

”Mulla on ollut semmonen mielikuva et se on hirveen vaikeeta ja se on ollut vähän niinku
väärä mielikuva”

Ei-ylioppilaiden käsityksiä avoimessa yliopistossa opiskelusta

Katja Vento
Pro gradu –tutkielma
Kasvatustieteet (yleinen ja
aikuiskasvatustiede)
Käyttäytymistieteiden laitos
Huhtikuu 2011
Ohjaaja: Aino-Maija Lahtinen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	AVOIN YLIOPISTO - KOULUTUKSELLISTA TASA-ARVOA JA KORKEAKOULUOPINTOJA AIKUISVÄESTÖLLE	4
	2.1 Avoimen yliopiston historiaa ja toimintaperiaatteita	4
	2.2 Avoimen yliopiston opiskelijoista ja opiskelumotiiveista	6
	2.3 Avoin yliopisto väylänä yliopistollisen tutkinnon suorittamiseen	10
3	AVOIN YLIOPISTO AKATEEMISENA OPISKELU- JA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	13
	3.1 Opiskelu avoimessa yliopistossa	13
	3.2 Yliopisto-opiskelun luonteesta	15
	3.3 Avoimen yliopisto-opiskelun hyödyistä opiskelijalle	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
	4.1 Tutkimustehtävä- ja kysymykset	24
	4.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	24
	4.3 Haastateltavat ja aineiston hankinta	26
	4.4 Aineiston analyysi	28
5	TUTKIMUSTULOKSET	30
	5.1 Avoimessa yliopistossa opiskelun syitä, perusteluja ja merkityksiä	30
	5.2 Ei-ylioppilaiden kokemuksia opiskelusta avoimessa yliopistossa ja sen tarjoamista opinnoista	41
	5.2.1 Kokemuksia opetus- ja opiskelumenetelmistä	42
	5.2.2 Kokemuksia opiskeluilmapiiristä	55
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	61
7	POHDINTA	81
	7.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	81
	7.2 Lopuksi	87
	LÄHTEET	96
	LIITTEET	107
	LIITE 1. Haastattelupyyntö	107
	LIITE 2. Puolistrukturoitu teemahaastattelurunko	108
	LIITE 3. Avaintietoja Helsingin Avoimesta yliopistosta	110

1 JOHDANTO

Avoim yliopisto järjestää yliopistojen tutkintovaatimusten mukaisia yliopisto-opintoja kaikille kansalaisille pohjakoulutuksesta, iästä ja tavoitteista riippumatta. Avointa yliopistoa voidaan kutsua ”mahdollisuuksien taloksi” (Rinne, Jauhiainen, Tuomisto, Alho-Malmelin, Halttunen & Lehtonen 2003, 163), sillä avoimen yliopistojen opiskelijat ovat hyvin heterogeenisiä eli opiskelijat eroavat toisistaan niin elämänsähistorialtaan, iältään, sukupuoleltaan, työ-, perhe- ja koulutustaustaltaan kuin opiskelumotiiveiltaan. Avoin yliopisto tarjoaa monipuolisia vaihtoehtoja osana korkeakoulutusta, mutta myös osana aikuiskoulutusta. Avoimen yliopiston toiminta pohjautuu koulutuksellisen tasa-arvon lisäämiseen ja yliopistollisen sivistyksen sekä elinikäisen oppimisen edistämiseen.

Avoim yliopisto tarjoaa erinomaisen koulutusreitit sellaisille nuorille ja aikuisille, joilla koulutustie on kesken tai he ovat päätyneet syystä tai toisesta haluttua alempiin opintoihin. Tällöin puhutaan usein ”toisen mahdollisuuden” tarjoamisesta. (Rinne ym. 2003, 5; ks. myös Halttunen & Alho-Malmelin 2007, 174.) Daviesin (1995, 287) mukaan toisen mahdollisuuden käyttäjiksi voidaan kutsua yliopiston muodollisia pohjakoulutusvaatimuksia täyttämättömiä ja alioikeutetusta asemasta tulevia, jotka edustavat yliopistoon tulevissa aikuisissa vähemmistöä. Vuonna 2010 Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston¹ opiskelijoista 13,8 prosenttia oli ei-ylioppilaita (Helsingin Avoin yliopisto). Rinteen, Haltian, Norin ja Jauhaisen (2008, 138)² mukaan ei-ylioppilaat ovat toisen mahdollisuuden käyttäjiä siinä mielessä, että he edustavat pohjakoulutuksensa suhteen opiskelun ei-traditionaalisuutta.

Tässä pro gradu –tutkielmassa ovat kohderyhmänä Helsingin Avoimessa yliopistossa opiskelevat sekä opiskelleet ei-ylioppilaat. Ei-ylioppilailla tarkoitan opiskelijoita, jotka eivät ole suorittaneet lukion oppimäärää tai ylioppilastutkintoa. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, miksi ei-ylioppilaat päätyvät opiskelemaan avoimeen yliopistoon ja, millaisia merkityksiä he antavat opiskelulle. Tarkoituksena on myös saada selville, miten he ovat kokeneet opiskelun avoimessa yliopistossa. Piesanen (2005, 10) toteaa, että

¹ Helsingin yliopiston Avoimesta yliopistosta käytetään tässä tutkielmassa jatkossa lyhempää muotoa, Helsingin Avoin yliopisto. Kun puhutaan avoimista yliopistoista yleensä ja avoimesta yliopisto-opiskelusta, käytetään pientä alkukirjainta (avoin yliopisto).

² Tutkimus on jatkoa Rinteen ym. (2003) tutkimukselle. Laajoihin tilasto- ja rekisteriaineistoihin perustuvassa tutkimuksessa tarkasteltiin yliopistoon hakeutumista ja valikoitumista yliopistoittain ja tieteenaloittain nuorten ja aikuisten näkökulmasta.

opiskelijat ja erityisesti ei-ylioppilaat, jolta puuttuvat yliopisto-opintojen vaatimat yleissivistävät opinnot, käyvät läpi pitkän tien päätyessään yliopisto-opintojen pariin avoimeen yliopistoon tai itse yliopistoon. Se vaatii opiskelijalta suuria ponnistuksia, motivaatiota ja sitoutumista opiskeluun.

Haapakorpi (1994, 6) toteaa, että historiallisen näkemyksen mukaan lukiosta siirrytään tai lukiosta halutaan korkeakouluopintoihin, kun taas ammatillisen puolen valinneet jatkavat harvoin korkeakouluihin (ks. myös Piesanen 2005, 3). Lisäksi lukio on myös kautta aikain nähty korkeakouluopintoihin valmistavana oppilaitoksena (Väljörvi 1997, 1). Lukion tehtävänä on tarjota opiskelijalle laaja yleissivistys ja valmiudet jatko-opiskeluun. Lukiossa pyritään myös kehittämään taitoja ja (opiskelu)valmiuksia (Lampinen 1998, 212). Aikaisemmin korkeakouluihin ja yliopistoihin päädyttiin lukion ja ylioppilastutkinnon kautta. Yliopistoon pääsemiseksi on nykyisin käytössä uusia väyliä ja sisäänpääsymahdollisuuksia esimerkiksi lukion käymättömille. Esimerkiksi avoin yliopisto edustaa tällaista polkua. (Piesanen 2005, 3.) Ahola ja Olin (2000, 9, 105–106) toteavat, että yliopistomaailma vaatii aikaisempiin koulukokemuksiin verrattuna täysin uudenlaisia ajattelu- ja toimintatapoja. Pärjätäkseen akateemisessa maailmassa ja selvitäkseen yliopisto-opinnoissa, opiskelijan on omaksuttava selviytymisstrategioita ja oltava hyvin päämäärätietoinen sekä suunnitelmallinen.

Päädyin tutkimaan ei-ylioppilaita ollessani töissä Helsingin Avoimessa yliopistossa. Tutkimukseni sai alkunsa Helsingin Avoimessa yliopistossa käynnistymässä olevasta tutkimushankkeesta, jonka teema vaikutti kiinnostavalta. Kyseessä on vertaileva kansainvälinen tutkimushanke (2010–2012) ”Opening Universities to Lifelong Learning” (OPULL). Kolmivuotinen hanke toteutetaan yhteistyössä kahden saksalaisen yliopiston, iso-britannialaisen ja tanskalaisen yliopiston kanssa. Tutkimushankkeen tavoitteena on tuottaa tietoa osallistujamaiden avoimesta yliopisto-opiskelusta ja yliopistojen avoimuudesta erityisesti aliedustetuille opiskelijaryhmille. Tällaisia kohderyhmiä ovat muun muassa ei-ylioppilaat (= vähän koulutusta saaneet opiskelijat avoimessa yliopisto-opetuksessa) ja maahanmuuttajat. (OPULL.) Suomessa aikuiskoulutukseen osallistuminen kasautuu ja jakautuu epätasaisesti, vaikka osallistumisaktiivisuus on korkea. Aikuiskoulutukseen osallistujilla on entuudestaan hyvä koulutus pohja sekä sosioekonominen asema. Lisäksi naiset osallistuvat koulutukseen miehiä enemmän. (Akku

2009, 35.) Aliedustettujen ryhmien osallistuminen aikuiskoulutukseen on kuitenkin vähäistä ja heidän osallistumistaan aikuiskoulutukseen kannustetaan.³

Leuvenissä huhtikuussa 2009 pidetyssä konferenssissa Euroopan 46 maan opetusministerit linjasivat korkeakoulun merkitystä vuosikymmenelle 2010–2020. Opetusministereiden julkilausuman mukaan Euroopassa on laajennettava korkeakouluun osallistumista, sen sosiaalisen ulottuvuuden merkitystä ja panostettava elinikäiseen oppimiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että aliedustettujen ryhmien korkeakoulutukseen pääsyä tulisi edistää ja laajentaa kehittämällä oppimisympäristöjä, poistamalla opintoja vaikeuttavat esteet ja luomalla taloudelliset edellytykset. (OPULL, 2-3.)

Ei-ylioppilaat ovat mielenkiintoinen ja tärkeä tutkimuskohde. Piesanen (2005, 38) toteaa ei-ylioppilaiden olevan kiinnostava kohderyhmä sekä korkeakoulupoliittisesti että yksilön kannalta. Tässä tutkimuksessa painopistealueena on yksilötaso, itse opiskelijat. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on tuoda laadullisesta ja syvällisestä näkökulmasta lisätietoa Helsingin Avoimessa yliopistossa opiskelevista ei-ylioppilaista, joiden osuus on nykyisin melko suuri. Ei-ylioppilaita ei ole juurikaan tutkittu ja tutkimukset, joissa heitä on osittain käsitelty tai sivuttu, ovat kvantitatiivisia (ks. esim. Akku 2009; Piesanen 2005; Rinne ym. 2003; Rinne ym. 2008). Ei-ylioppilaat sekä avoin yliopisto (ja yliopistomaailma yleensä) ovat ajankohtainen tutkimusaihe, joista tarvitaan uutta tutkimustietoa. Tutkimuksen avulla avoimen yliopiston on mahdollista saada arvokasta lisätietoa opiskelijoistaan ja näin parantaa edelleen opetustaan. Tutkimus tuo myös aikuiskasvatuksen- ja koulutuksen sekä yleensä ottaen kasvatustieteiden kentälle uusia näkökulmia, sillä tutkimuksessa tarkastellaan aikuisopiskelijoita ja etenkin aliedustettuja ryhmiä, joista tarvitaan tutkimustietoa koulutuksen kehittämisen näkökulmasta.

30 vuoden kuluessa avoimen yliopiston tehtävä on muuttunut ja laajentunut uusien ylioppilaiden yliopisto-opintoihin valmentavaksi koulutukseksi eli yleissivistävästä

³Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen (Akku) johtoryhmän toisen väliraportin (2009) mukaan aliedustettuihin ryhmiin voivat kuulua: vähän koulutusta saaneet, vanhentuneen koulutus pohjan omaavat, epätyypillisissä työsuhteissa (osa-aikaisuus, määräaikaisuus) toimivat, pk-yrittäjät ja pk-yritysten henkilöstö, maatalousyrittäjät, yksityiset elinkeinonharjoittajat, erityistä tukea tarvitsevat, yli 50-vuotias henkilöstö, maahanmuuttajat ja työttömät. Erityisen haasteellisenä ryhmänä nähdään kouluttamattomat, kuten vähäisen, vanhentuneen tai kapea-alaisen pohjakoulutuksen omaavat. Aliedustettuja ryhmiä yhdistää se, että hakeutuminen koulutukseen ei ole itsestään selvää ja/tai että työstä irtautumisen mahdollisuudet koulutukseen ovat rajalliset. (Akku 2009, 35–36.)

koulutuksesta yhä tutkintotavoitteisemmaksi koulutukseksi. Avoin yliopisto on perustettu palvelemaan tutkittavaa kohderyhmääni, joten on mielenkiintoista nähdä, millaisena avoin yliopisto näyttäytyy nykypäivänä ei-ylioppilaille ja palveleeko avoin yliopisto nykyisin tätä kohderyhmää.

2 AVOIN YLIOPISTO - KOULUTUKSELLISTA TASA-ARVOA JA KORKEAKOULUOPINTOJA AIKUISVÄESTÖLLE

2.1 Avoimen yliopiston historiaa ja toimintaperiaatteita

Suomalaisen avoimen yliopiston juuret ovat 1800-luvun jälkipuoliskolla alkaneessa yliopistollisessa kansansivistystyössä ja kesäyliopistotoiminnassa, joka sai alkunsa vuonna 1912 (Alanen 1992, 125). Avointen yliopistojen esikuvana voidaan pitää Iso-Britanniaan vuonna 1969 perustettua ja vuonna 1971 toimintansa aloittanutta Open Universitya⁴. Avoimen yliopiston idea rantautui maahamme ulkomailta 1970-luvulla Yrjö Blomstedtin aloitteesta. Avointa yliopisto-opetusta toteutettiin kesäyliopistoissa siihen saakka kunnes Tampereen yliopisto aloitti ensimmäisenä yliopistona avoimen yliopisto-opetuksen vuonna 1970. Nimeksi valittiin avoimen yliopiston sijaan avoin korkeakoulu erotuksena Open Universitysta. (Halttunen 2005, 7.)

Avoimen korkeakoulun tarvetta perusteltiin koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisellä ja luomalla aikuisille entistä parempia mahdollisuuksia korkeakouluopiskeluun. Koulutusjärjestelmässämme oli paljon sellaisia henkilöitä, joiden eteneminen koulutuksen saralla oli pysähtynyt koulutuksen saatavuuteen. Korkeakoululaitosta haluttiin kehittää demokraattisempaan ja avoimempaan suuntaan ja periaatteiksi määriteltiin nykypäivän suuntaisia tekijöitä, kuten avoimuus sisäänpääsyvaatimukseen nähden, suurempi tavoitettavuus (ei rajoituksia asuinpaikassa ja opiskeluajassa), monipuolisia opinto-ohjelmia ja opetusmenetelmiä, joustava kokonaisorganisaatio (aikaisempien opintojen huomioonottaminen) ja osa-aikaopiskelun suosiminen (ilta- ja viikonloppuopetusta). (Kess, Hulkko, Jussila, Kallio, Larsen, Pohjolainen & Seppälä 2002, 10; Mertano 2007,

⁴ Open University on itsenäinen, akateemisia oppiarvoja myöntävä yliopisto: se eroaa suomalaisesta avoimesta yliopistosta mm. siksi, että Iso-Britanniassa opiskelijat voivat suorittaa opintoja yliopistotutkintoja jopa tohtorin tutkintoon saakka (Open University).

38–39.) Vuonna 1984 opetusministeriö määritteli avoimen korkeakouluopetuksen käsitteen ensimmäisen kerran virallisesti:

Avoimella korkeakouluopetuksella tarkoitetaan korkeakoulujen opetussuunnitelmiansa mukaisesti järjestämää opetusta, joka on tarkoitettu pääasiassa korkeakoulututkintoa suorittamattomalle aikuisväestölle täydennyskoulutukseksi tai väljätaivoitteiseksi sivistysharrastukseksi (Larsen 2007, 51).

Avoimen yliopiston toiminnan lähtökohtana on aina ollut yliopiston luominen sellaisille, joilla ei olisi muuten mahdollisuutta osallistua korkeakoulutasoiseen opiskeluun. Avoimesta yliopistosta haluttiin luoda toisen mahdollisuuden yliopisto. Avoimen yliopiston avulla haluttiin lisätä tasa-arvoa, mutta opiskelumahdollisuuden avaamista kaikille pidettiin kuitenkin uhkana. Avoimeen yliopistoon ei haluttu opiskelemaan nuoria ylioppilaita ja yliopistojen perustutkinto-opiskelijoita, koska pelättiin, että varsinaisiin yliopistoihin pääsemättömät hakeutuisivat opiskelemaan avoimeen yliopistoon. Avoimesta yliopistosta ei haluttu toisen luokan yliopistoa. (Blomstedt 1972.) Halttusen (2005, 8) mukaan Avoimen yliopiston toiminta on koko historiansa aikana perustunut ennen kaikkia sivistyksen ja tasa-arvon tavoitteille. Näin ollen oltiin yksimielisiä siitä, että avoin yliopisto oli tarkoitettu aikuisille ja ei-ylioppilaille.

Avoimen korkeakoulun sisäänpääsulle asetettiin 25-vuoden ikärajoitus ensisijaista kohderyhmää (työssäkäyvät aikuiset, aikuisväestö) ajatellen. Vuosista 1987–88 lähtien 25-vuoden ikärajassa joustettiin ja lopulta vuonna 1993 ikärajoista luovuttiin. Ikärajan poiston taustalla oli 1990-luvun talouslama, joka heijastui myös yliopistoihin. Ikärajan poistolla pyrittiin lieventämään nuorisotyöttömyyttä, jonka vuoksi opetus kohdistettiin ensisijaisesti ilman työtä ja koulutuspaikkaa jääneille nuorille ylioppilaille. (Larsen 2007, 53, 60.) 25-vuoden ikärajan poiston seurauksena opiskelijaprofiili on muuttunut ja nuorten osuus on lisääntynyt. Halttusen (2006, 510) mukaan tämä uusi opiskelijatyyppe on alettu huomioida myös tutkimuksissa omana ryhmänä⁵. Lisäksi kasvava nuorten opiskelijoiden määrä näkyi myös avoimen yliopiston lisääntyvässä yhteistyössä lukiodien kanssa (Puttonen 1995, 13). Ikärajan poiston jälkeen vuonna 1994 tapahtui seuraava merkittävä tapahtuma eli nimenmuutos, kun avoimesta korkeakouluopetuksesta tuli avointa yliopisto-opetusta (Parjanen 1997, 11).

⁵ Ks. esimerkiksi Piesanen (1995, 1996) ja Piesanen (1999a; 1999b).

2.2 Avoimen yliopiston opiskelijoista ja opiskelumotiiveista

Avoimissa yliopistoissa opiskelee kaiken kaikkiaan noin 85 000 opiskelijaa (Jauhiainen, Nori & Alho-Malmelin 2007, 23). Avointen yliopistojen opiskelijamäärä oli suurimmillaan 1990-luvun loppuvuosina, kun taas 2000-luvulla opiskelijamäärän väheneminen on ollut valtakunnallinen ilmiö (Kosunen 2007, 75; Larsen 2007, 64). Vuonna 2012 avoimissa yliopistoissa tavoitellaan olevan 95 000 opiskelijaa (Lotus Notes). Viimeisen kymmenen vuoden aikana avoin yliopisto on vakiinnuttanut asemaansa yhä merkittävämpänä aikuiskoulutuslaitoksena korkeakoulutuksen kentällä.

Merkittävin ja kattavin avoimen yliopiston opiskelijoita käsittelevä tutkimus on vuonna 2003 ilmestynyt Rinteen, Jauhiaisen, Tuomiston, Alho-Malmelinin, Halttusen ja Lehtosen kysely-, tilasto- ja rekisteriaineistoon (1995 ja 2000) sekä koulutuselämäkertoihin (2001) perustuva tutkimus. Tutkimuksen mukaan avoimen yliopiston keskiverto-opiskelija on lukion suorittanut, työntekijäperheestä lähtöisin oleva ja naisvaltaisella palvelualalla työskentelevä 20–30-vuotias perheetön, suomenkielinen nainen, joka opiskelee avoimessa yliopistossa kasvatustieteitä, humanistisia tieteitä tai yhteiskuntatieteitä.

Avoimen yliopiston opiskelijoista valtaosa on naisia (noin 80 %) ja 85 prosenttia avoimen yliopistojen opiskelijoista oli suorittanut ylioppilastutkinnon vuonna 2000. Valtaosa opiskelijoista on nuoria, sillä suurinta ikäryhmää edustavat 20–24-vuotiaat. 30–39-vuotiaita on noin neljäsosa ja 40–49-vuotiaita vajaa viidennes. Vain runsas kymmenesosa on alle 20-vuotias tai yli 50-vuotias. Ikähaitari on suuri, sillä vuonna 2000 nuorin opiskelija oli 14-vuotias ja vanhin 75-vuotias. Perinteisen aikuisopiskelijan määreen eli työssäkäynnin opintojen ohella, täytti lähes 60 prosenttia avoimen yliopiston opiskelijoista. Työttömiä oli noin 9 prosenttia ja opiskelijoita noin 28 prosenttia (päätoimisena opiskelijana jossain muussa oppilaitoksessa). (Jauhiainen, Tuomisto & Alho-Malmelin 2009, 176–177; Rinne ym. 2003, 65–73.) Avoin yliopisto näyttäytyy siis nykypäivänä vahvasti nuorten naisten ja ylioppilaiden opinahjona ja opiskeluforumina.

Tarkastellessa opiskelijoiden tutkintotaustoja noin yhdellä kymmenestä on korkeakoulututkinto taustalla, kun he aloittavat opinnot avoimessa yliopistossa (Kosunen

2007, 77)⁶. Jauhiaisen ym. (2009, 176–178) mukaan reilut puolet avoimen yliopiston opiskelijoista on suorittanut ammatilliselta koulutukseltaan opistoasteen tutkinnon tai kouluasteen tutkinnon. Avoimen yliopiston opiskelijat tulevat pääsääntöisesti toimihenkilö- ja työntekijäperheistä. Yli puolet opiskelijoista on naimattomia ja 60 prosentilla opiskelijoista ei ole lapsia. Alueellisesti opiskelu on painottunut kaupunkeihin ja ruuhka-Suomeen: kolme neljäsosaa opiskelijoista asuu kaupunkimaisessa kunnassa ja vain 14 prosenttia maaseudulla. Maakunnittain suhteutettuna Pohjanmaalla opiskellaan eniten, toiseksi eniten Keski-Suomessa ja Pohjois-Savossa, kun taas vähäisintä opiskelu on Kainuussa.

Rinne ym. (2003, 111–113, 157–160) muodostivat tutkimuksessaan neljä toisistaan poikkeavaa opiskelijaryhmää⁷: nuoret kouluttautujat, perinteiset opiskelijat, hyväosaiset opiskelijat ja suurkuluttajat. Suurintaa ryhmää edustivat nuoret kouluttautujat, jotka olivat lapsettomia naisia tai miehiä, joilla ei ole vielä koulutusta. He päätyvät usein muutaman opiskeluvuoden jälkeen tutkinto-opiskelijoiksi. Toiseksi suurin ryhmä nimettiin perinteisiksi opiskelijoiksi. Perinteiset opiskelijat olivat aikuisia, perheellisiä naisia, jotka opiskelivat avoimessa yliopistossa harrastuksena. Tämän ryhmän opiskelijoissa oli muita ryhmiä enemmän ei-ylioppilaita. Hyväosaiset opiskelijat olivat aikuisia naisia ja miehiä, joilla oli korkeintaan yksi lapsi. He olivat korkeasti koulutettuja ja suurituloisia, jotka pyrkivät lisäämään koulutustaan avoimessa yliopistossa. Pienintä ryhmää edustivat suurkuluttajat, jotka olivat nuoria ja lapsettomia naisia. Suurkuluttajat suorittivat opintoja melko nopeassa tahdissa tavoitteena mahdollisesti tutkinto tai aseman vahvistaminen työmarkkinoilla.

Ihmisillä on erilaisia syitä ja tavoitteita osallistua aikuiskoulutukseen. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että lähtökohdistaan ja suuntautumisestaan riippuen avoimen

⁶ Vrt. Helsingin Avoin yliopisto, jossa 35 prosentilla opiskelijoista on suoritettu korkeakoulututkinto ennen opintojen aloittamista (Kosunen 2007, 77).

⁷ Rinne ym. (2003) tarkastelivat tutkimuksessaan myös keskiverto miesopiskelijaa, aikuista (40 vuotta täyttänyt) ja nuorta (alle 25-vuotias). *Keskivertomiesopiskelija* oli keskiverto-opiskelijaan verrattuna hieman nuorempi, korkeammassa sosioekonomisessa lähtöasemassa sekä ylemmässä toimihenkilöasemassa. Kauppatieteet ja tekniikka olivat miesopiskelijoiden yleisimpiä oppiaineita avoimessa yliopistossa. *Aikuinen keskiverto-opiskelija* oli kotoisin työntekijäperheestä, perheellinen ja asuu maaseudulla. Aikuinen opiskelija työskenteli opetus- tai hoitoalalla ja opiskeli avoimessa yliopistossa humanistisia tieteitä tai yhteiskuntatieteitä. Muihin keskiverto-opiskelijoihin verrattuna *nuori* oli opiskelija eikä hänellä ollut ammatillista koulutusta. Nuori opiskeli avoimessa yliopistossa humanistisia-, kasvatus- tai yhteiskuntatieteitä, psykologiaa tai luonnontieteitä. Kaikki opiskelijatyypit tulivat pääosin Etelä-Suomesta ja kaupungeista. (Emt. 2003, 155–157.)

yliopiston opiskelijat tavoittelevat opinnoilta erilaisia asioita: osalle opiskelu voi olla valmentautumista tutkintoon, toiset etsivät uutta uraa tai hankkivat lisäpätevyyttä ammattiin ja osa opiskelee harrastuksen vuoksi (ks. esim. Castren 1997, 11; Haapakorpi 1994, 15–16; Kivilehto 2007, 69–70; Piesanen 1995, 25–29; Piesanen 1996, 86–71; Piesanen 1999a, 42–46; Puttonen 1996, 86–87; Salmela & Puttonen 1995, 17; Salmensuu 1994, 37–41). Se, millaisia opiskelumahdollisuuksia opiskelija näkee itsellään olevan, riippuu opiskelijan elämäntilanteesta, koulutusvalmiuksista, käsityksestä itsestä oppijana sekä tulevaisuudensuunnitelmista (Piesanen 1995, 7).

Avoimen yliopistotoiminnan alkuaikoina 1970- ja 80-luvuilla opiskelijoiden opiskeluintressit kohdistuivat lähinnä ammatillisiin kehittämistarpeisiin ja yleissivistyksen kohentamiseen, kun taas 1990-luvulla opiskelumotiivit muuttuivat tutkintotavoitteisemmiksi. Tämä johtui muun muassa avoimen yliopiston väylän avaamisesta yliopistoon 1980-luvulla. (Piesanen 1999a, 40–41.) Helsingin Avoimessa yliopistossa vuonna 2006 kerätty opiskelukokemuskysely osoittaa (Kivilehto 2007), että avoimen yliopiston opiskelijat eivät opiskele ensisijaisesti yleissivistyksen motiiveista: opiskelijoiden ensisijainen opiskelumotiivi oli tutkintotavoitteinen opiskelu, toiseksi yleisin motiivi ammatillisen osaaminen kehittäminen⁸ ja kolmanneksi yleissivistys tai harrastus. Kivilehto muodosti avoimen yliopiston opiskelijoiden perusteella kolme opiskelijatyyppejä⁹: ammatillisen osaamisen kehittäjät, nuoret tutkinnontavoittelijat ja aikuiset oppijat. (Kivilehto 2007, 37–38.)

Myös Rinne ym. (2003, 122–154) muodostivat samankaltaisia opiskelijatyyppejä tutkimuksessaan, jossa he selvittivät avoimen yliopisto-opiskelun syitä ja motiiveja. Tuloksista ilmeni neljä erilaista opiskelijatyyppejä: urasuuntautuneet, tutkintotavoitteiset,

⁸ Hannele Sirkanen (2008) on tarkastellut tutkimuksessaan lähemmin ensisijaisesti ammatillisen osaamisen kehittämisen ja täydentämisen motiivista opiskelevia avoimen yliopiston opiskelijoita. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaisia merkityksiä ammatillisen osaamisen motiivista opiskelevat antavat opiskelulle avoimessa yliopistossa ja, millaiseksi opiskelun ja ammatillisen osaamisen välinen suhde rakentuu haastattelupuheessa.

⁹ *Ammatillisen osaamisen kehittäjät* (40,3 %) olivat pääosin 30–39-vuotiaita ja vähintään ammattikorkeakoulun käyneitä, joiden motiivi liittyi ammatilliseen kehittämiseen. Ammatillisen osaamisen kehittäjät suhtautuivat muita ryhmiä kriittisemmin opetus-opiskeluympäristöön. *Nuoret tutkinnontavoittelijat* (23,9 %) olivat yleensä alle 29-vuotiaita, ylioppilaita eikä heillä ollut ammatillista koulutusta. Nuorten ensisijainen motiivi oli tutkintotavoitteisuus ja he suhtautuivat opetus-opiskeluympäristöihin toiseksi kriittisemmin sekä suhtautuivat oppimiseen muita pinnallisemmin. *Aikuiset oppijat* (35,8 %) puolestaan olivat 40–49-vuotiaita, ammattikorkeakoulun käyneitä, joiden opiskelumotiivit vaihtelivat tutkintotavoitteisuuden ollessa kuitenkin suosituin motiivi. Aikuiset oppijat kokivat opetus-oppimisympäristöt kaikkein myönteisimmän sekä he suhtautuivat oppimiseen muita syvällisemmin. (Kivilehto 2007, 77, 80, 88.)

muutoshakuiset ja elämäntapaopiskelijat. *Urasuuntautuneet* opiskelijat olivat työelämässä ja heidän tavoitteena oli menestyminen työmarkkinoilla, jatkuva kouluttautuminen ja ammattitaidon kehittäminen, parempi palkka sekä vakituinen työsuhde. *Tutkintotavoitteiset* opiskelijat olivat pääosin nuoria, alle 25-vuotiaita ja heidän keskeisin tavoite oli päästä yliopistoon perustutkinto-opiskelijaksi. Osa tutkintotavoitteisista opiskelijoista opiskeli yliopistossa ja suoritti sivuaineita avoimessa yliopistossa. *Muutoshakuisille* opiskelijoille oli tyypillistä tyytymättömyys nykyiseen elämäntilanteeseen. Avoimen yliopiston opinnot voivat antaa muutoshaluisille suuntaa tulevaisuudelle, jos opiskelijalle on vielä epäselvää, mitä hän haluaisi opiskella tai tehdä työkseen ja ohjata esimerkiksi uusiin valintoihin. Avoin yliopisto mahdollistaa myös opiskelun, jos kouluttautumishaaveista on jouduttu luopumaan esimerkiksi perheen perustamisen vuoksi. Muutoshakuiset jaettiin heterogeenisyytensä vuoksi vielä neljään alatyyppiin: 1) etsijöihin, 2) työelämäänsä tyytymättömiin, 3) haaveiden toteuttajiin ja 4) elämänkriiseistä toipuviin. *Elämäntapaopiskelijat* olivat puolestaan yli 40-vuotiaita, joille elinikäinen oppiminen on elämän suola: oppiminen avoimessa yliopistossa koettiin vapaaehtoisena ilona ja harrastuksena. Kaikilla ei ole ollut mahdollista suorittaa nuoruudessa korkeakoulututkintoja tai edes kouluttautua. Jaottelun perusteella ei-ylioppilaat voitaisiin sijoittaa karkeasti ajatellen elämäntapaopiskelijoiden ryhmään, mutta toki myös muihin ryhmiin, jos ei keskitytä koulutustaustaan, vaan motiiveihin.

Koulutus- ja työuraansa aloittelevat opiskelijat muodostavat usein osallistumismotiiveja tarkasteltaessa oman ryhmänsä. Piesanen (1995, 25–26; 1996, 68–70; 1999a, 42–44, 81, 102; 1999b, 68–70) mukaan alle 25-vuotiaat nuoret ovat vanhempia opiskelijoita tutkintotavoitteisempia¹⁰. Nuoret pyrkivät käyttämään avoimen yliopiston opintoja välineenä (väliaikainen koulutusvaihtoehto) yliopistollisen tutkinnon saamisessa, joka heijastelee nykyistä avoimen yliopiston koulutuspoliittista roolia: nuoret eivät ehkä ole valinnoissa päässeet yliopisto-opiskelijoiksi, vaikka heillä on ollut tavoitteena yliopistoon pääseminen (ns. tietäjät). Osa nuorista on puolestaan ns. etsijöitä, jotka kokeilevat yliopisto-opintoja. Avoimella yliopistolla on suuri merkitys sellaisille nuorille, jotka tavoittelevat yliopistoon pääsyä. Alle 25-vuotiaista yli 90 prosenttia on suorittanut ylioppilastutkinnon. Myös Salmelan ja Puttosen (1995, 83) kyselytutkimuksen mukaan

¹⁰ Ellen Piesanen on tutkinut lisensiaatti- (1996) ja väitöstutkimuksissaan (1999a; 1999b) alle 25-vuotiaiden uranäkemyksen muotoutumista, koulutus- ja työuran kehittymistä ja avoimen yliopiston merkitystä niihin.

opintojen tavoitteet vaihtelivat iän mukaan niin, että nuoret pyrkivät yliopistoon, kun taas vanhemmat opiskelijat lisäävät avoimessa yliopistossa ammatillista pätevyyttään.

Mannisenmäen ja Mannisen (2004) tutkimuksen mukaan avoimen yliopiston verkko-opiskelijoiden motiivit ja syyt opiskella ovat enemmän itsensä kehittämistä ja halua oppia, jolloin heidän opiskelussaan korostuvat yleiset sivistykselliset ja opinnolliset tavoitteet. Varilan (1990) avoimen yliopiston monimuoto-opiskelijoita¹¹ tutkineen tutkimuksen mukaan monimuoto-opiskelijoiden keskeisimmät osallistumissyöt avoimeen korkeakouluopetukseen olivat itsearvoinen opiskelu, opiskelukyvyyn osoittaminen, hyöty työelämässä ja oppiaineeseen kiinnostavuus.

2.3 Avoin yliopisto väylänä yliopistollisen tutkinnon suorittamiseen

Avoimen yliopiston väylällä tarkoitetaan yliopistoon perustutkinto-opiskelijaksi hakeutumista avoimen yliopiston opintojen perusteella (Niemi & Ukskoski 2007, 213; Purtilo-Nieminen 2009, 24). Kessin ym. (2002, 54) mukaan avoimen yliopiston väylän tarkoituksena on turvata erityisesti aikuisten opiskelijoiden pääsy korkeakoulutukseen (ks. myös Rinne ym. 2003, 42; Piesanen 2005, 27). Väylä ei ole ajatuksena uusi, vaan sen juuret ulottuvat 1970- ja 1980-luvulle. Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietinnössä vuonna 1981 asetettiin avoimen yliopiston väylälle kaksi peruslähtökohtaa: opiskelija on osoittanut oppiaineen hallinnan opiskelemalla avoimessa yliopistossa, joten valintakokeita ei tarvita ja väylästä vastaa kaikin tavoin yliopisto (Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston väylä 2006, 11).

Piesanen (2005, 38) toteaa, että aiemman koulutusjärjestelmämme aikana ei-ylioppilaiden sisäänpääsy korkeakoulutukseen oli jopa mahdotonta: oppikouluun pyrkiminen ja sinne pääseminen heijastui voimakkaasti tuleviin opiskeluvaihtoihin. Nykyinen avoin järjestelmä mahdollistaa korkeakouluopinnot kaikille, myös vanhemmille aiemman koulutusjärjestelmän kasvateille niin lukio- kuin peruskoulupohjalta. Ei-ylioppilaiden on esimerkiksi mahdollista pyrkiä yliopistoon ns. vaihtoehtoisin poluin - avoimen yliopisto-opintojen perusteella. Muutos on vaikuttanut keskeisesti koulutukselliseen tasa-arvoon (Mertano 2007, 34; Piesanen 2004, 2).

¹¹ Sylvander (1994) on myös tutkinut lähemmin monimuoto-opiskelua.

Piesanen (2005, 55) mukaan väylän kautta siirtyneiden koulutustausta vaihtelee suuresti ja 17 prosenttia opiskelijoista ei ole suorittanut ylioppilastutkintoa. Väylä perustuu ajatukseen, jonka mukaan tutkintotavoitteisesti avoimessa yliopistossa opiskelevalla tulisi olla mahdollisuus jatkaa yliopistoon. Väylä tarjoaa työssäkävälle aikuisopiskelijalle myös mahdollisuuden kouluttautua uudelleen ja päivittää osaamistaan (Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston väylä, 5). Hyvärisen (2006, 38) mukaan Avoimen yliopiston väylä onkin yliopistojen suosituin erillisvalintamuoto.

Yliopistot, tiedekunnat ja ainelaitokset päättävät autonomisesti avoimen yliopiston väylästä, jonka vuoksi sisäänpääsykriteerit ja vaadittujen opintojen määrät vaihtelevat hyvin paljon (Piesanen 1999b, 55; ks. myös Kess ym. 2002, 55). Väylän kautta siirtyvien näkökulmasta valintaperusteiden muuttuminen vuosittain, yliopistoittain ja oppiaineittain on epäoikeudenmukaista (Hyvärinen 2006, 40). Hakukelpoisuus kriteerit vaihtelevat kuudesta kuuteenkymmeneen opintoviikkoon ja 25–85 opintopisteen välillä. Väylän kautta yliopistoon siirtyminen ei ole automaattista, vaan valinnan perusteena käytetään esimerkiksi valintakoetta tai arvosanoja. Lisäksi sisään otettavien määrään vaikuttaa myös, kuinka paljon ko. oppiaineeseen on hakijoita varsinaisen pääsykokeen ja avoimen väylän kautta (Niemi & Ukskoski 2007, 215, 218). Piesanen (1999b, 55) toteaa, että väylä luo kaikille sisäänpääsymahdollisuuden korkeakoulutukseen, kun opiskelijat ovat osoittaneet kykynsä ja taitonsa yliopisto-opiskeluun.

Nuoret hakeutuvat yliopistoon pääasiassa normaalin valintamenettelyn kautta, ei väylän. Osaltaan tämä johtuu siitä, että avoimen väylä edellyttää vuosien opiskelua, joten se koetaan etäiseksi. (Piesanen 1996, 71; Piesanen 1999b, 74–75; ks. myös Haapakorpi 1994, 21.) Nuoria ei myöskään valita väylän kautta opiskelijoiksi niin usein kuin vanhempia opiskelijoita (Purtilo-Nieminen 2009, 26). Piesanen (2005, 52) havaitsi kuitenkin tutkimuksessaan, että valtaosa avoimen yliopiston sisäänpäässeistä opiskelijoista oli nuoria, alle 30-vuotiaita. Piesanen (1999a, 65–66) kahden vuoden seurantatutkimuksessa useampi kuin joka viides nuori pääsi yliopistoon perustutkinto-opiskelijaksi ja vain 11 prosenttia käytti avoimen yliopiston väylää keinona yliopistoon. Tutkintotavoitteiset nuoret näkevätkin avoimen yliopiston enemmänkin ”kymppiluokkana” tai ”preppauskurssina” yliopistoon (Jauhiainen ym. 2009, 180). Halttunen ja Alho-Malmelin (2007, 177) toteavat, että väylän kautta pyrkiminen ei ole

kiinni aiemmista tutkinnoista ja melkein puolet tätä polkua käyttäneistä yli 50-vuotiaista on ei-ylioppilaita, mikä erottaa väylän monista muista reiteistä.

Piesanen (1999b, 55) mukaan avoimen yliopiston väylän perustaminen on ollut erittäin merkittävää koulutuksellisen tasa-arvon kehittämisessä ja elinikäisen oppimisen tukemisessa (ks. myös Piesanen 2005, 28; Rinne ym. 2003, 42). Väylätavoitteet eivät kuitenkaan ole toteutuneet esitettyjen näkemysten mukaisesti. Esimerkiksi Niemi & Ukskoski (2007, 216–217) toteavat, että väylätavoite on ollut valtakunnallisesti 1200 myönnettyä tutkinnonsuoritusosoikeutta vuosittain. Viime vuosina tutkinnonsuoritusosoikeuksia on kuitenkin myönnetty vain hieman alle 700 (ks. myös Kess ym. 2002, 54). Vain noin yksi prosentti kaikista avoimen yliopiston opiskelijoista jatkaa opintojaan väylän kautta tutkinto-opiskelijana. Esimerkiksi Helsingin yliopiston tavoitteena on ollut 250 opiskelijan siirtyminen väylän kautta yliopistoon vuosittain, mutta viimeisten vuosien aikana asetetusta tavoitteesta on toteutunut vain viidennes. Helsingin yliopisto on siis jäänyt kauas tavoitteestaan. Vuonna 2004 väylän kautta pääsi eniten opiskelijoita Joensuun yliopistoon (8,7 %), kun taas väylä veti huonoiten Teknilliseen korkeakouluun (0,4 %) ja Helsingin yliopistoon (1,1 %) (Vuorela, Kallio, Pohjolainen, Sylvander & Kajaste 2006, 24).

Kaikki eivät ole nähneet avoimen yliopiston väylää positiivisena asiana. Yliopiston perustutkinto-opiskelijat ovat olleet huolissaan opintososiaalisen eriarvoisuuden kasvusta esimerkiksi varsinaisten valintakokeiden suhteen: yliopisto-opiskelijat ovat joutuneet suorittamaan valintakokeen, kun taas väylän kautta hakeutuneet ovat päässeet sisään ilman valintakoetta. Tällöin yliopisto-opiskelijat ovat eriarvoisessa asemassa sen suhteen, että he eivät ole saaneet helpotusta valintakokeisiin aiemmilla opinnoilla. Opiskelijat ovat myös esittäneet huolensa valintakokeiden vähentymisestä, jos opiskelijat pääsevät yliopistoon automaattisesti. (Piesanen 1997, 89; Weckroth & Melin 1996, 2-3, 20, 23.) Avoimen yliopiston väylä on saanut vastustuksia myös Suomen ylioppilaskuntien liiton (2003, 51–52) taholta, jonka mukaan opiskelijat asetetaan eriarvoiseen asemaan myös koulutuksen maksuttomuuden suhteen, jos avoimesta yliopistosta tutkinto-opiskelijoiksi siirtyvien määrää vielä kasvatetaan.

3 AVOIN YLIOPISTO AKATEEMISENA OPISKELU- JA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

3.1 Opiskelu avoimessa yliopistossa

Avoim yliopisto on opintojärjestelmä, joka on luotu edistämään koulutuksellista tasa-arvoa. Avoimen yliopiston toiminta on laajentunut merkittävästi vuosien kuluessa ja nykyisin melkein kaikki tiede- ja taidekorkeakoulut tarjoavat yliopisto-opetusta. Avointa yliopisto-opetusta tarjotaan 19 Suomen yliopistossa¹² ja niiden toimintaa rahoittaa opetusministeriö. Avoimen yliopisto-opetuksen keskeisiä periaatteita ovat avoimuus ja vastaavuus yliopiston perusopetukseen. Avoimuuden mukaan avoin yliopisto tarjoaa jokaiselle koulutustaustasta, iästä, sukupuolesta ja alueellisista eroista riippumatta mahdollisuuden korkeakoulu opintoihin. Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että avoimen yliopiston opetus on aina yliopiston hyväksymää ja se vastaa yliopiston opetussuunnitelmia, jolloin opintosuoritukset voidaan hyväksyä myöhemmin osaksi tutkintoa. (Kess ym. 2002, 9.) Avoimen yliopiston toiminta pohjautuu neljään peruseriaatteeseen: koulutukselliseen tasa-arvoon, avoimuuteen, yliopistojen perusopintojen mukaisiin opintoihin ja elinikäiseen oppimiseen (Sylvander & Karjalainen 2002, 6).

Piesanen (2001, 160–161) toteaa, että avoimessa yliopistossa ei voi suorittaa tutkintoa, vaan tarjolla on yliopistotutkinnon alkuvaiheen opintoja. Avoimessa yliopistossa suoritettavat opinnot voi kuitenkin hyödyntää ja liittää ne osaksi tutkintoa, jos myöhemmin siirtyy yliopistoon varsinaiseksi opiskelijaksi. Opiskelu avoimessa yliopistossa on maksullista sekä sivutoimista opiskelua, jonka vuoksi siihen ei saa opintotukea. Avoimeen yliopistoon ei ole pääsyvaatimuksia, vaan opiskelupaikat täytetään pääsääntöisesti ilmoittautumisjärjestyksessä. Opinnot on suunniteltu aikuisopiskelijan näkökulmasta ja ne järjestetään iltaisin tai viikonloppuisin. Opetusta järjestetään jonkin verran myös päivisin. Opintoja voi aloittaa kolme kertaa vuodessa. (Kess ym. 2002, 49.) Piesanen (1999b, 12) toteaa, että opiskelu avoimessa yliopistossa poikkeaa tavanomaisesta kokopäiväopiskelusta, joten opiskelu on mahdollista hyvin erilaisissa elämäntilanteissa. Avoin yliopisto järjestää opetusta itse tai yhteistyössä eri yhteistyöoppilaitosten kanssa,

¹² Kaikki muut Suomen korkeakoulut tarjoavat avointa yliopisto-opetusta paitsi Kuvataideakatemia.

kuten kesäyliopistojen, kansalais- ja työväenopistojen, tai kansanopistojen kanssa (Parjanen 1997, 26). Avoimen yliopiston opettajien peruspätevyys varmistetaan yliopistossa tiedekunnissa ja laitoksissa, jonka seurauksena avoimessa yliopistossa opettavat joko yliopiston omat opettajat tai erillisen hyväksymisen saaneet ulkopuoliset opettajat (Vuorela ym. 2006, 26).

Avoimessa yliopistossa voi suorittaa alempaan korkeakoulututkintoon kuuluvia yleisopintoja, kuten kieli-, viestintä- ja menetelmäopintoja ja opintokokonaisuuksia, kuten perusopintoja ja aineopintoja tai opiskelua tukevia kursseja (vapaaehtoisia, opintopisteettömiä opintoja). Opinnot aloitetaan perusopinnoilla (25 opintopistettä), jonka jälkeen opiskelija voi halutessaan jatkaa aineopintoihin (35–55 opintopistettä), joissa laajennetaan ja syvennetään perustietoja. Usein aineopintoihin jatkavilta edellytetään perusopintojen suorittamista vähintään hyvin tiedon tai valintakoetta. Opiskelija voi halutessaan suorittaa opintokokonaisuuksien sijaan myös yksittäisiä opintojaksoja. Opinnot on mitoitettu opintopisteinä. Laskennallisesti yhden opintopisteen suorittamiseen vaaditaan opiskelijalta noin 27 tunnin opiskelua. Opinnot arvostellaan joko asteikolla hyväksyty/hylätty/täydennettävä tai numeroasteikolla 0-5. (Helsingin Avoin yliopisto.)

Avoimessa yliopistossa opetusta toteutetaan eri opetusmuodoin: perinteisenä akateemisena lähiopetuksena, monimuoto-opetuksena ja verkko-opetuksena. Lähiopetuksessa opiskelija osallistuu luennoille, tentteihin ja erilaiseen pienryhmäopetukseen. Lähiopetus voi sisältää myös verkkotyöskentelyä. Monimuoto-opetusta toteuttavat yleensä yhteistyöoppilaitokset, jossa opintoryhmä myös fyysisesti kokoontuu. Monimuoto-opetukselle on tyypillistä verkkovälitteiset luennot ja tuutorin vetämä opintopiirityöskentely. Verkko-opiskelu tapahtuu puolestaan täysin verkossa ja opiskella voi kotoa tai jopa ulkomailta käsin (etäopiskelua). Verkko-opetukselle ovat tyypillisiä verkkoluennot, verkkokeskustelut, verkkoesseeet ja verkkotentit perinteisten luentojen ja seminaarien sijaan. (Helsingin Avoin yliopisto.)

Piesasen (1997, 100) mukaan avoimessa yliopistossa järjestetään myös opetusta yhteistyössä ainelaitosten kanssa. Yksi keskeinen syy yhteisopetukseen on aineopintotarjonnan mahdollistaminen. Yhteisopetuksessa Avoimen yliopiston opiskelijat osallistuvat samaan opetukseen ainelaitoksen perustutkinto-opiskelijoiden kanssa yleensä

päivisin. Yhteisopetuksen toteuttamiseksi on muotoutunut erilaisia toteuttamistapoja ja käytäntöjä.

Sylvander ja Karjalainen (2002, 22–23) toteavat, että nuoret hakeutuvat opiskelemaan perustieteenoiloille, kun taas vanhemmat opiskelijat ovat kiinnostuneempia laajemmasta aihevalikoimasta, kuten yleissivistävistä aineista, joista on hyötyä työ- ja arkielämään. Nuoret opiskelevat usein lyhyemmän aikaa ja lyhytjännitteisemmin sekä heillä on usein enemmän aikaa intensiivisempään opiskeluun nopeassakin tahdissa. Vanhemmat opiskelijat puolestaan opiskelevat mielellään pidemmällä tähtäimellä tavoitteellisemmin ja rauhalliseen opiskelutahtiin. Lisäksi työ- ja perhe-elämä ei välttämättä mahdollista pitkiä opintoja, joten vanhemmat opiskelijat voivat olla kiinnostuneita myös yksittäisistä kursseista. Kasvatustieteet kiinnostavat enemmän vanhempia, koulutettuja ja työssäkäyviä naisopiskelijoita, kun taas miehet, nuoret ja työttömät ovat enemmän kiinnostuneita luonnontieteistä (Haapakorpi 1994, 23).

3.2 Yliopisto-opiskelun luonteesta

Yliopiston toiminnan ytimenä ovat tieteellinen tutkimus ja siihen kytkeytyvä opetus. Yliopistolain (24.7.2009/558) mukaan yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa nuorisoa palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa (Yliopistolaki 2011).

Neumannin (2001, 136) mukaan yliopisto-opetuksen perusmuotoja ovat luennot, harjoitukset (pari- ja ryhmätyöt), seminaarit, laboratorioharjoitukset, kenttätutkimukset ja praktikum. Myllylän, Parpalan, Lindblom-Ylänteen, Korvenrannan ja Mattilan (2007, 15–17) mukaan muita opetusmenetelmiä voivat olla keskustelu sekä itsenäinen opiskelu, johon voidaan katsoa kuuluvan esseet, kirjatentit, verkko/etäopiskelu sekä oppimispäiväkirjat/portfoliot. Tyypillisimpiä arviointimenetelmiä puolestaan ovat tentit (kirjatentit tai luentokuulustelu joko yksilö-, pari- tai ryhmätenttinä tai kotitentit), kirjalliset tuotokset, kuten esseet, oppimispäiväkirjat tai muut kirjalliset työt ja toiminnallinen arviointi (harjoitustyöt, ryhmätyöt, suulliset esitykset, aktiivisuus opetuksessa).

Oppimistehtäviä pidetään olennaisena osana opiskelijan itseohjattua työskentelyä, jolloin se kiinnittää opiskeltavan asian oppijan aikaisempaan kokemusmaailmaan. Näin ollen myös opiskelijan oma ajattelu-, tiedonhankinta- ja yhteistyötaidot kehittyvät. (Suortamo 1995, 122.) Monet seikat puoltavat ryhmässä tapahtuvaa työskentelyä, sillä yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää opiskelijoiden vuorovaikutus- ja tiimitaitoja (Piekkari & Repo-Kaarento 2002, 309). Avoimen yliopiston ryhmät ovat heterogeenisiä ryhmiä, joissa jokainen voi tuoda oman osaamisensa ja näkökulmansa opiskeltavaan asiaan. Ryhmä voi toimia itsenäisesti tai se voi olla ohjattua eli tutoroitua (Suortamo 1995, 123). Nevgin, Longan ja Lindblom-Ylänteen (2009, 237–238) mukaan luento-opetus on keskeisessä asemassa yliopisto-opetuksessa, kun tavoitteena on opettaa suuria opiskelijamääriä samanaikaisesti. Tiedon siirtämisen sijaan luento-opetuksessa pitäisi kuitenkin pyrkiä keskusteluun ja vuorovaikutteisuuteen. Tentit ovat olleet perinteisesti ulkomuistipainoisia ja kuulustelevia, mutta nykypäivänä myös tentit ovat kehittyneet yhä enemmän oppimista edistäväksi erilaisin, uusien tenttikäytäntöjen myötä (Karjalainen & Kempainen 1994, 9).

Lindblom-Ylänteen, Lonka ja Slotte (2001, 9, 153) toteavat, että peruskouluun verrattuna lukio - ja saati sitten yliopisto - vaatii opiskelijalta enemmän omaa aktiivisuutta, itsenäisyyttä ja vastuunottoa. Opinnot vaativat huolellista suunnittelua ja tavoitteellisuutta, sillä oppilaasta on kehittymässä oppija ja opiskelija. Yliopisto-opinnoissa tietomäärä kasvaa entisestään, joten opiskelijan on mahdollisesti kehitettävä opiskelutapojaan- ja strategioitaan tai opeteltava omaksumaan uusia tapoja, sillä tieto on laadullisesti huomattavasti vaikeampaa kuin lukiossa. Yliopisto-opiskelu vaatii akateemista luku- ja kirjoitustaitoa eli kykyä ymmärtää oppimaansa. Pelkkä tiedon toistaminen ei riitä, vaan opiskelijan täytyy osata analysoida ja pohtia kriittisesti luennoilla ja kirjoista opittua tietoa. Lisäksi opiskelijan täytyy keskittyä yksityiskohtien osaamisen sijaan laajojen kokonaisuuksien hallintaan. Akateeminen kirjoittaminen on haastavampaa kuin lukiossa, sillä tehtävät ovat laajempia ja tieteellinen kirjoittaminen vaatii ajattelun kehittämistä. Verkko-opinnoissa luku- ja kirjoitustaidon merkitys on suurempi, sillä tieto liikkuu erilaisina teksteinä, joten se vaatii erilaisia opiskelutaitoja (kirjallinen ilmaisu, keskusteluryhmiin osallistuminen, tiedon yhteinen rakentaminen). Verkko-opinnoissa opiskelija ei ole kuitenkaan yksin, sillä opiskelija saa yleensä palautetta opettajalta, mutta myös muilta opiskelutovereilta. Myös omat palautteenantotaidot voivat kehittyä, sillä opiskelijat kommentoivat paljon toistensa tekstejä.

Väljörvi (1997, 7, 10) selvitti kyselytutkimuksessaan eri korkeakoulujen opettajilta lukioista korkeakouluihin siirtyvien nuorten valmiuksia akateemisiin opintoihin. Hänen mukaansa korkeakouluvalmius pitää sisällään riittävät yleistiedot ja opiskeltavan alan perustietämyksen, itse opiskelussa tarvittavat taidot sekä myönteisen asenteen opiskeluun. Kiinnostuksen opiskeltavaan alaan ja asennoitumisen opiskeluun nähdään olevan tärkeimpiä korkeakouluopinnoissa menestymisen edellytyksiä, sillä hyvä tietopohja ja opiskelutekniikka jäävät vaille käyttöä ilman riittävää motivaatiota.

Erikssonin ja Mikkosen (2003b, 22) mukaan, että yliopisto-opiskelun tieteellisyyteen painottuminen on monille opiskelijoille yllätys tai kulttuurishokki. Opiskelijan on ymmärrettävä, mitä kysymyksiä tieteenala yrittää ratkaista ja millä keinoilla, jotta omaa alaa voidaan tarkastella ja hallita syvällisesti. Tieteellisen ajattelun kehittyminen onkin keskeinen yliopisto-opiskelun tavoite. Opiskelijat joutuvat opettelemaan tieteen pelisäännöt, oppia käyttämään niitä ja luomaan niitä apuna käyttäen uutta tietoa sekä ilmaisemaan niitä. Mäkinen (1999, 63) toteaa, että ennen kuin opiskelijan voidaan sanoa sosiaalistuneen yliopistoon, hänen täytyy sisäistää ns. akateeminen puhekulttuuri, jolla on pitkät perinteet. Yliopisto-opiskelun aloittaminen vaatii konkreettisesti uuden kielen opettelua, jota ei voi saavuttaa kirjoja lukemalla, vaan sulautumalla tiedeyhteisöön ja siellä sijaitseviin piileviin rakenteisiin keskustelujen, seminaarien ja tutkimusprojektien myötä.

Yliopisto-opiskelulle on tyypillistä vastuun ja vapauden tasapainottelu eli akateeminen vapaus, jolla tarkoitetaan itsenäistä opintojen suunnittelua ja aikataulutusta sekä valintoja oman kiinnostuksen mukaan. Koska vastuuta ja vapautta on paljon, osa voi kokea turvattomuuden tunnetta ja pelkoa, joka voi liittyä esimerkiksi virheellisiin valintoihin opinnoissa. Opiskelijan on siis kasvettava ymmärtämään, että hän on itse vastuussa opiskelusta, ei professori tai opettaja. Opintojen alussa yliopiston professorit ja lehtorit voidaan kokea totuuden ja tiedon jakajina, jotka tarkkailevat miten asioita opitaan. Opintojen edetessä opiskelijat oppivat huomaamaan opettajakunnan vanhempina kollegoina tai mentoreina eli yhteistyökumppaneina. (Eriksson & Mikkonen 2003b, 23, 29.)

Pärjätäkseen akateemisessa maailmassa ja selvitäkseen yliopisto-opinnoissa opiskelijan on oltava hyvin päämäärätietoinen sekä suunnitelmallinen (Ahola & Olin 2000, 9, 105–106). Yliopisto-opinnot vaativat suunnitelmallisuutta, jota täytyy harjoitella, sillä heikko

suunnitelmallisuus tai se ettei pysy suunnitelmissa, saattaa johtaa virheelliseen ajankäyttöön. Opiskelun työmäärä voi olla liian suuri, jos opintojen mitoitukset ja vaadittava työmäärä eivät vastaa toisiaan. Tällöin opiskelijat ottavat käyttöön erilaisia selviytymisstrategioita, joiden avulla he pyrkivät järjestämään aikaa tärkeiksi katsomilleen asioille. Opiskelu voi tällöin muuttua pinnalliseksi ja epäonnistumiset ovat mahdollisia. Suunnitelmallisuus kehittyy yleensä opintojen edetessä ja opiskelijoiden itsesäätelytaitojen parantuessa. (Eriksson & Mikkonen 2003b, 25–26.)

Väljærven (1997, 30) mukaan lukio ei valmenna opiskelijoita tarpeeksi itsenäisiin valintoihin, jotka ovat edellytys korkeakouluopinnoissa pärjäämiselle. Lukiossa valitsija on useimmiten opettaja, kun taas yliopistossa opiskelijan täytyy tehdä ratkaisut itse. Akateemiseen opiskeluun liittyy olennaisesti omiin valintoihin sekä itsenäiseen päätöksentekoon harjaantuminen, sillä opiskelulla tähdätään uuden tiedon tuottamisen valmiuksiin. Myös Laurisen (1996, 218, 227) mukaan yliopisto-opinnoissa ei välttämättä rohkaista ja kannusteta omaan ajatteluun tai pohtimiseen sekä uuden luomiseen, vaan opintojen myötä opitaan hiljaa istumista, sujuvaa kuuntelemista, omien mielipiteiden salaamista tai referaattien kirjoittamista. Seminaarityöskentely voidaan nähdä yhtenä ratkaisuna opiskelijoiden keskustelutaitojen harjaannuttamiseen.

Bergenhengouwen (1987, 536–537) on tutkinut yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa ja löytänyt siitä neljä ulottuvuutta, jotka uuden yliopisto-opiskelijan täytyy oppia omaksumaan: 1) opiskelemaan oppiminen, 2) ammattikäytäntöjen oppiminen, 3) asiantuntijaksi oppiminen ja 4) yliopistopelin oppiminen. Ensimmäisellä ulottuvuudella tarkoitetaan yliopisto-opiskelijaksi oppimaan oppimista sekä opiskelutekniikoiden- ja käytäntöjen sekä oppimistyylien sisäistämistä. Toinen ulottuvuus pitää sisällään oman tieteenalan ajattelu- ja toimintatapojen oppimisen. Kolmas ulottuvuus liittyy tieteellisen ajattelutavan oppimisen ja arvostamiseen sekä tieteen toimintamallien oppimiseen. Neljännellä ulottuvuudella tarkoitetaan yliopiston sääntöjen ja normien oppimista.

Peruskoulupohjaisen opiskelijan selviämistä vieraskielisestä kirjallisuudesta tai monimutkaisista tutkimusmenetelmäopinnoista pidetään usein ongelmallisena yliopisto-opiskelussa. Weckrothin ja Melinin (1996, 3, 14–19, 30) haastattelututkimuksen mukaan opettajat pitivät avoimen yliopiston opiskelijoita perustutkinto-opiskelijoita ahkerampina, tunnollisempina ja motivoituneempina. Joillakin opiskelijoilla oli kuitenkin ongelmia

kielitaidossa, kirjaston käytössä, kirjallisten töiden teossa sekä kirjallisuuden hyödyntämisessä. Lisäksi avoimen yliopiston opiskelijat saivat keskimäärin hieman heikompia arvosanoja tenteistään ja heidän tenttejään hylättiin jonkin verran useammin kuin perustutkinto-opiskelijoiden.

Salmelan ja Puttosen (1995, 85–86, 91) kyselytutkimuksen mukaan opiskeluvaikeudet voivat liittyä myös kirjojen saannin vaikeuteen, sivistyssanojen vierauteen ja lukutekniikan puutteeseen. Opiskeluvaikeuksia kohtasivat eniten yliopistotaustaltaan kokemattomat sekä harrastukseksi opiskelevat avoimen yliopiston opiskelijat. Yllättävää oli kuitenkin, että iäkkäämmät opiskelijat eivät kokeneet opiskeluvaikeuksia sen enempää kuin nuoret opiskelijat. Jos vanhemmat opiskelijat olivat kohdanneet vaikeuksia opiskelussa, ongelmat liittyivät useimmiten kielitaidon puutteeseen ja vieraisiin sivistyssanoihin.

Myös Eriksson-Stjernbergin (2000, 6-16) kyselytutkimuksesta ilmeni, että kasvatustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijat kokevat yliopisto-opiskelussa useita ongelmakohtia ja vaikeuksia. Opiskelijat eivät osanneet mitoittaa opiskeluaan eli toisin sanoen, miten paljon on yksi opintoviikko, jonka seurauksena opintojen ajoitus voi kärsiä. Myöskään omia opiskelutaitoja ei tiedostettu tai ongelmia kohdattiin ryhmätyöskentelyssä. Puolestaan motivaatioon liittyvät ongelmat voivat aiheuttaa välineellistä suhdetta opintoihin. Opinnoissa ilmeni ongelmia myös, jos palaute oli vähäistä tai tieteellisen kirjoittamisen kriteerit olivat puutteellisia. Myös auktoriteetti pelko suhteessa opettajiin ja akateeminen vastuu ja vapaus sekä pelko epäonnistumisesta koettiin vaikeina asioina.

Lähteenoja (2010, 35, 204) on tutkinut kvantitatiivisessa väitöstutkimuksessaan uusien opiskelijoiden integroitumista yliopistoon. Integroitumisella tarkoitetaan yliopistolla tapahtuvaa sosiaalista ja akateemista vuorovaikutusta, joka tukee ja edistää opiskelijan koulutustavoitteita ja opintoihin sitoutumista. Samastumisella puolestaan tarkoitetaan henkilön odotuksiin ja haluun kuulua johonkin ryhmään tai organisaatioon ja sillä oletetaan olevan toiminnan tavoitteita ohjaava vaikutus. Lähteenoja havaitsi, että mitä samaistuneempi opiskelija oli, sitä enemmän hän myös integroitui.

Toisille yliopisto-opintojen kokeilu voi osoittaa, että yliopisto-opetus on heille liian teoreettista tai liian vaikeaa ja omat kyvyt eivät riitäkään yliopistotasoiseen opiskeluun,

jonka seurauksena uranäkemyksensä saattaa muuttua. Myös oppiaineen valinta voi osoittautua vääräksi, jonka seurauksena oppiaine vaihdetaan toiseen tai opinnot keskeytetään. Opiskelutyö poikkeaa kuitenkin huomattavasti esimerkiksi keskiasteen oppilaitoksessa opiskelusta, jonka vuoksi yliopiston vapaa ja omaehtoinen opiskelu ei sovellu kaikille. (Piesanen 1996, 106.) Ylivoimainen (2002, 56) mukaan yliopisto-opetus- ja opiskelu saavat kuitenkin vaihtelevia muotoja, sillä eri koulutusaloilla opetukseen orientoidutaan poikkeavien tavoin ja siihen kohdistetaan erilaisia odotuksia sekä sitä arvioidaan erilaisista lähtökohdista käsin.

Repo (2010) on tutkinut avoimen yliopiston opiskelijoiden kokemuksia hyvästä opetustilanteesta, jonka pohjalta hän laati hyvän opetustilanteen mallin. Malli sisältää seitsemän hyvän opetustilanteen osaa: opetusmenetelmät, opettajat, ilmapiirin, opiskelijat, arvioinnin, oppimateriaalit ja sisällön. Suurin osa avoimen yliopiston opiskelijoista piti hyvän opetustilanteen perustana opetusmenetelmiä, joka sisälsi monipuolista vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden kesken. Suurin osa opiskelijoista koki myös tärkeäksi innostuneen ja selkeän opettajan, joka kuuntelee opiskelijoita. Opetuksen tavoitteet ja sisällöt nähtiin myös merkityksellisinä: hyvä opetustilanne pakottaa opiskelijat ajattelemaan kriittisesti ja ymmärtämään laajempia kokonaisuuksia. Opiskelijat korostivat myös innostavan, kannustavan, rohkaisevan ja keskustelua herättävän ilmapiirin tärkeyttä. Oppimista edistävä ilmapiiri johtuu usein innostavasta opettajasta. Myös oppimateriaaleja (jotka ovat selkeitä ja etukäteen saatavilla) sekä käytännön järjestelyjä (sopiva ryhmän ja opetustilan koko) pidettiin hyvän opetustilanteen perustana. Pieni osa opiskelijoista piti tärkeänä myös opiskelijoiden vastuuta hyvän opetustilanteen toteutumisessa. Erilaiset oppimistehtävät ja luentopäiväkirjat koettiin hyvinä oppimisen arvioinnin tapoina, kuten myös suullinen ja kirjallinen palaute. (Repo 2010, 159–172.)

Aktiiviseen ohjaukseen on pyritty kehittämään entistä enemmän vaikka yliopistoissa itseohjautuvuuden vaatimuksen on nähty olevan hyvin vahva. Opiskeluun liittyvän tiedon omaksuminen vaatii ajattelutapaa, johon erityisesti uudet opiskelijat eivät ole tottuneet. Opiskelijat kaipaavat erilaista apua: toisille riittää tiedotukset, kun taas toiset haluavat neuvontaa ja syvällistä ohjausta. (Mikkonen, Eriksson & Jyry 2003, 35, 38–39.) Jotta opiskelija kehittyisi oppimisensa itsenäisessä sääteltyssä yhä omaehtoisempaan toimintaan, joka osaa asettaa oppimistavoitteita ja ylläpitää motivaatiotaan, opiskelun ja sitä tukevan ohjauksen täytyy olla laadukasta (Eriksson & Mikkonen 2003a, 11).

3.3 Avoimen yliopisto-opiskelun hyödyistä opiskelijalle

Yliopisto-opinnot tuottavat monenlaisia yhteiskunnassamme vaadittavia valmiuksia, kuten vuorovaikutustaitoja, kykyä käsitteelliseen ajatteluun ja jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Yliopisto-opintojen myötä myös ammatillinen osaaminen korostuu. (Jouttimäki & Varja 2007, 120.) Yleisellä tasolla avoin yliopisto nähdään merkittävänä koulutuksellisen tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen toteuttajana. Opiskelijan tasolla syyt ovat puolestaan yksilöllisempiä.

Avoin yliopisto antaa aikuisiässä mahdollisuuden korkeakouluopintoihin. Okkosen ja Peltolan (1995, 89) mukaan harvat opiskelijat ovat hyötäneet avoimen yliopiston opinnoista työpaikan, -aseman tai taloudellisen tilanteen suhteen (vrt. Castren 1997, 20). Sen sijaan yleissivistyksen, yliopisto-opintojen statuksen, ajatusmaailman kehittymisen ja opiskeluun liittyvän sosiaalisen elämän kannalta avoimen yliopiston opinnot on koettu merkityksellisinä ja mielenkiintoisina. Opiskelijat tavoittelevat jonkinlaista hyötyä opintojen avulla aloittaessaan opintoja, mutta konkreettisesti on vaikea sanoa, millaista apu on ollut, jolloin opinnot ovat tuntuneet turhilta (Salmensuu 1994, 28–29). Kuten edellä on todettu, monet tutkimukset kuitenkin osoittavat, että usein keskeisin opiskelumotiivi on ammatillisen osaamisen kehittäminen: opiskelija voi esimerkiksi syventää aikaisempia opintojaan tai täydentää niitä. Piesasen (1999b, 70) tutkimuksen mukaan avoimen yliopiston merkitys opiskelijoiden tulevaisuuden kannalta selkiytyi opintojen edetessä kun taas työttömänä olleille opiskelijoille hieman myöhemmin. Tutkinnon saannin vuoksi tai ammatillisin tavoittein opiskelleille avoimen yliopiston merkitys selkiytyi myöhemmin kuin niille, jotka opiskelivat lähinnä itsensä kehittämisen vuoksi.

Avoimen yliopiston opinnoilla on osoitettu olevan merkitystä myös ns. pysähtyneeseen elämäntilanteeseen ja työttömälle opiskelijalle. Piesasen (1995, 34–35) tutkimuksen mukaan työttömät kokivat, että opintoja voi hyödyntää tulevaisuudessa useilla eri alueilla, joten opintojen myötä on syntynyt tunne siitä, että työttömyysaika ei mene ”hukkaan”. Opinnot ovat tuoneet työttömälle keinoja elämän ja ajankäytön jäsentämiseen, toimineet turhautumisen poistajana ja itsetunnon kohottajana. Piesasen (1999b, 70–71) mukaan avoimella yliopistolla on erityisen suuri merkitys yksilötasolla tarkastellessa nuoria, alle

25-vuotiaita. Piesasen kyselytutkimuksen mukaan avoin yliopisto voi tukea nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumista sekä auttaa koulutus- ja työurakehityksessä.

Avoimessa yliopistossa on mahdollista kokeilla eri oppiaineita ja yliopisto-opintojen sopivuutta itselle. Puttosen (1996, 58–60) kyselytutkimuksen mukaan avoimen yliopiston opinnot selkeyttivät, muokkasivat tai muuttivat opiskelijoiden koulutus- ja ammattitavoja. Näin ollen omia kykyjään epäilevällä, esimerkiksi aiemmin koulussa heikosti menestyneellä opiskelijalla on hyvä mahdollisuus tutustua yliopistotason opintoihin. Piesanen (1996; 1999b, 79) mukaan heikomman koulumenestyksen omaavilla, jotka ovat opiskelun myötä osoittaneet niin itselle kuin muille kyvykkyyteensä yliopistotasoiseen opiskeluun, on mahdollista siirtyä avoimen yliopiston kautta varsinaiseksi opiskelijaksi. Lisäksi avoin yliopisto instituutiona vaikuttaa uranäkemyksen muotoutumiseen erityisesti silloin, jos nuorella aikuisella ei ole peruskoulutuksen jälkeen minkäänlaista koulutus- tai työpaikkaa. Avoin yliopisto on siis saattanut olla ainoa todellinen koulutusvaihtoehto siinä elämäntilanteessa. Myös Salmelan ja Puttosen (1995, 91) mukaan opintomenestys ei ollut riippuvainen siitä, oliko opiskelijalla aikaisempaa kokemusta yliopisto-opiskelusta vai ei.

Avoimella yliopisto-opiskelulla on monenlaisia merkityksiä ja laadullisia vaikutuksia. Puttosen (1996, 96–97) mukaan avoimen yliopiston opinnot syvensivät tietoja yliopisto-opiskelusta ja opiskelumahdollisuuksista sekä kehittivät itsenäistä opiskelua, päätelmien tekemistä ja kriittisyyttä. Opinnot kehittivät myös opiskelu- ja tiedonhankintataitoja ja tieteenalan tiedollista sisällön oppimista (oman oppiaineen tuntemus) sekä vaikuttivat taitoon ajatella ja tehdä asioita uudella tavalla. Opinnot toivat opiskelijalle menestymisen kokemuksia, kasvattivat itseluottamusta sekä lisäsivät oppimishalukkuutta ja uskoa omiin mahdollisuuksiin. Piesanen (1999b, 78) toteaa, että avoimen yliopiston opintojen kautta omaksuttujen opetusmenetelmien, terminologian ja opiskelutekniikoiden merkitys on myös tärkeää niin opinnoissa selviytymisessä tai mahdollisesti yliopistoon hakeuduttaessa. Lisäksi opinnot auttavat pääsykokeisiin valmistautumisessa ja lyhentävät jäljellä olevaa opiskeluaikaa yliopistoon päästessä, sillä opiskelija on sisäistänyt yliopisto-opintojen luonteen opiskellessaan avoimessa yliopistossa. (ks. myös Piesanen 2001, 174.)

Repo (2010, 139–151) on tutkinut avoimen yliopiston opiskelijoiden käsityksiä opiskelua edistävästä ja hidastavista tekijöistä. Tarkastellessa opiskelua edistäviä tekijöitä, 38,3

prosenttia avoimen yliopiston opiskelijoista koki opiskelumotivaation ja kiinnostuksen opintoihin olevan kaikkein tärkein opiskelua edistävä tekijä. Oppimisympäristöä ja muita ulkoisia tekijöitä (mm. kurssin rakenne ja järjestelyt, opintojen joustavuus, tarjonta ja hinnat, oppimateriaalit) pidettiin myös tärkeinä. Osa opiskelijoista korosti kykyä oppia ja säädellä oppimistaan (onnistumisen ja oppimisen kokemukset, opiskelutaidot) ja vertaistukea sekä muuta yhteisöllisyyttä. Myös opetus ja ohjaus koettiin tärkeinä (opettajan toiminta, opetus ja palaute, opetusmenetelmät, opiskelun tuki). Opiskelun liittyminen johonkin kontekstiin (työhön, aiempiin opintoihin, muuhun elämään) sekä elämäntilanne ja resurssit mainittiin myös opiskelua edistävinä tekijöinä. Avoimen yliopiston opiskelijoista 55 prosenttia koki elämäntilanteen ja resurssien (aikapula, muu elämä ja opiskelu sekä perhe vievät aikaa, rahan puute) olevan keskeisin opintoja hidastava tekijä. Toiseksi merkittävämpänä hidastavana tekijänä opiskelijat pitivät oppimisympäristöä ja kolmanneksi opetusta ja ohjausta. Osa opiskelijoista koki opiskelumotivaation tai kiinnostuksen puutteen opiskelua hidastavana tekijänä. Myös opiskelutaitojen tai vertaistuen puute mainittiin.

Myös Virtanen (1999, 5-7) on selvittänyt kyselytutkimuksessaan kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden käsityksiä opintoja hidastaneista tekijöistä. Tutkimuksen mukaan opintoja hidastavina tekijöinä korostettiin henkilökohtaisia tekijöitä, kuten työssäkäyntiä ja perhe-elämää, opiskelutaitojen ja opintojen ohjauksen puutetta sekä opintojen järjestelyyn liittyviä tekijöitä, kuten tenttikirjojen huonoa saatavuutta. Myllylän ym. (2007, 34–45) kyselytutkimuksen mukaan käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden kokemukset opiskelua edistävästä ja hidastavasta tekijöistä olivat samansuuntaisia. Valmiit aikataulut ja opintosuunnitelmat, kurssi- ja opintotarjonta, työskentelytavat, opettajan toiminta, opiskelumotivaatio ja opintojen organisointi edistivät sekä nopeuttivat opintoja. Opintojen ohjauksen puute koettiin puolestaan hidastavan opintojen etenemistä, kun taas opiskelijoiden keskinäinen tuki ja vuorovaikutus sekä ikä ja elämäkokemus edisti opintoja.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä- ja kysymykset

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat Helsingin Avoimessa yliopistossa opiskelevat sekä opiskelleet ei-ylioppilaat. Tutkimustehtävässä pyritään selvittämään ei-ylioppilaiden päätymistä avoimeen yliopistoon ja heidän käsityksiään opintojen merkityksestä sekä kokemuksia opiskelusta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia syitä, perusteluja ja merkityksiä ei-ylioppilaat esittävät avoimessa yliopistossa opiskelulle?
2. Millaisia kokemuksia ei-ylioppilailta on opiskelusta avoimessa yliopistossa ja sen tarjoamista opinnoista?

4.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimus edustaa lähestymistavaltaan kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta, jossa tulkinnalla ja ymmärtämisellä on keskeinen sija. Ymmärtämisellä pyritään ilmiöiden ja merkitysten oivaltamiseen, joka puolestaan on tulkintaa ja koskettaa näin sosiaalista todellisuutta. (Flick 2006, 11.) Laadullinen tutkimusote sopii tutkimukseen tutkittavan ilmiön ainutkertaisuuden vuoksi.

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Esimerkiksi haastattelu edustaa tällaista metodia. Haastattelu on keskustelua, mutta tutkimushaastattelu eroaa tavallisesta keskustelusta muun muassa sen vuoksi, että tutkimushaastattelu on systemaattista tiedonkeruuta, jolla on tavoitteet ja, jossa haastattelija on ohjaavassa asemassa (Lantz 1993, 12). Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska näin saan selville tutkittavien henkilökohtaisia kokemuksia ja merkityksiä vapaasti kerrottuna.

Joidenkin näkemysten mukaan haastattelun avulla voidaan saada syvällisempää tietoa kuin kyselyllä (Cohen, Manion & Morrison 2000, 269). Vaikka haastattelu nähdään työläänä menetelmänä, se on kuitenkin menetelmänä kyselyä joustavampi, sillä haastattelussa

voidaan selventää ja syventää sekä saada perusteluja esitetyille mielipiteille esittämällä esimerkiksi lisäkysymyksiä. Haastattelun tärkeänä etuna voidaan pitää myös haastatteluaiheiden järjestysten mahdollista säätämistä tilanteen mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 205; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 35–36). Haastateltavat eivät saaneet haastattelukysymyksiä etukäteen nähtäväksi, joten he eivät ole voineet valmistautua haastatteluun esimerkiksi valmiilla vastauksilla. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina.

Valitsin haastattelutyypeistä aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, jota voidaan pitää strukturoidun lomakehaastattelun ja teemahaastattelun välimuotona. Teemahaastattelussa (engl. focused interview) haastattelun aihepiirit (teemat) on etukäteen määrätty, mutta toisin kuin strukturoidussa haastattelussa kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Haastattelijalla ei ole olemassa valmiita kysymyksiä, vaan tukilista käsiteltävistä asioista. Strukturoituun haastatteluun verrattuna, puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltavat vastaavat omin sanoin ilman valmiita vastausehtoja ja kysymykset ovat kaikille samat. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Valitsin haastattelun ja ko. haastattelutyyppin aineistonkeruumenetelmäksi, koska tutkittavaa ilmiötä ei ole tutkittu laadullisesti ja tarkoituksena oli saada selville haastateltavien kokemuksia ja merkityksiä heidän itsensä kertomana. Kingin (2004, 21) mukaan laadullisen haastattelututkimuksen merkittävä etu liittyykin erilaisten merkitystasojen tutkimiseen. Eskolan ja Suorannan (1998, 45) mukaan hahmotamme maailmaa aina tietyn merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta. Haastattelututkimuksen avulla halutaan tietää ihmisten näkemyksistä, mielipiteistä ja käsityksistä kuuntelemalla heidän tarinansa (Cohen ym. 2000, 268).

Puolistrukturoitu teemahaastattelurunko koostui seuraavanlaisista teemoista: taustatiedot, opiskeluhistoria ja avoimeen yliopisto-opetukseen hakeutuminen, opiskelu ja oppiminen avoimessa yliopistossa sekä yliopisto-opintojen merkitys ja tulevaisuus. Jokainen teema sisälsi tukikysymyksiä. Runko eteni kronologisessa järjestyksessä, mutta haastattelusta riippuen teemat käsiteltiin eri järjestyksessä. Eskolan ja Vastamäen (2007, 34) mukaan teemat muodostuvat intuition, kirjallisuuden ja teorian pohjalta, kuten myös tässä tutkimuksessa. Teemojen muodostumiseen vaikuttivat olennaisesti myös

tutkimuskysymykset. Selvitin, mitä aiemmissa tutkimuksissa on käsitelty ja tutkittu ja yhdistelin siitä käytettäviä teemoja.

4.3 Haastateltavat ja aineiston hankinta

Työskentelin tutkimuksen teko hetkellä Helsingin Avoimessa yliopistossa, joten päätin lähteä liikkeelle haastateltavien etsinnässä omista kontakteistani. Avoimessa yliopistossa lähetetään opiskelijoille neljä kertaa vuodessa sähköinen uutiskirje, jossa kerrotaan ajankohtaista tietoa opetustarjonnasta. Tiedustelin 28.1.2010 lähetetyssä uutiskirjeessä halukkaiden osallistumista haastattelututkimukseen (liite 1). Uutiskirje lähetettiin noin 30 000 opiskelijalle. Sain eräpäivään (15.2.2010) mennessä yhteensä 11 yhteydenottoa. Uutiskirjeessä olevien henkilöiden määrään nähden yhteydenotto oli vähäistä, mutta tämän tutkimuksen kannalta riittävää.

Tässä tutkimuksessa haastateltiin avoimessa yliopistossa opiskelevia sekä opiskelleita ei-ylioppilaita. Tutkimukseen osallistui lopulta kahdeksan henkilöä, viisi naista ja kolme miestä. Kaikki haastateltavat valittiin uutiskirjeen perusteella lukuun ottamatta yhtä opiskelijaa, joka oli käynyt henkilökohtaisessa ohjauksessani opintoneuvonnassa marraskuussa 2009. Uutiskirjeen perusteella karsin muutaman henkilön pois, sillä yksi heistä opiskeli ulkomailla, toisen opiskelijan opinnoista oli kulunut 14 vuotta ja kolmas henkilö oli ulkomaalaistaustainen (yhteisen kielen heikkous).

Tutkittavat olivat iältään 26–69-vuotiaita (keski-ikä 53 vuotta). He olivat opiskelleet Helsingin Avoimessa yliopistossa ns. pääaineenaan historiaa, taidehistoriaa, psykologiaa, yleistä ja aikuiskasvatustiedettä, teologiaa, sosiaalityötä, viestintää tai sosiaalipsykologiaa. Haastateltavat edustivat siis kattavasti useita oppiaineita ja eri tiedekuntia. Yksi haastateltava oli suorittanut muutaman yksittäisen opintojakson ja eräs haastateltavista oli keskeyttänyt perusopinnot, kun taas kaikki muut haastateltavat olivat suorittaneet yhdessä ja/tai useammassa oppiaineessa perus- ja/tai aineopinnot.

Haastateltavista viisi opiskeli parhaillaan avoimessa yliopistossa, kun taas kahdella haastateltavalla opiskelusta oli kulunut vuosi tai kolme vuotta. Neljällä haastateltavalla oli takanaan pitkä historia avoim(e/i)ssa yliopisto(i)ssa muun opiskelu- ja työuran ohessa, sillä he olivat opiskelleet avoimessa yliopistossa 9-13 vuotta, eräs heistä jopa 18 vuotta

(1989–2007). Pitkään Avoimissa yliopistoissa opiskelleilla oli haastatteluhetkellä suoritettuja opintopisteitä noin 100–190, kun taas pari vuotta sitten opintonsa aloittaneet olivat opiskelleet noin 11–40 opintopistettä. Useampi haastateltava oli opiskellut avoimen oman opetuksen lisäksi opistossa (5) sekä useammassa avoimessa yliopistossa (4).

Haastateltavista kolme oli suorittanut oppivelvollisuutensa peruskoulussa, yksi oli suorittanut kansakoulun ja neljä keskikoulun. Valtaosa haastateltavista (5) oli myös suorittanut opistoasteen tutkinnon ja yksi haastateltavista kouluasteen tutkinnon. Kaksi haastateltavaa poikkeaa hieman muista, sillä toinen heistä oli suorittanut ammattikorkeakoulututkinnon ja toinen ylemmän korkeakoulututkinnon, jonka lisäksi hän oli parhaillaan jatko-opiskelijana tohtorikoulutuksessa. Kaksi haastateltavista oli keskeyttänyt lukion suoritettuaan sen melkein kokonaan (2-3 vuotta), mutta he eivät olleet saaneet lukion päättötodistusta tai osallistuneet ylioppilaskirjoituksiin. Ammatiltaan haastateltavat olivat hyvin erilaisia: työvoimaohjaaja, toimistos sihteeri, johtava sosiaalityöntekijä, putkiasentaja, kokousavustaja, insinööri, pankinjohtaja ja kosmetologi. Haastateltavista valtaosa opiskeli sivutoimisesti, sillä viisi heistä työskenteli kokopäiväisesti, yksi osa-aikaisesti ja kaksi haastateltavista oli eläkkeellä.

Haastattelut toteutettiin keväällä 2010 (viikoilla 10–13). Haastattelupaikan valinta on tärkeässä asemassa haastattelun onnistumisen kannalta, sillä tilan täytyy olla rauhallinen ja haastateltavalle mieluinen. Usein haastattelut onnistuvat paremmin, jos haastattelu tapahtuu haastateltavien kotikentällä, kuten kotona (Rapley 2004, 18). Kerroin haastateltaville, että haastattelu on mahdollista toteuttaa heidän valitsemassaan paikassa tai Helsingin Avoimen yliopiston tiloissa, joten menin haastateltavien ehdoilla. Kaikki muut haastattelut toteutettiin Helsingin Avoimen yliopiston tiloissa lukuun ottamatta kahta haastattelua, joista toinen järjestettiin Helsingin Avoimen yliopiston Vantaan toimipisteessä ja toinen haastateltavan työpaikalla Helsingissä. Haastattelut olivat kestoltaan 60–120 minuuttia. Keskimäärin haastattelut olivat puolentoista tunnin pituisia/mittaisia. Kaikki haastattelut äänitettiin haastateltavien suostumuksella.

Jotta haastattelutilanteessa vallitsisi mahdollisimman vapaa ja rento ilmapiiri, en mennyt heti suoraan aiheeseen, vaan tutustuimme ensin toisiimme kahvittelemalla ja keskustelemalla yleisistä asioista sekä kerroin samalla myös perusasiat haastattelusta ja sen etenemisestä. Olin myös tulostanut jokaisen haastateltavan opiskeleman oppiaineen

opinto-ohjelman sekä sen hetkisen opintosuoritusotteen mukaan, jotta opiskelijan olisi mahdollisesti helpompi muistella opintojaan niiden avulla. Tein myös jonkin verran omia muistiinpanoja haastattelun aikana. Myös useammalla haastateltavalla oli omasta aloitteestaan mukana omaa materiaalia haastattelun tueksi, joten myös he olivat valmistautuneet hyvin haastatteluun.

4.4 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisen aineiston ominaispiirteitä ovat Alasuutarin (1994, 75) mukaan ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on aineiston selkeyttäminen, johon pyritään sitä tiivistämällä. Analyysin tavoitteena on kuvata aineistoa kokonaisvaltaisesti ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta, jonka vuoksi aineiston analyysissä on huomioitava, ettei tiivistämisellä kadoteta aineiston sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Kvale (1996, 187–188) toteaaakin, että aineiston analyysia ohjaa aina tutkimuksen tarkoitus ja se, mihin kysymyksiin tutkimuksella halutaan saada vastaus.

Haastatteluiden jälkeen nauhoitetut aineistot muutettiin kirjoitettuun muotoon eli litteroitiin sanatarkasti kevään 2010 aikana. Käytin litterointiin SoundScriber -litterointiohjelmaa. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 155 sivua rivivälillä 1 kirjoitettuna (fontti Courier New, fonttikoko 11). Aloitin aineiston analysoinnin syksyllä 2010. Lähestymistapani aineiston analyysiin oli teoriaohjaava, jolloin tutkimuksen teoria ohjasi tutkimuskysymysten muotoilussa ja haastattelurungon (liite 2) laatimisessa. Aineiston analyysin välineenä on tässä tutkimuksessa käytetty sisällönanalyysin kautta muodostuvaa teemoittelua.

Teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaastossa voidaan ajatella olevan teoriaohjaava sisällönanalyysi, jota tämä tutkimus edustaa. Tässä analyysitavassa aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan tai nouse teoriasta, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. Teoria ohjaa analyysia tai voi toimia apuna analyysin etenemisessä, kun analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Analyysiyksikkö, joka määrittellään sisällönanalyysin aluksi voi olla esimerkiksi yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus. Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä käytetään eri teemoja. Teoriaohjaavassa- ja aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysi etenee kolmivaiheisesti: ensimmäisessä

vaiheessa aineisto pelkistetään (reduointi), toisessa vaiheessa ryhmitellään (klusterointi), ja viimeisessä vaiheessa luodaan teoreettiset käsitteet (abstrahointi). Teoriaohjaava analyysi eroaa aineistolähtöisestä analyysistä abstrahointivaiheessa: teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan esiin valmiina teoriasta, ilmiöstä ikään kuin jo tiedettynä, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 98–99, 110, 112, 116.)

Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus pelkistetyssä ja tiivistetyssä muodossa. Sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä yhdistelemällä tekstistä löytyviä erilaisia teemoja ja luomalla niistä teoreettisia käsitteitä. Sen pyrkimys on olennaisesti kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti tiivistetyssä muodossa kadottamatta sen merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–115.) Sisällönanalyysi on tutkittavan ilmiön järjestämistä, kuvailemista ja kvantifioimista (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3). Braunin ja Clarken (2006, 79–81) mukaan teemoittelulla tarkoitetaan sitä, että jokaisesta vastauksesta pyritään etsimään tiettyyn teemaan kuuluvaa aineistoa. Teemoittelu etenee teemojen muodostamisesta ja ryhmittelystä niiden yksityiskohtaisempaan tarkasteluun.

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista, pyrin saamaan kokonaiskuvan aineistosta, mikä tapahtui aineiston huolellisella lukemisella useaan kertaan. Samanaikaisesti pidin koko ajan silmällä haastattelurunkoa sekä tutkimuskysymyksiä, sillä pyrin löytämään laajoja kokonaisuuksia ja olennaisia asioita tutkimuskysymysten näkökulmasta. Tämän jälkeen kävin ensin haastateltavat yksitellen läpi tutustumalla heidän taustatietoihin, jotta saisin heistä paremman kokonaiskuvan. Aineistoon perehtymisen jälkeen aloin jäsentää aineistoa etsimällä siitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.

Lähdin liikkeelle aineiston pelkistämisestä, jossa taustalla oli ohjaavana tekijänä koko ajan tutkimuskysymykseni. Poimin haastatteluaineistosta alkuperäisilmaisuja, joista muodostin pelkistettyjä ilmaisuja. Käytin avuksi eri värejä ja alleviivasin kaikki asiat, joissa puhuttiin tutkimuskysymyksistäni ja yhdistin näin aineistokatkelmia. Aineistoa pelkistetään kysymällä aineistolta esimerkiksi tutkimustehtävän mukaista kysymystä ja ne kirjataan ylös mahdollisimman tarkkaan samoilla termeillä kuin teksti on aineistossa (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5). Tämän jälkeen aloin ryhmittelemään aineistoa. Ryhmiteltäessä aineistoa tutkija yhdistää pelkistetyistä ilmauksista ne asiat, jotka näyttäisivät jollakin

tavalla kuuluvan yhteen (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5). Yhdistin siis samaa tarkoittavat asiat tiettyyn teemaan, jotka nimesin sisältöä kuvaaviksi.

Aluksi teemat olivat alustavia jäsennyksiä, mutta muodostuivat pikku hiljaa laajemmiksi teemoiksi, jotka myötäilivät tutkimuskysymyksiä. Aineiston pohjalta muodostui kaksi laajaa teemaa noudattaen kronologista etenemisjärjestystä. Ensimmäinen teema käsitteli ei-ylioppilaiden syitä ja perusteita avoimessa yliopistossa opiskelulle ja toinen teema ei-ylioppilaiden varsinaisia opiskelukokemuksia.

Tutkimustulosten yhteydessä tuon esille suoria lainauksia haastatteluaineistostani. Eskolan ja Suorannan (1998, 176) mukaan onnistuneessa analyysissä vaaditaan teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka näkyy tutkimustekstissä niiden lomittumisena toisiinsa. Käytän aineistokatkelmia eli sitaatteja, joiden avulla voin kuvata tekemiäni jäsennyksiä ja tulkintoja sekä viittauksia teoriaan. Aineistokatkelmien jaottelu- ja ryhmittelyvaiheessa ilmeni, että jotkut sitaatit sopivat useamman teeman alle, joten jätin ne alkuvaiheessa kaikkiin sopiviin ryhmiin. Lopulta valitsin käytettäväksi sen aineistokatkelman, joka kuvasi aineistoa parhaiten. Käytän haastattelusitaattien yhteydessä seuraavanlaisia merkintöjä: ... (haastateltavan puheessa on tauko), (x) (sulkumerkkien sisään on lisätty selittävä sana tai lause, kuten haastateltavan naurahdus) ja - - (haastateltavan lainausta on lyhennetty).

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Avoimessa yliopistossa opiskelun syitä, perusteluja ja merkityksiä

Esittelen seuraavaksi tutkimustuloksia, jotka liittyvät ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, jossa tarkasteltiin ei-ylioppilaiden avoimessa yliopistossa opiskelun syitä, perusteluja ja merkityksiä. Tutkimustuloksia esitellään kolmen teeman avulla: Avoimeen yliopistoon hakeuduttiin opiskelemaan, koska opinnoista haettiin konkreettista käytännön hyötyä (työhön tai muuhun elämään), opintoja päädyttiin kokeilemaan mielenkiinnosta ja tiedon syventämisen näkökulmasta tai lähiympäristön tukemana.

Avoimen yliopisto-opintojen avulla voidaan hakea konkreettista hyötyä elämään, sillä opintojen myötä on mahdollista etsiä esimerkiksi uutta uraa ja ammattia (ks. myös Lehtiö 1997, 27). Eräällä haastateltavalla ammatin vaihto on ollut mielessä avoimeen yliopistoon hakeutumishetkellä ja aikaisemminkin, mutta hänen puheesta voidaan havaita myös muita opintojen osallistumiseen vaikuttaneita tekijöitä, sillä hän on myös päätenyt kokeilemaan yliopisto-opintojen luonnetta. Haastateltava mainitsee myös, että nykyisessä työssä tapahtuneet erimielisyydet olivat ikään kuin viimeinen sysäys uuden ammatin hankkimiseen, vaikka tulotaso tulisi pienenemään. Haastateltavalla näyttää olevan suuri motivaatio ja halu saavuttaa uusi ammatti. Opintojen myötä uuden ammatin hankkiminen ja yliopistoon pääseminen on siis vahvistunut entisestään, mikä on jopa yllättänyt haastateltavan.

Ehottomasti pappi on niinku ollu tavoitteena alusta lähtien, mutta toisaalta sitten, sit niin että vähän koittamaan, että miltä se oikeesti tuntuis ja... Ensimmäisestä luentokerrasta, mulla on ollu kirkkaana silmissä, että mä en voi jättää tätä kesken, et tosi mielenkiintosta (naurauhdus). Meit on hulluja monenlaisii... No tää on siinäkin mielessä omituinen juttu, et mulla on kuitenkin aika hyvin palkattu työ ja tota. Loppujen lopuks mä olin aika tyytyväinenkin nykyiseen työhön, mut siellä sit tuli pikku pettymyksii ja ne niinku inspiroi sitten lisää ja ja... Kun mä valmistun, jos mä valmistun tai sanotaan, että kun mä valmistun papiks, niin palkka tulee putoamaan, et rahan kiilto silmissä mä en tätä tee (H5)

Avoimen yliopiston opinnoista on voinut olla alusta alkaen suurta merkitystä, sillä opintojen myötä oma tulevaisuuden ammattiala on voinut myös selkiintyä. Itseä kiinnostava opiskeluala on löytynyt avoimen yliopisto-opintojen sekä useiden aikaisempien koulutuksien myötä (ks. myös Piesanen 1999a, 104–105), kuten seuraava sitaatti osoittaa.

Ehkä, ehkä just se et, et mitä enemmän mä tavallaan käyn näitä kursseja läpi, sitä enemmän mua kiinnostaa se, et tavallaan on nyt löytäny sen oman jutun. Niin se on niin kun se, et ei oo enää semmosta et ei tää oo mun juttu, niin kun esimerkiksi kosmetologikoulu oli tai lukio oli semmonen, et kyl tää on nyt enemmän semmonen, et tähän tähdätään. Nyt se löyty (H1)

Tutkintotavoitteisuus ja yliopistoon pääseminen näyttäytyy keskeisenä tekijänä avoimeen yliopistoon hakeutumisessa. Muiden koulutusten ja työelämän myötä joillekin haastateltaville oli selkiytynyt, että heidän päätavoitteensa on itse yliopisto, mutta koska

he eivät täytä yliopiston muodollisia pääsyvaatimuksia¹³, he ovat päätyneet avoimeen yliopistoon, joka on heille näin ollen ns. välivaihe yliopistoon. Opiskelupäätöksen syntyyn on voinut vaikuttaa myös perheenjäsenen opiskelukokemukset avoimesta yliopistosta ja tieto siitä, että avoimen yliopiston opinnot käyvät sellaisenaan tutkintoon, jos myöhemmin pääsee varsinaisen yliopiston opiskelijaksi, jolloin opinnot eivät mene hukkaan. Piesanen (1999b, 77–81) havaitsikin kyselytutkimuksessaan, että avoimessa yliopistossa opiskelu on etenkin nuorelle aikuiselle mahdollisuus, jota – vaikkakin usein tilapäinen koulutusvaihtoehto – nuori voi hyödyntää eri tavoin eikä opiskelu siellä mene hukkaan.

En, siinähan on vaatimuksena, että on lukio käyty tai kolmivuotinen ammattikoulu (H5)

Kyllä mä olin sillai, et yliopistoon menisin (- -) Se oli kyllä ihan kiva tai sisko on sanonu, et kun näistä saa niitä pisteitä sinne niinku sinne yliopistoon kun hakee, niin se oli semmonen yks motiivi, et sit ei tavallaan käy niitä turhaan, et sä saat niistä sitten jotain hyötyä... Myöhemmin (H1)

Kaikki eivät siis kuitenkaan pääosin ole voineet pyrkiä yliopistoon normaalia hakureittiä pitkin (pääsykoe), joten yliopistoon pyritään ns. avoimen yliopiston väylän kautta (ks. luku 2.3). Näin ollen useampi haastateltava oli tutustunut tähän erillisvalintaan (avoimen yliopiston opintojen perusteella hakevien valinta) ja miettinyt hakemista sen kautta, kun taas muutama haastateltavista oli jo hakenut sen kautta (tai normaalin pääsykokeen kautta, jos täyttävät yliopiston muodolliset hakukriteerit) opiskelemaan pääsemättä kuitenkaan sisään yliopistoon.

Sitten Konttinen sano, että sun kannattaa ehdottomasti hakee, et sulla on näin mielenkiintoinen aihe ja sä oot niin monta vuotta sitä keränny. Et mä oon yrittäny saada näitä opintoviikkoja kasaan, jotta mulla olis mahdollisuus tän avoimen kautta hakea ja mulle on koko aika sanottu, että kun sulla on kumminki aika siistit arvosanat, nii kannattas kumminki jatkaa (H2)

Hyvärisen (2006, 86–101, 105) mukaan avoimen yliopiston kautta yliopistoon siirtyvät ovat usein vanhempia ja korkeasti koulutettuja, ei-ylioppilastutkinnon suorittaneita naisia, jotka ovat työelämässä. Vaikka erillisvalinnan olemassaolosta tiedettiin ja mahdollisuus tutkinnon suorittamiseen tiedustettiin, se koettiin kuitenkin vielä melko kaukaiseksi, sillä

¹³ Helsingin yliopistoon on hakukelpoinen, jos on suorittanut esimerkiksi: ylioppilastutkinnon, International Baccalaureate tutkinnon (IB), Eurooppalaisen ylioppilastutkinnon (EB), Reifeprüfung-tutkinnon, vähintään kolmivuotisen ammatillisen perustutkinnon tai sitä vastaavat aikaisemmat opinnot, ammattitutkinnon aikuiskoulutuksena, korkeakoulututkinnon tai opintoja Avoimessa yliopistossa (Helsingin yliopisto 2011).

sisäänotettujen opiskelijoiden määrä on vähäinen ja sen nähtiin olevan nuorten hakureitti yliopistoon (ks. myös Piesanen 2005, 52, 62; vrt. Piesanen 1996, 71; Piesanen 1999b, 74–75; Haapakorpi 1994, 21; Purtilo-Nieminen 2009, 26). Vaikka haastateltavilla olisikin mahdollisuus hakea yliopistoon normaalivalinnassa pääsykokeen kautta, avoimen yliopiston kautta pyrkiminen koettiin kuitenkin ainoaksi järkeväksi ratkaisuksi muun muassa iän puolesta.

Se pitäs, sen pitäs olla paljon helpompi, siis sillä lailla että... Kyllä mä oon sitä kattellu eikä se niin helppoo ole (- -) Ja mitä mä sitten siellä näiden opintoneuvojien kanssa keskustelin, niin ne on yleensä tämmösiä jatko-opintoja ja nuoria ihmisiä ja noin että... Joilla on niinku semmonen todellinen tarve lisätä sitä ammattitaitoa, että todennäköisyys että mä tulisin valituks, niin on aika pieni (H3)

Avoimen väylän kautta mä siis hain, koska se on mun mielestä ainut viisas ratkaisu mulla tän ikäsenä ja muutenkin et nää pääsykoejutut ja tämmöset, ne tuntuis aika (H2)

Avoimen yliopiston väylästä ja siihen liittyvistä hakukriteereistä, jotka vaihtelevat eri yliopistoissa oltiin hyvinkin tietoisia. Varsinkin Helsingin yliopiston kriteerit (ks. liite 3) ja tiukka linja herättivät hämmennystä ja kritiikkiä. Vaikka avoimen kautta yliopistoon pyrkiminen on vaikeaa ja se on työläs reitti yliopistoon, se koettiin kuitenkin merkittäväksi epäkohdista huolimatta. Myös Piesanen (2005, 72) havaitsi tutkimuksessaan, että opiskelijat korostivat väylää ns. ”pelastajana”, vaikka väylä onkin pitkä tie yliopistoon.

Sosiaalipsykologiaan otetaan kolme väylän kautta (- -) Sinne otetaan rajoitettu määrä, mut vaatimuksena on että sulla täytyy olla vähintään nelosen keskiarvo eli aika isosta määrästä opiskelua, niin nehän puhtaasti... Mä nään ne sillä lailla, että sillä karsitaan hyvin paljon. Niille annetaan niinku mahdollisuus karsia, että se asennoituminen yliopiston puolella ei ole niinku se paras mahdollinen. Esimerkiks mulla on se käsitys, et Jyväskylässä se on paljon joustavampi (H3)

Mut mun mielestä Helsinki vetää semmosta rooli ja näkeehän sen näistä vaatimustasoista, että jos Joensuussa on 60 ja Helsingissä 85, miksi se on niin? (- -) Mä ilahduin valtavasti ja toisaalta oon kiitollinen, että tämmönen mahdollisuus kuitenkin on... Vaikkei se ehkä mun mielestä ihan kuitenkaan sit tasapuolinen oo (H5)

Hyvärisen (2006, 86–101, 105) mukaan väylän kautta yliopistoon siirtyneet ovat hyvin motivoituneita ja heillä on hyvät tiedot yliopisto-opiskelun luonteesta. Hyvärisen tutkimustuloksia tukee myös tämän tutkimuksen haastateltava, joka on ainoana

haastateltavista (haastattelun toteutushetkellä) päässyt yliopistoon tutkinto-opiskelijaksi. Vaikka hän ei ole päässyt yliopistoon ko. erillisvalinnan kautta, vaan toisenlaisen vastaavan, haastateltava korostaa avoimessa yliopistossa opiskeluaikanaan saamiaan opiskelutaitojen merkitystä, jonka ansiosta opiskelu on ollut helpompaa yliopiston puolella.

Se tietopuoli on ollu hirveen tärkeä ja sit, et on oppinu jo silloin vastaamaan esimerkiks tentteihin ja siihen et miten yliopistossa opiskellaan ja semmosta. Et sit kun mä tulin varsinaiseks tutkinto-opiskelijaks, et sit mulle ei tullu semmosta, vaan et mä olin jo valmis sinne ja sitte et se on avannu mulle sen oven sinne yliopistoon (H6)

Salmensuun (1994, 33, 37) kysely- ja haastattelututkimuksen mukaan ylioppilastutkinnon suorittamattomat olivat kohdanneet jonkin verran kieliongelmiä siirtyessään avoimesta yliopistosta väylän kautta yliopistoon. Yliopiston kielitaitovaatimukset tuntuivat melko raskailta, mutta muuten opiskelu oli sujunut ongelmitta. Verrattaessa avointa yliopistoa ja varsinaista yliopistoa, tutkittavat korostivat sitä, että avoimesta yliopistosta puuttuu suorituspakon tunne. Lisäksi aikuisopiskelijoiden koettiin olevan elämäkokemukseltaan kriittisempiä ja suhtautuvan näin opetukseen eri tavoin, sillä he ovat rohkeampia esittämään omia ajatuksiaan, jonka seurauksena ilmapiiri vapautuu ja syntyy keskustelua.

Avoimessa yliopistossa opiskelu koettiin kovin työlääksi (ks. myös Repo 2010, 139–151; Virtanen 1999, 5-7) muun elämän ohessa etenkin väylän näkökulmasta, kun taas toisaalta avoimen yliopiston kautta yliopistoon pyrkimisessä ei nähty ongelmaa. Kokemuksiin vaikuttivat muun muassa mahdollinen perhe ja työt.

Ja mun mielestä se vaatii kuitenkin tosi paljon, multa ainakin koska tota... 12 lasta ja avovelat ja työ... Ja tämmönen lukeminen, niin ei ne pisteet sieltä kuitenkaan itsestään ropise (H5)

Ei mitään ongelmaa... Se menee hyvin... Mä saan nukkuu päivät, mennäks illaks kouluun ja yöks töihin. Se sopii ihan hyvin (H1)

Tutkimustuloksissa korostui opintojen myötä saatavan jonkinlaisen meriitin tai akateemisen tittelin saavuttaminen, mikä on ajanut haastateltavat yliopisto-opintojen pariin. Opintoja on päädytty suorittamaan konkreettisen hyödyn toivossa, vaikka opintojen aloitusvaiheessa ei ole välttämättä tiedetty, millainen arvo tutkinnolla tulee olemaan, mutta se on haluttu saavuttaa kaiken varalta.

Ja meillä oli tavoitteena tän mun ystävän kanssa, joka on tuolla jossain taivaissa (naurahdus) niin tota... Hänen kanssaan, että hum. kandiin ainaki, et saatais se akateeminen titteli, se oli semmonen niinku... Tavoite joka asetettiin ja en mä siinä vaiheessa, mä en ees ajatellu tehdä gradua (H2)

Mä oon jotenkin niin konkreettinen, et jotenki et siitä pitää olla konkreettinen hyöty. Tässä on vielä edelleen itsellä se, että mitä mä sillä tutkinnolla teen (- -) Ja siks mä ajattelin, että se ois aika kivannäköinen meriitti, jos sä voisit laittaa johonkin käyntikorttiin tai mainokseen et mikä tutkinto sulla on. Mitään muuta mä en niinku nää siinä (nauraa) oikeestaan niinku sen hyödyn, et mä oon vähän tällanen niinkun hyöty-kustannus pohtija sitten (H8)

Avoimeen yliopistoon on myös voitu päätyä siitä ajatuksesta, että opinnoista on haettu suoraa hyötyä omaan työhön tai ammatissa etenemiseen esimerkiksi muodollisen pätevyyden toivossa (ks. myös Lehtiö 1997, 27). Toisaalta opintojen avulla on myös haluttu kehittää itseä.

Kyllä se oli niinku ammatillinen tavoite silloin, koska siinä oli, mä olisin tavallaan päässy nousemaan, jos mä olisin työhallinnossa ollu, johtavaks, työvoimaneuvojasta niinku sinne työvoimatoimiston johtajaks tai sit siihen suunnittelijaportaaseen, et se olis nostanu mut sinne (H6)

Mulla on ollu se ammatillinen näkökulma silloin, kun mä oon lähteny opiskelemaan, et selkeesti hakemaan siihen omaan työhön lisäarvoa, mutta myöskin totta kai se kehittyminen siinä koko ajan. Oma niinku kasvu, kehittyminen eteenpäin (H8)

Vaikka itse haastateltavalla olisi ollut halukkuutta suorittaa opintoja työssä kehittymisen kannalta, opintojen suorittaminen ei ole kuitenkaan onnistunut, koska haastateltavan työnantaja ei katsonut niiden olevan tarpeellisia tai hyödyllisiä, jotta työnantaja olisi niitä kustantanut.

Työt oli silleen, et mä olisin voinu niinku toisessa työtehtävässä paremmin niinku hyödyntää niitä, mut se ei sitten onnistunu. Se ei ollu musta kiinni, vaan ihan muista syistä. Tuli sellasii muutoksii koko siihen organisaatioon, et se vähän valu, et se ei ollu mahdollista (H7)

Opinnoista koettiin olevan käytännön hyötyä ja merkitystä sekä arki- että työelämään. Toiset puolestaan kokivat opintojen kehittäneen itsetuntemusta ja tuoneen sivistystä eli opinnoista on ollut hyötyä myös oman itsen kannalta (ks. myös Castren 1997, 20–21; Okkonen & Peltonen 1995, 82).

Näistä on ollu hyötyä nyt jo, kyl... Sitä seuraa ton alan uutisia vähän erilailla (- -) Ja kummipoika ilmeisesti, mikä on nyt tokalla luokalla, niin on vähän tämmösta adhd osastoo... Niin tietää vähän, siis tietää vähän (painokkaasti), ihan oikeesti vähän (naurahdus). Kuitenkin osaa vähän suhtautua senkin touhuihin vähän eri lailla, et on siinä... Ja sit varsinkin toi oppiminen työelämässä, siitä on ollu. Se aihe on ollu aika hyvä. Meillä on täällä organisaation muutos tällä hetkelläkin meneillään... Tietää vähän mistä on kyse (H4)

Kyllä se varmaan niinku ihmisenä on kasvattanut. Ja tota, ihmistuntemus lisääntynyt, ihmiskäsitys on laajentunut. Kyllä mä sanoisin, että sitä on jotenkin sivistynyt tai sanotaanko viisastunut vähän enemmän, jos mä en olis lähteny opiskelemaan. Et sinänsä tää on ollut äärettömän antosaa aikaa, et sitä mä arvostan (H8)

Avoimeen yliopistoon on myös voitu päätyä ilman suurempia tavoitteita, kokeilemaan opintoja mielenkiinnosta. Avoin yliopisto nähdäänkin eräänlaisena yliopisto-opintojen harjoittelupaikkana ja kokeiluareenana (Piesanen 1999a, 103). Kaikilla ei ole välttämättä aikaisemmin ollut mahdollisuutta yliopisto-opintoihin, mutta nyt elämänvaiheen ollessa suotuisa, se on mahdollistunut ja näin ollen aikaa on järjestynyt tulla testaamaan omaa tiedon tasoa yhdessä aviopuolison kanssa.

Me ollaan molemmat eläkkeellä ja ei mulla oo mitään semmosia tavoitteita ollu. Et kyllä se oli niinku se mielenkiinto, et halus tietää kun ei normaalin työelämän puitteissa niinkun ollu tällä lailla perehtynyt asiaan... Oikeestaan kiinnosti se, että mikä on tietämyksen taso (H3)

Avoimeen yliopistoon on päädytty myös syventääkseen aikaisempaa tietämystä oppiaineesta, joka on ollut aikaisemmin harrastus. Ensimmäisenä ajatuksena ei välttämättä ole ollut opintojen suorittaminen, vaan ”kuunteluoppilaan rooli” ja opintojen kokeileminen. Opettajan kehotuksesta ja mielenkiinnosta oppiainetta kohtaan päätös opintojen jatkamisesta on kuitenkin vahvistunut, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Sit kun mä olin sen vuoden nukkunu sitten ja levänny, niin mä näin Kauniaisissa avoimen kurssin, taidehistoriasta. Ja sit mä ajattelin, et nyt kun mä oon luuhannu kaiken maailman museot ja kaiken maailman kirkot ja aina mua on kiinnostanu se taide hurjasti, niin nyt mä meen kuuntelemaan. Ja sit mä menin niinku kuunteluoppilaaks eikä mulla ollu minkäänlaista (painokkaasti) niinkun ajatusta, että mä rupeen opiskelemaan. Ja sitten tää opettaja sano, että kai sä tuut tenttimään ja mä sanoin, et enhän mä oo ees muistiinpanoja tehny et en mä voi mihinkään tenttiin tulla. Ja tota, niin sit sattuu vaan ja mä aattelin, et hyvänen aika ja mä menin (H2)

Innostus opiskeluun on saattanut tulla myös lähipiiristä, kuten myös Salmensuu (1994, 15, 18) on havainnut, vaikka opintoihin osallistumisen taustalla vaikuttivat toisaalta myös ammatilliset syyt sekä kokeilunhalu.

Sit mun avovaimo meni tohon... Mikä tää nyt on... Tradenomiks lukemaan ittänsä iltasin ja sitä kautta mä sit innostuin, et pitäskö se sit kuitenkin suorittaa et se vois olla tässä, koska tännehan mä nyt oon jämähtäny, tähän taloon töihin, niin siitä vois olla hyöty tässä, jos halua edetä urallaan... Ihan sillä (- -) Ja sit kattoo mitä sen jälkeen, kun ei ollu oikeestaan harmainta aavistustakaan koko alasta (H4)

Opintojen aloittamispäätökseen on myös saatu apua ja rohkaisua muualta lähiympäristöstä, kuten työkaverilta. Myös Piesanen (2002, 30) havaitsi, että ystävät ovat olleet opiskelun tukena ja kannustaneet jatkamaan opintojen parissa. Lukion käymättömyys on jäänyt harmittamaan, jonka seurauksena on harkittu iltalukion suorittamista myöhemmin. Tuen rohkaisemana on kuitenkin tultu toisiin ajatuksiin ja avoin yliopisto on valittu iltalukion sijaan.

Tuli yks iltalukio, niin mä sanoin sille, et nyt mä taidan mennä sinne iltalukioon ja suorittaa ton lukion oppimäärän. Niin hän sano, hän oli kans niinku keskikoulupohjalta, niin hän sano et mitä sä semmosta rupeet lukemaan, et suorita sosiaalipolitiikan appro. No mä ajattelin sit et no. Hän sano, että et sä mitään sillä lukiolla tee. No sit mä ajattelin, et no ehkä mä menenkin sit siihen ja mä menin sit suorittamaan sitä (H6)

Tullessaan avoimeen yliopistoon ensimmäisenä ajatuksena ei ole välttämättä ollut pääsy yliopistoon eli tutkintotavoitteisuus, vaan pääällimmäiset opintojen aloittamisajatuksat liittyivät joko omaan työhön tai harrastuksiin. Opintojen myötä mielenkiinto tutkinnon saamista kohtaan on kuitenkin lisääntynyt ja tutkinnon saaminen on asetettu jopa tavoitteeksi. Avoimen yliopiston opinnot näyttävät merkityksellisinä ja hyödyllisinä avoimessa yliopistossa opiskelevalle, kuten seuraava esimerkki osoittaa. Ilman avointa yliopistoa haastateltava ei olisi päässyt yliopistoon eli haastateltava on käyttänyt avointa yliopistoa selkeästi ”väylänä” yliopistoon.

Niin tästä on ollu mulle tosi paljo hyötyä ja se on tutustuttanu omalla tavalla siihen akateemiseen maailmaan. Et varmaan ei oo montaa Suomessa, et on ollu näin paljo hyötyä avoimessa yliopistossa opiskelusta kun mulle on ollu, kun aatellaan et se on kartottanu tai se on antanu mulle sen, että mulla oli mahdollisuus päästä maisteriopintoihin (H6)

Myös Parjasen (1997, 22) mukaan opintojen päämäärä voi muuttua opintojen aikana: ajatus yliopistoon hakemisesta tai siirtymishalusta voi syntyä ei-tutkintotavoitteisesti opiskelevalle vasta avoimen yliopisto-opintojen aikana. Myös Hyvärinen (2006, 74) selvitti tutkimuksessaan muun muassa yliopisto-opiskelijaksi siirtymishalun syntymistä. Yli puolella opiskelijoista avoimen yliopiston väylän kautta pyrkimisajatus syntyi vasta avoimen yliopiston opintojen aikana. 36 prosenttia opiskelijoista oli päättänyt hakeutua yliopistoon jo ennen opintojen aloittamista ja 12 prosenttia avoimen yliopisto-opintojen jälkeen.

OECD: n aikuisopiskelijoiden ryhmittelyssä ei-ylioppilaat voidaan nähdä olevan joko 1) korkeakoulutukseen tulevia aikuisia, jotka haluavat suorittaa tutkinnon (korkeakouluopetusta aikaisemmin lykänneet, toisen mahdollisuuden käyttäjät), 2) korkeakoulututkinnon suorittaneita aikuisia (amk), jotka haluavat opiskella ammatillisen lisäpätevyyden vuoksi, 3) aikuisia, jotka eivät ole opiskelleet korkeakouluopintoja, mutta haluavat nyt opiskella esimerkiksi avoimessa yliopistossa ammatillisen kehittämisen vuoksi, tai 4) itsensä kehittämisen vuoksi opiskelevia aikuisia (Adults in Higher Education 1987, 20–21).

Avoimeen yliopistoon hakeutumisen syyt ovat voineet lähteä jo kaukaa lapsuudesta ja nuoruudesta sekä lukion käymättömyydestä. Omaan opiskeluun tai menestykseen ei ole aikaisemmin uskottu tai nuoruus ei ole mahdollistanut yliopisto-opiskelua, jonka vuoksi avoimeen yliopistoon on päädytty vasta nyt. Avoimen yliopiston opintojen avulla omia kykyjään epäilevällä, esimerkiksi aiemmin koulussa heikosti menestyneellä opiskelijalla onkin hyvä mahdollisuus tutustua yliopistotason opintoihin (Puttonen 1996, 58–60). Avoimen yliopiston olemassaolosta ei myöskään ole välttämättä tiedetty.

Mä en oikeestaan silloin tienny tästä avoimen mahdollisuudesta ja sit kun oli peruskoulu menny niinkun niin penkin alle että... Piti vaan niin tyhmänä itteensä, että ei onnistu (H5)

Mä muistan, kun mä olin siellä ammattikoulu... Niin sit se sano kerran arvokkaasti nenä pystyssä, et teistä kahdella voi olla mahdollisuuksia jatko-opintoihin, mut en usko et juurikaan muilla. Ja mä ajattelin silloin mielessä, et odota, on varmaan muillakin mahdollisuuksia. Silloin mä päätin, et mä haluan vaikka minkä läpi mennä ja mulla on ne mahdollisuudet ja niin kävi, että toiset on kaikki keittäjinä (nauraa). Mä en oo enää ollu sitten keittäjänä (H6)

Yliopistotutkinnon saavuttaminen on voitu nähdä kaukaisena unelmana ja pidempiaikaisena haaveena, jonka avoin yliopisto on nyt kuitenkin mahdollistanut tai antanut eväät siihen. Tämän lisäksi avoin yliopisto on myös koettu ikään kuin toisena mahdollisuutena yliopistotutkintoon, sillä ylioppilastutkinto on aikanaan jäänyt suorittamatta ja se on jäänyt kaduttamaan. Avoimen yliopiston nähdäänkin olevan taho, joka tarjoaa ”toisen mahdollisuuden” aikuisille, joiden koulutustie on jäänyt kesken syystä tai toisesta (Rinne ym. 2003, 5).

Mulla oli niinku koko aika semmonen, et mun on pakko saada se yliopiston ovi auki niin... Mulla on semmonen ollu kautta aikain, et joku tämmönen vanhanaikainen kirkon ovi varmaan, iso musta ovi, liisankadulla pojan asunnossa rautaovi semmonen. Et sit kun narahtaa auki, niin sitten livahdetaan (H6)

Niin et ei jää kaduttamaan sit. Niinkun mua jäi tavallaan kaduttamaan tää ylioppilastutkinto ja mä peilaan sitä siihen. Niin voisikin ajatella näinkin päin, niin sitten mulla on tässä tavallaan se toinen mahdollisuus sitten (H8)

Opintojen suorittamisesta ja läpäisemisestä oltiin onnellisia ja iloisia: onnistumisen elämykset olivat tuoneet varmuutta opintojen jatkamiselle, sillä omiin kykyihin ei välttämättä uskottu ennen tarpeeksi (ks. myös Piesanen 2002, 30).

Musta oli vaan hirveen hienoo (nauraa), kun mä sain ton sosiaalipolitiikankin suoritettuu, et ensimmäinen paperi ja mulla on jo joku avoimen yliopiston suoritus, asiakirja tässä kädessä. Niin mä olin siitä kuule jo niin onnellinen kun vaan pikkutyttö voi olla. Et semmonen merkitys sillä oli ja, et se innosti mua enemmän, ehkä jatkamaan ja uskaltautumaan. Ja sit mä olin vähän, et en mä kehtaa sanoa kenellekään, et mä avoimessa yliopistossa opiskelen tämmösiä aineita (H8)

Avoimen yliopiston opinnot koettiin merkityksellisiksi ja niiden myötä jotkut olivat saaneet yliopisto-opinnoista suurta iloa ja samaistuneet vahvasti akateemiseen maailmaan. Myös Okkosen ja Peltolan (1995, 58) kyselytutkimuksesta ilmeni, että opintojen vaikutukset ajatusmaailman muokkautumiseen olivat merkittävät, sillä puolet opiskelijoista koki ajatusmaailmansa muuttuneen tieteellisemmäksi.

Akateemisuuden mä tunnen hirveen, et se on niinku mun identiteetti (- -) Sit mä tein sellasta, et mä menin aina vessaan kun tunnit loppu (nauraa) ja mä olin niin kauan siellä et kaikki mun kaverit lähti, kun ne aina sano et mennään yhes, kun mä halusin vielä niinku haistaa sitä akateemista ilmaa ja sitä kaikkee. Mä halusin sen, kattoo niinku rakennuksia ja sit mä kävelin yksin, mä halusin niitä muistoja. Et mulle se oli niin tärkeää (H6)

Opiskeluntaitojen puute voi olla opinnoissa aluksi ongelmallista ja erilaista kuin lukiossa. Opiskelutaidot kehittyvät kuitenkin opintojen edetessä, sillä itseohjautuva opiskelija osaa valita eri tilanteisiin sopivia opiskelutapoja ja säädellä omaa oppimistaan. (Eriksson & Mikkonen 2003b, 28.) Opintojen myötä myös akateeminen ajattelutapa ja yliopistolliset opiskelutaidot ovat tulleet hyvin tutuiksi (ks. myös Puttonen 1996, 56).

Kun mä alotin, niin mullahan ei ollu semmosta, sanotaan akateemista ajattelutapaa. Mut sit mä huomasin kun mä suoritin ne aineopinnot siinä sosiaalipolitiikassa, niin sit mulle tuli vähän niinku semmonen et mä aloin yhteiskuntaakin miettimään vähän eri tavalla ja yhteiskunnan rakenteita. Ja et se teoreettinen alko, se kytii mussa jos voi sanoo, niinku se teoreettisen maailman ja se käytännön maailman yhdistäminen, niin se alko tulla sitte (H6)

Mä en osannu lukee sillai niinkun mä nyttän osaan lukea. Et mä oon varmaan sitten kehittynyt siinä, et mä osaan poimia sieltä sen oleellisen, varmaankin. Mä uskon, että mulla on opiskelutaidot kehittyneet siitä jos vertaa kun mä ensimmäisen kerran suoritin sosiaalipolitiikan opinnot (H8)

Avoimen yliopiston opinnot on koettu antoisiksi myös sosiaalisesta näkökulmasta. Opintojen myötä on syntynyt uusia ystävyys-suhteita, mikä on koettu suurena rikkautena. Myös Myllylän ym. (2007, 41) tutkimuksen mukaan opiskelukaverit antavat kannustusta ja voimia opintoihin sekä tukea yliopistoelämään sopeutumisessa.

Ja sit siitä, joka on niinku kaikkein, taidehistorian puolesta varsinkin, niin se on kyllä hyvin arvokasta. Tää yhdeksän tota naisen ryhmä, koska kun me tavataan, kun me mennään yhdessä näille matkoille (- -) Se on niinku sellanen rikkaus, mitä tästä taidehistoriasta on mulle niinku jäänyt ja mistä mä oon niinku hyvin ylpeä ja onnellinen, että mä oon sitä opiskellu (H2)

Opintojen kiinnostavuuden seurauksena opintoihin on voitu jäädä ”koukkuun” ja niiden suorittamisesta on tullut jonkinlainen tapa, jossa viihdytään. Opintojen aloittamispäätöksestä ei ole haluttu päästää irti, vaan opintoja on haluttu jatkaa sitkeästi, sillä motivaatio opiskeluun sekä tiedonnälkä on suuri. Korkeakouluopinnoissa menestymisen edellytyksiä ovatkin riittävä motivaatiota opiskeltavaan alaan ja asennoituminen opiskeluun (Väljjarvi 1997, 7, 10). Opiskelijat korostivat elinikäisen oppimisen merkitystä. Elinikäisellä oppimisella (lifelong learning) tarkoitetaan uuden oppimista yksilön koko elämänsä aikana, varhaislapsuudesta vanhuuteen saakka (Lampinen 1998, 140). Elinikäinen oppiminen nähdään myös elämänpituisena sekä elämänlevyisenä oppimisena (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 334).

Sovittiin, lyötiin kättä päälle, että niin pitkälle mennään kun päästään. Hän meni ja kuoli. Puol vuotta myöhemmin. Syöpään. Ja tota... Jotenkin se, että mä oon lyöny kättä päälle, et niin pitkälle mennään. Välillä mä oon luovuttanu ja aatellu, et en mä kuitenkaan pääse ja nyt sit kumminki musta tuntuu aina, et joku vetää. Mä en tiä mikä hiivatin lanka tuolla jossain (naurahdus) vetää mua niinku tähän, et mun täytyy koko aika ja mun lapset kysyy et vieläks sä opiskelet. Mä sanon et juu, meidän mummi on tällanen ikuinen teini (nauraa) (H2)

Se kirjojen maailma on niin kiehtovaa, et mun täytyy varmaan hautaankin viedä niitä kirjoja (nauraa). Niin, se on niin kova se tiedonnälkä, et sille ei voi mitään (H6)

Vaikka opiskelu tuntui aluksi hankalalta monien uusien asioiden vuoksi, opintojen myötä opiskeluvaikeudesta koettiin päässeen eroon. Opiskelua ei koettu ylitsepääsemättömän vaikeaksi, kuten aluksi oli ajateltu. Kaiken koettiin olevan kiinni omasta valmistautumisesta ja asennoitumisesta (ks. myös Lehtiö 1997, 43). Opintoihin paneutumisen ja uuden kokemisen nähtiin olevan mielenkiintoista, mikä on ollut yksi syy opintoihin osallistumiselle.

Ne oli ihan asiallisia ja ei mitenkään niinkun osaamiskyvyn ulkopuolella. Et kaikki oli vaan siinä et miten niihin oli valmistautunu, mut siis ihan asiallisia kysymyksiä ja asiallista opetusta ja tota täysin normaalille järjelle tarkotettuu, ei siis mitään umpivaikeeta. Sellasta mä en huomannu ollenkaan, et se oli vaan itestä kiinni et oliko aikaa paneutua siihen asiaan. Et mulle ei oo ikinä tullu mitään kauhukokemusta et mitä noi puhuu tai mitä noi tekee (nauraa), sellasta ei oo ikinä tullu. Mä luulin nimittäin et mulle tulee, mut ei tullukaan (naurahdus). Ja sit kirjallisuus ja kaikki niin oli semmosta, että totta kai se oli täysin erilaista kun mitä oli aikaisemmin tehny, mutta tota se paneutuminen oli just se mielenkiintonen juttu siinä. Sen takiahan mä sinne menin, mä halusin tietää (H7)

5.2 Ei-ylioppilaiden kokemuksia opiskelusta avoimessa yliopistossa ja sen tarjoamista opinnoista

Seuraavaksi esitellään tutkimustuloksia liittyen toiseen tutkimuskysymykseen, jossa pyrittiin selvittämään, millaisia kokemuksia ei-ylioppilailta on avoimessa yliopistossa opiskelusta ja sen tarjoamista opinnoista. Kokemuksia tarkastellaan opetus- ja opiskelumenetelmien sekä opiskeluilmapiirin näkökulmasta.

5.2.1 Kokemuksia opetus- ja opiskelumenetelmistä

Ennen päätymistään avoimeen yliopistoon haastateltavat ajattelivat avoimen yliopisto-opintojen olevan vaikeita ja haastavia. Yliopistoon liitetty vanhoillinen ja elitistinen mielikuva on osoittanut vääräksi, mikä on mahdollisesti aikaisemmin ollut este yliopisto-opintoihin osallistumiselle.

Lähinnä toisin päin mun mielestä... Mä oon aina ajatellu, et se on vaikeempaa, mut ei sit ookaan, niin vaikeeta, kun olin ajatellu (H1)

Mulla on ollu semmonen mielikuva et se on hirveen vaikeeta ja se on ollu vähän niinku väärä mielikuva ja sit mä oon pitäny sitä vähän niinku vanhoillisena. Ja sit sellasena et siellä tosiaan istutaan vaan luennoilla ja ei mitään muuta. Et se on jääny tai ainakin sillon aikanaan ennen kuin lähdin opiskelemaan avoimen kautta niin tuli vähän semmonen olo et toi on niin hieno maailma että se on vaan tietyille ihmisille, että ei se oo tarkotettu tavalliselle työntekijän lapselle ja se on kai myös yksi este ollu siinä (- -) Siellä on professorit ja kaikki tämmöset emeritusprofessorit, et se on semmonen eliittien paikka. Siitä on tehty meille semmonen, et se vois olla paljon matalampi se kynnys (H8)

Toisaalta yliopisto-opintojen ajateltiin myös olevan vaikeita ennen opintojen aloittamista. Tämä johtui muun muassa pelosta vieraskielistä kirjallisuutta kohtaan, sillä englannin kielen taidon on koettu olevan heikkoa.

No, mä aattelin, että ne on tosi vaikeita ja edelleenkin se on mulla peikkona, se on tullu monta kertaa se englantii.. Mä en tiiä tota, mulle se on tosi vaikeeta (H5)

Teorian ja käytännön yhteyden puuttuminen koetaan yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa hankalana. Etenkin kirjatiedon soveltaminen käytäntöön koetaan ongelmallisena ja opiskelijat toivovat lisää harjoittelua ja omaa kokemusta tutkimusenteosta. (Murtonen 1999, 131.) Yliopisto-opintojen luonne tai sen tutkimuspainotteisuus oli koettu yllätyksenä, sillä etukäteen ei ollut välttämättä tietoa siitä, että millaisia yliopisto-opistonnot ovat. Myös Eriksson ja Mikkonen (2003b, 22) havaitsivat, että yliopisto-opiskelun tieteellisyyteen painottuminen on monille opiskelijoille yllätys tai kulttuurishokki. Opintojen toivottiin olevan enemmän käytännönläheisiä eikä niin teoreettisia, sillä opinnoista lähdettiin hakemaan tukea työhön eikä itse tutkimuksen teon koettu palvelevan sitä.

Jotain juttuja mä olin lukenu, et mitä on kasvatus ja tämmönen, mut en mä sit tienny et se niin tämmöstä... Tutkimusta ja niinkun et lähetään tekee mikä on tutkimus. Musta se ei kuulunu siihen hommaan mitenkään (naurahdus). Se oli niinkun... Se oli vähän niinku ajan haaskuuta osa siitä, jotenki se tuntu siltä (H4)

Mulla oli alkuun niinkun semmonen käsitys, et kirkkokäsikirjaa ja raamattuu tutkitaan paljon, mut se on kaukana siitä ja ehkä jotain ihmistuntemusta ja psykologiaa tai tämmöstä, mutta kaukana käytännön papin töistä. Et siinä mielessä ne kyllä yllätti. Toisaalta tiedehän on ihan eria asia kuin uskonto (H5)

Toisille yliopistomaailma tuntui kuitenkin olevan tutumpaa siinä mielessä että oppiaine, jota avoimeen yliopistoon oli tultu opiskelemaan, oli jo ennestään tuttu. Tämän vuoksi itse oppiaineen opiskelu tuntui helpolta alusta saakka.

Mä olin lukenu paljon historiaa, et oikeestaan aika moni oli jo tuttua tai mitä nytkin tossa johdantokurssissa esimerkiks oli, niin se oli aika tuttua semmosta niinku perus. Me käytiin niinku tietty kirja, minkä mä olin jo ite lukenu monta kertaa, niin se oli sillai niinku helppo. Tietenki tulihan siellä uusia juttuja, et ai jaa, tää oliko nyt näin, et mä olin ajatellu sen toisinpäin... Tyylisesti, mutta ei mitenkään (H1)

Yliopiston suoritustavoista luentoja pidettiin tärkeinä oppimisen muotoina. Luentojen merkitystä korostettiin perinteisten (kirja)tenttien sijaan, sillä kuuntelemalla koettiin oppivan enemmän kuin pelkästään lukemalla tenttiin. Usein aineopinnot saattavat olla tenttipainotteisia, mikä koettiin haastavaksi, koska opinnot ovat pitkälle yksin puurtamista.

Mä opin paremmin, että mä kuuntelen (H1)

Kyllä mä oon pitäny luentojen kuuntelu hyvin tärkeenä. Se antaa kuitenkin paljon enemmän kun se kirjan lukeminen (H3)

Nyt on sitten aineopinnot, ne on pelkästään kirjatenttejä. Niissä ei oo minkäänäköstä luentoo niin niin... Se on jotenki haastavampaa tai mä ainakin koen näin, et kun ei ensinnäkään tunne opettajaa. Ei yhtään tiedä mitä se voi niinku kysyä (H5)

Tenttejä pidettiin siis haastava suoritustapana. Tenttien ajateltiin kuitenkin olevan vaikeampia kuin, mitä ne todellisuudessa olivat. Tenttien koettiin olevan iäkkäämmelle opiskelijalle suuri mittari ja rasiuksen huipentuma, jonka vuoksi aikuisopiskelijalle katsottiin sopivan paremmin luento-opetus.

Mä luulin, et ne on vaikeempia tai et ne ois ollu hirveen vaikeita, mut ei ne niinkun, niin vaikeita ollukaan kun mä olin ajatellu. Tai siis sillai mä ajattelin, et pitää käyttää niin hienoja sanoja tai tehdä kauheen pitkää tekstiä tai niinku sillai (H1)

Kyl ne tentitkin on ihan kivat. Siinä tulee aina niin punaset posket... Et siinä saa mitata ja... Niin kyl mun täytyy sanoo, et se mittaa tavallaan sitä mun aivokapasiteettia tän ikäsenä, et onko se kuin ruostunu. Et onhan siinä sellainenkin, pitää niinku oman mielen virkeenä ja tällä lailla (H2)

Kyllä mä tentteihin tykkään mennä, se on vaan semmonen rasituksen huipentuma, et niihin täytyy valmistautua ja ja... Se kuuluu siihen... Totta kai, ei mua niin, että mua jännittäis tai mut kun siinä joutuu tietää et totta kai se rasittaa. Pari päivää ennen tenttiä mä aattelin ettei enää ikinä... Mut kyl se nyt jo (H3)

Tynjälän (1999, 27–30) mukaan yliopiston tenttikäytännöt eivät tue asiantuntijaksi kehittymistä. Opiskelun ei tulisi perustua kirjoittamiseen ulkomuistin varassa tai yksin puurtamiseen, vaan työskentelyyn ryhmissä ja yhteistyötaitojen panostamiseen. Lisäksi opetuksessa täytyy korostaa ja pyrkiä tietolähteiden etsimiseen, tietojen yhdistämiseen ja arvioimiseen, kriittiseen ja luovaan ajatteluun sekä jatkuvaan uuden oppimiseen.

Luentojen sijaan oppimispäiväkirjojen merkitystä korostettiin motivoinnin tukemisessa ja aikuisopiskelijoiden oppimisessa. Tieteelliseen ajatteluun ja hyvää akateemiseen opetukseen liittyy keskeisesti teorian tiedon kytkeminen käytännön elämään. Oppimispäiväkirjojen avulla opiskelija prosessoi ja analysoi oppimaansa tietoa syvällisemmin (Lindblom-Ylänne, Nevgi, Hailikari & Wager 2009, 177). Yliopisto-opetuksen painopisteen pitäisikin siirtyä yhä enemmän opettamisesta (behavioristisesta opetusnäkemyksestä) oppimiseen: luento-opetuksessa opiskelijan rooli voi jäädä passiiviseksi, jolloin oppiminen rajoittuu sirpaleisena tiedon muistamiseen ja toistamiseen (Sallinen 1995, 18). Luento-opetus ei välttämättä sisällä riittävästi käytännön esimerkkejä, joten esimerkiksi oppimispäiväkirjat ovat yksi ratkaisu tähän, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi.

Mä tykkään niistä, ne on mun juttu. Ne on todella hyviä ja sitä pitäis olla enempi et se motivois opiskelijaa ajattelemaan omilla aivoilla ja sit se oppii siinä tavallaan sen teorian ja sen hyödyntämisen. Ja varsinkin tällai kun on jo kokemusta työelämästä, niin siinä oppii niinku yhdistämään sen teorian ja käytännön. Mun mielestä sitä kannattas viljellä enempi, et enemmän pitäis päästä pois ihan semmosta luennoinnista, se on mun mielipide (H6)

Luentoja ei suurien opiskelijamäärien vuoksi koettu niin vuorovaikutukselliseksi tapahtumiksi, jonka vuoksi myöskään kaivattua ohjausta ei ollut mahdollisesti ollenkaan (vrt. Salmela & Puttonen 1995, 31). Luennoille ja yleensäkin opetukseen toivottiinkin enemmän ohjausta ja etenkin yksilöohjausta, jonka myös Purtilo-Nieminen (2009) havaitsi tutkimuksessaan.

Semmosta yksilötason ohjausta vois olla enemmänki ja oikeata semmosta ohjausta mä en oo kokenu ollenkaan. Et tietenki, et luennointi on yks tapa ohjata, mut se ei oo niin yksilöllinen tapa. Vois ottaa mukaan niinku esimerkiks keskustelua opiskelijoiden kanssa ja varmaan tänä päivänä onkin sillai perusopinnoissa ja mut se vuorovaikutus on aika tärkeä noissa opinnoissa (H6)

Sitä ei nyt mun mielestä hirveesti ollu, koska ne oli semmosia aika massaluentoja ja massa. Et sitä ohjausta ei nyt käsittääkseni tässä tapauksessa pahemmin ollu (H7)

Yliopisto-opinnot vaativat opiskelijalta aktiivisuutta ja itsenäisyyttä. Aholan ja Olinin (2000, 107) tutkimuksen mukaan opiskelijat korostivat tärkeinä yliopistossa pärjäämisen tekijöinä pitkäjänteisyyttä, organisointikykyä, suunnitelmallisuutta, itsekuria, stressin ja kiireen sietokykyä, oma-aloitteisuutta, aktiivista tiedonhankintakykyä, periksiantamattomuutta, kriittisyyttä ja luovuutta sekä hyviä istumalihaksia. Yliopisto-opiskelijat toivovat ohjaukselta etenkin tiedollista tukemista ja ohjausta käytännön asioissa, kuten esimerkiksi kirjallisten töiden tekemisessä (Ahonen 1999, 101, 107). Ohjausta kaivattiin etenkin heti opintojen alkuun. Yliopisto-opinnot vaativat opiskelijalta paljon varsinkin alkuvaiheessa, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi.

Mä oisin tarvinnu sitä ja tota ohjausta... Mulle ois tavallaan joku jeesannu sen, että heti alusta nyt suoritat tämän, nyten tämä tai että neuvonu et mitä mun oikeestaan tarvii tehdä, et mulle on niinku tavallaan valjennu se pikku hiljaa. Se vaatii aika paljon omaa aktiivisuutta. Et siihen ois ehkä... Mitä sä voit ylipäänsä suorittaa avoimessa, missä aikataulussa ja mitä sitten kun sä meet sinne. Siihen ois sitten vaikka joku orientaatioluento tai vastaava, et ois heti selvillä miten tää homma jatkuu (H5)

Pienryhmätyöskentely on yleinen yliopiston suoritustapa. Pienryhmätyöskentely sopii hyvin yliopistoon vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen lisäämiseksi ja kehittämiseksi sekä teoreettisen ja yksinäisen puurtamisen vastapainoksi (Asikainen 1995, 163). Vaikka ryhmätyöskentelystä pidettiin yleisesti opiskelumuotona, kokemukset avoimen yliopiston ryhmätyöskentelystä olivat kuitenkin negatiivissävytteisiä ja niiden kehittämistä

toivottiinkin enemmän aikuisopiskelijoille suunnatummaksi. Myös Piesanen (2002, 32) havaitsi tutkimuksessaan, että opiskelijat kokivat, että heitä ei huomioitu aikuisina oppijoina, vaan heitä opetettiin kuten ”koululaisia”.

Ryhmätyöt oli vähän turhia... Ne oli vähän niinku pakollisia, et piti tehdä (H4)

Et semmosessa pienemmässä ryhmässä on kiva keskustella, mut nekään ei saa olla liian pitkäkestosia, et ne tapaamiset säntillisesti et se vois olla vähän vapaampaa. Et nyt jos et ole ollut täällä niin arvosanaa et saa. Se on liian koulumaista aikuisihmiselle, siks mä en tykkää niistä kun ne on niin laki laki juttuu, et vapaamuotosempaa. Ne on paljon mielekkäämpiä (H8)

Ryhmätyöskentelyn negatiivisuus liittyi vahvasti muihin opiskelijoihin ja heterogeenisyyteen. Ojasen ja Keski-Luopan (1995, 200–201) mukaan ryhmätyöskentely vaatiikin onnistuakseen seuraavat elementit ryhmän jäseniltä: motivaatiota, distanssin eli luopumisen entisestä, joka veisi tilaa ja mielenkiinnon pois ryhmästä (keskittyminen omaan ryhmään), yhteisten rajojen ja työrauhan löytämistä, yhteisen kulttuurin eli perusfilosofian, yhteisten normien ja perustehtävän luomista ja tarkentamista sekä sitoutumista ryhmään. Avoimen yliopiston opiskelijat tulevat monista eri lähtökohdista, minkä koettiin heijastuvan opetukseen (ks. myös Piesanen 2002, 39).

Se tietysti on aina välillä ryhmätöissä ollu kun alkaa olla ikää ja sit on nuoria, niin sen huomaa et niillä on se mielenkiinnon alue vähän muualla ja kun niillä on enemmän sitä suorituspainetta. Ei oo aikaa niinkun ihan kaikkeen (H3)

No tässä avoimessa on vähän se, että jos on verkossa, niin sit voi ryhmän kanssa tehdä mut muuten se on vähän avoimessa, kun jokainen on vähän sieltä sun täältä kotosin, niin se on vähän huono sitte. Mut mun mielestä ryhmätöissä on aina se, että joku aina pinnaa ja ei palauta niitä tehtäviä (- -) Et mieluummin teen itte, niin sit tiedän, et se on se arvosana minkä oon saanu (H6)

Avoimen yliopiston luennot ovat usein massaluentoja, minkä myös haastateltavat olivat huomanneet. Vaikka luennoista pidettiin tenttejä enemmän, vuorovaikutusta kaivattiin kuitenkin luennoille enemmän, sillä suurilla luennoilla se voi jäädä vähäiseksi. Nevgin ym. (2009, 238) mukaan aktiivinen osallistuminen keskusteluun massaluennolla onkin vähäistä ympäristössä, jossa ihmiset ovat toisilleen vieraita. Tämän vuoksi haastateltavat korostivat esimerkiksi verkko-opetuksen merkitystä. Verkko-opinnot kokoavat yleensä

yhteen samankaltaisia ja motivoituneita opiskelijoita. Koska ryhmät ovat verkko-opinnoissa pienemmät kuin luennoilla ja live-esiintymistä ei ole, omien ajatusten ilmaiseminen voi olla helpompaa verkossa. Jos ryhmän ilmapiiri on avoin, keskusteluissa on mahdollista ilmaista mielipiteensä ilman arvostelun pelkoa. Myös Myllylä ym. (2007, 33) havaitsivat kyselytutkimuksessaan, että yliopisto-opiskelijat korostivat verkko-opiskelua keskustelukanavana, jossa ujoimmatkin opiskelijat voivat osallistua yhteiseen opiskeluun, sillä he saavat verkko-opinnoissa paremmin äänensä kuuluviin.

Mut kun ne oli semmosii yleisluentoja kaikki (- -) Ne oli yleensä yli 100, niin ei kai voi muuta tehdä. Mä tykkään siellä verkossa olla ryhmissä, kun ne on usein motivoituneita kun ne valitaan ja ei pääse kuka vaan. Ne on samanlaisia ihmisiä, jotka sinne tulee (H6)

Et syntys se vuorovaikutus. Sitä ei välttämättä näillä luennoilla synny... Ja ei varsinkaan silloin, jos ne on suuria ryhmiä niin kun yliopistossa, avoimen yliopiston puolella on. Mut sit tietenkään tällanen verkko-opinnot, et verkko-opiskelussahan on sitten mahdollista vaihtaa mielipiteitä ja on ehkä helpompi sanoa kenties, ottaa kantaa kuin sitten vähän arkana (- -) Ja mä oon sitten ehkä oppijana tän tyyppinen et mä mieluummin oon hiljaa ja kuuntelen mitä muut sanoo, mut sit taas pienemmässä ryhmässä mä voin kyllä sanoa sen mielipiteeni ja näkökulman ihan rohkemmin (H8)

Yleensä ottaen verkkokeskusteluja on pidetty antoisina ja hyödyllisinä (ks. esim. Nevgi 2001, 190–191) mutta Maunumäen ja Holmlundin (2006, 35) kokemusten mukaan huonosti toimivat verkkokeskustelut voivat olla yksi verkko-opetuksen heikkouksista etenkin jos keskustelut ovat pakollisia, jolloin ne voivat jäädä pinnallisiksi. Pakolliset keskustelut saivat negatiivista palautetta, koska kaikilla opiskelijoilla ei ollut selvillä keskustelun tarkoitus, jolloin keskustelussa ei ole mielekästä tavoitetta. Myös viestien sivuuttaminen keskustelualueella voi aiheuttaa pettymyksen tunteita, kuten myös vuorovaikutuksen kannalta jos joku on jo kirjoittanut keskustelualueella asiasta, jonka oli itse ajatellut esittää (Koivurinne & Koponen 2002, 40).

Koivurinteen ja Koposen (2002, 24) kysely- ja haastattelututkimuksen mukaan avoimen yliopiston opiskelijat olivat valinneet verkko-opinnot, koska verkko-opinnoissa voi valita itse opiskelun ajankohdan ja tahdin tai ne soveltuivat ainoana vaihtoehtona kiireiseen elämään (ks. myös Mannisenmäki & Manninen 2004, 62; Maunumäki & Holmlund 2006, 41; Nevgi & Tirri 2003, 133–134). Verkko-opinnoista pidettiin niiden joustavuuden ja nykyaikaisuuden vuoksi.

Mä oon aina tykänny tietokoneen kanssa. Mulla ei oo siinä ollu mitään koskaan, että musta se päinvastoin helpotti, koska mä pystyin tekemään sen silloin kun mua huvitti. Varsinkin silloin, kun sai niinku ne omat vastaukset ja kaikki muut tehdä ja just se että sitte, miten mä nyt sanoisin... Jotenki tätä päivää. Helpottaa sitä työskentelyä, aika paljonki mun mielestä (H7)

En tiä oonks mä sitten moderni vai oonks mä vaan sitä mieltä et sä voit rauhas tehdä. Sä saat tehdä sen omalla ajalla, sun ei tarvitse juosta mihinkään (H2)

Mannisenmäen ja Mannisen (2004) mukaan tyypillinen avoimen yliopiston verkko-opiskelija on hyvin koulutettu, työssäkäyvä tai kotona lapsiaan hoitava 30–49-vuotias kaupungissa asuva nainen. Muihin avoimen yliopiston opiskelijoihin verrattuna verkko-opiskelijat ovat säännöllisesti työssä käyviä, hieman iäkkäämpiä ja korkeammin koulutettuja. Yleisimpiä syitä verkkokurssille osallistumiselle nähtiin olevan aika- ja paikkajousto sekä nykyisessä elämäntilanteessa verkossa opiskelu koettiin ainoaksi mahdollisuudeksi. Syrjäseuduilla verkko-opiskelu ei ole suosittua, vaan valtaosa verkko-opiskelijoista asuu kaupungeissa tai taajamassa.

Verkossa työskentely rohkaisee toiminnalliseen aktiivisuuteen, mutta se on myös verkko-opintojen edellytys. Verkko-opiskelu on intensiivistä, sillä se pakottaa opiskelijan olemaan aktiivinen ja tekemään valintoja. Verkko-opintojen luoma vapaus sopii hyvin itseohjautuvalle opiskelijalle, vaikka se edellyttääkin vastuun ottamista. (Kiviniemi 2000, 73–75.) Verkko-opintoja pidettiinkin hyvin opettavaisina, sillä opiskelijat joutuvat antamaan sekä vastaanottamaan palautetta ja kritiikkiä.

Aiheet on puitu, sulla on oma aihe. Sä kirjoitat, laitat sen verkkoon, muut arvostelee ja kirjottaa sulle kivoja viestejä siellä. Niiden piti olla rakentavia. Sit myöskin se kritiikki, et tätä hän kaipas et sillä lailla. Niin siinähan ihminen oppii ihan hirveesti (H2)

Verkko-opetusta pidettiin siis hyvänä, mutta toisaalta verkko-opetuksen ja lähiopetuksen yhdistämistä kannatettiin puhdasta verkko-opiskelua enemmän (ks. myös Löfström & Nevgi 2009, 302). Näiden kahden opiskelumuodon yhdistäminen tuo opinnot konkreettisemmaksi, sillä henkilökohtainen tapaaminen antaa ”sielun” opiskelulle.

Jos se on pelkkä verkko-opinto, niin silloin sulle jää se tota... Se ei oo, se ei tuu sillä lailla konkreettiseksi. Kun sä tapaat sen ihmisen, joka vastaa siitä ja kertoo siitä, mitä me tehdään ja mikä on tavoite, niin silloin sä tiedät, että siellä on fyysinen ihminen, joka on siellä taustalla ja tota... Verkko-opinnot

on ihan ok sitten just, mut sit niinku tämmöset koorninaatiotapaamiset, ne on hyviä, et sä esittelet sen työn niinku mitä sä oot tehny ja niin edelleen (H2)

Lähi- ja verkko-opetuksen yhdistämistä pedagogisesti mielekkäällä tavalla kutsutaan kansainvälisessä kirjallisuudessa nimellä blended learning, kun taas Suomessa käytetään nimitystä sulautuva opetus. Sulautuvan opetuksen lähtökohtana on vuorovaikutteisten opetusmenetelmien ja erilaisten työskentelytapojen hyödyntäminen, kuten pienryhmätyöskentelyä kasvokkain ja verkossa, vertaisvuorovaikutusta ja -arviointia, verkkoluentoja ja itsenäistä sekä yhteisöllistä tiedon tuottamista. (Levonen, Joutsenvirta & Parikka 2009, 15–16). Joutsenvirran ja Kukkonen (2009, 9) mukaan verkossa työskentely mahdollistaa ajasta ja paikasta riippumattoman yhteistoiminnallisuuden ja yhteisöllisyyden sekä asykronisuuden, kuten myös tiedon tallentamisen, jakamisen ja julkaisemisen välineet. Sulautuvan opetuksen tavoitteena voi olla opetuksen mahdollistaminen tai opetuskäytäntöjen muuntaminen. Sulautuvalla opetuksella voidaan tavoitella myös opetuksen uudistamista esimerkiksi integroimalla tietoverkkoja opetukseen, jonka seurauksena opetuksen tasoa voidaan kehittää vertaisvuorovaikutuksen avulla. Integroinnin aste voi näkyä esimerkiksi perinteisen luennon ja luentokalvojen siirtämisessä verkkoon. (Levonen ym. 2009, 18.)

Kaikki eivät kuitenkaan innostuneet verkko-opinnoista. Tämä johtui osaltaan siitä, että opettajan ja opiskelijoiden fyysiseen läsnäoloon on totuttu opiskeluhistorian aikana. Ennakkoluulot verkko-opintoja kohtaan voivat johtua myös siitä, että verkko-opinnot ovat vieraat ja niistä ei ole kokemusta. Maunumäen ja Holmlundin (2006, 16) sekä Nevgin ja Tirrin (2001, 138–139) mukaan tietokoneen käyttötaidolla on todettu olevan merkitystä oppimiselle ja verkko-opiskelulle, kuten myös teknisten ongelmien on selvitetty aiheuttavan esteitä opiskelulle. Verkko-opintojen pelko voi siis liittyä myös tietokoneen käyttötaitoihin, kuten seuraavista esimerkeistä selviää.

Piti verkossa eli se piti luennon ja sitä sit katottiin kuvaputkelta ja... Mut ei se, se voi olla siinä, että kun on koko ikänsä tottunu et kouluun mennään ja katotaan opettajaa (naurahdus) On siinä jotain, en osaa sanoo mitä mut... Sitä joutus harkitsee pidempään (H3)

Pelottaa, mieluummin menisin niinku läsnä. Koneen kanssa vähän tumpelo tai en mä tiä oonks mä tumpelo, mut ois se mukava nähä ihmisiä (- -) Voihan se olla, että koneen äärellä ei silleen jännitä pitää omaa esitelmäänsä, mutta luonnolliseen kanssakäymiseen kuuluu olla nenäkkäin (H5)

Myös Koivurinteen ja Koposen (2002, 48) tutkimuksessa opiskelijat pitivät tärkeänä toisten opiskelijoiden jonkunlaista fyysistä tapaamista ja ryhmän jäsenten kasvojen tuntemista. Näin ollen vuorovaikutus koettiin helpommaksi ja inhimillisemmäksi, koska enää sen jälkeen ei tarvinnut keskustella tietokoneen kanssa. Toisaalta verkko-opinnot vaativat verkkovälitteisen viestinnän ja medialukutaidon hallintaa sekä tietoteknisiä resursseja, joka voi aiheuttaa eriarvoisuutta (Mannisenmäki & Manninen 2004, 5). Verkko-opinnoissa toisiin opiskelijoiden tutustuminen kestää kauemmin kuin kasvokkain työskenneltäessä. Opiskelijoiden täytyy tuntea jossakin määrin toisiansa, jotta ryhmässä uskallettaisiin tuoda omia ajatuksia esiin ja kyseenalaistaa toisia ilman, että se ahdistaa. (Koivurinne & Koponen 2002, 49.)

Ennen opintojen aloittamista kielissä pärjääminen herätti ennakoajatuksia ja loi pärjäämättömyyden tunteita. Opiskelulle on tyypillistä pelko epäonnistumisesta, joten opiskelun voidaan sanoa olevan jatkuvaa testiä omasta kyvykkyydestä ja osaamisesta (Ylijoki 1994, 50). Opiskelun myötä havaittiin kuitenkin, että vieraskielisen kirjallisuuden lukeminen ei ollutkaan niin vaikeaa kuin mitä etukäteen oli ajateltu, mikä oli tullut jopa yllätyksenä. Vaikka kielitaitoa pidettiin hyvänä, vieraskielisen kirjallisuuden lukeminen nähtiin kuitenkin olevan haasteellista, sillä akateeminen kieli koettiin hyvin erilaiseksi kuin mihin työelämässä on totuttu.

Se oli aluks semmosta, et enhän mä pärjää, kun pitää kieliä osata, mutta ei se sitte, helposti se meni. Ei ollukaan niin vaikeeta, kun oli ajateltu (H1)

Sillon kun ensimmäiseks estetiikas luettiin niitä englanninkielisii kirjoja, niin mä ajattelin et oh hoh, härregod. Mut sit kun rupes vaan lukemaan ja aatteli, et mistä aiheesta on kyse, nii sen ihan hyvin niinku ymmärsi ja sen jälkeen on joutunu muutenki lukemaan (H2)

Se oli niinku uutta sillä lailla, et olihan sitä pankkikieltäkin molemmilla kielillä tankannu tai kolmella kielellä, mut et tota.. Se oli niin erilaista kumminki (H2)

Vieraskielinen kirjallisuus koettiin siis haastavana (ks. myös Lehtiö 1997, 19). Vaikka mahdollisuudet kielten opiskeluun ovat olleet hyvät aikaisemman opiskelun historian aikana, koulunkäynti ei ole kuitenkaan ollut ensisijalla. Tästä johtuen kielten opiskelu on jäänyt vähäiseksi nuoruudessa, mikä on jäänyt harmittamaan ja, jota on myöhemmin aikuisiällä koettu paikata itseopiskeluna.

Se meni kohtuu hyvin ala-aste. Sitte yläasteella erinäisistä syistä, oma laiskuus ja vaikee murkku ja isän kuolemat ja kaikki tämmöset vaikutti, että peruskoulu meni aivan läskiksi ja niinkun nippa nappa pääsin sen läpi... Ja englannista sain vapautuksen, erityisvapauden peruskoulusta... Mä oon sitten myöhemmin koettanu paikata sitä itseopiskeluna mutta... En ole lukion tasolla englannissa lähellekään (H4)

Kaikki eivät kuitenkaan olleet joutuneet avoimessa yliopistossa opiskeluaikanaan (tai haastattelun toteutushetkellä) tekemisiin vieraskielisen kirjallisuuden kanssa. Englannin- ja ruotsinkielisen kirjallisuuden kanssa arveltiin kuitenkin tulevan eteen ongelmia tulevaisuudessa esimerkiksi omasta kielitaidon puutteesta johtuen tai oppiaineen käsitteisiin liittyen.

Mä en oo vielä luku niitä, mutta tota... Tässä vaiheessa on ollu yks ruotsinkielinen kirja. Ruotsissakaan en ole hyvä, mutta tuota... Se on seuraavas tentis, että aika näyttää (naurahdus)... Mä luulen kuitenkin, että ehkä sitä jotenkin pärjää (H5)

Sillä englannilla mä en ois välttämättä pystyny lukee mitään, koska toi terminologia ois ollu kyllä ihan väärä. Tietysti osan sanojen kanssa piti kattoo aina välillä wikipediasta, et mistä me nyt puhutaan (naurahdus). Sit kun sen kerran kattoo niin se oli siinä, mut sama sit vielä englanniks että (H4)

Kaikilla ei ole kuitenkaan ollut mahdollista opiskella kieliä lapsuudessa ja nuoruudessa, sillä kieliä ei ole juurikaan ollut tarjolla kouluaihana. Tämän seurauksena kielten opiskelu on jäänyt oman aktiivisuuden varaan ja se on tuottanut toisille enemmän töitä ja ponnisteluja. Kielitaito nähtiin olevan erityisen tärkeässä asemassa, jos aikoo pyrkiä opiskelemaan yliopistoon.

Sitten tää englanninkieli oli semmonen, jota mä olin lapsesta kuunnellu aina mun isän lingafone-gramofonista niin tota... Mä en ollu sitä koskaan koulussa luku (H2)

Mä oon silloin, kun olin keskikoulussa, olin kirjeenvaihdossa. Minun isoäitini suku on sieltä puolelta lähtenyt aikanaan jenkkeihin suuren muuton yhteyksissä ja mulla on niinku sieltä kirjeenvaihtokontaktit. Et jos mulla sitä ei olis, niin enhän mä varmaan olis koskaan ollu niin kiinnostunu koko englannin kielestä (H8)

Mä oon tietysti joutunu tekemään aika paljon töitä just niinku kielitaidon hankkimiseen niin ja semmoseen aktiivikielitaidon hankkimiseen ja semmoseen, et se ois tullu helpommin niin. (- -) Et jos aattelee että lähtee

yliopistouralle, niin kyllä mun mielestä se on silloin ehdottoman, jos valitsee sen akateemisen tien, niin mun mielestä silloin on niinku se kielitaito, se on a ja o ja etenkin tänä päivänä (H6)

Työelämän (kieliä on käytetty työelämässä tai työnantaja on kustantanut kielikursseja) tai matkustelun myötä kielitaito on kuitenkin säilynyt, vaikka nuoruudessa kieliä ei olisikaan ollut mahdollista opiskella. Tämä on mahdollisesti helpottanut opiskelua avoimessa yliopistossa.

Aikaisemmassa työssä mä jouduin matkustelemaan tai sanotaan mä pääsin. Sain matkustella valiokuntien kanssa ympäri maailmaa, niin siellähän puhutaan sitten englantia pelkästään, sitä kautta on tullu hyvin... Täällä on nytkin tänäänkin kielikursseja täällä, et kyl tää talo pitää siitä hyvin huolta, jos viittii vaan mennä (H4)

Mä matkustelin hirveesti, mä oon aina matkustellu kauheesti, että ehkä se kielitaito on siks säilyny (H7)

Se on onnettoman vaikeeta, mutta eihän se mulle mikään ongelma ollu. Saksaa mä puhun aika hyvin. Mä oon niinku tottunu normaalia tekstiä lukemaan ja puhumaan ja keskustelemaan. Käyttökieli oli Baltiassakin englantia, että neljä vuotta puhuin (H3)

Suomenkieliset oppimateriaalit koettiin pääosin mielekkäinä. Joidenkin oppiaineiden oppimateriaaleihin pitäisi kuitenkin panostaa enemmän esimerkiksi niiden iäkkyyden vuoksi. Tiedon koettiin olevan vanhaa, jonka vuoksi eräs haastateltava oli muun muassa keskeyttänyt opinnot: vanhojen teoksien koettiin häiritsevän sen verran opiskelua, jonka vuoksi opintojen jatkamista ei koettu mielekkäänä.

Sosiaalityön opinnoissa vois olla enemmän uusia kirjoja (- -) Mun mielestä on aika jännä juttu, et nykyään kun tulee oppikirjoja niin paljon, niin käytetään vielä jotakin 70-luvun oppikirjaa, niin sais niinku vähän mieltii noita oppikirjoja kans (H6)

Se tuli aina jossain vaiheessa, kun luki jotain kirjaa mitä piti lukee, että miks mä luen tällasta tekstiä, kun tää on 20 vuotta vanhaa tekstiä et opetetaanks tätä tai luetaanks tätä niinku totuutena. Et miks mun pitää näin tehdä, kun tos vieres olis joku vähän nykyaikaisempi kirja missä tunnetaan muun muassa internet ja näissä vanhoissa kirjoissa puhutaan taskulaskimista, niin jotenkin se, että ei tää voi mennä näin... Siitä mä aina kritisoin, kun tuli näitä kyselyitä jaksojen jälkeen et mentäskö kirjakauppaan ja ostettas uusia kirjoja ehkä (H4)

Yliopistomaailman käsitteet ja termistö (suomenkieliset) koettiin valtaosin yleissivistykseen kuuluvaksi eikä niiden kanssa ollut ongelmia. Käsitteet olivat tulleet tutuksi työelämän kautta. Käsitteiden selventämiseksi haastateltavilla oli kuitenkin käytössä myös omia tukitoimia.

No ei ne niin pahoja ollu, koska mä oon tässä talossa tottunu byrogratiaan, niin se oli vähän ehkä... Tää on Suomen toiseks byrograattisin laitos. Ulkoministeriö on se kaikista pahin, niin joku Helsingin yliopisto ei siinä kauheesti... Ei mulla ollu ongelmia, koska netin kautta pysty hoitaa kaikki asiat (H4)

Ne on silleen tuttuja, et tuolla työelämässähän joutuu tekemisiin paljon erilaisten käsitteiden kanssa, termien kanssa. Ja toiseks, kun mä oon aina ollu niin kiinnostunu, niin sit mä oon selvittäny, et mitä se pitää sisällään. Sit mä luen samalla sivistyssanakirjaa (H8)

Tieteelliset käsitteet ovat myös voineet olla haasteellisia oppiaineesta riippuen. Salmelan ja Puttosen (1995, 85–86, 91) kyselytutkimuksen mukaan opiskeluvaikeudet voivat liittyä myös kirjojen saannin vaikeuteen, sivistyssanojen vierauteen ja lukutekniikan puutteeseen. Käsitteet koettiin haasteellisiksi muun muassa suuren lukemismäärän vuoksi, mitä pidettiin erityisen työläänä.

Teologiassa on aika paljon lukemista, että muistaakseni perusopinnoissa 1200 sivua... Per tentti... Neljä kirjaa. Ja ja, sit se on tämmöselle noviisille, kun se tulee niin. Niin tää kielenkäyttö on... Kun pitää termitkin opetella, esimerkiks joku... Perusopinnoista on jääny elävästi mieleen joku pyhä teoria, että se on apriorinen-irrationaalinen ja transefektinen-eettinen, joka näyttäytyy sulkeellisena. Suunnilleen jokainen pitää katto, mitä ne tarkoittaa

Ihan silloin alussa, kun alotin täällä aineopinnot, niin se materiaalin kerääminen yllätti, et sitä piti olla niin paljon. Et se oli niinkun ainoa, et ei niinkun riittäny, vaan et piti olla niinkun vähintään viis teosta ja sillä lailla et herrajestas, missä välissä (H2)

Tiedon määrän koettiin olevan aluksi valtavaa, jonka vuoksi oleellisen erottamista epäoleellisesta pidettiin vaikeana. Tiedon määrää kritisoitiin ja kyseenalaistettiin uran ja ammatin kannalta. Vaikka oppikirjat koettiin valtaosin mielekkäinä ja pääosa ei kokenut akateemisen termistön kanssa ongelmia, oppikirjojen koettiin olevan kuitenkin aluksi hankalia, sillä teokset olivat hyvin erilaisia kuin, mihin oli normaalisti totuttu. Tämä ei ole kuitenkaan ollut ylitsepääsemätöntä, vaan se on vaatinut aktiivista työpanosta.

Se on varmaan et oikeestaan ennen tätä, niin ei oo oikeestaan paljon muuta kun romaaneja tullu luettua, et oppiminen siihen. Mulla on aina ollu niinku vaikeeta hahmottaa, et mikä kirjassa on oleellista ja mä oon tehny niinku aika paljon töitä (H5)

Ne tenttikirjat oli... Kyllähän niihin piti sitten, ei ne ollu mitään ihan romaaneja, vaan ihan täyttä tekstiä. Et kyllä se vaati, et hetkinen mitä tässä nyt lukikaan et en ymmärtäny mitään. Et mikäs toi seuraava kappale oli (naurhdus), niin, niin et siihen piti vaan paneutua. Kyl se siitä sitten aukeni, mut ei se ihan tosta menny (H7)

Kokonaisuuden hahmottamista ja sisäistämistä pidetäänkin yliopisto-opiskelussa haasteellisena (Murtonen 1999, 131). Myös Salmela & Puttonen (1995, 91) havaitsivat kyselytutkimuksessaan, että eniten opiskelutekniikan sekä opetuksen ja ohjauksen puutteesta kärsivät ne, joilla ei ollut aikaisempaa kokemusta yliopisto-opiskelusta. Opiskeluvaikeudet liittyivät valtaosin lukutekniikan puutteeseen.

Murtonen (1999, 119, 124, 128) havaitsi tutkimuksessaan käyttäytymistieteiden opiskelijoiden pitävän korkeakouluopinnoissaan yhtenä ongelmallisena alueena tutkimusmetodologian opintoja. Usein tilastotieteen opinnot koetaan hankalina ja epämieluisina ja opiskelijat saattavat jopa pelätä niitä. Tilastotieteen opintojen sujumiseen ja asenteisiin kyseisiä opintoja kohtaan voi vaikuttaa esimerkiksi epäily omista matemaattisista taidoista (matematiikkapelko). Samankaltaisia tuntemuksia havaittiin myös tässä tutkimuksessa, kuten seuraava esimerkki osoittaa. Matematiikkapelko voi olla seurausta lukion käymättömyydestä, mutta siitä selviäminen ei ole tuottanut pidemmällä tähtäimellä ongelmia, vaan haastateltava on selviytynyt tilastotieteen opinnoista sitkeydellä ja ahkeralla työskentelyllä.

Kun mä olin tilastotieteen luennoilla (- -) En päässy alkuun ja kirjoitin proffalle, et mua jännittää ne matemaattiset jutut ja mä en kehdannu laittaa sitä et mä en oo ylioppilaspohjalta. Sit se vastas mulle et ei mitään hätää, et kertaa se lukion lyhyt matematiikka, et pääset helposti läpi ja mä ajattelin et ai jaa. Sit mä otin mun pojan kirjat ja ensin olin et mä en ymmärrä ja kaikkee ja oli paniikki joka kasvo (- -) Mä luulin aina et mulla ei oo matemaattista lahjakkuutta, mut mä luulen, et se on se sitkeys (H6)

Yliopisto-opinnot ovat työläitä ja vaativat aikaa. Lähes puolilla avoimen yliopiston opiskelijoilla tärkein opintojen keskeyttämissyy liittyy ajanpuutteeseen (Salmela & Puttonen 1995, 87). Tämän oli huomannut myös eräs haastateltava, jonka opinnot

keskeytyivät muun muassa ajankäytön puutteeseen, vaikka itse opinnot olivat mielenkiintoisia. Haastateltava kuvailee osuvasti kuinka haastavaa opiskelu voi olla pitkän tauon jälkeen, mutta kuinka itsestä voi kuitenkin olla ylpeä, kun alkukankeudesta on päässyt eroon.

Mä huomasin et siihen rupee menee niin paljon aikaa, koska olihan mulla sillai niinku iso väli etten mä ollu opiskellu mitään, niin se alku vaati multa paljon enemmän kun semmoselta ihmiseltä joka on opiskellu niinku koko ajan. Et siihen piti niinku uudelleen asennoitua ja tehdä kaikenmaailman lukujärjestykset itselle ja oikeesti pitää niistä kiinni (naurahdus). Mut sitten kun se alko tai pääsi alkuun niin mä rupesin aika hyvin pääsemään mukaan eikä ne suorituksetkaan silleen ollu huonoja verrattuna niihin ihmisiin taas, jotka oli opiskellu koko ajan. Et mä olin silleen ylpee itsestäni et aika hyvinhän tässä menee vielä vanha mummo (naurahdus) et ei mitään ongelmaa, mutta se aika oli se johon se sit tyssäs (H7)

5.2.2 Kokemuksia opiskeluilmapiiiristä

Ryhmätyöskentelyyn liittyen korostettiin tuutorin merkitystä. Tuutorin apu ja tuki opinnoissa oli koettu erittäin merkitykselliseksi, jota ilman opinnot eivät olisi välttämättä sujuneet halutulla tavalla (ks. myös Salmela & Puttonen 1995, 30). Haastateltavat olivat kohdanneet joko epävirallista vertaistuutorointia muiden opiskelijoiden taholta tai virallista tuutorointia, mentorointia tai ohjausta avoimen yliopiston puolelta.

Mä sain sitten hyvän tuutorin siitä yhdestä henkilöstä, joka istu mua vastapäätä (- -) Mä kysyin, et voisiko hän tulla mun tuutoriks et kun mä oon dyslektikko, niin että mä oppisin kirjottamaan sen suomen kielen ja hän lupautu sit siihen. Tai Jukka-Pekka sano et olis hyvä jos mulla olis joku, joka vois auttaa niin hän... Tää lääkäri sit sano et hän voi kyllä lukea. Et hän lukee mielellään sun tekstiä, että et kyl täst rupee tulee (H2)

Tehtävienannot oli vähän hankalia joskus, et jos niitä ei olis tuutori selvittäny et mitä tässä nyt oikein tarkotetaan, niin kyllä ois menny metään aika pahasti... Et en mä sit tiedä et odotetaanko opiskelijoilta niinkun enemmän (- -) Hän on itteki omien juttujensa mukaan alottanu sen opiskelunsa myös sitä kautta et tietää avoimen historian et miten se etenee. Et se tiesi meidän lähtökohdan et kyllä hyvin autto niin pitkälle kun hän vain sai auttaa (H4)

Ahosen (1999, 111) tutkimustulosten mukaan epävirallinen vertaistuutorointi osoittautui merkittäväksi yliopisto-opiskelijoiden ohjaukokemuksissa. Keskustelut muiden opiskelijoiden kanssa pohjautuivat psykososiaaliseen ohjaukseen, kuten motivointiin ja

rohkaisemiseen. Opiskelijatoverien taholta saatava vertaistutorointi koettiin merkittävimpänä ohjauksen antajana. Opettajilta saatu tuki nähtiin toiseksi tärkeimpänä. Opiskelija- eli vertaistutorin merkitys on keskeinen uusien opiskelijoiden sitouttamisessa opiskelijayhteisöön, opiskeluympäristöön ja käytäntöjen tutuiksi tekemisessä (Mikkonen ym. 2003, 46).

Tuutorin tai luennoitsijan toivottiin olevan mukana keskusteluissa ja ohjaamassa sekä tukemassa opiskelua, sillä kaikki eivät olleet saaneet vertaistukea tuutorista tai muista opiskelijoista. Opiskelijoiden heterogeenisyydestä johtuen kaikki eivät olleet tutustuneet toisiin opiskelijoihin opiskelun parissa.

Varmaan opiskelijat sais paljon enemmän kun olis se tuutori siinä taikka tämä luennoitsija mukana keskustelemassa mielekkäästi, herättelemässä niitä kysymyksiä. Et sitä mä pidän sellasena, mikä on yliopistolle kuuluva juttu, et siihen pitäis satsata. Mut en sitten tiedä onko avoimessa ollenkaan sellasta käytössä (H8)

Niin, musta tuntuu, että mä jään vähän sillee väliin, et kun mä en oo siellä niinku keski-ässä, enkä oo sit siellä niinku tavallaan lukiolaisena. Et mä oon siinä välissä, niin on vähän jotenkin semmonen niinku... Orpo fiilis, siis silleen orpo fiilis et ei oo niinku... Ihan kaikkien kaa jutellu (H1)

Toiset olivat puolestaan saaneet paljonkin tukea muista opiskelijoista, jonka seurauksena opiskelutoveruus on muuttunut jopa vapaa-ajan ystäväydeksi. Okkonen ja Peltola (1995, 89) toteavatkin, että opiskeluun liittyvän sosiaalisen elämän kannalta avoimen yliopiston opinnot on koettu merkityksellisinä ja mielenkiintoisina.

Meitä on semmonen yhdeksän naista, jotka tapaa yhä edelleen siitä kolmestatoista henkilöstä, mitä meillä oli hänen torstai-illan kurssilla. Ja me kierretään, kerran vuodessa. Me mennään jonnekin matkalle ja meillä on tiktak ohjelma. Jokainen sanoo, mitä ne halua sieltä nähdä ja ne toteutetaan ja ne liittyy aina niinku taiteeseen, arkkitehtuuriin. Mutta siihen kuuluu myöskin musiikki (nauraa) (H2)

Opiskelijoiden heterogeenisyys heijastuu opetukseen ja etenkin yliopiston perustutkinto-opiskelijat ja avoimessa yliopistossa tutkintotavoitteisesti opiskelevat opiskelijat erottautuvat selkeästi joukosta. Tästä johtuen opintojen aikana oli kohdattu kahtiajakoisuutta, mutta sitä ei kuitenkaan ollut koettu haitaksi. Weckrothin ja Melinin (1996, 3, 14–19, 30) tutkimuksen mukaan opettajat pitivät avoimen yliopiston

opiskelijoita perustutkinto-opiskelijoita ahkerampina, tunnollisempina ja motivoituneempina.

Meitä ei taida olla kun kymmenkunta avoimen opiskelijaa. Sit siellä on parikymmentä näitä yliopisto-opiskelijoita, elikkä se on niinku yhteinen kurssi molemmille (- -) Siinä on semmonen kahtiajakoisuus että... En mä sillä että se häiritsee, mutta näkeehän sen ketkä tulee viistoista minuuttia myöhässä ja ketkä on ajoissa (naurahdus) (H3)

Mä huomasin kyllä heti, et siinä oli erilaisia opiskelijoita eri syistä siinä samalla kurssilla (- -) Ei se ainakaan haitaksi ollu. Mutta huomas kyllä, että tavoitteet oli erilaiset tai ne lähti puhumaan sellaisista asioista, joista ei sillä kurssilla olevilla ihmisillä voinu olla tietoo (H7)

Tieteellinen kirjoittaminen (viittaustekniikka) oli puolestaan herättänyt epä tietoisuutta ja totuttelua, kuten seuraava sitaatti osoittaa. Opettaja ei ollut kertonut tieteellisen kirjoittamisen pelisäännöistä opetuksen yhteydessä. Myös eri opettajissa oli ollut eroja asian suhteen, mikä oli aiheuttanut haastateltavassa hämmennystä ja sekaannusta. Asiaan olisi kaivattu lisäinformaatiota, sillä haastateltava oli toiminut yliopistossa opiskelevan siskon ohjeilla opintojen alkuvaiheessa. Vehviläisen, Pyhältön, Lindblom-Ylänteen, Löfströmin, Nevgin ja Kaartinen-Koutaniemen (2009, 355) mukaan lähteiden käytön oppittelu on tärkeä osa tieteellisen kirjoittamisen ja tutkimustaitojen oppimista.

Ainoo vaan, et oli vaikee sillai et pitääkö täällä avoimessa samalla tavalla kun yliopistossa, et piti aina laittaa sinne sulkeisiin niinku kuka sen on kirjottanu ja mistä se on tullut se viite ja näitä et. Siskon ohjeilla tein sen ekan ja siitä piti laittaa ne. Sitten taas jotkut maikat on laittanu, et ei tarvii laittaa mitään sellasia, et kunhan loppuun laittaa, mistä on ottanu niitä. Se oli vähän sillai et aha, mun pitää joka miehen niinku nimen perään... Pistää tavallaan kaikki tiedot. Et se oli vähän outoo (H1)

Avoimen yliopiston opetukseen ja opettajiin oltiin pääosin tyytyväisiä, sillä opettajat osasivat opettaa asiansa mielenkiintoisesti. Opettajien innostunut ote ja esimerkkien esittäminen tempaa varsinkin aikuisopiskelijat mukaansa. Opetus on näin ollen koettu innostavaksi, johon opettajan karismalla on ollut suuri vaikutus.

Se oli ihan mahdottoman hyvä se vetäjä. Kuuntelin monta tuntia ilman, et mä huomasin et aika kulu (naurahdus). Sillon se tarkoittaa sitä, että hän osas niin mielenkiintoisesti selvittää asioita, et mä olin ihan semmonen kirkastunut kun mä lähdin (nauraa). Et siinä ei ollu mitään, se oli erinomaista opetusta (H7)

Jos se on sellanen luennoitsija (nauraa), et on mielenkiintosta kuunnella hänen tota noin luentoan, et se tempaa mukaansa ja hän osaa tota kertoa esimerkein elävästä elämästä. Ne on siis aivan mahtavia sellaset (- -) Et kyllä aikuisopiskelija tarvitsee sellasen, tiiäkö, joka tempaa sut mukaan ja kuka vaan on varmasti paljon kiinnostuneempi (H8)

Opintojen myötä opiskelijat luopuvat vähitellen aiemmasta oikein-väärin tiedonkäsityksestä, jolloin tietoa ei enää pidetä absoluuttisena, muuttumattomana totuutena. Tiedon laatua ja pätevyyttä arvioidaan suhteessa sen käyttötarkoitukseen ja pohditaan kriittisesti vaihtoehtoisia näkemyksiä. Ulkoaopetteluun sijaan opiskelijat pyrkivät nyt ymmärtämään opiskelun kohteena olevat asiakokonaisuudet ja he eivät enää hyväksy valmiina tarjottuja näkemyksiä, vaan näkökulmia aletaan arvioida ja omaksua teoreettisin perustein. (Aaltola 1995, 36–38.) Oppiaineeseen liittyvä kyseenalaistaminen, jossa opiskelija laitetaan ajattelemaan ja jopa muuttamaan ajattelutapojaan tai laajentamaan maailmankuvaansa, herätti haastateltavissa positiivisia ajatuksia ja ahaa-elämyksiä ja, jota toivottiin enemmän.

Se otti esimerkiks jonkun raamatun katkelman ja lähti kertomaan siitä ja puhu sen tavallaan aivan pussiin niinku sen koko systeemin... Tuntu et tosta ei oo niinku mitään pääsyä mihinkään suuntaan et... Täysi mahottomuus. Ja sit kuitenkin jostain se ratkaisu löyty. Semmonen niinku, herätti kyllä ajatuksia. Meillä oli niinkun kaikki aivan haltioissaan, et suosittelen käymään sen luennoilla (naurahdus) (H5)

Tossa uudessa kurssissa kyseenalaistettiin aika monia, mitä on opittu niinku ylä- ja ala-asteella ja lukiossakin, mitä opeteltiin niin... Ne oli aika hauskoja (H1)

Opettajissa koettiin olevan eroja koskien opiskelijoiden kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun tukemisessa. Opetuksen koettiin olevan erilaista riippuen siitä opettiko opettaja jo entuudestaan yliopistolla päätoimisesti ja iltaisin avoimessa yliopistossa tai jos opettaja ei työskennellyt yliopistolla. Yliopistolla opettavan opettajan nähtiin olevan asiantuntevampi sekä kokeneempi ja kannustavan tieteelliseen ajatteluun sekä kyseenalaistamaan aikaisemmin opittuja asioita. Ns. yliopiston ulkopuolisen opettajan koettiin opettavan avoimessa yliopistossa välillä jopa pakonomaisesti, mikä heijastui opetukseen etenkin, jos hänellä ei ollut tarpeeksi opettajankokemusta. Postareff, Lindblom-Ylänne ja Nevgi (2009, 47) toteavatkin, että opettajan opetuksessa, joka hyödyntää sisältölähtöistä lähestymistapaa voi näkyä opettajan kiinnostamattomuus opetukseen, sillä opettaja kokee itsensä ensisijaisesti tutkijaksi.

Huomaa, että jos se ei oo itse niinku yliopistolla opettamassa. Niin kyl sen tavallaan huomaa, et jos se on itse yliopistossa ja tekee myös näitä iltasella, niin se... On se opetus vähän erilaista (- -) Opettaja on kauheen rento, et just semmonen et pistäkää aina se kysymysmerkki sinne perään, niin se on jotenkin sillai... Sit kun on ollut opettaja, joka ei oo opettanu aikaisemmin tai on tilattuna, niin se on sit taas sillai, et kyllä tää pitää paikkansa, kun se on kirjoitettu näin, siis sillä tavalla. Kyl sen siis tavallaan huomaa (H1)

Kyllä niitä muutamia on ollu, joista näkee ihan selkeesti, ettei niitä kiinnosta jostain syystä vähän, et onko pakotettu sinne opettamaan (- -) Onko se sitten niin, et ne opettajat, jotka joutuu opettaa avoimessa tuntee ittensä, että ne on pantu sivuun tai et se ei oo niin hohdokasta, että joutuu opettaa avoimessa (H3)

Professorivalta ja opetuksen konservatiivisuus sekä vanhoillisuus heijastuvat usein opetukseen, jolloin opetuksessa ei tapahdu juurikaan muutoksia (Ahola & Olin 2000, 113). Joidenkin opettajien koettiin olevan liian vanhanaikaisia ja, joita ei ole helppoa lähestyä heidän asemansa ja auktoriteetin vuoksi. Opettajien nähtiin toistavan samoja luentoja ja olevan liian teoreettisia eli opetustekniikaltaan opettajalähtöisiä. Opettajien toivottiin olevan enemmän kiinnostuneita opettamastaan asiasta. Opetettavien asioiden oppiminen on siis näin ollen jäänyt vähäiseksi.

Sen näkee, että sama luento on pidetty ainakin 300 kertaa (- -) No se semmonen perinteinen monotooninen. Vähän saa heittää vitsiäkin, mut ilmeisesti tällanen professori ei pysty enää (naurahdus). Siis kevyempää, et ei tää oo niin vakava aihe (- -) Mut sano se sit tommoselle professorille, mikä on tehny sitä 100 vuotta niin... Jumalasta seuraaviin (H4)

Se oli niin etäinen, et ei uskaltanu sinne mennä kysymään, että mikä nyt on tässä (- -) Et mun mielestä pitäis olla semmosia opettajia, jotka on niinku kiinnostuneita siinä alastaan ja helppo lähestyä ihmisiä ja semmosia et tulkaa vaan kysymään, jos on jotain ja tulla sieltä jalustalta alas yksinkertaisesti (- -) Mä aattelin et me oltas voitu hänen kanssaan vähän niinku keskustella, mut ei, et hän oli sitten aika teoreettinen silleen. Et ei sitten niinku onnistunu se opettaminen yhtään kyllä. Et mä luulen, et jos opettaja puhuu vähän omasta työkokemuksestaankin ja liittää ne siihen opiskeluun, niin se tuo opettajan niinku samalla tasolle eikä hänen auktoriteetti siitä tipahda, vaan hän osoittaa että hänellä on jotain tietoaakin siitä alasta (H6)

Opettajien toivottiin kertovan enemmän arviointikriteereistä ja antavan palautetta. Palautetta ei kuulemma saanut ellei sitä itse kysynyt. Jos palautetta oli saatu, se oli ollut enemmänkin ryhmäpainotteista, ei henkilökohtaista.

Et vaikka saa täydet, silti ois hyvä nähdä tai käydä vähän läpi se opettaja, et miks joku sai täydet ja mitä hän on vastannu. Ja jos joku ei saa läpi, niin

miten on mennä näin ja siis vähän kertoo siinä niinkun arvostelusta, millai se menee (H6)

Tenteistä tietoon saatiin vain arvosana, minkä vuoksi niistä haluttiin enemmän palautetta. Lisäksi takaisin kaivattiin aikaisemmin ollutta oman menestymisen peilausta muihin eli lisätietoa keskimääräisesti menestymisestä. Arvioinnin täytyy olla läpinäkyvää ja suoritusten tasoerot tulisi ottaa huomioon. Huonoin palautteen muoto onkin se, että opiskelija palauttaa tehtävän ja näkee esimerkiksi ilmoitustaululta onko se mennyt läpi vai ei. Tehtävät ja palaute täytyisikin käsitellä seminaarityyppisesti, jolloin ohjaaja antaa niistä sekä kirjallisen että suullisen palautteen. (Suortamo 1995, 125.) Myös Lindblom-Ylänne ym. (2009, 157) toteavat, että sanallinen ja opastava palaute auttavat opiskelijoiden oppimista, sillä se ohjaa opiskelijan kiinnittämään huomiota opiskeltavan asian olennaisiin ongelmiin ja kysymyksiin sekä omaan oppimistapaansa.

No tenteist mä voisin haluta enemmän. Et sit sä sait vaan sen numeron ja se oli sit siinä. Sä et sit tavallaan tienny, et mistä se numero tuli ja mitä olis pitänyt laittaa lisää et olis saanu paremman (H1)

Ne tulee tänne jokaisen henkilökohtaiseen sivuun. Sä et ees tiedä, et miten sä oot noin keskimääräisesti pärjänny. Se on ihan eri et saaks sä ykkösen ja kaikki muut reputtaa vai saako kaikki muut vitosen ja sä saat ykkösen. Et se pienikin takaisin kytkentä semmosesta niinku keskimääräisestä menestymisestä on nyt niinku pois (- -) Vois olla jonkunlainen yhteenveto kuinka monta osallistunu tenttiin ja millaisia arvosanoja tuli, et vois sitten sitä omaa menestymistään peilata (H3)

Verkossa koettiin puolestaan saavan paremmin palautetta ja etenkin henkilökohtaisesti.

Et tää palautteen saaminen on tärkeetä. Et musta sen takia verkko-opinnot on parempi juttu, että mä saan sitä palautetta henkilökohtaisesti, koska se kannustaa sitten eteenpäin ja osaa kiinnittää huomiota niihin omiin niinku virheisiinsä, et missä mun pitäis nyt parantaa ja parantaa. Mihin pitää kiinnittää, mikä tässä mättää (H8)

Palautteen ollessa kovin vähäistä, opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta tietää, mitä olisi pitänyt parantaa tai tehdä toisin. Tähän liittyen toivottiin lisää palautetta. Kuten seuraavat esimerkit osoittavat, haastateltavat ovat kyseenalaistaneet ja pohtineet yliopiston kirjallisiin töihin vastaamistaitoaan omaan koulutustaustaansa viitaten. Välijärvi (1997, 31) toteaaakin, että monipuoliset kirjoittamisen taidot ovat nykyisin yksi keskeisimmistä korkeakouluvalmiuden osatekijöistä.

En mä tiä mitä mä vastasin väärin, et miten ois pitäny tehdä paremmin. Ja ylipäätään koko systeemi et se ero on lukiolaisella, et se on oppinu vastaa essee, pitkii essee vastauksia kun ammattikoulussahan niitä ei oo. Siinä saattaa näkyä jotain (H5)

Jos sulla ei ole ylioppilastutkintoa, niin ethän sä voi olla niinkun lukuihminen, et eihän tuo nyt selviä. Et onko siinä nyt jotenkin sellasia painotuksia joillakin käyny mielessä, että vai onko se sitten vaan semmonen oma, että itselläki se ajatus, et en kenties selviäisi (H8)

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään ei-ylioppilaiden avoimessa yliopistossa opiskelun syitä, perusteluja sekä, millaisia merkityksiä ei-ylioppilaat antavat opiskelulle. Mezirowin (1996, 17) mukaan merkitysten antaminen tarkoittaa kokemuksen ymmärtämistä laatimalla tulkintoja niistä. Tullessaan avoimeen yliopistoon kaikilla haastateltavilla oli jonkunlainen lähtökohta tai syy, miksi he olivat tulleet opiskelemaan avoimeen yliopistoon. Ei-ylioppilaiden avoimeen yliopistoon hakeutumisen syyt ja opiskelutavoitteet liittyivät tämän tutkimuksen mukaan joko konkreettisen hyödyn hakemiseen, opintojen kokeilemiseen tai lähiympäristön kannustukseen. Avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskelumotiiveja- ja tavoitteita on selvitetty monissa eri tutkimuksissa (ks. luku 2.2. sekä esim. Haapakorpi 1994; Kivilehto 2007; Lehtiö 1997; Piesanen 1999a; Puttonen 1995), jotka osoittavat, että opiskelijoilla on monia erilaisia syitä opiskelulle. Opiskelutavoitteet liittyvät esimerkiksi tutkintotavoitteisuuteen, ammatillisiin lähtökohtiin tai opiskeluun harrastuksena. Pääasiallisin opiskelumotiivi liittyy tutkintotavoitteisuuteen (ks. esim. Piesanen 1995; 1996; 1999a; 1999b), kuten myös tässä tutkimuksessa. Vanhemmat opiskelijat lisäävät yleensä ammatillista pätevyyttään ja nuoremmat ovat tutkintotavoitteisempia (Salmela & Puttonen 1995, 83), mutta tässä tutkimuksessa myös iäkkäämmät haastateltavat korostivat tutkinnon merkitystä. Sahlbergin ja Leppilammen (1997, 28–29) mukaan onkin keskeistä, että oppiminen on tavoitesuuntautunutta.

Tutkimustuloksissa korostettiin konkreettisen hyödyn merkitystä päädyttyessä opiskelemaan avoimeen yliopistoon. Kahdelle haastateltavista avoimen yliopiston opinnoilla oli konkreettista merkitystä ja hyötyä elämään, sillä avoin yliopisto on mahdollistanut uuden uran ja ammatin sekä selkeyttänyt tulevaisuuden ammattialaa. Myös

Lehtiön (1997, 27) kyselytutkimuksen mukaan osa opiskelijoista oli vaihtanut ammattia yliopisto-opintojen ansiosta. Toisaalta konkreettinen hyöty liittyi myös ammatilliseen tavoitteeseen eli opintojen avulla on lähdetty hakemaan lisäarvoa omaan työhön ja ammatissa etenemiseen. Myös Puttosen (1996, 58) kyselytutkimuksesta selvisi, että opiskelijat korostivat opintojen vaikuttaneen jonkin verran työnsaantiin, uusien ammattitaitojen syntyyn tai suunnitelmien selkeytymiseen, uusien koulutustavoitteiden syntymiseen sekä uravalinnan varmistumiseen (vrt. Okkonen & Peltonen 1995, 89). Tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni myös, että opiskelupäätös oli voinut syntyä kokeilun halusta ja harrastuksesta, sillä opintojen myötä oli haluttu testata, millaista yliopisto-opiskelu on ja, mikä on oma tietämyksen taso suhteessa siihen. Opinnoista on myös voitu lähteä hakemaan tukea aikaisemmille harrastuskokemuksille. Joillekin pääpaino on ollut aineen mielenkiinnossa ja saadakseen omaan elämään mielekästä sisältöä eikä suinkaan siinä, miten opiskeltavaa ainetta voi hyödyntää työelämässä. Okkosen ja Peltolan (1995, 59) tutkimustulosten mukaan avoimen yliopiston opinnoilla oli ollut suurta vaikutusta yleissivistykseen ja vapaa-aikaan, sillä opiskelusta saatiin runsaasti uutta tietoa ja tukea harrastuksia varten.

Piesanen (1999b, 70–81) havaitsi kyselytutkimuksessaan opiskelijoiden opiskeluintressien olevan yhteydessä avoimen yliopiston merkityksen kokemiseen. Opiskelijat, jotka olivat päätyneet avoimeen yliopistoon kehittääkseen itseään, testatakseen kykyjään yliopisto-opiskelijana, opiskelivat harrastukseksi tai saadakseen sosiaalisia kontakteja, kokivat avoimen yliopisto-opintojen merkityksen jo opintojen alussa ja se selkiytyi opintojen edetessä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan avoimen yliopiston merkitys opiskelijoiden tulevaisuuden kannalta selkiytyi opintojen edetessä valtaosan kohdalla. Itseään kehittämään päätyneiden opiskelijoiden kohdalla ei voida täysin selkeästi todeta, että avoimen yliopiston merkitys hahmottui jo opintojen alussa, mutta se selkiytyi kyllä opintojen edetessä. Instrumentaalista syistä opiskeleville opiskelijoille avoimen yliopiston merkitys hahmottui jo opintojen alussa, kuten myös Piesasen tutkimuksessa.

Salmensuu (1994, 15, 18) havaitsi kysely- ja haastattelututkimuksessaan, että avoimen yliopiston opiskelupäätöstä harkitessaan tutkittavat olivat kohdanneet elämässään jonkinlaisen kriisin tai elämän muutostilanteen. Opiskelupäätöksen taustalla on yleensä jonkinlainen elämän muutostilanne, sillä esimerkiksi pelkkä haave tutkinnon suorittamisesta ei välttämättä riitä, vaan päätöksen syntyyn tarvitaan jokin sysäys tai

yllyke. Se voi olla esimerkiksi hyvän ystävän tai aviopuolison samanaikaisesti tekemä opiskelupäätös tai eläkkeelle jääminen. Myös tässä tutkimuksessa selvisi, että useampien haastateltavien kohdalla avoimeen yliopistoon hakeutumisen taustalla vaikuttivat sosiaaliset suhteet tai elämän muutostilanteet, jotka olivat innoittaneet useampia haastateltavia päättämään avoimeen yliopistoon ja aloittamaan opinnot. Osa haastateltavista oli kohdannut elämässään sysäyksen, jonka myötä he olivat päätyneet opiskelemaan. Lähipiirillä oli ollut vaikutusta opintojen aloittamiseen siinä mielessä, että opinnot oli päätetty aloittaa yhdessä läheisten kanssa tai heidän tukemana (ks. myös Piesanen 2002, 30).

Tutkimustuloksista selvisi myös, että osa ei-ylioppilaista piti yliopistoon pääsemistä ja korkeakoulututkintoa jonkinlaisena pitkäaikaisena haaveena. Miksi haave on sitten jäänyt saavuttamatta nuoruudessa ja toteutunut vasta aikuisiällä? Mooren (2000, 66–71, 88) tutkimuksessa tehdyn ryhmittelyn¹⁴ mukaan ns. aikuisena opintonsa aloittaneet ovat työntekijäperheistä ja maaseudulta kotoisin olevia ei-ylioppilaita. Ei-traditionaalisesta taustausta tulevat ei-ylioppilaat olivat suorittaneet opistoasteen tutkintoja, joiden avulla heille oli avautunut mahdollisuus hakeutua yliopistoon. Aikuisena opintonsa aloittaneiden yliopisto-opiskelijoiden voidaan sanoa myös olevan tyypillisiä aikuisopiskelijoita (Moore 2001, 32). Tutkimustulosten mukaan lukio ei ole välttämättä ollut nuoruudessa etusijalla, joten myöskään yliopistoa ei ole ajateltu jatkokoulutuspaikkana ennen kuin vasta aikuisiällä. Akateeminen tutkinto oli kuitenkin ollut mielessä, sillä koettiin, että olisi hienoa saavuttaa tutkinto ja korostaa näin saatua meriittiä. Toisaalta nuoruudessa ja työelämään siirryttäessä ei ole välttämättä uskottu omiin kykyihin ja yliopistossa pärjäämiseen (ks. myös Lehtiö 1997, 7), koska aikaisemmat koulukokemukset olivat olleet negatiivissävytteisiä. Tämän vuoksi avoimeen yliopistoon oli päädytty vasta myöhemmin. Tästä johtuen avoimessa yliopistossa opiskelusta ei ole välttämättä haluttu kertoa edes muille. Yliopiston ajateltiin olevan paikka, joka ei ole tarkoitettu tavalliselle työntekijän lapselle tai ei-ylioppilaalle. Toisaalta avoimesta yliopistosta ja sen opiskelumahdollisuuksista ei ole oltu aikaisemmin tietoisia, joka oli myös vaikuttanut opintoihin osallistumiseen vasta nyt. Lisäksi työelämässä tapahtuneet muutokset olivat

¹⁴ Aikuisopiskelijoita on ryhmitelty useissa tutkimuksissa, joissa ei-ylioppilaat on jaoteltu eri kategorioihin, kuten ”toisen mahdollisuuden käyttäjiin” (Davies 1995, 287; Halttunen & Alho-Malmelin 2007, 173, 175, 177–178; Rinne ym. 2008, 138–141), ”aikuisena opintonsa aloittaneisiin” (Moore 2000, 66–71, 88), tai ”lykkääjiin” (Davies 1995, 287).

kannustaneet joitakin haastateltavia uuden uran etsimiseen tai pätevyyden hankkimiseen ja näin pitkäaikaisen haaveen toteutumiseen. Joitakin haastateltavia kohdannut merkittävä elämän muutostilanne liittyi eläkkeelle jäämiseen. Eläkkeelle jäännin seurauksena oli vapautunut aikaa myös uudennlaiselle opiskelulle, joten opintoja oli päädytty kokeilemaan ensin harrastusmielessä.

Osalla osallistumisyyt olivat pysyneet samoina koko opiskelun ajan, mutta merkittävää oli, että joillakin opiskelun syyt olivat muuttuneet ja/tai sekoittuneet opintojen myötä. Opiskelusyyt olivat siis hyvin moninaiset eli ei-ylioppilailla oli useita, sekoittuvia syitä osallistua opintoihin. On tyypillistä, että tavoitteita voi olla useita erilaisia ja ne voivat olla peräkkäisiä tai jopa samanaikaisia tai jokin motiivi voi olla toista painottuneempi. Oppimisen intressejä on vaikea luokitella, sillä sitoutuminen voi muuttaa alkuperäisiä motiiveja, kuten myös Antikainen ja Komonen (2009, 108) havaitsivat tutkimuksessaan Mezirowin ja Habermasin ajatuksiin viitaten. Oppiminen, joka on saanut alkunsa tekniseen intressiin pohjautuen (oppimisen välineellinen tarkoitus, kuten oman opiskelu uraa varten) voi myöhemmin muuttua praktiseen (oppiminen liittyy arkielämän tarpeisiin) tai emansipatoriseen (vapauttava muutos) suuntaan.

Elinikäisen oppimisen käsitteeseen katsotaan kuuluvaksi formaali koulutus, non-formaali koulutus ja informaali koulutus (OECD 2001, 11). Hyvärisen (2006, 6-7, 28) mukaan avoin yliopisto nähdään non-formaalina (epävirallinen oppiminen, ei-muodollinen oppiminen) koulutuksen tarjoajana, koska avoimessa yliopistossa ei voi suorittaa tutkintoa ja avoimen yliopiston opintojen aloittamisen syyt ovat yleisimmin non-formaalille koulutukselle ominaisia. Tutkimustuloksista ilmeni, että opiskelu voi kuitenkin saada myös muodollisen eli formaalin oppimisen piirteitä siinä mielessä, jos opiskelija opiskelee avoimessa yliopistossa tutkintotavoitteisesti: opiskelija voi pyrkiä yliopistoon suorittamaan tutkintoa joko pääsykokeiden avulla tai avoimen yliopiston väylän kautta. Toisaalta, opiskelu voi olla myös arkioppimista eli informaalia oppimista, sillä osa opiskelijoista opiskelee avoimessa yliopistossa harrastuksena ja omaksi iloksi.

Tutkimustuloksista selvisi siis, että opintojen päämäärä saattaa muuttua opintojen aikana, sillä opinnot on aloitettu esimerkiksi harrastusmielessä, mutta ajan myötä tavoitteeksi muuttuukin yliopistotutkinto. Kuten myös Lehtiön (1997, 18) kyselytutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa valtaosan uusi, muuttunut opiskelutavoite liittyy korkeakoulututkinnon

suorittamiseen. Yliopisto-opiskelijaksi siirtymishalun syntyyn vaikuttivat muun muassa opettajan kannustus opintojen jatkamiseen, suoritettujen opintojen suuri määrä, opinnoista oli tullut tapa, joiden parissa viihdytään (ajatuksena ”miksipä ei tutkintoon asti”) tai tutkinto oli nähty jonkinlaisena unelmana pidemmän aikaa. Opiskelu oli muuttunut suoritettujen opintosuoritusten myötä päämäärätietoisemmaksi ja näin ollen tutkinnon suorittamismahdollisuuteen havahduttiin (ks. myös Lehtiö 1997, 18). Kun kokeilu oli osoittanut, että yliopistomaailmassa voikin pärjätä, oli uskaltauduttu miettimään ja pyrkimään itse yliopistoon. Kaikki tämän tutkimuksen ei-ylioppilaat eivät kuitenkaan voineet hakea suoraan yliopistoon opiskelemaan varsinaisen pääsykokeen kautta, sillä he eivät täyttäneet yliopiston muodollisia hakukriteereitä. Tämän vuoksi haastateltavat opiskelivat avoimessa yliopistossa, joka on heille ns. välivaihe yliopistoon. Haastateltavat korostivat avoimen yliopiston erillisvalintaa eli ns. avoimen yliopiston väylää reittinä yliopistoon.

Nykyisin yliopistoon johtaa useita vaihtoehtoisia koulutuspolkuja ja sisäänpääsyn edellytyksenä ei ole enää ylioppilastutkinnon suorittaminen, vaan yliopistoon pääseminen on yhä useammin mahdollista myös muiden koulutusinstituutioiden, kuten ammattikorkeakoulun ja avoimen yliopiston kautta (Hyvärinen 2006, 27). Haastateltavat olivat miettineet erillisvalinnan eli avoimen yliopiston väylän kautta yliopistoon pyrkimistä sekä tutustuneet väyläkriteereihin. Useampi haastateltava oli myös pyrkinyt väylän (tai normaalivalinnan) kautta pääsemättä kuitenkaan vielä sisään yliopistoon. Piesanen (2005, 70) tutkimuksen mukaan yliopistoon pääsyä vaikeuttaneet tekijät liittyivät opiskelijoiden mukaan motivaation puutteeseen, lukion heikkoon koulumenestykseen ja puuttuvaan ylioppilastutkintoon, kieliin sekä usko omien kykyjen riittävyteen yliopisto-opiskelijana. Tästä tutkimuksesta ilmeni, että ei-ylioppilaat ihmettelivät väylää ja siihen liittyviä hakukriteereitä. Miksi väylä on niin vaikea reitti yliopistoon? Miksi eri yliopistot ja avoimet yliopistot suhtautuvat väylään niin eri tavalla? Väylän hakukriteereitä pidettiin liian vaativina ja sisäänottomääriä liian pieninä etenkin Helsingin yliopiston osalta. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että vaikka haastateltavilla olisi mahdollisuus hakea yliopistoon normaalissa valinnassa pääsykokeen kautta, väylä koettiin kuitenkin keskeiseksi ja jopa ainoaksi hakureitiksi yliopistoon. Haastateltavat kokivat pääsykokeen olevan nuorten hakureitti yliopistoon, jonka vuoksi he kokivat olevansa liian vanhoja pyrkimään pääsykokeiden kautta. Piesanen (2005, 52, 62, 72) havaitsi, että opiskelijat kritisoiivat pääsykokeita niiden toteutustapaan liittyen, sillä niiden katsottiin painottavan

kokonaisuuksien sijaan liikaa yksityiskohtia. Myös Haapakorpi (1994, 21) toteaa, että avoimen yliopiston väylä saatetaan kokea helpompana reittinä yliopistoon ja kynnys voi olla matalampi. Aikaisemmat tutkimukset (Castren 1997, 12; Haapakorpi 1994, 21; Piesanen 1996, 71; Piesanen 1999b, 74–75) osoittavat kuitenkin, että nuoret eivät hakeudu yliopistoon pääasiassa väylän kautta, vaan normaalin valintamenettelyn ja heitä ei myöskään valita väylän kautta opiskelijoiksi niin usein kuin vanhempia opiskelijoita (Purtilo-Nieminen 2009, 26).

Eräs tämän tutkimuksen haastateltavista poikkesi muista, sillä hän oli päässyt yliopistoon varsinaiseksi opiskelijaksi, mutta erään toisen erillisvalinnan kuin väylän kautta. Halttunen (2007, 4) toteaaakin, että aikuiset voivat Suomessa hakeutua yliopistoon useita eri reittejä pitkin, kuten päävalintojen kautta, avoimen yliopiston väylää pitkin, muissa erillisvalinnoissa tai erilaisiin muunto- tai maisterikoulutusohjelmiin. Haastateltavan kokemusten mukaan avoimessa yliopistossa vietetyt useat kymmenet vuodet olivat valmistaneet merkittävästi itse yliopiston puolelle, sillä avoimessa yliopistossa opiskelun myötä akateemiset opiskelutaidot olivat karttuneet ja kehittyneet. Myös siirtyminen yliopiston puolelle oli koettu positiivisesti. Tämän tutkimuksen ei-ylioppilaat, jotka opiskelivat tutkintotavoitteisesti, olivat hyvin motivoituneita ja akateemisuuden sisäistäneitä pitkäaikaisen opiskelun seurauksena. Puttosen (1996, 56, 96–97) mukaan avoimen yliopiston opinnot syvensivät tietoja yliopisto-opiskelusta ja opiskelumahdollisuuksista. Opintojen koettiin myös kehittäneen opiskelutaitoja, kuten uuden tiedon hankintaa, itsenäistä opiskelua, päätelmien tekemistä, kriittisyyttä, opiskelutekniikkaa, tenttikirjojen lukemista, kyseenalaistamista, esseiden kirjoittamista sekä kirjaston käyttöä. Myös Piesanen (2005, 74) havaitsi, että ne opiskelutaidot, joita yliopisto-opiskelu edellyttää, oli saavutettu jo avoimen yliopiston puolella.

Myös Hyvärisen (2006, 86–101, 105) tutkimuksen mukaan väylän kautta yliopistoon siirtymisestä on ollut paljon hyötyä, mutta myös ongelmia, sillä kaikki eivät koe helppona siirtymistä vapaaehtoisesta, aikuis”opiskelusta” täysipäiväiseen nuorten tutkintotavoitteiseen ”koulutukseen” (ks. myös Salmensuu 1994, 33). Väylän kautta siirtyneet keskeyttävät ja vaihtavat pääainetta kuitenkin vähemmän sekä heillä on paremmat arvosanat syventävistä opinnoista kuin normaalivalinnan kautta yliopistoon päätyneillä. Yleensä ottaen väylän kautta yliopistoon siirtyneet ovat hyvin motivoituneita ja heillä on hyvät tiedot yliopisto-opiskelun luonteesta. Väylän kautta yliopistoon

siirtyneet valmistuvat melko nopeasti, sillä opiskelijoilla on suoritettuna valtaosa pääaineen opinnoista. Väylän kautta siirtyneiden keskimääräinen valmistumisaika oli noin 2,3, 2,5 tai 3-3,5 vuotta. (ks. myös Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston väylä 2006, 24–27; Niemi & Ukskoski 2007, 219–220; Väänänen & Hynninen 2005). Myös Piesanen (2005, 59) tutkimuksesta ilmeni, että opiskelijoista yli 40 prosenttia katsoi aikaisempien avoimen yliopiston opintojen lyhentävän yliopisto-opintoja noin kaksi vuotta.

Purtilo-Nieminen (2009, 92–122) selvitti väitöstutkimuksessaan Lapin yliopistoon avoimen yliopiston väylän kautta hakeutuneiden opiskelijoiden kertomuksia omasta opintiestään. Myös tämän tutkimuksen mukaan opiskelulla oli väyläopiskelijoille kokonaisvaltainen merkitys. Opiskelijat olivat kokeneet avoimen yliopisto-opiskelun positiivisena, kun taas yliopistoon siirryttyä opiskelu oli yksinäisempää: opiskelijat kokivat haastavana sosiaalistuminen tiedeyhteisöön sekä uuden opiskeluympäristön toimintatapojen selvittämisen. Itse siirtymävaihe oli koettu vaivattomana ja mielekkäänä loikkana uuteen ja tuntemattomaan maailmaan. Siirtymävaiheessa opiskelijat kaipasivat kuitenkin enemmän ohjausta ja neuvontaa, sillä aikuisopiskelija, jolla on jo opintoja suoritettuna, tarvitsee erilaista ohjausta kuin nuori ylioppilas. Purtilo-Nieminen (2009, 130–137) muodosti aineiston perusteella kolme väylätarinaa: nuoren tutkintotavoitteisen tarinan, työn, perheen ja muiden velvoitteiden ohessa opiskelevan hektisen tarinan sekä nuoruuden opiskeluhaavetta toteuttavan tarinan.

Myös Piesanen (2005) selvitti kyselytutkimuksessaan vaihtoehtoisin poluin itse yliopistoihin päässeiden opiskelijoiden (joukossa myös ei-ylioppilaita 37,3 prosenttia) taustoja ja näkemyksiä opiskelijaksi siirtymisestä ja itse opiskelusta. Tulosten mukaan opiskelijat kokivat opiskelun mielekkääksi, he olivat motivoituneita ja sitoutuneita opintoihin, joten ongelmatilanteista selviytyminen ei tuottanut heille vaikeuksia. Ei-ylioppilaista 64 prosenttia koki tarvitsevänsä opintojen ohjausta yliopistoon siirtymävaiheessa ja 71 prosenttia opintojen kuluessa. Opinto-ohjauksessa ei kuitenkaan havaittu merkittäviä eroja verrattaessa ylioppilastutkinnon suorittaneisiin. Puutteellinen kielitaito, heikommat matemaattiset valmiudet ja atk-taidot aiheuttivat ongelmia ja lisätöitä etenkin vanhemmille opiskelijoille. Opiskelijat kohtasivat jonkinlaisia vaikeuksia työssä käynnistä johtuvista aikataulu- ja opintojen organisointiongelmista johtuen, mutta muuten ei-ylioppilaat pärjäsivät yliopistomaailmassa keskimäärin kuten muutkin. (Piesanen 2005, 60–68, 76.)

Tämän tutkimuksen toisessa tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään, millaisia kokemuksia ei-ylioppilailta on avoimessa yliopistossa opiskelusta ja sen tarjoamista opinnoista. Useilla haastateltavilla ei ollut opintoja aloittaessaan käsitystä yliopisto-opiskelun luonteesta. Yliopistomaailmaan liitettiin kuitenkin vanhoillinen ja elitistinen mielikuva, joka kuitenkin muuttui tai osoittautui vääräksi opintojen myötä. Jos haastateltavilla oli ollut jonkinlainen kuva siitä, mitä avoin yliopisto-opiskelu on ennen kuin hän oli sinne päätenyt tai oppiaine oli tuttu aikaisemmasta koulutuksesta, opiskelu oli sujunut avoimessa yliopistossa helposti ja melko vaivattomasti. Näin ollen ammattikäsitys oli ollut selkeä alusta lähtien eli mihin koulutus johtaa sekä se on myös vahvistunut opintojen myötä (ks. myös Ahola & Olin 2000, 78). Mäkinen (1999, 72–73) havaitsi tutkimuksessaan, että kodin kulttuuripääoma osoittautui merkittäväksi yliopistoon sosiaalistumista selittäväksi tekijäksi. Korkean kulttuuripääoman merkitys tuli esiin erityisesti opiskelijoiden kokeman perhetaustasta koituneen sopeutumishyödyn muodossa. Myös tässä tutkimuksessa havaittiin joidenkin haastateltavien kohdalla, että kodin korkea kulttuuripääoma näyttää yhdistyvän tieteen harrastamista liittyvään kannustukseen. Tämän puolestaan voidaan todeta edistävän sosiaalistumista yliopistoon, koska opiskelija voi kokea itse yliopisto-opiskelun olevan jo ennestään tuttua. Koska taustalla vaikuttaa ihmisiä, jotka uskovat opiskelijan menestyvän opinnoissa, se voi nostaa opiskelijan uskoa omiin mahdollisuuksiinsa.

Ennen avoimeen yliopistoon pääymistä, haastateltavat pitivät avoimen yliopiston opintoja vaikeina. Tutkimustuloksista ilmeni, että haastateltavat kokivat aluksi vaikeuksia tai hämmennystä oppimateriaaleihin liittyen. Vaikka oppimateriaalit (etenkin oppikirjat) koettiin pääosin mielekkäinä, niiden iäkkyydestä yllätyttiin. Oppikirjat koettiin liian vanhoiksi ja niiden päivittämistä toivottiin. Akateeminen kieli ja termistö sekä käsitteet koettiin valtaosin sujuviksi ja yleissivistykseen kuuluvaksi ja niihin olikin totuttu työelämän myötä. Toisaalta oppiaineesta riippuen akateeminen termistö oli aluksi vaatinut totuttelua ja apuna käsitteiden selventämisessä oli käytetty erilaisia tukitoimia, kuten sivistyssanakirjaa. Tämän vuoksi oppikirjojen lukeminen oli ollut haasteellista, sillä teokset eivät olleet romaanitasoisia opuksia, joihin oli normaalissa arkielämässä totuttu. Tämän vuoksi teosten lukeminen vaati aikaa ja työtä. Yllättävänä seikkana pidettiin myös suurta oppimateriaalien määrää ja lukemista. Yliopisto-opiskelu vaatiikin pitkäjänteistä ja tavoitteellista työskentelyä, jossa oman työskentelyn suunnittelu ja kehittynyt ajanhallinta korostuvat, sillä opiskelijan on korkeakouluopinnoissa osattava käydä käsiksi suuriin

määriin materiaaleja ja totuttava pitkiin työprosesseihin. Lukiossa ei ole myöskään totuttu lukemaan 500–1000 sivun teoksia, joten siellä omaksuttu lukutekniikka voi tuottaa ongelmia. Vaarana voi olla, että opiskelijat pyrkivät painamaan päähänsä yksityiskohtia kokonaisuuksia hahmottamatta. (Väljærvi 1997, 11, 34.)

Valtavasta tiedon määrästä johtuen oleellisen erottamista epäoleellisesta pidettiin työläänä ja tiedon määrän tarvetta kyseenalaistettiin. Väljærvi (1997, 21) toteaa, että olennaisen erottaminen epäolennaisesti on keskeinen osa akateemista opiskelua, sillä opiskelu edellyttää laajojen tietokokonaisuuksien omakohtaista omaksumista ja hallintaa. Opiskelijoiden tulisikin pyrkiä oppimisessa syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan pintasuuntautuneen lähestymistavan sijaan. Pintasuuntautunut opiskelija keskittyy yksityiskohtiin ja sanatarkkaan toistamiseen eikä ymmärtämiseen ilman selkeitä tavoitteita, kun taas syväsuuntautunut opiskelija pyrkii tiedon ymmärtämiseen ja kriittiseen analyysiin (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2002, 119–120).

Tieteellinen kirjoittaminen ja siihen liittyvä viittaustekniikka olivat aiheuttaneet hämmennystä opintojen alussa, mikä oli johtunut esimerkiksi opettajien epäselvistä ohjeista ja eri käytännöistä. Väljærvi (1997, 27) toteaa, että lähdekritiikki on useimmille lukiosta korkeakouluun tuleville opiskelijoille vierasta, jonka seurauksena itsenäinen tiedonhankinta on monille vaikeaa. Informaation lukutaito on yhä tärkeämmässä asemassa yliopisto-opinnoissa, kuten myös kriittinen tiedonhaku ja sen arvioiminen. Tutkittavat kaipasivat enemmän lisätietoa tiedonhakutaitoihin liittyen sekä opiskelu- ja oppimistaitojen tukemiseen etenkin opintojen alussa. Helsingin Avoimessa yliopistossa on mahdollista saada tukea opiskelutaitoihin, kuten kirjalliseen ja suulliseen viestintään sekä tiedonhakutaitoihin erilaisten kurssien myötä tai keskustelemalla opintojen ohjauksessa.

Opintojen alussa myös yliopisto-opintojen tutkimuspainotteisuus koettiin yllätyksenä, sillä opintojen nähtiin olevan liian teoreettisia. Opintojen toivottiin olevan enemmän käytännönläheisiä. Opintojen ajateltiin tukevan omaa työtä tai uutta tulevaa ammattia, mutta tutkimuksen teon ei koettu palvelevan sitä. Myös Väljærvi (1997, 19) sekä Eriksson ja Mikkonen (2003b, 22) toteavat opintojen teoreettisuuden tulevan monille yllätyksenä. Myös tutkimusmetodologian ja tilastotieteen opintoja on pidetty Murtosen (1999, 119, 124, 128) mukaan ongelmallisena, haastavana ja jopa pelottavana korkeakouluopinnoissa.

Tutkimustuloksista ilmeni, että pelko voi liittyä lukion käymättömyyteen ja omien matemaattisten kykyjen uskomattomuuteen. Tutkimustulosten mukaan haastateltavat pohtivat myös omaan koulutustaastaansa viitaten eli lukion käymättömyyteen liittyen omaa kirjallisiin töihin vastaamistaitoaan. Haastateltavat vertasivat itseään lukion käyneisiin, jotka ovat mahdollisesti oppineet vastaamaan esimerkiksi essee vastauksia, kun taas ammattikoulutaustaiselta tällaiset taidot puuttuvat tai ne ovat vähäisempiä. Välijärven (1997, 31–32) mukaan yhä suurempi osa tieteellisestä kommunikoinnista ja akateemista opiskelusta tapahtuu kirjoittamalla, joka on olennainen osa vuorovaikutuksellista opiskelua. Vaikka lukion käyneellä opiskelijalla voi olla paremmat kirjoittamisen valmiudet, Välijärvi toteaa kuitenkin kirjoittamisvalmiuden olevan yksilöllistä, joka on kuitenkin useilla lukion käyneillä puutteellista. Lukiossa opitaan kirjoittamaan reaaliaineiden sisällöistä tiivistelmiä kun taas pitäisi keskittyä enemmän akateemisessa opiskelussa tarvittavaan ongelmakeskeiseen, pohdiskelemaan ja omia näkemyksiä perustelevaan kirjoittamiseen. Akateemisessa diskurssissa ei riitä mielipidetason argumentointi, johon lukiossa usein tyydytään.

Tutkimustulosten mukaan luentoja pidettiin mielenkiintoisina ja parempina kuin pelkkiä kirjatenttejä. Kuten myös Lehtiön (1997, 23) kyselytutkimuksessa, myös tämän tutkimuksen mukaan luentojen koettiin antavan enemmän kuin pelkän kirjan lukeminen, sillä kuuntelemalla koettiin opittavan enemmän. Aikuisopiskelijat kokevatkin sosiaalisen funktion keskeisenä ja olennaisena osana opintoja. Lisäksi kirjatentit koettiin haastavina opettajan fyysisen läsnäolon puuttumisen ja yksin puurtamisen vuoksi. Laajat kirjatentit ovat kuitenkin osa korkeakouluopiskelua, jonka vuoksi akateemisen lukutaidon merkitys korostuu entisestään korkeakouluopinnoissa (Välijärvi 1997, 13). Tenttejä pidettiin siis yleisesti ottaen haastavana suoritustapana, mutta ei kuitenkaan niin vaikeina, mitä aluksi oli ajateltu. Tenttien haastavuus liitettiin usein iäkkyyteen, sillä niiden koettiin testaavan vanhempien ihmisten aivokapasiteettia. Myllylä ym. (2007, 19) puolestaan havaitsivat kyselytutkimuksessaan, että kirjatentti oli opiskelijoiden mukaan mielekäs suoritustapa, sillä se ei ollut niin työläs menetelmä kuin esimerkiksi kirjallisen työn tekeminen, joten sen laatiminen ei vienyt niin paljon aikaa. Kirjatenttiin valmistautuminen koettiin myös selkeämpänä kuin kirjallisen työn tuottaminen. Lisäksi opiskelijat kokivat, että kirjatentti ohjaa kirjallista työtä paremmin tarttumaan opinnoissa olennaisiin asioihin. Tynjälä (2002, 142–143) puolestaan havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalle rakennetussa kirjoittamalla oppimisen kurssilla opiskelijat

kokivat saaneen enemmän tiedollisia valmiuksia, taitoa soveltaa tietoa, kykyä kriittiseen ajatteluun ja yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja kuin perinteisessä luento- ja kirjatenttiopetuksessa.

Tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden heterogeenisyys nähtiin pääosin positiivisena, mutta ryhmätyöskentelyssä heterogeenisyyttä pidettiin negatiivisena. Myös Piesanen (2002, 39) havaitsi, että opiskelijoiden heterogeenisyyttä pidettiin virkistävänä, mutta opiskelijoiden toivottiin kuitenkin olevan enemmän samanikäisiä ja samalta alalta, jonka seurauksena opiskelu saattaisi olla motivoivampaa. Tämän tutkimuksen mukaan ryhmätyöt koettiin negatiivisena ja turhina sekä liian koulumaisina aikuisopiskelijalle. Yleensä ottaen ryhmätyöistä pidettiin, mutta ko. haastateltavilla oli huonoja kokemuksia ryhmätöihin liittyen. Ryhmätyöskentelyn onnistuminen riippuu kuitenkin ryhmän kokoonpanosta, ilmapiiristä, opiskelijoiden asennoitumisesta ja sitoutumisesta tehtävää kohtaan sekä opettajasta. Välijärven (1997, 15) mukaan opiskelu on kuitenkin yhä enemmän työskentelyä ryhmissä ja oppimista toisilta, jonka vuoksi sosiaaliset taidot ovat tärkeässä osassa yliopisto-opiskelussa. On myös havaittu, että yhteisessä toiminnassa voidaan päästä korkeatasoisempiin suorituksiin kuin opiskelijoiden yksinäisessä puurtamisessa (Tynjälä 2002, 145). Toisaalta oppimispäiväkirjoja pidettiin hyvänä oppimisen ja arvioinnin muotona etenkin aikuisopiskelijan näkökulmasta, sillä niissä saa pohtia ja ajatella. Myös Repo (2010, 159–172) havaitsi tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia. Vuorovaikutusta ja teorian sekä käytännön yhdistämistä korostettiin ja pidettiin tärkeänä, joka ei välttämättä ole mahdollista luennoilla (ks. myös Tynjälä 2002, 144). Työelämän kokemuksen myötä teorian ja käytännön yhdistäminen koettiin helpompana. Tynjälä (1998, 124–125) havaitsikin tutkimuksessaan, että opiskelijat kokivat oppimisen kannalta kirjoittamistehtävät huomattavasti tehokkaammiksi kuin perinteiset luennot tai kirjatentit.

Opiskelijoiden heterogeenisyys koettiin siis positiivisena ja antoisana, sillä opintojen myötä oli tutustuttu uusiin ihmisiin. Heterogeenisissä ryhmissä, kuten avoimessa yliopistossa opiskelijat voivatkin monin tavoin opettaa toisiaan erilaisen taustan omaavina (Aaltola 1995, 37). Myös yhteisopetus, jossa avoimen yliopiston opiskelijat ja yliopiston perustutkinto-opiskelijat opiskelevat samassa ryhmässä, oli koettu mielenkiintoisena, vaikka nämä kaksi opiskelijaryhmää oli kuitenkin opetuksen edetessä erotettu selkeästi toisistaan (silmämääräisesti). Myös Lehtiö (1997, 25) havaitsi tutkimuksessaan, että

opiskelijoiden kokemusten mukaan avoimen yliopiston opiskelijat olivat motivoituneempia ja erilaisten ihmisten elämäkokemukset rikastuttivat luentoja sekä toisilta opiskelijoilta sai enemmän tukea, kun taas yliopiston puolella painopisteen koettiin olevan sisällön sijaan enemmänkin suorituksissa. Myös Piesanen (1997, 101) mukaan tällaiset integroidut opetukset ovat usein oppimisen ja opetuksen kannalta hedelmällisiä, sillä avoimen yliopiston usein vanhemmat ja elämäkokemukseltaan rikkaammat opiskelijat monipuolistavat erilaisia oppimistilanteita. Yliopiston opiskelijat antavat puolestaan nuoremmille avoimen yliopiston opiskelijoille mahdollisuuden tutustua heidän myötä yliopisto-opiskeluun ja kampuselämään.

Avoimen yliopiston opinnoilla oli koettu olevan suurta merkitystä, sillä opintojen myötä oli ollut mahdollisuus solmia jopa vapaa-ajan ystävyysuhteita, mikä oli koettu rikkautena. Opintojen jatkamiseen vaikuttikin joidenkin kohdalla se, että syntyy hyvä opiskeluporukka. Moni opiskelija on saanut uusia ystäviä opintojen parista (Lehtiö 1997, 35). Salmensuu (1994, 30) toteaaakin, että opiskelu on antoisaa, sillä se avartaa tietämystä ja maailmankuvaa. Opintojen myötä tapaa uusia ihmisiä ja voi sopia ystävyysuhteita sekä kokea onnistumisen elämyksiä ja pätemisen tunteita. Tutkimustuloksista ilmeni, että positiiviset opiskelukokemukset ja opinnoista läpikäyminen olivat tuoneet varmuutta opintojen jatkamiseen. Onnistumisen elämykset kannustivat, innostivat sekä rohkaisivat jatkamaan, sillä omiin kykyihin ei ole välttämättä uskottu. Joidenkin opiskelusta oli kulunut jonkin aikaa, joten opinnoissa pärjääminen ja uusien asioiden omaksuminen jopa nuoria opiskelijoita nopeammin tai samassa ”veneessä” oli selkeästi nostattanut itsetuntoa (ks. myös Lehtiö 1997, 21–22). Myös Piesanen (2002, 30) havaitsi haastattelututkimuksessaan, että aikuiset eivät luota helposti omiin kykyihinsä oppia ennen kuin myönteiset kokemukset ovat osoittaneet asian olevan toisin. Myös ystävien tuki ja kannustus oli koettu merkittävänä opintojen tukemisessa. Opiskelukyky liittyykin keskeisesti opintojen etenemiseen sekä opiskelijan ja opiskeluyhteisön hyvinvointiin. Opiskelukykyä voidaan ylläpitää ja edistää vaikuttamalla neljään eri ulottuvuuteen: opetus- ja ohjaustoimintaan, opiskeluympäristöön, opiskelutaitoihin sekä opiskelijan terveyteen ja voimavaroihin. (Kujala 2009, 6, 10–11.)

Luentoja ei koettu vuorovaikutukselliseksi suurten ihmismäärien vuoksi (ks. myös Myllylä ym. 2007, 11), jonka vuoksi ne haastateltavat, joilla oli kokemusta verkko-opiskelusta, korostivat sen merkitystä vuorovaikutuksellisenä oppimistapahtumana. Verkko-opinnoista

pidettiin myös niiden nykyaikaisuuden ja joustavuuden vuoksi (ks. myös Nevgi 2001, 189). Vuorovaikutuksen merkitys korostuukin verkko-opinnoissa perinteistä yliopistollista luentomuotoista opiskelua enemmän, vaikka opiskelijat tapaavat toisensa vain harvoin kasvokkain. Tämä johtuu muun muassa siitä, että verkko-opinnot on rakennettu verkkokeskustelujen varaan, mikä edellyttää muiden opiskelijoiden kohtaamista verkossa, kun taas lähiopetuksessa vuorovaikutuksen muiden opiskelijoiden kanssa voi halutessaan välttää. (Koivurinne & Koponen 2002, 52.) Myös Lindblom-Ylänne ym. (2001, 154) toteavat, että verkko-opinnoissa vuorovaikutus voi korostua lähiopetusta enemmän, sillä keskusteluryhmät, jotka ovat vuorovaikutuksen yleisin muoto, antavat mahdollisuuden kysymysten esittämiselle ja ajatusten vaihtamiselle. Keskustelut menevät yleensä lähiopetuksen porinaryhmiä syvällisemmäksi, koska keskustelut perustuvat opiskelijoiden esittelyihin, joihin yleensä lähiopetuksessa ei ole aikaa. Tutkimustulosten mukaan haastateltavat pitivät verkkokeskusteluista, joissa omien mielipiteiden ilmaiseminen on helpompaa. Verkossa ryhmässä oppimisen myötä voikin muilta saada ideoita ja ajatuksia, joka avartaa näkökulmia (ks. Löfström & Nevgi 2009, 309–310). Näin ollen opiskelun voidaan nähdä lähestyvän osittain yhteisöllistä sekä uudistavaa oppimista. Verkossa ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toisiaan hieman hitaammin kuin lähiopetuksessa, mutta kun jäsenet ovat tutustuneet, ryhmään syntyy keskinäinen kannustus. Jos ryhmä pysyy samana koko opintojen ajan, voi keskinäiset suhteet olla tiiviit ja opiskelu voi lähennellä yhteistoiminnallista oppimista. (Koivurinne & Koponen 2002, 42–43.) Kiilakosken (2003, 34–35) mukaan verkossa piilee kuitenkin ns. ”mcdonaldisaation” vaara, jolloin arvoksi nousevatkin joustavan, yksilöllisen ja vapaan opiskelun sijaan tehokkuus ja kontrolli. Opiskelijoiden jokaista liikettä voidaan seurata laskemalla verkko-oppimisympäristössä esimerkiksi opiskelijan käynnit, luettujen materiaalien määrät tai kirjoitetut viestit.

Opetusteknologiset sovellukset, kuten verkkopohjaiset oppimisympäristöt ovat yleistyneet tietoyhteiskuntakehityksen vauhdittamina 1990-luvulta lähtien ja nykyisin opiskelu verkossa on osa lähes jokaisen yliopisto-opiskelijan opintoja. Etä- ja verkko-opetusta perustellaan useasta näkökulmasta. Verkko-opetuksen avulla opiskelun joustavuus ja avoimuus lisääntyy, koulutuksen saavutettavuus paranee, opiskelumateriaalit monipuolistuvat, koulutuksen kustannus-hyöty-suhde paranee, opiskelu ei ole sidottu aikaan ja paikkaan ja mahdollisuus kehittää opiskelijan itseohjautuvuutta lisääntyy. (Immonen 2001, 16–19.) Verkko-opintojen voi ajatella sopivan aikuisopiskelijoille heidän itseohjautuvuuden vuoksi. Verkko-opinnot voivat vaikuttaa helpommilta, vähemmän

työläältä ja omaa aktiivisuutta tai ajattelua vaativilta kuin esimerkiksi lähiopinnot. Verkko-opinnot vaativat kuitenkin itsekuria ja oman aikataulun hallintaa sekä sen suunnittelua etukäteen hyvin itsenäisesti (Maunumäki & Holmlund 2006, 37). Myllylän ym. (2007, 33) kyselytutkimuksen mukaan yliopisto-opiskelijat pitivät verkko-opintoja puolestaan työläämpänä, mutta tehokkaampana ja antoisampana opiskelumuotona perinteiseen lähiopetukseen verrattuna. Tämän tutkimuksen mukaan kaikilla haastateltavilla ei ollut kokemusta verkko-opinnoista tai kokemukset niistä eivät olleet positiivisia, joten verkko-opinnot koettiin vaikeammiksi kuin lähiopinnot. Tämä johtui tietokoneen käyttötaidoista tai siitä, että opettajan fyysiseen läsnäoloon oli totuttu. Tekniikan lisääntyminen opetuksessa edellyttääkin opiskelijan näkökulmasta teknologian hallitsemista (Sirkemaa 2001, 41). Tutkimustuloksista ilmenikin, että osa haastateltavista kannatti verkko-opetuksen ja lähiopetuksen yhdistämistä pelkän verkko-opetuksen sijaan. Tätä perusteltiin sillä, että fyysinen tapaaminen tekee opinnot konkreettiseksi (ks. myös Koivurinne & Koponen 2002, 48). Löfströmin ja Nevgin (2009, 302) mukaan opiskelijat ja opettajat ovat kokeneet oppimisympäristöjen sulautumisen myönteiseksi. Sulautetun opetuksen koetaan edistävän opiskelijoiden oppimista, jonka vuoksi on mielekkäämpää yhdistää lähi- ja verkko-opetusta ja hyödyntää molempien ympäristöjen parhaimpia puolia.

Ennen avoimeen yliopistoon päätymistä haastateltavat pitivät siis yliopisto-opintoja vaikeina ja haastavina ja opinnoissa pärjääminen mietitytti monia. Myös Myllylän ym. (2007, 44) tutkimuksen mukaan yliopisto-opiskelijat kokivat yliopisto-opiskelun vaikeaksi. Vaikeudet liittyivät kirjallisiin tehtäviin, vieraskielisen kirjallisuuden lukemiseen sekä käsitteiden haastavuuteen. Myös tietotekniikka, tutkimusmenetelmäopinnot sekä tutkimuksen tekeminen aiheuttivat pelkoa ja ongelmia (ks. myös Weckroth & Melin 1996, 3, 14–19, 30). Tutkimustuloksista ilmeni, että opintojen ajateltiin olevan vaikeita esimerkiksi vieraskielisestä kirjallisuudesta johtuen ja etenkin englannin kielen vuoksi (ks. myös Lehtiö 1997, 19). Kaikki eivät kuitenkaan olleet joutuneet haastattelun toteutushetkellä tekemisiin vieraskielisen kirjallisuuden kanssa, mutta sitä pidettiin haasteellisena. Opintojen myötä pelot opintojen vaikeutta ja kieliä kohtaan kuitenkin vähenivät, mikä oli jopa yllättänyt haastateltavat, sillä he ajattelivat opintojen olevan vaikeampia myös kielten osalta.

Jos kieliä ei ollut opiskeltu nuoruudessa esimerkiksi oman kiinnostamattomuuden vuoksi, kielten opiskelu nähtiin haasteellisena ja lukion kielitason nähtiin olevan kaukana omasta osaamisesta. Toisaalta kaikilla haastateltavilla ei ole ollut mahdollisuutta opiskella kieliä nuoruudessa esimerkiksi kansa- ja keskikoulussa. Kielitaidon puutetta oli kuitenkin yritetty paikata aikuisiällä itseopiskeluna. Kielitaito oli hankittu tai sitä oli ylläpidetty matkustelemalla, käyttämällä kieliä työelämässä tai käymällä kielikursseja. Vaikka jotkut haastateltavat olivat käyttäneet työelämässä paljon kieliä, vieraskielisen kirjallisuuden koettiin kuitenkin olevan aluksi haasteellista ennen kuin siihen totuttiin. Haastateltavat korostivatkin, että vieraskielisen kirjallisuuden lukeminen oli vaatinut heiltä töitä ja ponnisteluja. Akateeminen kieli oli kuitenkin ollut hyvin erilaista kuin, mihin työelämässä oli totuttu.

Tutkimustulosten mukaan avoimen yliopiston opettajiin oltiin valtaosin tyytyväisiä. Haastateltavat korostivat aikuisopiskelijoina arvostavan mielenkiintoisesti ja esimerkkejä käyttävää opettajaa, joka tempaa opiskelijat mukaansa opetukseen (ks. myös Repo 2010, 159–172). Hyvä akateeminen opetus pitää sisällään opettajan substanssiosaamisen eli opettajan on hallittava opettamansa asia ja suunnattava se niin, että se tukee opiskelijan oppimista (Suortamo 1995, 129, 131). Onnistunut dialogi onkin vastavuoroista keskustelua, joka vaatii sekä opettajan että opiskelijan osallistumista (Mikkonen ym. 2003, 41). Myllylän ym. (2007, 10–11) kyselytutkimuksen mukaan opettaja, joka luo hyvän opetustilanteen on asiantunteva, innostunut, hän esittää asiat kiinnostavasti, on auktoriteetti sopivassa suhteessa, mutta myös toisaalta näkymätön opiskelijan tukija. Haastateltavat korostivat kuitenkin, että pelkkä asian hyvä osaaminen ei kuitenkaan takaa hyvää opetusta, vaan opettajalla täytyy olla karismaa ja esiintymistaitoa.

Joidenkin opettajien nähtiin olevan liian vanhoillisia, joita ei ole helppo lähestyä heidän asemansa ja auktoriteettinsa vuoksi. Opettajien koettiin olevan liian teoreettisia ja opetustekniikaltaan opettajalähtöisiä, jotka toistavat samoja luentoja vuodesta toiseen. Opetukseen kaivattiin enemmän käytännön esimerkkejä elävästä elämästä ja opettajien toivottiin olevan enemmän helposti lähestyttäviä (ks. myös Myllylä ym. 2007, 13). Opettajan tehtävänä ei ole pelkästään tiedon jakaminen opiskelijoille, vaan opettajan täytyy olla myös oppimistapahtuman organisoiija ja pyrkiä opiskelijalähtöiseen opetukseen. Myös Lehtiö (1997, 23) havaitsi tutkimuksessaan, että opiskelijat pitivät opiskelua välillä liian koulumaisena, sillä opetus oli vanhanaikaista, jäykkää ja ulkoa

opettelua oli paljon. Opettajalla on suuri vastuu, jotta yliopisto-opiskelu olisi tasa-arvoista eikä hierarkkista opiskelijoiden ja opettajien kesken. Opettajan täytyykin sisäistää ja pohtia auktoriteettiasemaansa. (Ylijoki 1994, 49.)

Jotta opiskelijat sisäistäisivät Biggsin (2003, 13) mukaan pintasuuntautuneen lähestymistavan sijaan syväsuuntautuneen lähestymistavan oppimiseen, on opettajalla suuri merkitys sen onnistumisessa. Hyvän opetuksen on todettu tukevan opiskelijan syväsuuntautunutta lähestymistapaa oppia. Avoimen yliopiston opettajissa tulisi siis panostaa yhä entisestään opettajiin, jotta opettaminen ja oppiminen olisivat vuorovaikutuksessa keskenään. Tynjälän (2002, 144) mukaan onkin keskeistä, että opiskelijat käsittelevät ja soveltavat tietoa aktiivisesti, jota ei välttämättä opettajan puheeseen perustuvassa luento-opetuksessa tapahdu. Opetusta olisikin hyvä tukea oppimistehtävillä, jotka pakottavat opiskelijat tiedon pohdintaan. Nevgi ym. (2009, 238, 241–243) toteavat aktivoivien tehtävien, jossa opiskelijat voivat pienissä ryhmissä keskustella asioista, soveltuvan erinomaisesti massaluennoille. Aktivoivia työtapoja ovat esimerkiksi aktivoivat kirjoitustehtävät, alkukoe, dialogipäiväkirjan käyttö, pohdintahetki tai –tehtävä, vierustoverikeskustelu, porinaryhmä, kumuloituva ryhmä ja väittely.

Akateemiseen opetukseen liittyy keskeisesti opiskelijoiden kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun ohjaaminen (ks. myös Myllylä ym. 2007, 14). Tutkimustuloksissa ilmeni, että opettajissa koettiin olevan eroja kriittiseen ajatteluun tukemisessa. Haastateltavat kokivat, että yliopistolla opettava opettaja on asiantuntevampi, joka pyrkii kyseenalaistamaan opetettavia asioita kuin yliopiston ulkopuolinen opettaja, joka määrittelee itse opettavat asiat asiantuntijana ja ei ole niin innostunut opettavasta asiastaan. Kivilehto (2007) puolestaan havaitsi, että tieteenalakohtaiseen ajatteluun rohkaiseminen koettiin lähiopetuksessa vahvempana kuin monimuoto- tai verkko-opetuksen parissa. Välijärvi (1997, 11, 36) toteaaakin, että kriittinen asennoituminen tietoon ja tietämiseen eli eräänlainen tiedon suhteellisuuden tajuaminen on yksi korkeakouluopintoja edistävä tekijä. Akateemiseen osaamiseen liittyy myös yksilöllisyys ja rohkeus poiketa oppimisen ja tietämisen valtavirroista sekä uskallus heittäytyä itseä kiinnostavien kysymysten tutkiskeluun. Myös Aaltolan (1995, 37) mukaan lukiosta tulevan nuoren opiskelijan käsitys tiedosta voi olla faktatietoa, jolloin tiedot eivät muodostu kokonaisuudeksi, joiden varassa voisi syntyä syvällistä pohdintaa. Aikuisopiskelijoilla on puolestaan huomattava määrä aikaisempia opintoja sekä elämän- ja työkokemusta takanaan, jolloin heidän

ajattelutapansa ja käsityksensä tiedosta voi sisältää toisenlaisia näkemyksiä. Avoimen yliopiston opetuksen tulisikin olla joustavaa, koska kyse on aikuisopiskelijoista, joiden taustat ovat erilaisia.

Tutkimustulosten mukaan ei-ylioppilaat eivät olleet saaneet tarpeeksi ohjausta varsinkin aloittaessaan opintoja, jonka vuoksi sitä ja etenkin yksilöohjausta kaivattiin lisää. Henkilökohtaista ohjausta tulisikin erityisesti lisätä, sillä avoimen yliopiston opiskelijat ovat taustoiltaan ja tavoitteiltaan erilaisia (Purtilo-Nieminen 2009). Myös henkilökohtaista palautetta toivottiin olevan enemmän, sillä palautetta tenteistä tai tehtävistä ei koettu saavan tarpeeksi. Jos palautetta oli saatu, se oli ollut enemmän ryhmäpainotteista. Esimerkiksi tenteistä tietoon oli saatu vain arvosana, joten haastateltavat kaipasivat enemmän tietoa opettajilta arviointikriteereistä. Myös Myllylä ym. (2007, 37) havaitsivat samanlaisia tuloksia tutkimuksessaan, jonka seurauksena opintojen suorittaminen oli hidastunut. Karjalainen ja Kemppainen (1994, 17) toteavatkin, että perinteinen arviointikäytäntö ei välttämättä tue opiskelijan oppimista, jonka vuoksi on kehitettävä toisenlaisia tenttikäytäntöjä ja oppimisen arvioinnin keinoja, joita he esittelevät teoksessaan. Biggsin (2003) mukaan oppimista on arvioitava jatkuvasti, sillä arvioinnilla on vaikutusta laadukkaaseen oppimiseen. Ne haastateltavat, jotka olivat jo pidemmällä opinnoissaan, eivät luonnollisesti kokeneet enää tarvitsevansa ohjausta niin paljon eli ohjauksen tarve vähenee opintojen myötä. Väylään liittyen myös he kaipasivat kuitenkin lisätietoa.

Verkko-opinnoissa koettiin saavan paremmin palautetta ja ohjausta ja etenkin kaivattua henkilökohtaista palautetta. Kivilehdon (2007) tutkimuksesta selvisi, että verkko-opiskelijat kokevat arvioinnin ja palautteen kaikkein positiivisimmin. Ohjauksella on erityisesti verkko-opetuksessa suuri merkitys, sillä asiantuntevan palautteen saaminen koetaan tärkeänä joko tutorin tai opettajan taholta ja näin ollen opiskelijat odottavat aktiivista verkko-ohjausta (Mannisenmäki & Manninen 2004, 55–56). Myös Maunumäen ja Holmlundin (2006, 40) kyselyselvityksessä havaittiin samansuuntaisia tutkimustuloksia ja erityisesti henkilökohtainen palaute koettiin kannustavana. Nevgin ja Tirrin (2003, 87) mukaan yksi keskeisimmistä verkko-oppimista estäviä tekijä on juuri henkilökohtaisen palautteen ja ohjauksen puute.

Haastatteluissa tuli esille, että kolme haastateltavista oli laatinut avoimen yliopiston opintojen ohjauksessa yhdessä henkilökunnan kanssa henkilökohtaista opintosuunnitelmaa eli hopsia opintojensa tueksi. Myös muut haastateltavat saattoivat toki olla tietoisia tästä ja he olivat mahdollisesti pohtineet asiaa ajatuksen tasolla tai laatineet sellaisen itsenäisesti. Laitinen, Pekonen ja Pirttimäki (2009, 28–30) toteavat kyselytutkimuksessaan, että hops on merkittävä apuväline opiskelijan sosiaalistumisessa yliopistoon ja asiantuntijuuden kasvussa ja kehittämisessä. Hopsin avulla voidaan pohtia omia tavoitteita, tukea akateemisten taitojen omaksumista ja omaa oppimisprosessia sekä pohtia opiskelun ja muun elämän yhteensovittamista. Helsingin Avoimessa yliopistossa on mahdollista saada ohjausta koulutussuunnittelijoiden sekä opintosihteerien taholta, mutta myös henkilökohtaista ohjausta opintojen ohjauksessa. Opintojen ohjaajat järjestävät myös yleisiä info- ja orientaatiotilaisuuksia sekä yhä useammassa oppiaineissa järjestetään omia orientaatiotilaisuuksia, joita vetävät opettajat ja lehtorit, koulutussuunnittelijat ja opintosihteerit sekä tuutorit. Yliopistossa opiskelijan on omaksuttava uudenlainen opiskelutapa, mikä vaatii aikaa ja harjoittelua, sillä opiskelu ei ole enää koulumaista (Eriksson & Mikkonen 2003a, 13). Opiskelun ja ohjauksen täytyy siis olla pitkäjänteisempää. Myös Nyysölä & Hämäläinen (2002, 42) toteavat, että elinikäisen oppimisen peruseriaatteisiin kuuluu ohjauksen ja neuvonnan kehittäminen, jotta kaikilla olisi mahdollisuus saada korkealaatuista informaatiota ja opastusta oppimismahdollisuuksista.

Joidenkin tutkittavien kohdalla korostui merkittävänä ohjauksen antajana ja ryhmätyöskentelyn ohjaajana tuutor, joka auttaa yliopistoon sosiaalistumisessa ja käytännön asioissa. Ilman tuutorin apua opinnot eivät olisi sujuneet halutulla tavalla. Haastateltavat olivat kohdanneet joko opiskelijoiden taholta tapahtuvaa vertaistuutorointia tai avoimen yliopiston puolelta tulevaa virallisempaa tuutorointia. Tutkimustuloksista ilmeni myös, että tuutorointi korostuu erityisesti hyvin itsenäisissä monimuoto-opinnoissa, jossa tuutorilla on iso rooli ryhmän vetäjänä ja ohjaajana, sillä opettaja ei ole yleensä fyysisesti läsnä opinnoissa. Myös Piesanen (1995, 37) havaitsi, että opiskelijat olivat kokeneet tuutoroinnin hyödyllisenä apuna etenkin opintojen alkuvaiheessa esimerkiksi kirjallisten tehtävien laatimiseen liittyen. Kiviniemi (2000, 80, 83) toteaa, että tuutoroinnin merkitys on myös tärkeä verkko-opinnoissa, jotka pohjautuvat hyvin itsenäiseen opiskeluun. Sylvanderin ja Väisälän (1994, 18–19) mukaan tuutorointi on opiskelun suunnittelun ja toteuttamisen ohjausta tai tukea. Ohjaustoiminnallaan tuutor

pyrkii edistämään oppimista ja oppijan itsenäistä oppimisprosessia. Tuutorointi ei ole yksipuolista tuutorin asioiden tai tiedon siirtämistä, vaan aktiivinen ja vilkas tuutorin ja opiskelijan välinen vuorovaikutustilanne. Opiskelijatuutorointi ja opiskelijoiden toisilleen antama vertaistuki onkin merkittävä opiskelun voimavara (Vehviläinen, Heikkilä, Mikkonen & Nieminen 2009, 329). Tuutorointi on hyvin tärkeää erityisesti opintojen alkuvaiheessa, sillä avoimen yliopiston opiskelijat ovat opiskelutaidoiltaan ja itseohjautuvuudeltaan hyvin erilaisia ja kokemukset opiskelusta voivat olla hyvin erilaisia. Yliopisto-opiskelu voi tuoda monelle suuren muutoksen aikaisempiin opiskelutottumuksiin. Tämän vuoksi ohjausta sekä tuutorointia olisi hyvä kehittää edelleen sekä lisätä.

Tämän tutkimuksen haastateltavista kaksi oli keskeyttänyt opinnot. Keskeyttämissyyt liittyivät vanhoihin oppikirjoihin ja täten heikkoon opetuksen laatuun sekä ajankäytön puutteeseen. Tutkimuksessa ei siis havaittu, että keskeyttäminen olisi johtunut siitä, että yliopisto-opetus koettiin liian vaikeaksi tai omat kyvyt eivät olisi riittäneet yliopistotasoiseen opiskeluun. Piesasen (1996, 106) tutkimuksen tavoin keskeyttämissyyt liittyivät kuitenkin opetuksen teoriapainoitteisuuteen. Puttosen (1995, 50–51) kyselytutkimuksen mukaan avoimen yliopisto-opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen syyt liittyivät opintoihin (siirtyminen toiseen opetukseen, opintojen sisältö ei vastannut odotuksia), työhön (ristiriita työn ja opintojen välillä) tai henkilökohtaisiin syihin (aikarajoitus, riittämätön motivaatio). Castrenin (1997, 18) kyselytutkimuksen mukaan miehet keskeyttivät opinnot hieman naisia yleisemmin. Valtaosa keskeyttäneistä oli nuoria (alle 24-vuotiaita), joiden keskeyttämissyyt johtui pääosin siirtymisestä yliopiston varsinaiseksi opiskelijaksi. Castrenin tutkimuksessa keskeyttämisen syinä korostui edellä mainittujen tekijöiden lisäksi myös opiskelutaitojen puute (emt. 18–19, 22). Castrenin (1997, 15) sekä Lehtiön (1997, 19, 24) tutkimuksien mukaan eniten vaikeuksia opiskelussa aiheutti ajankäytön ongelmat. Opinnot keskeytetään verkko-opinnoissa sekä monimuoto-opinnoissa useammin kuin lähiopetuksessa. Helsingin Avoimessa yliopistossa verkkokurssien keskeyttämiss prosentti on ollut 0-40 prosenttia. Vaikka verkko-opintojen sanotaan olevan joustavampia, yleinen keskeyttämissyy liittyy kuitenkin ajanpuutteeseen. (Mannisenmäki & Manninen 2004, 59, 64–65.) Tässä tutkimuksessa ei korostunut se, että haastateltavat olisivat joutuneet tasapainoilemaan häiritsevästi opiskelun ja muun elämän välillä tai, että heillä olisi ollut ongelmia ajankäytön kanssa, kun taas Repo (2010, 139–151) sekä Virtanen (1999, 5-7) havaitsivat, että opiskelijat korostivat opintoja hidastavana

tekijänä omaa elämäntilannetta, kuten työssäkäyntiä ja perhe-elämää. Vain yksi haastateltavista oli keskeyttänyt opinnot ajankäytön puutteeseen.

Akateemiseen vapauteen liittyy suuri vastuu omasta opiskelusta. Vapaus itsenäiseen ajatteluun vaatii opiskelijalta muutosta niin asenteiden kuin käytännön toiminnan tasolla. Opintojen myötä opiskelijalle kuitenkin selviää, millaista asennetta ja valmiuksia yliopisto-opiskelu vaatii. Haastateltavat olivat kohdanneet opintojensa aikana ongelmia ja haasteita, kuten kuka tahansa yliopisto-opintoja suorittava opiskelija. Tutkimustuloksista ilmeni, että haastateltavia yhdisti aktiivinen työskentely, sillä haastateltavat olivat joutuneet ponnistelemaan ja tekemään töitä opintojensa eteen. Opiskeluvaikeudesta päästiin kuitenkin eroon kokemuksen ja opintojen myötä ja keskeisessä asemassa nähtiin olevan oma asenne ja valmistautuminen opintoihin. Myös Myllylän ym. (2007, 42) tutkimuksessa opiskelijat korostivat opintoja edistävänä tekijänä omaa panostusta ja ahkeruutta opintoihin liittyen. Opintojen edistyminen vaatii itsekuria, ahkeruutta, halua työskennellä opintojen eteen sekä vahvaa henkilökohtaista päätöstä viedä opintoja eteenpäin. Haastateltavat vaikuttivat olevan hyvin motivoituneita, sitkeitä, periksiantamattomia, tarmokkaita sekä sisukkaita. Motivaation kehittäminen ja ylläpitäminen onkin keskeinen oppimiseen liittyvä taito (Eriksson & Mikkonen 2003b, 24). Myös Manninen (2004, 201) havaitsi haastattelu- ja kyselytutkimuksessaan, että oppiminen vanhempana edellyttää selvästi motivaatiota, tarve- tai jopa pakkotilaa sekä oikeanlaista asennetta.

Opiskelu oli siis aluksi monelle vain kokeilua ja tunnustelua, mutta kun kokemukset olivat myönteisiä, opiskelua haluttiin jatkaa. Myönteiset kokemukset vahvistivat etenkin tutkintotavoitteisuuteen (ks. myös Piesanen 1999b, 70). Avointa yliopistoa voidaankin luonnehtia kokeiluareenaksi, jota opiskelijat voivat hyödyntää monin tavoin ja testatakseen omia kykyjensä yliopisto-opintoihin (Piesanen 1996, 105). Alkuihmettelyn ja kokeilun jälkeen oli koettu onnistumisen elämyksiä, jonka seurauksena mielenkiinto ja opiskeluhalu olivat säilyneet. Varsinainen kokeilu- ja panostuspeli oli alkanut kun on huomattu että tenteistä voi selvitä jopa loistavin arvosanoin. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että pitkäaikainen avoin yliopisto-opiskelu voi hallita elämää hyvin keskeisesti, sillä opiskelusta voi tulla elämäntapa. Opiskeluun voidaan jäädä ”koukkuun”, mutta positiivisella tavalla. Useampi ei-ylioppilas oli opiskellut avoimissa yliopistoissa hyvinkin kauan, kymmeniä vuosia, eräs haastateltava jopa 18 vuotta.

Opintoja oli saatettu suorittaa vuodesta toiseen ilman järkevää päämäärää tai tavoitetta ajelehtien ikään kuin virran mukana suorittaen kaikkea mahdollista. Salmensuu (1994, 22) toteaaakin, että menestys ja kunnianhimo yllyttävät aina uuteen kokeiluun niin, että lopulta opiskelija on täydellisessä opiskelukierteessä, josta ei ole helppo irrottautua. Opiskelusta tulee tapa, joka ei ole niin suunnitelmallista, vaan enemmänkin suorituspainotteista, jolloin opintoviikkoja voi kertyä paljon. Sylvander ja Karjalainen (2002, 22–23) havaitsivat, että vanhemmat opiskelijat opiskelevat mielellään pidemmällä tähtäimellä tavoitteellisemmin ja rauhalliseen opiskelutahtiin kuin nuoret.

Lähes kaikki haastateltavista aikoivat jatkaa opintoja edelleen avoimessa yliopistossa. Myös Castrenin (1997, 19) tutkimuksesta selvisi, että opinnot koettiin merkittävinä, sillä valtaosa opiskelijoista piti avointa yliopistoa vartenotettava kouluttautumismahdollisuutena jatkossakin. Eräs haastateltava oli suorittanut päästyään yliopistoon maisterin tutkinnon avoimen yliopisto-opintojen innoittamana ja oli haastattelun toteutushetkellä tohtorin koulutuksessa. Avoimen yliopiston taustan omaavista opiskelijoista yli puolet olikin harkinnut yliopistollisia jatko-opintoja, mitä voidaan pitää varsin merkittävänä ja korkeana lukuna (Piesanen 2005, 60). Kaikkien haastateltavien mielestä opiskelu oli ehdottomasti ollut hyödyksi ja sitä pidettiin mielenkiintoisena ja antoisana. Myös Lehtiön (1997, 33) tutkimustulosten mukaan opinnoilla oli ollut myönteinen merkitys elämän kannalta ja ne olivat olleet antoisia sekä itseä kehittäviä. Tämä tutkimus liittyy aikuiskasvatukseen, jonka lähtökohta on Salmensuun (1994, 6-7) mukaan omassa itsessä: ihminen kasvattaa ja sivistää itse itseään koko elämän ajan elinikäisen kasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen idean mukaisesti. Elinikäisen oppimisen politiikkaan kuuluukin olennaisena osana joustavien kouluttautumismahdollisuuksien tarjoaminen myös aikuisille sekä erilaisissa elämäntilanteissa oleville (Rinne ym. 2008, 37).

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Pietarisen (1999) mukaan luotettavuus tarkoittaa sitä, että informaatio on perusteltu kriittisesti. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä pidetään hallittua subjektivisuutta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkija tiedostaa aikaisempien tietojensa ja odotuksiensa vaikutukset aineiston hankintaan ja tulkintaan (Ahonen 1994, 122). Eskolan

ja Suorannan (1998, 210) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia, sillä pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Helsingin Avoimessa yliopistossa opiskelevat sekä opiskelleet ei-ylioppilaat. Pohdin mahdollista parempaa käsitettä ei-ylioppilaille (esimerkiksi ei-lukion käyneet, ylioppilastutkinnon suorittamattomat, ei-traditionaaliset), sillä käsite ei edusta parasta mahdollista suomenkieltä. Kirjallisuutta lukiessani törmäsin kuitenkin useaan otteeseen käsitteeseen ei-ylioppilas (ks. esim. Akku 2009; Piesanen 2005; Rinne ym. 2003; Rinne ym. 2008), joten päätin käyttää tätä käsitettä. Ei-ylioppilas viittaa kuitenkin lukion käymättömyyteen, sillä et voi olla ylioppilas ellet ole suorittanut lukion oppimäärää. Ei-ylioppilas -käsite voi pitää sisällään sellaiset henkilöt, jotka ovat suorittaneet yleissivistävänä pohjakoulutuksena kuitenkin muuten koko lukion eli lukion oppimäärän ja saaneet lukion päättötodistuksen.

Pitkän pohdinnan jälkeen rajasin kohderyhmän niin, että tutkittavilla ei saisi olla suoritettuna koko lukion oppimäärää, vaan he olisivat voineet opiskella esimerkiksi noin vuoden lukiossa. Koko lukion oppimäärän suorittaneiden mukaanotto ei tuntunut oleelliselta, sillä tällaisille henkilöille on kertynyt oppimisvalmiuksia, joita lukio tuottaa tai he ovat melkein saavuttaneet lukio-opinnoille asetetut tavoitteet. Haastateltavien etsinnässä tämä kriteeri ei kuitenkaan toteutunut, sillä eräs haastateltava oli suorittanut lukion melkein kokonaan saamatta kuitenkaan päättötodistusta. Eräällä opiskelijalla oli myös taustalla korkeakouluopintoja ammattikorkeakoulusta. Tutkimuksen aikana ei kuitenkaan ilmennyt, että hänen opiskelunsa tai valmiutensa olisi ollut erilaista toisiin verrattuna johtuen aikaisemmista korkeakouluopinnoista.

Haastateltava, joka oli käynyt melkein koko lukion, pystyi hieman kertomaan oliko lukion käymisestä ollut mahdollisesti hyötyä opintojen suorittamiseen. Haastateltava totesi, että lukio-opinnot olivat kehittäneet hyödyllisiä opiskelutaitoja yliopisto-opintoja varten, mutta itse oppiminen ei ollut kuitenkaan niin erilaista. Toisaalta tiedustelin häneltä myös sitä, että, jos hän ei olisi suorittanut ollenkaan lukio-opintoja ja olisi tullut muiden opintojen pohjalta avoimeen yliopistoon, millaista opiskelu olisi mahdollisesti ollut silloin. Haastateltava kertoi, että yliopisto-opintojen suorittaminen olisi tällöin ollut mahdollisesti vaikeampaa toisin kuin muut haastateltavat, jotka ovat tulleet avoimeen yliopistoon samankaltaista reittiä pitkin. Tunnetta voidaan mahdollisesti selittää sillä, että muut

haasteltavat olivat vanhempia ja he olivat saaneet yliopisto-opinnoissa vaadittavia taitoja elämäkokemuksen myötä.

Sain uutiskirjeen kautta, jota käytin ei-ylioppilaiden yhteydenottovälineenä, 11 yhteydenottoa, mikä on kovin vähäistä verrattuna kuinka suurelle joukolle kirje lähetettiin. Tutkimuksen onnistumisen kannalta sillä ei kuitenkaan ollut merkitystä, sillä sain hyvin kasaan pro gradu -tutkielmaan vaadittavan määrän haastateltavia. Sain myöhemmin selville, että uutiskirjeen postituslistalla oli paljon entisiä avoimen yliopiston opiskelijoita, jotka ovat vain ikään kuin jääneet ”roikkumaan” listalle, kuten eräs yhteydenotto osoitti (opinnoista kulunut 14 vuotta). Todellinen opiskelijoiden määrä voi siis olla jonkun verran pienempi. Osa uutiskirje -listalla olevista opiskelijoista on voinut poistaa viestin katsomatta edes sitä, mutta en usko, että sähköpostilla kysyminen olisi vaikuttanut merkittävästi haastateltavien saavutettavuuteen. Tutkimukseen osallistumisen haluttomuus on voinut osaltaan olla kiinni tutkimuksen aiheesta, sillä tutkimusaihe on voitu kokea araksi. Joillekin koulutustaustastaan puhuminen voi olla vaikeaa. Jos olisin halunnut tavoittaa enemmän haastateltavia, olisi pitänyt käyttää mahdollisesti toista menetelmää.

Haastattelusta on etua myös itse tutkittaville. Eskola ja Vastamäki (2007, 26–27) esittelevät kolme haastatteluun suostumisen motivoivaa tekijää: tutkittaville tarjoutuu mahdollisuus auttaa tiedettä ja tuoda esiin mielipiteensä, kertoa omista kokemuksistaan tai aikaisemmat kokemukset ja osallistumiset tieteelliseen tutkimukseen ovat olleet positiivisia, mikä on rohkaissut uudelleen osallistumiseen. Haastateltavat suhtautuivat haastattelupyyntöihin hyvin myönteisesti ja moni piti tutkimusaihetta erittäin mielenkiintoisena jo yhteydenottovaiheessa haluten saada äänensä kuuluviin. Useampi opiskelija korosti ainutkertaista mahdollisuutta päästä kerrankin puhumaan ei-ylioppilana (”pidän sitä kunnianosoituksena meitä kohtaan jotka on jääny sivulle näistä, joiden on sit vaikeempi päästä jatkamaan”, ”mielenkiintosta et joku miettii niitä ihmisiä, joilla ei oo sitä ylioppilaslakkia et miten ne pääsee toimimaan täällä ja et niilläkin on oikeesti tsäänssiä”). Osa korosti myös sitä, että on hienoa päästä auttamaan ja tukemaan tutkimuksen teossa. Haastattelun yhtenä etuna verrattuna lomaketutkimukseen voidaankin pitää tutkittavien suurempaa motivointimahdollisuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 36). Vaikka haastateltavat olivat hyvin motivoituneita, jaoin kaikille haastateltaville haastattelun jälkeen kiitokseksi avoimen yliopiston juhla kirjaa.

Päätin harjoitella haastattelutilannetta koehaastattelun avulla, jotta välttyisin kysymysvastaus haastattelulta. En haastatellut henkilöä, joka olisi ollut ei-ylioppilas, vaan tein koehaastattelun, jotta saisin jonkinlaista tuntumaa ko. menetelmään. Pysin myös testaamaan käytännön seikkoja sekä saamaan jonkinlaisen kuvan kohdejoukon elämysmaailmasta. Hirsjärven ym. (2009, 211) mukaan koehaastattelun tekeminen on suotavaa, sillä sen avulla voidaan testata haastatteluteemojen, kuten myös haastattelunauhurin toimivuutta. Koehaastattelu sopii myös itse haastattelutilanteen testaamiseen, jolloin voidaan harjoitella esimerkiksi keskustelun avauksia, kysymistä ja dialogin ohjausta. En havainnut koehaastattelun perusteella suuria epäkohtia, joten jatkoin sovitusti eteenpäin.

Kvalen mukaan (1996, 110) tutkimuksen eettisyys ei rajoitu vain kenttävaiheeseen, vaan se kytkeytyy koko tutkimusprosessiin. Ryen (2004, 219–222) toteaa, että tutkimuksen eettisyyteen liittyy keskeisesti niin haastateltavien suostumus tutkimukseen, haastattelijan vaitiolovelvollisuus kuin luottamus: haastateltavien täytyy olla tietoisia tutkimuksesta ja heidän anonymiteetti täytyy säilyttää, jolloin se edellyttää tutkijalta vaitiolovelvollisuutta ja haastattelijan ja haastateltavan välistä luottamusta. Nämä kolme seikkaa liittyvät läheisesti toisiinsa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Kohdehenkilöiden etuja suojeltiin siten, ettei yksittäisiä vastaajia ole mahdollista tunnistaa aineistosta. Kerroin kaikille haastateltaville, mihin ja miten tietoja käytetään ja, että heillä on mahdollisuus saada tutkimus itselleen sen valmistuttua.

Haastattelut tapahtuivat rauhallisissa tiloissa eikä häiriötekijöitä ollut. Haastateltavat saivat siis itse valita haastattelupaikan ja valtaosin olimme Helsingin Avoimen yliopiston tiloissa. Eskolan ja Vastamäen (2007, 28–29) mukaan haastattelua ei olisi hyvä toteuttaa liian muodollisessa tai virallisessa tilassa, joka ei ole haastateltavalle tuttu tai turvallinen. En kokenut, että yliopiston tiloilla olisi ollut merkitystä haastattelun onnistumisen kannalta. Monille haastateltaville itse Helsingin Avoimen yliopiston rakennus oli tuttu, joten heidän oli helppo saapua paikalle. Eräällä haastateltavalla oli aviomies mukana haastattelutilanteessa, sillä he olivat saapuneet paikalle hieman kauempaa, mutta hän ei osallistunut haastatteluun tai häirinnyt sitä, vaan hän luki omissa rauhassa lehtiä.

Ensimmäinen haastattelu toimi myös ikään kuin koehaastatteluna, sillä huomasin siinä suuren eron verrattuna muihin haastatteluihin. Asiaan saattoi vaikuttaa hieman se, että

haastateltava oli kanssani melko samanikäinen ja olin tavannut hänet aikaisemmin, sillä hän oli ollut vastaanotollani työskennellessäni opintojen ohjauksessa. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 29) toteavat, että haastattelutilanne voi muistuttaa enemmän kysymys-vastaustyypistä toimintaa, mikä viittaa siihen, että haastatteliija ohjaa keskustelun etenemistä (ks. myös Cohen ym. 2000, 122). Ensimmäisen haastattelun jälkeen minulla oli juuri tällainen tunne. Haastateltavan vastaukset tuntuivat olevan suppeita, joten jonkunlaisessa paniikissa pyrin esittämään hänelle paljon kysymyksiä. Loppua kohden jännitys ehkä hieman laantui ja haastateltava puhui enemmän itse. Jatkossa koetin kiinnittää tähän huomiota ja koetin pyrkiä avoimeen ja luottamukselliseen keskusteluun perinteisen kysymys-vastaus haastattelutilanteen sijaan.

Ensimmäinen haastattelu meni myös pitkälti niin, että etenimme haastattelurungon mukaisesti. Muiden haastateltavien kohdalla puolestaan etenimme siinä järjestyksessä, missä haastateltava itse halusi edetä ja kertoi asioista, mikä oli ensikertaa haastattelututkimusta tekeväälle tutkijalle melko haastavaa, mutta mielenkiintoista. Teemasta toiseen pomppiminen oli aluksi hankalaa ja häiritsevää (onhan jokaisesta teemasta jo keskusteltu?), mutta muutaman haastattelun jälkeen se alkoi sujua ja itse asiassa sen tuntui alun hämmennyksen jälkeen myös järkevämmältä. Haastatteliija voi kokea puheen rönsyilyn ongelmaksi, joka on kuitenkin tärkeää, sillä näin haastateltava menee niihin aiheisiin, jotka hän kokee kiinnostavimmaksi (Siekkinen 2007, 55). Hämmennystä tuotti aluksi myös se, että haastateltavat puhuivat eri teemoista määrällisesti eri tavoin. Viimeisestä teemasta puhuttiin suoranaisesti vähiten, toki pitkin haastattelua haastateltavat kuvailivat opintojen merkityksiä ja hyötyä. Koska haastattelut olivat niin pitkiä, huomasin parin tunnin kohdalla, että haastateltavat alkoivat kysellä kelloa ja loppupään asiat saattoivat jäädä joidenkin kohdalla vähemmän käsitellyiksi.

Haastattelut olivat siis kestoiltaan melko pitkiä, sillä ensimmäisen haastattelun jälkeen huomasin, että haastateltavat ovat kovia puhumaan, mikä oli tietenkin hyvä asia. Koska tutkimuskysymykseni tarkentuivat vasta loppu vaiheessa, haastattelut sisälsivät tutkimuksen aiheen kannalta melko paljon turhaa asiaa tai tutkimusaineistoa oli pakko rajata. Haastateltavat puhuivat elämästään ja koulutuksestaan alkaen kansakoulusta, joten päätin rajata ne aineiston ulkopuolelle. Litteroin kaiken aineiston, mutta analyysivaiheessa en niitä enää huomioinut. Toisin sanoen siis en olisi välttämättä tarvinnut kahdeksaa

haastateltavaa, vaan pienempikin määrä olisi riittänyt, sillä koin saavani tarpeeksi aineistoa.

Haastateltavat eivät käsittäkseni tiedneet, että työskentelen opintojeni ohella Helsingin Avoimessa yliopistossa, sillä sitä ei etukäteen ilmoitettu haastateltaville esimerkiksi yhteydenottovaiheessa. Cohen ym. (2000, 71) korostavat, että tutkimuksen eettisyyteen liittyen on tärkeää, että tutkija paljastaa ja kertoo taustansa tutkittaville. Se ei kuitenkaan ollut este haastattelujen onnistumiselle ja valtaosin haastateltavat puhuivat hyvinkin avoimesti ja kritiikkiä esittäen myös avoimen yliopiston asioista. Työntekijän roolistani oli etua siinä mielessä, että en ollut ns. ulkopuolinen tutkija, joten tietojen luovuttamisessa ei välttämättä ollut isoa kynnystä. Osa kokikin tutkimukseen osallistumisen hyödyllisenä ja avoimen toimintaa kehittäväksi, koska tutkimuksen tekijä oli talon sisältä. Muutamien haastateltavien kohdalla olin kuitenkin havaitsevinani pientä arkuutta puhua täysin avoimesti, mikä näkyi esimerkiksi niin, että jonkin asian kertominen alkoi hyvin vapaamuotoisesti, mutta haastateltavan ehkä muistaessa, että olin myös työntekijä, loppukertomus muutti muotoaan. Myös yhteisen kielen käyttäminen on keskeistä haastattelujen onnistumisen kannalta (Eskola & Vastamäki 2001, 32). Kielen suhteen olin kaikkien haastateltavien kanssa samalla aaltopituudella, vaikka edustin myös työntekijän roolia. Haastateltavat olivat kuitenkin tottuneet akateemiseen kieleen opintojen myötä. Pietarisen (1999) mukaan tutkijan on paneuduttava tunnollisesti alaansa, jotta hankittu informaatio olisi niin luotettavaa kuin mahdollista. Pääsin tutkimusvaiheeseen hieman syvemmälle johtuen juuri työntekijän roolistani, jonka ansiosta itse organisaatio oli minulle entuudestaan tuttu.

Eskolan ja Suorannan (1998, 60) mukaan aineiston kattavuudella tarkoitetaan aineiston koon, analyysin ja tulkinnan onnistuneisuuden sekä tutkimustekstin kirjoittamisen muodostamaa kokonaisuutta. Aineistoa kerättiin riittävästi ja koetin parhaani mukaan rajata sitä. Tutkittaessa ei-ylioppilaiden kokemuksia, oli tärkeää antaa tilaa tutkittavien äänelle, mikä toteutui aineistokatkelmien avulla. Aineistokatkelmat lisäsivät myös tutkimuksen luotettavuutta siinä mielessä, että aineistosta tehdyt tulokset eivät perustu ainoastaan tutkijan tekemiin johtopäätöksiin. Tutkimuksen raportoinnissa onkin pyritty teorian ja empirian vuoropuheluun. Tutkimuksessa on myös huomioitu teoreettinen viitekehys, joka on toiminut tutkimuksen jäsenvälineenä ja luonut pohjan tutkimukselle (Larsson 2005, 25). Epistemologiselle eli tietoteoreettiselle

validiteettitarkastelulle on tyypillistä se, että tutkimukseen liittyvät epistemologiset, moraaliset ja eettiset valinnat tuodaan tutkimuksessa yksityiskohtaisesti reflektoiden esille. Tutkimuksessa on myös pyritty laadullisen tutkimuksen validiteettitarkastelulle keskeisiin tekijöihin, kuten luovuuteen, avoimuuteen sekä tutkimuksen keskeisten päätösten ja metodologisten käännekohtien yksityiskohtaiseen raportointiin. (Koro-Ljungberg 2005, 276, 278, 280.)

7.2 Lopuksi

Avoin yliopisto pyrkii koulutukselliseen tasa-arvoon ja elinikäisten koulutusmahdollisuuksien luomiseen. Avoimen yliopiston merkittävänä tehtävänä onkin tarjota yliopisto-opintoja aikuisväestölle, jolla ei ole mahdollisuutta opiskella yliopistossa perustutkinto-opiskelijana. Tähän joukkoon kuuluvat muun muassa ei-ylioppilaat. Koska avoimeen yliopisto-opetukseen osallistumiselta ei vaadita pohjakoulutusta, voivat myös korkeakoulukelpoisuutta vailla olevat opiskella avoimessa yliopistossa. Opiskelijat arvioivat itse edellytyksensä suoriutua yliopisto-opinnoista. Avoimen yliopiston toiminnan taustalla olikin aikaisemmin ihanne, jonka mukaan koulutustaustaltaan heikommatkin opiskelijat saattoivat onnistua (Piesanen 1997, 92). Avoin yliopisto on alun perin suunniteltu työn ohella tapahtuvaksi, harrastuksenomaiseksi toiminnaksi (ja nimenomaan ei-ylioppilaille), jossa lähtökohtana on ollut koulutusdemokratian ajatus. Tutkimustulokset osoittivat, että avoin yliopisto näyttäytyy ei-ylioppilaille merkittävänä koulutuspaikkana. Vaikka opetuksessa on vielä kehitettävää, avoin yliopisto palveli kuitenkin melko hyvin ko. kohderyhmää. Avoin yliopisto on pystynyt yleisesti ottaen madaltamaan korkeaksi koettua kynnystä yliopistotason opintoihin. Kynnyksen madaltaminen etenkin Helsingin yliopiston osalta olisikin tärkeää tulevaisuudessa, jotta yliopisto nähtäisiin tasa-arvoisena koulutusinstituutiona. Tämän tutkimuksen mukaan kynnys oli kuitenkin vielä korkea ei-ylioppilaiden keskuudessa.

"En ole koskaan ajatellut, että se on erikoista etten ole käynyt lukiota. Se ei ollut niin poikkeuksellista 20 vuotta sitten. Nyt kun olen saanut tilittää siitä viimeisen kuukauden, olen huomannut, että se on tosi erikoista". Näin totesi opetusministeriksi valittu (19.12.2008) Henna Virkkunen Tampereen ylioppilaslehden Aviisin haastattelussa helmikuussa 2009. Virkkunen totesi, että hän olisi harkinnut lukioon menoa, jos olisi

tiennyt etukäteen, millainen kohu lukion käymättömyydestä nousisi. Ministeriä ei ole haitannut olla erilainen nuori: hän on päätenyt kauppaoppilaitoksen kautta avoimeen yliopistoon ja sieltä väylän kautta yliopistoon. (Aviisi 2009.)

Edelliseen lainaukseen viitaten lukion käymättömyys oli jäänyt harmittamaan ja kaduttamaan kaikkia haastateltavia jollakin tasolla. Valtaosa haastateltavista koki kuitenkin, että lukion suorittaminen aikuisiällä olisi turhaa, sillä siitä ei koettu olevan hyötyä tulevaisuuden kannalta. Lukion suorittamisesta ei nähty saavan lisäarvoa nykyiseen elämään tai sitä ei pidetty statusarvona. Tätä mieltä olivat erityisesti kauemmin työelämässä olleet, joille oli kertynyt enemmän elämäkokemusta. Lukion käymättömyys on kuitenkin voinut jäädä harmittamaan hieman enemmän, jos lukion suorittaminen oli jäänyt kesken (kaksi haastateltavaa). Lukiotodistuksen saaminen nähtiin myös merkitykselliseksi sen vuoksi, että sen avulla on helpompaa hakea jatkokoulutuspaikkoja. Lukion käymättömyys ei ole kuitenkaan ollut este ei-ylioppilaiden elämässä tai vaikeuttanut heidän elämäänsä, vaan he ovat pärjänneet elämässä, kuten muutkin. Haastateltavat tekivät mahdollisesti samaa työtä kuin maisterit tai he kokivat, että lukion käymättömyys ei heijastunut opintojen suorittamiseen, vaan he saivat samoja arvosanoja kuin esimerkiksi maisterit. Lukion suorittaminen olisi voinut vaikuttaa haastateltavien mukaan pohjakoulutukseen, joka olisi mahdollisesti ollut toisentyyppinen ja yleissivistykseen tai jatko-opintojen suorittamiseen. Lukion suorittamisen myötä maisterin tutkinto olisi mahdollisesti suoritettu aikaisemmin. Tutkimus osoitti, että ei-ylioppilaat ovat joko jo päätenneet avoimen yliopiston väylän kautta yliopistoon tai tulevat sinne mahdollisesti tämän reitin kautta tulevaisuudessa päätymään, kuten myös ministerin kohdalla on tapahtunut.

”Miksi mennä lukioon, kun ammattikoulun kautta pääsee ammattikorkeakouluun tai jopa yliopistoon?” Näin kommentoidaan Helsingin Sanomien keskustelupalstalla. Yliopistoon hakemiseen ei ole muodollista estettä, mutta on eri asia pärjääkö tai onko valmiuksia yliopisto-opintoihin. Yliopistoon pääseminen vaatii ammattikoulutaustaiselta määrätietoisuutta, suunnitelmallisuutta ja sitoutuneisuutta, joten lukio on ehkä varmempi tie yliopistoon, toteaa opetusministeri Henna Virkkunen. Helsingin yliopiston päävalinnassa kesällä 2010 opiskelupaikan sai 24 (3 prosenttia) pelkällä ammattikoulututkinnolla hakenutta opiskelijaa, kun hakijoita oli 716. Kaikista hakeneista paikan sai 19 prosenttia. (Metro 2010.) Myös Rinne ym. (2008, 123–124) sekä Halttunen

ja Alho-Malmelin (2007, 173, 175, 177–178) ovat tutkineet aikuisten ei-ylioppilaiden hakeutumista yliopistoon. Ensimmäisen tutkimuksen mukaan ylioppilastutkinto lisäsi hieman opiskelupaikan saannin todennäköisyyttä, kun taas jälkimmäisen tutkimuksen mukaan oli yllättävää, että ei-ylioppilaat olivat saaneet opiskelupaikan yliopistosta hieman useammin kuin ylioppilastutkinnon suorittaneet.

Edellisessä lainauksessa tarkastellaan ei-ylioppilaiden valmiuksia ja päätymistä yliopistoon. Tässä tutkimuksessa opiskelupaikkana oli kuitenkin avoin yliopisto, jonka tarjoamat opinnot ovat samoja kuin itse yliopistossa tutkintovaatimuksista johtuen. Tutkimustulokset osoittivat siis, ettei lukion käymättömyys ole vaikuttanut juurikaan haasteltavien elämään, eikä heillä ollut ongelmia opintojen suhteen, mikä olisi voinut johtua lukion käymättömyydestä. Haastateltavat olivat pärjänneet opinnoissa hyvin sekä saaneet valmiudet ja yliopisto-opinnoissa vaadittavat taidot työelämän sekä elämänkokemusten myötä. Avoimen yliopiston opintoja ja opiskelua pidettiin kuitenkin etukäteen vaikeina. Opinnot kuitenkin osoittivat, että opiskelu ei olekaan niin vaikeaa kuin ennalta oli ajateltu. Mäkinen (1999, 63) toteaa, että ennen kuin opiskelijan voidaan sanoa sosiaalistuneen yliopistoon, hänen täytyy sisäistää ns. akateeminen puhekulttuuri, jolla on pitkät perinteet. Mitä samaistuneempi opiskelija on, sitä enemmän hän integroituu yliopistomaailmaan (Lähteenoja 2010, 35, 204). Varsinkin pidemmän aikaa avoimessa yliopistossa opiskelleet (useita kymmeniä vuosia) ei-ylioppilaat olivat sisäistäneet hyvin yliopistomaailman pelisäännöt ja akateemiset opiskelutaidot, joten he olivat samaistuneet ja sosiaalistuneet hyvin yliopistoon. Alle vuoden tai hieman pidempään opiskelleet puolestaan kokivat vielä jonkinlaisia vaikeuksia, mutta ne eivät olleet merkittäviä tai vaikeuttaneet ja haitanneet opiskelua. Tutkimustulosten valossa ei-ylioppilaat näyttivät siis samaistuneen hyvin yliopistomaailmaan ja heidän opiskelunsa oli sujunut kuten muiden opiskelijoiden tai ylioppilaiden. Myös Piesanen (2005, 3) havaitsi kyselytutkimuksessaan, että opiskelijoiden taustoista huolimatta laajat avoimessa yliopistossa suoritettut opinnot antavat hyvät valmiudet opiskelulle myös yliopistossa. Lukuisat avoimen yliopiston opiskelijoita koskeneet tutkimukset sekä tämän tutkimuksen tulokset osoittivat myös opiskelun motiivien ja merkitysten olevan moninaisia ja kerrostuneita.

Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston tavoiteohjelmassa vuosille 2010–2012 todetaan strategisina kehittämiskohteina muun muassa opintotarjonnan suunnittelu siten, että se vastaa entistä paremmin työikäisten aikuisten koulutustarpeisiin, opiskelun ja oppimisen

ohjauksen parantaminen, joustavien, tutkintoon johtavien opintopolkujen mahdollistaminen aikuisopiskelijoille ja tutkinto-opintojen nopeuttaminen, yhteistyön vahvistaminen tiedekuntien ja uusien laitosten kanssa, tavoitteellinen verkostoituminen työelämän toimijoiden kanssa sekä aktiivisen kansalaisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen. Avoimen yliopiston arvioinnin seurantaraportissa puolestaan korostetaan, että opetustarjontaa täytyy kehittää entisestään aikuisopiskelijan opiskeluvälmiuksia tukevaksi, sillä väestö ikääntyy ja nuoremmat ikäluokat pienenevät. Lisäksi tarvitaan myös opinto-ohjauksen laajentamista sekä yliopisto-opetuksen lisäämistä ikääntyville. (Vuorela ym. 2006, 12.)

Lähteenoja (2010, 179) havaitsi tutkimuksessaan, että mitä enemmän opiskelijoilla oli vuorovaikutusta opettajien sekä opiskelutoverien kanssa, sitä enemmän he samaistuivat yliopistomaailmaan. Opetuksen sisältöjen suunnittelussa pitäisikin siis huomioida, millaisia taustoja opiskelijoilla on (Tynjälä 2002, 39). Iäkkäämmät opiskelijat eivät innostuneet tenteistä, ryhmätyöskentelystä tai luennoista, jos ne eivät sisältäneet vuorovaikutusta. Aikuisopiskelijat täytyykin ottaa huomioon pedagogisesti erityisenä ryhmänä. Ei riitä, että yliopiston opettajat ja professorit ovat alansa guruja, jos heillä ei ole taitoa siirtää osaamistaan opiskelijoille, joten opetusta täytyy kehittää yhä enemmän vuorovaikutukselliseen ja opiskelijälähtöisempään suuntaan. Avoimessa yliopistossa on mahdollisuus hankkia tietoa korkeakouluopinnoista ja testata omia valmiuksia niissä, sillä ei-ylioppilailta ei välttämättä ole aikaisempaa kokemusta yliopisto-opiskelusta. Tämän vuoksi opiskelijoiden ohjaukseen ja neuvontaan sekä tuutorointiin tulisi kiinnittää erityistä huomiota ja tutkia sitä enemmän.

Voimakkaasti lisääntyvä verkko-opetus voi toimia koulutuksellisen tasa-arvon välineenä, sillä opinnot joustavat ajan ja paikan suhteen. Helsingin Avoin yliopisto on pitkällä verkko-opetuksessa ja kokemukset sekä palautteet verkko-opetuksesta ovat hyviä. Tutkimustuloksista ilmeni, että verkko-opinnot koettiin nykyaikaisina ja joustavina ei-ylioppilaiden keskuudessa. Tulevaisuudessa verkko-opintojen tarjontaa tullaan varmasti lisäämään, sillä aikuisena opiskelu vaatii eri elämänalueiden yhteensovittamista, johon yhtenä ratkaisuna voi olla verkko-opinnot. Kuten olen aikaisemmin todennut, Helsingin Avoimessa yliopistossa on kokeiltu parin vuoden ajan eri opetusmuotojen integroimista, jolloin puhutaan esimerkiksi sulautuvasta opetuksesta (blended learning). Tulevaisuudessa

kaivattaisiinkin lisätutkimusta erilaisten opetusmuotojen yhdistämisen merkityksestä niin opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta.

Avoin yliopisto-opiskelu nähdään siis mahdollisuutena yliopistoon pääsemisessä. Tutkintotavoitteista opiskelua ja väylää täytyy jatkossa tukea ja kehittää sekä tutkia entistä enemmän, sillä se on tärkeä väylä ei-ylioppilaille yliopistoon, kuten aikaisemmat tutkimukset osoittavat: väyläopiskelijat pärjäävät yliopistossa jopa ylioppilaita paremmin, sillä heillä on keskimäärin motivaatio korkeammalla, paremmat arvosanat ja heidän valmistumisaikansa on myös lyhyempi (ks. esim. Hyvärinen 2006; Piesanen 2005; Purtilo-Nieminen 2009). Avoin yliopisto lisääkin mahdollisuuksia päästä yliopiston opiskelijaksi (Piesanen 1999b, 82–83). Väylän kautta yliopistoon siirtyneillä opiskelijoilla on hyvät opiskeluvälmiudet ”takataskussa”, kuten myös tämä tutkimus osoitti: yliopistoon päässyt haastateltava korosti avoimessa yliopistossa vietettyjä vuosia ja opiskeluaikaa erityisen merkittävinä. Avoimen yliopiston väylän kautta yliopistoon päässeille avoimen yliopiston opintojen merkitys on ollut ratkaiseva. Väylä nähtiin sopivana sisäänpääsymuotona, jos opintoja oli takana huomattava määrä tai joiden koulumenestys peruskoulussa ja lukiossa ei ole ollut riittävän hyvä yliopistoihin pyrkimisen kannalta tai jotka eivät ole käyneet lainkaan lukiota. Näin ollen avoimen yliopiston merkitys on koettu korvaamattomaksi. (Piesanen 2005, 71.)

Väylä ei ole kuitenkaan täysin avoin ja opiskelijat ovat eriarvoisessa asemassa riippuen siitä, mihin yliopistoon he ovat hakeutumassa. Avoimella yliopistolla on kuitenkin merkittävä rooli tutkintotavoitteisesti opiskelevien elämässä. Myös haastateltavat korostivat väylän merkitystä sen epäkohdista huolimatta. Eräs haastateltava totesikin tähän liittyen osuvasti: ”Tuskin ne jarruna on siinä matkalla”. Väylän olemassaolosta oltiin iloisia ja kiitollisia, jotta myös ei-ylioppilailta olisi mahdollisuus pyrkiä yliopistoon. Haastattelun myötä tutkittavat halusivatkin saada ajatuksensa muiden tietoon ja päästä kertomaan mielipiteensä tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta. Voidaan kuitenkin kysyä eikö avoin olekaan koko kansan yliopisto, joka huomioi eri kohderyhmien tarpeet? Miksi väylän kautta yliopistoon pyrkivien täytyy opiskella avoimessa yliopistossa niin paljon opintoja hurjalla keskiarvolla ja ikään kuin todistaa ”pätevyytensä” itse yliopistoon? Jatkossa olisikin hyvä tutkia ja selvittää ei-ylioppilaiden siirtymistä ja opiskelua yliopistossa laadullisesta näkökulmasta. Myös Avoimen yliopiston arvioinnin seurantaraportissa todetaan, että väylän kehittämisessä täytyy pyrkiä yhdenmukaisuuteen kaikkien

yliopistojen osalta. Opiskelijoiden oikeusturvan ja epätietoisuuden parantamiseksi väylän kiintiöajattelusta pitäisi luopua ja väyläkriteereistä tulisi päättää esimerkiksi kolmivuosisikauksittain nykyisen vuoden sijaan, jotta väyläkriteerit eivät muuttuisi opiskelijan opiskeluprosessin aikana. (Vuorela ym. 2006, 24.)

Avoimen yliopiston väylän tulisi olla nuorisoikäluokkien sisääntulokanava yliopistoon, mutta sen käytön tulee myös painottua erityistarpeisiin, kuten sopivaa toisen asteen koulutusta suorittamattomien opiskelijoiden tasa-arvoisen korkeakoulutukseen pääsyn takaamiseen. Haastateltavien mielestä avoimen yliopiston pitäisi olla parempi väylä opiskeluun yliopistossa ja avoimen yliopiston pitäisi olla enemmän integroitu yliopistoon, jotta yliopisto-opintoja olisi mahdollista suorittaa vielä pidemmälle. Avointa yliopistoa olisikin hyvä kehittää niin, että opintotarjontaa (erityisesti aineopinnot) laajennettaisiin, kehitettäisiin ja monipuolistettaisiin entisestään ja opintoja olisi mahdollista suorittaa alempaan korkeakoulututkintoon saakka. Tutkinnon saamisen mahdollisuus motivoisi aikuisopiskelijoita avoimiin yliopisto-opintoihin. Avoimen yliopiston edellytyksiä alempaan tutkintoon selvitetäänkin monissa yliopistoissa (Vuorela ym. 2006, 25). Tämä vaatii myös opintojen suunnitelmallisuuden ja ohjauksen lisäämistä. Opintoja tulisi suunnata markkinoinnin ja tiedottamisen avulla erityisesti aliedustetuille ryhmille. Elinikäisen oppimisen periaatteen mukaista olisi, että mahdollisimman monelle taattaisiin tilaisuus yliopisto-opintoihin nuoruusiästä eläkeikään asti. Väylän toteutuminen parantaisi aikuisten konkreettisia opintomahdollisuuksia huomattavasti. Mahdollisuus tutkinnonsuoritusoikeuden saamiseen avoimen yliopiston väylän kautta toteuttaakin elinikäisen oppimisen periaatetta. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää selvitystyötä ja tutkimuksia väylään liittyen.

Väylä koetaan merkityksellisenä, sillä se lisää koulutuksen moniarvoisuutta yhteiskunnassamme tarjoamalla aikuisväestölle koulutusmahdollisuuksia. Jos avoimen yliopiston väylän opiskelupaikat eivät vähennä yliopistojen muuta sisäänottoa ja muiden opiskelijoiden tapaan vaatimustaso pidetään samana, väylä nähdään hyödyllisenä. (Niiniluoto 2007, 30.) Yliopistolle väylä voi olla tuloksellisesti merkityksellinen, sillä väylän kautta sen on mahdollista saada enemmän nopeasti valmistuvia opiskelijoita, mutta toisaalta yliopistotutkinnot voivat kärsiä inflaatiosta. Avoin yliopisto puolestaan voi pyrkiä väylän avulla osoittamaan, että on se onnistunut koulutuksen tarjoajana, mutta

myös käyttämään väylää markkinointikeinona saadaksesen lisää opiskelijoita. (Hyvärinen 2006, 41–42.)

Suoritin haastattelut keväällä 2010, jolloin mediassa oli valloillaan keskustelu opetusministeriön kaavailemasta lakimuutoksesta, jonka mukaan korkeakouluihin haettaisiin lähivuosina ilman pääsykoetta, opintomenestyksen perusteella. Opiskelijat valittaisiin siis korkeakouluopintoihin vastedes pääasiassa ylioppilastutkinnon tai ammattitutkinnon arvosanojen perusteella. Uudistusten tarkoituksena on vauhdittaa nuorten, abiturienttien siirtymistä korkeakouluopintoihin. (Helsingin Sanomat 2011.) Myös tämä ilmeni haastatteluissa, sillä vaikka teema ei suoranaisesti liity avoimeen yliopistoon, osa haastateltavista halusi keskustella yliopistokentällä tapahtuvista muutoksista ja sen mahdollisista vaikutuksista avoimeen yliopistoon ja tuleviin sukupolviin ja tuoda huolestuneita näkemyksiään esiin: jos jatkossa vain arvosanat painavat, se vie haastateltavien mukaan edelleen pohjaa pois elinikäisen oppimisen ajatuksesta sekä erityisryhmiltä ja aikuisopiskelijoilta, jolla ei ole ylioppilastutkintoa. Vaikka ylioppilastutkinto olisi suoritettu, kaikki eivät pääse korkeakouluun, jos pääsy tapahtuu arvosanojen ja nuorten suosimisen kautta. Olisiko sitten avoin yliopisto mahdollisuus ja vaihtoehtoinen reitti yliopistoon motivoituneille lahjakkuuksille? Tulevaisuus näyttää, mihin suuntaan yliopiston ja avoimen yliopiston saralla ollaan menossa.

Eduskunta hyväksyi 16.6.2009 uuden yliopistolain, joka korvaa lain vuodelta 2007. 1.1.2010 tapahtunut yliopistouudistus on vaikuttanut myös avoimen yliopiston toimintaan ja tulee sitä tekemään myös tulevaisuudessa. Vuoden 2010 alusta avoimen yliopistotoiminnan tulokriteereiksi muuttuivat suoritettujen opintopisteet laskennallisen kokovuotisen opiskelijoiden tilalle. On vielä epäselvää, miten ratkaisu muuttaa avoimen yliopiston toimintaa, sillä opintopisteiden ns. ”pakkosuorittaminen” on avoimen yliopiston perustehtävää vastaan. Kannattaako avoimen yliopiston panostaa tulevaisuudessa enemmän niihin oppiaineisiin, joissa suoritetaan eniten opintopisteitä ja pystytäänkö tällöin kehittämään uutta opintotarjontaa? Saadaanko uusia opiskelijoita mukaan vai kiinnittykö huomio enemmänkin vanhoihin, ns. kannattaviin opiskelijoihin, jotka suorittavat paljon opintopisteitä? Miten käy niiden opiskelijoiden, jotka haluavat kokeilla, mitä yliopisto-opiskelu on ja soveltuuko se heille? Uusi tulokriteeri tulee lisäämään opiskelijan ohjausta ja tukemista: joillekin tarkka opintojen seuraus ja opintojen valmiiksi

saattamisen tarkkailu voi olla mielekäs, mutta ei esimerkiksi niille, jotka opiskelevat harrastuksen vuoksi eivätkä opintopisteiden. Näin ollen ei pidä unohtaa aliedustettuja ryhmiä, kuten ei-ylioppilaita, joilla on vähäinen pohjakoulutustausta. Aika näyttää, mitä tulee tapahtumaan ja, millaista tutkimustietoa asiasta tarvitaan.

Avoimien yliopistojen ei ole yksiselitteisesti pystynyt lisäämään tasa-arvoa aikuisopetuksen kentällä laajentumisestaan huolimatta. ”Toisen mahdollisuuden” tarjoaminen heikomman koulutuksellisen pääoman omaaville opiskelijoille ei ole toteutunut tarkasteltaessa ikärakennetta. Avoimien yliopistojen opiskelijat näyttävät nuortuvan ja naisistuvan yhä edelleen, kun taas väestö ja yliopisto-opiskelijat ikääntyvät. Vaikka avointa yliopisto-opetusta tarjotaan ympäri Suomea ja opinnot ovat yhtä enemmän ajasta ja paikasta riippumattomia, opiskelu on jakautunut alueellisesti epätasaisesti etenkin Etelä-Suomen suuriin kaupunkeihin. Lisäksi sosioekonomisessa taustassa ei ole tapahtunut muutoksia, sillä koulutuksen kasautumisilmiö pätee myös avoimeen yliopistoon, jonka opiskelijat entistä koulutetumpia. (Rinne ym. 2003, 161–162.)

Tutkimuksen kohderyhmä ei edustanut perinteistä avoimien yliopistojen opiskelijakuvaa (ks. luku 2.2 ja 4.3). Tutkimukseen osallistuneet ei-ylioppilaat olivat valtaosaa avoimien yliopistojen keskimääräisestä opiskelijajoukosta iäkkäämpiä, sillä heidän keski-ikänsä oli 53 vuotta. Muun muassa iästä ja elämäkokemuksesta (työelämä ja aikaisemmat koulutukset) johtuen ei-ylioppilaat eivät näyttäneet kohtaavan opiskelussaan ongelmia sen enempää kuin muutkaan opiskelijat, ylioppilaat tai nuoremmat opiskelijat (ks. myös Salmela & Puttonen 1995, 85–86, 91). Jos kohderyhmän ikähaitari olisi ollut nuorempi, tilanne olisi voinut olla toinen. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia nuoria ei-ylioppilaita, jotka ovat päätyneet opiskelemaan avoimeen yliopistoon etenkin laadullisesta näkökulmasta. Toisaalta myös itse yliopistossa opiskelevia tai sinne siirtyneitä ei-ylioppilaita olisi tärkeää tutkia. Ns. matalasti kouluttautuneiden ja siten työelämän kautta itseoppineita sekä kouluttautuneita avoimessa yliopistossa tai yliopistossa opiskelevia olisi myös hyvä tutkia. Illeriksen (2006, 1) mukaan heikon koulutustaustan omaavat osallistuvat järjestettyyn täydennyskoulutukseen vähemmän kuin muut, jonka vuoksi he muodostavat vaikean ja vakavan ongelman kansainväliseen elinikäisen oppimisen tavoitteeseen liittyen. Toisaalta avoimien yliopistojen nuorista opiskelijoista on jonkin verran tutkimustietoa (ks. esim. Piesanen 1995, 1996, 1999a, 1999b), joten tämä tutkimus antoi arvokasta lisätietoa avoimien yliopistojen iäkkäämmistä opiskelijoista, joita on myös jatkossa syytä tutkia

enemmän. Piesanen (2005, 31) toteaa, että yliopistomaailmassa on tapahtunut ikärakenteen muutos, sillä aikuisopiskelijoiden määrä on edelleen kasvussa.

Tutkimustuloksista ilmeni siis, että omaa ikää oli pohdittu ja epäilty opintoihin liittyen esimerkiksi tenttien ja pääsykokeiden kohdalla. Tutkimukseen osallistuneiden ei-ylioppilaiden keski-ikä oli 53 vuotta ja esimerkiksi kaksi haastateltavista oli eläkkeellä. Muuten iällä nähtiin kuitenkin olevan positiivinen ja opintoja tukeva vaikutus. Myös Myllylän ym. (2007, 44) tutkimuksen mukaan yliopisto-opiskelijat kokivat iällä ja aikaisemmillä työ- ja opiskelukokemuksilla olevan myönteinen vaikutus opintoihin ja niiden edistämiseen. Ikä ja elämäkokemus antoivat positiivista otetta opintoihin sekä laajempaa perspektiiviä ja tietopohjaa käsiteltäviin opintoihin. Piesanen (1997, 107) onkin todennut, että tulevaisuudessa yliopistollisia arvosanoja ja tutkintoja tullaan suorittamaan yhä enemmän myös varsinaisen työelämävaiheen jälkeen, jolloin avoimen yliopiston merkitys elinikäisen oppimisen foorumina tulee korostumaan entisestään.

Avoin yliopisto koettiin ei-ylioppilaiden keskuudessa kaiken kaikkiaan merkittävänä opinahjona. Avoin yliopisto on mahdollistanut osittain tai antanut eväät opiskeluun muuten vain erinäisistä syistä tai jopa tutkinto-opiskeluun. Voidaan todeta, että opiskelu avoimessa yliopistossa tarjoaa osittain aidosti ”toisen mahdollisuuden” erilaisista lähtökohdista tuleville aikuisille, joiden yliopisto-opiskelu ei ole ollut syystä tai toisesta nuorena mahdollista, vaan vasta aikuisiällä. Nyt ei-ylioppilaille on ollut mahdollisuus osallistua korkeakouluopintoihin avoimessa yliopistossa, jos opiskelu itse yliopiston puolella ei ole mahdollista koulutustaustasta johtuen. Tutkimuksen avulla saatiin lisätietoa avoimessa yliopistossa opiskelevista aliedustetuista ryhmistä, johon kuuluvat esimerkiksi ei-ylioppilaat, yli 50-vuotiaat ja miehet. Tutkimusaineistosta voi olla jatkossa hyötyä avoimelle yliopistolle ja opetuksen suunnittelulle. Mietittäessä avoimen yliopiston perustehtävää on erityisen tärkeää, että aliedustettuja ryhmiä ei unohdeta. Avoimen yliopiston toiminnan edelleen laajetessa ja kehittyessä muun muassa yliopistolain seurauksena, on tärkeää saada relevanttia tietoa avoimen yliopisto-opiskelijoiden mielipiteistä koskien avoimen yliopiston kehittämistä. Tutkimuksen avulla saatujen tietojen pohjalta voidaan toivottavasti kehittää avointa yliopistoa ja opetusta opiskelijoiden kannalta yhä toimivammaksi ja nykyajan vaatimukset täyttäväksi yksiköksi.

LÄHTEET

Aaltola, J. 1995. Tiedeyhteisö, tiede ja oppiminen. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 25–42.

Adults in Higher Education. 1987. CERI (Centre for Educational Research and Innovation). Paris: OECD.

Ahola, S. & Olin, N. 2000. *Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä*. Turku: Turun yliopisto.

Ahonen, A-M. 1999. *Yliopisto-opiskelijoiden ohjaukokemukset. Tiedollista tukemista, rohkaisua ja sosiaalisia verkostoja*. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa*. Turku: Turun yliopisto, 101–118.

Ahonen, S. 1994. Fenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjäjä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Akku. 2009. *Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. Akkujohtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti)*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11. Viitattu 26.1.2010. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>

Alanen, A. 1992. *Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot*. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonistheet B 7. Tampere: Tampereen yliopisto.

Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A. & Komonen, K. 2009. *Elämäkerta ja elämäkulku kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen sosiologiassa*. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. 3.-4. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 84–121.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. *Kasvatussosiologia*. WSOY: Helsinki.

Asikainen, E. 1995. *Pienryhmät – dynaaminen voimavara ja haaste korkeakouluopiskelussa*. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 163–193.

Aviisi. 2009. *Erilainen nuori 2/2009*. Tampereen ylioppilaslehti. Viitattu 5.10.2009 <http://www.aviisi.fi/artikkeli/?num=02/2009&id=aab66b6>

Avoimen yliopiston toimintasuunnitelma vuodelle 2010.

Bergenhengouwen, G. 1987. *Hidden Curriculum in the University*. *Higher Education* 16 (5), 535–543.

- Biggs, J. 2003. *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does?* Ballmoor, Buckingham: Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Blomstedt, Y. 1972. *Avoim yliopisto. Helsingin yliopiston konsistorin toimeksiannosta laadittu selvitys 1971–72.*
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101.
- Castren, R. 1997. *Avoimen yliopiston opiskelijamuotokuva. Seuranta lukuvuonna 1993–94 avoimessa yliopistossa opiskelleista. Helsingin yliopisto. Avoim yliopisto.*
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education.* 5. painos. London: Routledge.
- Davies, P. 1995. *Adults in Higher Education. International perspectives in Access and Participation.* London: Jessica Kingsley Publishers.
- Eriksson, I. & Mikkonen, J. 2003a. Ohjausko yliopiston keskeinen tehtävä? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) *Opiskelun ohjaus yliopistossa.* Helsinki: Edita, 9-17.
- Eriksson, I. & Mikkonen, J. 2003b. Opiskelijat ja opiskelu yliopistossa. Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.). *Opiskelun ohjaus yliopistossa.* Helsinki: Edita, 18–34.
- Eriksson-Stjernberg, I. 2000. Tukea opiskelusuunnitelmiin. Kasvatustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelusta ja opettajatuutoritoiminnasta. Tuella ja taidolla -hankkeen julkaisu. *Pedagogica: Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja* 4. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I.* Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.
- Flick, U. 2006. *An Introduction to Qualitative Research. Third Edition.* London: Sage.
- Haapakorpi, A. 1994. *Avoimen yliopiston opiskelijamuotokuva lama-Suomessa – selvitys opiskelijoiden taustasta, motiiveista ja suunnitelmista työllisyyspoliittisin perustein järjestetyssä avoimessa yliopistossa.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Halttunen, N. 2005. Avoimen yliopiston historian murroskohdat. *Aikuiskasvatus* 25 (1), 6-16.
- Halttunen, N. 2006. Changing Missions. The Role of Open University Education in the Field of Higher Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (5), 503-517.

Halttunen, N. 2007. Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. *Aikuiskasvatus* 27 (1), 4-14.

Halttunen, N. & Alho-Malmelin, M. 2007. Suurten ikäluokkien toinen mahdollisuus? Yliopisto-opintojen aloittaminen myöhäiskeskä-iässä. *Aikuiskasvatus* 27, (3), 173–183.

Helsingin Avoin yliopisto. Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston internet-sivut. Viitattu 13.2.2010 <http://www.avoin.helsinki.fi>.

Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston tavoiteohjelma 2010–2012.

Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston väylä 2006. Avoimen väylä käyttöön –hanke. Raportti helmikuu 2007. Viitattu 14.2.2010
<http://www.avoin.helsinki.fi/esittely/vaylaraportti090307.pdf>

Helsingin Sanomat. 2011. Hallitus haluaa eroon korkeakoulujen pääsykokeista jo 2013 mennessä. Viitattu 28.3.2011.
<http://www.hs.fi/talous/artikkeli/Hallitus+haluaa+eroon+korkeakoulujen+p%C3%A4%C3%A4sykokeista+jo+2013+menness%C3%A4/1135254999041>

Helsingin yliopisto. 2011. Kuka voi hakea? Viitattu 24.2.2011.
http://www.helsinki.fi/opiskelijaksi/kuka_voi_hakea.html

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uusittu painos. Helsinki: Tammi.

Hyvärinen, A-L. 2006. Avoimen yliopiston väylä – koulutuspolku yliopistoon. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos. Licensiaatintutkimus. Viitattu 13.2.2010
http://joypub.joensuu.fi/publications/licentiate_thesis/hyvarinen_avoimen/hyvarinen.pdf

Illeris, K. 2006. Elinikäinen oppiminen ja matalasti koulutetut. *Aikuiskasvatus* 26, (1), 4-13.

Immonen, J. 2001. Kirjeopetuksesta verkko-opiskeluun – etäopetuksen neljä sukupolvea. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.). *Aikuiskoulutus verkossa*. 2. uudistettu painos. Lahti: Palmenia-kustannus, 15–28.

Jauhiainen, A., Nori, H. & Alho-Malmelin, M. 2007. Various Portraits of Finnish Open University Students. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (1), 23-39.

Jauhiainen, A., Tuomisto, H. & Alho-Malmelin, M. 2009. Aikuisopiskelun monet merkitykset muutosten yhteiskunnassa. Avoimen yliopiston opiskelija 2000-luvun alussa. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 169–193.

Joutsenvirta, T. & Kukkonen, A. 2009. Sulautuvaa opetusta monilla tavoilla ja menetelmillä -verkkojulkaisu. Viitattu 18.2.2010
http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva_opetus.pdf

Jouttimäki, S. & Varja, M. 2007. Kolme vuosikymmentä aluetoimintaa. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E-L. Nisula & E. Nurminen (toim.) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsinki: Gaudeamus, 113–127.

Karjalainen, A. & Kemppainen, T. 1994. Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä. Ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali, nro 1. Oulu: Oulun yliopisto.

Kess, P., Hulkko, K., Jussila, M., Kallio, U., Larsen, S., Pohjolainen, T. & Seppälä, K., 2002. Suomen avoin yliopisto. Avoimen yliopisto-opetuksen arviointiraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:2002. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Kiilakoski, T. 2003. Hyvä isäntä vai huono renki? Verkkopedagogiikan kulttuurisesta kontekstista. Aikuiskasvatus 23 (1), 28–36.

King, N. 2004. Using Interviews in Qualitative Research. Teoksessa C. Cassell & G. Symon (toim.) Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research. London: Sage.

Kivilehto, S. 2007. Avoin oppimiselle? Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetus- ja oppimisympäristöistä sekä lähestymistavoista oppimiseen. Kyselytutkimus Helsingin yliopiston avoimen yliopiston opiskelijoille. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitos. Viitattu 10.2.2010
http://www.avoin.helsinki.fi/esittely/Kivilehto_Avoim_oppimiselle.pdf

Kiviniemi, K. 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A: tutkimuksia. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Koivurinne, N. & Koponen, H. 2002. Verkko-opiskelijana yhdessä muiden kanssa – Avoimen yliopiston opiskelijoiden kokemuksia elämäntilanteen ja verkko-opiskelun yhteensovittamisesta sekä verkkoryhmässä opiskelusta. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. Kasvatus 36 (4), 274–284.

Kosunen, T. 2007. Avoin yliopisto Helsingin yliopiston erillislaitoksena. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E-L. Nisula & E. Nurminen (toim.) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsinki: Gaudeamus, 71–95.

Kujala, J. 2009. Opiskelukykyä ja yhteisöllisyyttä. Opiskelukyvyn edistämisen suositukset yliopistoille. Helsinki.

Kvale, S. 1996. Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks: Sage.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3-12.

Laitinen, K., Pekonen, E. & Pirttimäki, S. 2009. Hopskäytäntöjen nykytilanne - hopsohjaajien näkemyksiä tutkintouudistuksen tavoitteiden toteutumisesta. Oppimiskeskus, Kuopion yliopisto.

Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

Lantz, A. 1993. Intervjumetodik. Den professionellt genomförda intervjun. Lund: Studentlitteratur.

Larsen, S. 2007. Avoimen yliopiston kertomus 1977–2003. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E-L. Nisula & E. Nurminen (toim.) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsinki: Gaudeamus, 47–69.

Larsson, S. 2005. Om Kvalitet I kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 25 (1), 16-35.

Laurinen, L. 1996. Seminaaritulokset ratkaisuna pro gradu –tutkielman tekemisen ongelmiin. Teoksessa L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) Seminaaridiskurssi –diskursseja seminaarista. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 191–230.

Lehtiö, E. 1997. Tieto lisää tiedonjanoa. Selvitys avoimessa yliopistossa yli 60 opintoviikkoa suorittaneista opiskelijoista. Helsingin yliopisto. Avoin yliopisto.

Levonen, J., Joutsenvirta, T. & Parikka, R. 2009. Blended learning - Katsaus sulautuvaan yliopisto-opetukseen. Teoksessa T. Joutsenvirta & A. Kukkonen (toim.) Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa. Helsinki: Palmenia, 15–23.

Lindblom-Yläne, S., Lonka, K. & Slotte, V. 2001. Aiotko opiskelijaksi? Helsinki: Edita.

Lindblom-Yläne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & Wager, M. 2009. Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 156–191.

Lindblom-Yläne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2002. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 117–138.

Lotus Notes. Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston tietokanta. Viitattu 11.2.2010.

Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon: Sosiaalipsykologinen näkökulma. Väitöskirja. Viitattu 11.4.2011 <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/52557/uusienop.pdf?sequence=1>

Löfström, E. & Nevgi, A. 2009. Verkko-opetuksen linjakuus ja yhteisöllinen oppiminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 300–317.

Manninen, J. 2004. Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. *Aikuiskasvatus* 24 (3), 196–205.

Mannisenmäki, E. & Manninen, J. 2004. Avoimen yliopiston verkko-opiskelijan muotokuva. Tutkimus opetuksesta, opiskelusta ja opiskelijoista verkossa. Raportteja ja selvityksiä 44. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Helsingin yliopisto. Helsinki: Palmenia.

Maunumäki, L. & Holmlund, S. 2006. Vaasan yliopiston opiskelijoiden kokemuksia Akateemiset opiskelutaidot –verkkokurssista vuosina 2003 ja 2004. Teoksessa O. Mäkinen (toim.) Akateemisiä opiskelutaitoja oppimassa. Opiskelijoiden kokemuksia verkkokurssilta ja tiedonhakutaitojen kehitys lähiopetuksessa. Vaasa: Vaasan yliopisto, 10–57.

Mertano, S. 2007. Kohti avoimen yliopistotoiminnan käynnistämistä Helsingin yliopistossa. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E-L. Nisula & E. Nurminen (toim.) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsinki: Gaudeamus, 33–44.

Metro. 2010. Harva pääsee yliopistoon ammattikoulun kautta. *Metro-lehti* 4.8.2010. Viitattu 15.10.2010.

Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. 2. painos. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.

Mikkonen, J., Eriksson, I. & Jyry, P. 2003. Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita, 35–54.

Moore, E. 2000. Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäntilanne. Sosiologian tutkimuksia. Joensuu: University Press.

Moore, E. 2001. Yliopistojen aikuiset opiskelijat. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 26–35.

Murtonen, M. 1999. Käyttäytymistieteiden opiskelijoiden ongelmat tutkimusmetodologian opinnoissa. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turku: Turun yliopisto, 119–144.

Myllylä, J., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Korvenranta, S. & Mattila, A. 2007. Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden kokemuksia oppimisesta ja opetuksesta. Kyselytutkimus ensimmäisen ja kolmannen vuoden opiskelijoille. *Pedagogica: Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan julkaisu* 26. Helsinki: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Mäkinen, J. 1999. Oikeustieteen opiskelijoiden perhetaustat ja sosiaalistuminen yliopistoon. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turku: Turun yliopisto, 59–78.

Neumann, R. 2001. Disciplinary Differences and University Teaching. *Studies in Higher Education* 26 (2), 135–146.

Nevgi, A. 2001. Yksin vai yhdessä. Opiskelijoiden kokemuksia verkkokursseilta. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. 2. uudistettu painos. Lahti: Palmenia-kustannus, 183–197.

Nevgi, A., Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Aktivoiva luento-opetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 237–253.

Nevgi, A. & Tirri, K. 2001. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-opiskelussa. Teoksessa P. Sallila & P. Kalli (toim.) Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Helsinki: Kansanvalistusseura, aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 117–151.

Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä: oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä: opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Niemi, H. & Ukskoski, A. 2007. Helsingin yliopisto ja avoimen yliopiston väylä. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E-L. Nisula & E. Nurminen (toim.) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsinki: Gaudeamus, 213–224.

Nyysölä, K. & Hämäläinen, K. 2002. Elinikäinen oppiminen Suomessa ja muualla. *Aikuiskasvatus* 22 (1), 42–47.

OECD. 2001. Education Policy Analysis. Education and Skills. OECD: Paris.

Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1995. Työryhmäksi kehittymisen tärkeys pienryhmäopetuksessa. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 194–211.

Okkonen, L. & Peltola, A. 1995. Avoimen korkeakoulun vaikuttavuus. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, sarja A, n:o 8. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Open University. Ison-Britannian avoimen yliopiston kotisivut. Viitattu 15.2.2010 <http://www.open.ac.uk/>

OPULL. Opening Universities to Lifelong Learning. Changing Missions: Opening and strengthening universities in Europe as high-quality institutions of lifelong learning – a comparative research study for modelling open university perspectives in Germany, Finland, Denmark and the United Kingdom. Tutkimussuunnitelma.

Parjanen, L. 1997. Avoin yliopisto Suomessa. Helsinki: Opetusministeriö.

Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 308–326.

Piesanen, E. 1995. Nuori aikuinen avoimessa yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A 61.

Piesanen, E. 1996. Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja.

Piesanen, E. 1997. Avoin yliopisto korkeakoululaitoksen kehityksessä. Teoksessa J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutus kolmiossa. Näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 83–115.

Piesanen, E. 1999a. Avoin yliopisto alle 25-vuotiaiden opiskelijoiden koulutus- ja työuran kehittymisessä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Piesanen, E. 1999b. Avoin yliopisto yksilöllistyvän yhteiskunnan markkinoilla. Koulutus- ja työmarkkinapolitiikan ”pelinappula” vai nuoren aikuisen mahdollisuus? Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Piesanen, E. 2001. The Open University in a Massifying Higher Education System. Teoksessa J. Välimaa (toim.) Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation. Jyväskylä: Institute for educational research, Jyväskylän yliopisto, 157–184.

Piesanen, E. 2002. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia eri koulutusmuodoissa: ’Kyll’ mä lähinnä nautin, kun huomas, että vanha äijäkin oppii vielä!’. Teoksessa M-L. Stenström, P. Linnakylä, A. Malin, P. Nikkanen, E. Piesanen & S. Valkonen (toim.) Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa: ”Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää”. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 96. Helsinki: Opetusministeriö, 23–65.

Piesanen, E. 2004. Alternative Routes to Universities: Co-operation between General and Vocational Education Sectors on the Promotion of Educational Equality. 13th Annual EAN Conference. Dialogue Across Sectors: Synergies for Success? Smoothing the Pathway for Student Transition 4-6 July 2004 Antwerp, Belgium.

Piesanen, E. 2005. Yliopisto-opiskelijaksi vaihtoehtoisin poluin. Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 20.

Pietarinen, J. 1999. Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa S. Lötjönen (toim.) Tutkijan ammattietiikka. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja nro. 69. Helsinki: Opetusministeriö.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2009. Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 46–67.

- Purtilo-Nieminen, S. 2009. Tie yliopistoon – narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi hakeutuneista. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Puttonen, H. 1995. Avoimen yliopiston monitahoiset motiivit. MALU-projektin lähtökohdat ja opiskelijatutkimus. Avoimen yliopiston julkaisusarja, tutkimuksia 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutuskeskus.
- Puttonen, H. 1996. Avoimien yliopisto-opintojen vaikuttavuuden arviointi. MALU-projektin arviointitutkimus. Avoimen yliopiston julkaisusarja, tutkimuksia 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutuskeskus.
- Rapley, T. 2004. Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications, 15–33.
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opetuksen kehittämisessä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla: Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija: Kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuvaan. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 200.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ryen, A. 2004. Ethical issues. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications, 218–235.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1997. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Vantaa: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sallinen, A. 1995. Opetus ja yliopiston tuloksellisuus. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 10–24.
- Salmela, J. & Puttonen, T. 1995. Hyvät neuvot tarpeen. Opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta ja neuvonnasta avoimessa yliopistossa. Avoimen yliopiston julkaisusarja, selosteita ja tiedotteita n:o 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salmensuu, K. 1994. Arvosanaopiskelua huviksi ja hyödyksi. Tutkimus avoimessa korkeakoulussa opiskelleiden kokemuksista. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raporteja ja selvityksiä 19. Helsinki: Hakapaino.
- Siekkinen, K. 2007. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–59.

Sirkemaa, S. 2001. Avoin ammattikorkeakoulu monimuotoisena oppimisympäristönä. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 36–45.

Sirkkanen, H. 2008. Opiskelun moninaisia merkityksiä Avoimessa yliopistossa. Diskurssianalyysiä ammatillisen osaamisen kehittämisen motiivista opiskelevien haastattelupuheesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma. Viitattu 11.11.2009
http://www.avoin.helsinki.fi/esittely/Sirkkanen_Opiskelun_moninaisia_merkityksia.pdf

Suomen ylioppilaskuntien liitto. 2003. Suuntana sivistys. Suomen ylioppilaskuntien liiton näkemys hyvästä koulutusjärjestelmästä 1 / 2003.

Suortamo, M. 1995. Opetuksen suunnittelu itseohjattua oppimista tukemassa. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 118–133.

Sylvander, T. 1994. Johdattelua monimuoto-opetuksen käsitteeseen. Helsingin yliopiston Avoin yliopisto.

Sylvander, T. & Karjalainen, M. 2002. Avoin yliopisto - avoin mahdollisuus. Helsingin yliopiston avoimen yliopiston itsearviointi. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenian raportteja ja selvityksiä 37. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Sylvander, T. & Väisälä, J. 1994. Tuutoroinnilla raivataan oppimisen esteitä. Teoksessa J. Kyhäräinen (toim.) *Helsingin yliopiston Avoin yliopisto nyt ja tulevaisuudessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, avoin yliopisto, 18–22.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Latvia: Livonia Print.

Tynjälä, P. 1998. Kirjoittaminen, oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen. Teoksessa A. Nuutinen, & H. Kumpula (toim.) *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 113–127.

Tynjälä, P. 1999. *Towards Expert Knowledge? – A Comparison Between a Constructivist and Traditional Learning Environment in University*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.

Tynjälä, P. 2002. Kirjoittamalla oppiminen – konstruktivistista yliopistopedagogiikka tavoitteena asiantuntijatiedon kehittyminen. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa – Suomalaisen korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 127–148.

Varila, J. 1990. Monimuoto-opiskelija avoimessa korkeakouluopetuksessa. Sosiodemografiset ominaisuudet, osallistumissytyt ja monimuoto-opetuksen arviointi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tutkimuksia 1. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J. & Nieminen, J. 2009. Ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 320–333.

Vehviläinen, S., Pyhältö, K., Lindblom-Ylänne, S., Löfström, E., Nevgi, A. & Kaartinen-Koutaniemi, M. 2009. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 334–371.

Virtanen, P. 1999. Alku aina hankalaa? Kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden käsityksiä opintojen etenemiseen vaikuttavista tekijöistä. *Pedagogica: Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja* 1. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.

Vuorela, P., Kallio, U., Pohjolainen, T., Sylvander, T. & Kajaste, M. 2006. Avoimen yliopiston arvioinnin seurantaraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja nro. 12.

Väljörvi, J. 1997. Millä eväillä lukiosta yliopistoon? Lukiolaisten opiskelunvalmiudet korkeakoulujen opettajien arvioimina. *Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A, Tutkimuksia* 68. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Väänänen, S. & Hynninen, O. 2005. Väylä maisteriksi. Avoimen yliopiston väylän kautta vuosina 2000–2003 Jyväskylän yliopistoon siirtyneiden opiskelijoiden opintojen eteneminen. *Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä* 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Weckroth, K. & Melin H. 1996. Monimuotoinen yliopisto - sosiaalitieteiden aineopintojen opetus avoimessa yliopistossa. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen täydennyskoulutuskeskus.

Ylijoki, O-H. 1994. Yliopisto-opiskelun dilemmat. *Kasvatus* 25 (1), 46–53.

Ylijoki, O-H. 2002. Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa – Suomalaisen korkeakoulututkimuksen vuosikirja* 2002. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 53–72.

Yliopistolaki. 2011. Yliopistolaki 24.7.2009/558. Viitattu 11.4.2011 [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558?search\[type\]=pika&search\[pika\]=yliopistolaki](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558?search[type]=pika&search[pika]=yliopistolaki)

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelupyyntö

Tule mukaan haastattelututkimukseen!

Tutkimukseen (pro gradu) etsitään vapaaehtoisia haastateltavia (5-8 henkilöä) noin tunnin kestävään, luottamukselliseen haastatteluun. Tutkimuksessa selvitetään ei-ylioppilaiden käsityksiä ja kokemuksia opiskelusta Helsingin yliopiston Avoimessa yliopistossa. Tutkimuksen avulla kehitetään Avoimen yliopiston opetusta. Haastatteluun osallistujien kesken arvotaan kaksi kirjapalkintoa¹⁵.

Olet etsimämme henkilö, jos:

- Opiskelet tai olet opiskellut Avoimessa yliopistossa
- Et ole ylioppilas etkä olet saanut lukion päättötodistusta
- Olet opiskellut lukiossa korkeintaan vuoden tai et lainkaan

Lisätietoja tutkimuksesta ja ilmoittautumiset 15.2.2010 mennessä: Katja Saastamoinen (yleisen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelija Helsingin yliopistosta), katja.saastamoinen@helsinki.fi

¹⁵ Arvottava kirjapalkinto on Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston 30-vuotisjuhlakirja: Kosunen, T., Jouttimäki, S., Nisula, E-L. & Nurminen, E. (toim.) 2007. Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsinki: Gaudeamus.

LIITE 2. Puolistrukturoitu teemahaastattelurunko

I Taustatiedot

- Ikä, sukupuoli
- Millainen elämäntilanne: asuinpaikka, siviilisääty ja perhetausta
- Avoimessa yliopistossa opiskelun taustatiedot: oppiaine(et), opetusmuoto, opintotyyppi, opintojen aloitus, kauan on opiskellut ja millaisissa eri jaksoissa, (noin) suoritettut opintopisteet, kenen järjestämässä opetuksessa

II Opiskeluhistoria ja avoimeen yliopisto-opetukseen hakeutuminen

- Millaisten vaiheiden kautta (koulutus- ja työhistoria lyhyesti) sekä, miten, miksi ja milloin päädyit avoimeen yliopistoon? Miksi et valinnut lukiokoulutusta tai, miksi olet jättänyt sen kesken? Millä perusteella valitsit oppiaineen, jota opiskelet?
- Millaisia ajatuksia tai odotuksia sinulla oli yliopisto-opinnoista (ja avoimesta yliopistosta) ennen opintojen aloittamista? Onko opiskelu vastannut odotuksiasi?

III Opiskelu ja oppiminen avoimessa yliopistossa

- Millainen olet opiskelijana? Miten opit parhaiten? Arvioi opiskelutaitojasi.
- Käsitukset opiskelusta ja opinnoista:
 - Oppiaine / oppisisältö
 - Opetusmuoto- ja menetelmät
 - Oppimateriaalit
 - Opettajat ja opetustilanne
 - Arviointi ja palaute
 - Opiskelijat ja ilmapiiri
 - Ohjaus ja muu henkilökunta
 - Käytännön järjestelyt ja opiskelun yhteensovittaminen muiden elämänaikojen kanssa / sosiaalinen tuki
 - Itsenäinen työskentely
- Millaisia opiskeluun ja oppimiseen liittyviä vaikeuksia / haasteita olet kohdannut vai oletko kohdannut? Jos olet kohdannut, niin millaisia ja, miten olet selvinnyt niistä? Mikä on ollut helppoa, mikä vaikeaa? Miksi?

IV Yliopisto-opintojen merkitys ja tulevaisuus

- Mitä yliopisto-opinnot ovat merkinneet sinulle yleensä ottaen? Onko opinnoista ollut hyötyä, millaista? Jos ei niin, miksi? Mitä vaikutuksia ajattelet opiskelulla olevan myöhemmän elämän kannalta suhteessa itseesi, työhön, muihin opintoihin ja perheeseen?

- Miten lukion käymättömyys on mielestäsi vaikuttanut opintoihisi ja niiden suorittamiseen vai onko sillä ollut merkitystä?
- Millaisia tulevaisuuden suunnitelmia sinulla on? Onko sinulla jatkosuunnitelmia yliopisto-opintojen suhteen?

Haluatko sanoa jotakin tai onko jotain kysyttävää? Millä mielellä tulit haastatteluun ja, miten koit haastattelun?

LIITE 3. Avaintietoja Helsingin Avoimesta yliopistosta

Helsingin Avoin yliopisto on Suomen avoimista yliopistoista suurin ja opintotarjonnaltaan monipuolisin. Helsingin Avoin yliopisto on järjestänyt yliopisto-opetusta jatkuvasti vuodesta 1977 lähtien, jolloin avointa yliopisto-opetusta järjestettiin yliopiston täydennyskoulutuksen yhteydessä ja juuret ovat vahvasti Päijät-Hämeessä ja erityisesti Lahdessa. Vuonna 1993 Helsingin Avoin yliopisto alkoi ensi kerran järjestää itse avointa yliopisto-opetusta ja vuodesta 2004 lähtien Helsingin Avoin yliopisto on toiminut Helsingin yliopiston erillislaitoksena. Opinnot noudattavat Helsingin yliopiston tutkintovaatimuksia, joten opintojen sisällöt ja taso vastaavat perustutkinto-opintoja. Helsingin Avoimessa yliopistossa on päätoimista henkilökuntaa 74 ja noin 20 päätoimista opettajaa sekä 350 sivutoimista opettajaa. Yli puolet sivutoimisista opettajista työskentelee vakituisesti opetus- ja tutkimustehtävissä. Opettajat ovat aina yliopistojen tiedekuntien ja ainelaitosten hyväksymiä.

Helsingin Avoimen yliopiston opiskelijamäärä on edelleen kasvanut. Vuonna 2010 Helsingin Avoimessa yliopistossa opiskeli¹⁶ 19 892 opiskelijaa ja vuonna 2009 17 425 opiskelijaa, mikä on seitsemän prosenttia enemmän kuin vuonna 2008. Opintopisteitä opiskelijat suorittivat vuonna 2010 98 038 ja vuonna 2009 yhteensä 97 851 (vuonna 2008 5000 opintopistettä vähemmän). Opiskelijoista 76 prosenttia on naisia ja 24 prosenttia miehiä. Ikäryhmittäin tarkasteltuna opiskelijat jaottuvat seuraavasti: alle 24-vuotiaat (27,4 %), 25–29-vuotiaat (20,7 %), 30–39-vuotiaat (26,3 %), 40–49-vuotiaat (15,6 %), 50–59-vuotiaat (7,8 %) ja 60- (2,3 %). Opiskelijoista ei-tutkinto-opiskelijoita on 72,6 prosenttia ja perustutkinto-opiskelijoita 27,4 prosenttia. 86,2 prosenttia opiskelijoista on pohjakoulutukseltaan ylioppilaita ja 26,8 prosentilla on korkeakoulututkinto. Opiskelijoiden lähtötasovalmiudet ovat siis hyvät. Opiskelijat jakautuvat ylimmän suoritettun ammatillisen tutkinnon mukaan seuraavasti: ei ammatillista tutkintoa (40,8 %), kouluasteen tutkinto (4,0 %), opistoasteen tutkinto (14,1 %) ja ammattikorkeakoulututkinto (14,4 %). (Lotus Notes; Helsingin Avoin yliopisto.) Muihin avoimiin yliopistoihin verrattuna Helsingin Avoimen yliopiston opiskelijat ovat hieman

¹⁶ Oheisessa liitteessä esitetyt vuoden 2010 (tai vuoden 2009) luvut kuvaavat nettolukuja. Netto-opiskelijamäärä kuvaa kalenterivuoden aikana opiskelleiden henkilöiden määrää. Jokainen opiskelija on luvussa mukana vain kerran riippumatta voimassa olleiden opinto-oikeuksien määrästä.

iäkkäämpiä sekä heillä on jo suoritettu korkeakoulututkinto aloittaessaan opintoja. Opiskelijat ovat pääosin kotoisin Uudeltamaalta (82 %). (Kosunen 2007, 77.)

Helsingin Avoimessa yliopistossa järjestetään opintoja kolme kertaa vuodessa: syksyllä, keväällä ja kesällä. Opetus järjestetään pääosin itse (noin 72 %) joko Helsingin (päätoimipiste) tai Lahden toimipisteissä. Vantaan toimipiste lopetettiin 1.8.2010, mutta opetusta järjestetään edelleen Vantaan seudulla. Helsingin Avoin yliopisto järjestää avointa yliopisto-opetusta lähi-, monimuoto- tai verkko-opetuksena itse tai yhteistyössä eri koulutusorganisaatioiden kanssa, kuten kansalais- ja työväenopistojen, kansanopistojen ja kesäyliopistojen kanssa ympäri Suomea (44 yhteistyöoppilaitosta; ei sisällä Ikäihmisten yliopiston yhteistyöoppilaitoksia). (Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston tavoiteohjelma 2010–2012.) Helsingin Avoimen yliopiston opetuksesta valtaosa (81 %) toteutetaan lähiopetuksena. Opetusta järjestettiin yhteensä 35 paikkakunnalla. Eniten opetusta tarjottiin pääkaupunkiseudulla (Helsinki, Vantaa, Espoo ja Kauniainen) ja seuraavaksi eniten Lahdessa ja Jyväskylässä. Paikkakunnasta riippumattomasta opetuksesta järjestettiin 12,1 prosenttia. Vuonna 2009 lähiopetukseen osallistui 77 prosenttia opiskelijoista, monimuoto-opetukseen 9,4 prosenttia ja verkko-opetukseen 13,6 prosenttia. (Lotus Notes.) Oppilaitosyhteistyön avulla avoimia yliopisto-opintoja voidaan tarjota yliopistopaikkakuntien ulkopuolella. Tällä pyritään varmistamaan alueellista saavutettavuutta ja alueellisen koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista (Jouttimäki & Varja 2007, 114–115.)

Vuonna 2010 opintoja tarjottiin 91 oppiaineessa 10 tiedekunnasta (kaikista muista tiedekunnasta tarjottiin opintoja paitsi eläinlääketieteellisestä tiedekunnasta). Perusopintokokonaisuuksia järjestettiin 55 oppiaineessa ja aineopintoja 16 oppiaineessa. Verkko-opintojen tarjonnassa perusopintoja tai niiden osia oli 31 oppiaineessa ja aineopintoja tai niiden osia neljässä oppiaineessa. Verkko-opintoja järjestettiin myös kahdesta yleisopintotasoisesta opintojaksosta. Lisäksi järjestettiin kieli- ja yleisopintoja sekä opiskelutaidollisia kursseja. Kuten Helsingin Avoimessa yliopistossa, myös muissa avoimissa yliopistoissa on yhteiskuntatieteellisten, käyttäytymistieteellisten ja humanististen oppiaineiden opiskelu suosituinta. Suosituimmat oppiaineet vuonna 2009 olivat: kasvatustieteet (yleinen ja aikuiskasvatustiede), viestintä, erityispedagogiikka, psykologia, sosiaalipsykologia, valtio-oppi, taidehistoria, kehitysmaatutkimus, sosiaalityö, tietojenkäsittelytiede, johtamisen sivuainekokonaisuus, sosiologia, yleinen teologia,

sosiaalipolitiikka ja ravitsemustiede. (Lotus Notes.) Samat oppiaineet ovat olleet suosituimpien oppiaineiden kärjessä vuosia, mutta niiden keskinäinen järjestys on voinut vaihdella (ks. esim. Kosunen 2007, 77).

Helsingin seudulla on järjestetty kesäopetusta vuodesta 1997 saakka. Kesäopetuksen järjestäminen ohjasi muun muassa yliopiston perustutkinto-opiskelijoita enemmän mukaan avoimen yliopiston opetukseen. (Larsen 2007, 63.) Perustutkinto-opiskelijat opiskelevat kesäopetuksessa esimerkiksi nopeuttaakseen opintojaan, sillä kesäopetus on heille maksutonta. 1.8.2010 lähtien perustutkinto-opiskelijat eivät ole voineet opiskella alennetuin hinnoin lukuvuoden aikana. Perustutkinto-opiskelijat suorittivat 29 prosenttia opintopisteistä vuonna 2009. Helsingin yliopiston perustutkinto-opiskelijoista peräti 40 prosentilla on opintoja avoimesta yliopistosta. (Lotus Notes.) Opintojen suorittaminen avoimessa yliopistossa ennen tutkinto-opiskelijaksi siirtymistä nopeuttaa tutkinnon valmistumista keskimäärin 7,2 kuukautta. Lisäksi muihin tutkinto-opiskelijoihin verrattuna, avoimen yliopiston opiskelijat vaihtavat pääainetta harvemmin (Avoimen yliopiston toimintasuunnitelma vuodelle 2010).

Vuodesta 1984 lähtien Helsingin Avoin yliopisto on toiminut aikuisopiskelijoiden vaihtoehtoisena reittinä yliopistolliseen tutkinto-opiskeluun (Niiniluoto 2007, 29). Helsingin Avoimessa yliopistossa on tällä hetkellä väylä kaikkiin muihin tiedekuntiin paitsi lääketieteelliseen, eläinlääketieteelliseen ja farmasian tiedekuntaan. Uusimpana väylä avautui oikeustieteelliseen tiedekuntaan.. Vuonna 2009 tutkinto-opiskelijaksi avoimen yliopiston väylän kautta valittiin 37 opiskelijaa (humanistinen koulutusala 8 opiskelijaa, kasvatustieteellinen 3, luonnontieteellinen 18, teologinen 5 ja yhteiskuntatieteellinen koulutusala 3 opiskelijaa). (Lotus Notes.)

Helsingin yliopiston tiedekunnat ja ainelaitokset päättävät vuosittain avoimen väylän kautta otettavien opiskelijoiden määrän ja valinnan sekä kriteerit. Esittelen seuraavaksi yleisiä hakukelpoisuusehtoja, jotka ovat tietoja vuodelta 2011. Opiskelijat valitaan yleensä ilman valintakoetta. Poikkeuksena on käyttäytymistieteellinen tiedekunta (väylä vain kasvatustieteisiin ja erityispedagogiikkaan), johon on kirjallinen valintakoe. Yleensä opiskelijan on pitänyt suorittaa opintoja vähintään 85 opintopistettä (60 ov) ja haettavan aineen opinnot on oltava suoritettuina vähintään hyvin tiedoin (arvosanalla 3 / 5). Yleensä opintojen täytyy koostua ainakin kahden oppiaineen opinnoista: haettavasta oppiaineesta

tulee olla suoritettuna perus- ja aineopinnot sekä tarvittaessa muita opintoja. Joihinkin tiedekuntiin edellytetään myös tutkintoon vaadittavat kieliopinnot. Humanistisella¹⁷, matemaattis-luonnontieteellisellä¹⁸ ja oikeustieteellisellä¹⁹ tiedekunnalla on tällä hetkellä poikkeavat hakuehdot koskien suoritettujen opintojen määrää. (Helsingin Avoin yliopisto; ks. myös Niemi & Ukskoski 2007, 218.)

Tutkinnonsuoritusoikeus myönnetään yleensä sekä kandidaatin että maisterin tutkintoon. Tällä hetkellä humanistisessa ja valtiotieteellisessä tiedekunnassa tutkinnonsuoritusoikeus myönnetään ainoastaan kandidaatintutkintoon²⁰. Samana vuonna ei yleensä voi hakea sekä avoimen yliopiston opintojen perusteella että normaalivalinnassa ja hakijalla ei saa olla voimassaolevaa korkeakoulututkinnon suoritusoikeutta. Lisäksi kaikkiin tiedekuntiin ei voi hakea väylän kautta, jos on jo suorittanut yliopistotutkinnon. (Helsingin Avoin yliopisto; ks. myös Niemi & Ukskoski 2007, 218.)

Helsingin yliopiston Avoimessa yliopistossa toimii Ikäihmisten yliopisto, jossa on myös mahdollista opiskella iästä ja pohjakoulutuksesta riippumatta. Vuonna 1985 avoimen korkeakoulun erityismuotona käynnistyneessä Ikäihmisten yliopistossa voi opiskella yliopistotasoisia opintoja ilman muodollisia suorituksia. Ikäihmisten yliopiston opinnot eivät ole yliopiston tutkintovaatimusten mukaisia, kuten muu avoimen yliopiston opetus, joten opinnoista ei saa opintopisteitä. Ikäihmisten yliopiston päätoimintamuotona ovat monitieteiset, ajankohtaiset luentosarjat, jotka suunnitellaan yhteistyössä osanottajien kanssa. Vuonna 2009 Ikäihmisten yliopiston opintoihin osallistui 2457 henkilöä, joista naisia oli 80,7 prosenttia ja miehiä 19,3 prosenttia. Ikäihmisten yliopiston opetusta järjestettiin 26 paikkakunnalla. (Lotus Notes; ks. myös Larsen 2007, 59–60.)

¹⁷ Humanistiseen tiedekuntaan haettaessa suoritettuja opintoja täytyy olla 55 opintopistettä, joihin sisältyvät haettavan aineen perusopinnot ja yhden muun yliopistollisen aineen perusopinnot sekä korkeakoulututkintoon vaadittavat kieliopinnot.

¹⁸ Opiskelija voi hakea fysikaalisten tieteiden, kemian, matematiikan, tietojenkäsittelytieteen tai tilastotieteen koulutusohjelmaan, jos hän on suorittanut Helsingin yliopiston opetussuunnitelman mukaan perusopintokokonaisuuden 25 op (15 ov) vähintään arvosanalla 3 / 5 hakemassaan aineessa. Opiskelija voi hakea maantieteen koulutusohjelmaan, jos hän on suorittanut Helsingin yliopiston opetussuunnitelman mukaan maantieteen perus- ja aineopintoja yhteensä 48 op vähintään keskiarvolla 3 / 5.

¹⁹ Oikeustieteelliseen tiedekuntaan voi hakea, jos opiskelija suorittanut vähintään 60 op (30 ov) Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan tutkintovaatimusten mukaisia opintoja vähintään keskiarvolla 3,75 / 5.

²⁰ Niemi & Ukskoski (2007, 221–222) esittävät, että opinto-oikeuden rajaaminen alempaan korkeakoulututkintoon voi lisätä joidenkin tiedekuntien kiinnostusta väylää kohtaan. Alempaan korkeakoulututkintoon myönnetty tutkinnonsuoritusoikeus edellyttää, että opiskelijalla on tämän jälkeen aito mahdollisuus jatkaa maisteriopintoihin.

Studia generalia –luentosarjat käsittelevät ajankohtaisia tai suurta kiinnostusta herättäviä aihepiirejä. Tarkoituksena on välittää tietoa eri tieteenalojen tutkimuksesta suurelle yleisölle. Luentosarjat ovat kaikille vapaita ja maksuttomia. Helsingin yliopiston Studia Generalia -toimintaa toteuttaa Avoin yliopisto. (Helsingin Avoin yliopisto.)