleet osittain työelämässä opintojensa aikana. Kumpikin on opinnoissaan pitkällä, lähellä graduvaihetta ja tutkinnon suorittaminen kuuluu suunnitelmiin. Opintoihin on kulunut haastatteluhetkellä toisella, suoraan maisteriopintoja suorittavalla tutkittavalla neljä ja toisella, koko tutkintoa suorittavalla opiskelijalla viisi lukuvuotta.

Kumpikin tutkittavista opiskelee tavoitteellisesti, vaikka polku kohti päämäärää ei olekaan kulkenut aivan suoraan. Tutkittavan H8 opintopolku poikkeaa H3:n opintopolusta siinä, että hänellä ei ole aikaisempaa korkeakoulututkintoa, vaan hän oli ylioppilastutkinnon suorittuaan työelämässä ja aloitti yliopisto-opinnot 26-vuotiaana. Tätä ennen hän oli opiskellut yliopistoalansa perusopintoja Avoimessa yliopistossa. Ovi yliopistoon avautuikin helposti, sillä tietyillä koulutusaloilla, kun on suorittanut perusopinnot hyvin tiedoin, pääsee yliopistoon suoraan sisään. Yliopistoon hakeutuessaan tutkittava H8 ei tiennyt, mihin hän haluaisi suuntautua. Tutkittava H8 pelkäsi, ettei pääsisi helposti yliopistoon sisään, varsinkaan itseään kiinnostaville koulutusaloille.

Tutkittava H3 ei halunnut aikuisiällä luopua työn tekemisestä. Hänen valitsemallaan koulutusallalla töiden ja opiskelun yhteensovittaminen koitui kuitenkin kestävämmäksi, sillä opiskelu olisi vaatinut paljon läsnäoloa. Lisäksi opintosuoritusten kerääminen jopa perus- ja aineopinnoissa vaikutti työläältä, eikä ala loppujen lopuksi ollut hänen mielestään kovin kiinnostavakaan. Uudelle koulutusallalle hakeutuminen on tutkittavan H8 opintopolun toinen vaihe ja tutkittavan H3 kolmas vaihe. Kummankin tutkittavan opintopolkuun liittyvien muutosten ohella opintoja on hidastanut työnteko. Kyse on ollut enemmänkin ajan kuin motivaation puutteesta. Työssäkäynti onkin tutkittavalla H3 suurin opintojen sujuvuuden este ensimmäisen koulutusalan työläyden ja koulutusalan vaihtamisen ohella. Työssäkäynti on vaikuttanut opintojen etenemiseen myös tutkittavalla H8, vaikka hänen työnsä onkin kausiluonteista. Työ ei ole ollut H8:lla kuitenkaan opintojen sujuvuuden suurin este, vaan se liittyy tällä tutkittavalla perheellistymiseen, jolloin läsnäolopakkoa vaativat opintojen suoritusmuodot ovat hankalia. Perheellistymisen perusteella tutkittavat eroavatkin toisistaan. Tutkittava H3 on yksineläjä, mutta tutkittavalla H8 on puoliso ja kaksi pientä opiskeluaikana syntynyttä lasta. Kummankin tutkittavan elämänvaiheita kuvaa etsiminen, sillä itseä kiinnostava opiskeluala ei ole löytynyt heti.

Kummatkin tutkittavat ovat yliopisto-opiskelijoita, joiden opiskelun motiiveina painottuvat tavoitehakuisuus ja oppimishakuisuus. Tutkittavan H3 alkuperäinen tavoite ei ollut suorittaa koko tutkintoa, vaan ainoastaan perus- ja aineopinnot, mutta opiskelun aikana hänen tavoitteensa selkiytyivät ja muuttuivat. Sosiaalisten kontaktien etsiminen ei kertomuksissa painotu, vaan integroituminen yliopistoon on heikkoa, eivätkä tutkittavat koe kaipaavansa erityisiä sosiaalisia tai akateemisia kontakteja. Tutkittavalla H8 kontakteja opiskelutovereihin on aikaisemmassa opintojen vaiheessa ollut, mutta ei ole enää tätä nykyä. Varsinkin tutkittava H3 kertoo pyrkivänsä tietoisesti välttämään läheisten kontaktien solmimista opiskelukavereihin, jolloin hän voi tulla ja mennä oman mielensä mukaan. Heikko integroituminen ei liene tutkittavien tapauksessa syynä siihen, että opinnot ovat venyneet.

Tutkittava H3 toivoisi luentojen tason olevan pedagogisesti korkeampi. Tutkittavat ovat halunneet suorittaa kaiken mahdollisen itsenäisesti. He ovat olleet opinnoissaan aktiivisia ja itseohjautuvia ja kyselleet niin kauan kuin ovat tarvitsemansa tiedon saaneet. Tutkittava H3 sanoo opettajien pitävän aika hyvin kiinni vastaanottoajoistaan ja vastaavan viesteihin nopeasti. Tutkittava H8 kokee kuitenkin, että tiedon kanavia ja sitä, mitä keneltäkin voi kysyä, olisi hyvä selkiyttää opiskelijoille. Häntä hämmästyttää esimerkiksi graduohjauksen puuttuminen. Tutkittavaa H3 huolestaa yliopiston tarjoaman ja opiskelijoiden tarvitseman avun kohtaamattomuus. Toisaalta opiskelijoiden henkilökohtaiset asiat tutkittava H8 pitäisi kunkin opiskelijan omana tietona, ellei opiskelija itse halua tuoda niitä esille. Tutkittavan H8 kertomuksessa nousee esille myös avun tarve sivuainevalintoja tehtäessä, jolloin voitaisiin muun muassa välttää turhia opintopolkuja.

Opintojen keskeyttäminen ei ole kovin suuri uhka tutkittavilla, sillä opinnot ovat jo loppuvaiheessa ja tutkittavien tavoitteena on valmistua vuoden tai kahden vuoden aikana. Tutkittavalla H3 on tosin myös alkuperäisen koulutusalan mukainen opinto-oikeus voimassa, joka todennäköisesti jää kesken. Yliopisto-opiskelulla on suuri merkitys kummallekin tutkittavalle. Tutkittava H8 sanoo, että opiskelu ei kuitenkaan ole tärkeintä elämässä, vaikka arvostaakin tutkintoa ja kokee, että myös yleisesti sitä arvostetaan. Tutkittavalle H3 toinen yliopisto-opiskelu on ollut eräänlainen käännekohta hänen elämässään ja hänelle kehittyi opintojen aikana ajatus mahdollisuudesta siirtyä täysin uudelle ammattialalle. Hän voisi harkita jatko-opiskeluakin jossakin elämänsä vaiheessa. Tutkittava H8 ei ole varma, onko hänen opiskelemansa ala koulutusalan vaihtamisesta huolimatta vieläkin se, mihin hän lopulta haluaa. Hän aikookin jossakin vaiheessa vielä täydentää opintojaan.

Kummatkin tutkittavat kokevat kuitenkin, että aikaisemmat koulutusalat eivät mene hukkaan, vaan niitä pystyy myöhemmässä elämässä hyödyntämään.

### ***Tarun tarina: valintana lasten kotihoito ja harmina sairastelut***

Tarulla oli nuorena selkeä kuva siitä, mille ammattialalle hän lukion jälkeen suuntaisi, mutta mutkia tulikin matkaan. Alaan liittyvää työharjoitteluakin oli jo tehtynä, kun yllättävä sairaus puhkesi. Lääkäri suositteli tuolloin urasuunnitelmien vaihtamista johonkin ”siistiin sisätyöhön”. Sitä kautta Taru päätyi hakeutumaan opistotasoiseen koulutukseen. Tämän alan työtä hän tekikin muutaman vuoden. Mieli olisi tehnyt yliopisto-opintoihin jo nuorempana, mutta silloin Taru ei uskaltanut ajatella sellaista.

*”No, on mulla aina ollu vähän semmonen haavekki, että yliopistoon opiskeleen.” (H2)*

*”En uskaltanut vielä yliopisto-opintoja oikeesti ajatella kun lukiosta pääs, että mieli olis tehny, mutta rohkeus ei riittänyt. Mä aattelin, että kuus vuotta, et voi kauheeta, et ei. Ja sitte toiseks mulla oli kyllä silloin vahvana kuvitelmana se, että minusta tulisi joku [ammattialan AU] työntekijä.” (H7)*

Aikansa työelämässä oltuaan Tarun ajatukset yliopisto-opiskelusta vahvistuivat, kun ammattiala ei vastannutkaan omia odotuksia. Hän hakeutui yliopisto-opintoihin hieman yli 30-vuotiaana.

*”No vähän se oli koko ajan semmosta, et ei se aikaisempi koulutus nyt ehkä oo se ihan se mun juttu, ja sehän on tosi, tietenki, että voi hyvin monessa paikkaa olla sitte töissä. Enkä mäikä tarkalleen tiä, et missä voisin ja haluaisin olla töissä, mutta että tämä [uusi koulutusala AU] ehkä kuitenkin tuntui mun omalta jutulta.” (H2)*

*”Mutta sitten kun mä olin sen seitsemän vuotta tosiaan töissä ollu, ja tajusin että tää ala ei tästä niinku muuks muutu, ni sitten tavallaan tuli se ajatus, että mitä sillä [ammattialan AU] koulutuksella, mitä muuta sillä voi tehdä. No ei mitään. Eli se on niinku tää tai sitte jotain muuta. Ja silloin mä aattelin että no en mä nyt ainakaan nuorru tästä yhtään, et nyt jos mä oikeesti jotain vielä meinaan, ni nyt se olis tämä sauma. Ja sit et alko suoraan sanoen kypsyttään se työ, et tätä on jo kurkkua myöten täynnä, et seki potkasi sitte.” (H7)*

Tarun on yliopisto-opintojensa aikana muuttanut paikkakuntaa ja saanut siirron Tampereen yliopistoon suoritettuaan jo melko paljon opintoja neljässä vuodessa ensimmäisessä yliopistossaan. Koulutusala on pysynyt kuitenkin samana. Taru sai suoritettua perus- ja aineopinnot pääaineestaan ennen Tampereelle muuttoaan. Sivuaineissa vastaavuuksia yliopistojen kesken oli niin heikosti, että nämä opinnot menivät tavallaan hukkaan ja muun muassa syventävät opinnot, sivuaineopinnot, kandidaatintyö sekä gradu jäivät Tarulle suorittavaksi. Siirrosta Tampereen yliopistoon on kulunut viisi vuotta ja Tarun elämässä on tapahtunut uusia käännteitä. Tarun perheeseen syntyi lapsi ja sairastelut vaivasivat sekä äitiä että lasta pian Tampereelle muuttamisen jälkeen. Opiskelut eivät olekaan sujuneet siihen tahtiin, kuin Taru suunnitteli. Hän ilmoittautui kahtena lukuvuonna poissaolevaksi opiskelijaksi ollessaan äitiyslomalla ja hoitaessaan lastaan.

*”Muuten tosiaan tää elämäntilanne on nyt ollut semmonen, että ne on ollu aika jäissä ne opinnot, mutta se on, niinku, mun valintani.” (H2)*

*”Pari vuotta sillon kun lapsi syntyi, silloin mä olin ihan katki ja pihalla ja opiskelu tuntu vaan, et ei hyvä ihme, että tästä vielä joku kurssiki pitäs saada läpi... Ihmisille, jotka ei tiedä ja tunne tilanteita, ni on turha selittää, että kuule kun lapsi oli kolme ensimmäistä vuotta sillä tavalla vaikee, et ei nukkunu päivällä eikä nukkunu yöllä, että me vasta saatiin lääkitys siihen kolme vuotta valvottuamme. Ja plus et mä oon ollu kauheen kipeä ja tämmöstä.” (H7)*

Kun lapsi kasvoi, Taru palasi tiiviimmin opiskelujen pariin ja opintopisteitä kertyi kitsaasti, mutta kertyi kuitenkin. Taru on suorittanut mielellään opintoja itsenäisesti aina kun mahdollista ja hänen elämäntilanteeseensa sopii itsenäinen työskentely. Ryhmätöitä Taru on saanut edellisissä opinnoissaan tehdä riittävästi. Hänelle oli iso järkytys, että hänen koulutuslallaan on paljon läsnäoloa vaativia lukion koulumaisia kursseja. Hän oli kuvitellut, että opiskelu yliopistossa perustuu lukemiseen ja tenttimiseen. Hän on kuitenkin pitänyt opintoihin liittyvästä tietynlaisesta vapaudesta, mikä on koskettanut erityisesti perusopintojen jälkeisiä opintoja. Usein joustavuuttakin löytyy, kun käy kyselemässä opettajilta vaihtoehtoisia suoritusmuotoja. Hän kokee olevansa oikealla alalla, mutta hänen käsityksensä itsestään oppijana on opintojen edetessä jonkin verran muuttunut.

*”- - ja ehkä vähiten semmonen ryhmätyöskentely tai jotenki tuntuu, et aiemmassa koulutuksessa kaikki tehtiin tiimeissä, ni tuntu, et siitä on ny saanu ihan tarpeeks ja sen*

*homman uskon, että osaan, että nyt olis semmonen itsenäisempi, mahdollisimman vapaa, niinku vaan minusta riippuvainen, koska mä en pysty aina välttämättä tulee siihen aikaan ku muut pääsee.” (H2)*

*”Saan paljon enemmän aikaan kahdessa tunnissa itse sen koneen ääressä ku istuen ja torkkuen jossakin luennolla. - - Ennen riitti se luja tahto, jolla mennään läpi harmaan kiven, mutta nykyisin jos on tuhat sivua asiaa, se ei enää riitäkään, kokonaisuudet on nykyisin niin laajoja, et mä en koe itteeni mitenkään hirveen hyväks oppijaks. Ehkä vähän itsetunnolle ollut kolauskin se, että mitenkä hirvittävästi on vaivaa pitänyt nähdä asioitten eteen, eikä sekään oo aina riittäny.” (H7)*

Taru ei ole tiennyt, keltä mitäkin asiaa pitäisi kysyä, vaikka Taru onkin kokenut, että yliopistossa on aina toivotettu tervetulleeksi juttelemaan ja kyselemään, kun siltä on tuntunut. Toisaalta Taru kokee kyselemisen kynnyksen aika korkeaksi. Joskus hänestä tuntuu, että kun menee kysymään, niin sitten vasta saa työlää neuvot. Internetissä on paljon tietoa, mutta nopeasti ja helposti tietoa ei sieltä onnistu löytämään.

*”No semmosta, että ainaki tietäs keneltä kysyy, ku nyt tuntuu, että on hirveesti kaikenmaailman ootteja, että on sillai tosi hämärää, et keneltä vois mitäki asioita kysyä.” (H2)*

*”Mut kyllä meillä ainakin periaatteessa on hirvittävästi sitä jauhettu, että pitää ja saa tulla käymään, mutta se, et minkälainen tunnelma siitä on jääny ihan oikeesti, ni se on tietysti vähän eri asia. Sitten tietäen opettajien kovat työtaakat, niin ei oo kauheen kiva mennä. Vaikka kuin halua olis niillä auttaa, niin ku ei niillä oo aikaa.” (H7)*

Amanuenssin virkaa Tarun koulutusalayksikössä ei enää ole. Se harmittaa Tarua, sillä hän oli Tarun mielestä mukava ja helposti lähestyttävä ihminen, jolta saattoi käydä kyselemässä puuttuvista kursseista tai kurssien korvaamisista. Nyt Taru ei oikein tiedä, keneltä asioista voisi kysyä. Taru ei ole Tampereella ollessaan tutustunut uusiin opiskelutovereihin. Toisaalta se ei Tarua haittaa, koska hän elää kiireistä elämänvaihetta. Tarun mielestä on melkein helpompaa, kun ei tunne oikein ketään. Mukaan opiskelijatoimintaan olisi kyllä päässyt ja niihin on jopa pyydetty.



*”Jotenki tuntuu, ku se on nii eri elämäntilanne. Ite muistan ku opinnot alko ja sitten kyseltiin, et ”no mistä lukiosta ootte valmistunu?” ja sitä mä et ”mmm... tää nyt ei ehkä ihan koske mua tää kysymys” - - Nehän nyt valmistuuki jo sitte, jotka on samaan aikaan alottanu.” (H2)*

*”Itsellä on vähän ollu se ongelma, että en oikein hirvittävästi kuulu joukkoon, koska [koulutusalan AU] opiskelijat ovat perinteisesti aika lailla nuoria, et ei se ikä nyt minua muuten häiritse, mutta sitten kun on nää muut elämätkuviot erilaiset, että ei oo perhettä ja mulla on ja aikataulut on toisenlaiset niin, ei oo oikein yhteisiä harrastuksia. Kyllähän niinku mukaan pääsis, et koskaan en oo kokenu et sanottas, että kuule sinä mummo voi siirtyä syrjään, et sua ei oteta. Et jos siin ois että lähetääkö diskoon, ni se ei vaan itselle nyt oikein onnistu.” (H7)*

Taru olisi kaivannut enemmän ohjausta tavallisiin käytännön asioihin ja siihen, mitä sivuaineita olisi kannattanut ottaa. Joku olisi voinut kertoa selkeämmin, millä aineyhdistelmillä ja millaisiin paikkoihin voisi työllistyä. Tämä saattaisi vähentää opiskelijoiden harha-askeleita ja turhautumia sekä potkia opiskeluakin eteenpäin.

*”Että ylipäätään käytännön asioista vinkkiä, että mitä mun nyt kannattas opiskella, että mä tähän päämäärään pääsisin, semmosta käytännön ja sitte opiskelun sisältöön liittyviä.” (H2)*

*”Nyt jälkeinpäin mietityttää, et vähän enemmän ohjausta siihen, mitä sivuaineita kannattas ottaa, että ei ihan mitä vaan kuitenkaan, vaikka sitä jossain vaiheessa selitettiin, että laajasti vaan valitsemaan mielenkiintoisia yhdistelmiä. Mutta sehän on kyllä ihan suo, jos siihen lähtee että haalii mitä vaan, et vähän semmosta järkee kuitenkin ja toppuuttelua, että pysytään nyt vähän kumminki tällä alalla.” (H7)*

Tarun lähipiiri suhtautuu opiskeluun periaatteessa kannustavasti, vaikka kyseleekin jatkuvasti, milloin Taru aikoo valmistua. Taru vastaa siihen tapansa mukaan huumorilla: *”Joo, valmistun sitten, kun viimeinen kurssi on suoritettu.”* Tarusta tuntuu, että hän on siirtynyt pikku hiljaa siitä rohkeuden perikuvasta, joka hän oli silloin kun lähti yliopisto-opintoihin, jonkinlaiseksi luuseriksi, jolla ei meinaa tulla valmista.

*”No varmaan ekat kaks vuotta oli niinku vau, tosi hienoo kun läksit, mutta sitte kun tää on venyny ja vanunu, nii sitte on tullu vähän tämmöstä, että niin että meinaaksä valmistuakki, että sähän alat olla jo aika ikäihminen. Isä sano ihan suoraan tässä yks kerta puhelimesta, että nii tuota millonkas sä meinaat valmistua, eiks sulla jo tuota ikääki rupee jo kohta olemaan. Siis ihan niinku näin. Tottahan se on. Että ainut hyvä puoli tietysti on, että eläkeiät nousee koko ajan, että ennättää vielä vähän aikaa olla siellä työelämässä.” (H7)*

Taru on tyytyväinen siihen, että on lähtenyt opiskelemaan yliopistoon aikuisiällä. Eläkeiässä ei sitten tarvitse harmitella, ettei käyttänyt opiskelumahdollisuutta. Hänestä tuntuu hyvältä, että vaikka on ollut lapsen kanssa kotona, opiskelupaikka on kuitenkin ollut olemassa ja on voinut suorittaa jotakin. Opiskelu tarkoittaa Tarulle henkireikää ulkomaailmaan. Opiskelun avulla saa itselleen hyvän koulutuksen ja toivottavasti koulutustaan vastaavan työpaikan, mitkä merkitsevät Tarulle elämässä eteenpäin menemistä. Toisaalta Taru pohdiskelee, että kun opiskelua on ollut vuosikautia, kuten hänellä, se tuntuu jo älyttömältä elämän ja kouluresurssien tuhlaukselta, kun miettii ihmisen elämänkaarta ja sitä, miten ison osan ihminen käyttää opiskeluun verrattuna siihen, kuinka paljon ihmisellä on vuosia aikaa käyttää näitä tietoja. Taru järkeilee kuitenkin, että elämässä ei voi koskaan tietää, miten asiat menevät. Hänelle opiskelu on ollut opettavainen kokemus, ja hän ajattelee, että hänen on hyväksyttävä se, että opiskelu ei mennyt niin tehokkaasti, kuin hän alkujaan kuvitteli.

*”Siis on se opiskelu tärkeätä, mutta ei tosiaan missään top-kolmosessa mun elämässäni. Jos mä olisin tajunnut miten paljon opiskelu vielä sen jälkeen hankaloituu, kun perhettä tulee, niin mä oisin vaikka millä ilveellä vääntäny ne loppuun silloin ennen ku lapsi syntyy. Mut jotenki tiesin ehkä jollakin tasolla, mut en halunnu ajatella. Jos vielä pääsee jossittelemaan, niin tällä kokemuksella ehdottomasti olis kannattanu silloin heti lukion jälkeen, lukemattomat asiat ois ollu helpompia. Ei oo vanhoja vanhempia, joista pitäis yrittää huolehtia ja soitella ja kysellä, että tarviiko jotain ja mites ootko käyny lääkärisä ja hoitaa, soittaa sinne tänne niitten asioita. Ja samalla niinku pientä lasta sitten, sillä on aina jotain jossakin käyntiä, plus sitte omat sairastelut, jotka ei ainakaan iän myötä vähene, että nämä kokemus jos olisin tiennyt, niin ehkä olisin alottanu jo huomattavasti aikasemmin. Mutta nii, nää on näitä asioita.” (H7)*

Tarulla on ehdotuksia yliopistolle aikuisopiskelijan huomioimiseksi entistä paremmin. Opiskelijoilla voisi olla nimetty vastuuhenkilö koko opintojen ajan, joka olisi myös tietoinen opiskelijan tilanteesta. Noin kerran lukukaudessa voisi myös olla ryhmätapaamisia tai mahdollisuuksia jutella kahden kesken omista opinnoistaan. Hän toivoo enemmän vaihtoehtoja, eikä pelkkää kaikkien samaan muottiin tunkemista, joka on hänen mielestään entisestään lisääntynyt yliopistossa. Tarun mielestä ihmisten elämät eivät kuitenkaan muuksi muutu, eikä yhtenäinen muotti muuta tosiasioita ja mutkia, joita osalle tulee elämän varrella matkaan.

*”Opiskelutavatkin täytyy olla semmosia joustavia ja yksilöllisiä, vaihtoehtoisia tapoja täytyy olla suorittaa eri kursseja. Ku on sitä työkokemusta ja elämäkokemusta, ni ei tarvii just kaikkia asioita tehdä samalla tavalla”. - - ”Erityisesti aikuisille opiskelijoille vois pitää välillä jotain infojuttuja tai ylipäätään et vois nähä niit toisia, joku perheellisten ryhmä tai joku sähköpostiryhmä.” (H2)*

*”Ehkä vois ajatella jotaki tämmöstä aikuisen opiskelijan opintopolkua, joka suunnattais semmoselle työn ohessa opiskelijoille. Että se tahti olis silloin vähän kevyempi, vauhti vähän hitaampi, mut et kuitenki jonaki päivänä vielä valmistuttais, ja ehkä toisaalta tämmöset aikuisopiskelijat veis myöski resursseja vähemmän talolta, et ei ois niin intensiivisen ohjauksen piirissä, kun sit sellaset taas, jotka nyt ehkä tulee lukiosta suoraan ja on viis vuotta aikaa ja tarkotus onkin päästä valmiiks. Et jotain tämmösiä vaihtoehtoja, koska ne keskeyttämisetkin, niin sehän vasta tuhlausta on, että jää talolta saamatta neki rahat, mitä siitä valmistuneesta saisi. Nii että semmosta avarakatseisuutta enemmänki, eikä tämmöstä putkinäköö, että samaan putkeen vaan pistetään kaikki ja kauheet pakotteet päälle, niin kyllähän ne sieltä viidessä vuodessa rämpi. No ei kyllä kaikki todellakaan.” (H7)*

Taru näkee itsensä tulevaisuudessa työssä, jossa hän pystyy käyttämään monipuolisesti oppimiaan asioita nykyisestä ja aikaisemmista opinnoistaan. Kokopäiväisen opiskelijan statuksesta hän olisi jo valmis luopumaan ja pääsemään kiinni työelämään. Kirvestä kaivoon opintojen suhteen hän ei ole heittävässä, vaan tavoitteena on saada opinnot työn ohessa ennemmin tai myöhemmin suoritetuksi.

Toista suoritussuuntautunutta tyyppiä kuvaa edellä kerrottu Tarun tarina, jossa runkona on tutkittavan H7 kertomus ja tyyppitarinaa täydentää tutkittavan H2 kertomus. Tutkittavien opintopolkua yhdistää aikaisempi opistotasoinen tutkinto, joka ei tuntunut lopulta omalta alalta.

Opintojen sujuvuuteen on kummallakin vaikuttanut muun muassa lapsen hoitaminen kotona. Kummatkaan tutkittavista eivät ole olleet työelämässä opintojensa aikana. Vaikka elämäntilanne vaikuttaa näillä tutkittavilla opintojen etenemiseen, on kummallakin tavoitteena suorittaa tutkinto ja valmistua myöhemmässä elämänvaiheessa. Myös Tarun tyyppitarinan rakentaneissa kertomuksissa viitataan Roosin tyyppitarinan tapaan opintojen tavoitteellisuuteen. Keskeyttäminen ei ole kummallakaan mielessä. Tutkittavalta H7 puuttuu vielä kandidaatintutkielma ja seminaarityö, mutta muuten hän on syventävien opintojen vaiheessa. Tutkittavalla H2 on perusopinnot ja joitakin aineopintoja suoritettuna. Opintoihin on kulunut toisella tutkittavalla seitsemän ja toisella viisi lukuvuotta.

Molempien tutkittavien opintopolun ensimmäinen vaihe on opistotasaisen tutkinnon suorittaminen. Tutkittavilla oli jo nuorena ollut haaveena päästä yliopistoon opiskelemaan, mutta varsinkaan tutkittavalla H7 rohkeus ei heti lukiosta päästyä riittänyt yliopistoon pyrkimiseen. Lisäksi hänellä oli selvä ajatus ammattialasta, johon opistotasaisen koulutuksensa kautta suuntautuisi, mutta sairauden puhkeaminen muutti ”lääkärin määräyksellä” suunnitelmat. Hän löysi sopivan alan, jonka töitä teki useita vuosia, mutta kyllästyi sitten työhön ja näki, ettei alalla olisi etenemismahdollisuuksia tai mahdollisuuksia tehdä muuta kuin yhtä ja samaa työtä. Tutkittava H2 taas kasvoi ajatukseen yliopistokoulutuksesta huomattuaan, että hänen ammattialansa ei tuntunutkaan itseä kiinnostavalta. Hän oli heti opistosta valmistuttuaan lukenut vähän aikaa kahdenkin eri yliopistoalan pääsykokeisiin, mutta huomannut jo lukuvaiheessa, että kumpikaan niistä ei tuntunut ”omalta jutulta”. Tutkittava H2 jäi muutaman vuoden työskenneltyään työttömäksi. Itseä kiinnostavia, tai edes jonkinlaisia töitä, ei tuntunut olevan tarjolla. Tutkittavan H2 työttömyysaika oli vielä lyhyt, mutta hän päätti kuitenkin jättää työnhaun ja alkaa lukea yliopiston pääsykokeisiin.

Yliopistoon päästessään tutkittava H2 oli 27-vuotias. Yliopistoon hakeutuminen oli kummankin tutkittavan opintopolun toinen vaihe. Tutkittava H7 saikin yliopiston alkuvuosina suoritettua opintoja samaan tahtiin kuin muut opiskelijat. Tutkittavalle H7 ja hänen puolisolleen tuli kuitenkin eteen muutto toiselle paikkakunnalle. Tutkittavan H7 opintopolkuun rakentui kolmas vaihe, kun hän sai siirron Tampereen yliopistoon neljä vuotta opiskeltuaan. Lapsen syntymä pian muuton jälkeen sekä edelleen vaivaavat sairaudet vaikuttivat siihen, että opinnot uudessa yliopistossa jumiutuivat. Tutkittava H7 arvotti pienen lapsen kotona hoitamisen opiskelua tärkeämmäksi. Hän hoiti lastaan kotona kaksi vuotta ja ilmoittautui täksi ajaksi yliopistolta poissaolevaksi. Valintaan vaikuttivat

erityisesti oma ja lapsen sairastelu sekä niistä johtuva väsymys. Tähän valintaan liittyi oman sisäisen päätöksen, lapsen kotona hoitamisen ja ulkoisten tekijöiden eli sairastumisten yhteisvaikutus. Opiskelun työtaakkaa lisäsi tutkittavalla H7 myös se, että kahden yliopiston välinen opintojen vastaamattomuus vaati tiettyjen opintojen uudelleen suorittamista. Kaikki nämä yhdessä eivät ole voineet olla vaikuttamatta opintojen sujuvuuteen.

Myös tutkittava H2 valitsi lasten kotihoidon. Hän ehti opiskella jonkin verran ensimmäisenä lukuvuonna ennen kuin esikoinen syntyi. Toinen lapsi syntyi perheeseen melko pian tämän jälkeen. Lasten hoitaminen on vaikeuttanut opintojen etenemistä, sillä lapsia kotona hoitaessaan tutkittava H2 on pystynyt suorittamaan vain kaksi kurssia. Kummankin tutkittavan elämänrakenteiden kokonaisuuteen kuuluvat perhe, erityisesti pienen lapsen hoitaminen ja opiskelu. Tutkittavan H7 opinnoissa näkyy tavoitehakuisuus, koska tutkinto on väylä työelämään pääsyyn ja aiempaa ammattia mielenkiintoisempaan työhön. Oppimishakuisuus on hänellä hiipumassa, koska opinnot ovat venyneet ja opintojen loppuvaihe alkaa häämöttää.

Tutkittavien H7 ja H2 kertomuksissa integroituminen yliopistoon on heikkoa. Tutkittavien elämäntilanteessa ei ole aikaa pitää yllä sosiaalisia kontakteja opiskelutovereihin, vaikka toisessa elämäntilanteessa he kokisivatkin vertaistuen antoisaksi. Tutkittavat ovat opiskelleet mieluiten itsenäisesti aina kun mahdollista. Tutkittavan H7 mielestä yliopiston henkilökunta on aina toivottanut tervetulleeksi juttelemaan ja kysymään, mutta hän on kokenut kuitenkin kysymisen kynnyksen korkeaksi, koska tällöin voi saada entistäkin työlämmät ohjeet. Toiseksi hän ei aina tiedä, keneltä pitäisi mitään asiaa kysyä. Hän kokee, että yliopistossa opiskelijat halutaan tunkea samaan muottiin, minkä vuoksi hän kaipaasi aikuisopiskelijoille enemmän vaihtoehtoja.

Konkreettinen ehdotus yliopistolle olisi työn ohessa opiskeleville aikuisopiskelijoille suunnattava muiden opiskelijoiden opintopolkuja hitaammin etenevä opintopolku, jota ohjattaisiin kevyemmin resurssein, mutta kuitenkin tavoitteellisesti. Tutkittava H2 sanoo, että internetistä ei ole helppo löytää tarvitsemaansa tietoa. Ohjausta hän olisi kaivannut enemmän käytännön asioihin ja opiskeluun liittyviin valintoihin. Esimerkiksi tiettyjen aineyhdistelmien sopivuus erilaisiin työtehtäviin olisi ollut hyödyllinen tieto. Tutkittava H2 ehdottaa, että yliopistolla olisi hyvä olla opiskelijakohtainen vastuuhenkilö, johon opiskelija voi tarvittaessa ottaa yhteyttä ja joka olisi tietoinen opiskelijan tilanteesta. Myös ryhmätapaamiset tai kahdenkeskiset tapaamiset voisivat olla hyödyksi.

Tutkittavalle H2 koulutuksella on suuri merkitys, vaikka opinnot eivät lasten hoidon ohessa paljon etenisikään. Hän on tyytyväinen, että saa yliopistosta hyvä koulutuksen ja toivoo saavansa koulutustaan vastaavan työpaikan. Hänelle opiskelu on elämässä eteenpäin menemistä. Tutkittavalle H7 yliopisto-opiskelu on ollut opettavainen kokemus ja mahdollisuus, jota ei jättänyt käyttämättä, vaikka hän hämmästeleekin sitä, miten paljon aikaa koulutukseen on elämässä tullut käytettyä aikaa. Nykyisellä viisaudella hän olisi ilman muuta suorittanut yliopisto-opinnot heti nuorena, jolloin ne olisivat sujuneet huomattavasti helpommin.

### **5.3 Joustavan oppimisen tyypin mukaan opiskelevat aikuiset**

#### *Siljan tarina: opiskelu itsensä sivistämisenä ja ammatillisena kehittymisenä*

Silja aloitti aikoinaan yliopisto-opinnot heti lukion jälkeen. Yliopistotasaisen koulutuksen valitseminen oli hänelle selvää. Hän oli menestynyt hyvin koulussa, hänellä oli hyvät edellytykset päästä sisälle yliopistoon, ja hän pääsikin heti ensimmäisellä hakukerralla. Hänellä oli toiveidensa ammattiin vievä suunta kohtuullisen hyvin selvillä. Jossain ensimmäisten opintojensa vaiheessa nämä ajatukset muuttuivat hieman, mutta hänen valitsemansa koulutusala antoi silti hyvät eväät hänen matkalleen kohti tavoitetta. Silja oli himo-opiskelija: kun tutkintovaatimuksena oli 160 opintoviikkoa, Silja suoritti kaiken kaikkiaan 260 opintoviikkoa.

Silja pääsi välittömästi valmistuttuaan työpaikkaan, jossa oli vuoden verran. Tämän jälkeen hän vaihtoi työpaikkaan, jossa on edelleen. Työtehtävät vain ovat työuran varrella jonkin verran muuttuneet. Vasta vuoden työssä oltuaan, 27-vuotiaana, Silja päätti hakea uudestaan yliopistoon. Yksi kimmoke uusien yliopisto-opintojen aloittamiseen oli se, että Silja kulki tuohon aikaan Helsingissä töissä ja junassa oli hyvin aikaa lukea pääsykoekirjoja. Silja koki, että hänen työpaikallaan oli tiettyjä epäkohtia, joihin hän haluaisi vaikuttaa ja ajatteli, että kouluttautuminen voisi tuoda lisää vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi asioiden järkevämpään hoitamiseen ja tasapuolisemman johtamisjärjestelmän luomiseen. Tutkinnon suorittaminen ei ollut Siljalle tärkeintä, vaan se, että hän saa jatkaa opiskelua ja syventää ammatillista osaamistaan.

*”Tavallaan se [koulutusalan AU] opiskeleminen liittyy ehkä enemmän niihin mun vanhoihin työtehtäviin, mutta totta kai nyt ku on hyviä sivuaineita, voi opiskella kaikenlaista, oon päässy sit tähän nykyseenki substanssiin sieltä saamaan tukee.” (H9)*

Nykyiset opinnot ovat Siljalla venähtäneet vuosien mittaisiksi. Opintojen pitkään kestoon on monia syitä. Alun perinkään Silja ei asettanut itselleen mitään tavoitteita tutkinnon loppuunsaattamiseksi. Opetusjärjestelyt eivät myöskään ole helpottaneet opintojen etenemistä. Koulutusosalalla, jossa Silja opiskelee, käytetään opetusmenetelminä paljon ryhmä- ja harjoitustöitä. Hän kokee, että pääsisi huomattavasti helpommalla, jos voisi suorittaa opintoja kirjatenteillä, mutta se ei oikein tunnu tällä alalla luonnistuvan. Vertaistuki olisi tärkeää opintojen sujumisen kannalta, jos sellaista olisi saatavilla. Siljalla oli opintoja aloittaessaan selvä suunnitelma: hän meni mukaan ensimmäisiin tutustumisjuhliin, jotta hän voisi tutustua opiskelijatovereihin ja saada heiltä apua opiskeluihinsa.

*”Se ois just hyvä, ku ois semmosta vertaistukee, mut ku tää on niin älyttömän vapaata toisaalta ja kaikilla on oma tahti ja omat suunnitelmat. Niin yhen kurssin jonkun kans ja sitte ne menee ihan eri, mut se on niinku tosi tsemppaavaa, jos on just jotain kavereita. Mut sitte just, jos opiskelut pitkittyy, niin ne valmistuu ja niinku ei oo sellasta.” (H4)*

*”Mä menin ihan tietoisesti meidän opiskelijabileisiin. Mä halusin tutustua ihmisiin, koska mä tiesin, että se on ainoa vaihtoehto, jos mä käyn töissä, niin mun täytyy saada niitä kontakteja, jolta mä saan materiaaleja, jotka ottaa mut johonki ryhmään mukaan, et mä en jää siellä yksin hillumaan. Ja niin siinä kävikin, ja mul on hyviä kavereita vieläkin, mut valitettavasti, voi sanoo, he on kaikki valmistuneit tietenkä jo.” (H9)*

Siljalla ei ole enää sellaista kontaktiverkkoa yliopistolla kuin hänellä oli opintojensa alussa, mikä tarkoittaa sitä, että kukaan ei ole enää nykyisin kertomassa Siljalle, milloin esimerkiksi pitäisi ilmoittautua kurssille. Hänellä ei ole yliopistolla sellaisia tuttuja, joiden ryhmään voisi mennä mukaan. Tässä mielessä opiskelut ovat paljon kiinni verkostoista ja siitä tunteeko koulutusosaltaan ihmisiä. Lisäksi ainoa Siljalle sopiva työskentelyaika ryhmätöiden tekemiseen on ilta-aika, joten aikataulujen järjesteleminen ei ole aivan yksinkertaista. Merkittävä opintojen sujuvuuden este on ollut myös oman viitseliäisyyden puute ja ajankäytön haasteet. Motivaation puute johtuu siitä, että Silja ei varsinaisesti tarvitse toista korkeakoulututkintoa mihinkään. Kaikkia näitäkin tärkeämpi syy on esikoisen syntymä perheeseen kaksi vuotta sitten ja kokopäivätyö. Lapsen syntymän jälkeen Silja ei ole käytännössä opiskellut yhtään, vaikka onkin ilmoittautunut joka vuosi läsnä olevaksi opiskelijaksi.

*”Ja toisaalta opiskelu on semmonen haaste tai vähän semmosta harrastustaki. Ei mulla ollu mitään semmosta kauheen kunnianhimosta, et nyt täytyy tosi nopeesti valmistua.*

*Eikä ollu mitään tehtäväkiintopistettä, et mä haluan ehdottomasti noihin hommiin, että se toisaalta sitte ois ollu hyväki ku ois ollu semmonen, niin se ois ehkä motivoinu paremmin työn ohessa opiskelemaan, jos ois ollu joku selkee tehtävä, mihin ois tähdänny.” (H4)*

*”Varmaan pari kolme vuotta, et mää en oo tehny oikein mitään, että ois ihan hyvin voinu ilmottautuu poissaolevaks, mut mää oon ollu vaan läsnä olevana niinku roikkunu, ku mul on töissäkin ollu niinku paljo koulutus, kursseja ja semmosta, nii ei oo oikeesti jaksanu paneutuu, ja työn ohessa ku silleen ku tekee.” (H4)*

*”Ehkä pieni motivaation puute senkin takii, että mä en sitä toista korkeekoulututkintoo varsinaisesti tarvitse, et siinä mielessä mä en oo sen kans pitäny kiirettä. Ensimmäiset vuodet teinkin aika aktiivisesti, mut jollain tavalla ehkä vähän väsähdinkin siihen aika tiukkaan työtahtiin ja opiskelutahtiin ja nyt tekee sen, mikä hyvältä tuntuu.” (H9)*

Silja on ollut opiskeluissaan hyvin itseohjautuva. Sitä ehkä vaaditaan liikaakin, sillä kukaan ei katso perään, jos vaikka unohtaa ilmoittautua kurssille ajallaan. Hän kaipaisi aikuismaisempaa otetta opetusjärjestelyihin ja kevennystä byrokraattisuuteen. Kun työelämässä joustetaan viimeiseen asti, miksei yliopistollakin joustettaisi? Hänestä tuntuu, että yliopisto on näiden muutamien vuosien aikana muuttunut niin paljon, että pitäisi ehkä käydä kysymässä, mitä esimerkiksi yliopiston organisaatiomuutos tarkoittaa hänen yksikössään. Kaikki Siljan koulutuslalla työskentelevät opettajat ovat tuntuneet auttavaisilta, joten varmasti keskusteluapua saisi, mikäli sitä menisi pyytämään. Silja ei kuitenkaan toivoisi, että häneen päin oltaisiin enemmän yhteydessä.

*”No ehkä sekin vähän just syö motivaatiota, ku joutuu ite oleen aivan älyttömän aktiivinen noitten kurssien, kaikkien, et jos sää unohat tiettyyn päivämäärään mennessä ilmottautua jollekki tai, sä et jotenkin aluks tajua sitä, et sun täytyy ihan hullun lailla aktiivisesti ite kattoo kalenterit. Sit sää unohdat, niin vuoden päästä seuraavan kerran. se on mun mielestä tosi turhauttavaa. Et siinä mää olin vähän pihalla. Just jää roikkumaan jotain inhottavia opintoja, niin se on vähän raskasta ja rasittavaa.” - - ”Jos on aikuisopiskelija työelämässä, niin ei ehkä tarvi suhtautua niinku johonkin yläasteikäseen, ettei kaikki oo semmosii, että tahalleen lintsaa ja oikein yrittää viimeiseen asti kusettaa.” (H4)*



*”En tässä tilanteessa [toivo yhteydenottoja yliopistolta AU], se ehkä alkais ahdistamaan enemmän, kun mul on kuitenkin tää niin täysin vapaaehtoisuuteen perustuvaa. Mutta ymmärrän tietenkin, että yliopistolla saattais olla hieman intressejä potkia meitä eteenpäin siinä mielessä.” (H9)*

Siljalle opiskelut ovat merkinneet paljon aikoinaan ja merkitsevät yhä, myös laaja ystäväpiiri on tullut osittain sitä kautta. Kolmen tai neljän viime vuoden aikana opiskelun merkitys hänen elämässään on kuitenkin selkeästi vähentynyt. Silja ajattelee, että opiskelu voisi olla hänelle tärkeämpääkin, sillä tuntuu siltä, että vapaa-aika on tärkeämpää kuin opiskelu. Työ on tärkeä osa Siljan elämää. Kun on kesäaika tai muutoin vapaata, niin Silja ei malta ”tuhlata” sitä opiskeluun. Opiskeluilla on ollut Siljalle välinearvo, se on tuottanut tutkinnon, jonka avulla hän on voinut hakea töitä ja saanut niitä. Opinnot ovat tarjonneet uutta tietoa ja koulutukseen on kulunut paljon aikaa Siljan elämässä. Hän haluaa yliopisto-opintojen avulla sivistää itseään muutenkin kuin ammatillisesti. Opiskelu on tuonut haastetta Siljan elämään, hän ei suhtaudu enää niin mustavalkoisesti kaikkiin asioihin, kun yleistietoa on karttunut. Asioita näkee monelta kannalta ja osaa käsitellä teoreettisempiakin ilmiöitä. Silja on tyyppinä sellainen, joka mielellään kokeilee kaikkia uusia asioita.

*”Kyl mä oon ollu tosi tyytyväinen, vaikken oo semmonen, kauheella vauhdilla menny niit.” (H4)*

*”Mä olen kyllä kieltämättä vähän sellanen, et mä hyödynnän sitä, että mä olen yliopistossa sisällä, mul on mahdollisuus sitte opiskella ihan mitä vaan mikä mua sattuu kiinnostamaan, ja siinä mielessä mä teen sitä aika itsekkäästikin, niin että siit ei välttämättä ees muodostu aina mitään kokonaisuuksia, van saatan mennä kurssille, jos siinä se yks kurssi on kiinnostava, et tää on mulle vähän, ehkä sellanen kansalaisopistotyyppinen ympäristö, jossa mä voin opiskella mielenkiintosisia asioita ja vielä lähestulkoon ilmaseksi, et siinä mieles tämmöst aika itsekästäkin ehkä jollain tasolla.” (H9)*

Lähipiiri on ollut Siljan opiskelujen suhteen kannustava. Silja miettii tosin pilke silmäkulmassa, että mahtaako hänen puolionsa edes muistaa, mitä alaa hän opiskelee. Silja aikoo ainakin jollakin tasolla jatkaa opiskelujaan, vaikkei olekaan tiukan tavoitteellinen. Hän on silti tyytyväinen siihen, että opiskelumahdollisuus on olemassa. Hän toteaa, että jos hän aikoisi luopua opiskeluista, hän

olisi kirjoittautunut yliopistosta pois. Silja toivoo, että yliopistossa ymmärrettäisiin ja hyväksyttäisiin se, että ihmisillä on erilaisia elämäntilanteita, mutta annettaisiin kuitenkin mahdollisuus opiskella.

*”No, kyllä ne ihan positiivisesti suhtautuu, ne sitä aina naureskelee, et valmistuksää ikinä, 20 vuoden päästäkö sää valmistut. Mut ihan silleen, kyselee aina välillä, et mite niinku etenee.” (H4)*

*”Et sitte mää en tiä, teenkö ollenkaan noita maisteriopintoja.” - - ”Et mitä mä teen niinku maisterin papereilla työelämässä, et ku mää kuitenkin haluaisin [nykyisellä ammattialalla AU] olla, niin sitte ei välttämättä oo järkevää niin ku kauheen ylikoulututtua, jos ei siitä oo niinku vielä hyötyä sitte koulutusta vastaavaan työhön.” (H4)*

*”Et olihan se mun mielest ihan kiva, että vaikka ne tiesi mun tilanteen ja ties, et mä oon töissä, niin esimerkiks nää JOO-opinnot, siihenhän piti erikseen hakee sitä oikeutta, että olisivat he voineet tietenkin antaa sen jollekin, tai siis et mäkin sitä sain, kun ehkä olis ollu hyödyllisempää jollekulle, joka tekee ensimmäistä tutkintoa.” (H9)*

Joustavan oppimisen tyyppiä kuvaa ”Siljan tarina: opiskelu itsensä sivistämisenä ja ammatillisena kehittymisenä”. Tähän sijoitin tutkittavat H4 ja H9, joilla on aiempaa koulutustaustaa, ja jotka näkivät opiskelun ammatillisena kehittymisenä ja itsensä sivistämisenä ennemmin kuin tiukan tavoitteellisenä toimintana. Runkokertomuksena tässä tyyppitarinassa on tutkittavan H9 kertomus, jota tutkittavan H4 kertomus täydentää. Kumpikin tutkittavista on ollut koko nykyisen opiskelunsa ajan työelämässä mukana. Kummallakin opinnot ovat siinä vaiheessa, että kandidaatintutkintoon ei ole enää pitkä matka. Opintovuosia on tutkittavalla H9 takana kahdeksan ja tutkittavalla H4 kuusi.

Tutkittavan H9 lukion jälkeinen opintopolku alkaa yliopisto-opinnoilla, jotka hän suoritti viidessä vuodessa. Tämän jälkeen hän oli kaksi vuotta työelämässä, kunnes hakeutui jälleen yliopisto-opiskelujen pariin. Lisäopinnoilla hän halusi täydentää ammatillista osaamistaan. Työmatkoilla junassa istuessaan hänellä oli hyvää aikaa lukea pääsykokeisiin. Tutkittava H9 oli opintopolkunsa toisessa vaiheessa aloittaessaan 27-vuotiaana toisen yliopistotaipaleensa. Tutkittava H4 suoritti ylioppilastutkinnon jälkeen ammattikorkeakoulutasoiset opinnot, jossa hän vaihtoi alaa jättäen ensimmäisen tutkinnon mukaiset opinnot kahden vuoden jälkeen kesken, mutta siirtyi toiselle alalle,

suoritti tutkinnon loppuun ja lähti työelämään. Hän oli kolmannessa opintopolkunsaa vaiheessa aloittaessaan 28-vuotiaana yliopisto-opinnot. Ammattikorkeakoulussa ollessaan tutkittava H4 kiinnostui enemmän opiskelusta, ilmiöiden teoreettisesta pohdinnasta ja halusi lähteä jatkamaan lukuja yliopistoon, vaikka vielä lukioaikana yliopistotutkinto ei ollut ollenkaan mielessä. Joku käytännönläheinen ala tuntui silloin kiinnostavammalta. Yliopisto-opintoihin hakeutumisen syinä olivat muun muassa hänen työpaikallaan havaitsemansa epäkohdat, joihin hän halusi päästä vaikuttamaan. Tutkittava H4 toivoi opiskelujen tuovan myös haastetta itselleen. Samalla opiskelut olivat hänelle harrastus. Alun alkaenkaan hänellä ei ollut mitään tiettyä tehtävää, johon hän olisi tutkinnollaan tähdännyt.

Tutkittava H9 suoritti yliopisto-opintojensa alkuvuosina jonkin verran opintoja, mutta pari vuotta sitten tapahtuneen perheenlisäyksen jälkeen hänen opintonsa eivät ole juuri edistyneet. Tutkittava H9 kokee olevansa yliopistolle äärimmäisen huono paikantäyttävä, mutta toisaalta vievänsä sieltä vain niukasti resursseja. Tutkittavan H9 koulutusalaalla lähes kaikki opinnot tehdään pari- tai ryhmätyönä, joiden tekeminen edellyttää verkostoitumista opiskelijatovereiden kanssa ja ihmisten tuntemista. Kontakteja hänellä ei kuitenkaan yliopistolla enää ole, koska kaikki tutut ovat jo valmistuneet, joten hänen integroitumisensa yliopistoon on heikkoa. Lisäksi tutkittavan H9 aikataulu sallii ryhmätöiden tekemisen vain iltaisin, mikä aiheuttaa haasteita aikataulujen sovittamiseen. Kokopäivätyö, pienen lapsen hoitaminen, opetusjärjestelyjen haasteellisuus, opiskelijakontaktien puute, oma aikaansaamattomuus, ajankäytön haasteet ja motivaation hiipuminen ovat tutkittavalla H9 olleet opintojen sujuvuuden esteinä.

Myös tutkittava H4 käy täysipäiväisesti työssä ja opiskelee siinä ohessa. Hän on perheetön. Aikaa on niukasti pitkien työpäivien jälkeen eikä hän halua käyttää harvoja vapaapäiviään opiskeluun. Vuosi sitten hän oli puolen vuoden mittaisella vuorotteluvapaalla, jolloin opinnot etenivät normaalisti, mutta taloudellisesti hänellä ei ole mahdollisuuksia pidempään taukoon. Opinnot ovat edenneet hitaasti, sillä koulutusala ei olekaan tuntunut niin mielenkiintoiselta, kuin hän oli odottanut. Tutkittava H4 voisi omasta mielestään ottaa opiskelut nykyistä vakavammin.

Tutkittava H4 kokee, että läsnäoloa vaativat opiskelumuodot motivoisivat häntä enemmän ja ihmiset tulisivat tutuiksi, mikä taas auttaisi saattamaan kurssit loppuun. Vertaistuki tuntuisi hänestä kannustavalta, jos sellaista olisi. Hänen mielestään kovin itsenäinen työskentely etäännyttää, eikä yliopistoon kiinnity ja sitoudu samalla tavalla. Mutta työn vuoksi läsnäolo yliopistolla on hänelle

mahdotonta. Integroituminen on tutkittavalla H4 tutkittavan H9 tapaan heikkoa. Hankaluutena ovat yliopiston joustamattomat käytännöt. Jos tietynä aikana ei pääse ilmoittautumaan, eikä ole ketään kaveria nimeä laittamassa, saattaa seuraava suoritushetki olla vuoden kuluttua. Hän kaipaakin nykyistä enemmän joustavuutta yliopistolta. Sähköistä tenttimistä hän pitää hyvänä edistysaskeleena. Tutkittavan H4 opintojen sujuvuuteen vaikuttavat työssäkäynti ja työhön liittyvä koulutus, motivaation puute, oma aikaansaamattomuus, heikko integroituminen, vertaistuen puute ja joustamattomat opetusjärjestelyt.

Tutkittava H9 kokee, että pääsisi paljon helpommalla, jos voisi nykyisessä elämäntilanteessaan suorittaa enemmän kirjaintenttejä aikaa vievien ja työläiden ryhmätöiden sijaan, vaikka hän pitääkin ryhmätöiden tekemisestä. Hän huomaa työelämän tuottaneen paljon sellaista tietoa, jonka olemassaoloa ei itse välttämättä edes tiedosta. Tämä on tutkittavalla H9 itselle yleistiedoksi siirtynyttä tietoa. Ryhmätöissä hän pystyy helposti perustelevaan ja saa kaikki omat näkökantansa läpi, koska hänellä on nuorempia vahvempi kompetenssi asioihin. Tämä ei hänen mielestään ole välttämättä reilua kaikkia kohtaan, koska jokaisen pitäisi saada käydä läpi oma ajatteluprosessinsa. Tutkittavat ovat enemmänkin oppimishakuisia kuin tavoite- tai toimintahakuisia, koska lisäkoulutusta on haluttu suorittaa ammatillisen kehittymisen, itsensä sivistämisen ja harrastuksen vuoksi. Tosin tutkittavalla H4 tuntuu oppimishakuisuuskin olevan hieman kadoksissa, koska innostus koulutusalaan kohtaan ei ole syttynyt. Myös tutkittavalla H9 motivaatio opiskelua kohtaan on viime vuosina heikentynyt. Tutkittavat haluavat kehittää itseään mieluummin kuin käyttää opiskelua välineenä tietyn tavoitteen saavuttamiseksi, jolloin heidän kehitysmotiivinsa ovat instrumentaalisia motiiveja tärkeämpiä.

Tutkittava H9 on opinnoissaan itseohjautuva. Hän kokee, että hänen koulutusalaan on avoin ilmapiiri ja jos opettajien luokse etsiytyisi keskustelemaan, niin apua varmasti saisi. Enempää aktiivisuutta opiskelijoiden suuntaan tutkittava H9 ei yliopistolta toivo, vaan ounastelee, että sellainen alkaisi ahdistaa, koska hänen opiskelunsa perustuu vapaaehtoisuudelle. Tutkittava H4 ajattelee myös, että jos itse olisi aktiivinen ja hakeutuisi keskustelemaan, niin varmasti se onnistuisi. Itse hän ei ole kokenut tarvetta siihen. Hän toivoisi yliopistolta aikuismaista suhtautumista työssäkäyviin opiskelijoihin ja kevennystä byrokraattisuuteen. Hän toivoisi yliopiston korostavan opiskelijoille heti alussa, kuinka tärkeää on itse olla aktiivinen ja huolehtia itse aikatauluista. Esimerkiksi hänelle painotettiin, että ennen muita opintoja on suoritettava perusopinnot, kun jälkikäteen ajatellen tuossa vaiheessa olisi voinut suorittaa jo aineopintojakin.

Tutkittavien opiskeluun liittyvästä motivaation puutteesta huolimatta opiskelulla on kohtalaisen iso merkitys heidän elämässään. Tutkittavan H9 elämässä opiskelun merkitys on kuitenkin viime vuosina vähentynyt ja on nykyään selvästi vähäisempi kuin se oli hänen ensimmäistä korkeakoulututkintoa suorittaessaan. Myönteistä hänen koulutusallallaan on keskusteleminen ja mahdollisuus soveltaa työelämästä saatua kokemusta ja tietämystä. Hän ajattelee tulevaisuudessa voivansa hyödyntää molempien korkeakoulututkintojen antia omalla ammattialallaan. Hän ei halua ottaa painetta opiskelusta, mutta hänen tavoitteensa on kuitenkin jatkaa vielä opintoja jollakin tasolla. Valmistuminen ei ole tärkeintä, vaan mahdollisuus opiskella ”kansalaisopistotyypillisesti” itselle mielenkiintoisia asioita, vaikka niistä ei muodostuisikaan mitään yhtenäisiä kokonaisuuksia.

Tutkittavan H4 mielestä opiskelu aikuisiällä on rennompaa kuin nuorena. Aikuisena osaa pohtia mitä tietoa työelämässä tarvitaan ja vaikka kaikkea tietoa ei voisikaan omassa työssä soveltaa, on yleistiedon karttuminen ja uusien näkökulmien löytäminen aina mielekäästä. Hän kokee, että opiskelu on hänelle vähän liiankin ”ei-tärkeää”. Kandidaatin tutkinnon suorittaminen on hänen tavoitteenaan ilman lukkoon lyötyjä aikatauluja, mutta hän ei ole varma, suorittaako ollenkaan maisteriopintoja. Hän ei välttämättä tarvitse ylempää korkeakoulututkintoa, eikä ylikouluttautumisesta ei ole hänen ammattialallaan hyötyä. Mutta yliopisto-opinnot voivat auttaa tarttumaan kohdalle mahdollisesti sattuvaan mielenkiintoiseen työtehtävään, jossa pääsisi vaikuttamaan asioiden hoitamiseen organisaatiossa.

### ***Ilmarin tarina: opiskelu elämäntapana***

Ilmari sai opinto-oikeuden ensimmäisiin yliopisto-opintoihinsa heti lukion jälkeen. Silloin yliopiston valintaan vaikutti kotipaikkakunnan läheisyys, eikä Ilmari viihtynyt opinahjossa kuin vuoden verran suoritellessaan vähän opintoja, kunnes meni armeijaan ja muutti paikkakuntaa.

*”Se nyt oli vähän semmonen tsekkailu.” (H6)*

Toiset yliopisto-opintonsa Ilmari aloitti 26-vuotiaana. Koska ala tuntui Ilmarille turhan kapealta ja hän halusi laajempaa tietopohjaa, hän haki ja pääsi siitä vuoden kuluttua kirjoille myös toiseen opinahjoon, Tampereen yliopistoon. Alan valintaan vaikutti sen helppous ja se, että opintoja pystyisi tekemään töiden ohella. Pian opintoihin hakeutumisen jälkeen Ilmarille tarjottiin kolmivuotista työprojektia, johon hän suostuikin projektin kiinnostavuuden ja ammatillisen kehittymisen vuoksi. Ilmari teki täysiä työpäiviä, joten opintoja hän pääsi aloittamaan kunnolla

vasta kolmen, neljän vuoden kuluttua opintoihin hakeutumisestaan. Näin ollen päällekkäisten opintojen ohella Ilmarin opintoja on hidastanut työssäkäynti. Ennen yliopisto-opintojen aloittamista Ilmari teki kaikenlaisia töitä, yhdellä työnantajalla pidemminkin pätjän. Hän on keskittynyt tätä nykyä enemmän Tampereen yliopiston opintoihin, mutta joitakin sivuaineopintoja toiseenkin yliopistoon on tullut tehtyä. Nyt Ilmari alkaa olla lähellä kandidaattia opinnoissaan.

*”No tietty, et mä opiskelen kahta tutkintoa rinnakkain.” - - ”Ei ne [koulutusalat AU] oikeestaan mitenkään täydennä toisiaan, että oikeestaan aika päinvastasi.” - - ”En oo asettanu oikeestaan mitään tavoitteita, sanotaan näin, että aika paljon kiinni siitä että saako tost toisest tutkinnost jotain hyväksluettuu, että tarviiko jotain kielten kursseja sun muita tällassia kuinka paljon käydä, että jos niit saa sillai niinkun tutkintokokonaisuus sitä kautta pienemmäl vaival rakennettuu, ni sitte vois ehkä jonku tavoitteen asettaa, mutta se nyt vaatis sitte vähän asioiden selvittelyä ensin.” (H1)*

Ilmari on suorittanut kaiken mahdollisen itsenäisesti tenteillä ja vastaavilla tavoilla, mikä on sopinut Ilmarin elämäntilanteeseen hyvin, vaikka esimerkiksi keskusteluryhmät tai luennot olisivat nekin Ilmarille mieluisia. Jos hänellä olisi aikaa, hän valitsisi mieluummin muita tapoja kuin yksinäisen puurtamisen. Tosin ryhmätöitä Ilmari tekee vain pakosta ja muutenkin on tekemisissä mahdollisimman vähän nuorten opiskelutovereidensa kanssa. Sosiaalisissa suhteissa hän kokee olevansa enemmänkin yksinäinen kulkija. Ilmari saattaisi opiskella jotakin muuta koulutusalaan, jos olisi saanut aikaiseksi lukea pääsykokeisiin paremmin.

*”Tää on ollu myös mielenkiintosta, se on avannut mun silmiä, mutta mun pyrkimys on muutenki olla tämmönen uomo universale, niin en mä tiedä, vois se ala olla joku muukin.” - - ”Mä oon muutamias ryhmätyös ollu ja ne oli ihan semmosia nahjuksia ne tyypit. Mä jouduin tekeen itte käytännössä ne hommat. Et kun mä tulin, mä olin ensin menny kaheksaks töihin, sitte mä tulin tyylin 12:ksi yliopistolle, et mä voisin vaikka kahen jälkeen lähtee takas töihin, ni sitte näillä tyypeillä ei oo muuta ku se kaks tuntia niinku koko päivänä, ni eihä siin, totta kai siin on ihan eri löysyysaste.” (H6)*

*”No mät tykkään ite käydä luennoilla, että mahdollisimman paljon sellast opiskelua.” - - ”Ei kai sitä ite ikinä oikein tyytyväinen oo, et kuinka nopeesti saa opittua ja kuinka kurinalaisesti saa, että tiettyä kurinalaisuutta aina tarvis lisää.” (H1)*

Ilmari ei ole käynyt missään ohjaustilaisuuksissa yliopistolla. Hän on ajatellut, että osaa jo asiat, koska aiempaa opiskelutaustaa on kertynyt. Opintoasiainpäällikkö on tullut tutuksi korvaavuuksia hakiessa. Muutenkin mahdollisuuksia esimerkiksi keskusteluavun saamiseen olisi, jos olisi itse aktiivinen. Ilmari on kokenut hyväksi systeemin, jonka mukaan opiskelijat muodostavat tutorryhmän, joka tapaa pari kertaa vuodessa ja tekee opintosuunnitelmat. Hänenlaisensa opiskelija voisi kaivata sellaista, että häneltä kysyttäisiin miten menee ja siihen voisi puolianonyymisti vastata meneekö hyvin vai kehnosti, vähän ”Suosikin terkkupalstan” tyyliin.

*”Kyl mä luulen, et tietoa on saatavilla ja ainakin sellasen kuvan saanu, että voi mennä kyl avoimesti keskustelemaan.” - - ”Et ainakin sillon ku mä alotin niin, aktiivisesti otettiin muhun yhteyttä, että pitää tällaset tehdä ja pyydettiin juttelemaan.” (H1)*

*”Kyl mä uskon et on [apua tarjolla AU], jos haluaa, mutta mä jotenki en oo nyt sitte, tai se aina yllättää et sit niitä mahdollisuuksia on, että mä pitkään aattelin sillai, et ne proffat puree ja on ilkeitä, mutta tota tää ei ilmeisesti ole validi päätelmä todellisuudesta.” - - ”Et vähän niinku kuljetaan siinä vierellä. Et se on minust kauheen hyvä. Just sellasissa, mitä nyt tietysti itelläkin oli, et mitähän kursseja mun nyt pitäis ehkä ottaa tai mitähän nyt ku mul, meinaan nyt vähän viivästyä tai jotain, et sit joku vaan sanois, että hei, et se on ihan ok.” - - ”varsinkin [oman koulutusalan AU] opiskelijat on ihan tavattoman ujoja, mä oletan, että siellä on tyyppejä, jotka häpeilee sitä, että ne ei saa aikaseks, sit ne putoo vähän niinku kelkasta ja, no sit ne hengailee jossain siel, et tulis vaik jotain kyselyä vaik pari kertaa vuodes, että mikä on meininki ja sillai.” (H6)*

Ilmari kokee, että Tampereen yliopistossa otetaan huomioon työn ohella opiskelevat. Silti kurssitarjontaa saisi Ilmarin mielestä edelleen laajentaa ja sovittaa aikatauluja enemmän työssäkäynnin ehdoilla opiskelevien tarpeita vastaaviksi. Ilmarin mielestä on hyvä, että esimerkiksi sähköistä opiskelua ja vastaavia opetusmenetelmiä kehitetään, mutta olisi tärkeää, että opiskelijoille opetettaisiin myös sosiaalisia taitoja. Helposti kehitetään hienoja systeemejä, joka johtaa siihen, että ihmiset eivät tapaa toisiaan. Tällaisiin hankkeisiin kohdennetut resurssit voisi Ilmarin mielestä osoittaa perusopetukseen, jotta opettajat pystyisivät opettamaan tarkoituksenmukaisesti ja hyvillä välineillä. Ilmari toivoo myös, että yliopistossa säilyy vapaa sivuaineoikeus, sillä laaja-alaisuuden kautta kasvatetaan hänen mielestään tulevaisuuden tekijöitä.

*”Tampereen yliopistos mä tykkäsin paljon siitä, et otettiin niin paljon huomioon, et ihmiset saattaa käydä vaikka töissä. Mä en kategorisesti pidä sitä hyvänä perusteluna, että käyn töissä ja siksi en halua osallistua vaikka pakollisiin harjotuksiin tai luennolle, mut jotenkin ne tehtävät oli ehkä luonteeltaan semmosia, että puserra varttitunti ja sitte se on tehty ja sitten ne voi palauttaa johonki palautusautomaattiin ja sieltä tulee vastaus, tavallaan niitä pysty tekeen niinku ”ruokatunnilla”.” (H6)*

*”Tietysti toivois, että kurssitarjonta olis laajempaa ja se sopis työssäkäyvälle, tai ois sellast iltakurssii enemmän, et aika joustavasti sit tuntuu olevan eri suoritustapoja millä noita vois suorittaa halutessaan.” (H1)*

*”Minust ois hirveen tärkeä, että opiskelijat raahattais jonneki, pistettäis jutteleen keskenään, opetteleen niit sosiaalisia taitoja, et jos kaikki on himassa ähräämässä yökaudet ja juo pelkkää energiajuomaa ni, ei siinä pelkillä lauseilla voi ilmaista tunteita, ellei oo joku L.Onerva.” - - ”Et niinku värkkäillään kaikkia hienoja systeemeitä, et ihmisten ei tarvis nähdä toisiaan.” (H6)*

Vuosi sitten Ilmari haki ja pääsi myös ammattikorkeakouluun, joten opinto-oikeuksia on tällä hetkellä kolmeen opiskelupaikkaan. Ammattikorkeakoulun koulutusala liittyy myös osittain Ilmarin työkokemukseen ja osaamiseen. Ilmari on kehitellyt ideoita siihen, miten voisi joskus tulevaisuudessa hyödyntää kaikkea osaamistaan ja ehkä yllättävääkin koulutusalahdistelmänsä. Ilmari on ammattikorkeakoulussa opiskellessaan nauttinut opiskelun käytännölläisyydestä, mutta toisaalta ihmetellyt opiskeluihin liittyvää joustamattomuutta. Esimerkiksi läsnäolo tunneilla tuntuu siellä joskus tärkeämmältä, kun itse osaaminen.

*”No, onhan se [oppilaitos AU] ku rautakanki taipuisuudessaan, et ne ei millään kerta kaikkiaan uskonu, et mä voisin suorittaa yliopistoo samaan aikaan, ei millään.” - - ”ku mä sit esittelin noit papereit, ni sit ne oli vähän sillai, et okei me myönnetään, me ollaan tehty virhearvio.” - - ”Joskus on jopa tärkeempää, että menee tunnille, kun et osaa tentis yhtään mitään.” (H6)*

Ilmarin opintoaika loppuu vuoden kuluttua, joten hän päätti käydä oman koulutusalsansa pääsykokeissa uudistaakseen opiskelupaikkansa. Tosin se ei olisi ollut tarpeen.

*”Se oli vähän epäselvä ja tylsä homma, et käytännös sitä lisääikaa saa, mutta jotenki se on kauheen sillai jäykästi sanottu, et mä hain uudestaan sitä opiskelupaikkaa. Sit ois uus,*



*et ei tarvi jollekin sit mennä perusteleen taas, että nyt mä meinasin tänä vuonna tehdä tänä ja tän, vaan et sitten ois niinku rauhassa. Mut ens keväänä se vasta loppuu ja silloin mun pitää anoo sitä papereiden kautta.” (H6)*

Opiskelu on Ilmarille yksi tärkeimmistä asioista hänen elämässään. Opiskelusta on tullut tavallaan elämäntapa hänelle. Opiskelu on harrastus ja etenee muun elämän ehdoilla. Ilmarin jalona tausta-ajatuksena on myös halu sivistää itseään. Suhtautuminen tietoon on muuttunut. Hän nauttii siitä, että saa oivalluksia ja voi pohtia niitä itsekseen. Opiskelusta on tullut Ilmarille jatkuvaa ja opiskelemisen rajat hämärtyvät. Esimerkiksi Helsingin Sanomien lukeminen on hänelle myös opiskelua, vaikkei hän sitä pönttämisenä ajattelekaan. Hän ei mielellään lopettaisi opiskelua koskaan, vaan olisi tyytyväinen, jos saisi pidettyä kiinnostuksen yllä. Hänen ideaalinsa olisi, että hän voisi vaikka lukea tenttikirjaa ilman, että ajattelisi lukevansa tenttikirjaa. Sen sijaan hän voisi lukea tenttikirjaa, koska se kiinnostaisi häntä. Häntä pelottaa ajatus, että tulisi aika, jolloin joutuisi valmistumaan kokonaan.

*”Käytännös ollu koko ajan töissä ja sen vuoks sitten, ei oo niin hirveen aktiivisesti ollu täällä puolella sitten opintoja tekemässä.” - - ”En mä miellä itteäni kovin vahvasti tällä hetkel opiskelijaks.” - - ”Tässä vaiheessa se on aika lailla harrastus, että muun elämän ehdoilla käyn, että sillee, en oo niinkun täyspäiväinen opiskelija, täs vaihees ainakaan kovin tavotehakunen, että resurssien mukaan.” - - ”Siis kyl mä tykkään alasta ja sillee mukava opiskella, mut se tutkinnon suorittamisen suhteen, en oo asettanu itelleni mitään liian, kauheen tiukkoja aikatauluja.” (H1)*

*”Just esimerkiks ku kevääl luin sitä, oliko se Heikki Silvennoisen Koulutusmarginalisaation hallinta, ni mä en ollu koskaan tullu aatelleeks, et voidaan luoda tämmösiä marginaaleja. Niinkun asettaa ihmiset kuitenkin tietyl taval eriarvosiin asemiin, kuinka hienosti ne mekanismit pelaa, siis tälleen esimerkkinä, et joku ei välttämättä saa kiksejä, mut mä saan kiksei siitä, et mä tiedän tommosen ja sit niit voi funtsii suihkus iteksensä, et miten tää homma menee.” (H6)*

Ilmarin lapsuudenperheessä toivottaisiin, että Ilmari löytäisi vihdoon paikkansa yhteiskunnassa. Toisaalta muu lähipiiri on Ilmarin kanssa samanhenkistä, monet muut opiskelevat myös useassa paikassa yhtä aikaa ja pitkiä aikoja. Ilmari asuu tällä hetkellä yksin, eikä hänellä ole lapsia. Ilmari on tulevaisuudelle avoin.

*”Mitä enemmän noita juttuja kattelee ja näkee, niin sitä vaikeempaa on silleen päättää mitään semmosta, että mä haluun rekkakuskiks tai poliisiks, vaan et, mä jotenki oletan, että etenki jos valmistuis jostain humanistisest ni, tällöinhän koska mitään alan töitä ei tietenkään saa, niin silloin ajautuu johonkin, ja se olis ehkä se mun polkuni, et tavallaan, antaa virran viedä ja sit ehkä niinku jotain taitoja, mitä on saanu opiskelujen aikana, niin niitä voi käyttää niissä työtehtävis ja ne muotoutuu sen mukaseks.” (H6)*

”Ilmarin tarina: opiskelu elämäntapana”, kuvaa joustavan oppimisen tyyppiä, jossa kertomusten yhdistävinä tekijöinä ovat monet rinnakkaiset opinnot, työssäkäynti, halu sivistää itseään ja kuva itsestä elinikäisenä oppijana. Tähän sijoitin tutkittavat H1 ja H6, joista jälkimmäinen toimii runkokertomuksena. Tutkittavalla H6 on kandidaatintutkielman kirjoitusvaihe alkamassa ja lukuvuosia takana kuusi. Tutkittavalla H1 on suoritettuna perusopinnot ja joitakin aineopintoja ja lukuvuosia hän on käyttänyt neljä. Kummallakaan ei ole tarkkaa tai ehdotonta aikataulua tutkinnon loppuun saattamiseksi. Ajatus on tiukan tavoitteellisuuden sijasta ”antaa virran viedä”.

Tutkittava H6 aloitti nykyiset Tampereen yliopiston opintonsa 26-vuotiaana, mutta oli jo kaksi vuotta aikaisemmin kirjoittautunut myös toiseen yliopistoon. Tampereen yliopistoon hän pyrki, koska halusi opiskella sisältöjä entistä laaja-alaisemmin. Toinen syy yliopistoon hakeutumiseen oli alan helppous ja mahdollisuus suorittaa opintoja työn ohella. Hän pyrki kerran myös tietylle muulle koulutuslalle, mutta ei päässyt sisään. Näitä ennen hän oli kokeillut jo yhtä yliopiston koulutusala, mutta keskeyttänyt sen, käynyt armeijan ja tehnyt työtä vähän aikaa. Hän on jo neljännessä opintopolkuns vaiheessa hakeutuessaan vuosi sitten, 31-vuotiaana, ammattikorkeakouluun, jonka koulutusala liittyy hänen aiempaan työkokemuksensa. Hän on ollut työelämässä kuluvaa lukuvuotta lukuun ottamatta koko opintojen ajan. Näyttäisi siltä, että hänen elämänvaiheissaan ei ole ollut pitkää tasaista vaihetta, vaan hän on etsinyt koko ajan uusia haasteita tai mieleisen koulutusalan löytäminen on vienyt aikaa. Tutkittava H6 on perheetön.

Tutkittavan H1 lukion jälkeinen opintopolku on kaksivaiheinen. Hän aloitti opintonsa 27-vuotiaana, jolloin opiskeli myös toisessa yliopistossa. Vuosi sitten hän sai ensimmäisen tutkintonsa valmiiksi. Hän on tehnyt töitä koko opiskelujensa ajan. Toiseen yliopistotutkintoon hakeutumiseen vaikutti mieleisen tulevaisuuden ammatin pohdinta ja epätietoisuus siitä, mitä haluaa työkseen tehdä. Tutkittavasta H1 opiskelu on mukavaa ja koulutusala tuntui kiinnostavalta. Haastatteluhetkellä tutkittava H1 on 31-vuotias, avoliitossa elävä ja lapseton. Työssäkäynti on vaikuttanut opintojen sujuvuuteen kummallakin tutkittavalla, koska aikaa opiskelulle ei ole riittävästi. Lisäksi opintoja

ovat hidastaneet samanaikaiset opinnot tutkittavalla H6 kolmessa ja tutkittavalla H1 kahdessa eri oppilaitoksessa. Myös suhtautuminen opiskeluun vaikuttaa etenemistähtiin, sillä kummallekin tutkittavalle opiskelu on elämäntapa.

Tutkittavat ovat oppimisesta ja tiedosta motivoituneita oppimishakuisia. Tutkittavalla H6 näkyy enemmän tavoitteellisuutta kuin tutkittavalla H1, mutta ennen kaikkea tutkittavat haluavat opiskella, koska uuden oppiminen kiinnostaa heitä. Tutkittavan H6 opinnot ovat edenneet enimmäkseen itseopiskeluna. Hän on opiskellut itsenäisesti aina kun se on ollut mahdollista. Hän pitäisi kuitenkin enemmän keskusteluryhmistä ja vastaavista opiskelutavoista, mutta ne eivät sovi hänen tämän hetkiseen elämäntilanteeseensa. Tutkittava H1 on käynyt sellaisilla luennoilla, jotka on pidetty toimistoajan ulkopuolella. Luentotyypinen opetus sopii hänelle. Myös ryhmätöiden tekeminen olisi hänelle mieleistä, mutta aikataulujen sovittelu niissä on haastavaa. Tenttiminen ja esseiden kirjoittaminen on hänelle työläämpää.

Yliopiston henkilökuntaan tutkittavalla H6 ei ole oikeastaan minkäänlaisia kontakteja. Hän ei ole osallistunut mihinkään ohjaustilaisuuksiin, koska on ajatellut, että tietää muutenkin jo tarpeeksi opintoihin liittyvistä asioista. Hän ei ole halunnut kysellä myöskään sen takia, että hänen sivuainevalintojaan saatettaisiin ihmetellä tai kyseenalaistaa. Mahdollisuuksia keskusteluun henkilökunnan kanssa olisi, jos sellaista kaipaisi. Aikuisille ei ole järjestetty omia ryhmiä, mitä tutkittava H6 piti puutteena. Tutkittava H6 pitää hyvänä järjestelmää, jossa opiskelijat ”otetaan hyppysiin” tutoropettajan ohjaamissa ryhmissä ja tehdään opiskelusuunnitelmat. Opiskelijoilta olisi hänen mielestään hyvä kysyä aika ajoin, että miten heillä menee. Opintojen keston liittyvä ohjeistus on tutkittavan H6 mielestä epäselvää ja hän menikin hiljattain varmuuden vuoksi uudelleen pääsykokeisiin, jotta saisi kohta päättyvän opinto-oikeutensa uusittua ja voisi jatkaa rauhassa opiskeluaan. Näin ei olisi kuitenkaan tarvinnut tehdä, sillä anomus opinto-oikeuden päättyessä riittää. Toisaalta hän on sitä mieltä, että nyt tuli todistettua ainakin itselle, että on yhä kyvykäs opiskelija omalla koulutuslallaan. Hänellä on tuttuja omassa yksikössään, mutta kaverit, joihin hän pitää tiiviimmin yhteyttä, ovat eri tieteenaloilta. Integroituminen yliopistoon on tutkittavalla H6 heikohkoa.

Tutkittava H1 on käynyt juttelemassa opiskelutilanteestaan ohjaajan kanssa kerran, eikä hän ole muuta ohjausta liiemmin kaivannut. Tietoa on tutkittavan H1 mielestä saatavilla ja juttelemaan voi mennä avoimesti, jos sellaiseen kokee tarvetta. Hän toivoisi, että yliopiston kurssitarjonta olisi laajempaa ja että se sopisi myös työssäkäyvälle. Kursseja olisi hyvä järjestää enemmän iltaisin.

Muuten hän kokee, että opintoja voi suorittaa joustavasti ja erilaisilla tavoilla. Itselleen hän toivoisi lisää kurinalaisuutta opiskeluun. Hänellä on muutama tuttu yliopistolla, mutta kanssakäyminen rajoittuu opiskeluihin, eikä yhteydenpito ole tiivistä. Integroituminen yliopistoon on siten melko heikkoa.

Opiskelulla on suuri merkitys kummallekin tutkittavalle. Tutkittava H6 opiskelisi jotakin muuta alaa, jos olisi ”fiksumpi” ja olisi saanut aikaiseksi lukea pääsykokeisiin paremmin. Toisaalta hän kokee nykyisen koulutusalan oikeaksi siinä mielessä, että se on avannut uusia näkökulmia. Hän kokee, että kokonaisuuksien hallinta on aikuisiällä vahvistunut. Tutkittavan H1 opiskelun taustajatuksena on halu sivistää itseä. Hänen mielestään nykyinen koulutusala on mielenkiintoinen. Entinen ja nykyinen koulutusala eivät täydennä oikeastaan mitenkään toisiaan, joten opiskelu on hänelle nykyään harrastus.

Tutkittava H6 mainitsee, että voisi valmistua kandidaatiksi vuoden sisällä, mutta hän ei vielä tiedä miltä koulutusosalta ja milloin hän haluaisi valmistua maisteriksi. Toisaalta hän ei haluaisi saattaa opiskelua loppuun koskaan, vaan opiskelisi mielellään ikuisesti. Opiskelu on hänelle elämäntapa ja hänestä tuntuukin pelottavalta ajatus siitä, että joutuisi joskus valmistumaan. Hänen kaveripiirissäänkin on paljon ihmisiä, jotka opiskelevat pitkiä aikoja ja joille tieto on itseisarvo. Tutkittava H6 pohtii, että ajautuu johonkin työhön, jossa opinnoista saatuja taitoja voi hyödyntää ja toisaalta työtehtävät muotoutuvat oman osaamisen mukaisiksi. Tutkittava H1 ei ole asettanut itselleen mitään tavoitteita tutkinnon loppuunsaattamisen suhteen. Tarkempi tavoitteiden asettaminen vaatisi häneltä hyväksilukujen ja korvaavuuksien selvittelyä. Tulevaisuuden ammatista hänellä on joitakin ajatuksia, mutta ei vielä sen tarkempaa selvyyttä.

#### **5.4 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset**

Tämän pro gradu –tutkielman tavoite on selvittää, millaisia yhteyksiä on aikuisten, yli 25-vuotiaina yliopisto-opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden opintopolkujen, elämänrakenteiden ja niitä kuvaavien tarinoiden välillä. Tarkoitus on jäljittää opiskelijoiden elämänrakenteeseen kuuluvia tekijöitä, niiden yhteyttä opintojen sujuvuuteen sekä nostaa esille konkreettisia aikuisten yliopisto-opiskelijoiden oppimiseen ja elämäntilanteeseen liittyviä tarpeita ja toiveita, joiden avulla opintojen sujuvuutta olisi mahdollista edistää.

Tutkimustuloksia kuvasin neljän tyypitarinan avulla, joista Roosan ja Tarun tarinat sijoittuivat suoritussuuntautuneen sekä Siljan ja Ilmarin tarinat joustavan oppimisen tyyppin mukaan opiskeleviin aikuisiin yliopisto-opiskelijoihin. Jako syntyi tutkittavien opiskelulle antamien merkitysten, opiskeluun suhtautumisen, tutkinnon loppuunsaattamiseen liittyvien ajatusten ja tutkimukseen liittyvän teoriataustan tutkimisen perusteella. Suoritussuuntautuneen tyyppin mukaan opiskelevien tavoitteena on suorittaa ylempi korkeakoulututkinto loppuun. Opiskelulla on heille välinearvo, sillä tavoitteena on saada tutkinnon avulla mieleinen, koulutusta vastaava työpaikka. Joustavan oppimisen tyyppin mukaan opiskelevilla taas valmistuminen ei ole tärkeintä tai sille ei ole asetettu aikarajoja, vaan opiskelu on ennen kaikkea itsensä sivistämistä, ammatillista kehittymistä ja harrastus, joka etenee muun elämän ehdoilla. Opiskelulla on tutkittaville suuri merkitys, vaikka se ei ole kenellekään heistä tärkeintä elämässä. Suoritussuuntautuneilla opiskelu näyttäytyy merkityksellisempänä kuin joustavan oppimisen tyyppin mukaan opiskelevilla, joilla taas korostuu opiskelun harrastuksenomaisuus.

Roosan tyypitarinan ”mutkikas opintopolku” muodostaneissa kertomuksissa elämänrakenteisiin kuuluvista tekijöistä opintojen sujuvuuteen vaikuttivat ensisijaisen koulutusalan kiinnostamattomuus, mieleisen koulutusalan etsiminen ja sen vaihtaminen sekä työssäkäynti. Toinen tutkittavista koki ensisijaisen koulutusalan työlääksi ja liikaa läsnäoloa vaativaksi. Toisella heistä lasten syntymä ja hoito opiskelujen aikana oli merkittävä opintojen hidastumiseen vaikuttava tekijä. Tarun tyypitarinassa ”valintana lasten kotihoito ja harmina sairastelut” elämänrakenteisiin kuuluvista tekijöistä opintojen sujuvuuteen vaikutti perheellistyminen, sillä toinen tutkittavista haluaa hoitaa lapsensa kotona, opiskella samalla hitaasti ja panostaa opiskeluun enemmän vasta sitten, kun lapset ovat esikoulussa ja koulussa. Toisella tutkittavalla erityisesti lapsen ja oma sairastelu ovat haitanneet täysipainoista opiskelua. Omista vanhenevista vanhemmista on myös huolehdittava. Lisäksi eri yliopistojen välinen opintojen vastaamattomuus on vaatinut ylimääräistä opiskelua tutkittavan siirryttyä toisesta yliopistosta Tampereelle.

Siljan tyypitarinan ”opiskelu itsensä sivistämisenä ja ammatillisena kehittymisenä” rakentaneissa kertomuksissa kumpikin tutkittavista kävi kokopäivätyössä, joka olikin tärkeä elämänrakenteen kuuluva tekijä ja opintojen sujuvuuden suurin este. Kummallakaan tutkittavista ei ollut tiettyä tehtävää, jota he tutkinnon avulla olisivat tavoitelleet, vaan aikomuksena oli pysyä samassa työpaikassa, mutta oppia itseä kiinnostavia asioita ja kehittyä ammatillisesti. Tavoitteen puuttuminen on saattanut vaikuttaa myös heidän opiskelumotivaationsa hiipumiseen. Toisella

tutkittavista myös perheellistyminen on vaikuttanut opintojen sujuvuuteen. Ilmarin tyyppitarina ”opiskelu elämäntapana” muodostuu kertomuksista, joissa on yhtäläisyyttä Siljan tyyppitarinaan siinä mielessä, että heidänkin elämänrakenteisiinsa on kuulunut ja opiskeluaan on hankaloittanut työssäkäynti. Myös nämä tutkittavat haluavat opiskelun avulla sivistää itseään, eivätkä he ole miettineet tarkkaan tutkinnon loppuunsaattamista. Erityispiirteenä näillä tutkittavilla ovat olleet nykyisten opintojen kanssa rinnakkaiset opinnot: toisella tutkittavalla useita vuosia kestäneet rinnakkaiset korkeakouluopinnot sekä toisella tutkittavalla peräti kolme rinnakkaista opinto-oikeutta.

Ylioppilastutkinnon jälkeinen opintopolku ei ole kenelläkään tutkittavista edennyt täysin suoraan. Kaikkien tutkittavien opintopoluilta löytyy vähintään yksi opintopolun vaihdos ja enimmillään opintopolun vaiheita yhdellä opintopolulla on neljä. Robinsonin (2004, 1, 8–10) mukaan korkeakouluopiskelijoiden opintopolut voivat olla hyvin monenlaisia ja joillakin opinnot etenevät hitaammin erilaisista yksilöllisistä syistä johtuen. Elämäntulkun liittyy Vilkon (2000, 80–84) mainitsemia yksilöllisiä päätöksiä ja valintoja. Tutkittavien koulutusjaksot näyttävät olevan Niemi-Väkeväisen (1998, 11–12) hahmottelemien elämänkaareen eri tavoin sijoittuvien ja erilaisen merkityksen sisältävien episodien kaltaisia, sisällöllisesti ja ajallisesti itsenäisiä projekteja. Opintopolkuja leimaa epävarmuus ja lyhytjänteisyys, koska tarkkoja suunnitelmia ei ole, eikä niitä välttämättä edes haluta, mikä tuli esille tässäkin tutkimuksessa (ks. Sennett 2002, 10).

Opintopolkuihin liittyvät välivuodet eivät välttämättä ole pelkästään ajan tuhlausta, vaan ne saattavat merkitä myös hyödyllisen kokemuksen karttumista ja opiskelumotivaation selkiintymistäkin, kuten tämän tutkimuksen koulutusala vaihtaneilla tutkittavilla (ks. Kivinen, Nurmi & Kanervo 2002, 14). Oman alan löytäminen on prosessi, jossa voi tapahtua muutoksia opintojen aloituksen jälkeenkin, sillä kiinnostus ensisijaisesti valittua alaa kohtaan voi hiipua ja uusia mielenkiinnon kohteita voi kehkeytyä opintojen edetessä (Penttinen & Falck 2007, 38). Lairion ja Penttilän (2007, 172) mukaan opintopolun muutosten henkilökohtainen merkitys voi olla opiskelijalle myönteinen.

Kun sovelletaan tutkimustuloksiin Levinsonin ym. (1979, 57–58, 78–84) elämänrakenneteoriaa, nykyisten yliopisto-opintojen aloittaminen ajoittuu suurimmalla osalla tutkittavista aikuisiksi tulemisen ikävaiheeseen (22–28-v.), jolloin tehdään monia valintoja ja määritetään omaa identiteettiä. Kahdella tutkittavalla se sijoittuu 30-vuotiaan siirtymän vaiheille (28–33-v.), jolloin tyyppillisesti tarkistetaan tehtyjä valintoja ja tarvittaessa muutetaan elämänrakenteita (mt. 58–59, 84–

89). Tähän vaiheeseen liittyivät useimpien tutkittavien opintopolun vaihdokset ja monenlaiset elämäntapahtumat, kuten kahdella tutkittavalla lasten syntymät. Kahdella tutkittavalla taas käännteet opintopolussa ja lapsen syntymä ajoittuivat asettumisen ja vakiintumisen vaiheeseen (33–40-v.), jossa yksilö haluaa syventää paikkaansa ja pyrkiä elämässä eteenpäin (ks. Levinson ym. 1979, 59–60, 139–149). Tutkittavien opintopolkujen vaiheet ja heidän elämäänsä liittyvät valinnat, käännteet ja tapahtumat tuntuvat sopivan Levinsonin ym. (1979) elämän vaiheittaisuutta kuvaavaan malliin. Sen avulla voidaan hahmottaa ja analysoida tutkittavien opintopolkuihin liittyviä elämänvaiheita ja elämänrakenteiden kokonaisuuksia, joihin kuuluvat tietyt tekijät vaikuttavat myös opintojen sujuvuuteen. Elämänrakenneteorian avulla jäsennetään tutkittavien elämäntulkua heidän kertomuksissaan, jolloin voidaan ymmärtää tutkittavien opiskelulle antamia merkityksiä. Nämä merkitykset ohjaavat tutkittavien tekemiä valintoja ja antavat suuntaa heidän toiminnalleen.

Kaikkien tutkittavien elämänrakenteisiin on jossakin elämänvaiheessa liittynyt työssäkäynti ja työkokemusta on kertynyt jokaiselle jo ennen nykyisten yliopisto-opintojen alkamista. Työssäkäynti rajoittaa opiskeluun käytettävää aikaa, joten se hankaloittaa opiskelua. Huomattava osa työssäkäyvistä kokee opintojen ja työskentelyn yhteensovittamisen ongelmallisena (Lempinen & Tiilikainen 2001, 37, 47), ja se on useiden tutkimusten mukaan merkittävin opintoja viivästyttävä tekijä (ks. Kauppi 2005, 35; Liimatainen ym. 2010, 9–10). Vanttaja (2010, 96–100) ja Kauppi (2005, 35) toteavat, että työssäkäynti on selvästi yleisempää yli 25-vuotiailla ja niillä, joilla on jo aiempi tutkinto kuin alle 25-vuotiailla ensimmäistä tutkintoaan suorittavilla.

Tutkittavista neljällä on pieniä lapsia ja he mainitsevatkin perheellistymisen elämänrakenteeseen kuuluvana tekijänä yhdeksi opintojen sujuvuuden esteeksi. Opiskelu on varsinkin aikuisilla usein yksi projekti muiden elämänprojektien rinnalla (Mannisenmäki & Valtari 2005, 149–150). Tässäkin tutkimuksessa tuli esille, että lastenhoidon sekä siihen liittyvien aikataulujen järjestäminen ja sovittaminen voivat aiheuttaa ongelmia (ks. Kauppi 2005, 36; Korhonen 1998, 84–85). Opiskeluun liittyvät tavoitteet voivat muuttua opintopolun sekä elämänvaiheiden ja –siirtymien eri tilanteissa. Esimerkiksi lapsen saaminen opiskeluaikana voi merkitä vanhemman opintoja ja uraa koskevien tavoitteiden vähenemistä ja perhettä ja lasta koskevien tavoitteiden lisääntymistä. Lisäksi opiskeluun liittyvät tavoitteet voivat muuttua, kun kohdataan toistuvia vastoinkäymisiä tietyn tavoitteen toteuttamisessa, kuten opintojen sujuvuutta vaikeuttavaa sairastelua tutkittavalla H7. Tällöin opiskeluun liittyvät tavoitteet voivat tärkeystään huolimatta heikentyä sekä omaa jaksamista ja hyvinvointia tukevat tavoitteet kasvaa. (Ks. Nurmi & Salmela-Aro 2002, 61–62.)

Suomalaiset korkeakouluopiskelijat ovat hyvin heterogeeninen joukko, jossa perheelliset voidaan nähdä yhtenä elämänolosuhteiltaan ”tyypillisestä” opiskelijasta poikkeavana erityisryhmänä. Tähän epätyypillisyyteen liittyy usein tarve yksilöllisiin, joustaviin opiskeluratkaisuihin, jotta opiskelut sujuisivat. Jos oppilaitoksen opiskelukäytännöt on suunniteltu vain tietyntaisten opiskelijoiden elämäntilanteisiin sopiviksi, ominaisuuksiltaan tai elämäntilanteeltaan erilaisen opiskelijan opinnot voivat vaikeutua tai jopa keskeytyä. (Jauhiainen ym. 2009, 7.) Korhosen (1998) mukaan koulutusjärjestelmässä vallitsee naimattomuuden eetos ja perheettömyyden ihanne, joiden mukaan opiskelijan on kyettävä osallistumaan koulutukseen muista velvoitteista riippumatta. Opiskelijan odotetaan toimivan lyhyillä varoitusaajoilla sekä joustavan tiukan aikataulun ja ruuhkautuvien tehtävien mukaan. (Korhonen 1998, 5–6.)

Jos opiskelulla ei ole selkeää välinearvoa, se on harrastus tai koulutusala vaikuttaa oletettua mielenkiinnostomammalta, kuten tämän tutkimuksen joustavan oppimisen tyyppiin kuuluvilla opiskelijoilla, opiskelumotivaatio voi hiipua, eikä opiskelija jaksa panostaa opintoihinsa tarpeeksi. Korhosen (2007) mukaan aikuisopiskelijoilla voi olla nuorista opiskelijoista poikkeavia tavoitteita ja opintoihin orientoitumista. He eivät välttämättä tavoittele korkeaa statusta työelämässä tai akateemisia ansioita, vaan opiskelun elämismaailma koostuu enemmän henkisen pääoman kasvattamisesta ja erilaisesta suhteesta opiskeluun. (Korhonen 2007, 142.) Ammatilliset ja itsensä kehittämisen tavoitteet liittyvät opiskelukontekstia laajempiin ilmiöihin kytkeytyen monin tavoin tutkittavien elämään (ks. Korhonen & Hietava 2011, 16). Uski (1999, 59) toteaa, että kouluttautuminen valmistumistarkoituksessa ei välttämättä ole enää motivoivaa, kun työpaikka on jo olemassa tai opiskelijalla on aikaisemmin suoritettuja tutkintoja takanaan, kuten oli suurimmalla osalla tämänkin tutkimuksen tutkittavista. Kuitenkin vain kaksi tutkittavaa mainitsi tässä tutkimuksessa motivaation hiipumisen yhdeksi opintojen sujuvuuden esteeksi.

Tutkittavat opiskelevat ja suorittavat opintoja mieluiten itsenäisesti ja ovat hyvin itseohjautuvia. Toisaalta itsenäisen työskentelyn koettiin etäännyttävän yliopistosta. Integroituminen näytti olevan kaikilla tutkittavilla heikkoa. Sosiaalisia tai akateemisia kontakteja ei juuri ollut, eikä niitä välttämättä edes haluttu. Kaupin (2005, 36) mukaan poissaolo yliopistolta aiheuttaa irrallisuuden tunnetta. Opintoihin sitoutumisen ja koulutustavoitteiden vahvistumisen edellytyksenä on vahva sosiaalinen ja akateeminen integroituminen yliopistoon (Tinto 1975, 90–93). Yliopiston tulisikin panostaa opintojen alkuvaiheessa tapahtuvaan yliopistoon integroitumiseen (Vesikansa ym. 1998, 64).



Osa tutkittavista käyttäisi mielellään muita opintojen suoritustapoja, kuten ryhmätyöskentelyä, keskusteluryhmiä tai luento-opetusta, jos ne sopisivat heidän elämäntilanteeseensa. Näin ei kuitenkaan ole, vaan kaikki tutkittavat kokivat aikataulujen sovittelamisen haastavaksi. Tutkittavat toivoivatkin aikuisopiskelijoille enemmän vaihtoehtoisia ja joustavia suoritustapoja, kuten lisää iltaopetusta ja kirjatenttejä. Tutkittavat kokivat, että tietoa on saatavilla ja apua tarjotaan, jos osaa itse olla aktiivinen. Myös Liimatainen (2010, 22) on todennut, että ohjausta on saatavilla, jos sitä osaa kysyä. Tutkittaville oli kuitenkin epäselvää, mitä tietoa keneltäkin voi kysyä. Lisäksi kysymisen kynnyksessä saatettiin kokea korkeaksi. Yhden tutkittavan mielestä neuvoa kysytyään saa liian työläät ohjeet ja toinen tutkittava ei halua käydä kyselemässä mitään, koska pelkää, että hänen valintojaan ihmetellään tai kyseenalaistetaan. Opetushenkilökunnan kielteinen näky tässä tutkimuksessa muun muassa joustamattomuutena, jonka on todennut omassa tutkimuksessaan myös Kauppi (2005, 36). Tutkittavat nostavat toisaalta esille myös oman aikaansaamattomuutensa yhtenä opintojen sujuvuuden esteenä (ks. Liimatainen ym. 2010, 13–15, 21).

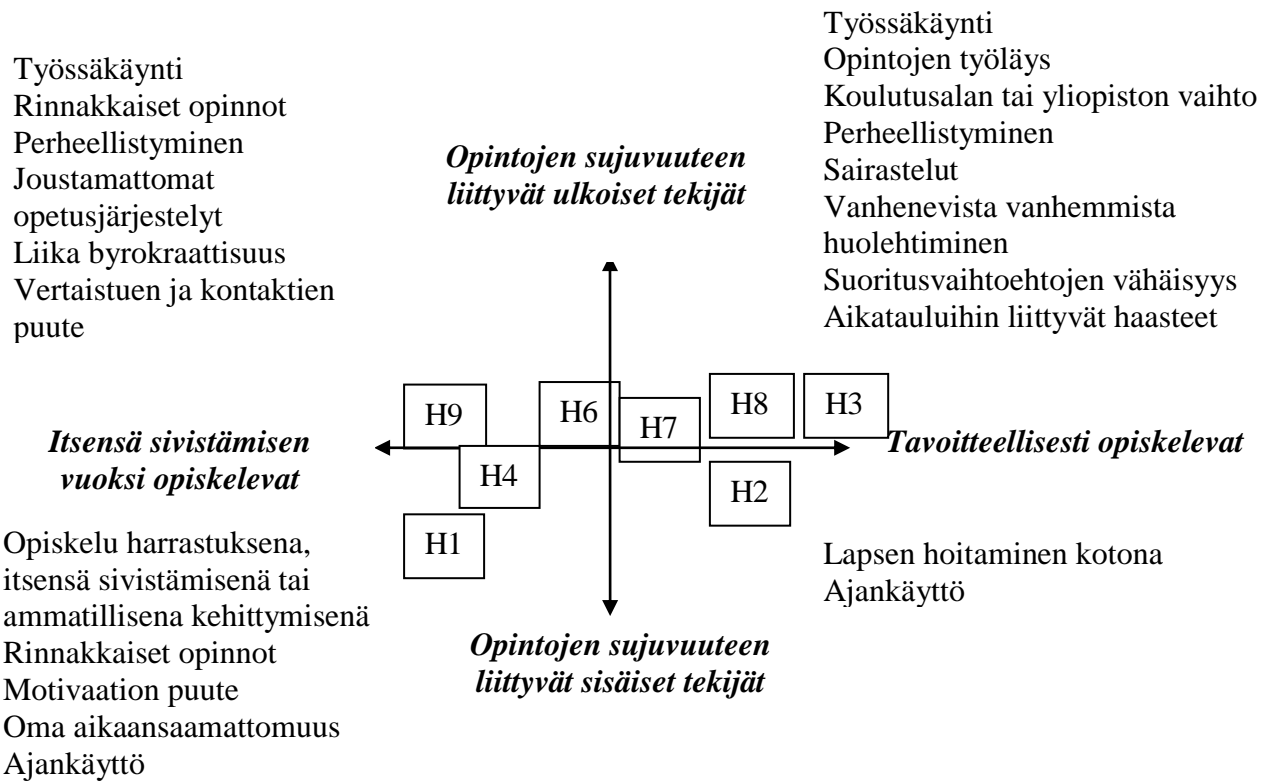
Tutkittavat kaipasivat ohjausta erityisesti käytännön asioihin ja opiskeluun liittyviin valintoihin. Alussa annettavan ohjauksen tulisi heidän mielestään olla selkeämpää. Tutkittavat toivoivat aikuismaista suhtautumista työssäkäyviin opiskelijoihin, kevennystä byrokraattisuuteen, vertaistukea ja omia keskusteluryhmiä aikuisille. Myös Merenluoto (2009, 164), sekä Mannisenmäki ja Valtari (2005, 64) ovat todenneet tutkimuksissaan, että ohjaukseen, opintojen järjestelyihin ja organisointiin liittyvät tekijät haittaavat opintoja ja selittävät osaltaan opintojen pitkää kestoa. Myös Uski (1999, 57) on todennut, että opiskelijat kaipaavat yksilöllisempiä opetusjärjestelyjä. Ohjausta ja opetusta olisi mahdollista parantaa jo pienilläkin toimenpiteillä (Vesikansa ym. 1998, 63).

Tutkittavat toivoivat yliopiston luentojen tason olevan pedagogisesti nykyistä korkeampi, jolloin se motivoisi osaltaan oppimaan. Myös Korhonen (2007, 131) tähdentää, että nykyisten oppimisen tutkijoiden näkemysten mukaan suurille joukoille annettavan massaopetuksen sijaan tulisi suosia ryhmä- ja vuorovaikutusperustaisia toimintatapoja, mutta arkiset opetuksen traditiot ja käytännöt ovat hitaita muuttumaan. Tutkittavat olivat huolissaan yliopiston tarjoaman ja opiskelijoiden tarvitseman avun kohtaamattomuudesta. Opiskelijoilla voisi olla opiskelijakohtainen tukihenkilö, johon voisi tarvittaessa ottaa yhteyttä ja joka olisi tietoinen opiskelijan tilanteesta. Tutkittavat toivoivat yliopistolta enemmän aktiivisuutta. Opiskelijoilta olisi hyvä kysyä aika ajoin, miten heillä menee.

Kehitän tämän tutkimuksen tulosten pohjalta Siivosen (2010, 197, 201–202) esittelemää mallia nimeämällä suoritussuuntautuneen tyypin mukaan opiskelevat ”tavoitteellisesti opiskeleviksi” tutkittavien kertomuksissa esille tulleen opiskelun välinearvon, tavoitekeskeisyyden ja heidän orientoitumistapansa vuoksi. Tavoitehakuisuus näkyy käytännöllisen hyödyn ja laajempien työnsaantimahdollisuuksien tavoitteluna (ks. Alanen 1985, 126; Houle 1988, 16–29). Suoritusuuntautuneet tutkittavat ovat systemaattisesti orientoituneita, koska heille on tärkeää edetä tasaisesti ja aikatauluttaa opinnot (ks. Mäkinen 2003, 20–21). Joustavan oppimisen tyypin mukaan opiskelevien yhteinen nimittäjä tutkittavien kertomuksissa on oppimishakuisuus, joka näkyy kasvaneena tiedonhaluna ja haluna sivistää itseään, minkä vuoksi nimeän tämän ryhmän ”itsensä sivistämisen vuoksi opiskeleviksi” (ks. Alanen 1985, 126; Houle 1988, 16–29). Nämä tutkittavat ovat työelämäorientoituneita, koska he ovat kiinnostuneita ammatillisesta kehitymisestään (ks. Mäkinen 2003, 20–21).

Kaikille tutkittaville yhteistä oli syväorientoituneisuus, koska he pitivät tärkeänä sisältöjen ymmärtämistä ja henkilökohtaisten näkemysten muodostamista, he halusivat oppia ja kehittyä. Kukaan tutkittavista ei ollut opiskeluun erityisen sosiaalisesti orientoitunut, eikä opiskelu koettu ahdistavana. Pintaorientoituneisuutta ei esiintynyt näillä aikuisopiskelijoilla. Yli 25-vuotiailla opiskelijoilla näkyy nuorempia enemmän työelämä-, systemaattista ja syväorientaatiota, mikä tuli tässäkin tutkimuksessa esille. (Ks. Mäkinen 2003, 20–21, 31, 39.)

Havainnollistan tutkimustuloksia sijoittamalla tutkittavat seuraavaan nelikenttään tutkittavien kertomuksissa esille tulleiden opintojen tavoitteellisuuteen ja sujuvuuteen liittyvien tekijöiden perusteella (kuvio 3). Vaaka-akselilla näkyvät itsensä sivistämisen ja tavoitteellisuuden ulottuvuudet. Pystyakselilla kuvaan sitä, liittyvätkö opintojen sujuvuuden esteet ulkoisiin vai sisäisiin tekijöihin.



**Kuvio 3.** Tutkittavat ja opintojen sujumattomuuden syyt nelikenttään sijoitettuna.

Itsensä sivistämisen vuoksi opiskelevia olivat tutkittavat H1, H4, H6 ja H9, joista tutkittavalla H6 oli tästä ryhmästä eniten tavoitteellisuutta. Näillä tutkittavilla eivät korostuneet erityisesti opintojen sujuvuuteen liittyvät ulkoiset kuin sisäisetkään tekijät, koska monet näistä tekijöistä voidaan lukea yhtä aikaa sekä ulkoisiksi että sisäisiksi. Esimerkiksi työssäkäynti on Vesikansan (1998, 64) mukaan ulkoinen tekijä, joka voi olla toimeentulon vuoksi pakollinen, mutta toisaalta se voi olla oma vapaaehtoinen valinta ja siten sisäinen syy. Tavoitteellisesti opiskelevia olivat tutkittavat H2, H3, H7 ja H8. Myös näiden tutkittavien monet opintojen sujuvuuden esteet voivat olla toisaalta ulkoisten pakkojen sanelemia ja toisaalta oman valinnan tulosta. Ainoastaan sairastelu ja oppimisympäristöstä tulevat rajoitteet ovat asioita, jolle useinkaan ei itse mahda mitään. Huomionarvoista on se, että sekä itsensä sivistämisen vuoksi opiskelevilla että tavoitteellisesti opiskelevilla oli monia yhteneväisiä opintojen sujuvuuden ulkoisia esteitä.

Tutkimustuloksista löytyy samankaltaisuutta, kun niitä peilataan aikuisen yliopisto-opiskelijan elämänrakennetta ja opintojen sujuvuutta määrittelevään teoriataustaan. Tutkimuksen voi sanoa vahvistavan käsityksiä muun muassa työssäkäynnin, opintopolkuun liittyvien vaihdosten ja tapahtumien, perheellistymisen, motivaation puutteen ja heikon yliopistoon integroitumisen yhteyksistä opintojen sujuvuuteen, jolloin nämä elämänrakenteen tekijät hidastuttavat opintojen

etenemistä. Merkittävä aikuisuuden kehitystehtävä on erityisesti perheestä ja lapsista huolehtiminen. Pienet lapset vaativat paljon huolenpitoa, mutta myös omat vanhenevat vanhemmat saattavat tarvita entistä enemmän apua. Aikuisilla yliopisto-opiskelijoilla on opintojensa edistämiseen liittyviä tarpeita, toiveita ja ehdotuksia, joiden avulla yliopiston on mahdollista kehittää toimintaansa niin, että näiden opiskelijoiden opinnot etenisivät nopeammin. Esimerkiksi ohjauksen ja joustavampien opetusjärjestelyjen tarve tuli niin tässä kuin monissa aiemmissakin tutkimuksissa esille. Tutkimustulokset vahvistivat myös omia ennakko-oletuksiani, mutta tutkimustehtävään liittyvien ilmiöiden, tekijöiden ja syiden kirjo oli tutkimustuloksissa laajempi kuin osasin odottaa. Mielenkiintoista oli esimerkiksi se, että työssäkäyvän voi olla mahdotonta suorittaa tiettyjen koulutusalojen opintoja läsnäoloa vaativan suoritustavan vuoksi, jolloin tämä voi johtaa koulutusalan vaihtamiseen.

Yliopiston kehittämistoimet saattavat auttaa erityisesti tavoitteellisesti opiskelevia ja jossain määrin myös itsensä sivistämisen vuoksi opiskelevia. Mutta jos opiskelu on kansanopistotyyppinen harrastus ja etenee muun elämän ehdoilla vailla tarkkaa aikataulua tai päämäärää, yliopiston toimilla opintojen sujuvuuden edistämiseksi tuskin on suurta merkitystä. Mihin kategoriaan aikuiset yliopiston tutkinto-opiskelijat sijoittuvat ja miten heitä pitäisi kohdella? Halttusen (2001) mukaan yliopiston sisältä katsottuna aikuisten asema on marginaalinen ja heidän koulutuksena tietyssä mielessä vähempiarvoista. Toisaalta aikuiskoulutuksen kentältä katsottuna yliopisto muodostaa arvostetun koulutusuoman, jota käyttävät pääasiassa koulutuksellisesti ja työn suhteen etuoikeutetussa asemassa olevat. (Halttunen 2001, 71–72, 82.)

Moore (2003, 165–170) toteaa, että aikuisena opiskelevat toteuttavat niin sanotun ”uuden aikuisuuden” ihannetta, johon kuuluvat myöhäismodernin ajan tunnusmerkit: dynaamisuus, jatkuva kehittyminen ja kasvu. Tämä näkyy tässä tutkimuksessa siinä, että yhtä tutkittavaa lukuun ottamatta kaikilla on aiempaa koulutusta takanaan, monella jopa yliopistotutkinto. Nämä aikuisopiskelijat ovat aktiivisia toimijoita, luovat itseään koko ajan uudelleen, eivätkä koe toimivansa mistään ulkoa tulevasta pakosta, sillä kaikki tutkittavat katsovat opiskelunsa olevan vapaaehtoista. (Ks. Alanen 1983, 15; Alheit 2009, 118–119; Antikainen 1998, 133, Vanttaja-Järvinen 2006, 38–39).

Niemi-Väkeväisen (1998) mukaan aikuiskoulutus on vaikeasti kokonaistettavissa ja järjestettävissä, vaikka elinikäisen oppimisen ohjelmia pyritäänkin sitomaan strategioiksi. Opiskelijalle ne eivät hahmotu erityisen selkeästi, pikemminkin yksilö omaksuu ja valitsee tarjolla olevista koulutuksista itselleen aukeavan ja mahdollistuvan jakson, jonka valintaperusteet eivät kiinnity syvään

elämänideaan, vaan kunkin yksilön elämäkerran vaiheeseen ja arkeen. Kouluttautuminen on tulevaisuudessakin yksilöllinen ja sosiaalinen toimintatapa. Yksilöiden elämänsä elämässä tapahtuu erilaisia katkoksia ja murtumia, jolloin koulutusjaksot ovat osa pärjäämisstrategiaa ja elämänpolitiikkaa. (Niemi-Väkeväinen 1998, 169–170.)

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on tavoiteltu oppimisyhteiskuntaa, jossa mahdollisuudet koulutukseen ja elinikäiseen oppimiseen ovat kaikille kansalaisille avoimet. Oppimisyhteiskunnassa vastuu koulutusmahdollisuuksien tarjonnasta on yhteiskunnalla, kun taas yksilön vastuulla on näiden mahdollisuuksien käyttäminen. (Antikainen 1998, 222–230.) Nykyajassa liikkuu kaksi ristiriitaista yhteiskunnallista keskustelua. Esimerkiksi uusi yliopistolaki kuvastaa ajatusta nuoresta, ikäluokkansa parhaimmistoa edustavasta opiskelijasta, joka opiskelee tehokkaasti ja päätoimisesti kohti ensimmäistä tutkintoaan. Toinen keskustelu puolestaan korostaa aikuisten avoimia opiskelumahdollisuuksia kaikilla koulutusasteilla. (Moore 2003, 169–170.) Tästä näkökulmasta katsottuna aikuiset yliopisto-opiskelijat ovat ristiriitaisten odotusten keskipisteessä yrittäessään sopeutua nuorille, päätoimisille opiskelijoille suunnattuun yliopistomaailmaan ja toteuttaessaan samanaikaisesti elinikäisen oppimisen ihannetta.

Korkeakoulutus näyttää muodostavan aikuisopiskelijoille ympäristön, jota yksilöt käyttävät hyväkseen elämäntilanteidensa sallimissa rajoissa. Tulevaisuuden visiona voidaan nähdä ajatus universaalista korkeakoulutuksesta, jossa korkeimman asteen koulutus on tasavertaisesti kaikkien ulottuvilla ja aikuisopiskeluun on järjestetty mahdollisuuksia. Opiskelijarakenne on jatkossa yhä heterogeenisempi ja työssäkäyvien määrä kasvaa. (Halttunen 2001, 68–69.) Halutaanko elinikäisen oppimisen ja tasa-arvon nimissä säilyttää kaikille avoin yliopisto vai halutaanko esimerkiksi toista korkeakoulututkintoa suorittavat opiskelijat ohjata vaihtoehtoisille väylille? Muun muassa Kurri (2006, 71) on sitä mieltä, että aikuisopiskelijoiden pitäisi käyttää nykyistä enemmän avoimen yliopiston tai täydennyskoulutuksen väyliä, ja heidän pitäisi siirtyä perustutkinto-opiskelijoiksi vasta siinä vaiheessa, kun he pystyvät harjoittamaan opintoja kokopäivätoimisesti loppututkinnon suorittamiseksi.

## 6 POHDINTA

Suunnittelin tutkimusprosessia huolellisesti etukäteen. Pyrin siihen, että tutkimusprosessi on mahdollisimman johdonmukaisesti etenevä ja prosessin eri vaiheiden välillä on looginen yhteys. Pehdyin huolellisesti teoriataustaan ja muiden tutkijoiden vastaavasta aiheesta ja vastaavilla menetelmillä laadittuihin tutkimuksiin. Tutkimukseni luotettavuutta pyrin vahvistamaan tuomalla esille mahdollisimman selkeästi tutkimani aineiston, valitsemalla sopivan analyysimenetelmän ja laatimalla kattavan analyysiprosessin kuvauksen sekä perustelemaan näiden käytön tutkimuksessani, jotta tutkimuksen kulku ja kokonaisuus hahmottuisivat. Metodien yhdistäminen ja tutkijayhteistyö olisivat lisänneet tutkimuksen luotettavuutta, mutta tutkimuksen suppeuden vuoksi katson, että useita metodeja tai tutkijayhteistyötä ei tarvittu ilmiön paljastamiseksi.

Opintojen sujuvuutta voi lähestyä monesta eri näkökulmasta, sillä aihe on laaja ja moniselitteinen. Jo käsitteiden määrittelemineen on haastavaa. Sen yhteydessä pitäisi pohtia myös sitä, kenen näkökulmasta opintojen sujuvuutta pitäisi katsoa. Myös ikäkriteerin käyttäminen on ongelmallinen tapa määrittää aikuisopiskelijoita, sillä rajaa aikuisopiskelun ja muun opiskelun välille on miltei mahdoton vetää (Halttunen 2001, 70). Tässä tutkimuksessa on mahdollista luoda vain kapea katsaus monitahoiseen ilmiöön ja tutkimustulosten esittelyssä voidaan nähdä liikaa toistoa ja ”löysyyttä”. Narratiivinen tutkimusote antaa väljän viitekehyksen, joten esimerkiksi teorialähtöisellä sisällönanalyysillä olisi voinut saada täsmällisempiä ja jäsennellympiä tutkimustuloksia. Elämänmakuisuuden esille tuominen puoltaa kuitenkin narratiivista tutkimusotetta tässä tutkimuksessa. Pyrin myös käyttämään sitä laajasti ja monipuolisesti lähestyen aineistoa sekä temaattisen luennan, tyypittelyn että kertomusten kokonaishahmoon perustuvan luokittelun avulla.

Tutkimusaineisto oli keskeisessä asemassa ja prosessi eteni sen ehdoilla. Aineistoa tuli riittävästi (86 sivua litteroituna), jotta tutkittava ilmiö saatiin esille tutkimuksen laajuus ja tutkimustarkoitus huomioon ottaen. Tämän tutkimuksen tutkittavajoukon heterogeisuus kuvasi hyvin aikuisopiskelijoiden yksilöllisiä elämänrakenteita, opintopolkuja ja erilaisia taustoja. Aineistosta löytyi kohtuullisen luontevasti ilmiötä koskevia teemoja ja sisältöjä. Toisaalta jo haastattelukysymykset ohjasivat tutkittavien kertomuksia, joten esille tuli vain rajallinen määrä tietoa ihmisten elämänvaiheista ja -rakenteista, opintopoluista, opintojen sujuvuudesta sekä heidän oppimiseensa liittyvistä tarpeista ja toiveista. Haastateltavia oli kahdeksan, joka on laadullisessa lähestymistavassa sopiva määrä, jolloin haastatteluaineistosta tuli ilmiötä riittävästi ja

monipuolisesti kuvaava. En ottanut yhden tutkittavan haastatteluaineistoa mukaan tutkimukseen, koska hän ei täyttänyt aineistolle asettamiani kriteerejä, vaan oli opinnoissaan nopeasti edennyt. Viisi tutkittavaa täytti selkeästi asettamani kriteerit, he olivat hitaasti opinnoissaan edenneitä, kun verrataan opintopistemääriä ja opintoihin käytettyä aikaa siihen, mitä yliopistolaki on asettanut opintojen keston tavoiteajaksi. Kolmen tutkittavan tilanne sen sijaan oli vaikeaselkoisempi, sillä heillä oli takanaan aikaisempia opintoja, joita he ovat saaneet korvatuksi tai jotka olivat syventävien opintojen vaiheessa. Kriteerejä punnittuani hyväksyin myös nämä henkilöt tutkittavien joukkoon, vaikka joku toinen olisi samassa tilanteessa voinut olla tiukempi.

Haastattelumateriaali ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden henkilöllisyydet pysyvät vain omassa tiedossani. Tulostin käsittelyä varten sähköisesti tallennetut aineistot, eikä tulosteissa ollut haastateltavien nimiä tai muita tunnistetietoja. Tutkimuksen valmistuttua hävitän tulostetut versiot ja poistan sähköiset tiedostot. Kunkin haastattelun alussa kerroin tutkittaville, että haastatteluja käytetään kasvatustieteiden pro gradu -tutkielman aineistona ja että tutkittavien anonymiteetti säilyy. En tuntenut entuudestaan henkilöitä, joita pyysin mukaan tutkimukseen, joten henkilökohtainen tuttuus ei vaikuttanut haastatteluun, ainoastaan yhden tutkittavan kanssa olin vaihtanut luennolla muutaman sanan ennestään. Omaan tutkimusnäkökulmaani liittyviä haastattelukysymyksiä laatiessani pyrin antamaan väljyyttä temahaastattelun luonnetta silmällä pitäen. Suurin osa kysymyksistä oli Campus Conexus –projektin graduntekijöille yhteisiä. Kannustin vapaaseen kerrontaan, jolloin haastateltavilla oli mahdollisuus kertoa käsityksensä asioista omin sanoin. Taustatietoja pyysin vain sen verran kuin oletin tutkimuksen kannalta olevan tarpeellista. Lisäksi annoin henkilökohtaisesti kullekin aineiston tuottajalle suullisesti selvennystä ja tietoa tutkimuksesta. Tutkimustyöni ohjaaja tarkisti ennakkoon haastattelukysymysrunkoni.

Hänninen (2010, 174) toteaa, että henkilön tarina saattaa olla hahmona tunnistettava silloinkin, kun tunnistamisen mahdollistavat yksityiskohdat on muutettu. Tulkinnan läpinäkyvyyttä pyrin parantamaan kuvaamalla tutkimustuloksissa myös yksilöllisten kertomusten piirteitä, jolloin otin riskin, että tutkittavan henkilöllisyydet saattavat paljastua. Vaikka nimet, paikat ja koulutusalat on poistettu tai muutettu, joku tutkittavan hyvin tunteva henkilö voi kuitenkin tunnistaa tutkittavan. Toisaalta tällaisen henkilön täytyy tietää jo entuudestaan näitä tutkittavan elämään ja opintoihin liittyviä asioita. Tiedostin, että haastatteluissa saattoi tulla luottamuksellisia asioita esiin, esimerkiksi yliopiston toimintaan liittyviä ristiriitoja, epäkohtia tai arkoja henkilökohtaiseen elämään liittyviä asioita. Ihminen saattaa yllättyä, miten tarinan kertominen vie mennessään ja saa

paljastamaan asioita, joita he eivät ehkä ole kertoneet muille (Hänninen 2010, 174). Näiden eettisten ongelmien vuoksi yritin huolehtia mahdollisimman hyvin, että vastaajia ei pysty tunnistamaan. Kuvasin tutkimukseen osallistuneiden taustatietoja niin, että yksilöllisissä tarinoissa ei mainita oikeita nimiä, koulutusaloja, vuosilukuja tai paikkoja, vaikka ne olisivat voineet tuoda mielenkiintoisia ulottuvuuksia tutkimustuloksiin.

Ihmisten henkilökohtaisten tarinoiden tutkiminen ja analysointi asettavat tutkijan etiikalle haasteita. Narratiivinen lähestymistapa ei ole automaattisesti eettisesti puhdasta ja tee tutkittavien äänelle oikeutta. Hänninen (1999, 34) nostaa esille tärkeitä tarinallisuuteen liittyviä eettisiä kysymyksiä: ”Onko tutkijalla oikeus ottaa ihmisten elämälleen antama merkitys suurennuslasinsa alle viileän analyysin kohteeksi? Miten analysoida ja esittää tarinoita niin, että tutkimukseen osallistuneet ihmiset eivät koe tulleeensa hyväksi käytetyiksi tai väärinymmärretyiksi?”. Tutkijan vastuulla on tulkita herkästi tutkittavien tarinoiden syvimpiä merkityksiä ja ottaa huomioon, miltä tutkittavista tuntuu olla tutkimuksen kohteena (Josselson 1996, 61). Narratiivitutkimuksen eettisen arvokkuuden perustana pidetään sitä, että tutkimus kunnioittaa ihmisen ominaislaatua ja antaa hänelle mahdollisuuden ilmaista itseään omalla äänellään (Hänninen 2010, 174). Tieto, jota tämä tutkimus tarjoaa, on ihmisten henkilökohtaisista kokemuksista ja ajatuksista nousevaa. En voi tietää, olenko tulkinut tarinoita siten, kuin tutkittavat itse tarkoittivat, mutta pyrin toimimaan tutkittavia loukkaamatta tai vahingoittamatta.

Ymmärrän, että tutkijana vaikutan itse tutkimustyöhöni, minkä vuoksi kriittinen reflektointi on tärkeää tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Omat ennako-oletukseni ja käsitykseni voivat vaikuttaa tutkimuksen eri vaiheisiin. Olen itse aikuinen yliopisto-opiskelija, ja vaikka opintoni ovatkin edenneet suhteellisen nopeasti, minulle on syntynyt ennakkokäsityksiä opintojen sujuvuudesta ja yliopisto-opiskelusta aikuisiällä. Kun valitsin näkökulmia ja teemoja ja yhdistelin kertomuksia tyyppitarinoiksi, tulkitsin niitä omalla tavallani ja rakensin niiden pohjalta omaa uutta tekstiä, mikä merkitsee sitä, että lopullinen tutkimustekstini on itse luomani malli ja siinä mielessä fiktiivinen. Kertomuksissa haasteena oli löytää ja valita keskeinen yhdistävä tyyppi erilaisista yksilöllisistä kertomuksista, jolloin jotkut muut tekijät jäivät vähemmälle huomiolle. Vaarana on liiallinen pelkistäminen ja yksinkertaistaminen. Tarinat kertovat, mitä tapahtui, mitä saatiin aikaiseksi sekä millaisten vaiheiden kautta edettiin. Ne perustuvat siihen, mitä kertoja muistaa ja haluaa kertoa, eivätkä näin ollen kerro kaikkea. (Portaankorva-Koivisto, 2010.)



Tutkittavien kertomat elämäntapahtumat vaikuttavat tässä tutkimuksessa sopivan Levinsonin ym. (1979) luomaan elämänrakenneteoriaan. Levinsonin ym. aineistona olivat 1970-luvulla valkoihoiset, keski-ikäiset miehet, jolloin voidaan kysyä, soveltuuko teoria nykypäivän yliopistomaailmaan. Toisaalta tutkimuksen tarkoitus ei ollut erityisesti testata elämänrakenneteoriaa, vaan teorialla oli lähinnä näkökulmaa luotaava tehtävä. Elämänrakenteessa on erityisesti kyse niistä merkittävistä valinnoista, joiden ympärille elämä rakennetaan. Siirtymien ja vakiintumisen vaiheiden tunnusmerkit on esitelty Levinsonin ym. (1979) teoriassa hyvin yleisellä tasolla, joten tutkittavien erilaiset elämäntapahtumat sijoittuvat niihin helposti ja teoria näyttäisikin olevan melko yleispätevä.

Tutkittavat olivat tässä tutkimuksessa kohtuullisen nuoria, suurin osa 31 ja 35 ikävuoden välillä, jolloin on vaikea vielä tietää, liittyykö heidän elämänsä siirtymävaiheisiin enemmän muutoksia kuin heidän elämänsä tasaisiin vaiheisiin. Levinsonin ym. (1979, 3–17) mukaan yksilö ei kyseenalaista roolejaan ja pyrkimyksiään elämän vakaisissa vaiheissa, vaan elämä tyydyttää ja yksilö tekee tarvittaessa kompromisseja pitääkseen tasapainoa yllä. Voi silti olla, että tapahtumia, jotka aikaisemmin liitettiin pelkästään nuoruuteen, pidetään nykypäivän aikuisella luonnollisina ja erilaisia valintoja tehdään koko elämän ajan elämänvaiheista tai siirtymistä riippumatta. Perhemuoto voi muuttua kaikissa ikävaiheissa ja työ- ja opintopolku voi jatkuvasti pätkiä ja mutkitella.

Oletettavaa on, että aikuisen elämässä on ulkoisia vaatimuksia ja vastuita huomattavasti nuoren elämää enemmän. Tutkimustuloksissa on otettava huomioon, että tutkittavien kertomuksissa heidän elämänrakenteisiinsa liittyvät tekijät tulivat hyvin rajatusti esille. On esimerkiksi vaikea sanoa, mitkä elämänrakenteeseen kuuluvat tekijät lopulta johtuvat ulkoisista pakoista ja mitkä ovat yksilön henkilökohtaisia ja vapaaehtoisia valintoja. Olisi ollut mielenkiintoista tietää tutkittavien elämästä enemmän, esimerkiksi harrastukset ja mahdolliset muut tärkeät opiskeluun ja elämään liittyvät tekijät jäivät tämän tutkimuksen suppeuden vuoksi ulkopuolelle. Perusteellisempi taustojen kartoittaminen olisi ollut tarpeen, jotta tutkittavien tilanteita olisi voinut ymmärtää syvällisemmin. Esimerkiksi opiskeluajan toimeentulon riittävyys ei tule esille tyyppitarinoissa, mikä olisi voinut valaista sitä, onko työssäkäynti opintojen aikana ollut välttämätöntä vai vapaaehtoinen valinta. Olisi mielenkiintoista selvittää, edistäisikö opintojen sujuvuutta Peltosen (1987, 19–21) ja Vanttajan (2010, 90–91) ehdotus nopeaan valmistumiseen motivoivasta opintotuesta ja olisiko järjestelmä mahdollista toteuttaa.

Myös tämän tutkimuksen tutkittavilla oli joitakin ehdotuksia aikuisopiskelijoiden aseman ja opintojen sujuvuuden parantamiseksi. Olisiko esimerkiksi mahdollista järjestää erillinen, joustava opinto-ohjelma niille, jotka haluavat valmistua, mutta etenevät opinnoissaan muita hitaammin? Opintojen pitkä kesto esitellään keskusteluissa usein kielteisenä ilmiönä, jolloin ajatellaan helposti, että opiskelijat voivat pahoin, ovat laiskoja tai tutkintorakenneuudistus on epäonnistunut. Tämän tutkimuksen tutkittaville itselleen opintojen pitkä kesto ei näyttänyt olevan suuri ongelma, vaikka he näkivätkin paljon kehittämisen aihetta muun muassa yliopiston ohjaus- ja opetusjärjestelyissä. Vaikka esimerkiksi työssäkäynnin on todettu viivästyttävän opintoja, työkokemus toisaalta auttaa valmistumisen jälkeisessä työsaannissa, joka on Suomessa monia muita maita paremmalla tasolla.

Tutkintojen suoritusvaatimusten on taipumus ajan saatossa pikemminkin kasvaa kuin vähentyä (Silvonen 1996, 75, 91–96). Onko mietitty, vastaavatko nykyiset tutkintovaatimukset ja opintopistemäärät niihin edellytettyä opiskeluaikaa ja paljonko opiskeluun todellisuudessa käytetään aikaa? Onko tehokasta opiskeluaikaa lukuvuodessa tarpeeksi? Ovatko kaikki tutkintoon sisällytetyt suoritusvaatimukset relevantteja? Jos syynä on liian korkeaksi mitoitettu suoritustaso, voitaisiinko valmistumisen jouduttamiseksi pudottaa vaatimustasoa, pidentää lukukausia, tehostaa opetusta ja kehittää oppimateriaaleja? Jatkotutkimusaiheina voisikin olla tutkinnon vaatimustason ja opiskelijan käyttämän työmäärän välisen suhteen kartoittaminen. Jos opintojen sujuvuuden esteenä on opiskelijoiden vähäinen ajankäyttö, on järkevää kysyä, miksi opiskelijat käyttävät niin vähän aikaa opiskeluun, ja miten yliopisto voisi houkuttaa opiskelijoita käyttämään siihen enemmän aikaa. Entä pitäisikö opinto-oikeuteen liittää velvoitteita?

Opintojen pitkää kesto on tutkittu paljon, mutta onko tieto siirtynyt käytännön toimintaan, esimerkiksi joustavampiin opetusjärjestelyihin tai aktiivisempaan ohjaukseen? Tilastoinnissa ei erotella perustutkinto-opiskelijoita esimerkiksi toista tutkintoa tai rinnakkaisia tutkintoja suorittavista. Tähän liittyvä tutkimus voisi olla hyödyllinen ja antaa lisävalaistusta erilaisista opiskelijakategorioista. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella sitä, miten opiskelijoiden elämänrakenne muuttuu opintovuosien kertymisen myötä ja miten se näkyy opiskelun sujuvuudessa. Myös edellisen luvun lopussa pohdittu aikuisen yliopisto-opiskelijan asema olisi kiinnostava jatkotutkimusaihe.

## LÄHTEET

- Ahola, S. 2004. Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.): Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–36.
- Alanen, A. 1983. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) Elinikäinen kasvatustieteellinen näkökulma. Porvoo: Gaudeamus, 14–26.
- Alanen, A. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Radion aikuiskasvatuksen ensimmäisen osan oppikirja. Helsinki: Yleisradio/Opetusohjelmat.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alheit, P. 2009. Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words. London and New York: Routledge, 117–128.
- Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 300.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatustieteellinen tutkimus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 2000. Kansainvälinen vertailu elinikäisestä oppimisesta. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämäntiede. Helsinki: Tammi, 99–125.
- Arber, S & Evandrou, M. 1997. Mapping the territory – Ageing, independence and the life course. Teoksessa S. Arber & M. Evandrou (toim.) Ageing, independence and the life course. London: Jessica Kingsley, 9–26.
- Aro, M. 2006. Työsuhteiden epävakautuminen ja työssäoppimisen edellytykset. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen. Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–220.
- Baltes, P.B. & Reese, H.W. 1987. Elämäntieteen näkökulma psykologiassa. Teoksessa: M. Korkiakangas (toim.) Puoli vuosisataa psykologian tutkimusta ja opetusta Jyväskylässä. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 289, 113–165.
- Bany, M. A. & Johnson, L. V. 1975. Educational social psychology. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Campus Conexus –hanke 2011. Saatavilla [www-muodossa](http://www.campusconexus.fi/CampusConexus/tabid/2126/Default.aspx).  
<<http://www.campusconexus.fi/CampusConexus/tabid/2126/Default.aspx>> 8.7.2011.
- Clausen, J. A. 1986. The Life Course: A Sociological Perspective. Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ.

- Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. 14. uudistettu painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Elder, G.H. 1981. History and the Life Course. In: Bertaux, D. (ed.) *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. SAGE Studies in International Sociology 23, 77–115.
- Elvo, N. & Pajala; S. 2002. Humanistien opiskelupolut tilastojen takana. Selvitys opintojen kulusta Helsingin ja Turun yliopistojen humanistisissa tiedekunnissa. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 23/2002.
- Erikson, E. H. 1982 (1950). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Erkkilä, M. 2010. Tuleeko tekniikan kandidaatteja kolmen vuoden putkessa? Lukuvuonna 2005–2006 aloittaneiden tekniikan ylioppilaiden opintopolut, läsnäolotiedot sekä opintojen eteneminen ja keskeytyminen vuosina 2005–2009. Teknillistieteellisen alan opintoprosessien seuraaminen, arviointi ja kehittäminen -hanke. Aalto yliopiston teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 1/2010. Espoo.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan yhteisöjen komissio 2001. Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen. KOM(2001)678. Saatavilla [www-muodossa.](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:FI:PDF)  
<<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:FI:PDF>>. 4.7.2011.
- Gergen, K.J. 1984. *Historical Social Psychology*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cornwall: T J International Ltd.
- Halttunen, N. 2001. Aikuiset korkeakoulutuksessa. Teoksessa T. Ruoholinna (toim.) *Tarkasteluja aikuiskoulutuksen kentiltä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 193, 67–85.
- Halttunen, N. 2007. Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. *Aikuiskasvatus* 1/2007, 4–14.
- Heikkinen, H. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heiskala, R. 2000. *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteisiä yhteiskuntateoriassa*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S & Huttunen, J. 2001. Johdatus kasvatustieteeseen. 4.–8. painos. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3.–4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Houle, C. 1988 (1961). *The Inquiring Mind. A study of the adult who continues to learn.* The University of Wisconsin Press. Second Edition.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen, A. & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 199–216.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 13–42.
- Hynninen, S-M., 2010. Miksi opiskelijat työllistyvät? Opiskelijatyövoiman rooli suomalaisilla työmarkkinoilla. Raportissa S. Aho, S-M. Hynninen, T. Ruoholinn & M. Vanttaja. Osaavan työvoiman saatavuus ja osaamisen kehittämisen muodot tulevaisuudessa. Sektoritutkimuksen neuvottelukunta. Väli raportti: Näkökulmia opiskelijoiden työssäkäyntiin ja terveysalan muutoksiin, 84–128. Saatavilla [www-muodossa](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/Setu_6-2010.pdf). <[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/Setu\\_6-2010.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/Setu_6-2010.pdf)>. 15.7.2011.
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf): <[http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen\\_tutkimus.pdf](http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf)> 21.11.2011.
- Hyvärinen, M. 2009. Laadullisen tutkimuksen verkko-opetuskokonaisuus. Kerronnallinen tutkimus. Saatavissa [www-muodossa](http://www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lyhty/metodit/menetelmat_ja_analyysitavat/metodit/kerronnallinen_tutkimus.html). <[http://www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lyhty/metodit/menetelmat\\_ja\\_analyysitavat/metodit/kerronnallinen\\_tutkimus.html](http://www.uta.fi/laitokset/yti/verkosto/lyhty/metodit/menetelmat_ja_analyysitavat/metodit/kerronnallinen_tutkimus.html)> 8.5.2011.
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi.* Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Tampereen yliopisto.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- Jarvis, P. 1997. *Ethics and education for adults in a late modern society.* Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

- Jarvis, P. 1999. Global Trends in lifelong Learning and the Response of the Universities. *Comparative Education* 35 (2), 249–257.
- Jauhiainen, J., Korkea-aho, L., Lavikainen, E., Niemelä, A. & Penttilä, J. 2009. Silmäyksiä perheellisten korkeakouluopiskelijoiden tilanteeseen. Tampere: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 32/2009.
- Josselson, R. 1996. On Writing Other People's Lives. Teoksessa Josselson, R. (toim.) *Ethics and process in narrative study of lives. Narrative study of lives, Vol. 4.* Thousand Oaks: Sage, 60–79.
- Kansaneläkelaitos 2011. Opintotuen muutokset 1.8.2011 lukien. Saatavilla [www-muodossa](http://www.kela.fi/in/internet/suomi.nsf/NET/310111141038JP). <<http://www.kela.fi/in/internet/suomi.nsf/NET/310111141038JP>>. 2.9.2011.
- Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) *Akateeminen opetussuunnitelmatyö.* Oulun yliopisto: Opetuksen kehittämissyksikkö, 25–55.
- Kasworm, C. E. 1993. Adult higher education from an international perspective. *Higher Education* 25, 411–423.
- Kauppi, U. 2005. Roikkuva profiili. Selvitys kuusi vuotta tai sitä pidempään opiskelleiden opintojen viivästymisestä. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 118.
- Kivinen, O., Nurmi, J. & Kanervo, O. 2002. Maisteriopista työuralle. Suomalaiset korkeakoulutetut eurooppalaisessa vertailussa. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Korhonen, M. 1998. Perheellisenä opintiellä. Ammattikorkeakouluopiskelu elämänpolitiikan kategorioissa. *Acta Universitatis Ouluensis* 33. Oulu: Oulun yliopisto.
- Korhonen, V. 2007. Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintopolun eri vaiheissa. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa.* Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 129–145.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi ja mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. *Campus Conexus –projektin julkaisuja B:2.* Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Koulutusrahasto 2011. Saatavilla [www-muodossa](http://www.koulutusrahasto.fi/?1;2;14500;900.14500.html). <<http://www.koulutusrahasto.fi/?1;2;14500;900.14500.html>>. 15.7.2011.
- Kouvo, A., Stenström, M-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 42.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2009. Aikuis-koulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2007. Opetusministeriön julkaisuja 2009:42. Saatavilla [www-muodossa](http://www.oph.fi/download/114801_opm42.pdf). <[http://www.oph.fi/download/114801\\_opm42.pdf](http://www.oph.fi/download/114801_opm42.pdf)>. 7.9.2011.

- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijoiden tutkimussäätiö Otus rs 27/2006.
- Kuusinen, J. 1995. Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 256–274.
- Lahelma, E. 2003. Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. Kasvatus 34 (3), 230–242.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lairio, M. & Penttilä, M. 2007. Päätelmiä opintopolun ohjaushaasteista. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä. Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 171–175.
- Lairio, M., Penttinen, L. & Penttilä, M. 2007. Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä. Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 69–106.
- Lairio, M. & Rekola, H. 2007. Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä. Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 107–127.
- Laki yliopistolain muuttamisesta 2005. 15.7.2005/556. Saatavilla www-muodossa. < <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050556>>. 5.7.2011.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lempinen, P. 1997. Opiskelijabarometri 1997. Kyselytutkimus korkeakouluopiskelijoiden elinolosuhteista ja asenteista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. 11/1997.
- Lempinen, P. & Tiilikainen, A. 2001. Opiskelijatutkimus 2000. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 21/2001.
- Leppälä, K. & Päiviö, H. 2001. Kauppatieteiden opiskelijoiden moraalijärjestys. Narratiivinen tutkimus kolmen eri pääaineen opiskelusta Helsingin kauppakorkeakoulussa. Helsinki: HSE Publications B–34.
- Levinson, D. J., Darrow, C. M., Klein, E. G., Levinson, M. H. & McKee, B. 1979. The Seasons of a Mans' Life. 6 ed. New York: Alfred A. Knoph.

- Liimatainen, J., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästymisestä, työelämästä ja opiskelusta korkea-asteella. Valtti – valmis tutkinto työelämävalttina –projektin selvitys 2010. Oulun yliopisto, Ohjaus- ja työelämäpalvelut.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Porvoo: WSOY, 117–138.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaine. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23.
- Manninen, J. & Onnismaa, J. 2001. Koulutustiedon lähteillä. Aikuisopiskelijat ja koulutusta koskevan tiedon saatavuus, tarve ja rakenne. Opintoluotsin raportti nro 1. Saatavilla <http://www.opintoluotsi.fi/File/a865da40-6fd8-4678-96e7-c99b39247756/Koulutustiedon%201%C3%A4hteill%C3%A4.pdf>. 20.7.2011.
- Mannisenmäki, E. & Valtari, M. 2005. Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Edita Publishig Oy.
- Marin, M. 2007a. Aikuisuus ja keski-ikäisyys. Teoksessa Sankari, A. & Jyrkämä, J. Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 225–265.
- Marin, M. 2007b. Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä. Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 17–48.
- Merenluoto, S. 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 286.
- Merenluoto, S. 2011. Opintoaikojen pituus korkeakoulupoliittisena ongelmana. Tiedepolitiikka 1/2011. Edistysellinen tiedeliitto ry. Vol 36, 7–16.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntien muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61.
- Mäkinen, J. 2003. University students' general study orientation, theoretical background, measurements and practical implications. Turun yliopiston julkaisuja B: Humaniora, 262.
- Mäkinen, M. 1999. Matemaattis-luonnontieteellisten opintojen keskeyttämisen ja koulutusalan vaihdon jäljillä. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 145–166.
- Mäkinen, M. 2001. Aikuisena aloittaneet – yliopiston ei-traditionaaliset opiskelijat. Teoksessa T. Ruoholinna (toim.) Tarkasteluja aikuiskoulutuksen kentiltä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 193, 87–102.



- Mäkinen, M. 2004. Mikä minusta tulee ”isona”? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.): Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus. 57–75.
- Mäkinen, M. 2006. Mitä koulutuksen vaihdon jälkeen? Yliopisto-opintojen aikana koulutusta vaihtaneiden kertomukset tarkastelussa. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Tutkimuksia yhtenäistyivistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 98, 173–195.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampereen yliopisto: Campus Conexus –projekti, 59–80.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 140.
- Niiniluoto, I. 1999. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Nurmi, K. 1995. Miksi aikuinen opiskelee. Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämäkokonaisuudessa. Turun yliopiston julkaisuja C: 111.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T. Lyytinen, H. Lyytinen, P., Pulkkinen L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2000. Ihmisen psykologinen kehitys ja elämäntietä. Teoksessa Heikkinen, E. & Tuomi, J. (toim.) Suomalainen elämäntietä. Helsinki: Tammi, 86–98.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Motivaatio elämäntietä siirtymässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Keuruu: PS-kustannus.
- Nyyssölä, K. & Hämäläinen, K. (toim.) 2001. Elinikäinen oppiminen Suomessa. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD 2010. Highlights from Education at Glance 2010. OECD Publications. Saatavilla www-muodossa. <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/9610061e.pdf?expires=1310149048&id=id&accname=guest&checksum=2A7C42FD18F2105C716F1C7F10D4FDF5>> 8.7.2011.
- Opetusministeriö 2007. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Saatavilla www-muodossa. <[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu\\_2012\\_fi.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf)>. 4.7.2011.
- Opetusministeriön asetus yliopistojen perusrahoituksen laskentakriteereistä 2009. 15.10.2009/771 Saatavilla www-muodossa. <[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen\\_uudistaminen/liitteet/OPMa\\_yliopistoista-suomi.15.9.09doc.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/liitteet/OPMa_yliopistoista-suomi.15.9.09doc.pdf)>. 8.7.2011

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. Saatavilla www-muodossa.  
<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>>  
4.7.2011.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011a. Aikuiskoulutus. Saatavilla www-muodossa.  
<[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe)>. 20.7.2011.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011b. Aikuisten opinnot ja korkeakoulututkinnot ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Saatavilla www-muodossa.  
<[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/opiskelu\\_ja\\_tutkinnot/korkeakoulututkinnot\\_ammattikorkeakouluissa\\_ja\\_yliopistoissa/?lang=e](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/opiskelu_ja_tutkinnot/korkeakoulututkinnot_ammattikorkeakouluissa_ja_yliopistoissa/?lang=e)>. 20.7.2011.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011c. Koulutusjärjestelmä. Saatavilla www-muodossa.  
<<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae>>. 25.7.2011
- Opetus- ja kulttuuriministeriön KOTA-tietokanta 2011. Saatavilla www-muodossa.  
<<https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do;jsessionid=1126TmCDcqyp7DX43gvs5VKlhBJ1pM7js2jVVvZvHQ1zdcpvw3ld!-1334828049>>. 10.7.2011.
- Opintotukiasetus 1994. 8.4.1994/260. Saatavilla www-muodossa.  
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940260>>. 15.7.2011.
- Pajala, S. & Lempinen, P. 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 22/2001.
- Parjanen, M. 1979. Korkeakouluopintojen keskeyttäminen. Tutkimustuloksia ja toimenpideehdotuksia. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 25/1979.
- Parjanen, M. 1988. Opintojen keskeyttämisen seuraukset. Teoksessa Korkeakouluopintojen viivästyminen ja keskeyttäminen. Seminaariraportti. Aavaranta 10.12.1987. Korkeakoulupoliittinen tutkimussäätiö. KTTS:n monistesarja n:o 29/1988, 42–47.
- Peltonen, M. 1987. Elinkeinoelämän näkemys korkeakouluopintojen kestosta ja keskeyttämisestä. Teoksessa Korkeakouluopintojen viivästyminen ja keskeyttäminen. Seminaariraportti. Aavaranta 10.12.1987. KTTS:n monistesarja n:o 29/1988, 19–31.
- Penttilä, M., Lairio, M. & Penttinen, L. 2007. Yliopisto-opintoihin hakeutuminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä. Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 15–36.
- Penttinen, L. & Falck, H. 2007. Mutkia opintopolulla: keskeyttämistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä. Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 37–67.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch & J.A. & Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5–23.

- Portaankorva-Koivisto, P. 2010. Elämyksellisyyttä tavoittelemassa. Narratiivinen tutkimus matematiikan opettajaksi kasvusta. Acta Universitatis Tamperensis; 1550. Tampereen yliopisto.
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto, 73–87.
- Puusa, A. & Juuti P. 2011a. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto, 47–57.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011b. Tieteenfilosofisista kysymyksistä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto, 11–27.
- Raffe, D. 2008. The concept of transition system. Journal of Education and Work 21 (4), 277–296.
- Raitanen, M. 2007. Aikuistuminen. Uusi vaihe elämässä vai uusi elämä vaiheessa? Teoksessa Sankari, A. & Jyrkämä, J. Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 187–224.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värrä (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampereen yliopisto: Campus Conexus –projekti, 36–58.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 7. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Rickinson, B. & Rutherford, D. 1996. Systemic monitoring of the adjustment to university of undergraduates: a strategy for reducing withdrawal rates. British Journal of Guidance and Councelling. Vol 24, No2, 213–225.
- Rinne, R. 2004. Searching for the Rainbow: Changing the Course of Finnish Higher Education. Teoksessa I. Fägerlind & G. Strömquist (toim.) Reforming Higher Education in the Nordic Countries – Studies of Change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. Unesco: International Institute for Educational Planning, 89–135.
- Robinson, R. 2004. Pathways to completion: Patterns of progression through a university degree. Higher Education 47, 1–20.

- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/). <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. 23.11.2011.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm18.pdf?lang=fi>>. 4.9.2011.
- Savolainen, H. 1993. Peruskoulusta työelämään - nuoruudesta aikuisuuteen. Esitutkimus nuorten siirtymävaiheen elämäkulusta, aikuistumisen prosessiin liittyvistä valinnoista ja ympäristön asettamista paineista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 48.
- Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. (Suom. E. Kivinen & D. Kivinen). Jyväskylä: Gummerus.
- Siivonen, P. 2010. Tutkintoja ja itsensä sivistämistä – kertomuksia aikuislukioista. Aikuiskasvatus 3/2010, 196–205.
- Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998. Elinikäisen oppimisen olennaista etsimässä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tampere: Gaudeamus, 9–24.
- Silvonen, J. 1996. Nopeammin, nopeammin... Opiskelu ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen (toim.) Kohti McDonald's –yliopistoa? Näkökulmia suomalaisen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Helsinki: Tammi, 73–118.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) a: Opintojen kulku [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-1005. 2009. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <[http://www.stat.fi/til/opku/2009/opku\\_2009\\_2011-03-15\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/opku/2009/opku_2009_2011-03-15_tie_001_fi.html)>. 11.7.2011.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) b: Opiskelijoiden työssäkäynti [verkkajulkaisu]. ISSN=1798-999X. 2009. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <[http://www.stat.fi/til/opty/2009/opty\\_2009\\_2011-03-15\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/opty/2009/opty_2009_2011-03-15_tie_001_fi.html)>. 25.7.2011.
- Tampereen yliopiston tutkintosaanto 13.12.2010. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <<http://www.uta.fi/opiskelu/lakitieto/tutkintosaanto/TaYtutkintosaanto2011.pdf>>. 10.7.2011.
- Tinto, V. 1975. Dropout from a Higher Education: A theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Higher Education 45, 89–125.

- Tulkki, P. & Honkanen, P. 1998. Valta oppimisen kentällä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki. Elinikäinen oppiminen. Tampere: Gaudeamus, 25–60.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uski, E. 1999. Eksyneet lampaat. Selvitys Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä. Tutkimuksia ja selvityksiä 40. Tampereen yliopiston opintotoimisto.
- Valtioneuvoston kanslia 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. 22.6.2011. Saatavilla www-muodossa. <<http://www.vn.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf332889/fi.pdf>>. 7.9.2011.
- Vanttaja, M. 2010. Opintojen pitkittyminen ja opiskelijoiden työssäkäynti. Raportissa S. Aho, S.-M. Hynninen, T. Ruoholinna & M. Vanttaja. Osaavan työvoiman saatavuus ja osaamisen kehittämisen muodot tulevaisuudessa. Sektoritutkimuksen neuvottelukunta. Väliraportti: Näkökulmia opiskelijoiden työssäkäyntiin ja terveystieteen muutoksiin, 84–111. Saatavilla www-muodossa. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/Setu\\_6-2010.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/Setu_6-2010.pdf). 10.7.2011.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkinen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–42.
- Varmola, T. 2002. Markkinasuuntautunut aikuiskoulutuspolitiikka Suomessa. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi. OKKA – Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö ja Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vesikansa, S., Lempinen, P. & Suomela, S. 1998. Tehokkaaseen opiskeluun – norminopeutta vai mielekästä oppimista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 14/1998.
- Vilkko, A. 2000. Elämäkulkua ja elämäkerronta. Teoksessa E. Heikkinen, & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämäkulkua. Vantaa: Tammi, 74–85.
- Ylijoki, O. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Tampere: Vastapaino.
- Yliopistolaki 2009. 16.6.2009/558. Saatavilla www-muodossa. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>>. 3.7.2011.

## LIITTEET

### Liite 1. Potentiaalisille haastateltaville lähetetty sähköposti

Hei!

Olen graduntekijä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksiköstä. Olet vastannut taannoin Campus Conexux -projektiin liittyvään tutkimuskyselyyn, jonka kautta sain sähköpostiosoitteesi. Tarkoitukseni on tutkia aikuisen opiskelijan akateemista ja sosiaalista opintoihin integroitumista, opiskelun merkitystä elämänkulussa sekä ohjauskokemuksia ja -toiveita yliopisto-opiskelussa.

Tutkimuksen avulla on mahdollista vaikuttaa yliopiston tarjoamiin ohjauskäytäntöihin.

Olisitko halukas osallistumaan tutkimukseeni liittyvään haastatteluun kesällä tai alkusyksystä? Ajan ja paikan voimme sopia Sinulle kätevimmin sopivaksi. Palkkioksi haastattelusta saat valita elokuvalipun tai muistitikun.

Otathan yhteyttä, niin ryhdytään järjestelemään tapaamista. Olisin kiitollinen vastauksesta siinäkin tapauksessa, että et ole kiinnostunut haastatteluun tulemisesta, niin en turhaan häiriköi enempää näissä merkeissä.

Terveisin Anneli Uusitalo

[anneli.uusitalo@uta.fi](mailto:anneli.uusitalo@uta.fi)

## **Liite 2. Haastattelurunko / Aikuiset opinnoissaan hitaasti edenneet yliopisto-opiskelijat**

### **Taustatiedot**

- ikä, sukupuoli, opiskeluala
- perheellisyys
- työssäkäynti ja työtehtävät
- aiempi työkokemus ja työtehtävät
- aiempi koulutus ja tutkinnot
- asuminen (opiskelupaikkakunnalla vai muualla)
- opintojen aloitusvuosi
- pääaine/koulutusohjelma/sivuainevalinnat ja suoritukset

### **Opiskelutilanne ja opintojen eteneminen**

- opintopistemäärä ja opintojen tilanne
- opintojen eteneminen tähän saakka ja etenemiseen vaikuttaneet tekijät
- Millaiset ovat opintojen jatkon ja loppuunsaattamisen tavoitteet?

### **Kerro itsestäsi ja opintoihin hakeutumisestasi**

- Mitkä ovat opiskeluihin hakeutumisesi syyt?
- Mikä esti yliopisto-opiskelun nuorempana?
- Milloin tiesit haluavasi yliopistoon?

### **Opiskelukokemukset ja orientaatio opiskeluun**

- itsenäisen ja ohjatun opiskelun välinen suhde ja toteutusmuodot
- millaiset opiskelutavat ovat sopineet itselle, mikä ei ole sopinut
- millainen on oma orientaatio/lähestymistapa opiskeluun

### **Henkilökohtainen integroituminen opintoihin**

- Oletko kokenut olevasti oikealla opiskelualalla?
- Mitä ajattelet itsestäsi yliopisto-opiskelijana? Ovatko yliopisto-opinnot muuttaneet käsitystäsi itsestäsi oppijana?
- Onko sellaisia opiskelutaidollisia asioita, jotka ovat vaikuttaneet opintoihin?
- Oletko kohdannut opintoja hidastavia tai vaikeuttavia asioita?

### **Akateeminen integroituminen opintoihin**

- Millaisia ovat kontaktit yliopiston tai oman yksikön henkilökuntaan?
- Onko tällä hetkellä mahdollisuuksia keskustella opetushenkilökunnan kanssa opintoihin liittyvistä asioista?
- Millaista kanssakäymistä toivoisit opetushenkilökunnan kanssa tässä vaiheessa? Entä millaista ohjausta toivoisit opetushenkilökunnalta?

### **Sosiaalinen integroituminen opintoihin**

- Onko sinulla opiskelukavereita tai tuttuja yliopistolla?
- Oletko tekemisissä toisten opiskelijoiden kanssa opintoihin liittyen? Entä onko sinulla yliopiston ulkopuolella opiskeluaan liittyviä yhteyksiä? Miten mielekkääksi koet yhteydet, jos niitä on?

- Oletko tehnyt mielelläsi opiskeluun liittyviä asioita yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa ja onko siihen opinnoissasi ollut mahdollisuuksia?

### **Ohjauskokemukset ja ohjaustarpeet**

- Millaista ohjausta olet saanut? Millaisia ohjauksen työtavat ovat olleet?
- Millaisista työmuodoista olet pitänyt / et ole pitänyt?
- Millaista ohjausta olisit tarvinnut enemmän?
- Puuttuuko yliopistolta erityisiä ohjaus- ja neuvontapalveluja tai ohjausmuotoja?

### **Kerro millainen merkitys opiskelulla on ollut ja on nyt elämässäsi?"**

- Millaista opiskelu on aikuisella iällä? Millaista oppiminen on aikuisella iällä?
- Miten suhtaudut itse opiskeluun? Miten muut suhtautuvat (perhe, ystävät, opiskelijatoverit...)
- sijoittuminen elämäkokonaisuuteen

### **Tulevaisuuden haaveet**

- kuvittele itsesi 7 vuoden päähän: miten voit hyödyntää tuolloin koulutuksessa ja elämässä oppimiasi asioita?

### **Tuleeko mieleesi vielä jotakin lisättävää tähän haastatteluun?**



**Liite 3.** Yhteenveto opintojen pitkään keston liittyvien tutkimusten keskeisistä tuloksista. Vertailun vuoksi mukana on myös kaksi kansainvälistä tutkimusta.

<b>Tekijä(t)</b>	<b>Vuosi</b>	<b>Opintojen pitkittymistä selittävät tekijät</b>
Liimatainen, Kaisto, Karhu, Martikkala, Andersen, Aikkola, Anttila, Keskinarkaus, & Saari	2010	työssäkäynti opiskelumotivaation puute henkiseen hyvinvointiin liittyvät ongelmat perhe-elämä, ihmissuhdeongelmat aikaansaamattomuus
Saarenmaa, Saari ja Virtanen	2010	työssäkäynti ja elämäntilanne erilaiset henkilökohtaiset syyt heikko opiskelumotivaatio tai kokemus väärällä alalla opiskelemisesta opintojen työläys opintojen ohjauksen puute toimeentulovaikkeudet puutteelliset opiskeluvalmiudet tai –taidot sairaus aktiivisuus opiskelijajärjestössä aikaa vievä harrastus opiskelumateriaalien tai –välineiden heikko saatavuus
Merenluoto	2009	työnteko opintojen organisointiin liittyvät tekijät (tenttikirjojen löytäminen, ohjauksen puute, aikataulujen sovittaminen, kurssien suoritusjärjestykset, henkilökunnan toiminta tai sen puute, opetuksen tehottomuus ja päällekkäisyydet) henkilökohtaisen elämän kriisit
Vallo	2007	opiskelujärjestelyt opiskelutaidot terveys työssäkäynti elämäntilanne
Kurri	2006	opintojen suunnittelemisen vaikeudet opinto-ohjauksen puutteet heikot opiskeluvalmiudet opiskelijatovereilta ja ystäviltä saadun tuen vähäisyys kokemus väärällä alalla opiskelusta heikko terveydentila
Vanttaja	2006	kokopäiväinen työssäkäynti ihmissuhdeongelmat sairaudet asumisen ongelmat raskaat tutkintovaatimukset kurssi- ja tenttikirjojen vähäinen määrä opintojen suunnittelutaitojen ja opinto-ohjauksen puute kannustamaton ilmapiiri lukuvuoden lyhyys
Kauppi	2005	työssäkäynti pro gradu –tutkielman viivästyminen oma aikaansaamattomuus

Mannisenmäki & Valtari	2005	valintakoejärjestelyt opinto-oikeuden määrittelyt tutkintojärjestelmä koulutustarjonta opetusjärjestelyt opintojen ohjaus työssäkäynti opiskelun osa-aikaisuus selkeiden ammattikuvien puuttuminen yliopiston resurssit ja niiden jakautuminen opintotukijärjestelmä työllisyystilanne ja palkkataso
Elvo & Pajala	2002	työnteko motivaatio-ongelmat aikaansaamattomuus ja laiskuus opetuksen puute sairaudet, esim. mielenterveysongelmat opintojen ohjauksen puute päämäärättömyys / suunnitelmallisuuden puute siviilielämän muutokset
Rautopuro & Väisänen	2002	heikko sitoutuminen epävarmuus oikeasta alasta oppimisympäristö (mm. tyytymättömyys opetukseen ja ohjaukseen)
Uski	1999	ansiotyö (toisaalta sen vuoksi pidettiin kiinni opiskelumahdollisuudesta) perheellistyminen opiskelupaikan pitkä etäisyys tietämättömyys omien opintojen tilasta henkiset kyvyt selvitä muuttuneista opintovaatimuksista opettajien piittaamattomuus opiskeluongelmista aiemmin suoritettut opinnot (valmistuminen ei enää motivoivaa)
Vesikansa, Lempinen & Suomela	1998	työssäkäynti tyytymättömyys kesäopetukseen ja kurssikirjojen määrään raskaat tutkintovaatimukset kannustamaton opiskeluilmapiiiri vähäinen vuorovaikutus opettajien kanssa riittämätön opintojen ohjaus ulkomailla opiskelu
Rickinson & Rutherford (tutkittu keskeyttäjiä)	1996	ulkopuolisuuden tunne sopeutumisongelmat opintojen vaikeus
Tinto	1975, 1996, 2006	opiskeluun liittyvät vaikeudet sopeutumiseen liittyvät vaikeudet omiin tavoitteisiin tai orientaatioon liittyvät vaikeudet heikko tai ulkokohtainen sitoutuminen taloudelliset vaikeudet opiskelijan ja yliopiston yhteensopimattomuus eristäytyneisyys/irralisuus

**Liite 4.** Koonti tutkittavien kertomusten keskeisistä vaiheista ja teemoista.

	Opintopolku ja työssäkäynti lukion jälkeen	Nykyiselle koulutuslalle hakeutumisen syyt	Opintojen eteneminen	Elämänrakenteet	Yliopistoon kiinnittyminen	Mieluisat opiskelutavat
<b>H1</b>	Työssä → kk-tutkinto + työssä → Tampereen yo 3 v. rinnakkain + työssä	Opiskelu kiinnostaa, ei tiedä mitä haluaa tehdä ammatikseen	Aineopinnot 4 lv	Avopuoliso, ei lapsia, työelämässä	Heikko, ei tiivistä yhteyttä	Iltaopetus, luennot
<b>H2</b>	Opistotutkinto → työssä → Tampereen yo	Aik. koulutus ei tuntunut omalta, työttömyys, kk-opinnot haaveena	Aineopinnot 5 lv	Aviopuoliso, 2 lasta	Heikko, yksi hyvä ystävä, ei muita	Itsenäinen työskentely tässä elämänvaiheessa, mutta pitää luennoista
<b>H3</b>	Työssä 3 → kk-tutkinto → työssä → Tampereen yo + työssä → + uusi koulutusala	Pätevytyminen, laajemmat työnsaanti-mahdollisuudet	Syventävät opinnot 4 lv	Asuu yksin, ei lapsia, työelämässä	Heikko, ei ole kaivannut yhteyksiä	Itsenäinen työskentely, ryhmät silloin, kun itselle mielekäs asia
<b>H4</b>	Amk-tutkinto → työssä → Tampereen yo + työssä	Halu vaikuttaa työssään, haaste, harrastus, halu kokeilla kaikkea	Aineopinnot 6 lv	Asuu yksin, ei lapsia, työelämässä	Heikko, kokisi tsemppaavaksi, jos olisi kavereita	Luennot jos olisi aikaa(läsnäolo motivoi) Joustavat muodot
<b>H6</b>	Kk-opintoja → työssä → toinen kk (rinnakkain) → Tampereen yo → amk (rinnakkain) + työssä	Tietopohjan laajentaminen, alan helpous	Aineopinnot 6 lv	Asuu yksin, työelämässä	Heikko, yksinäinen kulkija mielellään	Itsenäiset työtavat, keskusteluryhmät, jos olisi aikaa
<b>H7</b>	Opistotutkinto → työssä → kk-opintoja → siirto Tampereen yliopistoon	Kyllästyminen alaan ja työhön, kk-opinnot haaveena, ”nyt tai ei koskaan”	Syventävät opinnot 7 lv	Aviopuoliso, 1 lapsi, ei työelämässä	Heikko, ei kaippaa, mahdollisuuksia olisi	Valinnaisuus ja vaihtoehtoisuus, ei koulumaisuutta
<b>H8</b>	Työssä → Tampereen yo → + uusi koulutusala + työssä osittain	kk-opinnot haaveena	Syventävät opinnot 5 lv	Aviopuoliso, 2 lasta, osittain työelämässä	Heikko, tutoropettaja, ei kavereita	Kotona opiskelu, läsnäolopakkoa vaativat vaikeimpia
<b>H9</b>	Kk-tutkinto → työssä → Tampereen yo + työssä	ammattillisen osaamisen kehittäminen, itsensä sivistäminen, harrastus	Aineopinnot 8 lv	Aviopuoliso, 1 lapsi, työelämässä	Heikko, ei tuttuja yliopistolla	Aikatauluihin sitomaton opiskelu

	<b>Opiskelun merkitys itselle</b>	<b>Lähipiirin suhtautuminen</b>	<b>Tarpeet ja toiveet opintojen sujuvuuden edistämiseksi</b>	<b>Ajatukset tulevaisuudesta</b>	<b>Muuta huomioitavaa</b>
<b>H1</b>	Kiinnostavuus, pitää alasta ja opiskelusta, harrastus, etenee muun elämän ehdoilla, ei miellä itseään opiskelijaksi	Positiivisesti	Kurinalaisuutta, laajempi kurssitarjonta, ajat sopimaan työssäkävälle	Tutkinnon suorittamiseen ei aikatauluja, ei erityistä tavoitetta	Ei ole vielä selvittänyt, mitä opintoja saa korvatuksi
<b>H2</b>	Henkireikä ulkomaailmaan, elämässä eteenpäin menemistä, koulutuksen arvostus, mutta ei tärkeintä	Kannustavasti	Aikuisopiskelijoille omia ryhmiä, joustavia suoritustapoja, selkeyttä informointiin, joku seuraisi etenemistä	Opiskelee nyt hitaasti, mutta enemmän kun lapset kasvavat, tavoitteena valmistua	
<b>H3</b>	Suuri merkitys, itseluottamus lisääntynyt, tavoitteet selkiytyneet	Positiivisesti, kavereiden mielipide ei hetkauta	Itsellä ei tarpeita, mutta kokee, että yliopiston tarjonta ja opiskelijoiden tarpeet eivät kohtaa	Tavoitteena valmistua, kaikkia opittua voi yhdistää	Jatko-opiskelu mahdollinen
<b>H4</b>	Opiskelu kivaa, vähän liiankin ei-tärkeää, ala ei ole innostanut, ei tiedonjanoa	Positiivisesti, kyselee milloin aikoo valmistua	Joustavuutta, kevennystä byrokraatiaan, aikuismaisuuutta, motivaatiota	Ei tehtävä-kiintopistettä, halu pysyä nykyisessä organisaatiossa, ei erityistä tavoitetta suorittaa koko tutkintoa	Ei halua ylikouluttautua
<b>H6</b>	Ala ei itseä kiinnostavin, kaikenlainen opiskelu tärkeää, harrastus ja etenee muun elämän ehdoilla	Toivoo, että löytäisi paikkansa	Laajempaa kurssitarjontaa, aikataulut sopiviksi työssäkävälle, nimetty vastuuhenkilö jokaiselle	Lopullinen valmistuminen pelottava ajatus, kaiken osaamisen hyödyntäminen ja yhdistäminen	Laaja-alainen käsitys opiskelusta
<b>H7</b>	Tyytyväinen, että lähti opiskelemaan, ei tarvitse vanhana harmitella	Rohkeuden perikuvasta luuseriksi, kysellään milloin valmistuu	Keskittymiskykyä lisää, korkea kynnys mennä kysymään eikä tiedä keneltä, ohjausta valintoihin	Tavoitteena suorittaa tutkinto, toiveena päästä työelämään mahdollisimman pian	
<b>H8</b>	Arvostaa tutkintoa ja kokee, että muut arvostavat myös, ei tärkeintä elämässä	Positiivisesti, välillä puoliso patistaa töihin	Keskittymiskykyä lisää, ei ole varma keneltä kysyä, ohjausta valinnoissa	Tavoitteena valmistua, loppukiri opiskeluissa, suorittaa ehkä lisää opintoja	Oma ala ei vielä kukaan kiinnostavin
<b>H9</b>	Ollut välinearvo, mutta ei enää, itsensä sivistäminen ja ammatillinen kehittyminen, harrastus, itsestä, näkee asioita monelta kannalta, teoreettinen käsityskyky	Kannustavasti	Oma viitseliäisyys, motivaation puute	Tutkinnon suorittamiseen ei aikatauluja, ei erityistä tavoitetta	Ei tarvitse tutkintoa mihinkään