

Opiskelun moninaisia merkityksiä Avoimessa yliopistossa

Diskurssianalyysiä ammatillisen osaamisen kehittämisen motiivista opiskelevien haastattelupuheesta

Hannele Sirkanen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteet
Kasvatustieteen laitos
Syyskuu 2008
Ohjaaja: Aino-Maija Lahtinen

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TUTKIMUKSELLINEN LÄHESTYMISTAPA.....	4
3	AIKUISOPISKELUN VIITEKEHYS TUTKIMUKSESSA.....	6
3.1	Nyky-yhteiskunnan piirteitä.....	6
3.2	Elinikäinen oppiminen	8
3.3	Työelämä ja ammatillinen osaaminen	10
3.4	Avoin yliopisto.....	13
4	OPIKELUUN OSALLISTUMISESTA JA MERKITYKSISTÄ	16
4.1	Miksi aikuiset opiskelevat?	16
4.2	Aikuisopiskelun merkitysten tarkastelua	20
4.2.1	Opiskelu itsensä toteuttamisena	22
4.2.2	Opiskelu resurssina	23
4.2.3	Opiskelu kulutuksena.....	25
5	TUTKIMUSONGELMIEN TÄSMENTÄMINEN	27
6	DISKURSSIANALYYSI	28
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
7.1	Aineiston hankinta.....	34
7.2	Teemahaastattelu aineiston keruumenetelmänä.....	35
7.3	Tutkimushaastattelun haasteet.....	36
7.4	Haastateltavat	37
7.5	Aineiston käsittely ja analyysin vaiheet	38
8	AINEISTON KUVAILUA.....	44
9	TUTKIMUSTULOKSET	52
9.1	Tutkimustulosten esittämistavasta	52

9.2 Opiskelua Avoimessa yliopistossa merkityksellistävät puhetavat	54
9.2.1 Humanistis-sivistykselliset puhetavat	55
9.2.2 Itsensä määrittämisen puhetavat	64
9.2.3 Teknis-funktionaaliset puhetavat	78
9.2.4 Yliopistollisuuden puhetapa.....	88
9.2.5 Markkinahenkinen puhetapa	94
9.2.6 Taulukko tuloksista	101
9.3 Opiskelun ja ammatillisen osaamisen välistä suhdetta rakentavat puhetavat	103
9.3.1 Yhdistämisen puhetapa	104
9.3.2 Dikotominen puhetapa	107
9.3.3 Holistinen puhetapa	111
9.3.4 Realistinen puhetapa	114
9.3.5 Idealistinen puhetapa	118
9.3.6 Taulukko tuloksista	121
9.4 Tutkimustulosten yhteenveto.....	122
10 POHDINTAA	130
10.1 Luotettavuudesta	130
10.2 Tutkimusmenetelmästä	133
10.3 Opiskelun moninaisista merkityksistä Avoimessa yliopistossa.....	136

LÄHTEET

LIITTEET

Taulukko 1. Aineiston analyysi.

Taulukko 2. Yhteenveto ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevista tutkimustuloksista.

Taulukko 3. Yhteenveto toista tutkimuskysymystä koskevista tutkimustuloksista.

Kuvio 1. Tutkimuksen painotukset diskurssianalyysin kentällä.

Kuvio 2. Ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevat puhetavat.

Kuvio 3. Toista tutkimuskysymystä koskevat puhetavat ja toimija-asetat.

LIITE 1. Haastattelupyynnö

LIITE 2. Teemahaastattelurunko

LIITE 3. Koodilista

1 Johdanto

”Joka tyypille” mainostaa Helsingin yliopiston Avoin yliopisto syyslukukaudella 2008 alkavia opintoja Helsingin Sanomissa (29.8.2008).

Opintojen suunnittelu erilaisista lähtökohdista ja eri motiiveista opiskeleville sopiviksi on Avoimen yliopiston koulutussuunnittelijan työssäni suuri haaste. On tärkeää ymmärtää, keitä opiskelijat ovat ja mitä opiskelu heille oikeastaan merkitsee. Tämän pro gradu -työn tarkoituksena on tarkastella ammatillisen osaamisen kehittämisen motiivista opiskelevien opiskelulle Avoimessa yliopistossa antamia merkityksiä sekä hahmottaa millaiseksi ammatillisen osaamisen ja yliopisto-opiskelun välinen suhde haastattelupuheessa rakentuu.

Helsingin Avoimessa yliopistossa toteutettiin syksyllä 2006 laajamittainen opiskelijoille kohdistettu kysely, jossa kartoitettiin opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta Avoimessa yliopistossa. *Opiskelukokemuskyselyssä* kysyttiin muun muassa ensisijaista opiskelumotiivia. Vastausvaihtoehdot motiivikysymykseen olivat: 1) yleissivistys, 2) ammatillisen osaamisen täydentäminen ja kehittäminen, 3) harrastus sekä 4) yliopistotutkinnon tavoittelu. Tilastollisen analyysin tuloksena kyselyyn vastanneet jaettiin kolmeen pääopiskelijatyypiin: ammatillisen osaamisen kehittäjiin (40,3%), nuoriin tutkintotavoittelijoihin (23,9%) ja aikuisiin oppijoihin (35,8%) (Kivilehto 2007). Myös muut avoimen yliopiston opiskelijoita tarkastelleet tutkimukset ovat tyypitelleet opiskelijoita muun muassa tutkintotavoitteisiksi, ura- tai ammattisuuntautuneiksi, harrastus- ja yleissivistyksellisesti suuntautuneiksi, elämäntapaopiskelijoiksi ja muutoshakuisiksi opiskelijoiksi (ks. mm. Rinne, Jauhiainen, Tuomisto, Alho-Malmelin, Halttunen & Lehtonen 2003; Jauhiainen, Nori & Alho-Malmelin 2007; Puttonen 1995; Haapakorpi 1994; Castren 1997; Rinne ym. 2003; Kivilehto 2007). Edellä mainitut tutkimukset tukevat toisiaan todetessaan, että Avoimen yliopiston pääopiskelijatyypeiksi erottuvat nuoret tutkinnon tavoittelijat ja työssäkäyvät ammatillisen osaamisen kehittäjät (ks. esim. Rinne ym. 2003, 154).

Vaatimustason kasvu työelämässä näkyy selvästi kansalaisten koulutuskäyttäytymisessä. Yhden tutkinnon tuottama osaaminen ei enää välttämättä riitä menestymiseen työmarkkinoilla koko elämänkaaren ajan. Työssä olevat hankkivat lisäosaamista sekä kouluttautumalla omaa tutkinnon tasoaan korkeammalla että hankkimalla koulutusta muualta kuin omalta alaltaan. (Elinikäinen oppiminen yliopistossa 2005, 15.) Strategiatekstejä ja toimintasuunnitelmia lukiessa käy ilmi, että myös Avoin yliopisto pyrkii tulevaisuudessa vastaamaan näihin työelämän muutoksesta johtuviin haasteisiin tarjoamalla aikuisille yhä joustavampia mahdollisuuksia kouluttautua läpi elämän (Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston tavoiteohjelma 2007-2009, 3).

Kun yliopisto-opintojen refleksiivisyyttä suhteessa työelämään korostetaan ja kun koulutuspoliittisesti ajateltuna nuorten tutkinnon tavoittelijoiden toivotaan yhä enenevässä määrin siirtyvän suoraan lukiosta yliopistoon tai ammattikorkeakouluun, Avoimen yliopiston pääopiskelijatyypiksi erottuu selkeästi työssäkäyvä ammatillisen osaamisen kehittäjä. Mutta miten ammatillisen osaamisen kehittäjät hahmottavat yliopisto-opinnot suhteessa ammatillisiin tarpeisiinsa ja ammatilliseen osaamiseensa? Millaisia merkityksiä he antavat opiskelulle Avoimessa yliopistossa? Näiden kysymysten viitoittamana ja Avointa yliopistoa koskevien strategiapuheiden ja -tekstien vahvistamana vakuutuin siitä, että ammatillisen osaamisen kehittämisen motiivista opiskelevia on merkityksellistä tutkia tarkemmin.

Tyypittelevä tutkimus (ks. yllä) antoi minulle vastauksia siihen, keitä ammatillisen osaamisen kehittäjät ryhmänä yleisesti ottaen ovat. Sain mahdollisuuden sukeltaa syvemmälle opiskelun merkitysten maailmaan seitsemän ammatillisen osaamisen kehittämisen motiivista opiskelevan haastattelupuheen kautta. Tutkimukseni diskurssianalyttinen lähestymistapa avasi uudenlaisen näkökulman opiskelua koskevan haastattelupuheen ja sille annettavien merkitysten tarkasteluun. Tarkoitukseni on tulkita opiskelulle rakentuvia merkityksiä sekä puheen rakenteen, sisällön että sen funktioiden eli seurausten näkökulmasta. Tavoitteenani on yhdistää tutkittavan ilmiön tulkinnassa niin ymmärtävä kuin myös osaltaan kriittinen ulottuvuus. Tulkintani mukaan ymmärtäminen, selittäminen ja tulkinta sulautuvat toisiinsa, jolloin kriittisyys ja ymmärrys täydentävät toisiaan (ks. Myös Jokinen & Juhila 2002, 85–89; vrt. Ricoeur 2000, 121-122, 147).

Avoimen yliopiston opiskelulle annettavia merkityksiä ovat diskurssianalyttisesti tutkineet aiemmin vain Ahrio ja Suoranta (1994) tarkastellessaan puhetta opiskelusta harrastuksena. Muita diskurssianalyttisiä tutkimuksia ovat Halttusen tutkimus (2005) erilaisista Avointa yliopistoa eri aikakausina määrittäneistä diskursseista sekä Haltia ja Alho-Malmelin (2008) tutkimus Avoimen yliopiston väylästä julkisuudessa ja opiskelijoiden puheessa. Opiskelulle annettavia merkityksiä itsensä ammatillisen osaamisen kehittäjiksi määrittelevien opiskelijoiden haastattelupuheesta ei ole aiemmin tutkittu. En ole myöskään löytänyt aiempia opiskelun ja ammatillisen osaamisen välistä suhdetta diskursiivisesti tarkastelevia tutkimuksia.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni tieteenfilosofisia lähtökohtia, jotka perustuvat sosiaaliseen konstruktionismiin ja postmodernismiin pohjautuvaan diskurssianalyysiin. Diskurssianalyysistä kerron tarkemmin luvussa 6, jossa selostan perusteellisemmin kyseiseen metodologiaan liitettävissä olevia keskeisiä käsitteitä ja lähtökohtaoletuksia.

Tutkimusilmiöni teoreettinen tarkastelu jakautuu kahteen osuuteen. Ensin avaan teorian valossa sitä yhteiskunnallista kontekstia, jossa aikuisopiskelijani toimivat opiskellessaan Avoimessa yliopistossa ja työmarkkinoilla. Toisessa osuudessa määrittelen lyhyesti aikuisopiskeluun osallistumisen syitä, yksilöllisiä motiiveja ja orientaatioita sekä lopuksi opiskelun merkityksiä, joissa yhdistyvät opiskeluilmiön yhteiskunnallinen ja yksilöllinen ulottuvuus. Sekä yhteiskunnallisen kontekstin että yksilöllisen ulottuvuuden tarkastelu on olennaista niin tutkimusmetodologiani kuin myös tutkittavan ilmiön näkökulmasta. Aikuisopiskelulle annettavia merkityksiä ei voida oletukseni mukaan ymmärtää, jos ilmiön tarkastelu irrotetaan yhteiskunnallisesta kontekstistaan (ks. myös Fuller 2007, 217).

Teoriaosuuden jälkeen esittelen tutkimusongelmani ja tarkemmat tutkimuskysymykseni. Tutkimuksen toteutus -luvussa pyrin kertomaan tarkasti tutkimukseni suorittamisen aineiston hankinnasta analyysiin. Luvussa Aineiston kuvailua johdattelen lukijaa tutkimustuloksiini ja aineistoni keskeisiin piirteisiin. Tutkimustulokseni esitän kahden tutkimusongelman mukaisesti jaettuna. Lopuksi seuraa yhteenveto tuloksista, pohdintaa luotettavuudesta, tutkimusmenetelmästä ja opiskelun merkityksistä Avoimessa yliopistossa.

2 Tutkimuksellinen lähestymistapa

“Mä koin, että... mä luulin tai mä kuvittelin, et on vielä joku toinen totuus mitä mä en vielä ollu ihan varmaksi selvittäny ja se oli se suurin motivaatio silloin” (H3, 359)

Yllä oleva näyte on erään haastateltavani puheesta, joka liittyy opiskelun aloittamiseen Avoimessa yliopistossa. Kyseinen lausuma painui mieleeni, sillä se kuvastaa hyvin omia tuntemuksiani tutustuttuani haastatteluaineistooni. Vaikka diskurssianalyysissä ei olla kiinnostuneita totuudenmukaisuuden selvittämisestä, sisälläni vahvistui tutkimusprosessin aikana tunne siitä, että juuri diskurssianalyysi on tutkimukselleni ja aineistolleni oikeanlainen lähestymistapa. Tutkimusaineiston järjestäminen ja luokittelu yhdenmukaisiksi kokonaisuuksiksi ei olisi tuonut esille sitä moninaisuutta, joka liittyy opiskeluun Avoimessa yliopistossa ja yleisemminkin nyky-yhteiskunnassa. Diskurssianalyysi tarjosi tutkimukselleni luontevan lähtökohdan, sillä sen näkökulmasta sallitaan merkitysten moninaisuuteen liitettävissä olevan ristiriitaisuuden esille tuominen sellaisenaan.

Diskurssianalyysin metodologinen perusta nojaa postmodernismiin ja sosiaaliseen konstruktionismiin, joihin on liitettävissä myös niin sanottu *kielellinen käänne* tieteen kentällä (Heikkinen, Huttunen, Niglas, Tynjälä 2005, 340-353; Wetherell, Taylor & Yates 2001, 11). Postmodernismiin pohjautuva tiedonkäsitys hylkää perinteisen objektivistisen todellisuuskäsityksen, joka voidaan osoittaa todeksi (korrespondenssiteoria). (Heikkinen ym. 2005, 340-353; Wetherell, Taylor & Yates 2001, 11; Puolimatka 2002, 467-468). Postmodernismin mukaisesti diskurssianalyysissä ajatellaan, että todellisuuksien määrä on rajaton. Ihmiset antavat kokemilleen asioille erilaisia merkityksiä ja nimiä, jolloin todellisuus muodostuu *alati rakentuvina merkitysneuvotteluina, diskursseina ja muuttuvina kertomuksina* (Heikkinen ym. 2005, 342).

Sosiaaliseen konstruktionismiin voidaan liittää neljä keskeistä lähtökohtaoletusta, jotka ovat kriittinen suhtautuminen itsestään selviä asioita kohtaan, ymmärryksen historiallisuus ja kulttuurisuus, tiedon rakentuminen sosiaalisissa prosesseissa ja tiedon sekä sosiaalisen toiminnan yhteenkietoutuneisuus (Burr 1995, 2-5). Kyseiset lähtökohtaoletukset vaikuttavat voimakkaasti diskurssianalyysin metodologisiin perusteisiin. Sosiaalisen konstruktionismin mukainen ihmiskäsitys haastaa perinteisen persoonallisuuskäsityksen, jossa ihmisen

toiminnasta ja ajattelusta pyritään muodostamaan yhdenmukainen ja koherentti kuva. Diskurssianalyyseissä persoonallisuuden väitetään fragmentoituneen siten, että ihmiselle voidaan tilannesidonnaisesti nähdä rakentuvan monia erilaisia persoonia. (Burr 1995, 17-31.)

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan yksilön ja yhteiskunnan suhde on erottamaton (ks. Berger & Luckmann 2002; Burr 1995, 9-10). Suoninen (1997) puhuu *selontekoverkostosta*, jonka muotoutuminen on voimakkaasti riippuvaista sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Kun annamme muille ihmisille selityksiä omasta toiminnastamme tai ajatuksistamme, kuten opiskelusta Avoimessa yliopistossa, käytämme aiemmin hyväksytyksi osoittautuneita selityksiä, mutta muokkaamme ja rakennamme samanaikaisesti myös uusia riippuen kustakin vuorovaikutussuhteesta. Suonisen mukaan selontekoverkosto voi havainnollistaa jotain osallisuudestamme ympäröivään kulttuuriin, sillä selonteot kuvaavat mikrotason vuorovaikutuskulkujen ja kulttuuristen makrotason symbolisten rakenteiden välistä suhdetta. (Suoninen 1997, 26-27.) Erilaiset puhuvat tai diskurssit eivät elä omaa elämäänsä vaan määrittyvät suhteessa puheen ulkopuolisiin suhteisiin ja voimiin, instituutioihin, sosiaalisiin prosesseihin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin (Lehtonen 2000, 28-34). Jokapäiväisessä vuorovaikutuksessamme, puheessamme ja sosiaalisissa käytännöissämme tuotamme ja uusinnamme ympäröiviä yhteiskunnallisia rakenteita (Burr 1995, 55). Uskon siis, että haastateltavieni puhe opiskelustaan Avoimessa yliopistossa rakentaa, muokkaa ja ylläpitää myös tietynlaisia sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita sekä käytäntöjä (ks. Suoninen 2002, 21; ks. myös Warren & Webb 2007). Yksilön ja yhteisön diskursiivinen yhteenkietoutuneisuus on siis lähtökohtana tutkimusilmiotäni tarkastellessa, koska:

"Language use has effects upon society as well as being shaped by it. It is a two-way dialectical relationship" (Fairclough 1992, 8).

Merkityksellistä tutkimukseni näkökulmasta on myös oma positioni suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Diskurssianalyyttisissä teorioissa painotetaan tutkijan osallisuutta yhteiskuntaan ja siihen ympäristöön, johon tutkimus paikallistuu (Juhila 2002b, 212-214). Oma positioni on ilmeinen jo tutkimusaiheen valinnasta tutkimustulosten raportointiin. Tarkoituksenani ei ole ulkoistaa itseäni tutkittavasta ilmiöstäni, vaan ottaa rohkeasti esille myös omat näkemykseni

siitä kulttuurista ja yhteiskunnasta, jossa niin minä kuin tutkittavanikin elämme. En edusta ajattelullani niin sanottua tiukkaa postmodernismia (ks. esim. Fairclough 1992), mutta tulkitsen puhetta opiskelusta postmodernin yhteiskunnan viitekehysessä käyttäen tulkintani tukena myös eri traditioista lähtöisin olevien teoreetikoiden ajattelua.

3 Aikuisopiskelun viitekehys tutkimuksessa

Edellisessä luvussa toin esille yhteiskunnan ja yksilön suhteeseen liittyviä metodologisia lähtökohtaoletuksia. Tässä luvussa tarkoitukseni on avata sitä yhteiskunnallista viitekehystä ja kontekstia, johon tutkimukseni voidaan sijoittaa.

3.1 Nyky-yhteiskunnan piirteitä

Postmodernismi ei liity tutkimukseeni vain metodologisten lähtökohtien vuoksi vaan on merkityksellistä myös aikuisopiskelun merkitysten näkökulmasta. Postmodernismiin liitettävissä olevat piirteet tarjoavat selityksiä aikuisopiskelun merkityksille nyky-yhteiskunnassa (ks. Suoranta 1998; Usher, Bryant & Johnston 1997, 1). Suorannan (1997) mukaan aikuisopiskelijan roolit ovat postmodernismin myötä muuttuneet. Kun modernissa aikuisopiskelijaa kuvailtiin *osaajaksi* ja *osallistujaksi*, postmodernissa aikuisopiskelijaa luonnehditaan *kuluttajaksi* ja *toimijaksi* (ks. myös Rinne 1999, 109).

Nyky aikaista postmodernia yhteiskuntaa voidaan suomalaisessa tutkimuksessa kutsua *jälkimoderniksi*, *jälki-industrialistiseksi*, *toisen modernin* tai *ammattien jälkeiseksi ajaksi* (ks. myös Filander 2006b, 5; Blom, Melin & Pyöriä 2001, 15-16; Rinne & Salmi 1998, 51; Salo & Suoranta 2002, 32). Siirtyminen modernista postmoderniin on merkinnyt monessa mielessä irrottautumista elämän varmuustekijöistä kuten traditioista, elämän ennustettavuudesta ja luottamuksesta tieteen ja totuuden voimaan sekä suuriin kertomuksiin. Nykypäivän yhteiskuntaa on tästä syystä kuvattu myös refleksiiviseksi moderniksi tai riskiyhteiskunnaksi. (Beck 1992; Giddens 1991; 1995; Lyotard 1984, Usher 1999, 73 mukaan.)

Riskiyhteiskunnalla viitataan epävarmuuden kasvuun, joka on globaalia, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua ja johon yksittäiset ihmiset eivät voi vaikuttaa. Toisaalta riskiyhteiskuntaan voidaan liittää yhteiskunnallisten rakenteiden murtuminen ja vastuun siirtyminen enenevässä määrin yksilölle. (Beck 1992; Beck 1995 ym.; Usher 1999, 68-69.) Hyvinvointiyhteiskunnat muuttuvat markkinayhteiskunniksi, joissa jokaista kannustetaan aktiivisesti huolehtimaan itsestään (Jarvis 2003; ks. myös Filander 2006a, 5). Opiskelu riskiyhteiskunnassa voi saada merkityksensä pelastavana voimana ja turvallisuuden tunteen edistäjänä epävarmuuden keskellä (ks. Beck 1992; ks. myös Kauppila 2006, 49-50). Markkinayhteiskunnissa opiskelun voidaan nähdä myös tuotteistuvan ja muuttuvan yhdeksi kulutuksen muodoksi (Usher, Bryant & Johnston 1997; Usher 1999).

Jälkiyhteiskuntaan liitettävän yksilöllisyyden korostuksen väitetään perustuvan teollisen yhteiskunnan varmuustekijöiden ja rakenteiden hajoamiseen (Beck ym. 1995). Siirtyminen lineaarisesta elämäkulusta limittäiseen on mahdollistanut yksilölle useiden päällekkäisten ja poikittaisten urien ja elämänpolkujen rakentamisen. Opiskeluvaiheet limittyvät toisiinsa, jolloin opiskelun, työn, harrastusten ja muiden elämänalueiden raja-aidat hämärtyvät (Rinne ym. 2003, 14-16; Rinne & Salmi 1998). Totunnainen elämäkerta muuttuu postmodernismissa valituksi *itsemuokkauselämäkerraksi* (Beck ym. 1995; Hake 1999, 85; Usher 1999, 69).

Limittäinen elämänpolku on asettanut myös käsityksen identiteetistä yksilön staattisena ominaisuutena kyseenalaiseksi. Identiteettien keskeisiksi määrittäviksi muodostuvat erilaiset yhteisöt, sosiaaliset verkostot sekä kontekstisidonnaiset ja diskursiiviset minän kokoelmat. (Hall 1999, 19-23; Giddens 1991, 70-108; Potter & Wetherell 1989) Erilaisten kategorioiden, kuten aikuisuuden, voidaan nähdä menettäneen perinteisessä mielessä merkityksensä, kun normaalielämäkerran mukaiset ylitykset ovat mahdollistuneet ja yleistyneet (Moore 2001, 342; Koski & Moore 2001a). Opiskelu Avoimessa yliopistossa voi postmodernin mukaisesti palvella lukuisten uusien elämäkertojen rakentamista ja olla osa identiteettien muokkaamisen projektia (ks. esim. Fuller 2007).

Aikuisopiskeluun osallistumista voidaan tarkastella tietoisena valintana, jota ohjaavat yksilölliset tarpeet ja halut. Tämä liittyy aiemmin mainittuun itsemuokkauselämäkertaan,

jolloin koulutuksellisen tie suunnitellaan ja rakennetaan lukemattomista eri vaihtoehdoista. Toisaalta nyky-yhteiskunnassa voidaan puhua myös valinnan pakosta, sillä sen lisäksi, että ihmisten voidaan nähdä olevan tuomittuja yksilöllistymään, väitetään heidän myös olevan tuomittuja oppimaan ja kouluttautumaan elinkautisesti. (Beck 1992, Rinne & Salmi 1998, 168-169; Fuller 2007.)

3.2 Elinikäinen oppiminen

Elinikäinen oppiminen on syytä tuoda esille tarkasteltaessa aikuisten opiskelua nykypäivänä. Vaikka se on koulutuspoliittista todellisuutta rahoituksen ja muun materiaalsen panostuksen muodossa, se puhutaan myös todeksi niin poliittisessa kuin myös arkipäiväisessä puheessa. Elinikäisen oppimisen diskurssilla perustellaan sitä, mikä aikuisopiskelussa on nykypäivänä olennaista, järkevää ja merkityksellistä. (Warren & Webb 2007, 6.)

Vaikka puhe elinikäisestä oppimisesta ei ole uutta ja sen juurien väitetään juontuvan aina Platoniin ja Comeniukseen saakka, siitä on muodostunut nykypäivänä voimakas diskurssi, koska se tarjoaa vastauksen jatkuvaan muutokseen (Tuomisto 1992, 176; Edwards 1999, 34; OPM 2005, 11). Elinikäisestä oppimisesta on muodostunut elinehto tietoyhteiskunnassa selviytymiseen. Tietoyhteiskunta termistä onkin sujuvasti siirretty puhumaan *oppimisyhteiskunnasta*. (Hake 1999, 79-80; kts. myös Juuti 1997, 10; Edwards 1999, 34; Antikainen 2005, 1.) Elinikäisestä oppimisesta (lifelong learning) puhutaan englanninkielisissä maissa viitattaessa kaikkeen oppimiseen, joka tapahtuu kokopäiväisen, keskeyttämättä jatkettun opiskelun ulkopuolella ja oppivelvollisuuskoulun jälkeen (EU 2002; Moreland 1999, 160). Suomalaisessa koulutuspolitiikassa elinikäisen oppimisen käsitteeseen lasketaan kaikki oppiminen läpi elämän:

Oppimista tapahtuu elämän kaikissa vaiheissa ja hyvin erilaisissa oppimisympäristöissä. Tutkintoon johtavan koulutuksen lisäksi oppimista tapahtuu muussa organisoituissa oppimistilanteissa sekä arkipäivässä muun toiminnan sivutuotteena (OPM 2005:38, 11).

Suomessa elinikäisen oppimisen diskurssin ytimessä on selkeästi oppimisen mieltäminen elinikäiseksi toimintatavaksi sekä myönteisen asenteen edistäminen jatkuvaa opiskelua ja

kasvua kohtaan. Elinikäisen oppimisen diskurssia käytetään ”iskulauseena” yksilön hyvän elämän ja kansakunnan menestyksen takaajana (Kauppila 2006, 49). Suomessa opiskeluun liitetään paljon positiivisia arvoja – uskotaan koulutuksen pelastavaan voimaan jopa niin, että yleistä opiskeluintoa on rinnastettu uskontoon (Jauhiainen & Alho-Malmelin 2003; ks. myös Tuomisto 2002, 19).

Elinikäisen oppimisen muodot voidaan jakaa formaaliin, ei-formaaliin, informaaliin ja satunnaisoppimiseen. Formaalisella oppimisella viitataan yleisimmin tutkintoon johtavaan opiskeluun, informaali oppiminen viittaa taas kaikkeen sellaiseen oppimiseen, joka palvelee tiettyjä oppimistavoitteita, mutta ei kuulu muodollisen koulutusjärjestelmän tutkintohierarkiaan. (Radcliffe & Colette 1989, 60-61, Tuomisto 1992, 184-186 mukaan; ks. myös Rinne & Salmi 1998, 140.) Avoin yliopisto-opiskelu voidaan liittää olennaiseksi osaksi elinikäisen oppimisen kenttää ja voidaan katsoa sijoittuvan muodollisen sekä epämuodollisen koulutuksen välimaastoon (OPM 2005:38; Rinne & Salmi 1998). Elinikäisen *oppimisen* diskurssilla voidaan siis ainakin julkipuheessa viitata hyvin erilaisiin oppimisen muotoihin – ei vain tietoiseen ja muodolliseen *opiskeluun* kuten tutkimuksessani.

Edwardsin (1991) mukaan elinikäiseen oppimiseen on liitettävissä monia erilaisia diskursseja. Elinikäisen oppimisen diskurssi näyttäytyy osittain ristiriitaisenakin, sillä siihen liitettävät diskurssit kiinnittyvät erilaisiin ja keskenään ristiriitaisiin tavoitteisiin. Eroavaisuutta aiheuttavat diskurssien kiinnittyminen joko sosiaalisiin tai taloudellisiin intresseihin (Edwards 1999, 34-35; ks. myös Tuomisto 2006; Warren & Webb 2007, 8.).

Elinikäisen oppimisen diskurssin voidaan nähdä ylläpitävän kahta erilaista ihmiskuvaa. Yhtäältä se ylläpitää *humanistista* käsitystä ihmisestä, jonka mukaan ihmisolemukseen kuuluu pyrkimys kehittyä koko elämän ajan ja jonka mukaan ihmisen kyky ja halu oppia säilyvät kautta eliniän. Toisaalta se ylläpitää niin sanottua *teknokraattista* ihmiskäsitystä, jossa korostuu koulutuksen merkitys muuttuvassa yhteiskunnassa ja yksilön rooli muutokseen sopeutujana. Elinikäisen oppimisen diskurssi pitää sisällään siis kaksi arvoperusteiltaan erilaista ihmiskuvaa. Ensimmäisessä oppiminen ja kouluttautuminen nähdään oikeutena ja mahdollisuutena ja toisessa taas välttämättömyytenä, sopeutumisenä ja pakkona. (Alanen

1980, 91 Järvinen 1996 14; 32-33 mukaan; ks. myös Rinne & Salmi 1998, 147; Tuomisto 2002, 22-23.)

Elinikäisen oppimisen diskurssilla nähdään olevan tietynlaisia seurauksia sen painottaessa pragmaattisen ja teknisen tiedon merkitystä sekä aikuisopiskelua suhteessa talouden vaatimukseen (Martin 1999, 181-194). Seurauksena nähdään aikuisopiskelun välineellistyminen ja yksilöllistyminen. Aikuisopiskelun terminologiassa tämä näkyy markkinahenkisyytenä, joka ilmenee asiakaskeskeisyytenä, työmarkkinaorientoituneisuutena ja räätälöityjen tuotteiden tarjoamisena asiakkaille. Yksilöllistyminen ilmenee taas siinä, että oppijan on otettava voimakkaampi vastuu omasta oppimisestaan. Opiskelijat joutuvat arvioimaan oppimansa merkitystä oman elämäntapansa ja omien elämänvaiheidensa kannalta ja kyseinen tarkastelu määrittää myös oppimisen tavoitteita. (Järvinen 1999a.)

Elinikäisen oppimisen diskurssi nousee keskeiseksi myös Avoimen yliopiston toimintaperiaatteita tarkastellessa. Opetuksen järjestämisen periaatteena on strategiapuheen mukaan opiskelijalähtöinen toiminnan suunnittelu sekä koko elinkaaren kattava opetuksen tarjoaminen. (Ursin 2003, 19-20.) Avoin yliopisto on keskeinen osa aikuiskoulutuksen kokonaisuutta. Sen painopiste on viime vuosina keskittynyt elinikäisen oppimisen periaatteen ympärille. (Kess ym. 2002, 9.)

3.3 Työelämä ja ammatillinen osaaminen

Työmarkkinoilla postmodernin yhteiskunnan piirteiksi voidaan lukea jatkuva muutos, kilpailun kiristymisen sekä työsuhteiden epävarmuus (Rinne & Salmi 1998, 100; Usher 1999; Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 61-62; Eteläpelto 2004, 2). Aiemmin selvät työelämän rakenteet kuten ammatti, ura, palkkatyö ja tuttu sama työpaikka harvoin enää vastaavat todellisuutta (Merrill 1999, 12).

Muuttuva työelämä on asettanut aikuiskoulutukselle haasteita, sillä työelämän arvostuksista puhuttaessa esille nousee kaksi keskeistä eritasoista osaamisvaatimusta. Yhtäältä työntekijöiltä vaaditaan vankempaa sisältöspesifisen tiedon ja taidon hallintaa eli kapealaista osaamista.

Toisaalta muuttuvat työtehtävät ja olosuhteen edellyttävät joustavuutta, liikkuvuutta, jatkuvaa itsen kehittämistä ja oppimista. (Enkenberg 2000; ks. myös Edwards 1999, 36; Rinne & Salmi 1998.) Työelämän nopeutuneen muutostahdin vuoksi tärkeiksi taidoiksi muodostuvat tiedon löytäminen, nykytilanteen hallitseminen sekä tiedon kriittinen analysointi ja reflektointi (Heikkinen & Henriksson 2001, 207; Niemelä 1998, 221). Informaation lisääntymisen vuoksi olennaista on myös kyky löytää merkitykselliset asiat tietomassasta ja hahmottaa asioiden väliset suhteet suureksi viitekehikseksi (Heiskanen 1999, 35). Kärjistäen voitaisiin sanoa, että nykyään tarvitaan erityisesti työntekijöitä, jotka hallitsevat itseään ja jotka kykenevät toimittamaan ja tuottamaan sitä, mitä heiltä vaaditaan (Lindblad 2001, 58).

Koska huomioni kohteena on myös se, miten opiskelusta Avoimessa yliopistossa puhutaan ammatillisen osaamisen kehittämisen näkökulmasta, avaan seuraavaksi *amatillisen osaamisen* teoreettisia tarkastelunäkökulmia. Ammatillisen osaamisen yhteydessä puhutaan myös *amatillisesta kehittämisestä* ja *kehittymisestä* sekä *amatillisesta identiteetistä*. Puhetta ammatillisesta osaamisesta voidaan kyseenalaistaa aikana, jona perinteisten ammattien väitettä katoon. Yhä useammin kuuleekin puhuttavan *asiantuntijuudesta* ammatillisen osaamisen sijaan.

Helakorven (2005) mukaan ammatillinen osaaminen pitää sisällään sekä kvaifikaation että kompetenssin käsitteet ja kattaa laajasti niin ammattitaidon kuin myös yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet (61-62). Yksilön ominaisuudet nähdään vain yhtenä ammatillisen osaamisen osa-alueena ja sen tulee käsittää kokonaisvaltaisena, organisaation rakenteisiin sidonnaisena ilmiönä. Ammatillisella kehittämisellä viitataan kaikkiin sellaisiin toimiin, joilla ylläpidetään ja lisätään ammatillista osaamista. Ammatillisen kehittämisen tavoitteena voidaan nähdä olevan työsuorituksen ja kompetenssin parantaminen. Kyseessä voi olla uuden, ajanmukaisen tiedon hankkiminen, taitojen ja tekniikoiden kehittäminen tai henkilökohtaisen arvostuksen kohottaminen muiden silmissä. (Ruohotie 1995, 122.) Ammatillista kehittymistä tarkastelevat tutkimukset painottavat niin sanotun reflektiivisen ammattikäytännön olennaisuutta, joka tarkoittaa jatkuvaa oman havainnoinnin, toiminnan ja ajattelun kriittistä reflektointia ja joka mahdollistaa kehittämisen ja muutoksen (Järvinen 1999, 259; ks. myös Collin & Tynjälä 2002; Schön 1987; Filander 2006b).

Ammatillisen osaamisen tarkastelussa on siirrytty holistisempaan näkemykseen, jolloin yksilön osaamista ei tarkastella enää puhtaasti työn tekemiseen liittyen (skills) vaan se pitää sisällään myös ihmisen koko persoonan ja henkisten kykyjen kehittämisen. Tällöin tarkastelun kohteeksi nousee *ammatti-identiteetti*, johon on liitettävissä myös arvo- ja asenneulottuvuus. (Edwards 1999, 35; ks. myös Tuomisto 1992, 107; Tuomisto 2006, 6.) Ammatti-identiteetin käsitteen voidaan nähdä pirstaloituneen postmodernismin myötä ja sitä voidaan luonnehtia tilanteesta toiseen muuttuvaksi ja epäjatkuvaiksi. Ammatti-identiteetin roolin voidaan nähdä kasvaneen erityisesti riskiyhteiskunnan ja elämänurien limittymisen myötä, kun tarve tunnistaa, tehdä näkyväksi ja markkinoida omaa osaamista ja vahvuuksia edellyttää tietoisuutta omasta osaamisesta. Ammatti-identiteetin rakentamisesta on tullut työuran mittainen tehtävä. (Eteläpelto & Vähäsantainen 2006, 26-31; Eteläpelto 2004, 5.) Ammatti-identiteettiä voidaan luonnehtia sekä kollektiiviseksi että osaltaan persoonalliseksi. Sen voidaan nähdä muodostuvan diskursiivisesti, jolloin yksilö rakentaa käsityksen itsestään tietyn ammatin edustajana sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja suhteessa ympäröivään todellisuuteen. (Eteläpelto & Vähäsantainen 2006, 32; ks. myös Järvinen 1999, 284-285.)

Ammatillisen osaamisen sijaan puhutaan nykypäivänä asiantuntijuudesta ja siihen liitettävissä olevista osaamisalueista (ks. esim. Bereiter & Scardamalia 1993; Eteläpelto & Tynjälä 2002). Asiantuntijuus terminä otettiin käyttöön nykyisessä merkityksessään vasta 1970-luvun jälkeen, ja siitä muodostui ikään kuin vastadiskurssi moderniin yhteiskuntaan liitettävälle ammatilliselle traditiolle, joka perustui tieteen maailman ja rationaalisuuden uskoon sekä totuuden korostukseen (Eräsaari 1996, 7). Tietyillä aloilla korostuu edelleen tämä modernin käsityksen mukainen ammatillisuus, mutta postmodernismin tuottamaa asiantuntijuutta leimaa ei-paikallisuus, hajakeskittyneisyys sekä asiantuntijatiedon refleksiivisyys ja monimuotoisuus (Eräsaari 1996, ; Giddens 1995, 119-120). Asiantuntijuutta voidaan tarkastella myös sosiaalisena positiona tai asemana, jota voidaan käyttää hyväksi omaa auktoriteettia oikeuttaessa sekä tuotettaessa uskottavuutta kuulijassa (Eräsaari 1996, 19). Teoriatiedolla on tässä prosessissa merkittävä asema, sillä sen nojalla voidaan perustella osaamisen korkeampaa oppitasa (Haapakoski 2002, 105). Toisaalta argumentoidaan senkin puolesta, että nykypäivänä kuka vain voi olla asiantuntija, joka pystyy osoittamaan, että hänellä on tiettyjä erityisiä taitoja tai tietoja, jota maallikolta puuttuu. Näin ollen asiantuntijuutta ei tulisi liittää

termiin ammatinharjoittaja (Giddens 1995, 119). Giddens (1995) puhuu institutionaalisen refleksiivisyyden yleistymisestä, jolla hän viittaa asiantuntijateorioiden, -käsitteiden ja tulosten suodattamisesta jatkuvasti niin sanottuun maallikkoväestöön ja kieleen (Giddens 1995, 129).

3.4 Avoin yliopisto

Suomen avoimen yliopiston¹ juuret löytyvät 1800-luvun loppupuolen kansansivistystyöstä ja kesäyliopistojen synnystä. Nykyaikaisen avoimen yliopiston muotoutuminen alkoi 1970-luvulla ja sen synnyn virikkeenä voidaan pitää Englannin mallin mukaista Open University:ä. Avoimesta yliopistosta haluttiin luoda *toisen mahdollisuuden yliopisto* niille aikuisille, joilla ei ollut mahdollisuutta yliopistotasoiseen koulutukseen. Avoimen yliopiston kehitykseen ovat vaikuttaneet voimakkaasti aluepoliittiset tavoitteet ja koulutuksellisen tasa-arvon ideologia. Opetuksen järjestelyissä on pyritty huomioimaan aikuisopiskelijan tarpeisiin vastaavat joustavat opiskeluvaihtoehdot. (Rinne, Jauhiainen, Tuomisto, Alho-Malmelin, Halttunen & Lehtonen 2003, 37-39.) 2000-luvulle tultaessa avoimesta yliopistosta on kasvanut kansallisesti 85 000 opiskelijan yhteisö, joista Helsingin Avoimessa yliopistossa opiskeli vuonna 2005 yli 17 000 opiskelijaa. Opiskelijoista 70% oli yli 25-vuotiaita ja opetusta tarjottiin noin 80 eri oppiaineessa. (Lampinen 2003, 55-56; Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston tavoiteohjelma 2007-2009.)

Avoimen yliopiston opinnot ovat yliopiston opetussuunnitelmien ja tutkintovaatimusten mukaisia ja opetus toteutetaan ainelaitosten valvonnassa. Opetusta järjestetään alempaan yliopistotutkintoon johtavista opinnoista eli perus- ja aineopinnoissa sekä tutkintojen edellyttämistä yleis-, kieli-, ja viestintäopinnoista. Avoin yliopisto ei myönnä suoritetuista opinnoista tutkintoja. (Jauhiainen ym. 2007, 24; Valleala 2005, 23.)

Avointa yliopistoa on Suomessa tutkittu melko paljon, ja lisäksi on tehty lukuisia selvityksiä, arviointeja ja raportteja. Monet avoimesta yliopistosta tehdyt tutkimukset ovat keskittyneet opiskelijoiden ominaisuuksien ja opiskelumotiivien tutkimiseen sekä pyrkineet erilaisten opiskelijaprofiilien ja ryhmien kuvaamiseen. (mm. Puttonen 1995; Haapakorpi 1994; Castren

¹ Käytän isoa alkukirjainta (Avoin yliopisto) viitatessani Helsingin yliopiston Avoimeen yliopistoon. Pientä alkukirjainta (avoin yliopisto) käytän, kun viitataan Suomen avoimiin yliopistoihin ja avoimeen yliopistojärjestelmään.

1997; Rinne ym. 2003; Jauhiainen, Tuomisto & Alho-Malmelin 2007; Huttunen & Lehtonen 2003.) Esittelen oman tutkimukseni kannalta olennaisia tuloksia edellä mainituista tutkimuksista tulevissa kappaleissa.

Suomen avoimen yliopiston toiminnan peruseriaatteiksi on määritelty *yliopistollisuus* ja *tasa-arvo*. Koulutuksellisen tasa-arvon tavoitetta on toteutettu tarjoamalla jokaiselle kansalaiselle oikeus yliopistotasoiseen opiskeluun pohjakoulutuksesta, iästä, sosiaalisesta asemasta tai maantieteellisestä sijainnista riippumatta. Yliopistollisuuden periaate toteutuu puolestaan opetuksen yhdenmukaisuudella suhteessa yliopiston tutkintovaatimuksiin (Ursin 2003, 19-20). Eri aikakausina avoimen yliopiston toiminnassa on korostettu painotukseltaan erilaisia yhteiskunnallisia näkökulmia. Halttunen (2005) on nostanut esiin avointa yliopistoa koskevasta julkipuheesta neljä eri diskurssia, jotka painottavat avoimen yliopiston yhteiskunnallista tehtävää eri tavoin. *Yliopistollisuuden diskurssi* korostaa yliopistokoulutuksen erityisyyttä muuhun koulutukseen nähden ja kokee avoimen yliopiston erityisesti laajentuessaan uhaksi perinteiselle korkeakoulujärjestelmälle. *Sivistyksellisen tasa-arvon diskurssi* korostaa koulutuksen demokraattista sekä sosiaalipoliittista tehtävää huonompiosaisten ja eri väestöryhmien kouluttamisen kautta. *Joustavuuden diskurssi* korostaa avointa yliopisto-opetusta yksilöllisten kouluttautumistarpeiden tyydyttäjänä. *Kehittämisen diskurssi* näkee avoimen yliopiston tuotekehittelylaboratoriona, jossa erilaiset uudet opetusmenetelmät sekä avoimen yliopiston statusarvon kohottaminen ovat tärkeitä.

Hieman saman tyyppisiä tuloksia ovat saaneet myös Alho-Malmelin ja Haltia (2008) tutkittuaan avoimen yliopiston väylää julkipuheessa ja opiskelijoiden haastatteluissa. He nostavat esille kolme diskurssia: *akateemisen diskurssin*, *joustavuuden* ja *mahdollisuuksien tasa-arvon diskurssin* sekä *tehokkuusdiskurssin*. Akateemisuuden diskurssissa akateemisuus ja yliopistollisuus näyttäytyvät avoimen yliopiston paikkaa määrittävinä tekijöinä yliopistolaitoksen sisällä. Kyseinen diskurssi painottaa ennen kaikkea yliopistollista tasoa. Joustavuuden ja mahdollisuuksien diskurssi painottaa opiskelijan oikeutta edetä koulutusportilla erilaisia reittejä riippuen omista tarpeistaan. Tehokkuusdiskurssi pitää sisällään tuloksellisuuden ja tehokkuuden arvot ja siinä painottuvat sellaiset asiat kuten taidot,

kompetenssit, taloudellinen relevanssi sekä tuloksellisuus. Kyseisessä diskurssissa opiskelusta puhutaan työelämän ja talouden näkökulmasta. (Alho-Malmelin & Haltia 2008.)

Yliopistollisuuden diskurssiin voidaan liittää perinteisiä yliopistollisia arvoja, joissa painottuvat Humboldttilaisen sivistysyliopiston ihanteet: tieteen merkitys, opetuksen ja tutkimuksen yhteys, yliopiston autonomia, akateeminen vapaus ja sivistys (Rekola 2007, 29; Lampinen 2003, 12). Sivistyksen käsitettä viljellään paljon Avointa yliopistoa koskevissa kirjoituksissa ja puheissa (ks. esim. Niiniluoto 2007). Sivistys-termi juontaa juurensa saksankieliseen sanaan Bildung, jolla haluttiin korostaa inhimillisen tiedonetsinnän ja tieteenharjoittamisen itseisarvoa. Sivistyksellä haluttiin korostaa myös ihmisen kokonaispersoonallisuuden kasvua. Termi rantautui Suomeen 1800-luvulla Snellmanin johdolla. Siihen liitettiin käsitys sivistyksestä sellaisena tietona ja taitona, jonka ihminen omaksuu omakohtaisesti ja niin syvällisesti, että se ohjaa hänen yhteiskunnallista ja moraalista toimintaansa. (Tuomisto 1992, 23; Niemelä 1998, 220.) Nykypäivänä opiskelijoiden puheessa perinteistä sivistysyliopistosta korostavaksi arvoksi nousee opiskelun vapaus (Ylijoki 1998, Rekolan 2007, 31 mukaan).

Halttusen (2005) mukaan avoin yliopisto kiinnittyy yhä enemmän imagoa painottavaan kehittämisen diskurssiin, jonka myötä toimintaan on omaksuttu yritysmäinen identiteetti. Koulutus on muuttunut palveluksi, tiedotus markkinoinniksi ja opiskelijat asiakkaiksi. Kysynnän ja tarjonnan lait sekä uusliberalistiset arvot ovat astuneet myös Avoimeen yliopistoon. Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston uusimmassa tavoiteohjelmassa sen tärkeimmäksi *asiakkaaksi* määritellään opiskelija (Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston toimintasuunnitelma 2007-2009, 2). Liikkeenjohdon oppien sulautuminen yliopistoihin on näkynyt toiminnan organisoitumisella markkinoiden tapaan ja yritystoiminnan käsitteiden omaksumisella käytettyyn kieleen (Giroux 2007). Filanderin (2006) mukaan kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen sanoista on tullut ikään kuin kirosanoja, jotka leimaavat käyttäjänsä automaattisesti vanhanaikaiseksi (Filander 2006b, 47; ks. myös Manninen ym. 2003, 58-70). Aikuisoppilaitoksista tulee koulutuksentarjoajia ja opiskelijoista koulutuksen kuluttajia eli asiakkaita. Koulutuksen tarjoajat kilpailevat opetussuunnitelmilla, opiskeluympäristöillä ja

mielikuvilla, joita oppilaitokseen liitetään. Imagon luomisesta tulee yhä tärkeämpi valtti kilpailumarkkinoilla. (Hilpelä 2001.)

4 Opiskeluun osallistumisesta ja merkityksistä

Opiskelua aikuisuudessa voidaan selittää osallistumistutkimuksen kontekstissa. Opiskelun syitä ja tarkoitusta avoimessa yliopistossa voidaan ymmärtää aiempien orientaatio- ja motiivitutkimusten valossa. Opiskeluun liittyvää yhteiskunnan ja yksilön välistä monimutkaista suhdetta voidaan puolestaan hahmottaa opiskelun merkityksiä tarkastelevien tutkimusten avulla.

4.1 Miksi aikuiset opiskelevat?

Mannisen (2003) mukaan aikuisopiskelun osallistumistutkimus voidaan jakaa eri osa-alueisiin. Psykologisissa selitysmalleissa syitä osallistumiselle selitetään yksilön ominaisuuksien valossa. Sosiologisissa selitysmalleissa osallistumista tulkitaan yhteiskunnallisesta (status-sosiaaliluokka) sekä työn ominaisuuksien (passiivisuus vs. monimutkaisuus) näkökulmasta. Osallistumista voidaan selittää myös elämäntavalla ja elämäntilanteella. Niin sanotuissa vuorovaikutusmalleissa osallistumista selitetään yksilön ja yhteiskunnan monimutkaisten vuorovaikutussuhteiden avulla kuten perheen, koulutuksen ja työn rajapinnoilla (Manninen 2003, 8). Oma tutkimukseni keskittyy edellä mainituista sosiologiseen ja vuorovaikutusmallien mukaiseen osallistumisen tulkintaan.

Suomessa aikuisopiskeluun osallistutaan yleisimmin työhön liittyviin syihin perustuen (1,3 miljoonaa). Yli 500 000 opiskeli muihin kuin työhön liittyviin opintoihin kuten yleissivistäviin ja harrastusopintoihin. Edellä mainittuihin opintoihin osallistuminen on naisten keskuudessa paljon yleisempää kuin miesten. Opiskeluun osallistuminen korreloi suoraan koulutustason ja sosioekonomisen aseman kanssa. Työhön tai ammattilliseen kehittämiseen liittyvään aikuiskoulutukseen osallistuvista 76% on ylempiä toimihenkilöitä ja 68% alempia

toimihenkilöitä (Tilastokeskus 2006). Korkeammin koulutetut osallistuvat opiskeluun myös useammin omasta aloitteestaan (Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 69).

Alusta lähtien avoimen yliopiston opiskelijoissa on ollut enemmän naisia kuin miehiä. Nykyisin naisten osuus vaihtelee 70-90% kaikista opiskelijoista. Opiskelijoista noin puolet ovat työssäkäyviä, 70% alle 30-vuotiaita ja noin puolet alle 25-vuotiaita. (Rinne 2002, 47; Jauhiainen ym. 2007, 29.) Rinne ym. (2002) määrittelevät tyypillisen avoimen yliopiston opiskelijan seuraavanlaisesti: *30-40 -vuotias hyvän perus- ja ammatillisen koulutuksen omaava perheellinen nainen, joka on suorittanut ylioppilastutkinnon ja ammatillisen opistoasteisen tutkinnon. Tyypillinen opiskelija kuuluu alempaan keskiluokkaan ja työskentelee julkisen sektorin naisvaltaisilla palvelualoilla.* (Rinne ym. 2002, 47-50.) Kaiken kaikkiaan voidaan kuitenkin todeta, että avoimen yliopiston opiskelijat ovat heterogeeninen joukko. He eriävät toisistaan iältään, opiskelutaustaltaan, asuinpaikkakunnaltaan sekä opiskelumotiiviltaan (Sylvander & Karjalainen 2002, 22).

Opiskelijoiden ikäjakauma vaihtelee oppiaineittain. Nuoret hakeutuvat opiskelemaan perustieteenaloille, kun taas vanhempia kiinnostaa laajempi ainevalikoima: yleissivistävät opinnot, joiden tietoa voidaan soveltaa työ- ja arkielämässä. (Sylvander & Karjalainen 2002, 22.) Castrenin (1997) mukaan oppiaineista kasvatustieteet kiinnostivat vanhempia, koulutettuja ja työssäkäyviä naisopiskelijoita, jotka hyödynsivät oppimistaan työelämässä. Luonnontieteet kiinnostivat taas enemmän miehiä, nuoria ja työttömiä sekä niitä, jotka aikoivat pyrkiä yliopistoon perustutkinto-opiskelijoiksi.

Avoimen yliopiston opetukseen osallistumisilmiön suhteessa muihin aikuiskoulutusorganisaatioihin tekee mielenkiintoiseksi se, että opiskelu yleisimmin perustuu vapaaehtoisuuteen ja opiskelijan omaan aktiivisuuteen. Opiskelijoiden heterogeenisuuden nähdäänkin liittyvän opiskelijoiden toisistaan poikkeaviin ja erilaisiin opiskelumotiiveihin (Puttonen 1994, 103). Selkeimmin tutkimusten mukaan toisistaan erotettavissa olevat avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskeluorientaatiot koostuvat ura- tai ammattisuuntautuneisuudesta, tutkintotavoitteisuudesta sekä harrastus- ja yleissivistyksellisesti suuntautuneisuudesta (Rinne ym. 2003; Puttonen 1995, 71-74; Castren 1997; Jauhiainen ym. 2007; Kivilehto 2007).

Urasuuntautuneiden opiskelijoiden opiskelua ohjaavat selkeät päämäärät ja tavoitteet. Osa urasuuntautuneista opiskelijoista hakee opiskelulta sisällöllistä antia, mutta osa toivoo opintojen johtavan etenemiseen uralla: parempaan palkkaan tai uuteen työpaikkaan. Urasuuntautuneiden opiskelua luonnehditaan tutkimuksissa *välineelliseksi*. Toisaalta puhutaan ammattisuuntautuneisuudesta, jossa tavoitteena on opintojen käyttäminen oman ammattitaidon ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Toisen hallitsevan ryhmän muodostavat tutkintotavoitteiset opiskelijat, jotka opiskelevat päästäkseen yliopiston perustutkinto-opiskelijoiksi joko avoimen väylän kautta tai yliopiston pääsykokeiden kautta. Kolmannen ryhmän muodostavat muutoshakuiset opiskelijat, jotka toivovat opintojen avaavan uusia elämänpolkuja. Muutoshakuisia voidaan luonnehtia etsijä-tyypeiksi, jotka saattavat haluta toteuttaa saavuttamattomia haaveitaan. Toisaalta he voivat olla elämäntilanteessa tai kriisissä, johon toivovat muutosta. Myös yleinen tyytymättömyys työelämään voi ajaa yksilön hakemaan mahdollista muutosta avoimen yliopisto-opintojen kautta. Neljännen ryhmän muodostavat elämäntapaopiskelijat, joille opiskelu on itseisarvo. Elämäntapaopiskelijan mielenkiinto kohdistuu usein monelle eri alalle ja halu oppia sekä ymmärtää asioita syvällisemmin ohjaa opiskelua. Usein opiskelu nähdään harrastuksen tapaisena toimintana. (Rinne ym. 2003, 115-154, ks. myös Puttonen 1995, 71-74; Castren 1997; Jauhiainen ym. 2007.)

Edellä esitellyistä luokituksista merkityksellinen ryhmä tutkimukseni kannalta ovat ura- ja ammattisuuntautuneet opiskelijat. Rinteen ym. (2003) mukaan urasuuntautuneet opiskelijat ovat kunnianhimoisia ja heidän pyrkimyksensä on eteneminen työuralla. Urasuuntautuneet ovat keskimäärin 35-vuotiaita työssäkäyviä opiskelijoita, joista suurin osa on toimihenkilöasemassa työelämässä. He kokevat, että opiskelu on luonnollinen osa elämää, mutta sille ei jää tarpeeksi aikaa. Urasuuntautuneita motivoi opiskelussa erityisesti menestys työelämässä; *parempi palkka, vakituinen virka, joustavuuden lisääntyminen tai ammattitaidon kartuttaminen*. Opiskelulta voidaan hakea uutta mielenkiintoa ja sisältöä työtehtäviin, tuoretta näkökulmaa tai piristystä. Yleisesti voidaan todeta, että uratyypin suhde opiskeluun on kauttaaltaan positiivinen. Joskus uratyypit voivat kuitenkin kokea opiskelun välttämättömäksi välineeksi työelämässä pärjäämiseksi, jolloin opiskelu voidaan kokea ikään kuin pakkona. Osa Rinteen ym. (2003) tutkimuksen urasuuntautuneista opiskelijoista opiskelivat myös statusarvon vuoksi. Opiskelulla halutaan näyttää muille, ja sen sisältämän arvostuksen odotetaan

johtavan parempaan menestykseen ja esimerkiksi palkkaan. Rinne ym. toteavat yleisesti, että urasuuntautuneet opiskelijat näkevät koulutuksen merkittävänä osana omaa tulevaisuuden hallintaa. (Rinne 2003, 122-129; Jauhiainen 2007, 30-31.) Jauhiainen ym. ovat myös jakaneet urasuuntautuneet opiskelijoiden opiskelumotiivit seuraavanlaisesti: 1) parempi palkka 2) vakituinen työpaikka 3) joustavuus ja liikkuvuus työmarkkinoilla 4) välineitä muuttuvan työympäristön hallintaan. (Jauhiainen ym. 2007, 31.)

Opiskelun vaikutuksia avoimessa yliopistossa tarkastelevat tutkimukset ovat osoittaneet, että opiskelijat ovat hyötynet opinnoistaan ammatillisesti. Ammatillisesti opintojen merkitys on ilmennyt parempana työtehtävissä selviytymisenä, uranäkemyksen selkeytymisenä, uralla etenemisenä, alan vaihtamisena, parempana palkkana sekä ammatin muodollisiin pätevyysvaatimuksiin vastaamisena. Useimmiten ammatillinen hyöty on kuitenkin koettu yleisemmällä tasolla ammattia koskevan tiedon lisääntymisenä. (mm. Rinne ym. 2002; Puttonen 1995; Piesanen 2005;1999a; 1999b.) Luokituksissa on yhtäläisyyksiä muihin yliopisto-opiskelijoita tarkasteleviin tutkimuksiin, joissa ammattisuuntautuneisuus liitetään yleisimmin käytännölliseen ja teoriasuuntautuneisuus akateemiseen asenteeseen opiskelua kohtaan (ks. Olkinuora & Mäkinen 1999, 31; Lonka & Lindblom-Ylänne 1996).

Aikuisopiskelun orientaatioita voitaisiin myös Habermasin klassisen tiedonintressiluokituksen mukaan jakaa tekniseen, käytännölliseen ja emansipatoriseen. Teknisen tiedonintressin mukaisesti opiskelija pyrkii opiskelullaan sellaisten taitojen kehittymiseen, joita tarvitaan työelämässä. Käytännöllisen intressin mukaisesti taas pyrkimyksenä on yhteisymmärryksen edistäminen siinä yhteisössä, jossa elämme ja joka saa alkunsa tarpeestamme ymmärtää yhteisiä merkityksiä ja vuorovaikutusta. Emansipatorisen intressin mukaisesti pyrimme vapautumaan ajatteluamme ja käyttäytymistämme kahlitsevista tekijöistä. (Habermas 1972 Kilgore 2001, 54-55 mukaan; Habermas 1974, 8-9.)

4.2 Aikuisopiskelun merkitysten tarkastelua

Merkityksen antaminen tarkoittaa kokemuksen ymmärtämistä - tietynlaisen tulkinnan rakentamista siitä (Mezirow 1990, 2, 17). Merkityksiä ei ole olemassa vain yhdelle ihmiselle, vaan ne luodaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Lehtonen 2000).

Opiskelun merkitykset pitävät näkemykseni mukaan sisällään erilaisia opiskelumotiiveja ja -orientaatioita sekä muita yksilön sisäiseen toimintaan liittyviä asioita kuten motivaation ja oppimisen. Opiskelun merkitykset viriävät monimutkaisista opiskelijan, opiskelun, eri elämäntilanteiden sekä yhteiskunnan jännitteisistä suhteista. Opiskelijan sisäinen ja ulkoinen ympäristö ovat opiskelun merkitysten näkökulmasta jatkuvasti liikkeessä. Aikuinen opiskelija elää henkilökohtaista elämäänsä tietyssä historiallis-yhteiskunnallisessa tilanteessa, jota olen Aikuisopiskelun viitekehys luvussa (luku 3) pyrkinyt valottamaan oman tutkimukseni näkökulmasta. (ks. Nurmi 1995.) Opiskelun merkitykset ylittävät yksityisen ja julkisen elämän rajat. Yhteiskunnan asettamat reunaehdot kuten muutkin ulkoiset elämän ehdot, saavat merkityksensä yksilöllisen tason tulkinnan kautta (Strandell 1984, 205-206, Nurmi 1995, 11 mukaan). Aikuisopiskelun merkitysten voidaan ajatella rakentuvan kaksoisrooliin. Yhteiskunta tuottaa niitä ja niillä on oma historiansa, mutta toisaalta niillä on myös subjektiivoinut luonteensa. Aikuisopiskelu tyydyttää yksilöllisesti opiskelulle asetettuja motiiveja ja tarpeita, mutta toisaalta motiivit ja tarpeet perustuvat yhteiskunnallisiin vaatimuksiin ja arvostuksiin. (Jarvis 1987, 15; Jarvis 1992.) Tutkimukseni näkökulmasta merkitys ei synny yksilölle puhtaasti subjektiivisesti vaan historiallisesti, yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti rakentuneiden puhetapojen kautta. Tarkasteluni kohteena ei ole yksilö vaan sosiaalisesti tuotettu todellisuus.

Opiskelun merkitysten rakentumista voidaan tarkastella sen kannalta, onko pääpaino opiskelun välineellisissä vai henkisissä arvoissa. Onko opiskelu resurssi vai keino itsensä toteuttamiseen (Nurmi 1995, 33). Tuomisto (1992) erottelee toisistaan opiskelun välineenä ja opiskelun itseisarvona. Kun opiskelusta puhutaan välineenä, viitataan itsen kehittämiseen muiden, arvokkaampina pidettävien asioiden saavuttamiseksi. Tällaisia asioita ovat yhteiskunnan yleisen hyvinvoinnin jatkuva kohottaminen, organisaatioiden tehokkuuden ja tuottavuuden

lisääminen tai yksilön elintason parantaminen (Hirsjärvi 1985, Tuomisto 1992, 91-92 mukaan). Puhuttaessa opiskelusta itseisarvona tarkoitetaan sen olevan arvo sinänsä, jolloin opiskelun tarkoituksena on ihmisen persoonallisuuden kaikenpuolinen ja laaja-alainen kehittäminen. Toisaalta opiskelusta voidaan puhua myös omaehtoisena tai ulkoahjautuvana toimintana, jolloin opiskelu nähdään joko vapaaehtoisena tai ulkoahjautuneena niin, ettei se sisällä kriittistä tai omakohtaista arvojen pohdiskelua. (Tuomisto 1992, 93.)

Jos opiskelua tarkastellaan omaehtoisena tai ulkoahjautuneena toimintana, niin Avoimen yliopiston opiskelua voitaisiin lähtökohtaisesti luonnehtia omaehtoiseksi. Hakeutuvathan opiskelijat yleisesti ottaen Avoimen yliopiston opintoihin vapaaehtoisesti. Omaehtoisuutta voidaan tarkastella suhteessa yhteiskuntaan, työelämään tai henkilön persoonallisuuteen. Tämän päivän markkinayhteiskunnassa yhteiskunnallisella tasolla tarkasteltuna omaehtoisen opiskelijan ideaalina voidaan pitää aktiivista ja itsenäistä kansalaista, joka on täysvaltainen yhteisönsä jäsen. Suhteessa työhön omaehtoisen opiskelijan ideaalia kuvastaa aktiivinen, sitoutunut sekä oma-aloitteisesti itseään kehittävä työntekijä. Persoonan tasolla omaehtoista opiskelijaa kuvaa aktiivinen ja itsenäinen ote oman kokonaispersoonallisuutensa elinikäiseen ja laaja-alaiseen kehittämiseen. (Tuomisto 2006, 2.)

Omaehtoisen opiskelun ilmentymisenä voitaisiin pitää opiskelua harrastuksenomaisena toimintana. Ahrio, Eskola ja Suoranta (1992) tutkivat avointa yliopisto-opiskelua osana jokapäiväistä elämää sekä tarkastelivat diskursiivisesti sitä, miten opiskelusta harrastuksena puhutaan. Tutkimustuloksena oli harrastuskäsitteen ongelmallisuus, sillä sen käyttö puheessa osoittautui kontekstisidonnaiseksi ja ristiriitaiseksi. Opiskelusta harrastuksena voidaan puhua hyvinkin eri tavalla, siitä riippuen kenelle ja missä yhteydessä puhutaan. Opiskelu erotuksena muista harrastuksista konkretisoituu sen vaatiman ajan ja ponnisteluiden muodossa. Se on aina tavoitteellista toimintaa, jonka merkitys ajan kuluessa voi muuttua. Opiskelu harrastuksena voi saada merkityksensä kokonaisvaltaisena toimintana, jolloin opiskelusta muodostuu elämäntapa. (Ahrio ym. 1992, 316-341; Eskola & Suoranta 2001, 199.)

Voidaanko opiskelua Avoimessa yliopistossa kuitenkin aina kutsua omaehtoiseksi, vaikka siihen näennäisesti hakeudutaankin vapaaehtoisesti? Jos työmarkkinat edellyttävät lisäpätevöitymistä tai jos opiskelijan tiedot ja taidot eivät enää vastaa nykypäivän vaatimuksia,

voidaan kysyä, onko kyse pikemminkin ulkokohtaisesta pakosta kuin omaehtoisuudesta? Yllä esitellyt jaottelut ovat siten aina keinotekoisia, sillä opiskelun merkitysten näkökulmasta ne sekoittuvat monimutkaisesti ja kiinteästi toisiinsa (ks. myös Nurmi 1995, 29-33; Salo & Suoranta 2002, 33). Sama huomio on hyvä pitää mielessä seuraavaksi esittelemieni opiskelun merkitysten kohdalla, jotka jakautuvat: 1) opiskeluun itsensä toteuttamisena, 2) opiskeluun yhteiskunnallisena resurssina sekä 3) opiskeluun postmodernin teorian mukaisesti kulutuksena, joka lähestyy edellä mainittuja uudenlaisesta näkökulmasta. Olen sivunnut edellä mainittuja opiskelun merkityksiä jo Aikuisopiskelun viitekehys luvussa (luku 3). Nyt esittelen niitä hieman kokoavammin.

4.2.1 Opiskelu itsensä toteuttamisena

Opiskelu itsen ja oman henkisen kyvykkyyden kehittäjänä kuuluu modernin yhteiskunnan diskursseihin ja suuriin kertomuksiin opiskelun merkityksestä (Edwards & Usher 1997; Suoranta 1998, 26). Opiskelu ihmisenä kasvamisen edistämiseksi ja kokonaispersoonallisuuden kehittämisenä pohjaa jo valistuksen ajan ihmisihanteeseen (ks. Ojanen 2008; Niiniluoto 2007; Tuomisto 1992, 23; Niemelä 1998). Opiskelu itsensä toteuttamisena liittyy olennaisesti myös Avoimen yliopiston synnyn ideologiaan (Salo & Suoranta 2002; Halttunen 2005; Niiniluoto 2007; Eteläpelto 2004, 4). Tästä näkökulmasta opiskelu ei ole vain materiaalisen koulutushyvän tavoittelun vaan itsensä toteuttamisen väline. Opiskelun merkitys voi syntyä tarpeesta löytää elämälle mielekkyyttä, merkitystä ja tarkoitusta (Niemi 1995, 48; Rinne ym. 2003, 138-149). Sen avulla voidaan ylläpitää identiteettiä ja rakentaa minäkuva. Aikuisopiskelua tarkastelleiden tutkimusten mukaan opiskelu itsensä haastamiseksi ja voittamiseksi edistää aikuisen itsetuntoa (Blomqvist ym. 2002; ks. myös Jokinen & Luoma-Keturi 2006; Nurmi 1995, 182).

Opiskelu itsensä toteuttamisena voi merkityksellistyä itsensä löytämisenä, uutena suhteena itseä kohtaan tai elämänmuutoksena (Niemi 1995, 182; Antikainen 1996, 253; Komulainen 1998; Moore 2003; Nurmi 1995, 48, 52). Tarkasteltaessa opiskelua itsensä toteuttamisena korostetaan reflektion ja kriittisyyden käsitteiden merkitystä. Kriittisen ajattelun kehittyminen nähdään myös yliopisto-opintojen yhtenä keskeisimpänä tavoitteena (ks. mm. Jävinen-Taubert & Valtonen 1999;). Niin reflektiolla kuin myös kriittisellä ajattelulla voidaan nähdä olevan

kolme tehtävää: toiminnan ohjaaminen, tuntemattoman jäsentäminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi sekä aiemman tiedon perusteiden arviointi (Järvinen-Taubert 1999, 108). Edellä mainituista Mezirown (1995) mukaan keskeisintä on aiemman tiedon perusteiden arviointi, jota hän kutsuu kriittiseksi reflektioksi. Mezirown uudistavan oppimisen teorian mukaisesti opiskelu aikuisuudessa voi olla voimakas ja vaikutuksellinen tapahtuma. Uudistava oppiminen viittaa tapahtumaan, jossa opiskelija tulee kriittisen reflektion avulla tietoiseksi omaa ajatteluaan ja toimintaansa ohjaavista taustaoletuksista ja jonka seurauksena tapahtuu muutos yksilön merkityksenantojärjestelmässä. Muutos voi saada aikaiseksi vapautumisen aiempaa ajattelua kahlinneista käsityksistä, jolloin puhutaan *emansipaatiosta* (ks. Mezirow 1995; Mezirow 1998). Opiskelun seurauksena tapahtuvaa muutosta itsessä kuvataan aikuisopiskelua tarkastelevissa tutkimuksissa ja teorioissa emansipaation käsitteen lisäksi yksilön toimijuuden vahvistumisena ja voimaantumisenä (ks. mm. Antikainen 1996; Niemelä 1998, 220-221; Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 70; Fuller 2007, 13).

Opiskelun merkitystä itsensä toteuttamisena on tarkasteltu elämäntilanteen kontekstissa (Komulainen 1998; Moore 2003; Antikainen 1996). Opiskelu merkityksellistyy osana elämäntilanteita ja rakentuu elämäntilanteiden vaiheiden sekä syy- ja seuraussuhteiden kontekstista. Merkittävän opiskelukokemuksesta tekee juuri sen aikaansaama muutos itsessä, omassa identiteetissä, omassa ajattelussa sekä suhtautumisessa ympäröivään maailmaan. (Moore 2003; Komulainen 1998.) Komulaisen (1998) tutkimuksessa naisopiskelijat tekivät opiskeluun hakeutumistaan ymmärrettäväksi elämänsä muutuskertomusten, pysyvyyskertomusten ja itsensä löytämisen kertomusten avulla. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevat minän retoriikat osoittivat, että riippumatta koulutuksen merkityksestä tutkittaville se on interventio naisten käsityksille itsestään. (Komulainen 1998.)

4.2.2 Opiskelu resurssina

Opiskelun antia voidaan tarkastella työhön ja tulevaisuuteen liittyvänä investointina, jolloin opiskelu merkityksellistyy resurssiksi (Nurmi 1995, 33; Antikainen 1996, 293; Olkinuora ym. 2000, 163; Rinne ym. 2003, 122-126). Beckin (1992) mukaan opiskelun pääasiallinen tavoite on edistää selviytymistä ja elämäntilanteita riskiyhteiskunnassa. Tutkimusten mukaan työn ohessa opiskelu voi edistää niin subjektiivista turvallisuuden tunnetta kuin myös yksilön

mahdollisuuksia ylipäänsä vaihtaa työpaikkaa ja ohjata omaa uraansa haluamaansa suuntaan. Tutkintotavoitteisella opiskelulla voidaan kuitenkin todeta olevan enemmän hyötyä työpaikasta toiseen liikkuvuuden näkökulmasta. Opiskelun antina voidaan pitää myös luottamuksen kasvua itseän suhteessa pärjäämiseen epävakailta työmarkkinoilla. (Jokinen & Luoma-Keturi 2006, 66-68; ks. myös Blomqvist ym. 2002;)

Bourdieu'n kenttäteorian avulla voidaan tarkastella opiskelua yhteiskunnallisena resurssina. Yksilöt kamppailevat erilaisille kentille pääsystä ja erilaisten pääomien hallinnasta habitustensa sallimissa rajoissa (ks. Esim. Roos 1985a; 1995, Liljander 1999, 110 mukaan). Kenttä on sosiaalisesti muovautunut tila, jossa yksilöt kamppailevat ja jonka rakenteita ja rajoja he pyrkivät joko säilyttämään tai muuttamaan. Yksilöt pyrkivät toiminnallaan kokoamaan pääomaa, joka on kulloisellakin kentällä arvokasta (Wacquant 1995, 26-38). Tutkittavani kilpailevat erityisesti työmarkkinoilla, joita voitaisiin kuvata kenttänä, jossa yliopisto-opinnot voidaan nähdä arvokkaana pääoman muotona. Tällä kentällä pärjätäkseen he tarvitsevat sillä arvostettua pääomaa. Näin ollen tutkittavani tarvitsevat tiettyä pääomaa pärjätäkseen Avoimen yliopiston opiskelussa ja kerätäkseen uudenlaisia pääoman muotoja. Jokaisella yksilöllä on habitus, mikä on sosiaalisten rakenteiden tuottamaa, mutta on kuitenkin muuntautumiskyinen. Habitus toimii lähtökohtana yksilön toiminnalle tietyllä kentällä (Wacquant 1995, 38-39). Kuka tahansa ei tästä näkökulmasta tarkasteltuna voi opiskella Avoimessa yliopistossa.

Bourdieu'n mukaan ihmisten toiminta yhteisössä jakautuu sosiaalisten asemien ja elämäntyylien tilaksi. Sosiaalinen tila rakentuu kolmenlaisesta pääomasta: taloudellisesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta. Olennaista opiskelun tarkastelemiselle resurssinäkökulmasta on kulttuurinen pääoman muoto. Kulttuurinen pääoma on sosiaalisten etujen lähde, joka viittaa sellaiseen tietoon ja toimintatapoihin, joita voidaan käyttää hyväksi arvokkaisiin sosiaalisiin aseisiin pääsemiseksi. Kulttuurisella pääomalla voidaan nähdä olevan kolme olomuotoa: ruumiillistunut, objektivoitunut sekä institutionaalistunut. Ruumiillistunut pääoma pitää sisällään yksilön suhtautumistavat maailmaan, objektivoitunut pääoma puolestaan materiaalisia tuotoksia, kuten kulttuurisia esineitä, joiden tuntemisesta on hyötyä (kuten kirjat ja taideteokset). Institutionaalistuneella pääomalla tarkoitetaan esimerkiksi tutkintoja ja

oppiarvoja. (Bourdieu 1996, 47; Liljander 1999, 110-111; Purhonen, Rahkonen & Roos 2006, 34.) Luokitukseen voidaan lisätä vielä symbolinen pääoman muoto, jolla voidaan viitata mihin tahansa pääomaan, jolle kentän muut toimijat antavat arvoa (Liljander 1999). Yliopistotasoiset opinnot voidaan nähdä institutionaalisen kulttuuripääoman muotona, jonka merkitys suomalaisessa koulutusta arvostavassa yhteiskunnassa on esimerkki symbolisesta pääomasta. Opiskelua Avoimessa yliopistossa resurssinäkökulmasta voidaan siis tarkastella opiskelijoiden pyrkimyksenä kerryttää kulttuurista pääomaa ja näin ollen nostaa omaa statustaan työmarkkinoilla ja laajemminkin yhteiskunnassa.

4.2.3 Opiskelu kulutuksena

Postmodernissa kulttuurin rajat ovat hämärtyneet ja kulttuuriksi voidaan luokitella yhtä lailla korkeakulttuuri, työkulttuuri, kulutukseen liittyvät asiat sekä jokapäiväinen elämä. Materiaalinen maailma tuotteineen on ottamassa yhä enemmän valtaa kulttuurielämän piiristä. Kulutuksen kulttuuri ja markkinaistuminen tulevat merkittäväksi osaksi sosiaalista elämää. Tästä näkökulmasta aikuisopiskelu ei ole pelkästään työhön liittyvien välineellisten tekijöiden saavuttamista tai humanististen arvojen mukaista itsensä toteuttamista vaan myös tapa kuluttaa. Opinnoista tulee oppimisyhteiskunnan tuote ja opiskelusta yksi kulutuksen muoto. Opiskelusta tuotteena tulee yksilön identiteetin määrittämisen ja muista erottautumisen keino. (Usher 1999, 65-80; Jarvis 2004, 21.) Juuti toteaa seuraavanlaisesti:

Postmodernille ihmiselle, kulkurille ja pelurille, maailma on olemassa mukavaa elämää varten. Myös oppimisesta on tullut valinnantekoja erilaisten makuelämysten välillä koulutuksen notkuvissa voileipäpöydissä (Juuti 1997, 4).

Tästä näkökulmasta opiskeluun pätevät muut kulutusyhteiskunnan lait: kysyntä ja tarjonta. Opiskelija on tietoinen kuluttaja, joka tekee valintoja koulutusmarkkinoilla. Opiskelu kulutuksena liittyy yhteiskunnalliseen yksilöllistymiseen ja yksilöllisten valintojen, merkityksenannon ja tarpeiden korostumiseen. Yksilö valitsee laajasta koulutustarjonnasta itselleen parhaiten sopivat koulutuspaketit ja rakentaa yksilöllisen oppimis- ja opiskeluelämänsä (Beck 1992, 87-88, 93).

Edwardsin ja Usherin (1997) mukaan nyky-yhteiskuntaa voitaisiin kuvata vapaa-ajan korostuvan merkityksen kautta. Koulutustoiminnat ja -paketit kilpailevat markkinoilla muiden vapaa-aikaan liitettävissä olevien tuotteiden kuten harrastusten ja viihteen palveluiden kanssa. Kun opiskelua tarkastellaan suhteessa muihin kulutushyödykkeisiin, puhutaan siitä termeillä mielihyvä, nautinto, ilo ja intohimo. Oppiminen on mielekästä toimintaa, joka virittyy kaiken muun ”kivan” oheistuotteena, ikään kuin automaattisesti. (Edwards & Usher 1997; ks. myös Rinne & Salmi 1998, 190-193.) Opittavat asiat saavat merkityksensä kuluttajan näkökulmasta - niiden arvosta suhteessa yksilöllisiin tarpeisiin. Opiskelu on valinta muiden kulutustuotteiden joukossa, ja se voi muodostua yksilön elämäntyyliä (lifestyle) määrittäväksi tekijäksi. (Usher, Bryant & Johnston 1997, 13-15; ks. myös Rinne & Salmi 1998, 190.)

Kun opiskelua tarkastellaan kulutuksen näkökulmasta, voidaan se yhdistää mielikuviin liittyväksi prosessiksi. Puhutaan niin kutsutusta elämysyhteiskunnasta, jossa kulutuskäyttäytymiseen vaikuttavat tunneperäiset mielikuvat tuotteesta. Tähän käyttäytymiseen vaikuttavat koulutustarjonnan laajeneminen, kilpailu ja saatavuus. Tärkeää opiskelijoille ei ole enää opetuksen laatu, tutkintojen vaihtoarvo tai edes välttämättä asiasubstanssi vaan oppilaitoksen imago sekä elämyksiä takaava ilmapiiri. Opiskelija on postmoderni toimija, joka valitsee koulutustuotteen perustuen tuotteeseen liitettävissä oleviin mielikuviin, maineeseen ja myytteihin. (Manninen 2004; Manninen ym. 2003.)

5 Tutkimusongelmien täsmentäminen

Tutkimusongelmani jakautuvat kahteen osaan. Tarkoitukseni on ensinnäkin tarkastella, millaisia merkityksiä haastateltavakseni valikoituneet opiskelijat antavat opiskelulle Avoimessa yliopistossa. Toiseksi tarkastelen, millaiseksi opiskelun ja ammatillisen osaamisen välinen suhde puheessa rakentuu. Osana toista tutkimusongelmaa tarkoitukseni on myös tulkita, millaisia toimija-asemia haastateltaville eri puhetaipien yhteydessä rakentuu.

Tutkimukseni metodologinen lähestymistapa on diskurssianalyttinen ja tarkoitukseni on kummankin tutkimusongelman osalta identifioida haastattelupuheesta erilaisia, yhteneväisiä sekä keskenään ristiriitaisia puhetaipia. Tarkastelen haastateltavien puhetaipia sosiaalista todellisuutta rakentavina ja ylläpitävinä käytäntöinä, jolloin keskeiseksi tarkastelun kohteeksi nousee myös ympäröivän kulttuurisen ilmapiirin huomioon ottaminen. Lisäksi tarkoitukseni on hahmottaa puhetaipien suhdetta aiempiin tutkimuksiin ja teoreettiseen viitekehykseen.

Tutkimuskysymykseni muotoutuivat:

- 1. Millaisia merkityksiä haastateltavat antavat opiskelulle Avoimessa yliopistossa?**
- 2. Millaiseksi ammatillisen osaamisen ja opiskelun välinen suhde haastattelupuheessa rakentuu sekä millaisia toimija-asemia haastateltaville on eri puhetaipien yhteydessä tulkittavissa?**

6 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysin tutkimuskenttä on moninainen, ja metodisesti voidaan puhua väljästä teoreettisesta viitekehystä. Diskurssianalyysia on sovellettu hieman eri näkökulmista eri tieteenalojen piirissä. Sosiologisessa diskurssianalyysin perinteessä tarkastellaan yhteiskunnan valtarakenteita ja alistussuhteita. Sosiaalipsykologisessa (analyttisessä) diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita vuorovaikutuksessa aktualisoituvien merkityssysteemien moninaisuuden hahmottamisesta. Voidaan erottaa 1) brittiläinen (tai angloamerikkalainen) diskurssianalyttinen suuntaus, joka pohjaa psykologian ja sosiaalipsykologian perinteeseen sekä 2) foucaultilainen (tai ranskalainen) traditio, joka pohjaa kriittiseen tutkimukseen. Traditioiltaan hieman erilaisia ovat siis tutkimukset, joissa joko tutkitaan sosiaalisen todellisuuden moninaisuutta ja toiminnan vaihtelevuutta tai valtasuhteiden olemassaoloa ja paljastamista. Suuntaukset eivät missään tapauksessa ole toisiaan poissulkevia vaan toisiaan parhaimmillaan täydentäviä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2004, 10-11; Remes 2003.)

Diskurssianalyttinen lähtökohtani pohjaa analyttiseen ja angloamerikkalaiseen (brittiläisen) perinteeseen. Tarkoitukseni on pureutua kielellisesti tuotettujen merkitysten moninaisuuteen sekä kielen käytön toiminnalliseen luonteeseen. Pyrin tukeutumaan erityisesti Potterin & Wetherellin (1987) sosiaalipsykologisen diskurssianalyysin suuntaukseen ja sovellan samaan traditioon nojautuvaa suomenkielistä tutkimusta (mm. Suoninen 1997; Sutinen 2005) oman tutkimukseni tukena.

Jokinen, Juhila ja Suoninen (2004, 17-45) havainnollistavat diskurssianalyysin teoreettista viitekehystä viiden *lähtökohtaoletuksen* kautta ja uudemmassa tuotannossaan (Jokinen & Juhila 2002, 54-97) piirtävät sen teoreettisen kartan neljän *ulottuvuusparin* avulla. Pyrin nyt sijoittamaan oman tutkimukseni diskurssianalyysin kentälle edellä mainittujen lähtökohtaoletusten ja ulottuvuusparien esittelemisen kautta. Kunkin tutkimuksen tutkimusongelmista ja -asetelmista riippuu se, miten nämä lähtökohtaoletukset ja ulottuvuusparit painottuvat suhteessa muihin diskurssianalyttisiin tutkimuksiin (Jokinen ym. 2004, 18; Jokinen ym. 2002, 55).

Ensimmäinen lähtökohta oletus perustuu *kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentavaan luonteeseen, josta jo tiivistäen* kerroin Tutkimuksellisen lähestymistavan kappaleessa (kpl 2) sosiaalisen konstruktionismin yhteydessä. Diskurssianalyysissa ollaan siis kiinnostuneita siitä, miten todellisuus rakentuu kielellisesti, sosiaalisesti ja tilanteisesti. (Jokinen ym. 2004) Diskurssianalyysin kentällä voidaan erottaa kaksi koulukuntaa suhteessa oletukseen kielen ei-heijastavuudesta. Episteeminen konstruktionismi ei ota kantaa siihen, onko kielen ulkopuolella todellisuutta. Näin ollen tutkitaan sitä, miten puheella ja tekstillä itsessään tehdään maailmasta tosi. Ontologisessa konstruktionismissa voidaan taas ylittää puheen ja kielen rajoja asettamalla niistä rakentuvat merkitykset yhteiskunnallisiin rakenteisiin, ihmismieleen, kokemuksiin tai ruumiillisuuteen. Tällöin tutkija ottaa huomioon myös tekstin ja puheen ulkopuolisen maailman ja tarkastelee diskursiivisen maailman vastaavuutta ei-diskursiiviseen. (Juhila 2002a, 162–167.)

Tässä yhteydessä on hyvä esitellä myös yksi diskurssianalyysin neljästä ulottuvuusparista; *kriittisyys – analyttisyys*. Kun kriittisen diskurssianalyysin tavoitteena on tuottaa yhdenlainen puheenvuoro vallitsevaan sosiaaliseen järjestykseen, on analyttisen diskurssianalyysin tavoitteena sosiaalisen todellisuuden, erityisesti vuorovaikutuksessa rakentuvien merkitysten yksityiskohtainen erittely. Useimmissa tutkimuksissa liikutaan näiden ulottuvuusparien välillä eivätkä ne ole toisiaan poissulkevia. (Jokinen & Juhila 2002, 85–89.)

Omassa tutkimuksessani en pyri tutkijan roolissa tekemään johtopäätöksiä tutkittavien puheesta heidän ”sisäiseen maailmaansa” - psykologisiin ilmiöihin kuten yksilön tunnetiloihin tai persoonallisuuden piirteisiin. Sen sijaan tulkitsen puhetta itseään ja sen rakenteita tietyssä tilassa ja kulttuurissa tuotettuina. En voi siis päästä käsiksi itse tutkittavieni todellisuuteen vaan pelkästään siihen, miten he sitä *konstruoivat, dekonstruoivat ja rekonstruoivat* (Heikkinen ym. 2005, 342). Mielenkiintoista on puheen vaihtelevaisuus ja monimuotoisuus eikä mitään ilmaisua tule tästä näkökulmasta pitää itsestäänselvytenä. Puheen diskursiivisen tulkinnan avulla voidaan ymmärtää paremmin sitä kulttuurista kontekstia, jossa puhe on tuotettu. (Potter & Wetherell 1987.) Lähtökohtaisesti oma tutkimukseni on aineistolähtöistä ja analyttistä, mutta tavoitteenani on haastateltavieni puheen tulkitseminen niin teoreettisen kuin myös kulttuurisen kontekstin valossa. Yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kontekstin

reflektointiin sisältyy kuitenkin aina myös kriittinen aspekti. Tarkoitukseni on yhdistää ymmärtävää ja kriittistä tulkintaa. Leirydyn siis ontologisen ja realistisen konstruktionismin piiriin (Parker 1992, Jokinen ym. 2002, 162–167 mukaan).

Toinen diskurssianalyysin lähtökohtaoletus on *oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta*. Sosiaalinen todellisuus nähdään rakentuvan rinnakkaisten tai toisinaan kilpailevien systeemien kentäksi, joilla tehdään maailmaa merkitykselliseksi. Merkityssysteemin käsitteellä viitataan kielen käytön moninaisuuteen. On olemassa monia erilaisia jatkuvasti rakentuvia, uusiutuvia sekä maailmaa rakentavia merkityssysteemejä, joilla usein myös viitataan diskursseihin, tulkintarepertuaareihin tai puhetapoihin. Diskurssin käsitettä käytetään luontevammin tutkimuksissa, joissa kohdistetaan huomio tutkittavien ilmiöiden historiallisuuteen, valtasuhteiden analyysiin tai institutionaalisiin sosiaalisiin käytäntöihin. Tulkintarepertuaari käsitteenä puolestaan istuu tutkimuksiin, joissa tarkastellaan arkisen kielen käytön vaihtelevuutta ja moninaisuutta. Käytän tutkimuksessani tulkintarepertuaarin käsitteelle rinnasteista käsitettä *puhetapa*, sillä se on mielestäni selkokielisempi ja kuvaavampi käsite verrattuna tulkintarepertuaariin (ks. myös Sutinen 2005). Kun taas puhun *diskursseista*, viittaan niillä yleisiin yhteiskunnallisempiin ja institutionaalisiin puhetapoihin (ks. myös Pirkkalainen 2003). Diskurssit ja puhetavat eivät ole aineiston raakamateriaalia vaan tutkijan tulkinnan tuloksia (Jokinen ym. 2004, 28). Pysin myös pelkkien puhetapojen kuvailemisen lisäksi hahmottamaan niiden välisiä suhteita eli *intertekstuaalisuutta*. (ks. Jokinen ym. 2004, 24-29; Potter & Wetherell 1987; Jokinen & Juhila 2002, 67.)

Yllä mainittujen lisäksi käytän tutkimuksessani käsitettä *selonteko* (account), jolla viitataan erilaisiin kontekstisidonnaisiin kuvauksiin, selityksiin ja perusteluihin, joita haastateltavat antavat erilaisille ilmiöille. Selonteko käsitteenä on olennainen tutkittaessa yksilöllisiä merkityksiä, sillä selonteissaan ihmiset merkityksellistävät maailmaa tukeutumalla erilaisiin diskursseihin ja puhetapoihin. Selontekoa kutsutaan merkitysten tutkimisen yleiskäsitteeksi ja se viittaa siihen, että ihmiset eivät pelkästään kuvaa merkityksiään puheessaan vaan myös *merkityksellistävät* maailmaa kielen käytön kautta. (ks. Suoninen 2002, 20-25; ks. myös kpl 2 Tutkimuksellinen lähestymistapa.)

Diskurssianalyysin merkityssysteemejä koskevaan lähtökohta oletukseen voidaan liittää myös ulottuvuuspari *merkitykset – merkitysten tuottamisen tavat*. Kun tutkitaan merkityksiä diskurssianalyttisen perinteen puitteissa, tulee kysyä sekä "mitä" että "miten" -kysymyksiä. Merkityksiä korostavien tutkimusten kysymykset ovat usein mitä-muotoisia, ja ennen kaikkea ollaan kiinnostuneita sisällöistä eli siitä, millaisia merkityksiä ihmiset tuottavat. Kun taas tutkitaan merkitysten tuottamisen tapoja, seuraa mitä-kysymystä myös *miten*-kysymys - miten eli millaisia kielellisiä keinoja käyttämällä ihmiset tuottavat merkityksiä. (Jokinen & Juhila 2002, 66.) Pyrin aineistoni analyysissä ottamaan huomioon sekä mitä että miten -kysymykset, joiden painotus saattaa tulkinnan eri vaiheissa vaihdella. Mielestäni huomion kohdistaminen yksityiskohtaiseen puheen tuottamisen tapaan voi olla myös portti puhetapojen laajempaan hahmottamiseen. Näin ollen puhe ja sen kautta rakentuvat merkitykset ovat tiiviisti yhteen kietoutuneita.

Kolmas diskurssianalyysin lähtökohta oletus on *oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta*. Puhetta tulkitaan tietystä ajassa, paikassa ja tilanteessa tuotettuna. Kontekstisidonnaisuutta voidaan tarkastella eri tasoilla. Kontekstiksi voidaan yksityiskohtaisimmin määritellä *puheen konteksti*, kuten sanojen yhteys lauseisiin. Hieman laajemmin voidaan konteksti määritellä *vuorovaikutuskontekstiksi*, kuten haastattelutilanteen keskustelemisen tarkasteleminen. Laajimmin voidaan konteksti ymmärtää *kulttuuriseksi*, jolloin huomio kiinnitetään kulttuurisiin tapoihin, stereotypioihin ja yleiseen yhteiskunnalliseen ilmapiiriin. Edellä mainittuja voidaan havainnoida puheesta esimerkiksi huomioimalla suhtautumista vasta-argumentteihin, jotka edustavat kulttuurisesti tunnustettuja tapoja tai sellaisia puheen tuottamisen reunaehtoja, jotka ovat olleet olennaisia tutkimusaineiston tuottamisessa. Reunaehtokontekstia tarkastellessa otan huomioon omat haastattelukysymykseni ja niiden mahdollisen vaikutuksen vuorovaikutuksen kulkuun. (Jokinen ym. 2004, 29–36.)

Kontekstisidonnaisuuteen liittyy ulottuvuuspari *tilanteisuus – kulttuurinen jatkumo*. Diskurssianalyttisissä tutkimuksissa liikutaan siis sen välillä, tarkastellaanko merkitysten tuottamisen paikallisia ilmiöitä (vuorovaikutus, sanat yhteydessä lauseisiin) vai tietyn aikakauden yhteiskunnallista henkeä sekä merkityksellistämisen kulttuurista muotoa. (Jokinen

& Juhila 2002, 56–66.) Tutkimuksessani pyrin tulkitsemaan puheen kontekstisidonnaisuutta aineistolähtöisesti aina yksittäisten sanojen suhteesta toisiin eli puheen kontekstista laajempaan kulttuuriseen kontekstiin.

Neljäs lähtökohta oletus on *toimijoiden kiinnittyneisyys merkityssysteemeihin*. Merkitysten tutkimiseen voidaan liittää erilaisia toimijaulottuvuuksia kuvaavia käsitteitä kuten identiteetti, subjektipositio tai toimija-asema. Postmodernismin myötä identiteetin käsite on muuttunut moninaiseksi. Sen sijaan, että identiteetti nähtäisiin yhtäläisenä kokonaisuutena tai entiteettinä, on siirrytty tarkastelemaan identiteettiä sidottuna kielen käytön rakenteisiin. Tarkastelun keskiöön nousee identiteetin rakentaminen puheessa (Potter & Wetherell 1987, 95–115; Giddens 1991; Hall 1999). Identiteetti nähdään diskurssianalyysissä tilanteittain muuttavana ominaisuutena, joka saa erilaisia painotuksia eri puhetavoissa. (Jokinen & Juhila 2002, 67–68; Alasuutari 1993, 55–74.)

Tutkimuksessani hahmotan identiteetin sosiaalisesti, paikallisesti ja kielellisesti rakentuneeksi konstruktioksi. Identiteetin käsitettä kuvataan diskurssianalyysin piirissä usein myös käsitteillä *subjektipositio* ja *diskurssin käyttäjä* (Jokinen & Juhila 2002, 68). Käytän omassa tutkimuksessani käsitettä *toimija-asema*, mutta en kuvatessani minän ulottuvuuksia tai ominaisuuksia vaan määrityksiä, joita puheessa itselle rakentuu tai aktiivisesti rakennetaan (ks. myös Sutinen 2005, 50). Mielestäni toimija-asema sisältää identiteetin käsitteen, mutta painottaa sen aktiivista luonnetta, eikä luo staattista kuvaa identiteetistä yksilön ominaisuutena. Merkityksellistä on se, millaiselta paikalta yksilö puhuu ja millaiseksi henkilön minuus rakentuu tilanteittain puhutussa vuorovaikutuksessa (ks. mm. Komulainen 1998).

Diskurssianalyysin viides lähtökohta oletus liittyy *kielen käytön seurauksia tuottavaan luonteeseen*. Se, miten ilmaisemme tietyn asian ja millaisia merkityksiä annamme tietyille ilmiöille, ei pelkästään kuvaa ilmiötä, vaan sisältää usein myös toiminnallisen päämäärän. Puheen toiminnallisuutta voidaan tarkastella kahdella tasolla. Joko voidaan keskittyä sen tilannekohtaiseen funktioon tai sitten niin sanottuihin ideologisiin seurauksiin, jotka liittyvät usein diskurssien ja vallan yhteen kietoutumiseen. (Jokinen & Juhila 2004, 41–47.) Koska merkitykset ja niiden tuottamisen tavat eivät aina ole tiedostettuja puhujalle vaan ne saattavat

piiloutua kulttuurissa vallitsevien myyttien, sääntöjen tai normien taakse, ei myöskään puheen toiminnallisuus ole aina tiedostettua. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ihminen olisi täysin kulttuurinsa ja vallitsevan ympäristönsä tuote, sillä kieltä käytetään myös aktiivisesti kulttuurisia merkityksiä uusintaen ja rakentaen. Puheen toiminnallisuuden kannalta keskeistä on puheen vaihtelevuus ja moninaisuus, jotka voivat paljastaa sen tilanteisen funktion. (Emt. 32–34.)

Puheen toiminnallisuutta voidaan tarkastella ulottuvuusparin *retorisuus – responsiivisuus* avulla. Retorisuudella tarkoitetaan kulttuurisesti rakentuneita tapoja, joilla tiettyjä merkityksiä viedään läpi kuten erilaisia argumentoinnin tapoja ja keinoja vakuuttaa kuulija kannastaan. Responsiivisuudessa on taas kysymys ihmisten yhteisestä merkitysten rakennusprosessista. Responsiivinen vuorovaikutus on tässä ja nyt vastavuoroisuutta, jossa keskustelun osapuolet reagoivat toistensa puheenvuoroihin ja rakentavat näin ollen tiettyä sosiaalista todellisuutta. (Shotter 1993, Jokila ja Juhila 2002, 77 mukaan.) Keskityn tutkimuksessani puheen toiminnallisuuden tulkitsemiseen tilannekohtaisesti puheen vaihtelevaisuuden ja moninaisuuden hahmottamisen kautta. Tutkimukseni tulkinnaissa painottuu hieman enemmän retorisuuden tarkastelu.

Seuraavassa kuviossa havainnollistan tutkimukseni diskurssianalyttisiä lähtökohtia Jokisen ym. (2002, 55) neljän ulottuvuusparin mukaan. Tärkeää on kuitenkin huomioida, että ulottuvuusparien väliset painotukset vaihtelevat jopa saman tutkimuksen sisällä riippuen tutkimusaineistosta ja tutkimusongelmasta. Alla oleva kuvio on siis vain karkea yleistys tutkimukseni diskurssianalyttisistä painotuksista:

Tilanteisuus	-----*	Kulttuurinen jatkumo
Merkitykset	-----*	Merkitysten tuottamisen tavat
Retorisuus	-----*	Responsiivisuus
Kriittisyys	-----*	Analyttisyys

Kuvio 1. Tutkimuksen painotukset diskurssianalyysin kentällä.

7 Tutkimuksen toteutus

Diskurssianalyttisten tutkimusten heikkoutena on pidetty tutkimuksen vaiheiden reflektoinnin ja eksplikoinnin vähäisyyttä (Burr 1995). Pyrin tässä kappaleessa esittelemään selkeästi tutkimusprosessini vaiheita sekä perustelemaan avoimesti eri päätösteni ja valintojeni syitä.

7.1 Aineiston hankinta

Valitsin haastateltavikseni ne opiskelijat, jotka olivat vastanneet opiskelukokemuskyselyyn (ks. Johdanto, kpl 1) opiskelevansa ensisijaisesti ammatillisen osaamisen täydentämisen ja kehittämisen motiivista. Lisäksi rajasin mahdolliset haastateltavani korkeakoulutettuihin (ammattikorkeakoulututkinto tai yliopistotutkinto taustalla) ja aineopintojen opiskelijoihin. Arvelin, että jos opiskelijoiden työ lähtökohtaisesti edellyttäisi korkeakouluopintoja, olisi haastateltavieni luontevampaa tarkastella työn ja opiskelun välisiä yhteyksiä. Haastateltavien rajaamista aineopinto-opiskelijoihin perustelen puolestaan aiempiin Avoimen yliopiston opiskelijoihin liittyvillä tutkimuksilla, (ks. esim. Piesanen 1999a, 81) joissa on todettu kauemmin opiskelleilla olevan selkeämpi käsitys opiskelun merkityksistä. Käytännön syistä johtuen halusin myös rajata pois sellaiset opiskelijat, jotka olisivat saattaneet ilmoittautua perusopintokokonaisuuteen, mutta olisivat osallistuneet vain yhdelle tai kahdelle opintojaksolle. Aineopinnoissa tämä ei olisi ollut mahdollista, sillä kyseisten opintojen pohjaksi vaaditaan suoritettu perusopintokokonaisuus. En rajannut haastateltavien valintaa oppiaineittain, sillä pyrkimyksenäni on lähestyä tutkittavaa ilmiötä yleisluontoisemmin, substanssiedosta irrallisena. Ennakko-oletuksenani on, että opiskelulle annettavissa merkityksissä on yhtäläisyyksiä yli oppiainerajojen.

Päätin tutustua mahdollisiin haastateltaviini tarkastelemalla opiskelukokemuskyselyn avovastauksia. Valitsin SPSS – aineistomuotoon tallennetuista opiskelukokemuskyselyn vastauksista erilliseksi tiedostoksi ne opiskelijat, jotka olivat valinneet ensisijaiseksi motiivikseen ammatillisen osaamisen täydentämisen ja kehittämisen. Avovastauksilla

opiskelijoilta kysyttiin *kokemuksia hyvästä opetustilanteesta ja opintoja edistäneistä sekä hidastaneista tekijöistä Avoimessa yliopistossa*. Luin vastauksia sen mukaan miten niissä puhuttiin opiskelusta sekä opintojen, työn ja ammatillisen osaamisen välisestä suhteesta. Luettuani vastauksia ja luokiteltuani niitä hahmotin pian millaisilla termeillä ja käsitteillä ilmiöstä puhuttiin. Opiskelua Avoimessa yliopistossa perusteltiin mm. *työkalujen hakemisella omaan työhön, osaamisen laajentamisella, mielenkiinnolla opiskeltavaan aiheeseen, tietyn aihealueen teoreettisen tietämyksen haltuunotolla sekä omalla motivaatiolla kehittyä*. Opiskelun ja työelämän yhteydestä ja yhdistämisestä puhuttiin muun muassa verbeillä *hyödyntää, yhdistää, linkittää, soveltaa, syventää, laajentaa, reflektoida*. Kokosin termeistä listan ja käytin vastauksia hyväkseni haastattelukysymyksiä ja teemoja hahmotellessani.

Lähetin haastattelupyynnön (LIITE 1) sähköpostitse yhteensä 32 opiskelijalle, jotka olivat kaikki naisia. Sain noin kymmenen suostumusta haastatteluun, joista valitsin järjestyksessä ensimmäiset seitsemän.

7.2 Teemahaastattelu aineiston keruumenetelmänä

Tutkimushaastattelu on systemaattista tiedonkeruuta, jolla on selvät tavoitteet ja jolla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2003, 194–195). Päädyin haastattelutyypeistä teemahaastatteluun, jossa haastatteluiden aihepiirit ja teemat ovat valmiiksi määriteltyjä, mutta kysymykset ja niiden tarkka järjestys on jätetty avoimeksi (Eskola & Suoranta 2001, 86; Eskola & Vastamäki 2001, 27). Teemahaastattelun avoimuuden vuoksi ihmisten tulkinnat asioista ja niille antamat merkitykset nousevat tärkeiksi sekä myös se, että nämä merkitykset syntyvät haastattelun vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.)

Laadin teemahaastattelurunkoni ja tutkimussuunnitelmani opiskelukokemuskyselyn avovastausten sekä alustavien tutkimuskysymysten pohjalta. Teemat muodostuivat: 1) Taustatiedot – ikä, opiskeluhistoria, työhistoria, työ ja ammatillinen kehittäminen 2) Avoimen yliopiston opintoihin hakeutuminen 3) Opitun merkitys ja vaikutus erityisesti ammatilliselle

osaamiselle 4) Opiskelu ja oppiminen Avoimessa yliopistossa ja työssä 5) Ammatillisen osaamisen ja opintojen linkittyminen toisiinsa (ks. LIITE 2).

Kuusi haastattelua toteutettiin Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston tiloissa ja yksi haastateltavan työpaikalla. Kaikki haastattelut toteutettiin syksyllä 2007. Haastattelupaikat ja -tilanteet olivat rauhallisia eikä häiritseviä keskeytyksiä tullut yhteenkään haastatteluun. Kerroin haastateltaville ennen aloitusta, että tarkoituksena olisi puhua haastateltavan omista opiskelukokemuksista Avoimessa yliopistossa. Kerroin, että minulla on edessäni teemahaastattelurunko, mutta etenemme haastateltavan ehdoilla ja pyrin itse olemaan passiivisemmassa roolissa haastattelun aikana. Korostin vielä, että haastatteluaineisto käsitellään anonymisti luodakseni haastatteluille luottamuksellisen ilmapiirin. Haastattelut vaihtelivat kestoltaan 35 minuutista 80 minuuttiin, mutta keskimäärin ne olivat noin tunnin pituisia. Kaikki haastattelut nauhoitettiin haastateltavien suostumuksella. Pidin koko aineistonkeruuvaiheen ajan haastattelupäiväkirjaa, johon kirjasin aina jälkeinpäin tunnelmia ja erityishuomioita kustakin haastattelusta. Haastattelupäiväkirja auttoi minua reflektoimaan omaa rooliani ja ymmärtämään vuorovaikutuksen kulkua haastattelutilanteessa.

7.3 Tutkimushaastattelun haasteet

Tuntemukseni haastatteluvuorovaikutuksesta ja haastattelutilanteista vaihtelivat voimakkaasti. Opin jokaisesta haastattelusta jotain uutta ja huomasin myös vaihtelua omassa käytöksessäni haastattelusta toiseen. Välillä olin hyvinkin passiivisessa ja kuuntelevassa roolissa, välillä taas aktiivisempänä keskustelijana. Pyrin luomaan vapaamuotoisen ja arkikeskustelulle mahdollistavan ilmapiirin kysymällä haastateltavilta myös sellaisia kysymyksiä, jotka eivät välttämättä olleet olennaisia tutkimukseni kannalta sekä antamalla tilaa niin sanotulle "rupattelulle". Tämä oli olennaista, sillä muodollinen ilmapiiri olisi voinut estää sellaisen puheen, jota haastateltavat arkikeskusteluissaan tuottavat (Mishler 1986, 1-2). Toki haastattelutilanteessa on aina oma reunaehtokontekstinsa, joka asettaa rajoitteita vuorovaikutukselle (ks. Jokinen ym. 2004, 34–35). Näin ollen haastattelupuheen ei voida koskaan olettaa täysin heijastavan arkista kielenkäyttöä.

Diskurssianalyysissä kielen merkitys haastattelutilanteessa on ilmeinen, ja tällöin tulee erityisesti kiinnittää huomiota haastattelussa käytettyihin käsitteisiin, termeihin, kieliäsiihin ja vuorovaikutukseen. Tällöin myös haastattelijan puhe nostetaan analyysin kohteeksi. (Hirsjärvi & Remes 2001, 48–53) Haastattelutilanne on verbaalista vaihtokauppaa haastateltavan ja haastattelijan välillä ja saa merkityksensä kielellisen vuorovaikutuksen monimuotoisista kuvioista (Mishler 1986, 10–11). Tutkijan tulee suhteuttaa oma puhetapansa ja käyttämänsä kieli haastateltavien maailmaan sopivaksi. Ongelmana voi olla se, että tutkija ei näe oman teoreettisen ajattelunsa toiselle puolelle eikä pysty muuntamaan tutkittavia asioita arkikielelle (Eskola & Vastamäki 2001, 31). Tutustuminen opiskelukokemuskyselyn avovastauksiin ennen haastatteluaineiston keruuta auttoi minua hahmottamaan sitä kieltä, jota tutkimastani ilmiöstä käytetään ja sitä, millaisilla käsitteillä ja termeillä ilmiöstä luontevasti puhutaan. Käytin kyseistä aineistoa siis tutkimuskysymysteni muotoilun lähteenä.

Tein haastattelut tutkijaroolissa, mutta oma ammattiroolini osana Avointa yliopisto-organisaatiota oli haastateltavieni tiedossa ja saattoi vaikuttaa haastattelun kulkuun ja keskustelussa käytettyihin käsitteisiin ja ilmaisuihin. Toisaalta ymmärrys tutkittavien maailmasta voi olla suuri etu, sillä tutkijan tulisi hallita tutkittavan ilmiön käsitteistö ja ymmärtää niitä merkityksiä, joilla haastateltavat jäsentävät todellisuuttaan (Wetherell ym. 2001, 18; Heiskala 2000, 213). Uskon siis, että haastattelut ovat tutkijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa yhteisesti rakennettuja ja merkityksellistä on juuri se todellisuus, joka siinä tilanteessa, sen vuorovaikutuskontekstin, reunaehtokontekstin (esim. Teemahaastattelurunko) ja kulttuurisen kontekstin puitteissa on syntynyt ja tuotettu (ks. Mishler 1986, 3).

7.4 Haastateltavat

Vaikka diskurssianalyttisessä tarkastelussa ei tutkittavia oteta tulkinnan kohteeksi vaan sosiaalisesti rakentuneet puhetavat, vaikuttaa yksilön tausta ja asema yhteiskunnassamme käytettyihin puhetapoihin (ks. Ronkainen 1999, 31–38). Tuon nyt lyhyesti esille haastateltavieni ominaisuuksia ja taustaan liittyviä seikkoja, sillä ne vaikuttavat siihen, miltä paikalta he puhuvat opiskelustaan Avoimessa yliopistossa.

Haastateltavani ovat 28–53 -vuotiaita kokopäiväisesti työssäkäyviä naisia, joista neljällä on aiemmin suoritettu yliopistotutkinto ja kolmella on ammattikorkeakoulututkinto. Kaikki haastateltavani ovat suorittaneet Avoimessa yliopistossa yhdessä tai useammassa oppiaineessa sekä perus- että aineopinnot. Haastateltavat ovat opiskelleet Avoimessa yliopistossa *kasvatustiedettä, aikuiskasvatustiedettä, viestintää, valtio-oppia, sosiaalipsykologiaa* ja erinäisiä *valtiotieteellisiä* opintoja. Voidaan siis todeta, että kaikki haastateltavat ovat kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisten oppiaineiden opiskelijoita. Haastateltavista neljä opiskeli paraikaa Avoimessa yliopistossa ja kolmella opiskelusta oli kulunut 1-3 vuotta. Monet haastateltavista olivat opiskelleet Avoimessa yliopistossa useaan otteeseen muun opiskelu- ja työhistoriansa ohessa.

Työtaustaltaan haastateltavien joukko koostuu tiedotusalan ammattilaisista, suunnittelijoista, henkilöstön kehittämisen ja työnhaun ammattilaisesta sekä yhdestä tutkijasta. Kokoavasti voitaisiin sanoa, että haastateltavieni työ- ja opiskelutaustat ovat hyvin monipuolisia. Haastateltavani voitaisiin hyvin luokitella aikuisopiskelun suurkuluttajiksi - he ovat naisia, korkeakoulutettuja ja asiantuntijatehtävissä työskenteleviä (ks. esim. Manninen 2006). Haastateltavani antoivat itsestään aktiivisen vaikutelman kertoessaan taustoistaan. Yksi aktiivisuuden merkki on myös haastateltavieni omaehtoinen päätös suostua pro gradu-työni haastateltaviksi. Voitaisiin myös todeta, että kaikilla haastateltavistani oli taustallaan paljon positiivisia kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta.

7.5 Aineiston käsittely ja analyysin vaiheet

Litteroin kaikki haastattelut sanatarkasti, jonka lopputuloksena haastatteluaineistoa koostui yhteensä 104 sivua rivivälillä 1. Litteroituani haastattelut luin ja kuuntelin ne vielä kertaalleen kirjoitusvirheiden välttämiseksi. Sen jälkeen jatkoin aineiston tiivistä lukemista.

1) Aineistoon tutustuminen

Päätin kirjoittaa jokaisesta haastattelusta teemoittain järjestetyn tarinan, sillä koin tärkeäksi käsitellä aineistoa säilyttämällä haastateltavien puheen kontekstissaan. Halusin huomioida haastateltavien erilaiset taustat ja kokemukset sekä tarkastella niiden vaikutuksia annettaviin

merkityksiin. Annoin haasteltaville pseudonimet ja jaoin jokaisen haastattelun teemojen alle; opiskelu- ja työtausta, Avoimen yliopiston opintoihin hakeutuminen, opiskelu Avoimessa yliopistossa, opiskelun merkitys ammatilliselle osaamiselle ja opintojen ja työn linkittyminen. Kyseiset teemat nousivat suoraan teemahaastattelurungostani ja haastattelutilanteessa esitetyistä kysymyksistä. Jokaisen kertomuksen kirjoittamisen jälkeen kirjasin yhteenvedon mukaisesti sellaisia kiinnostavia ja merkittäviä huomioita, joita jokaisesta haastattelusta oli mielestäni tullut esille. Tämän tiivistämis- ja aineistoon tutustumisvaiheen jälkeen koin tuntevani aineiston ja jokaisen haastattelun melko hyvin.

Jatkoin aineistoon tutustumista nostamalla esille merkittäviä huomioita, yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia kaikista haastatteluista. Kiinnitin huomiota erityisesti puheen moninaisuuteen ja ristiriitaisuuteen. Haastatteluaineistoa lukiessani minulle ilmeni pian, että opiskelu Avoimessa yliopistossa onkin hyvin moniselitteinen ilmiö. Opiskelusta tuotettiin monenlaisia ja keskenään ristiriitaisakin puhetta kontekstista toiseen (ks. myös Ahrio ym.1992). Myös puhe opiskelusta ammatillisen osaamisen täydentäjänä osoittautui uusia kysymyksiä herättäväksi. Vaikka edessäni oli paljon puhetta, tietoa, sanoja ja kokemuksia tutkimastani ilmiöstä, jäi sen syvempi merkitys silti näkymättömäksi. Tuntui ettei aineisto avautunut minulle kunnolla kertomusten kirjoittamisen ja teemoittelun avulla. Pohdin jospa teoria auttaisi ymmärtämään haastatteluista syvemmin, mutta toisaalta tunsin voimakkaasti puheen kontekstin vaikutuksen annettuihin selityksiin. Kontekstin vaikutus ilmeni tässä vaiheessa puheen ristiriitaisuutena.

Alasuutari (1994) neuvoo asettamaan tutkimusaineistolle niin sanottuja ”miksi”-kysymyksiä. Tutkimuksen ei tule vastata vain ”mitä”-kysymykseen, vaan tähdätä tulkinnallisempaan ja analyttisempään näkökulmaan esittämällä aineistolle rohkeasti myös ”miksi”-kysymyksen. (Emt. 215–216.) Jos halutaan ymmärtää jotain ilmiötä syvemmin, pelkkä ilmiön kuvaus ei riitä. On tärkeää sukeltaa syvemmälle ilmaisujen ja merkitysten taakse sekä nostaa aineistosta uusia kysymyksiä (Fairclough 1989, 26). Aineiston ominaisuuksia voidaan vertailla *muissa kulttuureissa vallitseviin asioihin, aikaisempiin tutkimuksiin, julkiseen diskurssiin, epätäydellisiin typologioihin, aineiston sisäisiin ristiriitoihin, normien etsimiseen,*

analogioiden ja kattokäsitteiden etsimiseen (Alasuutari 1994, 215–230). Aineistoni ohjasi minut tutustumaan diskurssianalyysin metodologiaan.

2) Koodaus

Pohdin sitä, rajoittaako litterointitapani diskurssianalyysin soveltamista aineistoni analyysiin. Vaikka olin litteroinut koko aineiston sanatarkasti, en ollut merkinnyt diskurssianalyysille tyypilliseen tapaan taukoja, äänenpainotuksia, huokauksia ja muita puheen vaihtelevuuteen liittyviä tekijöitä. Olen tietoinen yksityiskohtaisen litteroinnin tärkeydestä haastattelupuheen analysoinnin apuna ja ymmärrän, että sen puuttuminen omassa aineistossani voi rajoittaa tulkinnan tekoa vuorovaikutuksen ja puheen merkityksen vaihtelusta. (Wetherell ym. 2001, 32). Tästä "puutteesta" tietoisena jatkoin kuitenkin analyysin tekoa.

Kaipasin aineiston käsittelyyn systematiikkaa, joten päätin aloittaa aineiston koodauksen. Koodauksessa aineistoa kategorisoidaan ja järjestetään irrottamatta puhetta kontekstistaan. Koodaus on jo itsessään osa analyysiä. (Miles & Huberman 1994, 55–58.) Koodauksen järjestelmällisyyden varmistamiseksi siirsin koko haastatteluaineistoni Excel-tiedostoon, jossa jokaiseen soluun tuli yksi puheenvuoro. Laitoin soluihin juoksevan numeroinnin niin, että tiesin jatkossakin, mistä haastattelusta kukin puheenvuoro oli peräisin. Esitellessäni tutkimustuloksissa näytteitä haastatteluistani pidän kyseiset numeroinnit esillä, sillä ne lisäävät tutkimuksen luotettavuutta antamalla lukijalle mahdollisuuden seurata kunkin haastateltavan puhetta kokonaisuutena (vrt. Sutinen 2005, 56). Solujen oikealle puolelle merkitsin puheen koodin tai koodit.

Aloitin aineiston koodauksen aineistolähtöisesti ja pyrin välttämään tulkintaa. Koodit muodostuivat lauseista, lausekokonaisuuksista tai kokonaisista kappaleista. Merkkasin jokaisen puheenvuoron kohdalle, mistä siinä ”oikeasti” puhutaan. Yhdessä puheenvuorossa saattoi sisältää monia erilaisia koodia. Laadin sitä mukaa koodilistaa (ks. LIITE 3), joka tiivistyi koodauksen edetessä ja vähitellen koodit muuttuivat myös tulkinnallisemmiksi. Koodit muodostuivat siis tutkimukseni keskeisistä käsitteistä, haastattelun teemoista ja kysymyksistä sekä aineistosta itsestään. Koodattuani koko aineiston pystyin järjestämään sitä tiettyjen koodien mukaan ja havainnoimaan, missä yhteydessä mistäkin asiasta puhuttiin.

3) Puhetapojen identifiointi ja tulkinta

Puhetapojen hahmottaminen aineistosta tuntui haasteelliselta yksityiskohtaisesta koodauksesta huolimatta. Suurimmaksi haasteeksi osoittautui aineiston ja havaintoyksiköiden rajaaminen. Mihin kaikkeen tulee kiinnittää huomiota ja miten analyysin pikkutarkkuudesta edetään kohti kokonaisuuksia? Laadin itselleni aineistoa ohjaavia malleja ja ohjeita, jotka yksi toisensa jälkeen osoittautuivat hankaliksi. Aineistosta ei tuntunut nousevan suuria merkityskokonaisuuksia, vaan opiskelun merkitys ilmeni pieninä palasina selontekojen viidakossa (ks. myös Suoninen 2004, 50). Ymmärsin pian, että vaikka olin lukenut monia muita diskurssianalyttisiä tutkimuksia, metodioppaita ja pro gradu- töitä, tulee jokaisen tutkijan viime kädessä luottaa omaan intuitioonsa ja analysoida aineistoa siihen parhaiten sopivalla tavalla. Tutkimuksen teko on siis vuoropuhelua aineiston ja tutkijan välillä, eikä itse analyysiprosessiin ole olemassa valmista toteutuskaavaa (ks. Jokinen ym. 2004, 28).

Potterin ja Wetherellin (1987) mukaan useimmat diskurssianalyysit ovat jaettavissa kahteen osaan: 1) Aineistosta pyritään etsimään kuvioita; eroavaisuuksia joko sisällössä tai muodossa ja yhtäläisyyksiä eri haastateltavien puheessa 2) Seuraavaksi ollaan kiinnostuneita puheen funktioista ja seurauksista. Fokuksena ovat puheen rakentumisen osatekijät sekä puheen funktiot. Tyypillisesti kvalitatiivisissa tutkimuksissa on pyritty löytämään aineiston yhdenmukaisuutta. Yhdenmukaisuus on myös tärkeää diskurssianalyysissä, mutta ei asiasisällön suhteen vaan puheen ja kielen käytön yhdenmukaisuuden suhteen. Sen sijaan, että pyrittäisiin järjestämään puhetta ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi, on tärkeää käsitellä puhetta juuri sellaisenaan, tulkita sanotun merkitystä ja järjeistämisen keinoja. Näin ollen puhetapojen analyysissä tulisi noudattaa aineistolähtöisyyttä. (Potter & Wetherell 1999, 158.)

Hylkäsin sekä metodikirjallisuuden että teoreettiseen viitekehukseen liittyvän kirjallisuuden hetkeksi ja aloitin Potterin ja Wetherellin (1987) neuvojen mukaisesti yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien etsimisen aineistosta käyttäen apuna koodejani. Aluksi puhetapoja löytyi roppakaupalla, mutta vähitellen ne erottuivat kuitenkin toisistaan suhteessa tutkimustehtävään merkittävyytensä perusteella. Lopulta sain tuloksistani kasaan niin sanotun "alustavan analyysirungon", joka syntyi aineistolähtöisesti, vaikkakin oma ajatteluni ja jo siihen mennessä lukemani kirjallisuus ohjasivat toki tulkintaani. Tämän jälkeen palasin kirjallisuuden

pariin ja etsin alustaville tuloksilleni tukea. Näin ollen aineistoni ohjasi minua myös tietynlaisen kirjallisuuden lähteille. Lukemani kirjallisuus vaikutti jatkoanalyysin tekoon ja tulkintaan, minkä seurauksena jo löydetyt puhetavat tarkentuivat ja niiden väliset suhteet hahmottuivat selkeämmin. Puhetapojen tilannekohtaisten funktioiden ja seurausten sekä intertekstuaalisuuden pohtiminen auttoivat niiden tarkentumisessa ja nimeämisessä. Yhdistin myös joitain puhetapoja, sillä kun puheen palaset maalaavat samaa kuvaa puheen objektista, voidaan ne liittää osaksi samaa puhetapaa. Silti sanat tai käsitteet eivät yksin muodosta puhetapaa vaan vasta niistä muodostuvat merkitykset. (Burr 1995, 50.)

Puhetavat eivät ole syntyneet erilaisten aiheiden ja teemojen erottamisesta toisistaan (Suoninen 2004, 50) vaan *puhetapojen*, puheen tilannekohtaisten funktioiden, intertekstuaalisuuden sekä puheen kohteena olevien aiheiden tulkittamisen summana. Puhetapojen identifiointi oli pitkä ja monivaiheinen prosessi, joka ei edennyt lineaarisesti tai systemaattisesti vaan intensiivisessä aineiston, kirjallisuuden ja tulkinnan vuorovaikutuksessa.

Tutkimustulosten tulkinnassa kiinnitän erityisesti huomiota puheen moninaisuuteen, vaihtelevaisuuteen ja ristiriitaisuuteen. Tavoitteenani on tuoda esille erilaisten puhetapojen ja niistä rakentuvien merkitysten moninainen kirjo. Tarkoitukseni ei ole arvottaa löytämiäni puhetapoja, vaan osoittaa, miten monella eri tavalla opiskelusta Avoimessa yliopistossa aineistossani puhutaan. Tulkinnassa tärkeää on sekä puheen muodon (miten puhutaan) että sisällön (mitä puhutaan) analysoiminen. Analyysini painotus on kuitenkin puheen sisällössä ja kuvaan puheen muotoa vain niissä tapauksissa, joissa se on merkittävää tulkinnan kannalta.

Alla olevassa kaaviossa kerron kokoavasti millaisiin asioihin olen analyysissäni kiinnittänyt huomiota. Vaikka olen numeroinut analyysi- nimiseen lokeroon suorittamani analyysivaiheet järjestykseen, ovat kyseiset vaiheet todellisuudessa limittyneet toisiinsa ja sekoittuneet. Alla on myös lueteltuna sellaisia asioita, joita en välttämättä tulosten tulkinnassa tuo jatkuvasti eksplisiittisesti esille. Osaltaan tämä johtuu siitä, että kyseiset asiat painottuvat ja vaihtelevat eri tavoin riippuen aineiston luonteesta ja puhetavasta. Myös valitsemani tulosten esittämistapa sulkee pois tiettyjen alla lueteltujen tekijöiden eksplisiittisen tulkinnan. Näistä asioista kerron tarkemmin Aineiston kuvailua -luvussa (luku 8).

Taulukko 1. Aineiston analyysi.

<p>Analyysi</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aineiston litterointi, lukeminen, tarinoiden kirjoittaminen - tiivistelmät 2. Aineiston systemaattinen koodaus 3. Alustava analyysirunko - alustavat puhetavat 4. Kirjallisuuteen palaaminen 5. Alustavien puhetapojen yhdistäminen, tarkentuminen ja nimeäminen 6. Puhetapojen tulkinta
<p>Havaintoyksiköt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Yhtäläisyydet ja eroavaisuudet puheessa • Aineiston koodauksella löydetyt havaintoyksiköt • Selonteot, joilla opiskelua tehdään ymmärrettäväksi, perustellaan, selitetään ja merkityksellistetään • Ristiriidat puheessa • Subjektipositiot • Retoriset elementit, kuten argumentointi, faktoina esitetyt asiat ja kategorisointi
<p>Analyysiyksiköt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Edellä mainituista havaintoyksiköistä löydetyt puhetavat • Puhetapojen käyttö kontekstissaan – puheen funktiot • Haastateltavien ja haastattelijan positiot – puheesta rakentuvat toimija-asetat • Puhetapojen suhde toisiinsa - intertekstuaalisuus
<p>Analyysin konteksti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kulttuurinen konteksti: aikuisopiskelun diskurssit nyky-yhteiskunnassa, elinikäisen oppimisen diskurssi, postmoderni yhteiskunta, diskurssit yliopisto- ja korkeakoulutuskentällä, työelämän muutokset ja diskurssit • Vuorovaikutuskonteksti: haastateltavan ja haastattelijan välinen kielellinen vuorovaikutus, edelliset ja seuraavat puheenvuorot, positiot haastattelutilanteessa • Reunaehtokonteksti: haastateltavien rajaus, teemahaastattelurunko ja kysymykset, haastatteliijoille haastattelupyynnössä kerrotut asiat

8 Aineiston kuvailua

Tässä kappaleessa kerron yleisesti joitain keskeisiä tutkimusaineistoni piirteitä keskittyen erityisesti tekijöihin, joita en tutkimustulosten esittelyn yhteydessä tuo välttämättä enää eksplisiittisesti esille. Avaan aineistoni näkökulmasta diskurssianalyttiselle tulkinnalle olennaista puheen *kontekstuaalisuutta* - puheen kontekstia, vuorovaikutuskontekstia, reunaehtokontekstia ja kulttuurista kontekstia (ks. Jokinen ym. 2004, 29–36). Lisäksi avaan osaltaan vuorovaikutuskontekstiin sidonnaisia haastatteluaineiston subjektipositioita. Tässä kappaleessa tuon avoimesti esille myös joitain aineistoon liittyviä tekijöitä, jotka osoittautuivat tulkinnan kannalta haasteellisiksi.

Puheen ristiriitaisuudesta

Aineiston ristiriitaisuuden tarkastelu johti tiettyjen käsitteiden välisten *jännitteisten suhteiden* hahmottumiseen. Jännitteisiä suhteita hahmottui muun muassa sellaisten käsitteiden välille kuten opiskelun omaehtoisuus vs. välineellisyys, sivistyksellisyys vs. hyödyllisyys, teoreettisuus vs. käytännöllisyys, opiskelu aikuisuudessa vs. nuoruudessa. Lisäksi jännitteisiä suhteita hahmottui haastateltavien puheessa koskien työtä, ammatillista osaamista ja opiskelua. Nämä jännitteiset suhteet vaikuttivat tutkimustulosteni eli erilaisten puhetapojen muodostumiseen.

Mielenkiintoista on kuitenkin se, miten kyseiset jännitteiset suhteet ovat määrittäneet. Aikuiskasvatustieteen teorioidenhan voidaan todeta olevan pullollaan yllä luettelemiani kahtiajaotteluita (ks. esim. Tuomisto 1992), jotka vaikuttavat toki tapaani ajatella, kuulla ja tulkita opiskelun ja oppimisen ilmiöitä. Puhetapojen identifioinnin yhtenä "sääntönä" diskurssianalyysissä on, että puhetapojen ei tulisi perustua pelkästään tutkijan päässä oleviin konstruktioihin vaan sellaisiin ristiriitoihin ja eroihin, joihin itse haastateltavatkin suuntautuvat (Suoninen 1997, 68). Pyrin tulosten yhteydessä osoittamaan tarkemmin tulosteni aineistolähtöistä tulkintaa, mutta tässä yhteydessä haluan tuoda esille yhden esimerkin jännitteisten suhteiden ilmenemisestä aineistossani.

Merkittävimmin aineistosta esille noussut "jännitepari" lienee opiskelun omaehtoisuus vs. välineellisyys. Omaehtoisuus ja välineellisyys ovat jo oman tulkintani tuloksena muodostuneita käsitteitä, mutta haastateltavien puheessa tämä jännitteinen suhde ilmenee sellaisissa selonteoissa, joissa opiskelua kuvataan itseisarvona ja itsestä johtuviin syihin liittyen sekä verrataan opiskeluun johonkin tavoitteelliseen ja ulkopuoliseen syyhyyn liittyen. Seuraava näyte osoittaa hedelmällisesti, miten kuvailemaani jännitteistä suhdetta rakennetaan aktiivisesti myös haastateltavan puheessa:

H: (...) ennen ku hakeuduit avoimeen opiskeluihin, opintoihin, mitkä sun päällimmäiset syyt silloin olivat?

O: Se on mielenkiintoinen kysymys, siis, tota niinku kasvatustieteessä opetetaan, onks välineellinen vai itseisarvo tää opiskelu niin tota, niin kyllä mulla hirveen vahvasti on se, se itseisarvo tietyllä lailla ollu koko ajan, jos mä ajattelen kaikkea sitä, koko omaa elämää ikään kuin, niin ehkä jonkunlaisena, jollakin määritelmänä, elinikäisenä oppijana. Aina on ollut hirveä halua kehittää itseään, kehittyä, mut sitten emmä voi kieltää myöskään missään tapauksessa mitään semmosta välineellistä arvoa että se tuottais jotakin, jotakin tota hyvin tiedostetustikin itse asiassa, esimerkiksi opettajan pätevyudessa (...) kuitenkin sellainen tietynlainen välineellisyys tässä on kuitenkin aina selvästi nähtävissä, että myös se että tänäpäivänä ehkä kun mä oon tällainen asiantuntijauraa luonut ihminen niin se oman uran etenemismahdollisuudet niin niin tota, tavallaan niillä perustutkinnoilla ja niillä niin tota, ei ne edistä sitä kun keskimäärin koulutustaso kasvaa niin sitä pitää itekin sitten kasvattaa niin kyllä sekin on siinä selkeesti taustalla. Ja itselle näkyvillä oleva asia, mut että hauskaa pitää kuitenkin olla tai mukavaa ja kiinnostavaa ja siinä mielessä oon hirveen tyytyväinen, että sitä on niinku löytynyt. (H5,605)

Näytteessä haastateltava rakentaa eroa välineellisen opiskelun ja opiskelun itseisarvona välille. Yhtäältä opiskellaan, koska halutaan kehittää itseä ja opiskelu itseisarvona on hauskaa, kiinnostavaa ja mukavaa. Toisaalta taas opiskeluun liittyy aina tietty tiedostettu välineellisyys - se edistää uralla etenemistä ja auttaa muuttuvan ympäristön hallinnassa. Jännitteisten suhteiden ilmeneminen aineistossani on tulkintani mukaan yksi esimerkki opiskelulle annettujen merkitysten moniselitteisyydestä.

Diskurssianalyysin piirissä esittelemiäni jännitteisiä suhteita voitaisiin selittää Saussuren (1974) kielifilosofian avulla, jossa kahtiajakoisuus ja ristiriitaisuus nähdään luonnollisena osana puhetta. Kieli on jakautunut osaksi kategorioiden systeemiä, joiden voidaan nähdä kantavan mukanaan merkitysjärjestelmiä. Koska sanojen merkitys määrittyy niiden suhteessa toisiin sanoihin, muodostuvat myös merkitykset suhteessa toisiin merkityksiin. Kieli on aina myös sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin, jota se osaltaan rakentaa ja uusintaa

(Burr 1995, 37–38 mukaan; Potter & Wetherell 1987, 25–26 mukaan.) Näin ollen puheen ristiriitaisuutta, käytettyjä kategorioita ja puheessa hahmottuvia jännitteisiä suhteita ei pidetä diskurssianalyysin näkökulmasta itsestäänselvyyksinä (ks. Jokinen ym. 2004, 21). Tarkoitukseni on tutkimustulosteni esittelyn yhteydessä tuoda esille yksityiskohtaisemmin haastateltavieni *puheen kontekstia*, kuten niitä tekijöitä, jotka puheessa aiheuttavat ristiriitaisuuden vaikutelmaa, *erilaisia retorisia elementtejä* ja yksittäisten *sanojen tai lausumien yhteyttä puheessa rakentuviin merkityksiin*.

Aineiston reunaehtokontekstista

Haastattelurunkoni (ks. LIITE 2) on määrittänyt puheen reunaehtokontekstia, sillä se on ollut merkittävässä roolissa aineiston tuottamisen kannalta (Jokinen ym. 2004, 34). Mainittakoon kuitenkin, että haastattelut olivat pääosin avoimia eivätkä edenneet haastatteluteemojen varassa. Haastattelupuheen moniulotteisuus (ks. yllä) yllätti minut osaltaan myös sen vuoksi, että haastatteluteemani lähestyivät opiskelua Avoimessa yliopistossa melko rajatusta näkökulmasta - opiskelun annista ammatilliselle osaamiselle. Haastattelurunko saa reunaehtokontekstia määrittävän roolin, kun sitä tarkastellaan diskursiivisesti. Millaista puhetta ja millaisia diskursseja olen haastatteluteemoillani ja kysymyksilläni rakentanut? Myös haastattelijan puheella on olennaisesti seurauksia tuottava luonne.

Keskeistä tutkimustulosteni kannalta on haastattelukysymyksilläni rakentamani *hyötydiskurssi*. Saatoin jo haastattelukysymyksilläni saada haastateltavani osaltaan olettamaan, että kaikesta opiskelusta *tulee* olla heille jollain tavalla ja erityisesti *ammatillisesti* hyötyä. Toisaalta haastateltavat puhuivat myös rakentamaani hyötydiskurssia vastaan:

H: no mitä ku sä sanoit, että tota on usein oot usein kokenu, että on aika paljon teoreettisia ja tutkimusmenetelmäpainotteisia mutta sitten silti sulla on se ammatillinen intressi ja sanot et oot silti hyötyny ammatillisesti?

O: kato ku mä en aattele et se ois niin paha, et siin ohessa tulis jotain millä ei nyt oo niin käyttöä, koska siin tulee kuitenkin jotain myös mille on tosi paljo käyttöä tai mistä on hyötyä tai mistä on iloa et ei mun maailma kaadu siihen et mä istun nyt vaik neljä iltaa tai pari viikkoo semmosel kurssilla mikä nyt ei aivan niin nappaa, en mä kuole siihen (H4, 533-534)

Yllä olevan näytteen voisi tulkita haastateltavan vastareaktioksi opiskelun hyödyllisyyttä painottavia kysymyksiäni kohtaan. Haastateltava vähättelee puheessaan opiskelun hyödyn merkitystä - opiskelusta voi olla myös iloa ja siitä voi saada hyötyä huomaamattakin.

Seuraavassa näytteessä havainnollistuu haastateltavan reaktio kysymykseeni tavalla, joka saa pohtimaan hyötydiskurssin seurauksia:

H: nyt mä saatan sitte aika paljo näitä samoja asioita kysyy mutta se että mites sä oot kokenu, että millasta hyötyä niistä opinnoista on ollu? Lähinnä just niinku työhön liittyen?

O: no se yleissivistys just ainakin ja....

H: tarkoitan just nyt näistä Avoimen opinnoista...

O: joo tota apua, kai niist nyt jotakin muutakin hyötyä on ollu.... en mä tiedä, ei niistä ihan semmosta konkreettista hyötyä kuitenkaan et lähinnä se on semmosta just niinku taustatietoja ja yleissivistys että (H2, 241-244)

Puheen vuorovaikutusketjusta voi aistia kysymykseni aiheuttaman ahdistuneisuuden vaikutelman, joka korostuu haastateltavan käyttäessä sanaa *apua* pohtiessaan, mitä muuta mahdollista hyötyä kuin yleissivistystä Avoimen yliopiston opinnoista on ollut.

Yllä olevista näytteistä päätellen voisi olettaa ensimmäisen tutkimuskysymykseni koskevan opiskelulle annettujen merkitysten sijaan opiskelun hyödyllisyydelle annettuja merkityksiä. Kuten kuitenkin esimerkiksi puheen ristiriitaisuutta koskevan kappaleen yhteydessä esittelemäni haastateltava 5:n puhe osoittaa, ei opiskelun antia voida tarkastella vain hyödyn näkökulmasta. Huolimatta tai jopa johtuen rakentamastani hyötydiskurssista tuottivat haastateltavani opiskelustaan hyvin monipuolista puhetta. Haastatteluaineistohan on aina haastateltavan ja haastattelijan yhteisen tuotoksen tulos, eikä haastattelijan vaikutusta aineistoon ole tarkoitus minimoida. Tulosten esittelyn yhteydessä tarkoituksenani on osoittaa tämä *haastattelupuheen monipuolisuus*.

Vuorovaikutuskontekstista

Aineistoni vuorovaikutuskontekstista kerroin jo lyhyesti Tutkimushaastattelun haasteet - luvussa (luku 7.3) . Yhtenä esimerkkinä vuorovaikutuskontekstin herkkyydestä toimivat myös yllä esittelemäni näytteet haastateltavien reaktioista käyttämäni hyötydiskurssiin. Haastatteluvuorovaikutuksen yksityiskohtainen analysointi keskusteluanalyttisin

metodityökaluin on paikallaan, kun se otetaan päällimmäiseksi tarkastelun kohteeksi ja kun tutkimusaineisto on tarkasti rajattu (ks. esim. Suoninen 2002, 101–125). Omassa tutkimuksessani aineiston koko osoittautui kuitenkin rajoitteeksi vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoinnille. Tutkimukseni kannalta olennaisia vuorovaikutuskontekstin elementtejä ovat kuitenkin haastattelupuheesta hahmottuvat *subjektipositiot*.

Tutkijapositioni ei näyttäydy haastatteluaineistossa yksiselitteisenä. Paikoin positioidun puheessani Avoimen yliopiston henkilökuntaan kuuluvan rooliin, paikoin taas itsekin opiskelijaksi. Vuorovaikutuskontekstin näkökulmasta positioitumiseni vaikutukset ilmenevät myös haastateltavien puheessa. Positioitumiseni opiskelijaksi näyttäytyy selvimmin tilanteissa, joissa myötäelän haastateltavien opiskelukokemuksia pienillä toteamuksilla, kuten "sitähän se on" tai "tutulta kuulostaa". Positioitumiseni Avoimen yliopiston henkilökuntaan näyttäytyy puheessa puolestaan aivan toisenlaisena. Tässä subjektipositiossa ikään kuin etäännyttän itseni haastateltavien kokemuksista:

H: Niin just. Niin usein sitä just ihmetellään, et miten opiskelijat jaksaa töiden ohessa, käydä luennoilla ja siihen päälle perheet ja harrastukset ja...

O: niin.. mut se vaan on niin kivaa (H1, 63-64)

Yllä oleva toteamukseni poikkeaa voimakkaasti myötäelämistä osoittavista selonteoista. Näytteen perusteella on vaikea uskoa, että olen itsekin opiskelija, joka opiskelee töiden ja harrastusten ohella.

Lisäksi positioitumiseni Avoimen yliopiston henkilökuntaan ilmenee haastattelukysymyksissäni, joissa käytän sanaa "me" viitatessani Avoimeen yliopistoon. Positioitumiseni ilmenee myös osaltaan haastateltavien selonteoissa, joita voitaisiin nimittää "palautepuheeksi". Palautepuhe on puhetta, jossa esitetään toiveita, palautetta ja kritiikkiä Avointa yliopistoa kohtaan:

O: (...) se nyt ei välttämättä liity tähän haastattelun teemaan mut kun olet just suunnittelija tälläseen kaikkeen miten teillä toimitaan ja tähän prosessipuoleen siihen opetuksen toteuttamiseen, varsinkin silloin kun ihmiset on työelämässä niin tota ois hirveän tärkeää mun mielestä, muistan muutamien muidenkin valittaneen siitä että heti kun kurssin alussa annettais selkeet ohjeet ja ne että mitä kurssin suorittaminen edellyttää eikä niinkun muuteltais sitä aina

siel kurssin kuluessa ja vähitellen tipoitain annettais tietoa. (H6, 800)

Haastateltavan puheenvuoro on selkeästi kohdistettu minulle ja on sinällään hyvä esimerkki positioni seurauksista. Palautepuhe ei kuitenkaan esiinny yleisesti aineistossa läheskään näin selkeästi vaan tiettyjen sanamuotojen ja sivuhuomautusten muodossa.

Haastateltavien positiot haastattelutilanteessa olivat samansuuntaisia kuin omanikin. Haastateltavienkin puhe vaihteli jonkin verran riippuen siitä, puhuivatko he työntekijäroolissaan vai opiskelijaroolissaan. En kuitenkaan voi esitellä yhtä näytettä, jonka perusteella haastateltavien positioitumista opiskelijaksi tai työntekijäksi voisi demonstroida, sillä se yksinkertaistaisi aineistoni luonnetta. Koko aineistohan koostuu puheesta, jossa liikutaan opiskelun ja työn rajapinnoilla. Kuitenkin yleisesti ottaen voitaisiin todeta, että haastateltavat tuottivat työntekijäroolissaan itsestään vähemmän itsellistä puhetta kuin opiskelijaroolissaan. Opiskelijaroolissa tuotetulle puheelle on tunnustuksenomaista voimakas oman toimijuuden ja itsenäisyyden korostus.

Aineistoni subjektipositioita voitaisiin tarkastella myös Goffmanin kehysanalyysin ja kehyksen käsitteen näkökulmasta. Ihmisten toimintaa voidaan kuvata jatkuvalla siirtymisellä kehyksestä toiseen. Toimijoille määrittäyty näissä erilaisissa kehyksissä tietynlaisia identiteettejä, sillä kehykset asettavat toiminnalle rajoitteita ja mahdollisuuksia. (Goffman 1974, Sutinen 2005, 133; Jokinen & Juhila 2002, 69 mukaan.) Kehyksen käsitteen avulla voidaan ymmärtää tutkimuksessani sekä haastateltavien että haastattelijan positioitumista niin sanotusti "kaksoisrooliin". Tutkimustulosten tulkinnassa en ole kuitenkaan keskittynyt vuorovaikutuskontekstin analyysiin, sillä se ei osoittautunut tutkimusasetelman ja tutkimustehtävän kannalta yhtä merkittäväksi kuin muun muassa puheen kulttuurinen konteksti.

Kulttuurisesta kontekstista

Analysoidessani aineistosta hahmottuvia puhetapoja ymmärsin pian, että vaikka kaikki puhetavat ovat aina historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneita, liikkuvat ne niin sanotusti "eri tasoilla". Lämsä (2004) sijoittaa diskurssit neljälle eri tasolle, joista ylimpänä on megadiskurssi ja alimpana mikrodiskurssi. Väliin jäävät suuri diskurssi ja mesodiskurssi. Kun

megadiskurssilla tarkoitetaan sellaisia yleisesti yhteiskunnassa vallalla olevia puhetapoja kuten "globalisaatiodiskurssi", niin mikrodiskurssi tarkoittaa keskusteluanalyttisin menetelmin hahmotettuja puheen kontekstiin jääviä puhetapoja. Hahmotin aineistostani kaksi merkittävää diskurssia, joita voitaisiin Lämsän mukaan kutsua megadiskursseiksi. Nämä diskurssit ovat yleisiä yhteiskunnallisia puhetapoja, jotka kehystävät kaikkea haastattelupuhetta.

Yksi merkittävä yleisluontoinen diskurssi, joka kehystää haastattelupuhetta on **individualistinen diskurssi**. Puhetta opiskelusta leimaa paikoittain hyvin voimakas yksilökeskeisyys, joka omalta osaltaan kuvaa yleisemminkin nyky-yhteiskuntaa (ks. luku 3.1). Yksilökeskeisyyden näyttäytyminen voimakkaana aineistossani on toki olettavaakin, sillä olenhan itse omilla kysymyksillä nimenomaisesti pyytänyt haastateltavia tuottamaan hyvinkin yksilökeskeistä puhetta. Tässä yhteydessä tarkoitan individualismilla kuitenkin muutakin kuin vain puhetta itsestä ja omasta opiskelusta. Haastattelupuhetta kehystävä individualismidiskurssi on puhetta, jossa korostuu *usko itseen, omaan kyvykkyyteen, omiin valintoihin* ja josta rakentuu voimakas *oman toimijuuden korostuminen* (ks. myös esim. Sutinen 2005, 68–72).

Simolan (1995) mukaan koulutus on irtaantunut kollektiivisista arvoista - yhteisen hyvän edistämisen sijaan kouluttautumista määrittäviksi tekijöiksi ovat nousseet itsensä kehittäminen ja menestys. Kun elämän turvalliset rakenteet katoavat, tulee yksilöstä itselleen lojaali kansalainen, jolle erilaiset kokemukset ja itsensä kehittäminen ovat minuuden kulmakiviä ja toisista erottautumisen keinoja (Heinonen 2007; Salo & Suoranta 2002, 61-63). Haastateltavani näyttävät aineistossa hyväosaisina koulutusmarkkinatoimijoina, jotka omilla yksilöllisillä valinnoillaan rakentavat opiskelu- ja kouluttautumispolkuun sekä elämäkertaansa Avoimessa yliopistossa (ks. Esim. Beck 1994).

Toisaalta individualismidiskurssi rakentuu myös opiskelutoimintaa Avoimessa yliopistossa määrittäväksi tekijäksi. Opiskelu Avoimessa yliopistossa ilmenee suurimmassa osassa haastateltavien puhetta myös hyvin itsenäisenä ja jopa yksinäisenäkin toimintana, jota kuitenkin perustellaan useimmissa tapauksissa omana tietoisena valintana kuten seuraavassa näytteessä:

O: öö kyl must on myös tosi mielekästä ottaa asioita haltuun yhdessä jonkun ryhmän kanssa tai jonkun toisen ihmisen kanssa, et niinku jotenki semmosen yhteisen prosessoinnin kautta, mut sit taas mä en ajattele, et Avoimen yliopiston opinnoissa mä erityisesti haluisin tehdä yhdessä jonkun toisen kanssa niinkun oppimistehtäviä, koska mä tiedostan sen, et en mä pysty kauheen hyvin sopimaan kenenkään muun vieraan ihmisen kanssa niit aikoja, jolloin tätä mietitään yhdessä. Se vaatii kuitenkin niin paljon, et päästään sille samalle aaltopituudella ja sille tasolle ja siihen tutustumiseen ei oo mun mielest niinku opiskeluis aikaa ja sit taas työelämäs ne ihmiset joiden kans tehään niin niihin on jo tutustuttu ja ne on tuttuja tai niihin tutustutaan, siin on jotenkin enemmän aikaa siihen niin silloin on mielekästä tehdä sitä oppimista yhdessä (H4, 544)

Haastateltavan mukaan opiskelu toisten kanssa on mielekästä, mutta vaatii liikaa panoksia Avoimen yliopiston opinnoissa. Haastateltavan puheessa yhdessä opiskelu näyttäytyy taakaksi, sillä tutustumiselle ei ole aikaa.

Puhetta opiskelusta kehystää myös **elinikäisen oppimisen diskurssi**. Kyseistä diskurssia on kuitenkin vaikeaa määritellä rajatusti, sillä kuten teorialuvussa (luku 3.2) käy ilmi, ei elinikäisen oppimisen diskurssi ole yhtenäinen käsite, vaan sisältää monia arvoperusteiltaan erilaisia diskursseja. Haastattelupuheessa elinikäisen oppimisen diskurssia tuotetaan yleisluontoisemmin rakentamalla opiskelusta luonnollista ja tarpeellista osaa aikuisuutta muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa ja muuttuvilla työmarkkinoilla. Kaikkien haastateltavien puheessa opiskelulle rakennetaan jatkuvuutta, ja se rakentuu läpielämän kestäväksi itsestään selväksi toiminnaksi. Haastattelupuheessa kulkevat rinnakkain elinikäisen oppimisen kaksi arvoperusteiltaan erilaista puhetapaa. Yhtäältä opiskelusta aikuisuudessa puhutaan mahdollisuutena ja yksilöllisenä valintana sekä toisaalta taas pakkona ja edellytyksenä pärjätäkseen työmarkkinoilla ja muuttuvassa maailmassa (ks. Myös esim. Järvinen 1996).

Tutkimustulosten tulkinnan yhteydessä reflektoin sekä individualismidiskurssin että elinikäisen oppimisen diskurssin ilmenemistä haastateltavien puheessa.

9 Tutkimustulokset

Tutkimustulosteni esittämistavassa olen mallintanut muun muassa Sutisen (2005) ja Suonisen (1997) väitöskirjatutkimuksia. Tutkimustulosten raportointi etenee puhetapojen esittelemisellä, joista osa jakautuu vielä useampiin erilaisiin puhetapoihin. Koska kielenkäyttö edellyttää diskurssianalyysissä erityistä huomiointia, kerron seuraavaksi tutkimustulosteni esittämisen erityispiirteistä.

9.1 Tutkimustulosten esittämistavasta

Erikoismerkeistä

Tutkimustulosten esittelyssä käytän litteroitujen näytteiden yhteydessä joitakin erikoismerkkejä:

H	Haastattelija
O	Opiskelija eli haastateltava
(...)	puhetta on lyhennetty
<u>alleviivaus</u>	painotettu kohta

Alleviivauksella en tarkoita haastateltavien puheessaan painottamia kohtia. Olen käyttänyt alleviivausta osoittaakseni erikseen niitä kohtia, jotka ovat erityisen tärkeitä haastattelupuhetta tulkittaessa. Alleviivauksella tarkoitukseni on myös ohjata lukijan luentaa. Tulosten raportoinnissa käytän sekä kursivointia että tekstiä lainausmerkeissä. Teksti lainausmerkeissä on suora lainaus haastateltavan puheesta, kun taas kursivoitu teksti voi viitata keskeisiin käsitteisiin, joita haluan painottaa, tai haastateltavien lausumiin yksittäisiin sanoihin.

Puhetapojen raportoinnista

Puhetavat liittyvät osaltaan toisiinsa, ovat rinnakkaisia, kilpailevia tai paikoittain jopa päällekkäisiäkin (ks. Jokinen ym. 2002). Esittelen aina vain tietyn puhetavan, vaikka todellisuudessa samassakin puheenvuorossa haastateltava on saattanut tukeutua moneen eri puhetapaan. Aineistonäytteeni ovat pitkiä, mutta niiden esittelemisellä olen halunnut varmistaa

sen, että lukijalla on mahdollisuus tehdä omat päätelmänsä puheesta ja sen sisällöistä (ks. myös Sutinen 2005, 59). Esitellessäni puhetapoja pyrin käyttämään haastateltavieni puhetta lähellä olevia ilmaisuja. Tällä haluan osoittaa sen, että itse puhe on ensisijainen tutkimuskohteeni.

Käytetystä kielestä, sanoista ja käsitteistä

Puhuessani haastateltavistani käytän heistä yleisimmin nimitystä *haastateltava*. Saatan kuitenkin tilannekohtaisesti puhua myös *opiskelijoista*, *työntekijöistä* tai *toimijoista* riippuen siitä, mitä puheen konteksti kulloinkin koskee. Haastateltavien puhetta avatessani olen välttänyt sellaisten verbien käyttöä kuin *selittää* tai *kuvata*, sillä ne viittaavat puheen toissijaisuuteen suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Lukijaystävällisyyden nimissä olen kuitenkin saattanut paikoittain käyttää ilmaisuja, jotka voivat sisältää oletuksia puheen ulkopuolista todellisuutta heijastavasta luonteesta.

Haastateltavien puhetta tulkitessani käytän runsaasti verbejä *rakentaa*, *korostaa* ja *painottaa*. Näiden verbien käytöllä en tarkoita, että haastateltavani tietoisesti rakentaisivat, korostaisivat tai painottaisivat jotakin, vaan käytän niitä ainoastaan kuvatessani tulkintaani haastateltavien puheesta. Saman periaatteen mukaisesti käytän haastateltavista kuvailevia adjektiiveja kuten *aktiivinen* ja *passiivinen*. Käytän *rakentaa* ja *rakentuu* verbejä vaihtelevasti riippuen siitä, kuinka selvästi haastateltava itse mielestäni rakentaa puheessaan jotakin. Jos tulkinta on mielestäni voimakkaasti omani, käytän verbiä *rakentuu*.

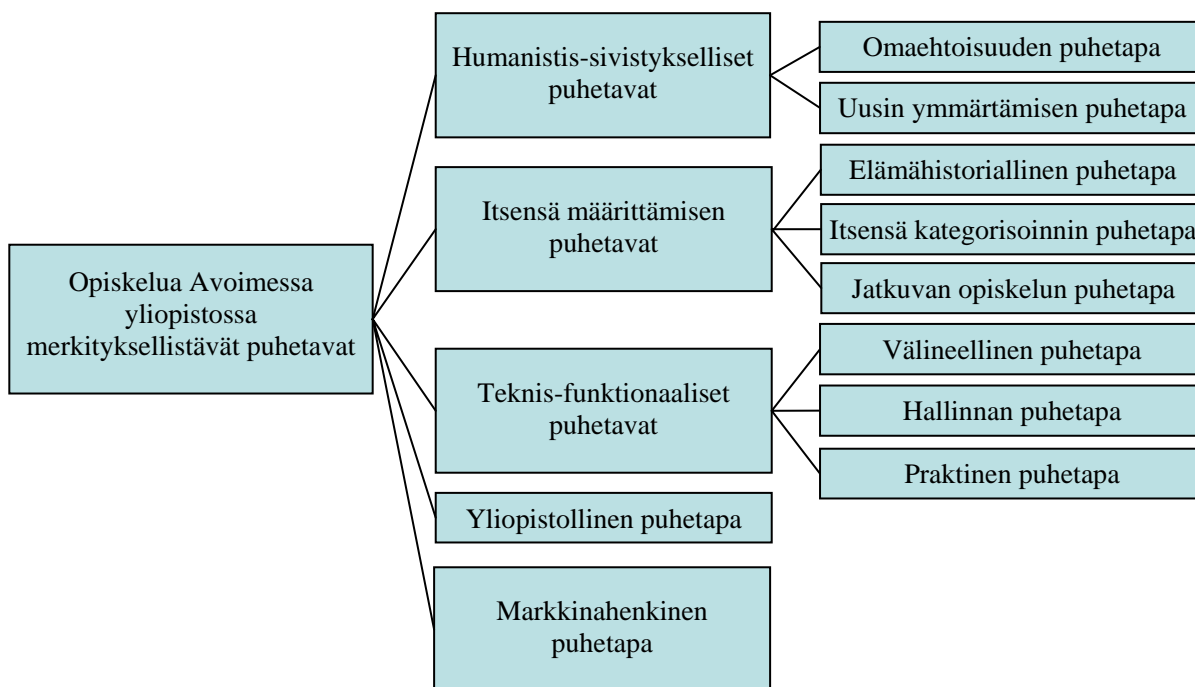
Haastateltaville puheessa rakentuvien toimija-asemien tai subjektipositioiden lisäksi käytän tulkinnassani myös käsitettä *toimijuus*. Se on käyttötarkoitukseltaan rinnastettavissa edellä mainittuihin käsitteisiin, mutta haluan sen käytöllä painottaa puheessa haastateltaville muodostunutta suhdetta erilaisiin toimintaa määrittäviin rajoituksiin ja oikeuksiin.

Erityisesti ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten raportoinnin yhteydessä käytän sanoja *opiskelu* ja *opinnot* vaihtelevasti ja osittain päällekkäisestikin. Olen tietoinen kyseisten termien eroista ja siitä, että opiskelu viittaa opiskelutoimintaan, kun taas opinnot enemmänkin johonkin pysyvämpään kuten kurssirakenteisiin ja tutkintovaatimuksiin. Termien käyttäminen raportoinnissa jotenkin systemaattisesti ei kuitenkaan olisi vastannut haastattelupuhetta, jossa

kyseisiä termejä käytetään tulkintani mukaan monessa yhteydessä synonyymeinäkin. Toisen tutkimuskysymyksen tulosten raportoinnin yhteydessä käytän termiä *ammattillinen osaaminen* kuvaamaan työssä vaadittavaa osaamista sekä sellaista työhön ja ammatillisuuteen liitettävissä olevaa osaamista, jonka on nähty kehittyneen Avoimen yliopisto-opintojen seurauksena. Olen myös tietoinen siitä, että toisen tutkimuskysymyksen tulosten raportoinnin hankaluutena on *ammattillisen osaamisen* ja *työn* käsitteiden välinen eronteko. Pohdin edellä mainittujen käsitteiden käyttöä ja niiden seurauksia tulosten raportoinnissa tutkimuksen loppupäätelmissä.

9.2 Opiskelua Avoimessa yliopistossa merkityksellistävät puhetavat

Tässä luvussa esittelen erilaisia Avointa yliopisto-opiskelua merkityksellistäviä puhetapoja, joilla vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Puhetavat jakautuvat *humanistis-sivistyksellisiin puhetapoihin, itsensä määrittämisen puhetapoihin, teknis-funktionaalisiin puhetapoihin* sekä *yliopistolliseen* ja *markkinahenkiseen puhetapaan*. Edellä mainituista puhetavoista ainoastaan yliopistollinen ja markkinahenkinen puhetapa ovat niin sanotusti "itsenäisiä", kun taas muut edellä mainitut puhetavat pitävät sisällään useampia puhetapoja.



Kuvio 2. Ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevat puhetavat.

9.2.1 Humanistis-sivistykselliset puhetavat

Humanistis-sivistyksellisissä puhetavoissa opiskelu Avoimessa yliopistossa näyttäytyy merkitykselliseksi omaehtoisena toimintana, jonka tavoitteena on kokonaispersoonallisuuden kasvu. Olen määritellyt humanistis-sivistyksellisiksi puhetavoiksi erityisesti sellaiset selonteot, joissa haastateltavat korostavat opiskelun vapaaehtoisuuden ja omaehtoisuuden lisäksi haluaan avartaa maailmankatsomustaan, lisätä yleissivistystään, saada opinnoista henkistä tyydytystä, kehittää itseä sekä ymmärtää yhteiskunnallisia asioita (Puttonen 1994, 107).

Kokonaispersoonallisuuden kasvuun liittyy humanistinen ihmiskäsitys, jossa opiskelun merkitystä ei ymmärretä pelkästään tiedollisena vaan koko persoonaa kehittäväksi toimintana. Kokonaispersoonallisuuden kasvuun on liitettävissä myös sivistyksellinen kehittyminen eli laaja-alainen yksilön omista elämäolosuhteista lähtevä orientoituminen todellisuuteen (Tuomi 2005, 52). Sivistyksellisyys on läpi Avoimen yliopiston historian säilynyt toimintaa määrittävänä arvona ja noussut esille niin julkipuhetta kuin myös avoimen yliopiston opiskelijoita koskevissa tutkimuksissa (ks. esim. Halttunen 2005, Alho-Malmelin & Halttunen 2008; Puttonen 1994; Rinne ym. 2003).

Humanistis-sivistykselliset puhetavat koostuvat *omaehtoisuuden* ja *uusin ymmärtämisen* puhetavoista.

1) Omaehtoisuuden puhetapa

Omaehtoisuuden puhetapa rakentuu sellaisista selonteista, joissa ulkoiset ja itseen liittyvät opiskelun syyt asetetaan puheessa vastakkain ja korostetaan opiskelua itseen liittyviin syihin perustuen. Näin ollen omaehtoisuuden puhetapa on jossain määrin puolustelevalta, sillä sen avulla perustellaan opiskelua omana valintana vastakohtana ulkoisille vaateille.

Omaehtoisuuden käsite korostaa opiskelijaa itsenäisenä yksilönä, jolloin annetaan arvoa omille elämänehdolle sekä sille, että jokainen muodostaa käsityksensä ja katsomuksensa opiskelustaan omassa henkilökohtaisessa ajatteluprosessissaan (ks. Tuomi 2005, 53; Tuomisto 2006, 2).

H: koitsä sillon, että sulla oli sellasia jotain tarpeitakin opiskeluun, muuta ku toi mitä sä sanoit, että et haluu jäädä niinku tyhjän päälle?

O: ei oikeestaan sellast niinkun, sellast et ois niinku töitten takia tai muuten tarvinnu et, varmaan siinä vaihees mä uskoin et kyl se mikä koulutus sillon oli niin riittää ainaki alkuun, mutta kyl se lähinnä oli ihan henkilökohtasista syistä (H2, 210)

Näytteessä opiskelun omaehtoisuus korostuu, kun haastateltava asettaa vastakkain henkilökohtaiset ja työhön liittyvä syyt opiskelulle Avoimessa yliopistossa. Perusteluna opiskelulle henkilökohtaisista syistä johtuvaksi haastateltava toteaa, että ”aiempi koulutus riitti ainakin alkuun”. Haastateltava siis ikään kuin antaa itselleen ”luvan” opiskella henkilökohtaisista syistä saatuaan korkeakoulututkintonsa päätökseen. Toteamuksellaan haastateltava tulee rakentaneeksi elinikäisen oppimisen diskurssia, johon sisältyy oletus koulutuksen kautta omaksuttujen tietojen ja taitojen vanhenemisesta sekä niiden päivittämisen välttämättömyydestä (ks. myös Moore 2003, 28). Edes korkeakoulutus ei elinikäisen oppimisen diskurssissa anna eväitä osaamisyhteiskunnan rattaissa pysymiselle (ks. Suikkanen 2005, 15).

Omaehtoisuuden korostamisen ”äärimuotona” opiskelusta puhutaan *harrastuksena* (ks. myös Ahrio ym. 1992; Jauhiainen, Nori & Alho-Malmelin 2007, 33; vrt. Salmela & Puttonen 1994, 93). Sanakirjamääritelmän mukaan harrastus tarkoittaa *yksilön pyrkimyksiä valita tiettyjä ympäristön tarjoamia toimintamahdollisuuksia ja yksilön pyrkimystä omistautua tiettyntyyppisille asioille*. Yleisimmin harrastus yhdistetään vapaa-aikaan ja vapaaehtoisuuteen, työn vastakohtaksi (Ahrio ym. 1992, 292.).

H: muistat sä sillon ku sä opiskelit niin et oisko siitä ollu nyt niinku esimerkiks mitä luettiin tai niistä jotain apuu sulle töissä sitte?

O: en mä kyllä muista, että ois suoraan ollu mitään, kauheesti mitään apua, et kyl se, muistaakseni aika lailla silleen omaks huvikseen opiskella (H2, 256)

H: koitko sä niinku et ne oli ikään ku kaks eri maailmaa, minkä välillä sä..?

O: joo, se oli vähän niinkun harrastus että ei ne oikeen niinku kohdattu (H2, 258)

Yllä olevassa näytteessä opiskelu harrastuksena merkityksellistyy omaehtoiseksi toiminnaksi, sillä sitä tehdään vain oman itsen vuoksi, *omaksi huvikseen*.

Ahrion ym. (1992) Avoimen yliopiston opiskelijoita tarkastelevan tutkimuksen mukaan opiskelun nimeämistä harrastukseksi voidaan myös käyttää tarkoituksenmukaisesti tuottamaan omasta opiskelusta tietynlaista kuvaa (Ahrion ym. 1992, 322-323). Kun opiskelu nimetään harrastukseksi, voidaan sen merkitys irrottaa täysin välineellisistä pyrkimyksistä ja arvoista (ks. myös Emt 329-333).

Nimeämällä opiskelun harrastukseksi rakennetaan opiskelulle myös itseisarvoa: ”kun jotain vaan ois kiva opiskella”. Kun opiskelusta puhutaan itseisarvona, kuvataan sitä positiivisilla adjektiiveilla - *kivana* ja *hauskana* toimintana. Opiskelusta saa hengenravintoa ja siitä on iloa itselle (ks. myös Jauhiainen 2007, 33):

H: et siin oli ikään ku kummatkin- vähän ne ulkoset ja sitte ne sisäiset?

O: ehkä joo... kyllä..niin varmasti. Mutta mä opiskelen kyl siks et mä oon ihan hurahtanu tähän opiskeluun, et se on vaan niin kivaa.

H: niin

O: et ei tätä jaksais työn ohessa jos tää ei ois kivaa

H: et ...se on myös ikään ku harrastus?

O: ihan selvästi. Aikaavievä ja uuvuttava harrastus

H: Niin just. Niin usein sitä just ihmetellään, et miten opiskelijat jaksaa töiden ohessa, käydä luennoilla ja siihen päälle perheet ja harrastukset ja...

O: niin.. mut se vaan on niin kivaa (H1, 57-64)

Opiskelu harrastuksena voi saada kuitenkin hyvinkin erilaisia merkityksiä. Kun yllä olevassa näytteessä kysyn haastateltavalta opiskelusta harrastuksena, ei hän kuvaakaan opiskelua enää kivaksi toiminnaksi vaan *aikaavieväksi* ja *uuvuttavaksi* harrastukseksi.

Ahrion ym. (1991) mukaan opiskelun kuvaaminen tietynlaisena harrastuksena riippuu pitkälti siitä, *miten* asiasta kysytään ja *kenelle* puhutaan. Tilanteissa, joissa kysyjän suhtautuminen opiskeluun on positiivinen, kuten haastattelutilanteessamme, uskalletaan tuoda esille myös harrastuksen negatiivisia puolia. (Emt. 322-333.)

Seuraavassa näytteessä haastateltava vetoaa opiskeluun harrastuksena kertoessaan opiskelun aloittamiseen johtaneista syistä:

H: No muistatko yhtään, et minkälaisia odotuksia sulla oli niistä opinnoista, ennenku ne alko?
Tai oliko mitään odotuksia?

O: Sen mä muistan et se oli niinku oikeesti sellainen että mä mietin hirveesti siinä elämäntilanteessa että onko mulla aikaa. Mua kiinnosti kauheesti ja perustelinkin sitä asiaa sillai, että nää on niitä mitä mä haluan harrastaa niinku mun miehelle esimerkiksi joka sanoi et mun pitäis mennä esimerkiksi punttisalille tai tehdä jotain muuta tällaista vaikka fyysistä, fyysistä et niinku mul oli semmoinen olo et nyt tää on jotain, jotain mä saan tästä tosi paljon

H: et se on ollu myös harrastus?

O: Se on silleen niinku harrastus, kyllä. (H5, 612–615)

Opiskelun aloittaminen osoittautuu yllä olevassa näytteessä erityistä pohdintaa ja päätöksentekoa edellyttäväksi asiaksi. Mielenkiintoista on, että näytteen mukaan opiskelun aloittamista tulee *perustella* toisille ihmisille. Kun opiskelua verrataan muihin harrastuksiin, se saa aivan erilaisen merkityksen kuin tavoitteisiin ja saavutuksiin tähtäävä opiskelu. Nimeämällä opiskelun *harrastukseksi* voidaan toisille ihmisille perustella sen omaehtoista lähtökohtaa ja vapaaehtoista luonnetta.

Ahrion ym. (1992) mukaan myös tilanteissa, joissa muut ihmiset kummeksuvat ja ihmettelevät opiskelun aloittamisen syitä, on hyvä vedota opiskeluun harrastuksena, sillä oikeutta toisen vapaa-aikaan ei ole helppo kiistää. Opiskelu on ”oma juttu” muiden harrastusten joukossa - aivan kuten aviomiehelläkin on omansa. (Ahrio 1991, 323, 293.)

Seuraavassa näytteessä opiskelu merkityksellistyy harrastukseksi, mutta myös voimakkaasti itseisarvoksi (ks. myös Jauhiainen 2007 ym.) :

H oot sä kokenu myös et tää opiskelu on omalla tavallaan harrastus?

O: On, se on mitä suuremmissa määrin mun harrastus, on se ehdottomasti ja se on mun harrastus numero yksi et mun on vaikeee kuvitella... et ainut mitä mä mietin silleen, et joskus on hyvä pitää vähän paussia, että se että tekee putkeen koko ajan sit se menee vähän sellaseks, niinku se on tahtonu mullaki vähän mennä et sitä sitte metsästää arvosanoja ja sitten niinku lähtee just niinku pelaa niillä asioilla et se substanssi vähän unohtuu siellä, et sen takia on joskus hyvä niinku et pitää paussia ja sitten ne asiat jalostuu siinä matkan varrella, sit kun niiden asioiden äärelle palaa niin sit taas niinkun uuteen nousuun (H3, 446-447)

Haastateltavan mukaan vaarana omaehtoiselle harrastuksenomaiselle opiskelulle on tavoitteellinen arvosanaorientoitunut opiskelu, jossa itse opiskeltava asia ja substanssi jäävät taka-alalle. Kuvaillessaan opiskeluaan Avoimessa yliopistossa omaehtoisena ja

harrastuksenomaisena toimintana haastateltavat vertaavat sitä joko välineelliseen opiskeluun (arvosanametsästys) tai työhön liittyvään opiskeluun.

H: mun haastateltavat on nyt niitä, jotka on vastannu et he opiskelee ammatillisen osaamisen täydentämisen ja päivittämisen intresseistä tai motiivista

O: kyllä

H: niin miks sä vastasit näin?

O: Mä teen niin. Se on niinkun ymm.. niin että jos mä en.. No sanotaan niin että se on niinku kakspuolinen juttu, et tää kiinnostaa mua. Mä oon semmosessa onnellisessa asemassa et mä oon suunnilleen sillä allalla mistä mä pidän ja mikä mua kiinnostaa niin varmaan se johtuu siitäkin mutta se, että minkä takia mä uhraan vapaa-aikaani niinku sen hyväks niin koska mulle ei niinku makseta täst mitenkään (H1, 73–76)

Opiskelusta voidaan puhua välillä hyvinkin ristiriitaisesti. Kysyttäessä opiskelusta ammatillisen osaamisen täydentämisen välineenä (vrt. opiskelu harrastuksena) tuo haastateltava esille, etteivät opiskelun syyt ole niin yksinkertaisia - asialla on kaksi eri puolta. Yhtäältä opiskelulle rakentuu omaehtoinen merkitys haastateltavan viitatessa omaan kiinnostukseensa opiskeltavaa aihetta kohtaan. Toisaalta se on kuitenkin ristiriidassa muiden vapaa-ajan toimintojen kanssa. Opiskelusta ammatillisen osaamisen täydentämisenä puhutaan tässä näytteessä fatalistiseen sävyyn: ”minkä takia mä uhraan vapaa-aikaani kun mulle ei makseta tästä mitään”. Puhuessaan omaehtoisesta opiskelustaan suhteessa työhön saa opiskelu vapaaehtoistyöhön rinnastettavissa olevan merkityksen.

Opiskelu eroaa muista harrastuksista juuri vaativuudeltaan. Pelkäksi vapaa-ajan täytteeksi opiskelu on ongelmallista määrittää, sillä se on haastavaa ja määrätietoista toimintaa (Ahrio ym. 1991, 339). Omaehtoisen opiskelun tunnusmerkkinä voidaankin Naumasan aikuisopiskeluun osallistumistutkimuksen mukaisesti pitää opiskelijan oman ajan ja varojen investointia opiskeluun (Naumanen 1994, 161).

Seuraavassa näytteessä opiskelulle rakentuu sivistyksellinen merkitys:

H: mitä tota ku sä sanoit, et sä oot koukussa opiskeluun niin niin mitä sä saat näistä opinnoista tai miten sä koet et mikä se on mikä ajaa sut uudelleen ja uudelleen niinkun opiskelemaan?

O: Se uuden oppiminen, se et maailmas on niin paljon asioita mistä mä en tiedä mitään niin että semmonen tiedon jano et kaikesta ois kiva tietää. Et mä oon huomannu, et mua kiinnostaa hyvin hyvin monet asiat, mä oon jopa harkinnu et jotain tämmöst matemaattistaki vois opiskella, missä mä oon tosi surkee mut se ois vaan hauska kokeilla, että oppisinko mä niistä

kun mä en usko, et mä olisin kovin lahjakas niissä niin semmonen, semmonen uuden oppimisen tarve tai jotenki, täytyy saada käyttää aivojaan et jotenki, ku toi työelämä on kuitenkin aika semmosta, ei se nyt koin älyllistä oo

H: tuokse sitte vastapainoa siihen työhön niinku se opiskelu?

O: joo ja kyl se jotenki se opiskelu kehittää kuitenkin jotenki henkisesti ja ihmisenä että työelämässä jotenki, sitä vaan jämähtää paikalleen sit sitä samaa hommaa saattaa tehdä kymmenen vuotta ja ei niinku oikeestaan oo oppinu mitään, eikä osaa ajatella yhtään mistään mitään että kun ei siel kauheesti tartte silleen oikeesti ajatella asioita että on se joo silleen vastapainoa sille, että (H2, 317-320)

Viittaamalla *tiedon janoon, kaikkeen tietämisen arvoiseen maailmassa ja uuden oppimisen tarpeeseen* rakentaa haastateltava puheessaan jo valistuksen ajalle tyypillistä sivistyspuhetta². Tässäkin lainauksessa opiskelu merkityksellistyy itseisarvoksi, jonka avulla voidaan myös haastaa itseä ja kokeilla omia rajojaan. Tässä mielessä opiskelun merkityksiin voidaan tässäkin näytteessä liittää harrastuspuheeseen yhdistettävissä olevia piirteitä.

Opiskelun sivistyksellistä arvoa tehdään omaehtoisuuden puhetavassa ymmärrettäväksi vertaamalla opiskelua ja työelämää toisiinsa. Merkityksellistä yllä olevassa näytteessä on haastateltavan yllättävä ilmaisu, jossa työelämä osoittautuu paikalleen pysähtyneeksi ja rutiininomaiseksi. Ilmaus on jyrkästi ristiriitainen samaisen haastateltavan aiempien työstään antamien selontekojen kanssa. Haastateltava kertoo aiemmissä haastattelupätkissä, että työ edellyttää jatkuvaa muuttuvan ympäristön seuraamista ja tietojen päivittämistä, sillä muussa tapauksessa putoaa kärryiltä. Työhön liitettävät kuvaukset ovat siis tilannesidonnaisia. Puhe opiskelusta verrattuna työhön antaa työelämälle aiemmista selonteoista poikkeavan ja jopa ristiriitaisen merkityksen. Haastateltavan tapa asettaa työelämä ja opiskelu toisilleen voimakkaasti vastakkaisiksi voidaan tulkita retoriseksi keinoksi vahvistaa opiskelun merkitystä nimenomaisesti sivistyksen lähteenä ja vakuuttaa kuulija omasta kannastaan. Haastateltava käyttää lisäksi puheessaan kuvatessaan työelämää niin sanottuja ääri-ilmaisuja, jotka lisäävät ilmaisun vakavastiotettavuutta. (ks. Jokinen 2002, 150-152.) Haastateltavan ilmaisu "samaa hommaa saattaa tehdä kymmenen vuotta ja ei niinku oikeestaan oo oppinu mitään eikä osaa ajatella yhtään mistään mitään että kun ei siel kauheesti tartte silleen oikeesti ajatella asioita" on yllättävä suhteessa vallitsevaan kulttuurisen ilmapiiriin, jossa työelämästä

² Valistuksen ajan sivistysihanteena oli ihminen, jolla on tarve oman kokonaispersoonallisuutensa ja ihmisenä kasvun kehittämiseen (ks. mm. Ojanen 2008; Niemelä 1998, 220).

käytävää muutospuhetta voidaan kutsua jonkinlaiseksi megadiskurssiksi (ks. mm. Kokkila 2003).

2) Uusin ymmärtämisen puhetapa

Uusin ymmärtämisen puhetavassa opiskelu Avoimessa yliopistossa merkityksellistyy uutena tapana tarkastella ympäröivää maailmaa ja itseä suhteessa siihen. Puhutaan rakenteiden, syy- ja seuraussuhteiden sekä oman työn kontekstin ymmärtämisestä uudella tavalla. Olen nimennyt tämän puhetavan uusin ymmärtämisen puhetavaksi, sillä siinä opiskelu on mahdollistanut sellaisten rakenteiden ymmärtämisen uudella tavalla, jotka ovat jo ennen opiskelua vaikuttaneet haastateltavan toimintaympäristöön työelämässä. Tässä puhetavassa opiskelulle rakentuu jossain määrin *emansipatorinen* funktio.

H: mites tota, muistatko yhtään et minkälaisia odotuksia sulla oli näistä opinnoista siis nyt jos näistä Avoimen?

O: ehkä mul oli sellasia odotuksia että oli osittain kamalan positiivista, koska mä ehkä pelkäsin, et se olis vähän liian teoreettista, mutta se kosketti kyllä niinku mun arkipäivästä työtä, näkökulmaa arkipäivän työhön. Ne anto semmosii sysäyksiä kyllä siihen ja ihan uutta ajateltavaa ja semmosia niinku ahaa-elämyksiä, just niinku ku mä kerroin täst murroksesta niinku mikä se nyt on, postmoderni murros vai mikä niin mä silloin hiffasin niil luennoilla monia asioita, et mä odotin kyl vähän tällasta tönimistä että saa niinku kokonaiskäsitteen siitä mitä on tapahtunu (H7, 847–848)

Opiskelu merkityksellistyy uusin ymmärtämisen puhetavassa uudenlaisena suhteena omaa työtä ja työympäristöä kohtaan. Opiskelu on antanut välineitä ottaa etäisyyttä arkiseen työhön ja näin ollen mahdollisuuden toiminnan näkemiseksi *osana laajempaa kokonaisuutta*. Näytteessä opiskelulle rakentuu merkittävä rooli ymmärryksen ja näkemysten muutoksen tasolla. Uusin ymmärtäminen on saanut alkunsa opiskelun myötä syntyneistä oivalluksista ja *ahaa-elämyksistä*.

Seuraavassa näytteessä opiskelun merkitys uusin ymmärtämisen mahdollistajana osoittautuu yllätykselliseksi ja jopa *epätarkoituksenmukaiseksi*:

O: (...) mut se on ehkä just semmonen sivujuonne mikä on tullu siinä, mikä ei oo ees niissä opiskelun tavoitteissa, mut ehkä se on niinku ylipäänsä yliopisto-opiskelussa ja sit semmosta just semmosta et nähdään, et mä nään oman toiminnan, että niinku osana jotain isompaa kokonaisuutta. Meillä oli viime syksynä yks kurssi niin se oli mun mielest semmonen mikä oli

niinku ihan ei ois voinu parempaa olla. Mä oisin voinu sit lukee vaik kuinka paljo, siitäkin varmaan muuten oli kirjatentti...ärsyttävää. Siit ois voinu kyl tosi hyvät, kyl mä oisin voinu vaik tosi paljon sitä lukee pidemmälle. Et se oli just, se osu niinku niin hyvin siihen, että autto just siinä, siinä sen työn näkemisenä osana kokonaisuutta ja siitä et mitkä niinku öö miten niinku yhteiset tai ulkopuoliset, mitkä voimat siel vaikuttaa niinku mun päivätyöhön (H1, 138)

Näytteessä haastateltava tekee ymmärrettäväksi opiskelun merkitystä suhteessa yliopisto-opintojen tavoitteisiin. Kokonaisuuksien ja oman työn parempi ymmärrys - uusin ymmärtäminen - eivät haastateltavan mukaan kuulu varsinaisiin opiskelun tavoitteisiin, vaikkakin mahdollisesti *yliopisto-opiskeluun yleensä*.

Seuraavassa näytteessä korostuu erityisesti uusin ymmärtämisen emansipoiva vaikutus:

O:Se (opiskelu) on myöski lisänny mun tietämystä valtavasti niistä lainalaisuuksista mitkä jos puhutaan ihan jostakin koulutussosiologiasta, tämmösistä koulutuksen yhteiskunnallisista vaikutuksista kaikista muusta niin se on niinku avannu silmiä siitä, että missä todellisuudessa me ihan oikeesti eletään et tavallaan myöskin ehkä karistanu semmosta naivia uskoa asioihin, et tonu semmosta realiteettia et mikä, mitkä tavallaan määrittelee miks meillä on tietty määrä tietynlaisia koulutettavia tai mihin rahaa tulee tai menee et sellasii (H3, 375)

Opiskelun merkitys *emansipaation* (aiemmista uskomuksista ja käsityksistä vapautuminen) lähteenä ilmenee, kun haastateltava viittaa aiempiin käsityksiinsä *naiiveina* ja kertoo, kuinka opiskelu on ikään kuin herättänyt haastateltavan "tähän todellisuuteen, jossa elämme".

Uusin ymmärtämisen puhettavassa merkitykselliseksi osoittautuu opiskelun myötä kehittynyt kriittinen ajattelu (ks. Jävinen-Taubert & Valtonen 1999):

H: minkälaista hyötyä siitä on?

O: no siit on just se hyöty et ymmärtää elämän eri ilmiöitä ja työelämän eri ilmiöitä ja erilaisten ihmisten tai erilaisten tai tavaallaan, et työelämässäki on monta näkövinkkiä mistä niitä katotaan ja mitkä sitä laivaa heiluttaa millonkin niin kyllähän se sitä ymmärrystä niinku on lisänny ja toisaalta se on sitä lisänny, et miten havainnoi ja miten ottaa viestejä vastaan niinku siinä ihan jokapäiväisessä tilanteessa lehdistä, televisiosta, radiosta, mistä tahansa et kyllähän se on sitä niinku perspektiiviä muuttanu tai sanotaan, et ei se oo muuttanu, mut jollakin tavalla... tai no on muutoshan se on tietysti et et sitä ei ehkä sillon aikasemmin ajatellu, et sitä on niinku, ei niinku suodattanu, suodattaa asioita paljon tarkemmin kuin aikasemmin, että sitä se on varmaan tonu (H3, 394-395)

Haastateltava ei ennen ajatellut asioista kriittisesti ja on opintojen myötä alkanut suodattamaan jokapäiväisiä asioita sekä erilaisia viestintämedioita tarkemmin. Opiskelulle rakentuu tässäkin

näytteessä emansipoiva merkitys haastateltavan verratessa nykyistä kriittistä havainnointitapaansa aiempaan.

Haastateltavien puheeseen on yhdistettävissä Mezirowin uudistavan oppimisen teoria, joka keskittyy yksilökohtaisen ajattelutavan muutokseen. Kriittisen oman ympäristön ja kokemusten reflektoinnin kautta haastateltavat ovat tulleet tietoisiksi omaan ajatteluun vaikuttaneista tekijöistä. (Mezirow 1995; Mezirow 1998). Opiskelu on saanut heidän kuvauksissaan heidät kyseenalaistamaan omia ennako-oletuksiaan, tutkimaan vaihtoehtoisia näkökulmia ja muuttamaan aiempia käsityksiään. Uusin ymmärtämisen puhetapaan liittyvien merkitysperspektiivin muutosta kuvaavien selonteojen perusteella voitaisiin opiskelun Avoimessa yliopistossa tulkita toimineen haastateltaville emansipaatioon käynnistäjänä (ks. Mezirow 1995, 36).

Toisaalta Mezirow liittyy emansipaation määritelmäänsä myös yksilön aktiivisen toiminnan uusien muuttuneiden perspektiivien mukaisesti (Mezirow 1995, 36). Uusin ymmärtämisen puhetapaan liittyvien selonteojen perusteella ei kuitenkaan voida tehdä päätelmiä siitä, onko muuttuneen ajattelun seurauksena tapahtunut aktiivista toimintaa. Tämä ei oikeastaan ole edes tutkimusasetelmani kannalta olennaista. Tästä johtuen emansipaatiota sopivampi käsite usin ymmärtämisen puhettavan ymmärtämiseksi voisi olla *voimaantumisen* (empowerment). Antikaisen (1996) mukaan voimaantuminen kattaa kaksi eri puolta: *muutoksen yksilön itsemäärittelyssä ja osallistumisen kautta tapahtuvan muutoksen ympäristössä* (Antikainen 1996, 253). Tulkitsen monet edellä esittelemistäni usin ymmärtämisen puhetapaan liittyvistä selonteista opiskelun myötä tapahtuneen voimaantumisen ilmentymiksi. Haastateltavien puheessa korostuu opiskelun myötä tapahtunut subjektiivisen toimijuuden vahvistuminen, joka liittyy olennaisesti voimaantumiseen (ks. myös Antikainen 1996, 254). Uusin ymmärtämisen puhetapaan liitettävät selonteot voidaan tulkita näin ollen myös merkittävien oppimiskokemusten kuvauksiksi. Tarkoitukseni ei ole kuitenkaan voimaantumisen tai emansipoitumisen käsitteillä viitata minkään lopullisen tavoitteen toteutumiseen. Postmodernissa ihminen ei koskaan tule ”valmiiksi”, vaan kysymys on pikemminkin jatkuvan emansipoitumisen tai voimaantumisen prosessista (ks. esim. Usher 1999, 77).

9.2.2 Itsensä määrittämisen puhetavat

Itsensä määrittämisen puhetavoissa opiskelun merkitystä rakennetaan minän kontekstissa. Näissä puhetavoissa *minä* on puheen resurssi ja perustavanlaatuinen konstruktio, jonka kautta elettyä ja itseä tehdään ymmärrettäväksi (ks. Komulainen 1998, 30). Käyttäessäni sanoja minä, minuus ja identiteetti tätä puhetapaa avatessani viittaa erilaisiin tapoihin puhua itsestä ja omasta minuudesta eli niin sanottuun kerrotun minän retoriikkaan³. Opiskelua merkityksellistävät selonteot koskevat yksilön menneisyyttä ja suunnitelmia tulevaisuudesta. Nykyhetkeä konstruoidaan itsensä määrittelyn ja kategorisoinnin avulla, jolla myös perustellaan opiskelua Avoimessa yliopistossa.

Koulutukseen hakeutuminen on tapahtuma, jossa ihmiset rakentavat tulevaisuuttaan ja tarkastelevat aikaisemmin elettyä koulutuksen avaamien näkökulmien valossa. (ks. myös Komulainen 1998; Nurmi 1995, 21.) Opiskelu näyttäytyy myös identiteetin ja itsensä muokkaamisen resurssina, jolloin identiteetti syntyy ajallisesta jatkuvuudesta eli menneisyyden saattamisesta yhteen ennakoitun tulevaisuuden kanssa (ks. Giddens 1995, 114).

Itsensä määrittämisen puhetavat jakautuvat *elämähistorialliseen puhetapaan, itsensä kategorisoinnin puhetapaan* ja *jatkuvan opiskelun puhetapaan*.

1) Elämähistoriallinen puhetapa

Elämähistoriallinen puhetapa nousi haastatteluissa merkittäväksi tavaksi tehdä ymmärrettäväksi opiskelua Avoimessa yliopistossa. Puhuessaan opiskelu- ja työhistoriastaan haastateltavat rakentavat siltaa opiskelun aloittamiselle Avoimessa yliopistossa. Opiskeluun hakeutumista perustellaan ja selitetään usein taustan valossa (ks. Myös Komulainen 1998). Vaikka en suoranaisesti olisi kysynyt niistä syistä, jotka saivat haastateltavani aloittamaan opintonsa Avoimessa yliopistossa, opiskelun aloittaminen osoittautui merkitykselliseksi juuri elämän historian kontekstissa. Tässä puhetavassa painottuu haastateltavien omien valintojen ja tavoitteiden tärkeys. Mennyttä konstruoidaan nykyhetkestä käsin ja kausaalisuusuhteet

³ Minän retoriikalla viittaa erilaisiin tapoihin puhua itsestä. Minuutta ei tällöin nähdä yhtenäisenä kokonaisuutena vaan erilaisiin puhetapoihin sidonnaisena konstruktiona (ks. Komulainen 1998; Potter & Wetherell 1987, 102).

hahmottuvat järkevaksi jatkumoksi elämäkokemuksen kontekstissa. Aiemmat opinnot ja työt nähdään johdattajina opiskeluun.

Elämähistoriallista puhetapaa rakennetaan pitkälti narratiivien eli kertomusten muodossa. Narratiivi käsitteenä on myös rantautunut diskurssianalyysin piiriin ja sillä viitataan tarinoihin ja kertomuksiin, jotka pitävät sisällään aikaulottuvuuden. Diskurssianalyysin näkökulmasta kertomuksia voidaan pitää kielenkäyttäjien resursseina. (Jokinen & Juhila 2002, 68). Ymmärrän kertomuksen puheen resurssiksi, joka on ihmiselle tärkeä väline ajallisuuden ilmaisemiseksi. Kertomukset myös välittävät sanatonta tietoa ja yhteisesti jaettuja oletuksia kulttuuristamme olettamalla tietyt asiat tunnetuiksi (ks. Myös Hyvärinen & Löyttyniemi 2005).

Seuraavissa näytteissä haastateltavat kertovat hakeutumisestaan Avoimen yliopiston opintoihin:

H: Haluaisitsä kertoa vaikka vähän sun opiskeluhistoriasta, mitä oot opiskellu ja mikä on pohjakoulutus ja miten oot tänne päätyny?

O: No joo, mä oon itseasiassa opiskelun kautta tänne päätyny. Mä oon.. henkilöstöjohtamisen tradenomi on mun koulutus ja mä oon aikuisena oikeestaan opiskellu sen. Et mä oon aikasemmin opiskellu matkailualan... mikä sen on.. oppilaitoksessa..

H: Oppilaitoksessa joo...

O: joskus 90- luvulla, mutta tota nää tradenomiopinnot on oikeestaan sellanen mitä nyt niinku teen ihan niinku työksenikin niinku sen alan töitä periaatteessa ja sitä kautta sitte tullu tänne, et mä perusopinnot suoritinki siinä opiskelun ohessa yks kesä jaja sitten lähin jatkaa, siin oli joku vuosi välissä ku mä tein lopputyön (H1, 1-4)

(kertoo työhistoriastaan)

O: Sit mä olin ollu jo esimiestyössä aika pitkään et mähän työn kautta kauheesti niinku esimiestyöhön liittyvää koulutusta ja kurssitusta saanu ja tradenomiopinnoissa tietysti jonkin verran johtamista ja tän tyypistä mut sit mulla lähti niinku syttyyn sieltä niinku esimiestyön kautta sitä työyhteisön kehittämisen niinku innostuksesta se että nyt mä haluankin lähteä opiskelemaan aikuiskasvatusta ja tuota sit niinkun lähin (H3, 331)

O: niin se oli jotenki vaan jatkaa sille ensimmäiselle tutkinnolle et, vähän niinkun ois sivuainetta opiskellu et vaan niinku jälkeen päin että et en mä oikeen niinku silleen erottanu niitä siitä, se oli vaan sitä samaa jatkumoo koko ajan että et ei siin, ei siin ehkä mitään (H2, 290)

Näytteissä opiskelun aloittaminen Avoimessa yliopistossa rakentuu ikään kuin oman työ- ja opiskelutaustan *päälle*. Oma opiskelu- tai työhistoria osoittautuu varsinkin ensimmäisessä näytteessä merkitykselliseksi perusteluksi opiskelulle. Taustan valossa opiskelun aloittamisesta puhutaan aineistossani yleisemminkin luonnollisena ja rationaalisen ratkaisuna. Tällöin opiskelun aloittaminen ei osoittaudu merkittäväksi tai käännteentekeväksi tapahtumaksi vaan jopa itsestään selväksi ratkaisuksi. Ensimmäisessä näytteessä (H1, 1-4) opiskelun aloittamiseen viittaavat ilmaiset (alleviivattuina) ovat kuin sivuhuomautuksia haastateltavan kertomusten lomassa ja osoittautuvat rationaaliksi syy- ja seuraussuhteiden perusteiksi. Seuraavassa näytteessä (H3, 331) opiskelun aloittaminen taas ilmaistaan hieman romanttisempaan sävyyn kertomalla, kuinka innostus opiskeluun *syttyi* oman työn kautta. Silti hakeutuminen opintoihin saa tässäkin näytteessä luonnollisen ja helpon kuuluisen sävyn: ”ja tuota sit niinkun lähin”. Viimeisessä näytteessä opiskelu Avoimessa yliopistossa osoittautuu myös luonnolliseksi ja itsestään selväksi asiaksi. Opiskelun aloittamisen merkitystä vähätellään tässä näytteessä käyttämällä sanaa *vaan* moneen otteeseen.

Rationaalinen tapa puhua opintoihin hakeutumisesta pitää yllä instituutioiden kuten oikeus- ja koulutusjärjestelmän edellyttämää käsitystä ihmisestä järkevänä toimijana, joka on itse vastuussa valinnoistaan ja teoistaan (ks. myös Komulainen 1998, 22). Opiskelun aloittaminen Avoimessa yliopistossa rakentuu elämähistoriallisessa puhettavassa rationaaliseksi ratkaisuksi, jonka valossa oma toiminta näyttäytyy selkeänä ja kulttuurisesti järkevänä (ks. myös Koski & Moore 2001b, 10-11).

H: Joo ja sitte tota jos sä kerrot tosta sun opiskeluhistoriasta ja niinku pohjakoulutuksesta tähän pisteeseen asti

O: (puhuu opiskeluhistoriastaan)...silloin ku mä olin töissä niin mä aloin lukeen siinä vaiheessa jo 90-luvun alkupuolella avoimessa kasvatustieteitä, koska mulla oli tavoitteena pätevyitä ammatilliseksi opettajaksi ja sit tota suoritin sen ja silloin mä luin avoimessa todella sen kasvatustieteen silloisen 15 ov:tä, koska se sit taas hyväksiluettiin opettajakoulutuksessa (H6, 667-668)

Tässä näytteessä opiskelun aloittamisen merkitys rakentuu myös rationaaliseksi ratkaisuksi, mutta opinnot ovat osoittautuneet jopa välttämättömiksi tietyn tavoitteen eli opettajan pedagogisiin opintoihin pääsyn vuoksi. Opiskelu Avoimessa yliopistossa osoittautuu merkittäväksi *elämää ohjaavaksi* ja *eteenpäin vieväksi* tekijäksi.

Elämähistorian kontekstissa opiskelu voi saada erilaisia merkityksiä. Seuraavassa näytteessä merkittäväksi osoittautuu opiskelun tarjoama joustavuus Avoimessa yliopistossa:

O: (puhuu opiskeluhistoriastaan) ...siis silloin ku mä opiskelin yliopistossa 90-luvun loppupuolelella niin oli hyvin vaikea opiskella työn ohessa ja niinhän mä tein sivuaineet pääsääntöisesti avoimen puolella ja tota, koska se oli siinä vaiheessa vähän helpompi tehdä sieltä ne ja tota sitten, mä tein niinku viestinnästä 15 ov:tä niin sitten jossakin vaiheessa 2000-luvun alussa mä tein sitten, jatkoin niitä viestinnän opintoja alemmiksi aineopinnoiksi ja silloin ei voinut suorittaa muuta kuin ne alemmat aineopinnot ja sitten tota 2005 niin sitte ku tän tutkintouudistuksen myötä niin tuli sit siis se mahdollisuus suorittaa ne kokonaan ne viestinnän aineopinnot niin sit mä tein ne loppuun siinä 2005-2006. Siinä lyhesti opiskeluhistoriani sit siinä on kaikenlaista muuta pientä vielä lisäksi mutta... (H6, 674)

Haltusen (2005) mukaan joustavuuden diskurssi korostaa avointa yliopisto-opetusta yksilöllisten koulutustarpeiden tyydyttäjänä, sillä joustavuus toteutuu laajan opetustarjonnan, ajallisen joustavuuden ja erilaisten opetusmuotojen kautta. Näytteessä haastateltava rakentaakin joustavuudelle merkitystä juuri omien tarpeiden palvelemisen muodossa. Opiskelun joustavuus avoimessa yliopistossa mahdollisti haastateltavalle yliopisto-opiskelun ja työn yhteensovittamisen. Alho-Malmelin ja Haltia (2008) puhuvat joustavuuden diskurssista hieman eri sävyyn ja liittävät joustavuuden koulutuksellisen tasa-arvon yhteyteen. Joustavuus mahdollistaa erilaisten ja uusien reittien kulkemisen aikuisuuden koulutusportilla (Alho-Malmelin ja Haltia 2008, 7.)

Opiskelun aloittamisesta puhutaan paikoittain myös romantisoivaan ja merkitykselliseen sävyyn:

O: (kertoo opiskeluhistoriastaan) oikeestaan, siitä alko semmonen oikeen niinku todella intensiivinen niinku innostus aikuisopiskeluun niinku kaiken kaikkiaan (H3, 327)

O: Niin perusopinnot, aikuiskasvatuksen perusopinnot ja sit ku mä sain ne siinä vuodessa tehtyä niin sit mä samaan putkeen siinä syksynä hain sitte aineopintoihin, et siitä lähti se niinku semmonen määrätietonen tahto et tää on se mitä mä haluan tehdä (H3, 335)

H: No muistatko yhtään, et minkälaisia odotuksia sulla oli niistä opinnoista, ennenku ne alko? Tai oliko mitään odotuksia?

O: Niinkun, mä olin jotenkin, sen mä muistan et mä olin jotenkin niinku tavallaan sen jälkeenku mä olin suorittanut sen opettajan tutkinnon tai tän pätevyyden niin mä olin hirveen niinku innostunut ehkä siitä tai just tästä niinku yliopisto-opinnoista siis tästä niinku tämmösestä teoreettisen ajattelun siis et saa niinku tavallaan niinku tarkastella että mussa on

niinku joku ihme teoreetikko aina ollu. Et se oli must niin ku se, et mä odotin hirveesti sitä, sitä tavallaan semmosta niinku oman ajattelun kehittämistä ja ja semmosten, uusia teoreettisia silmäläsejä itselle tai ehkä niitten vahvistamista, mistä oli saanu jonkinlaisen ehkä niinku kosketuspinnan niitten opintojen aikana (H5, 612-613)

Näytteissä opiskelun aloittaminen osoittautuu kokonaisvaltaiseksi, jonkinlaista muutostakin kuvaavaksi ilmiöksi. Viimeisessä näytteessä (H5, 613) opiskelun merkitys rakentuu ”itsen löytämisen” kautta. Haastateltava kertoo saaneensa kosketuksen omaan teoreettiseen puoleensa, joka oli aina ollut osa itseä, mutta tullut esille vasta opintojen myötä. Näytteessä minä rakentuu ennalta arvaamattomaksi ja mystiseksi. Minässä on itselle tiedostamattomia puolia, joita opiskelun kautta voidaan aktualisoida ja löytää (ks. Usher 1999, 77; ks. myös Komulainen 1998, 185).

Opiskelua Avoimessa yliopistossa peilataan myös nuoruuteen ja opiskelu *aikuisuudessa* erottuu mielekkäämpänä ja järkevämpänä ratkaisuna kuin opiskelu nuoruudessa:

O: (puhuu opiskeluhistoriastaan) Nyt mä en ees muista pyrinkö yhen vai kaks kertaa sinne mutta joskus ihan tutkinto-opiskelijaks siinä vaiheessa mut se ei ollu siinä vaiheessa semmonen juttu et nyt ehdottomasti tätä sen pitää olla vaan se oli tämmönen, et mä olin pyrkinyt jossain vaiheessa ja sit sitä aikuiskasvatusta mutta sit kun mulla on tää järki päässä niin mä sanoin et mä en ois nyt ollenkaan valmis siihen et mä en oikeestaan ees tienny kunnolla mitä mä hain siinä vaiheessa. No en päässy ja tosiaan jatkoin työelämässä. (H3, 327)

O: (puhuu opiskelustaan) et mulle aikuisena, mulle ei oo koskaan opiskelu ollu niin helppoa ku se on nyt ja mä sanon et se johtuu vaan siitä, että mä olen jo niin vanha, että mulla on paljon elämäkokemusta et on niin paljon historiaa jo tai siis semmosia tiettyjä ajan ilmiöitä jotka on jo niinku omassa työhistoriassaankin jo nähnyt, et pystyy peilaamaan sitä kautta et se mitä lukee tenttikirjasta esimerkiksi tai jostain muualta kuuntelee niin ihan oikeesti sen pystyy sijoittaa johonkin, et tavallaan niinku se kokemus on valtava hyöty (H3, 411)

H: mä aattelen niin että niinkun se että on joku pohjakoulutus niin on tietysti ihan hieno juttu ja hyvä ja kellä se on mikäkin mut et se on tehty tavallaan sille pohjalle mitkä on ne jotku lukio-opinnot ja se niinku kauheen nuoren ihmisen näkökulmasta ja sit on huomannu niinku työelämässä et monet niist oppiaineista, jotka silloin tuntu tosi turhilta ja niinku varsinki ne tiedot niin ne on just ne mitä tarvii työelämässä (...), et ne asiat alkaa löytää jonkun paikan ja niil on joku merkitys ihan eri tavalla kun niillä on suoraan lukion jälkeen tehtyinä opintoina tai muuna et mä oon itseasiassa ollu todella onnellinen, et mä en oo esimerkiksi päässy suoraan lukiosta esimerkiksi lukemaan teologiaa mihin mä hain silloin et en mä usko et mä olisin kuulunu yliopistoon silloin (H4, 512)

Opiskelu nuoruudessa ei sopinut kyseiseen elämäntilanteeseen eikä tuntunut oikealta ratkaisulta. Opiskelu nuoruudessa ei olisi ollut edes *järkevä* ratkaisu. Opiskelusta nuoruudessa ja nuorista opiskelijoista puhutaan aineistossa useaan otteeseen vähättelevään sävyyn (vrt. Moore 2003, 117). Viimeisessä näytteessä haastateltava toteaa olevansa jopa *onnellinen*, ettei päässyt nuoruudessa opiskelemaan teologiaa, sillä opintoja olisi tällöin lähestytty *kauheen nuoren ihmisen näkökulmasta*. Opinnot ilman elämäkokemusta olisivat voineet mennä hukkaan. Elämäkokemus ja historia tuovat opiskeluun lisämausteensa ja tekevät opiskelusta mielekkäämpää – tuovat opiskelulle merkityksen. (ks. myös Jauhiainen, Nori & Alho-Malmelin 2007, 33.) Näytteissä rakennetaan Malcolm Knowlesin andragogiikalle (vs. pedagogiikka) tunnustuksellisia piirteitä: aikuisen oppimisen keskiössä ovat yksilölliset tarpeet, kokemusten analysointi ja itseohjautuvuus (Knowles 1984).

Näytteissä opiskelun merkitystä aikuisuudessa vahvistetaan ikäkategorisoinnin kautta (ks. myös Moore 2003, 37; Mattila 2000, 45). Ikäkategorisoinnin tarkoitus näissä näytteissä on itsen esittäminen järkevänä ja elämää nähneenä aikuisena. Aikuisuuden korostamisella voidaan vahvistaa kuvaa itsestä vastuullisena ja päämäärätietoisena toimijana sekä korostaa oman käytöksen vakautta ja tasaisuutta (ks. Koski & Moore 2001a, 377). Toisaalta osallistumista elinikäiseen oppimiseen voidaan pitää jälkimodernissa yhteiskunnassa jopa keskeisenä aikuisuuden määrittelyn kriteerinä (Koski & Moore 2001a; Koski & Moore 2001b).

Aikuisuus voi osoittautua elämähistorian kontekstissa myös rajoittavaksi tekijäksi:

H: et oliko ne tarpeet lähinnä niinku.. ne tarpeet opiskelulle. Niin mitä ne oli.. lähtikö ne siitä niinku itsestä vai lähtikö ne jostain muualta?

O: no itsestä ne lähti kyl koska toisaalta ku aikuisena opiskelee niin ikää alkaa olee... uraa niin mä halusin itelleni sellasen osaamisen niinkun ehkä vähän nopeemmin sellasen monipuolisemman osaamisen, koska mä en voi lähteä enää siitä kahestakymppistä rakentaa sitä työpolkuu sillä tavalla niinku.... et tietysti mä voisin.. eihän mua mikään estä, mut mä haluan hypätä sen osan yli.. mä oon niinku kokeillu sen muilla aloilla jo et.. Mut ehdottomasti se liittyy niinku semmoseen ammatti-identiteetin rakentamiseen (H1, 51-52)

Tässä näytteessä rakennan kysymyksenasettelullani eroa opiskelun aloittamiselle itsen (omaehtoisuus) ja ulkopuolisiin (ulkoajohtuvuus) syihin perustuen (ks. myös Tuomisto

1992, 93). Haastateltava perustelee puolestaan hakeutumistaan Avoimen yliopiston opintoihin rakentaen eroa aikuisuudelle ja nuoruudelle. Aikuisuus rakentuu opiskelun yhteydessä myös asettamiensa rajoitteiden myötä – ”Mä en voi lähteä enää siitä kahestakymppistä rakentaa sitä työpolkuu”. Haastateltava jatkaa lyhyen tauon jälkeen puhettaan ja ikään kuin vasta-argumentoi itseään (ks. Jokinen ym. 2004, 33) toteamalla, ettei toisaalta mikään estäisi tyhjältä pöydältä uuden uran aloittamista.

Haastateltava käy puheenvuorossaan keskustelua niin sanotun normaalibiografian mukaisesta uran rakentamisesta (opiskelu nuoruudessa, tyhjältä pohjalta) ja elinikäisestä opiskelusta (lukuisat uudet alut ja urat). Illerisin (2003) tutkimuksen aikuisopiskelijat kokivat ristiriidan nykypäivän ”kaikki on mahdollista” -tyyppisen kouluttautumispuheen ja yksilöllisten opiskelun realiteettien välillä (Illeris 2003, 4). Elinikäisen oppimisen diskurssiin kuuluu ajatus siitä, että mikä tahansa ikä on sopiva opiskelulle sisältäen ei-formaalisen oppimisen lisäksi formaalin opiskelun ja oppimisen koulutusinstituutioissa (Moore 2001, 332). Ihmisen elämänselitys ja valinnat paitsi formaalin koulutuksen myös työelämän ja perhe-elämän alueella osoittavat, että kehityspsykologiassa esitetyn elämänselityksen ja niin kutsutun normaalibiografian ylitykset ovat nykyisin mahdollisia ja yleisiä (Emt. 342). Toisaalta elinikäisen oppimisen diskurssiin sisältyy myös normatiivinen vaade jatkuvasti itseään kehittävästä yksilöstä, joka on aina valmis aloittamaan tyhjältä pöydältä opiskelun (ks. Esim. Järvinen 1996).

Kaikissa opiskelun merkitystä aikuisuudessa korostavissa näytteissä opiskelu Avoimessa yliopistossa voitaisiin nähdä myös uutena mahdollisuutena niiden tavoitteiden toteutumiseksi, jotka aiemmassa elämänvaiheessa eivät olleet mahdollisia ja näin ollen voitaisiin ajatella, että haastateltavat uusintavat koulutuksellisen tasa-arvon diskurssia puheessaan (ks. Alho-Malmelin & Haltia 2008, 7-9). En kuitenkaan nimeäisi tätä puhetaapaa tasa-arvon puhetaavaksi, sillä puheessa ei rakenneta avoimelle yliopisto-opiskelulle merkitystä ”uutena tai toisena mahdollisuutena” vaan yksilöllisenä ja rationaalisenä valintana osana elämänselitystä. Toinen mahdollisuus -ajattelu sisältää myös käsityksen ensimmäisen valinnan vääryydestä, vaikka haastateltavat nimenomaisesti korostavat aiempien valintojen noudattaneen silloista koulutuksen ja elämän kulttuurista käsikirjoitusta (ks. myös Moore 2003, 97).

Opiskelu Avoimessa yliopistossa näyttäytyy näissä puhetavoissa järkeväksi ratkaisuksi elämähistorian kontekstissa. Vaikka haastatteluissa puhutaan menneestä ajasta, suodattuu puhe nykyajan lävitse ja noudattaa nykyisen minän kulttuurista puhetapaa (Moore 2003, 98). Bergerin ja Luckmannin (2002) mukaan yksilö suorittaa elämänsä aikana erillisiä instituutioituneita toimintoja, mutta hänen tietoisuudessaan tästä elämänsä muotoutuu reflektoitu kokonaisuus. Opiskeluvaiheet ja erilaiset opiskeluun johdattavat tekijät eivät rakennu irrallisiksi tapahtumiksi vaan toisiinsa kytkeytyviksi osiksi, joiden merkitykset eivät ole yksilökohtaisia vaan sosiaalisesti jaettuina. (Berger & Luckmann 2002, 77–78).

2) Itsensä kategorisointi

Puhe opiskeluhistoriasta ja opiskelusta Avoimessa yliopistossa osoittautui itsensä kategorisoinnin ja asemoinnin resurssiksi:

O: jos mä ajattelen kaikkea sitä, koko omaa elämää ikään kuin, niin ehkä jonkunlaisena, jollakin määritelmänä, elinikäisenä oppijana. Aina on ollut hirveä halua kehittää itseään, kehittyä.. (H5, 605)

H: mitä opiskella?

O: ööö..mitähän, mulla oli moniakin vaihtoehtoja, ku oon tämmönen ikuinen opiskelija et mulle käy ihan mitä vaan. (H2, 285-286)

O.: Mä sanoinkin et mä oon tämmösen ööö osittain niinku tämmösen niinku aikuiskoulutuksen niinku ruumiillistuma että mä oon niinku suurinpiirtein kaikkia muotoja jos miettii niin lukion jälkeen harjoittanu tavalla tai toisella (H3, 327)

Ikäkategorioiden (ks. elämähistoriallinen puhetapa) lisäksi haastateltavat luokittelevat itseään myös suhteessa opiskeluunsa tukeutuen *elinikäisen oppimisen diskurssiin*. Kategorisointia voidaan lähestyä retorisenä vahvistamisen ja vakuuttelun keinona puheessa (ks. esim. Billig 1996,) tai keinona rakentaa sosiaalista identiteettiä ja liittää itsensä osaksi tiettyä joukkoa (ks. esim. Burr 2004, 93-94; Potter & Wetherell 1987, 116). Kategorisoinnilla itsensä *elinikäiseksi ja ikuiseksi oppijaksi* sekä *aikuiskoulutuksen ruumiillistumaksi* voidaan vahvistaa omaa roolia opiskelijana ja opiskelun merkitystä.

Kategorioiden tarkoituksena voitaisiin myös ajatella olevan itsensä asemointi oppimisyhteiskunnassa ja laajemmin koulutusmarkkinoilla. Elinikäiseen oppimiseen ja

aikuiskoulutukseen osallistumiseen voidaan liittää kouluttautumista arvostavassa kulttuurissamme positiivisia arvoja ja niiden esittäminen itseä määrittävinä tekijöinä viestittää käyttäjänsä aktiivisuutta suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Kuten Kauppila (2006, 49) toteaa, elinikäistä oppimista käytetään niin suomalaisessa kuin myös kansainvälisessä keskustelussa ”iskulauseena” yksilön hyvän elämän ja kansakunnan menestyksen takaajana. Luokitellessaan itsensä elinikäiseksi oppijoiksi haastateltavat viestittävät myös sisäistäneensä jatkuvan opiskelun ideologian ja ottavansa vastuun omasta oppimisestaan elämänsä aikana (ks. esim. Järvinen 1999a).

Haastateltavat kategorisoivat itseään myös suhteessa opiskelijaroolinsa ja oppimiseensa:

H: tota miten sä koet et sä opit parhaiten näissä opinnoissa, kirjoittamalla tai?

O: no kyl mä luennoillaki tykkään olla, vaikka mä en oo mitenkään erityisen audittiivinen ihminen (H3, 414–415)

O: mä aattelen, et mä en siin mieles kauheen helppo opiskelija, et mä kyl myös vaadin silt opettajalta aika paljon, mä haluun jotenki osallistuu siihen, mä haluun kysyy jotain, ottaa kantaa ja kommentoida ja päästä niinku jotenki jyvälle siihen (...) Aika tunnollinen opiskelija ja aika niinku perusteellinen opiskelija silleen, et kyl mä niinku etenen siin opetusohjelmassa, mä teen ne tentit siin järjestyksessä ku ne tulee ja ne tehtävät niinku ajallaan ja suoritukset ajallaan et että myöskin niinku aika suunnitelmallinen opiskelija siin mielessä ja myös niist kiinnipitävä (H4, 540)

O: mä oon jollaki tapaa visuaalinen oppija jos puhutaan näistä ja sitte tota no sekin kuvaa mua, että mä tein, sit ku mä sen oivalsin silloin aikoinaan niin mä kaikista näistä tenttikirjoistaki tein itelleni mindmapit että se on ehkä mun oppimistapa ja sitte mä tykkään, mielummin ku mä istun tentissä niin mä tykkään mielummin tehdä sellasia esseetyyppisiä tehtäviä, joissa voi soveltaa niitä asioita (H6, 742)

Puhuminen omasta opiskelutyylistä, oppimisesta ja opiskelusta yleensä osoittautuu näytteissä helpoksi ja itsensä kategoriointi suhteessa opiskeluun luonnolliselta. Puheessa itsestä opiskelijana ja oppijana korostuu positiivisuus ja usko itseen. Tämä tukee aiempia tutkimuksia aikuisopiskelijoiden positiivisesta suhtautumisesta opiskeluunsa ja oppimiskokemuksiinsa. Itseä opiskelijana kuvaillaan esimerkiksi termein *tunnollinen*, *vaativa* ja *suunnitelmallinen*. Positiiviset opiskelukokemukset aikuisuudessa ruokkivat itseään ja kannustavat myös opiskeluun vastaisuudessa. (ks. esim. Rinne ym. 2003, 126, 129.)

Mielenkiintoista puheessa on itsensä kategorisointi oppimistyytlejä koskevien mallien mukaisesti muun muassa *auditiiviseksi* tai *visuaaliseksi* oppijoiksi. Sutinen (2005) puhuu omassa väitöskirjassaan psykopuheesta, jolla hän viittaa sellaisiin psykologisiin malleihin ja selityksiin, joilla arkipäivän elämää pyritään hahmottamaan ja ymmärtämään. Tällaisen tietouden leviäminen laajemminkin kulttuurissamme voi olla havaittavissa esimerkiksi ”naistenlehtien palstoilla”. Uskon, että myös niin sanottu yleinen pedagoginen tietämys on lisääntynyt opiskelijoiden parissa painopisteen siirtyessä yhä enemmän myös yliopiston oppimisympäristöissä oppimaan oppimisen ja opitun reflektoinnin taitoihin (ks. myös Bereiter 2002). Oppimaan oppimisen taitojen opettamisesta hyvänä esimerkkinä toimivat jo useisiin opintokokonaisuuksiin pakollisiksi opinnoiksi sisällytetyt henkilökohtaiset opintosuunnitelmat sekä suoritustapoina toteutetut oppimispäiväkirjat, joissa oman oppimisen reflektointi on merkityksellistä.

Itsensä kategorisointi *asiantuntijaksi* on haastattelupuheessa yleistä, ja sitä käytetään tehdessä ymmärrettäväksi muun muassa juuri yliopisto-opintoihin osallistumista. Toisaalta opiskelu näyttäytyy puheessa myös asiantuntijaksi kasvun edellytykseksi. Tästä näkökulmasta opiskelu Avoimessa yliopistossa voi osoittautua myös elämää tiettyyn suuntaan ohjaavaksi resurssiksi (ks. myös Rinne 2003, 129).

H: onks sulla mitään esimerkkiä tai tuleeks tulle mitään mieleen sellasesta tilanteesta, jossa töissä sä oisit huomannu, et okei nyt opinnot on linkittynyt tai nyt jotain konkretisoitui?

O: tota no sanotaan kun joo..öö.. niin että työelämässä huomais sen, työn puolella?

H: niin

O: no paljonki (...) mutta sitte kans se että semmonen et miten mä teen töitä niin yks mikä sit ihan selkeesti oli niinku ihan mun henkilökohtasen mielenkiinnon, henkilökohtasii nää on kaikki varmaan mutta mikä selkeesti niinku kolahti muhun oli asiantuntijuus ja siitä me ollaan paljon niinku Yksilön ja yhteisön asiantuntijuus (kurssin nimi)... niin se oli paljon ku me ollaan pieni firma niin paljo puhuttu siitä, että niinku ketä me ollaan ja ketä meidän yhteisö on ja niin.. tosi nuori ala et et meitä ei ammattiryhmä niin meit ei ees voi sanoo ammattiryhmäks mut ammattilaisiks et ketä ne sit on tän alan asiantuntija ja sitä en tiedä et oisko semmonen tulossa se on sellanen mitä mä mietin ku mä teen töitä, et miten mä teen töitä ja ylipäätään tehtöis töitä tämmösel uudella alalla et tultais asiantuntijaks et se on ihan semmonen mikä mua kiinnostaa ihan hirveesti muutenkin

H: no määrittelisitkö sä sun työn asiantuntijatyöski?

O: kyllä

H: minkä takia?

O: no se on semmosta niin, se on semmosta monialasta asiantuntijatyötä, mut sanotaan näin et se kuitenkin kulkee semmosella kapeella sektorilla tai en.. mä en välttämät sanois et kapeella vaan se on semmosella sektorilla mitä ei oo ennen ollu et se on ihan selkeesti kahden, julkisen ja yksityisen välissä kulkeva semmonen asiantuntija-ala et et en mä tiedä mitä muutakaan me oltais

H: ehkä lähinnä miten sä itse koet sen asiantuntijuuden jos...

O: aivan

H: ja miten se ilmenee

O: no sanotaan näin että mä alana, se on niinku asiantuntija-ala, mut niinku henkilönä mä ihastuin siihen Bereiter ja Scardamaliaan ja siihen kirjaan, must se oli ihan älyttömän hyvä niin tota ja mä oon niinku miettiny sitä miten se niinku se asiantuntijuus ylipäättään on mutta mä toivon että mä teen sekä töitä sillä tavalla että opiskelen niin että se johtais kohti sitä asiantuntijuutta, mut mä oon vähän sitä mieltä, et asiantuntijuus on niinku prosessi et se on tapa tehdä ennemmin sitte ku joku päätepiste, josta ei oo sitte ku suunta alaspäin heheh...(H1, 157-168)

Tässä haastattelupuheen vuorovaikutusketjussa keskustelu alkaa kysymykselläni Avoimessa yliopistossa opiskellun linkittymisestä⁴ ja konkretisoitumisesta haastateltavan työhön. Haastateltavan puheessa liikutaan voimakkaasti työn ja opiskelun rajapinnoilla. Haastateltava kertoo yhden Avoimessa yliopistossa suorittamansa kurssin valossa omasta työyhteisöstään ja omasta alastaan sekä sen määrittämisen vaikeudesta. Työala on uusi, ja omaa ammattiroolia on näin ollen vaikeaa hahmottaa.

Kun niin sanotut perinteiset professionaaliset rakenteet murtuvat ja työstä tulee yhä monimuotoisempaa, kasvaa myös yksilöiden ja instituutioiden jatkuva ympäristön ja oman toiminnan reflektoinnin merkitys sekä oman position määrittely suhteessa kyseessä olevaan tilanteeseen (ks. esim. Giddens 1995; Lash 1995, 166). Kysymys on refleksiivisestä ammattikäytännöstä, jossa pyritään itseä korjaavaan, itseä tarkkailevaan ja kokemuksista oppivan toiminnan avulla tunnistamaan ja ymmärtämään muutosta sekä suuntaamaan omaa ammatillista osaamistaan. Filanderin mukaan refleksiivisyys on professionaalinen vastaus jatkuvaan työelämän muutokseen. (Filander 2000, 122–125.) Niin henkilökohtaisten kuin myös sosiaalisten identiteettien ylläpitäminen on kaikissa yhteiskunnissa ontologisen turvallisuuden perusedellytys (Giddens 1995, 114). Itsensä kategorisointi asiantuntijaksi opiskelun kautta saavutetun tietouden avulla voi siis olla myös keino rakentaa ja ylläpitää sekä yksilöllistä että sosiaalista identiteettiä.

⁴ Linkittyminen on verbi, jota käytettiin opiskelukokemuskyselyn avovastauksissa kuvaamaan opiskelun ja työn yhdistämissyrkimyksiä

Haastateltavan puhe korostaa yksilön ja yhteisöjen toimijuutta - mahdollisuutta vapaasti määrittellä oma paikkansa yhteiskunnassa ja rakentaa niin sanottua itsemuokkauselämäkertaa (ks. Beck ym. 1995; Fuller 2007, 6). Tässä mielessä itsensä kategorisointi on merkittävässä asemassa. Ihmisestä tulee sitä, miksi hän itsensä luokittelee ja opiskelu voi osaltaan palvella tätä tavoitetta. Puheessa korostuu myös voimakas omien valintojen korostus. On mahdollista itse valita oma tapansa tehdä työtä sekä opiskella niin, että tullaan asiantuntijaksi. Asiantuntijuus ei ole enää vain tiettyjen määrättyjen professioiden oikeus vaan positio, johon itsensä voidaan luokitella tiettyjen taitojen, tietojen tai aseman perusteella (ks. Eräsaari 1996, 19; Giddens 1995, 95).

Seuraavassa näytteessä haastateltava perustelee syytään opiskelulle Avoimessa yliopistossa asiantuntijaksi kategorisoinnin kautta:

O: et ehkä siinä on just se että et kun itse on sen työhistorian siinä vaiheessa tota arvioinut itsensä, tavallaan jos nyt aattellaan et on niinku asiantuntija tai sitte on tämmönen miten mä sanoisin, miten se nyt määritellään siis, et sä oot asiantuntijatehtävissä tai sit sä oot niinku tämmösessä hallin... suorittavassa tai hallinnollisessa jossain sellaisessa putkessa tavallaan että, asiantuntija menee ehkä noin ja sit se toinen menee ehkä noin ylöspäin (näyttää käsilään) niin niin tota, mä oon niinku tajunnu sen, että että mä oon niinku asiantuntija, uraa tehny tai se mua kiinnostaa, siihen suuntaan mä haluan viedä ja sillä lailla tavallaan niinku tää polku on varmasti niinku ollu just sitä että sen oman ja sitten sen asiantuntijuuden kehittämistä (H5, 617)

Haasteltava rakentaa eroa suorittavien ja hallinnollisten töiden sekä asiantuntijatöiden välille ja kiinnittää puheessaan näin ollen asiantuntijuuden osaksi ammatinkuvaa. Tässäkin näytteessä korostuu voimakkaasti yksilön oma toimijuus ja rakenteista vapaa oman elämän suuntaamisen mahdollisuus. Opiskelu merkityksellistyy asiantuntijuuteen kasvun ja kehittämisen *resurssiksi*. Asiantuntijuus puolestaan rakentuu positioksi, josta käsin opiskelua suunnataan ja viedään eteenpäin.

Itsensä kategorisointi suhteessa ympäristöön voidaan tulkita olevan yksi seuraus perinteiden ja rakenteiden murtumisesta postmodernissa yhteiskunnassa. Yksilön tulee yhä uudelleen määrittää itsensä suhteessa toimintaansa, sillä identiteetit ovat jatkuvassa liikkeessä. Toisaalta tämä itsen määrittäminen ja kategorisointi voidaan nähdä myös mahdollisuutena esittää itsensä

tietyssä valossa muiden silmissä ja mahdollisuutena rakentaa lukuisia tilannekohtaisia identiteettejä (ks. esim Giddens 1995; Beck 1992). Tästä näkökulmasta opiskelu Avoimessa yliopistossa mahdollistaa yksilölle yhden tavan rakentaa omaa identiteettiään ja vahvistaa itsensä määrittämisen sekä kategorisoinnin tapoja.

3) Jatkuvan opiskelun puhetapa

Jatkuvan opiskelun puhetavassa opiskelulle rakennetaan jatkuvuutta. Se näyttäytyy luonnolliseksi osaksi elämää ja tulevaisuutta. Jatkuvan opiskelun puhetavassa haastateltaville rakentuu *tavoitteellinen ja päämääräsuuntautunut* subjektipositio.

H: (...) tuntuuko, et ne on muuttunu jotenkin et ne syyt opiskeluun tai ne odotukset, jotka silloin oli nyt tän opiskelun aikana?

O: ei se pohjavire, ei se varmaan oo muuttunu, ei oo muuttunu, mut on täs sen verran vauhti kiihtyny sanotaan näin että kyl mulla nyt on taas sitte seuraava suunnitelma valmiina että tota ku mä saan aineopinnot kasaan ja sen takia mä ton viestinnänki tos kesälä suoritin et jos mä voin väylän kautta hakee sisälle sitte eteenpäin et kyl tää on nyt niinku imassu sillä tavalla mukaansa et se on niinku tavoitteena siellä ja nyt tietyllä tavalla tietysti et sanotaan, et pikku hiljaa ruvennu miettiä myöskin sitä, että kun on tehny niin paljon monenlaisia tehtäviä et vaik on se matkatoimistotausta siellä niinku varsinainen se perus niinku toimiala missä on ollu ja siinä on sen uransa tehny niin se että pystyisikö ja niinku oikeestaan se kiinnostus siitä että tekis jossain jossakin muussakin yrityksessä, ei pelkästään matkatoimistossa vaan sit niinku ihan eri toimialalla toimivassa yrityksessä (H3, 368-369)

H: miten sä oot ajatellu.. Ootsä ajatellu sen jälkeen jatkaa viel mahdollisesti?

O: Niinku Avoimen puolella vai ?

H: niin tai ylipäänsä?

O: no oonhan mä ajatellu vaikka mitä! Ku kerran lähtee opiskelee niin mullahan on sellanen tilanne et mul on mahdollisuus suorittaa se ylempi amk: tutkinto... et hakea siihen.. et siin on kolme vuotta et pitää työskennellä välissä. Ja tota mä oon kyl miettiny sit kans tota noita maisteriopintoja mutta en kyl kasvatustieteissä et.. se ei.. mä luulen et mä oon nähny kasvatustieteet ku mä nää aineopinnot tästä puserran.(H1, 19-22)

Jatkuvan opiskelun puhetavassa opiskelu rakentuu toiminnaksi, joka ikään kuin vaatii jatkuvuutta. *Kun kerran lähtee opiskelemaan*, niin se *imaisee mukaansa*. Jatkuvan opiskelun puhetavassa opiskelusta ei voi saada tarpeekseen ja opiskelijasta ei näin ollen ikinä tule ”valmis” (ks. myös Usher 1999, 77).

Jatkuvan opiskelun mahdollisuudet ovat nyky-yhteiskunnassa avoinna. Yksilöllä voidaan väittää olevan koulutuksellisen elämänkulun valintojen ja vaihtoehtojen avaimet käsissään (ks.

Fuller 2007, 5). Opiskelun merkitykset Avoimessa yliopistossa voivat myös muuttua ajan kuluessa. Opiskelu tavallaan salakavalasti valtaa enemmän alaa. Ensin mennään mukaan uteliaisuudesta ja lopulta haaveeksi tulee tutkinto ja sen suorittamisen myötä mahdollinen ammatinvaihdos. (ks. myös Ahrio ym.1992, 337.)

H: mikä vaikuttaa sit siihen, et mitä sä päätät lähteä jatkossa? Miten sä sen päätöksen teet?

O: No siis jotain mä opiskelen ihan varmasti ellei nyt mitään ihan katastrofaalista tapahdu et jos tälleen normaalisti eletään työn ohessa. (H1, 173–174)

Jatkuvan opiskelun puhetavassa uusinnetaan elinikäisen oppimisen diskurssia, jossa opiskelu näyttäytyy luonnollisena osana arkea ja elämää. Rinteen ym. (2003) tutkimuksen mukaan aikuisuudessa koetut positiiviset opiskelukokemukset ja niiden myönteiset vaikutukset elämään *arkipäiväistävät* suhteen opiskeluun, jolloin opiskelusta tulee myös luonnollinen osa tulevaisuutta (Rinne ym. 2003, 129; ks. myös Naumanen 1994, 130).

H: niin mitä sä sanoit että tulevaisuudessa, että mahdollisesti laitokselle vai?

O: joo no nyt mä oon niinku sanottu niin mä haaveilen nyt tästä jos mä hakisin väylän kautta sitten, jopa on jo ensi keväänä... se suunnitelma sitten (H3, 456–457)

O: Kuitenkin sit se unelma siitä jatkotutkimuksesta mahdollisesti. Avoihin on hyvä silta sellaseen (H7, 846)

Jatkuvan opiskelun puhetavassa painottuu selkeästi perustutkinto-opiskelijaksi hakeutumisen merkitys tulevaisuuden suunnitelmille. Näissä näytteissä opiskelun merkitys rakentuu eräänlaiseksi elämänsuunnitelman toteuttamisen välineeksi, jossa Avoin yliopisto-opiskelu on johdonmukainen osatavoite matkalla kohti varsinaisen suunnitelman täyttymystä, yliopiston laitokselle sisäänpääsyä (ks. myös Rinne ym. 2003, 58; Piesanen 1999a, 103–105). Alemmassa näytteessä Avoimen yliopisto-opiskelua pelkkänä ”välivaiheena” korostetaan toteamalla, että Avoin yliopisto on hyvä *silta* jatko-opinnoille (ks. myös Piesanen 1999a, 80).

Mooren ja Kosken (2001a) mukaan aikuiskoulutuksen kentällä vallitsee ristiriita, sillä yhtäältä elinikäisen oppimisen ideologia painottaa yksilöllistyviä elämänratkaisuja ja limittäistä elämäntaakkaa, mutta toisaalta taustalla piilee normatiivinen institutionaaliseen sääntelyyn perustuva käsitys opiskelusta. Vain formaali koulutus asettuu ainoaksi todelliseksi tieksi

täyteen markkinakansalaisuuteen (ks. Myös Rinne & Salmi 1998). On siis ymmärrettävää, että moni opiskelija suorittuaan aineopinnot Avoimessa yliopistossa *haaveilee* ja *suunnittelee* niin sanotun väylän kautta yliopiston laitoksille pyrkimistä (ks. myös Malmelin & Haltia 2008).

9.2.3 Teknis-funktionaaliset puhetavat

Teknis-funktionaaliset puhetavat koostuvat *välineellisestä puhetavasta*, *hallinnan puhetavasta* ja *praktisesta puhetavasta*. Näissä puhetavoissa opiskelu palvelee tiettyjä työlle ja muulle elämälle merkityksellisiä tavoitteita. Sen avulla voidaan hallita itsen suhdetta muuttuvaan ympäristöön ja omaksua konkreettisia omaa toimintaa tukevia välineitä. Opiskelulle määrittynyt näissä puhetavoissa hyvinkin funktionaalinen eli tarkoituksenmukainen ja tavoitteellinen merkitys. Teknisyys näissä puhetavoissa korostuu opiskelun hyödyn näkökulmasta. Kun opiskelu Avoimessa yliopistossa merkityksellistyy työelämän resurssiksi, sen anti tästä näkökulmasta määrittynyt välineelliseksi (ks. myös Tuomisto 1993; Rinne ym. 2003, 154).

Olen nimennyt puhetavat teknis-funktionaaliseksi, sillä niissä opiskelu nähdään toimivan harmonisessa mutta monimutkaisessa riippuvuussuhteessa työmarkkinoiden ja talouden vaatimusten kanssa (ks. Myös Honkonen, 51). Opiskelun merkitys rakentuu sen tarjoamien etujen ja konkreettisten välineiden sekä hyötyjen kautta. Teknis-funktionaaliset puhetavat sisältävät tehokkuutta ja tuloksellisuutta korostavia selontekoja. Opiskelijoiden puheessa tehokkuus ilmenee erityisesti opiskelun suunnittelua koskevana rationaalisuutena ja päämäärätietoisuutena (ks. myös Alho-Malmelin & Haltia 2008, 11).

1) Välineellinen puhetapa

Välineellisessä puhetavassa itse opiskelu Avoimessa yliopistossa ei ole pääroolissa, vaan keskeisiä ovat erilaiset tavoitteet, joita opiskelun kautta voidaan saavuttaa:

O: mä en oo välttämättä sit ihan huvin vuoksi lähteny opiskelemaan mitään välttämättä. Mul on kuitenkin aina ollu se joku tavote, koska sit jos mä teen huvin vuoksi niin se on sit jotain ihan muuta (H6, 775–778)

H: Eli se on ollut ikäänku niin oman uran rakentamista tai voisko puhua ammatti-identiteetin rakentamisesta?

O: Joo, kyl se on sitä. Sitä että, se ei ollut, luetaan tai opiskellaan mitä vaan vaan se on kuitenkin tietoisesti valittua (H5, 606–607)

Välineellinen puhetapa on voimakkaasti vastakkainen omaehtoisuuden puhetavalle. Opiskelu ei määriy itseisarvoksi, vaan se on tarkoin valittua ja suunniteltua. Opiskelulla on jokin tavoite eikä sitä tehdä vain hovin vuoksi. Tällä puhetavalla haastateltavat rakentavat itselleen päämäärätietoista ja tavoitteellista toimija-asemaa. Opiskelu merkityksellistyy siis sen koetun vaikuttavuuden näkökulmasta (ks. myös Piesanen 1999, 16).

H: niin muistatsä millasia odotuksia sulla oli näistä opinnoista?

O: no tota. Mä luulen et mä lähin aika lailla suorittamaan niitä koska se on tosi tiivis se kesän ku mähän lähin suorittamaan niitä tosiaan ku se toukokuus alko ja millos se loppu.. syyskuussa oli se vika tentti.. et et.. mä lähin vaan niinku hoitaa sen pois hehehe. Et en mä tiedä, en mä tiedä miks mä ees valitsin.. No aikuiskasvatustiede, kyl se niinku sillä tavalla mua edelleenki kiehtoo ja niinku sillä tavalla, mutta miten mä siihen sit päädyin niin en mä tiedä ees, jotenki se oli mun mielestä lähellä sitä osaamista jonka mä halusin saada, saavuttaa.. (H1, 71-72)

Itse opiskelu Avoimessa yliopistossa merkityksellistyy tässä näytteessä melko passiiviseksi, sillä siitä puhutaan verbeillä *suorittaa* ja *hoitaa pois*. *Suorittaa*-verbin käyttö opiskelun hakeutumista merkityksellistävässä selonteossa antaa opiskelulle tässä yhteydessä tehokkuutta painottavan sävyn. Opiskelun välineellisyyttä rakennetaan puheessa suhteessa työelämään ja työelämässä vaadittavaan osaamiseen. Omasta osaamisesta ja opiskelusta puhutaan välineellisessä puhetavassa ikään kuin ominaisuuksina, joita tarkastellaan ulkoapäin. Opiskelun kautta omaksutut tiedot ja taidot sekä osaaminen näyttäytyvät haastateltavien puheessa joksikin, mitä voidaan *käyttää*, *hyödyntää*, *saada* ja *hankkia*. Opiskelu rakentuu myö yllä olevassa näytteessä välineeksi *saavuttaa* ja *saada* ennaltamääritettyä ja haluttua osaamista (ks. myös Usher 1999, 78).

Puhe opiskelun hyödyllisyydestä suhteessa työelämään voidaan jakaa joko nykyistä työtä tukevaan tai alan vaihtoa mahdollistavaan opiskeluun (ks. myös Moore 2003, 152):

H: näit samoja tehtäviä?

O: samoja tehtäviä nimenomaan, et työpaikan vaihto toki on mielessä mutta se ei, se ei oo semmonen niinkun pakkomielle, et mä olisin voinu vaihtaa sitä tähän mennessäki jo jos mä oisin nähny sen niinku välttämättömäksi mutta et semmonen eräänlainen niinkun ammatin vaihdos ehkä voi sanoo tietyllä tavalla (H3, 370–372)

H: onks se se eteenpäin vievä voima ikään kuin?

O: on se on se se eteenpäin vievä voima ehdottomasti et tota kyl se niinku, on varmaan se yks päällimmäisimpiä motiiveja siinä... pitää itsensä kilpailukyksenä työmarkkinoilla

H: niin hmmm hmm

O: et vaikka niinku mä sanoin et en ehkä tän työnantajan palveluksessa tää kaikki ei ois ollu millään tavalla pakollista tai välttämätöntä, mutta siitä huolimatta mä haluan pitää itseni myös sinne ulospäin kilpailukyisenä (H3, 450–453)

Näissä näytteissä opiskelu merkityksellistyy uraa ohjaavana ja työpaikan vaihtamista mahdollistavana funktiona. Puheessa opiskelu näyttäytyy ulkoajautuvana toimintana. Näytteissä mielenkiintoista on omaehtoisuuden puhettavan käyttö välineellisyyspuheen parina haastateltavan kertoessa, ettei opiskelu suinkaan olisi ollut pakollista tai välttämätöntä. Tästä huolimatta opiskelulle rakentuu välineellinen merkitys kilpailukykyyn ylläpitäjänä. Opiskelun "käyttäminen" tietyn ulkopuolisen tavoitteen saavuttamiseksi näyttäytyy välineellisuuden puhettavassa ikään kuin perustelua vaativaksi asiaksi - "tää kaikki ei olisi ollut millään tavalla pakollista tai välttämätöntä".

H: tota miten sä oot kokenu et minkälaista hyötyä näistä Avoimen opinnoista on ollu?

O: no kyl, kyl mä oikeesti koen, että mä oon saanu sellasta tietoa ja sellaisia näkökulmia, joita mä oon aidosti voinu käyttää, niinku mä sanoin, et mä oon käyttäny niitä tehtäviä suoraan niis materiaaleissa, joissa mä oon työssä tehny, mut et siis myös muutenkin, et kyllä niinkun hyödyntänyt todella paljon sitä tietoa,(H4, 517-518)

H: Tota, onks se sitten se harrastus ikäänku, se sisäinen puoli se syy minkätakia just nää akateemiset opinnot tai yliopistotasot opinnot eikä sit esimerkiksi just täydennyskoulutuksen puolta?

O: Kyl se on se ehkä se on se tavallaan että mulla on semmoinen tunne että kun on käytännön elämässä ja sieltä että mä nään et ne on niinku ne täydennyskoulutus ja sentyyppiset.. mulla on ollu niitäkin opintoja ihan hirveesti (...) että ja sitte se käytännön tekeminen niinku että et se ei oo niinku, et sen takia mä oon vähän niinku teoreettisemmalle puolelle siirtyny, mä oon siirtyny tämmöseen niinku konsultin tehtäviä jossain vaiheessa tavallaan se asiantuntijuus ja silloin mun mielestä tää on selvästi tukenut sitä ja.. (H5, 618–619)

Näissä näytteissä korostetaan opiskelun merkitystä työtä tukevana välineenä. Ensimmäisessä näytteessä haastateltava rakentaa opiskelustaan välineellistä puhetta toteamalla, että on

saanut tietoa ja näkökulmia, joita on voinut käyttää työssään. Haastateltava korostaa opiskeltavien asioiden ja tietojen käytännölläisyyttä käyttämällä adjektiiveja *aidosti* ja *suoraan*, käyttää -verbin yhteydessä. Toisessa näytteessä opiskelu saa merkityksensä uraa tukevana (vrt. uraa ohjaavana) välineenä. Puheessaan haastateltava asettaa opiskelun omalle uralle alisteiseksi kertomalla, kuinka päätöksestä siirtyä käytännön työtehtävistä teoreettisemmalle puolelle seurasivat opinnot Avoimessa yliopistossa. Ura ei siis ole *seurausta opiskelusta*, vaan on ikään kuin *johdattanut* opintojen pariin.

Yhdeksi keskeiseksi sekä opiskelun omaehtoisuutta että ulkoahjautuvuutta merkityksellistäväksi tekijäksi nousevat puheessa opiskelukustannukset (ks. myös omaehtoisuuden puhetapa, näyte H1, 73–76):

H: niin tota miten sit tämmönen omaehtonen kouluttautuminen niinku esimerkiks täällä opiskelu niin miten sä koet et siihen suhtaudutaan?

O: Mä teen näit opintoja nyt esimerkiks niin että mun työnantaja maksaa nää opinnot mut mä teen nää omalla ajalla ja sitte tietysti luonnollisestikin, kaikki mitä tulee, semmosia tehtäviä niin mä koen itse et ne on järkevää tehdä niin että ne liittyy mun töihin, et esimerkiks ku mä tein sosiaalipsykologian aineopintoja niin nehän sai ihan älyttömän hyvin hyödynnettyä ne tehtävät, et mä tein esimerkiks jotain seminaarityötä niin et ne näkyy suoraan nyt meidän materiaaleissa ne jutut mitä mä oon tehny siellä, et tavallaan työnantajahan hyötyy siitä et mä teen myös vapaa-ajalla työtä (H4, 493–494)

Kun työnantaja maksaa kustannukset, on *luonnollista* ja *järkevää* tehdä opiskelut niin, että ne liittyvät töihin. Opiskelu merkityksellistyy täydennyskoulutuksen tyyppisen funktionsa kautta. Opiskelun välineellinen merkitys työlle korostuu voimakkaimmin haastateltavan liittäessä opiskelun ja työnteon yhdeksi ja samaksi asiaksi: ”työnantaja hyötyy siitä, että teen myös vapaa-ajalla työtä”. Toisin sanoen ristiriitaa ei puheessa synny työn ja opiskelun välille, vaan opiskelu on luonnollisesti ja järkevästikin väline eli alisteinen työn vaatimuksille.

Välineellisessä puhetavassa opiskelusta ei puhuta pelkästään suhteessa työhön, vaan myös suhteessa itse opiskelutoimintaan:

H: Mitä tota jos puhutaan siitä et ku sä hakeudit näihin opintoihin, vaikka ku miettii sitä ku sä alunperin hakeudit tai nyt näihin kasvatustieteiden opintoihin, ihan miten haluat niin niin tota miten sä, mitkä ne sun päällimmäiset syyt oli silloin?

O: (puhuu opiskeluhistoriastaan) ..sithän mä hain niinku Avoimen väylän kautta ja viime keväänä pääsykokeidenkin kautta sosiaalipsykologiaa lukee yliopistolle, koska sit niinku tavallaan Avoimessa se määrä loppu mitä pysty tekemään ja sitte ku mä en päässy sinne niin sitte mä niinku mietin et mitä mä voin tehdä mikä olis hyödyks ja mä aattelin, et mä voin jatkaa näitä kasvatustieteen opintoja, ihan jo senkin takia, et jos mä joskus pääsisin yliopistoon niin mä vois in saada näist itselleni sivuaineopinnot mikä ei oookkaan ihan vastaava motiivi mikä se, mitä sä toivoit että mikä joukko niinku valikoitui, koska sehän on sit jo osittain aika itsekäskin motiivi, että sillä voidaan ehkä hyödyntää jotain tulevaa (H4, 495-496)

Tässä näytteessä opiskelu merkityksellistyy osaksi tulevaisuuden suunnitelmia ja yliopistoon pyrkimistä. Opinnoille voi olla käyttöä myöhemmin sivuaineopintoina. Tässä näytteessä korostuu opiskelun tavoitteellinen ja päämäärätietoinen välineellisyys (ks. myös Alho-Malmelin & Haltia 2008, 11). Mielenkiintoista tässä näytteessä on myös viimeinen kommentti, jossa haastateltava tulkitsee suunnitelmansa hyödyntää opintoja sivuaineopintoina *itsekkääksi* opiskelun motiiviksi. Opintojen käyttäminen sivuaineeksi voitaisiin tulkita puhtaasti itseä hyödyttäväksi motiiviksi ja näin ollen mahdollisesti itsekkääksi, kuten haastateltava toteaa. Sen sijaan esimerkiksi opiskelu ammatilliseksi kehittymiseksi voitaisiin tulkita myös muiden kuten koko työyhteisön hyödyksi.

2) Hallinnan puhetapa

Puhuttaessa opiskelusta Avoimessa yliopistossa ja tarpeista opiskelulle nousee merkittävästi esille työkontekstin muutos ja jatkuvan tiedon hallinnan sekä päivittämisen vaade:

O: tietyllä lailla tietyt asiat linkittyy sit kuitenkin siihen et opettajana ja konsulttina pitää olla tavallaan sellaisia teoreettisia, koko ajan sitä teoriaa sun pitää olla tavallaan niinku selvillä missä mennään paitsi käytännössä niin myös teoriassa, se on niinku selvästi sellanen joka liittyy siihen (H5, 603)

Työelämän muutospuhetta rakennetaan adjektiiveilla *hektisyys* ja *nopeus*. Oma toimija-asema rakentuu hallinnan puhetavassa aktiiviseksi muutokseen reagoijaksi. Omaa opiskelua, kehittämistä ja reagointia muutokseen kuvatessa käytetään verbejä *pakko* ja *pitää* (ks. myös Rinne ym. 2003, 126). Hallinnan puhetavassa opiskelu saa merkityksensä tietojen päivittämisen ja ylläpitämisen välineenä.

Työelämän muutokset edellyttävät työntekijöiltä joustavuutta ja sopeutumista jatkuvaan muutokseen (Edwards 1999, 36). Työntekijöiden tulee oppia “lukemaan markkinoita” ja

sopeuttaa itseään sosioekonomisen ympäristön tarpeisiin (Usher ym. 1997, 110; ks. myös Usher 1999, 78).

H: Niin sieltä nousi (opiskelukokemuskyselystä) aika voimakkaasti esille se, että avoimen opiskelijoista suuri joukko on siis just sellasia opiskelijoita, jotka opiskelee ammatillisen osaamisen täydentämisen ja uusiutumisen motiivista ja säkin oot vastannu näin niin haluatko sitä vielä vähän täsmentää ku mun kaikki haastateltavat on niitä jotka on näin vastannu mitä se sun kohdalla tarkoittaa?

O: niinku sillä tavalla että kun hmmm mitä mä nyt sanoisin, kun jokapäiväinen työskentely on niin hektistä ja se tulipalojen sammuttamista ja niinku tietokonepelejä; niit ukkoja putoilee koko aika ja sä juokset vaan niin tavallaan sen niinkun tämän hetkisen niinku, jotenki niinku sen tilanteen haltuunotto, et missä viestinnässä mennään et mistä mä pystyn niinku katsomaan tätä kaikkea, et miten tää liittyy tähän yhteiskunnan kehitykseen kaikkiaan niinku et mä saan semmosia niinku työkaluja siihen ja arjen hallintaan, voi puhua teoriasta mut kuitenkin ihan et ahaa et toleen toi, toi mun työ onki just tossa noin, et aha, paappa se suhteisiin ja se et se työ tapahtuu joka paikassa (H7, 849–850)

Opiskelu Avoimessa yliopistossa merkityksellistyy tässä näytteessä nykytilanteen haltuunoton ja hallinnan välineeksi. Työelämästä rakentuu näytteessä hektinen, ennalta-arvaamaton ja jopa kaoottinen vaikutelma. Opiskelu ja oman työn reflektointi sitä kautta antaa työkaluja ymmärtää yhteiskunnallista kehitystä, johon oma työ kytkeytyy. Opiskelu antaa näin ollen myös työkaluja arjen hallintaan.

Opiskelun merkitys hallinnan tunteen lisääntymisenä rakentuu myös selonteoissa, joissa kuvataan miten asiat voisivat olla, mikäli ei koskaan olisi opiskeltu Avoimessa yliopistossa:

O: kyl mä varmaan olis in vähän enemmän kaaoksessa jos en ois opiskellu (H7, 866)

H: vaikuttaaks se sit myös siihen työnteon mielekkyyteen tai?

O: ehdottomasti, kyllä ehdottomasti se vaikuttaa siihen, et se motivoi et sanotaan et on monta semmosta murrosvaihetta ja muutosvaihetta ollu tän 12 vuoden aikana mitä nyt oon ton saman työnantajan palvelukses ollu et jos ei näitä olis niin sanotaan, et eihän mulla olis ollu semmosta niinkun monipuolista perspektiiviä niinkun ymmärtää niitä päätöksiä esimerkiks ja miks joku asia muuttuu, et jos tätä kokemusta, tätä opiskelukokemusta ei olis ollu ja näitä asioita mitkä on oppinu sinä aikana niin ei ois ymmärtäny miks niitä asioita tehdään, eikä myöskään ois ymmärtäny ihmisten reaktioita eikä ois ymmärtäny omaa reaktiotaan ja sitä kautta ois varmasti ollu monta semmosta vaihetta et olis miettiny että mä lähen tästä tai antaa olla, mua ei kiinnosta (H3, 385)

Opiskelun merkitys rakentuu yllä olevissa näytteissä miltei jonkinlaiseksi "pelastavaksi tekijäksi" muuttuvassa toimintaympäristössä. Opiskelu on näissä selonteoissa lisännyt

ymmärrystä muutosta sekä itseä ja muita kohtaan. Itsestä puhutaan alemmassa näytteessä ikään kuin ulkopuolisen silmin objektiivisesti arvioiden. Nykyinen minä tarkkailee siis kriittisesti mennyttä minää, ja opiskelukokemuksen merkitys rakentuu minän muutoksen kautta (ks. myös Komulainen 1998). Opiskelun seurauksena tapahtunut minän muutos on haastateltavan selonteossa lisännyt oman työympäristön hallinnan keinoja.

Hallinnan puhetavassa korostuu haastateltavien oma aktiivinen toimijuus suhteessa muuttuviin olosuhteisiin:

O: mulla on tietysti myös siis semmosii pyrkimyksii ollu myöskin, oikeestaan koko ajan, olinpa mä opiskellu mitä tahansa, et mä haluan niinku pitää oman tietämykseni ajan tasalla. (...) mä halusin tietää mitä kieltä puhutaan ja tää on ollu mulle niinku koko ajan tärkeä ja nythän sitte tietysti taas että kasvatustieteen näkövinkkelistä tätä henkilöstön kehittäjän niinku tehtävää ja nythän mul on niinku äärimmäisen tärkeä se, et mä tiedän mitä kieltä puhutaan siinä tänä päivänä ettei saa niinku jäädä, tavallaan niinku niiden vanhojen tietojen kanssa elämään koska kuitenkin sitä muutosta tapahtuu koko ajan (H3, 449)

H: no nyt tota takasin siihen ehkä ku alotit ne opinnot täällä Avoimessa niin niin muistatko tai kerrotko vähän vielä niistä syistä ja semmosista tarpeista mitä koit silloin että miks päätit lähteä opiskelemaan?

O: mä oikeestaan päätin niinku siin arkipäiväessä opettamisen työssä niin ei kauheesti kirjoja ehdi lukee ehtii lukee suunnilleen sisällyluettelon ku tulee uutta materiaaliä niin tota niinku sitä niinku päivittämistä, mä halusin päivittää niitä tietoja et ku viestinnässä on tapahtunu iso muutos sen mun ensimmäisen opiskeluajan välissä ja mä oon sen käytännössä kokenu, mut myös peilata tavallaan sitä teorettista murrosta (H7, 841–842)

Yllä olevissa näytteissä itsen ajan tasalla pitämistä ja tietojen päivittämistä perustellaan itsestä ja omista tarpeista lähtöisenä. Yhtäältä merkittävässä roolissa on oma aktiivisuus, mutta toisaalta tietojen päivittäminen on myös *pakko*, sillä vanhojen tietojen kanssa ei saa jäädä elämään (ks. myös Turunen 1994, 65-66). Omaa aktiivisuutta tietojen päivittäjänä kuvastaa näytteissä voimakas puheen aktiivimuoto ja niin sanottu minäkeskeisyys. Muuttuvan ympäristön asettamat vaatimukset on sisäistetty itseä ja omaa toimintaa määrääviksi ja ohjaaviksi tekijöiksi.

Opiskelun merkitys työn hallinnan resurssina rakentuu myös sellaisista selonteoista, joissa korostetaan varmuuden kasvua opintojen myötä:

H: no ootsä kokenu et ois tapahtunu jonkinlaista ammatillista kehittymistä näiden opintojen myötä?

O: on varmaan, varmuus on kasvanu, varmuus puhua niistä asioista mistä on kiinnostunu on kasvanu ehdottomasti

H: onks jotain muuta mikä vois, miten se ilmenee?

O: no kyl siis niinku sanotaan sillä lailla että sanotaan no se varmuus ja sit se semmonen et tuntee, että voi ottaa kantaa tai voi niinku, että se pohjavarmuus siitä et mä voin tehdä tiettyjä asioita et mulla voi olla, et ku tää näkemyks on perusteltu ja mä voin tätä niinkun, et tää ei oo mikään, tää ei oo pelkkä mun muttu vaan mulla on ihan oikeesti joku substanssi puhua tästä asiasta niin sellanen on lisääntynyt, kyllä. ... sitä konkretiaa tietyllä tavalla niin ne tuo sitä varmuutta sinne ja sitä tavallaan heti pystyy et ku se oli kuitenkin tavallaan ihan uus alue niin mä jouduin tässä uudessa tehtävässä aika nopeesti mukaan niin tietää et nyt mulla on, mulla on ihan oikeesti se viitekehys mistä mä voin lähteä puhumaan tästä asiasta ja miks mä voin puhua tästä asiasta (H3, 378-381)

Varmuus ilmaistaan puheessa tunteena, että voi ottaa kantaa ja voi perustella omia näkemyksiään. Varmuudesta ei puhuta suhteessa itseen vaan suhteessa ympäristöön ja muihin ihmisiin. Opiskelu antaa viitekehysten, jonka turvin oma näkemys on perusteltu.

Jo platonilaisittainkin voitaisiin todeta, että tieto on *hyvin perusteltu* tosi uskomus ja tieteellistä tietoa voidaan käyttää niin väitteiden oikeuttamiseksi kuin myös kritisoinniseksi (ks. Usher & Bryant 1989, 74). Tieteellisen tiedon nojalla voidaan omaa asemaa, oppineisuutta ja uskottavuutta suhteessa ympäristöön vahvistaa (Haapakoski 2002, 105; ks. Myös Lyotard 1985, 43). Vaikka suurten kertomusten väitetään hajonneen ja tiedon pirstaloituneen lukuisiksi jatkuvasti muuttuviksi tarinoiksi (Lyotard 1985), tieteellisellä tiedolla voidaan kuitenkin nähdä olevan kulttuurissamme edelleen merkittävä arvo.

3) Praktinen puhetapa

Praktisessa puhetavassa opiskelun anti merkityksellistyy suhteessa työhön konkreettisten kompetenssien ja niin sanotun *taitotiedon* (vrt. Tietotaito) muodossa. Niiniluodon (1996) mukaan taitotieto (know how) tarkoittaa taitoa koskevaa tietoa – tietämystä omasta osaamisesta. Taitotieto poikkeaa pelkästä osaamisesta siinä, että se on kielellisesti ilmaistavissa (vrt. hiljainen tieto) sekä ilmaisee keinojen ja tavoitteiden suhteita koskevaa välineellistä tietoa. (Niiniluoto 1996, 50–54.)

Tässäkin puhetavassa opiskelun anti rakentuu merkitykselliseksi suhteessa työelämässä vaadittaviin tietoihin ja taitoihin. Muuttuneen ymmärryksen tai ajattelun sijaan tässä

puhetavassa korostetaan oman toiminnan ja tietämyksen määrän muutosta opintojen seurauksena (vrt. uusin ymmärtämisen puheta). Merkitykselliseksi selonteoissa muodostuu opiskelun kautta omaksutun tiedon soveltaminen työelämässä tarvittaviin *käytännön taitoihin*. Tässä puhettavassa opiskelun annista ja hyödystä puhutaan praktiseen ja konkreettiseen sävyyn.

Praktisessa puhettavassa merkitykselliseksi nousee *asiakeskeisyys* ja opiskelun hyödyllisyyttä perustellaan opintojen kautta lisääntyneellä asiatiedolla. Asiatiedon, yleissivistyksen tai niin sanotun pohjatietämyksen lisääntyminen näyttäytyvät tässä puhettavassa merkityksellisiksi niiden käyttöarvon perusteella työelämässä.

H: Mites ne muut hyödyt sitten tai mihin sellaset asiat vaikuttaa tai ne opinnot, joista nyt ei oo suoranaisesti ammatillisesti hyötyä, miten sä koet ne?

O: en mä tiedä, ei kai se hukkaan mene koska tuskin mä tässä, tai no vaikka mä olisin tässä työssä eläkeikään asti, mikä no tietysti epätodennäköstä, niin kylhän tää työ muuttuu koko ajan ja työkuultuuri muuttuu koko ajan ja tavallaan mä en voi tietää vielä mitkä asiat mua hyödyntää mun työssä vaikka kolmen vuoden päästä tai viiden vuoden päästä tai kymmenen tai jotenki niinku pidemmän ajan päästä mut ne on jossain varastossa ne asiat (H4, 581-582)

Asiatiedon korostukseen liittyy myös puhe tiedon *varastoimisesta* tai *tallentamisesta*. Haastateltava puhuu yllä olevassa näytteessä opintojen kautta omaksuttujen asioiden hyödyntämisen mahdollisuuksista tulevaisuudessa. Hänen toteamuksensa: "mut ne on jossain varastossa ne asiat" on mielenkiintoinen, sillä sen esitystapa on niin fakthanomainen, että sitä voitaisiin hyvinkin pitää yhtenä ainoana totuutena (ks. Jokinen 2002, 140). Haastateltavan ilmaus on silti ymmärrettävä, sillä ajatus tietojen tallentamisesta ei ole uusi. Bereiterin (2002) mukaan länsimaalaista ajattelua oppimisesta voidaan kautta aikojen nähdä dominoineen niin sanottu kansantiede (folk theory), johon sisältyy käsitys ihmismielestä säiliönä (mind as a container).

Seuraavassa näytteessä opiskelu merkityksellistyy suhteessa työhön sovellettavien ja työssä hyödynnettävien asioiden muodossa:

H: Hmmhmm, joo tota ootsä kokenut, että siis niin, no varmasti tää liittyy kaikkiin sun ammatilliseen osaamiseen, mutta ootsä kokenut että niistä opinnoista on ollut hyötyä ammatilliselle osaamiselle?

O: Joo, kyllä tiettyssä mielessä, koska tietysti sitten jotakin sellaisia juttuja mä muistan mitä siellä tuli esille, että siinä vaiheessa niin että kyllä niitä on sinne työhön soveltanut ja ujuttanut työhön tietyissä yhteyksissä että, kyllä niistä on silleen, että niitä on voinut sitten soveltaen käyttää hyödyksi.

H: Joo, et sä oot kokenut et on tapahtunut jotakin tällaista ammatillista kehittymistä ehkä?

O: Öö, emmä tiedä onks se nyt sit kehittymistä, mutta jonkinlaista sellaista, emmä tiedä onks se kehittymistä mut ehkä sitä että niitä pystyy hyödyntämään niitä taitoja, emmä nyt tiedä onks se kehittänyt mua välttämättä.. (H6, 713–716)

Tiedon sijaan tässä näytteessä puhutaan *taidoista*. Viimeisessä virkkeessään haastateltava rakentaa eroa kehittymisen ja taitojen hyödyntämisen välille. Taitojen hyödyntämisestä puhutaan näytteessä praktiseen sävyyn, sillä niiden merkitys irrotetaan kehittymisestä.

Taitojen lisäksi praktisessa puhetavassa keskeiseksi nousee toiminta:

H: siitä niinku et miten se miten se ilmenee niin kun ihan konkreettisesti sulla, että sä oot opiskellu?

O: kai mä osaan jotain asioita paremmin, en mä tiedän jotain asioita paremmin, en mä tiedä niinku mitä mä tähän sulle vastan et se tyydyttää sun mieltä, ku miten mä nyt sitte toimin paremmin, mä vaan toimin paremmin

H: okei joo, miten se paremmin toimiminen ilmenee?

O: no siis en mä tiedä miten paljon muut ihmiset sitä huomaa mutta, mut et kylhän jos aattelee et mä oon viis vuotta kehittänyt tota toimintamallia ja mä saan niinku sitä palautetta siitä, että se toimintamalli kehittyi tai ne mallit kehittyi tai ne jotenki niinku on enemmän systemaattisia tai enemmän tai niihin on jotkut rakenteet olemassa ja nehän on niinku rakentunu tässä näiden erilaisten opintojen lomassa eli kylhän ne näkyy ihan konkreettisesti siel sille mun työpöydän käyttäjiltä niinku niiden asioiden laaduntumisena mut et miten ne näkyy esimerkiks minussa ihmisenä konkreettisesti niin ehkä mul on jotain enemmän, jotain nokkelii kommentteja mitä mä pystyn sanoo tai jotain niinku en mä tiedä miten, aika vaikee on ajatella tai määritellä sitä miten nyt erityisesti, konkreettisesti sit näkyis

H: miks sä luulet et se on vaikeeta ikään ku eritellä sitä?

O: no koska eihän sitä omaa oppimista nää niin helposti (H4, 555–560)

Omalla kysymyksen asettelullani: "Miten se ilmenee niin kun ihan konkreettisesti" ohjaan haastateltavaa pohtimaan opiskelun *konkreettisia* vaikutuksia. Opiskelu ei tässä kuitenkaan merkityksellisty konkreettisesti esimerkiksi parempana palkkana tai uusina työtehtävinä (ks. Esim. Rinne ym. 2003), vaan parempana osaamisena ja toimintana. Ilmenee – verbin käyttö kysymyksessäni saa haastateltavan pohtimaan omaa toimintaa ulkopuolisen silmin. Ulkopuolelta tarkasteltuna opiskelu merkityksellistyy laadukkaampana ja parempana työsuorituksena (ks. Ruohotie 2006, 114). Itsen näkökulmasta opiskelun konkreettista merkitystä on tässä näytteessä vaikeampaa eritellä. Haastateltava toteaaakin faktanomaisesti,

ettei omaa oppimista näe niin helposti. Kyseinen ilmaus on voimakkaasti ristiriidassa esimerkiksi uusin ymmärtämisen ja elämähistoriallisen puhutavan kanssa.

Praktisessa puhutavassa opiskelun annista puhutaan myös vähättelevään sävyyn:

O: (...) jos miettii niin ihan tämmösiä niinkun et just se että tavallaan, et miten tuottaa materiaaleja esimerkiksi ja sitten on ihan pieni, hirveen naiivi juttu mut se lähteiden, oon mä aina käytäny lähteitä mut mä oon nykysin hirveen tarkka siitä et ku mä huomaan et joku on kirjottau power point -slidelle jonku hienon ajatuksen ja se ei oo laittanu kenen se on ja mä tasan tarkkaan tiedän et se ei oo varmaan sen ihmisen itsensä niin on ne tämmösiäki asioita sitte, että se on tuonu semmoseks rutiiniksi sen ettei päästä itseltään ulos mitään mikä ei ole minun omaani et sen sitten laittaa sille jolle se kuuluu

H: eli tämmösiä yleisiä tieteellisiä käytäntöjä

O: kyllä kyllä ja sitte taas tietysti semmonen ihan et en mä koskaan kauheen huono kirjottamaan oo ollu mut kyllähän se semmonen tekstin tuottamisen sujuvuus on parantunu entisestään, koska niit on pakko ollu tehdä ja tuottaa ja sit tietysti paljon opiskeleminen ja paljo tenttiminen on opettanu siis ihan semmosta niinku, se on siirtyny niinku työelämäänki et oppii nopeesti kattoo asioista niinku hahmottaa sen olennaisen, sellasia, et ei kauhistu oikeen mistään materiaalista minkä saa eteensä tai tällasta, et oppii niinku löytää sen ydinasian niin se on varmaan sellanen mikä on tässä niinku sivutuotteena kehittyny sitte, ihan opiskeluteknisistä syistä (H3, 399-401)

Haastateltava kertoo omaksuneensa opintojen kautta konkreettisia toimintatapoja kuten materiaalin ja tekstin tuottamisen sujuvuutta sekä olennaisten asioiden hahmottamista nopeasti suuresta tietomäärästä. Puheessa on tietty vähättelevä sävy, joka korostuu, kun haastateltava toteaa: "sitten on ihan pieni, hirveen naiivi juttu" ikään kuin alustuksena kertoessaan olevansa opintojen myötä yhä tarkempi lähdeviitteiden merkkäämistavoista. Praktisessa puhutavassa konkreettiset, opintojen kautta omaksutut taidot eivät näyttäydy kovinkaan merkityksellisiksi ja niistä puhutaankin vähän kuin *opiskelun sivutuotteina*.

9.2.4 Yliopistollisuuden puhetapa

Yliopistollisuuden puhetapa koostuu niistä selonteoista, joissa opiskelun ja opintojen merkitystä korostetaan juuri niiden yliopistollisuuden tai akateemisuuden näkökulmasta. Käytän tätä puhetapaa kuvatessani termejä yliopistollisuus ja akateemisuus synonyymeinä toisilleen (ks. myös Malmelin & Haltia 2008).

Strategisessa puheessa yliopistollisuudella viitataan *yliopisto-opetuksen laatuun, vastaavuuteen perustutkinto-opetukseen nähden, tieteellisyyteen ja kriittisyyteen* (Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston tavoiteohjelma 2007-2009). Edellä mainitut yliopistollisuuden määritykset uusintuvat myös haastateltavieni puheessa (ks. Myös Alho-Malmelin & Haltia 2008, 6). Yliopistollisuuden puhetavassa on yhtäläisyyksiä aiemmin esittelemiini puhetapoihin, ja selkeästi omaksi puhetavakseen se määrittyy pikemminkin sisältönsä näkökulmasta. Merkityksellisempää tämän puhetavan määrittämisessä on siis ollut se *mistä puhutaan* kuin *miten puhutaan* (ks. Jokinen & Juhila 2002, 66). Yliopistollisuuden puhetavassa opiskelu voi näyttäytyä yhtä lailla *välineenä* kuin myös *itseisarvona, ulkoajohtuvana* tai *itsestä lähtöisenä* toimintana (vrt. teknis-funktionaaliset puhetavat ja humanistis-sivistykselliset puhetavat). Lisäksi yliopistollisuutta voidaan korostaa niin opiskelun *tehokkuutta* kuin myös *sivistyksellisyyttä* painottavalla puheella (ks. välineellisuuden puhetapa ja omaehtoisuuden puhetapa). Merkityksellisenä opiskelua määrittävänä tekijänä on siis nimenomaan *yliopistollisuus*.

Olen itse ollut aktiivisessa roolissa yliopistollisuuden puhetapaa rakentamassa kysyessäni haastateltaviltani mm. yliopisto-opintojen ja täydennyskoulutuksen eroavaisuuksista ja niistä syistä, jotka ovat saaneet heidät osallistumaan juuri yliopisto-opintoihin. Yliopistollisuutta korostava puhe nousi merkittäväksi kuitenkin myös monissa sellaisissa tilanteissa, joissa kysymykseni eivät eksplisiittisesti ohjanneet haastateltaviani tarkastelemaan opiskeluaan kyseisestä näkökulmasta.

Yliopistollisuus Avoimen yliopiston kontekstissa määrittyi puheessa suhteessa “varsinaiseen” yliopistoon:

H: no muistat sä yhtään minkälaisia odotuksia sulla oli niistä valtio-opin opinnoista?

O: oikeestaan varmaan aika samanlaisia kuin yliopisto-opinnoista muutenkin et mä ajattelin, et se oli periaatteessa yliopisto mutta vaan Avoin et siis saman tasosta opetusta odotin kyllä ja näin että (H2, 219-220)

Näytteessä haastateltava vastaa kysymykseeni opintoja koskevista odotuksista suhteessa yliopisto-opintojen tasoon. Avoimen opinnoilta odotetaan samantasoista opetusta (huom. opetusta ei opintoja) kuin “varsinaisessa” yliopistossa.

Alho-Malmelin ja Haltian (2008) tutkimuksessa yliopistollisuus määrittyi eri tavalla avointa yliopistoa koskevassa julkipuheessa ja opiskelijoiden puheessa. Julkipuheessa avoimen yliopiston asema suhteessa akateemisuuteen on kautta sen historian ollut määrittelyn kohteena. Diskurssi Avoimen yliopiston ja “varsinaisen yliopiston” välisestä tasoerosta on arveltu pysyvän yllä, sillä Avoin yliopisto on nähty myös uhkana “varsinaiselle” yliopistolle (Emt., 4-5; Haltia 2005; Airaksinen 1995, 229–230). Haastateltavien puhe on vastakkaista julkipuheelle, jossa yliopistollinen taso merkityksellistyy avointa yliopistoa ja “varsinaista” yliopistoa erottavaksi tekijäksi. Edellisessä näytteessä (H2, 219–220) ja yleisemminkin aineistossani yliopistollisuudesta suhteessa “varsinaisiin” yliopisto-opintoihin puhutaan melko arkiseen sävyyn eikä eroja korosteta: “varmaan aika samanlaisia kuin yliopisto-opinnoista muutenkin”. (ks. myös Alho-Malmelin 2008, 6.) Merkittävää on kuitenkin se, että myös haastateltavien puheessa Avoimen yliopiston opinnot määrittyvät ainakin osaltaan suhteessa “varsinaisiin” yliopisto-opintoihin.

Yliopistollisuuden puhetapa rakentuu myös sellaisista selonteoista, joissa Avoimen yliopiston opintoja verrataan muihin opintoihin:

H: tota sanoit tossa aikasemmin jo kun puhuttiin näitä teemoja läpi niin mä tarkennan niit vielä, mutta tota puhuit siitä, siitä et minkä takia tota nyt nää akateemiset tai nyt nää yliopisto-opinnot niin sitä nyt vielä vähän, et minkä takia just yliopisto-opinnot eikä et jos mietitään ammatillisen osaamisen kehittämisen tarpeita niin mitä nää yliopisto-opinnot antaa vaikka suhteessa täydennyskoulutukseen?

O: kyl ne antaa mun mielest semmosen niinku tieteellisemmän näkökulman, et sitähan se aina on, et nyt mä oon niinku ymmärtäny sen et mikä on ammattikorkeakoulun ja yliopiston ero esimerkiksi, et sen mä oon nyt niinku lopultaki tai sanotaan nyt et en mä sitä koskaan ajatellukkaan et ne on sama asia ja nyt mä oon niinku entistä vakuuttuneempi niiden tehtäväeroista, eikä niitä pidäkkään yhdistää, mutta että se on se, mutta mitä se on sitte antanu niin on tietysti se et se on antanu sen uuden näkökulman (H3, 420-421)

Suhteessa muihin opintoihin, kuten ammattikorkeakouluopintoihin, Avoimen yliopiston opintojen eroavaisuutta tehdään ymmärrettäväksi korostamalla niiden *tieteellisyyttä* ja *teoreettisuutta* (ks. myös Mäki-Kulmala & Pamppunen 1999, 88). Yliopistollisuuden puhetavassa yliopisto-opinnot nostetaan jalustalle. Niiden tehtävää korostetaan teoreettisen ainutlaatuisuutensa nimissä.

Yliopistollisuuden puhetapa rakentuu myös sellaisista selonteista, joissa opiskeltavia aineita sekä eri tasoisia opintoja verrataan toisiinsa:

O: hmmm jos mä mietin vaikka sitä, et jos mä olisin opiskellu vaikka viestintää niinku samassa määrin ku mä oon kasvatustieteitä opiskellu niin kyl mun pitää sanoa, et en mä ehkä siitä olis jaksanu kauheen kauan niinku, mä jotenkin niinku se taas oli mun mielestä tai se oli niin käytännönläheinen taas jollain tavalla et mä niinku odotin, et koska täältä tulee ne yhteiskuntateoriat ja perusteet, eikä sitä koskaan tullu sen 25 opintopisteen aikana ja sit sitä ihan oikeesti, et se oli aika yllättävää niinku soveltavaa et tota niin niin, et kyllä mä niinku sillä tavalla, sillä lailla koen, et mä kuitenkin nautin siitä, et se on jotakin sellasta, joka ei oo ihan suoraan siirrettävissä, et on niinkun tiettyjä totuuksia tai isompia totuuksia jossakin, josta sit lähtee kumpuamaan (H3, 445)

O: (kertoo aiemmista opinnoistaan) (...) yliopisto-opiskelussa niinku tämmönen teoreettinen, filosofinen pohja sille että miks asiat on näin niin ainakin täällä (tarkoittaa Avointa yliopistoa), niin kyllä mun mielestä niitten perusopintojen yhteydessä tai erityisesti aineopintojen yhteydessä tuli niinku selvästi esiin et kyl siin on niinku eroa. (H5, 659)

Ylemmässä näytteessä (H3 445) opiskeltava aine (kasvatustieteet) merkityksellistyy teoreettisuutensa ansiosta mielekkääksi suhteessa käytännönläheiseen ja soveltavaan viestinnän oppiaineeseen. Haastateltava kertoo nauttivansa siitä, ettei kaikki ole siirrettävissä käytäntöön. Haastateltava 5 puolestaan tarkastelee aiempien opintojensa sekä perus- ja aineopintojen eroavaisuuksia ja korostaa Avoimen yliopisto-opintojen teoreettisuutta ja filosofisuutta.

Yliopistollista puhetapaa voidaan luonnehtia perinteiseksi, sillä puheessa rakentuu teoratiedon, tieteellisyyden ja totuuden korostus. Näytteiden perusteella voitaisiin olettaa, että yliopisto-opintojen kautta on saavutettavissa objektiivinen, yksilöstä riippumaton totuus: ”on niinkun tiettyjä totuuksia, isompia totuuksia jossakin, josta sit lähtee kumpuamaan” (H3, 445) (ks. myös Jaspers 1990, 124).

Selonteot yliopisto-opinnoista perustuvat syvälle länsimaiseen perinteeseen juurtuneeseen valistuksen ajatukseen tieteen totuudenmukaisuudesta ja rationaalisuudesta (ks. Salo & Suoranta 2002, 55; ks. myös Mäki-Kulmala & Pamppunen 1999, 88-89; vrt Giddens 1995, 124). Yliopistollisuuden puhetapa puhuu sellaisia tutkimuksia vastaan, joiden mukaan ammatillisesti suuntautuneet opiskelijat eivät koe teorian opiskelua mielekkäänä (ks. Lonka ja

Lindblom-Ylänteen1995; 1996; Kivilehto 2007). Edellä esittämieni näytteiden valossa näyttäisi siltä, että juuri *teoreettisuus* on Avoimen yliopisto-opintojen suola.

Sivistys termin käyttö yliopistollisuuden puhettavan yhteydessä nousee myös esille, mutta ei ole niin merkittävässä asemassa, kuin mitä Avoimesta yliopistosta käydyn julkipuheen valossaa voitaisiin olettaa (ks. esim. Kosunen ym. 2007):

H: et joskus vois olla kiva jos ois ihan tyhjä pöytä?

O: kyllä kyllä että se antaa ehkä liian semmosen hyöty, pragmaattisen niinku lähtökohdan siihen et kyl mun mielest aina kun tulee yliopistoon opiskelemaan niin siin on jotain muuta ku sitä hyötyä, siin on joku semmonen tiedontavottelu tai sivistyksen ilo mut kuitenkin, muutenhan mä menisin johonki täydennyskoulutukseen (H7, 881-882)

Näytteessä haastateltava asettaa ammatillisen, pragmaattisen sekä hyödyllisyyteen perustuvan lähtökohdan opiskelulle vastakkaiseksi sivistykselliselle opiskelulle. Haastateltavan käyttämät termit: *tiedontavoittelu* ja *sivistyksen ilo* tuovat mieleen Humboldttilaisen sivistysyliopiston ideologian sekä humanistisen ihmiskäsityksen. (Humboldt 1990, 57-66; ks. myös Rekola 2007, 29; Lampinen 2003, 12; Raivola 1996/1999). Yliopisto-opinnoilla on oma ainutlaatuinen tehtävänsä juuri teoreettisen ja tieteellisen sivistyksen vaalijana (Snellman 1990, 72; Airaksinen 1995, 231) – ”muutenhan menisin johonkin täydennyskoulutukseen” (H7, 882).

Yliopisto-opintojen merkityksellisyyttä korostetaan haastattelupuheessa myös opintojen yhteiskunnallisen statusarvon ja ulkopuolisen arvostuksen kautta. Tästä näkökulmasta yliopistolliseen puhetapaan voidaan liittää myös opiskelun välineellisyyttä painottava sävy (ks. myös kpl ??). Seuraavassa näytteessä haastateltava kertoo omasta asemastaan työpaikallaan ja yleisesti työmarkkinoilla suhteessa koulutustasoon. Puheessaan hän rakentaa yliopistotutkinnolle erityislaatuista merkitystä suhteessa työelämään: ”Maisteritutkinnolla on ihan silleen arvo, et nää opinnot on kuitenkin merkityksellisiä”. Mielenkiintoista on se, että yliopisto-opintojen sijaan puhutaankin *tutkinnosta* - Avoin yliopisto-opiskeluhan ei ole koskaan tutkintoon johtavaa koulutusta.

Opiskelun voidaan nähdä antavan valmiuksia ammattiin tai työhön erilaisten tietojen ja taitojen muodossa (ks. praktinen puhetapa). Toisaalta opiskelu voi merkityksellistyä myös investointina työmarkkinoille (ks. myös Rinne ym. 2003, 123) ja tällöin painotetaan tietojen sekä taitojen sijaan muodollisia pätevyyskäsityksiä eli tutkintoja. (Kivinen & Silvennoinen 2000, 308; Naumanen 1994, 182.):

H: no, puhutaan siitä vähän sitten, et just nimenomaan tosta erosta ikään ku, että miksi sitte akateemiset opinnot eikä esimerkiksi täydennyskoulutus?

O: on ilkeetä sanoa se että mun työpaikassa ja aika monessa työpaikassa, työelämässä maisteritutkinto menee jollain tavalla kaikkien muiden tutkintojen ohi, et meidän talossa on assistenteillakin maisterin tutkinto ja jos jollekkin ihmiselle näin viiden vuoden jälkeen selvi, että mulla ei oo niin ne on vähän silleen, et ajaa mä oon aina luullu, et sul on et se on siis niinku itsestäänselvää et mä oon vaihtanu työpaikkoja tällä kentällä sillä et on ollu laajat kontaktit ja verkostot ja ne työpaikat on tavallaan tullu enemmän sitä kautta, et joku on soittanu et tuut sä tänne tai et on ollu jo mukana jutuissa ja mä oon esimerkiksi mun nykyisen työpaikan saanu silleen, et mul oli lyhyt määräaikaan pätkä, jonka mä tulin vaan hoitaa yhen ihmisen nopeesti lähettyä pois tai siis sellasta juttua loppuun, jossa mä olin ollu jo mun edellisen työn kautta, tavallaan konsulttiroolissa ja sitte ku se vakituinen paikka tuli hakuun, hain sitä ja mut valittiin siihen, mut et siis se et jos mä olisin hakenu sitä niin et mä en ois ollu jo vähän sivuportista siellä niin en mä tiedä et oisko mua valittu sinne et kyl sil myös sil maisteritutkinnolla on ihan silleen arvo, et nää akateemiset opinnot on kuitenkin merkityksellisiä. Toki niinkun oman oppimisen kannalta, ehkä tällöinen hieman toiminnallisempi tai osallistavampi koulutus on monasti aika paljon mielekkäämpää jos se on hyvää ja laadukasta (H4, 519–520)

Näytettä voidaan tarkastella myös Bourdieun (1997) kenttäteorian valossa. Akateeminen koulutus on kulttuurisen pääoman institutionaalinen muoto, jota työelämässä (kentällä) arvostetaan (Bourdieu 1997, 47; Liljander 1999, 110-111; Purhonen, Rahkonen & Roos 2006, 34). Näin ollen akateemisen koulutuksen voidaan nähdä edustavan puheessa myös symbolista pääomaa (ks. Liljander 1999, 110; Olkinuora & Mäkinen 1999, 12-13). Maisteritutkinto rakentuu puheessa kentällä (työelämässä) toimivien habitusta määrittäväksi tekijäksi, jonka puute merkityksellistyy haastateltavan puheessa araksi asiaksi: ”Jos jollekkin ihmiselle näin viiden vuoden jälkeen selvi, että mulla ei oo niin ne on vähän silleen, et ajaa mä oon aina luullu, et sul on et se on siis niinku itsestään selvää”.

Yliopisto-opinnot saavat puheessa välineellisen arvon – muunlainen koulutus (osallistava ja toiminnallinen) voi olla oppimisen kannalta mielekkäämpää, mutta yliopisto-opinnot ovat kuitenkin *merkityksellisempiä*. Avoin yliopisto-opiskelu on väline kartuttaa kulttuurista pääomaa, mutta ollakseen kentällä arvostettua tai jopa vaadittavaa symbolista pääomaa se

tulee muuntaa institutionaaliseksi pääoman muodoksi eli *tutkinnoiksi*. (ks. Bourdieu 1997, 50–51.) Tästä näkökulmasta avoin yliopisto-opiskelu ei pysty täyttämään aiemmissa tutkimuksissa *arvostuksen etsijöiksin* luokiteltujen opiskelijoiden (Jauhiainen & Alho-Malmelin 2003, 43) tarpeita eli tutkinnon suorittamista. Toisaalta opiskelijat voivat kuitenkin käyttää kartuttamaansa kulttuurista pääomaa oman toimijuutensa vahvistamiseksi esimerkiksi soveltamalla opintojen kautta omaksuttuja tietoja ja taitoja työelämässä (ks. praktinen puhetapa ja hallinnanpuhetapa; Olkinuora & Mäkinen 1999, 20–21).

Myös Alho-Malmelin ja Haltian (2008) tutkimuksessa yliopistollisesta puhetapaa määrittäviksi tekijöiksi nousivat akateemisuuden mukanaan tuoma arvokkuus, status ja siihen liittyvä ympäristön kunnioitus yliopistotutkintoa kohtaan (Emt. 6). Yliopistollinen puhetapa osoittaa kulttuurissamme edelleen vallitsevaa akateemisten opintojen ja erityisesti akateemisen koulutuksen arvostusta (ks. myös Moore 2003, 163).

9.2.5 Markkinahenkinen puhetapa

Kun akateemista puhetapaa voitaisiin kuvailla perinteiseksi, niin markkinahenkistä puhetapaa voitaisiin puolestaan kuvailla nykyaikaiseksi tavaksi puhua opiskelusta (ks. Juuti 1997; Suoranta 1998). Markkinahenkisessä puhetavassa Avoimen yliopiston opinnot näyttäytyvät kulutustuotteina, joita ostetaan koulutusmarkkinoilta monien erilaisten vaihtoehtojen joukosta. Tässä puhetavassa haastateltavat positioituvat koulutusmarkkinoiden tietoisiksi asiakkaiksi, jotka tarkasti harkiten valitsevat osaamiseensa paketteja ja vaativat ostamiltaan tuotteilta paljon.

Kun opiskelu merkityksellistyy kulutushyödykkeeksi ja opinnot tuotteiksi, niin Avoimen yliopisto-opiskelun voidaan nähdä kilpailevan myös muiden vapaa-ajan toimintojen kanssa tarjoamistaan elämyksistä (ks. Usher 1999; Jarvis 2004; Manninen ym. 2003; Suoranta 1998; Juuti 1997.) Markkinahenkinen puhetapa voidaan liittää postmodernin yhteiskunnan ilmentymäksi, jossa opiskelija nähdään *kuluttajana* ja *toimijana* vastakohtana moderniin liittävässä olevalle *osaajalle* ja *osallistujalle* (Suoranta 1998, 25).

Seuraavissa näytteissä korostuu opiskelijan rooli tietoisena koulutusmarkkinatoimijana, joille Avoin yliopisto-opiskelu on vain yksi valinta muiden mahdollisuuksien joukossa:

O: kyl sitä niinkun et tietysti mulle tällä hetkellä tulee niinkun sähköpostin täydeltä eri koulutusyrittäjien mainoksia mitä kaikkea on tarjolla ja tottakai sitä itsekin hämmentyy siihen, että no pitäiskö mun nyt tätä ja tuota ja osaanks mä tarpeeks näitä asioita, mut siin sit kyl ammatillisesti aika nopeesti oppii pitää pään kylmänäki, että en verran on elämässä seminaareja istuttu, että tietää, että missä se tieto kannattaa ottaa ja mikä on se (H3, 351)

O: Tuskin mä olisin ilman sitä opiskelua kuitenkaan jos en mä ois valinnu, et jos en mä ois valinnu Avointa niin mä olisin alinnu jonku muun. Mä oisin ehkä siellä jossain Heliassa sitte jatkotutkintoa suorittamassa tai jotain tämmöstä (H3, 391)

Vastaus kysymykseen mitä tarkoittaa, että opiskelee ammatillisen osaamisen päivittämiseksi:
O: Se tarkoittaa ehkä tiettyssä mielessä sitä, että koska mä teen niitä töitä niin mä halusin sinne sit tiettyssä mielessä sitä teoriataustaa, mä olin käynny myös jotakin muita sellaisia käytännönläheisempiä viestinnän lyhyitä koulutuksia, kursseja ja, no sit se niitä joo, niitä opintoja joissakin muussakin yhteydessä, tullut enemmän ehkä markkinointiviestinnän näkökulmasta, niin mä halusin tietys mielessä sitä teoriapohjaa ja sitte, siinä vaiheessa mä olin myös vuorotteluvapaalla niin tota siihen yhteyteen sit tota vähän opintoja, tietys mieles tietojen päivittämiseen, koska siinä vaiheessa ku mä suoritin niitä viestinnän niin mä tein myös Jyväskylän avoimeen myös tiettyjä juttuja. (H6, 706)

Yllä olevissa näytteissä ja laajemminkin aineistossa puhutaan monista eri kouluttautumis- ja opiskeluvaihtoehtoista, joista opiskelumuoto on ollut tai on jatkossa mahdollista valita. Haastateltavat merkityksellistyvät tässä valinnan mahdollisuuksia painottavassa puheessa aktiivisiksi ja valveutuneiksi koulutusmarkkinatoimijoiksi (ks. näyte H3, 351). Koulutuksen ekspansio ja aikuiskoulutustarjonnan alati lisääntynyt kasvu ilmenevät haastateltavien puheessa. Kuten alemmassa näytteessä (H3, 319) käy ilmi, on Avoin yliopisto-opiskelu vain yksi *valinta* muiden joukossa. Itse opiskelu sen sijaan merkityksellistyy näissä näytteissä itsestäänselvänä ja luonnollisena ratkaisuna.

Puheen kouluttautumis- ja opiskelumahdollisuuksien viidakosta voidaan nähdä kytkeytyvän ajatukseen refleksiivisestä modernisaatiosta (ks. Beck, Giddens & Lash 1995) ja yhteiskunnan lisääntyneeseen yksilöllistymiseen (Beck 1995, 27–31). Koulutusta valitaan ja suunnitellaan yksilöllisesti lukemattomista eri vaihtoehtoista omien tarpeiden ja halujen mukaan (Rinne & Salmi 1998, 168–169). Opiskelu merkitsee nykypäivänä siis myös yksilöllisiä valinnan tekoja koulutusmarkkinoiden supermarketissa (ks. myös Juuti 1997, 4). Valinnan tekoon vaikuttavat

toki monenlaiset asiat, mutta Usherin (1997; 1999) mukaan opiskelu on ennen kaikkea elämäntyyliä (lifestyle choice), jota määrittää itsen ilmaisu (self expression). Seuraavissa näytteissä opiskelun voitaisiin tulkita merkityksellistyvän itsen ilmaisun välineenä:

O: Tää on ihan omaehtosta. Niin se on kans sitä että, kyl mä..... Kyl mä haluan jotenki kehittyä niinku ammattilaisena tai niinku asiantuntijana tai niinku tai miksköhän mä... hehe.. Mitä ne muut vaihtoehdot oli? En mä ees muista, mut se on jotenki niin selvää, selkeesti tää opiskelu on niinku mun... mun tota... semmosta ammatti-identiteettiä, et mitä mä haluaisin olla. Et ehkä siin on just se että mä niinku. Tää täydentää semmost kuvaa niinku minkälaiseks mä haluan tulla. (H1, 78)

H: Mitä tota jos puhutaan siitä et ku sä hakeuduit näihin opintoihin, vaikka ku miettii sitä ku sä alunperin hakeuduit tai nyt näihin kasvatustieteiden opintoihin, ihan miten haluat niin niin tota miten sä, mitkä ne sun päällimmäiset syyt oli silloin?

O: no tavallaan tää kasvatustiede silleen poikkeaa vähän esimerkiks siitä kun mä hain opiskelemaan sosiaalipsykologiaa, sitähan mä lähin opiskelemaan oikeesti kiinnostuksesta sosiaalipsykologiaa kohtaan siks et mä tiesin ihmisiä, jotka sitä ainetta opiskelleet pääaineopintoina yliopistossa ja valmistunut sieltä ja jotenki tykkäsin niiden tavasta ajatella ja koin et se sosiaalipsykologian näkökulma on mulle jotenki luonteenomanainen ja se niinku tukee tota mun työtä ja jotenki niinku se ryhmien tarkasteleminen on mielekäs näkökulma (H4, 495-496)

Ylemmässä näytteessä (H1, 78) haastateltava rakentaa opiskelulle merkitystä ammatillisen identiteetin täydentäjänä. Puheessa opiskelu merkityksellistyy välineenä kohti *tavoite-minää*: ”mitä mä haluaisin olla ja minkälaiseksi mä haluan tulla”. Alemmassa näytteessä (H4, 496) haastateltava kertoo hakeutumisestaan Avoimen yliopiston opintoihin ja korostaa eri oppiaineiden (kasvatustiede ja sosiaalipsykologia) opiskelun aloittamisen eroja. Sosiaalipsykologian opiskelun aloittamisen keskeiseksi syyksi haastateltava mainitsee oman mieltymyksensä sosiaalipsykologian näkökulmaan ja sellaisten ihmisten ajatteluun, jotka ovat kyseistä ainetta opiskelleet. Kyseisissä näytteissä opiskelun ”kohteeksi” merkityksellistyy minän ”ehostaminen” ja opiskelun tavoitteeksi minän ilmaiseminen.

Puhe opiskelusta osana *minän projektia* kuvastaa mielestäni osuvasti usherilaista (1997;1999) tapaa ajatella aikuisen opiskelusta postmodernismissä. Opiskelu on valinta, josta tulee tapa ilmaista itseä ja osoittaa muille ”millainen olen”. Opiskelu elämäntyyliä ratkaisuna vaatii itsenäisyyttä, jotta pystyy tekemään sellaisia valintoja, jotka palvelevat minän projektia. Kulutettavana tuotteena ovat ennakkoon määritellyt tiedot ja taidot, jotka voidaan

haastateltava 1:n (H1 78) puheessa tulkita täydentävän sitä kuvaa itsestä, jota kohden opiskelulla pyritään. Tällöin opiskelun tarkoituksena on myös erottautuminen muista ihmisistä ja opiskelua voidaan verrata tyylin tai muodin tapaisiin ilmiöihin. (Usher 1997, 107–110, Usher 1999, 75–77.)

Mannisen (2003; 2004) tutkimuksen mukaan aikuisopiskeluun osallistumista ohjaavat pitkälti mielikuvat opiskelusta ja opiskeltavasta aineesta. Kuten haastateltava 4:n puheestakin käy ilmi, tieto hyvästä koulutuksesta kulkee entistä enemmän suusta suuhun, “leiritulilla” kerrottujen tarinoiden kautta (Jensen 1999, Manninen 2004, 2 mukaan). Mielenkiintoista haastateltava 4:n puheessa on toteamus siitä, kuinka sosiaalipsykologian näkemys on itselle luonteenomainen. Puhe voisi olla mistä tahansa muustakin kulutushyödykkeestä: harrastuksesta, ruuasta tai kulttuurista. Markkinahenkisessä puhetavassa opiskelusta puhutaan itsestä ulkopuolisena tuotteena, jota voidaan kuluttaa ja josta voidaan ostaa omaan osaamiseen paketteja. Olennaista on, että valittu tuote sopii itselle, istuu osaksi minäkuvaa ja palvelee minän kehittämisen ja täydentämisen projektia (ks. Usher 1999; Rinne & Salmi 1998, 191).

Opiskelusta kulutustuotteena puhutaan seuraavissa näytteissä *elämyksellisyyttä* painotten:

O: Onhan se pitkä aika mut seki on mun mielestä tavallaan tota no joo kyl mä tiedän et onhan siel sellasii opiskelijoita meijänki ryhmäs, jotka ei tee mitään päivätyötä esimerkiks niin se on eri asia sillon opiskella mutta... sit toisaalta niin jotenkin mulle se tuottaa sit taas sillä tavalla mielihyvää et mä pystyn pitkäjänteisesti niinku tekemään sitä työtä (H1, 114)

H: tota jos mennään takasin niihin, siihen aikaan kun hakeuduit näihin Avoimen opintoihin niin niin muistatko että mitkä oli sellasia päällimmäisiä syitä, et miks just aloitit tällä opinnot?

O: must tuntuu, et mä olin niinku.. Kyllä yliopisto-opiskelu on aina mua kiinnostanu, et kyl se on, se on ollu aivan ehdottomasti, et se on vähän semmonen kivi kengässä ollu ku mä en oo päässy yliopistoon opiskelemaan ja sillälailla, et se oli sellanen mikä oli varmaan siellä pohjavireenä ja sit se, että mä olin jo käyny niinku näitä ammattikorkean mahdollisuuksia ja mullahan ois varmasti ollu ammattikorkeassa mahdollisuus lähteä sitten miettiin esimerkiks sinne sitä jatkotutkintoa, et sehän ois ollu täysin mahdollinen, mut jotenki must tuntu, et mä olin nähny sen ja se ei enää mua vakuuttanu ja tota mä halusin kuitenkin jollakin tavalla semmosta.. et sehän on hirveen käytännönläheistä, et se on siinä se etu mut jotenki mä hain niinku et pikkusen niinku toisenlaista niinku näkemystä asiaan ja vähän niinku nimenomaan tieteen näkökulmasta ja sillon mä niinku koin sen, että kyl niinku, et mä halusin kokeilla, et millast se ois yliopistossa, et tota se oli varmaan niinku yhtenä hyvinkin selkeänä vaikuttimena et et niinku must tuntuu, et mä olin sen muun jo nähny, et se ei enää motivoi... ei enää tuonu mitään uusia kiksejä sillä lailla että mä halusin toisaalta myöskin heittäytyä vähän tuntemattomaan tietyllä tavalla. (H3, 356–357)

Puheessa opiskelusta kulutustuotteena on yhtäläisyyksiä omehtoisuuden puhetapaan ja puheeseen opiskelusta harrastuksena. Puhe eroaa harrastuspuheesta kuitenkin siinä, että sitä verrataan muihin opiskeluvaihtoehtoihin ja opiskeluvaihtoehtojen valinnassa painotetaan elämyksellisyyttä. Näytteessä H1, 114 haastateltava puhuu aineopintojen kestosta ja huomion tässä näytteessä kiinnittää sanapari *tuottaa mielihyvää*. Opiskelu merkityksellistyy tuotteena, jonka kuluttaminen tuottaa mielihyvää ja on viihdyttävää toimintaa (ks. Edwards & Usher 1997; ks. myös Rinne & Salmi 1998, 190–193.) Toinen näyte (H3, 357) on hyvä esimerkki eri puhetapojen intertekstuaalisuudesta. Näytteessä haastateltava 3 perustelee osallistumistaan Avoimen yliopiston opintoihin aluksi tavalla, jonka voisi liittää yliopistolliseen puhetapaan: yliopisto-opinnot ovat olleet kivi kengässä, sillä niihin ei ole aiemmin ollut mahdollisuutta osallistua (ks myös Alho-Malmelin & Haltia 2008, 8). Tapa puhua opiskelusta kuitenkin muuttuu haastateltavan verratessa eri opiskeluvaihtoehtojaan (ammattikorkeakoulun jatkotutkinto tai Avoin yliopisto-opiskelu) toisiinsa. Ammattikorkeakouluopinnot eivät enää *vakuuttaneet, eivät motivoineet, eivätkä tuoneet enää mitään kiksejä*. Haastateltava kertoo halunneensa toisenlaista näkökulmaa asioihin ja heittäytymistä tuntemattomaan. Tapa, jolla haastateltava puhuu Avoimen yliopiston opinnoista ja eri opiskeluvaihtoehtoistaan, korostaa opiskeluun liitettävien tuntemusten merkitystä. Opiskelu merkityksellistyy tunnetasolla elämysten ja mielihyvän muodossa (Manninen 2003).

Markkinahenkisessä puhetavassa haastateltaville rakentuu koulutusmarkkinoiden kuluttajan lisäksi asiakkaan positio. Kun opinnoista puhutaan tuotteina, merkityksellisiksi tekijöiksi nousevat opintojen vapaus ja joustavuus (ks. myös Alho-Malmelin & Haltia 2008):

H: No miks jut sitten nää yliopisto-opinnot eikä esimerkiksi täydennyskoulutuksen puolelta jotain..

O: Täydennyskoulutuksen opinnot, ne on jotenkin, ne ei välttämättä, ne on ensinnäkin monesti kalliimpia, ja sitten, sit ne ei välttämättä aikataulullisesti sovi, että näissä kuitenkin on näissä avoimen opinnoissa se, että sä pystyt ite enemmän, oman aikataulusi mukaan suunnittelemaan ja sit koska niissä on se, että jos sä et pystykään siinä aikataulussa niin sullahan on yleensä seuraavana lukuvuonna mahdollisuus jatkaa niitä ja täydentää. (...)

H: Entä sisällöllisesti?

O: No sisällöllisesti täydennyskoulutuksen puolella on, joskus tosi kiinnostavia opintojaksoja, mutta tota ne nyt on., koska välttämättä työnantaja ei suostu maksamaan niitä ja sitte tota siinä on just se, että ei välttämättä ajallisesti yksinkertaisesti sovi... (H6, 731–734)

H: no miksi just näitä yliopisto-opinnot eikä esimerkiksi sitte joku täydennyskoulutus?

O: kyl mun mielest tää tietty vapaus täs yliopisto-opinnoissa on kiinnostavaa ja just tavallaan se että o niinku erilaisia niinku aina se että jo on aina toiminu niinku nuorten ihmisten kanssa niin on kivaa nii mun mielest sekin, että ei lomittaudu johonkin täydennyskoulutukseen tai tällöisiin kalliisiin koulutuksiin, eikä koulutusorganisaatiolla oo kauheesti varaa maksaa toisten koulutuksia myöskään että hintakin on tietysti yks asia (H7, 843–844)

Näytteissä haastateltavat argumentoivat osallistumisestaan nimenomaisesti Avoimen yliopiston opintoihin (vrt. täydennyskoulutus). Puheessa on merkittävä ero yliopistolliseen puhetapaan liitettävissä oleviin selontekoihin, joissa käytiin myös keskustelua yliopisto-opinnoista suhteessa muihin opintoihin (ks. luku 9.2.4). Kummassakin näytteessä opiskelusta puhutaan tavalla, jolla opintoja *tuotteistetaan*.

Hilpelän (2001) mukaan uusliberalistinen koulutuspolitiikka on saanut opiskelijan toimimaan kuin kuluttajan, joka kilpailuttaa tavaroiden tuottajia ja tulee markkinoille pyyteineen ja intohimoineen (141–153). Yllä olevissa näytteissä opiskeltava tuote, Avoimen yliopiston opetus, ei erotu muista opinnoista edukseen yliopistollisuutensa tai opintojen sisältöjen perusteella vaan opetusjärjestelyiden, kustannusten ja tarjoamiensa vapausasteiden perusteella. Yhä merkittävämpää nykypäivän koulutusmarkkinoilla näyttäisi olevan opiskeltavan tuotteen vastaavuus suhteessa opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin. Opetusjärjestelyiden ja puitteiden merkitys korostuu erityisesti haastateltava 6:n näytteessä (H6, 732). Haastateltava vastaa opintojen sisältöihin liittyvään kysymykseeni korostamalla Avoimen yliopiston opinnoissa juuri niiden ajallista joustavuutta ja kustannusten huokeutta, vaikkakin täydennyskoulutuksen puolella opinnot ovat usein *tosi kiinnostavia*. Avoimen yliopiston opintojen vertaaminen täydennyskoulutuksen tarjoamiin opintoihin näyttäytyy puheessa luonnolliseksi, eikä kyseisten koulutustarjoajien rinnastamista toisiinsa markkinahenkisessä puhetavassa kyseenalaisteta. Haastateltava 7:n puheessa Avoimen yliopiston opintojen merkittäviksi piirteiksi suhteessa täydennyskoulutukseen osoittautuvat *vapaus* ja *erilaisuus*.

Yljiöjen (1998) tutkimuksen mukaan vapaus on edelleen merkittävä osa yliopisto-opiskelua, jonka nimeen vannovat niin opettajat kuin myös opiskelijat (Yljiö 1998, Rekola 2007, 31 mukaan). Akateemisen vapauden vaaliminen on merkki siitä, että sivistysyliopiston ihanne on juurtunut syvään opetusta koskeviin ajattelutapoihin (Rekola 2007, 31).

Haastateltava 7:n puheessa vapaus kuitenkin ikään kuin *tuotteistuu*. Vapaus on *kiinnostavaa* ja *erilaista*. *Avoimen yliopiston opinnoissa on mahdollisuus olla nuorten kanssa eikä lomittautua täydennyskoulutukseen*. Haastateltavan puheessa korostuu opintojen tuottama elämyksellisyys ja viihteellisyys. Mannisen (2004; 2003) mukaan tärkeää opiskelijoille ei enää välttämättä olekaan opetuksen laatu, tutkintojen vaihtoarvo tai edes asiasubstanssi vaan oppilaitoksen imago sekä elämyksiä takaava ilmapiiri (ks. myös Hilpelä 2001).

Markkinahenkisessä puhetavassa haastateltavat positioituvat myös vaativiksi asiakkaiksi. Asiakaspositioon liitettävissä oleva puhe on kriittistä, ja olennaisena siinä on opintojen ja opetuksen vastaavuus omiin tarpeisiin ja vaatimuksiin. Opintojen sisältöjen tulee puolestaan liittyä omaan kiinnostukseen ja suuntautumiseen. Keskeiseksi kritiikin kohteeksi erottuvat opetusjärjestelyt:

O: mä vaadin siinä mielessä paljon että musta on turhaa istua jollakin luennolla mistä ei tuu mitään asiasisältöä ja niissä mä oon hirveen kriittinen, tämmösis käytännön järjestelyissä koska se oli mun mielestä tosi raivostuttavaa mikä usein näissä yliopisto-opinnoissa näkyy ja varsinkin nyt näissä ku luvataan et toimitetaan jotku materiaalit tiettyyn ajankohtaan mennessä niin sit opettaja vaan selittää "en ole vielä ehtinyt tehdä" ja tulevat ensi viikolla ja taas sama selitys ja kaikki tän tyyppinen tekee hirveen kriittiseksi (H6, 746)

Yllä olevassa näytteessä haastateltava kritisoi luentoja, käytännön järjestelyitä sekä opettajien toimintaa. Kritisoitavat puutteet liitetään puheessa osaksi yliopisto-opintoja yleensä. Olennaista näytteessä on ensimmäinen lausahdus: "mä vaadin siinä mielessä paljon", jossa haastateltava positioi itsensä vaativaksi asiakkaaksi.

Seuraavassa näytteessä kritiittisyys kohdistuu opetuksen toteutukseen ja suoritustapoihin:

H: hmm. No, ootsä kokenu, et sul ois ollu jotain semmosia odotuksia, jotka ei ois täyttyny?

O: hmmm

H: tai semmosia tarpeita, jotka ei oo..

O: No joo, sanotaan, että joitan, et sellanen ihan konkreettinen asia on se, että kun niinku opiskelee työn ohessa niin yks minkä vois sanoo mikä on ihan niinku pettymys on se, että on niinku kirjatenttejä. Siis, semmosii ettei tavata, ettei oo yhtään luentokertaa. Et jotenki, mä pystyn tekee sitä lukemista, mut mulle.. Tottakai mä haluan saada hyvät arvosanat.. tottakai.. heh.. mikäs tottakai sekään on, mut mä haluan saada hyvii arvosanoja et sillä tavalla on hyvä lukeekki tietyt kirjat ja mutta se, että mun mielestä paljon enemmän saa semmosessa ku kohtaa sen ja keskustellaan asioista eikä joku vaan luennoi siellä edessä, mut se, että ku meilki on nyt pari semmost opintokokonaisuutta ollu jos on ollu pelkkä kirjatentti niin se on kyl ihan... Se tuntuu suoraan sanottuna ihan.. miten sen nyt sanois... niinku rahastukselta. (H1, 101-104)

Kirjatentit osoittautuivat haastateltavien puheessa yleisemminkin kritiikin kohteeksi. Yllä olevassa näytteessä haastateltava positioituu tietoisesti kuluttajaksi - hän haluaa saada hyviä arvosanoja ja odottaa, että opintojen suoritustavat tukevat tätä tavoitetta. Näyte on kuitenkin tunnistettavissa osaksi markkinahenkistä puhetapaa vasta viimeisen virkkeen perusteella, jossa haastateltava toteaa, että kirjatentit tuntuvat *rahastukselta*. Opintojen kustannukset ovat toki nykypäivänä itsestäänselvä osa Avoimen yliopiston opintoja, mutta mielenkiintoista haastateltavan kommentissa on kustannusten rinnastaminen omiin tarpeisiin ja toivomuksiin. Haastateltava positioi ilmaisullaan itsensä kuluttajaksi, joka vaatii rahoilleen toivomaansa vastinetta - aivan kuten miltä muultakin markkinoilta ostettavalta tuotteelta.

9.2.6 Taulukko tuloksista

Seuraavassa kokoa ensimmäisen tutkimuskysymyksen keskeiset tutkimustulokset taulukkomuotoon. Ensimmäiseen sarakkeeseen olen merkinnyt jokaisesta puhetavasta rakentuvat keskeiset opiskelun merkitykset. Toisessa sarakkeessa huomio on merkitysten sijaan puhetavan rakentamisen keinoissa eli siinä, millaisista puheen elementeistä merkitykset rakentuvat. Kolmanteen sarakkeeseen olen merkinnyt puhetavan keskeisiä funktioita ja seurauksia.

Talukko 2. Yhteenvedo ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevista tutkimustuloksista.

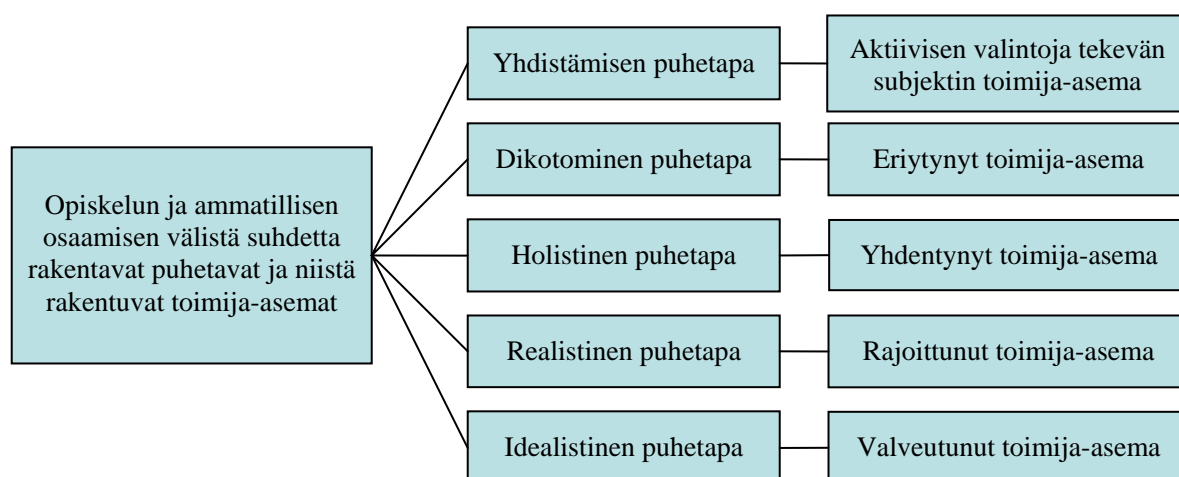
Puhetapa	Opiskelun merkitykset	Puhetavan rakentamisen keskeiset keinot	Puhetavan funktio ja seuraus
Humanistis-sivistykselliset puhetavat	<ul style="list-style-type: none"> - Opiskelu omaehtoisena toimintana - Opiskelu harrastuksena - Opiskelu itseisarvona - Opiskelu sivistyksenä - Opiskelu uusin ymmärtämisen lähteenä - Opiskelu emansipaation käynnistäjänä - Opiskelu kriittisyyden kasvun lähteenä 	<ul style="list-style-type: none"> - Opiskelun asettaminen vastakkaiseksi välineelliselle opiskelulle - Opiskelun asettaminen vastakkaiseksi työlle - Opiskelun kuvaaminen <i>kivana ja hauskana</i> toimintana - Opiskelun annin vertaaminen yliopisto-opiskelun tavoitteisiin - Entisen ajattelun vertaaminen nykyiseen 	<ul style="list-style-type: none"> - Opiskelun omaehtoisuuden vahvistaminen - Opiskelun irrottaminen välineellisistä pyrkimyksistä - Opiskelun merkityksen vahvistaminen oman ajattelun muutoksen tasolla - Aikuisopiskeluun liitettävien humanistis-sivistyksellisten arvojen uusintaminen

<p>Itsensä määrittämisen puhetavat</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Opiskelun merkitys menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden määrittäjänä - Opiskelu "minän" kontekstissa - Opiskelu itsensä määrittämisen, muokkaamisen, löytämisen ja kategorisoinnin lähteenä 	<ul style="list-style-type: none"> - Narratiivit eli kertomukset puheen resurssina - Opiskelun esittäminen luonnollisena ja rationaalisenä osana menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta - Itsensä kategorisointi asiantuntijaksi ja suhteessa omaan oppimiseen ja opiskeluun - Ikä kategorisointi - Opiskelun aikuisuudessa ja nuoruudessa vertaaminen toisiinsa 	<ul style="list-style-type: none"> - Opiskelun merkityksen vahvistaminen aikuisuudessa - Elinikäisen oppimisen diskurssin rakentaminen ja uusintaminen - Aikuisopiskeluun liitettävän individualistisen diskurssin rakentaminen
<p>Teknis-funktionaaliset puhetavat</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Opiskelu välineenä ja resurssina työelämän tarpeille - Opiskelu välineenä opiskelun ulkopuolisten tavoitteiden toteuttamiseksi - Opiskelu muuttuvan ympäristön ja työelämän hallinnan välineenä - Opiskelun merkitys uraa ohjaavana sekä työtä tukevana funktiona - Opiskelu hyödynnettävien tietojen ja taitojen sekä taitotiedon välineenä 	<ul style="list-style-type: none"> - suorittaa, käyttää, hyödyntää, saada ja hankkia verbien käyttö opiskelun yhteydessä - Työelämän kuvaaminen hektisenä ja opiskelun esittäminen "pakkona" - itsensä esittäminen aktiivisesti työmarkkinoita "lukevana toimijana" 	<ul style="list-style-type: none"> - Itse opiskelun rakentuminen toissijaiseksi toiminnaksi - Opiskelun kiinnittäminen tehokkuutta ja tuloksellisuutta painottaviin arvoihin - Opiskelun valjastaminen työmarkkinoita palvelevaksi toiminnaksi - Aikuisopiskeluun liitettävien teknis-funktionaalisten diskurssien rakentaminen
<p>Yliopistollisuuden puhetapa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Opiskelun merkitys tieteellisen ja teoreettisen tiedon lähteenä - Opiskelun merkitys kulttuurisen pääoman kartuttamisena ja oman statusarvon nostattamisen välineenä 	<ul style="list-style-type: none"> - Avoimen yliopiston opintojen vertaaminen "varsinaisiin" yliopisto-opintoihin - Yliopisto-opintojen vertaaminen täydennyskoulutukseen tai amk-opintoihin - Teoriatiedon rinnastaminen totuuteen 	<ul style="list-style-type: none"> - Yliopisto-opintojen yhteiskunnallisen arvon ja statusarvon vahvistaminen - Tieteellisen ja teoreettisen tiedon merkityksen vahvistaminen - Yliopisto-opintojen ainutlaatuisen, "perinteisen" ja sivistyksellisen tehtävän vahvistaminen - Akateemisen koulutuksen ja tutkintojen arvostuksen vahvistaminen
<p>Markkinahenkien puhetapa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Opiskelun merkitys kulutushyödykkeenä ja opintojen merkitys tuotteina - Opiskelun merkitys elämäntyyli ratkaisuna - itsensä ilmaisun ja minän muokkaamisen välineenä - Opiskelun merkitys omien yksilöllisten tarpeiden ja vaatimusten täyttämisen väylänä 	<ul style="list-style-type: none"> - Monien eri koulutustarjontamahdollisuuksien korostaminen - Opiskeluun ja opintoihin liitettävien mielikuvien korostaminen - Elämyksellisyyttä ja tuntemuksia kuvastavien adjektiivien käyttö puheessa - Itsensä esittäminen vaativana, kriittisenä ja maksavana opiskelijana 	<ul style="list-style-type: none"> - Avoimen yliopisto-opiskelun rinnastaminen muihin vapaa-ajan toimintoihin - Opintotarjonnan rinnastaminen muihin koulutusmarkkinoiden tarjoamiin mahdollisuuksiin - Individualistisen diskurssin rakentaminen - Opintojen tuotteistaminen - Positioituminen asiakkaaksi

9.3 Opiskelun ja ammatillisen osaamisen välistä suhdetta rakentavat puhetavat

Tämän kappaleen tulokset koskevat toista tutkimuskysymystäni, opiskelun ja ammatillisen osaamisen välistä suhdetta. Tarkastelen haastattelupuhetta nyt hieman rajatumasta näkökulmasta käsin. Monet tässä kappaleessa esittelemistäni aineistonäytteistä sekä tutkimustuloksista voitaisiin nähdä päällekkäisiksi edellisessä kappaleessa esittelemiäni tulosten kanssa. Itse hahmotankin toisen tutkimuskysymyksenäni ikään kuin tarkentavaksi alakysymykseksi ensimmäiselle, laajalle tutkimuskysymykselle. Tarkoitukseni on tässä kappaleessa pureutua niihin selontekoihin, joilla haastateltavat tekevät ymmärrettäväksi opiskeluaan suhteessa ammatilliseen osaamiseen sekä hahmottaa millaiseksi näiden kahden tekijän välinen suhde puheessa rakentuu. Lisäksi tulkitsemme niitä toimija-asemia, joita haastateltaville eri puhetapojen yhteydessä rakentuu (ks. myös Sutinen 2005, 59).

Opiskelun ja ammatillisen osaamisen välistä suhdetta rakentavat puhetavat jakautuvat *yhdistämisen puhetapaan, dikotomiseen puhetapaan, holistiseen puhetapaan, realistiseen puhetapaan* ja *idealistiseen puhetapaan*. Näistä rakentuvat toimija-asetat jakautuvat puolestaan *aktiiviseen, valintoja tekevän subjektin toimija-asemaan, eriytyneeseen toimija-asemaan, yhdentyneeseen toimija-asemaan, rajoittuneeseen toimija-asemaan* sekä *valveutuneeseen toimija-asemaan*.



Kuvio 3. Toista tutkimuskysymystä koskevat puhetavat ja toimija-asetat.

Toimija-asetat

Burrin (1995) mukaan puhetaivat, jotka muodostavat identiteettiämme, vaikuttavat siihen, mitä voimme ja mitä emme voi tehdä eli pitävät sisällään rajoituksia, mahdollisuuksia ja ehtoja, jotka määrittävät toimija-asemia (Burr 1995, 54). Identiteetillä en tässä yhteydessä viittaa yksilön sisäiseen olemukseen vaan sellaiseen konstruktion, joka muodostuu erilaisista puhujan itselleen antamistaan kuvauksista, jotka pitävät sisällään ominaisuuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia. Näin ollen samalle henkilölle voi muodostua kirjo erilaisia identiteettejä, joita tässä yhteydessä kutsun toimija-asemiksi (ks. Suoninen 1997, 124). Viime kädessä toimija-asema määrittyy kuitenkin myös ympäröivän yhteiskunnan, sen rakenteiden ja instituutioiden kautta. Puheessamme pistämme yhteiskunnallisia rakenteita käytäntöön jokapäiväisessä elämässämme. (Burr 1995, 54–55)

9.3.1 Yhdistämisen puhetapa

Yhdistämisen puhetavassa haastateltavat rakentavat aktiivisesti yhteyttä opiskelun ja ammatillisen osaamisensa välille. Yhdistämisen puhetavassa ammatillinen osaamisen ja opiskelu näyttäytyvät toisiaan täydentäviksi tekijöiksi. Puhetapaan on liitettävissä voimakas individualismin korostus. Keskeiseksi selonteoissa nousee opiskelijan oma aktiivisuus sekä sellaisten itsenäisten valintojen teko, jotka edistävät ammatillisen osaamisen ja opintojen yhdistämistä. Haastateltavat kuvaavat omaa rooliaan opiskelun ja ammatillisen osaamisen välisen yhteyden rakentajina aktiivisuutta korostavilla verbeillä kuten *hyödyntää, pyrkii, käyttää, tehdä, linkittää, yrittää, peilata, soveltaa ja ujuttaa*. Yhdistämisen puhetapa rakentuu sellaisista selonteoista, joissa haastateltavat kuvailevat niitä tapoja, joilla opiskelun ja ammatillisen osaamisen yhdistäminen mahdollistuu.

Yhdistämisen puhetapa tukee sellaisia tutkimuksia, joiden mukaan opitun ja opiskellun siirtovaikutus on mahdollista (ks. mm. Tuomi-Gröhn & Engeström 2003; Beach 1999). Yhdistämisen puhetapaa rakentavissa selonteoissa ei korosteta opiskelun tilannesidonnaisuutta, (vrt. Lave & Wenger 1991) vaan opiskelun nähdään olevan yhdistettävissä sekä siirrettävissä suoraan ammatillisiin tarpeisiin. Yhdistämisen puhetapa on linjassa sellaisten tutkimusten ja teorioiden kanssa, joiden mukaan tiedon oppiminen ja sen

käyttäminen eivät ole erillisiä prosesseja (ks. esim. Eraut 1994; Lave & Wenger 1991; Bereiter 2002).

H: tota miten sä koet et mikä edesauttaa just niinku näiden, nimenomaan yliopisto-opintojen linkittymistä työelämän tarpeisiin?

O: no kyl ne varmaan on erilaiset tällaset tutkielmat ja esseet mis hyödynnetään sitä aihepiiriä et analysoidaan tavallaan niitä, niitä asioita. Mä luulen, et se on niinku yliopisto-opintojen etu ja niinku mitä ne pystyy antaa työelämälle (H7, 872)

H: No mitä.. Miten sun mielestä... Mikä vois edesauttaa näiden opintojen linkittymistä työelämän tarpeisiin.

O: hmm. No se että sais niinku.. No nyt mä niinku tosiaan toivon, et mä pystyisin sen Proseminaarityön tekemään.. siel omalla työpaikalla, siihen omaan työhön liittyen et se on niinku tietysti niinku jokaisen henkilökohtainen asia, et miten sen saa sit oikeesti siihen työhön, mut sitte et jos ajattelis niinku et kouluttajan näkökulmasta et jos siihen haluaa jotain semmosta niinku ammatti... et miten sen sais sinne työelämään niin hmm... jaa...a. No, mä oon tehny sillä tavalla, et mä oon tehny esimerkiks yhen esseen niin ihan mun työstä et kyllä se sillä lailla on mulla.. linkittynytkin. Hmm. (H1, 116)

Yllä olevissa näytteissä opintojen ja ammatillisen osaamisen yhdistämisen kerrotaan mahdollistuvan erilaisten työtä koskevien esseiden ja tehtävien muodossa. Haastateltava 7 jopa toteaa yksiselitteisesti, että työtä koskevat esseet ja tutkielmat ovat yliopisto-opintojen anti työelämälle. Haastateltava 1 kertoo suunnittelevansa proseminaarityön tekemistä omaan työhön liittyen ja kertoo myös tehneensä aiemmin jo yhden esseen omasta työstään. Työ näyttäytyy siis opiskelun resurssiksi, jota hyödynnetään oppimistehtävien ja suoritusten tekemisessä.

Alemmassa näytteessä, kuten yleisemminkin yhdistämisen puhetapaa rakentavissa selonteoissa, korostuu opiskelijan oma rooli opintojen ja ammatillisen osaamisen yhteyden rakentajana. Haastateltava toteaa, että ”se on tietysti niinkun jokaisen henkilökohtainen asia että miten sen saa oikeesti siihen työhön”. Haastateltava käyttää puheessaan faktuaalistamisstrategiaa, jossa *tietysti* sanan tarkoituksena on vahvistaa sanotun totuudenmukaisuutta ja vaihtoehdottomuutta (Juhila 2004, 152). Yhdistämisen puhetavassa haastateltavien rooli näyttäytyy riippumattomana ja itsenäisenä toimijana, joka omilla valinnoillaan säätelee opiskelun antia ammatilliselle osaamiselle.

H: tota mitä se vaatii sulta opiskelijana että sä pystyt käyttämään sitä opittua myös työelämässä?

O: no se vaatii sen, että joka kerta tai aina kun mä olen siinä oppimistapahtumassa niin mä peilaan sitä sinne mun omaan työhön, et mä löydän niinku sen konkreettisen maailman niistä asioista et mä lähden niinku pohtimaan sitä sen mun oman arkipäivän kautta ja sen oman arkipäivän ja niitten oman arkipäivän käytäntöjen kautta et sitä se vaatii multa oppijana ja opiskelijana ja tietty sitä mä teenkin aina aika paljon (H3, 429)

Yllä oleva näyte kuvaa kattavasti yhdistämisen puhetavalle tunnusomaista itsenäisyyttä ja riippumattomuutta. Opiskelun ja ammatillisen osaamisen yhdistäminen näyttäytyy puheessa itselliseksi ja jopa yksinäiseksikin tehtäväksi, joka vaatii opiskelijalta oma-alotteisuutta. Puheessa ei mainita opettajien, kanssaopiskelijoiden tai työpaikan tukea opintojen yhdistämisessä ammatilliseen osaamiseen, vaan opiskelija peilaa itse opiskeltavia asioita omaan työhönsä, tekee linkkejä, löytää yhtymäkohtia ja ottaa opittua käyttöön. Opintojen ja ammatillisen osaamisen yhdistämistä kuvaillaan ajatustyöksi, jossa opiskelija lähtee itse pohtimaan opiskeltavia asioita oman arkipäivän ja käytäntöjen kautta.

Yhdistämisen puhetapaan voidaan liittää Mezirowin (1991) aikuisen opiskelua koskeva integriteettikäsite, jonka mukaisesti uudistavan oppimisen seurauksena on *integraatio*. Integraatio sisältää suunnittelun, kuvitteellisen itseprojektion ja sitoutumisen uuteen elämäntapaan (Mezirow 1991, 158). Tulosteni valossa voitaisiin päätellä, että opiskelusta koettu ammatillinen hyöty (ks. esim. uusin ymmärtämisen puhetapa) saa opiskelijan sitoutumaan jatkuvaan opiskelun ja työn yhteensovittamiseen. Yhdistämisen puhetavassa integriteettipyrkimys ilmenee suunnitelmallisena sitoutumisena ammatillisen osaamisen ja opiskelun yhteen sovittamiseen (ks. myös Järvinen 1996, 9).

Yhdistämisen puhetavassa korostuu yksilöllisten valintojen merkitys ammatillisen osaamisen ja opiskelun suhteen rakentajana:

H: tota miten sä koet et sun ammatillinen tausta on vaikuttanu sun opintoihin tai opiskeluun?

O: no siihen ensinnäki, et minkälaisii valintoja mä oon tehny niitten aineiden suhteen, joita mä oon opiskellu niin tottakai siihen. Sit myös siihen mitä tavallaan, mitä kurssuja mä oon valinnu sieltä mist niist on ollu valinnaisia juttuja ja minkä tyyppisiä oppimistehtäviä mä oon valikoitunu tekee niitten sisällä ja sit siihen näkökulmaan ylipäätänsä, et vaik se olis sosiaalipsykologian opinnoissa, mä en muista yhtään mitkä opinnot oli, mut siis jotenki sai valita ihmisen kaaren eri vaiheista jotain juttuja, mä huomasin, et mä olin ainoa, jolle oli ihan luonteva ratkasu pohtia nuoria, kaikki muut pohti vanhuksia tai lapsia tai jotain muuta et kyl

mä oon niin selkeesti fokusoitunu siihen nuoruuteen et en mä jotenki enää nää mitään muuta sen ulkopuolella (H4, 546)

Ammatillinen tausta ohjaa tietynlaisten opintojen pariin sekä myös vaikuttaa niihin kursseihin ja tehtäviin, joita opinnoissa on mahdollisuus valita. Yhdistämisen puhetapaa leimaava moninaisten valintojen ja mahdollisuuksien korostus on yhdistettävissä yleisemminkin koulutusmarkkinoita sekä elinikäistä oppimista koskevaan puheeseen nykypäivänä.

Yhdistämisen puhetavassa haastateltavat rakentavat itsestään itsenäisen ja rakenteista vapaan opiskelijan ihannekuvaa. He toimivat itsenäisesti – “ottavat” opinnoista sen, mitä tarvitsevat ja siirtävät sen omatoimisesti osaksi ammatillisia tarpeitaan ja osaamistaan. Tässä puhetavassa haastateltaville rakentuu **aktiivisen, valintoja tekevän subjektin** toimija-asema. Aktiivisuus ilmenee erityisesti selonteoissa, joissa haastateltavat kertovat omasta roolistaan ammatillisen osaamisen ja opintojen yhdistäjinä. Valinnat näyttäytyvät puolestaan merkityksellisiksi ja konkreettisiksi teoiksi ammatillisen osaamisen ja opiskelun rajapinnoilla liikuttaessa.

9.3.2 Dikotominen puhetapa

Dikotominen puhetapa on edellä esitetyn yhdistämisen puhetavan vastakohta. Dikotomisessa puhetavassa Avoin yliopisto-opiskelu ja ammatillinen osaaminen rakentuvat erillisiksi, kahteen eri kontekstiin kuuluviksi tekijöiksi. Dikotominen puhetapa rakentuu yhtäältä sellaisista selonteoista, joissa rakennetaan eroa työelämän ja yliopisto-opintojen välille sekä toisaalta sellaisista, joissa opiskelun ja ammatillisen osaamisen välinen suhde hahmottuu haasteelliseksi tai jopa epätarkoituksenmukaiseksi. Dikotomista puhetapaa esiintyi huomattavasti vähemmän yhdistämisen puhetapaan verrattuna, johon on voinut vaikuttaa myös haastatteluiden reunaehtokonteksti sekä haastattelukysymyksilläni rakentamani voimakas hyötydiskurssi.

Seuraavassa näytteessä kyselen haastateltavalta miten opinnot voisivat paremmin vastata ammatillisiin tarpeisiin, ja onko opintojen rakenteessa tai sisällössä mahdollisesti jotain parannettavaa:

H: mut oliko niissä opinnoissa ikään ku jotain sellasta, jos sä mietit niiden opintojen rakennetta tai jotenki sisältöjä tai jotain et oisko voinu olla jotenki toisin ja jos ois ollu niin oisko se jotenki auttanu?

O: en mä oikeen tiedä, en mä usko toisaalt niinkun, mä en tiedä pitäskö mun mielestä ees yliopisto-opintojen, ihan näitten niinkun perus- ja aineopintojen ja näiden syventävien opintojen niin linkittyäkään niin voimakkaasti työelämään, koska ne on kuitenkin aina teoreettisia ja tieteellisiä ja työelämä ei sitä ole ainakaan... kait jos työskentelis yliopistol niin sitte mutta et enemmän sitten tollanen täydennyskoulutus ja sellanen niin sen pitäis olla työelämänlähtöistä enemmän et kyl mun mielestä yliopisto-opintojen pitää pysyä semmosina tieteellisinä ja ne ei saa tulla liian niinku semmosiks konkreettisiks koska sittenhän siitä viedään se tieteellisyys tai must tuntuu ainaki siltä että ne on vähän eri maailma kyllä (H2, 262)

Haastateltava toteaa, että yliopisto-opinnot ovat aina teoreettisia ja tieteellisiä, kun taas työelämää ei näin voisi kuvailla. Puheenvuorossaan haastateltava rakentaa voimakasta dikotomiaa työelämän ja opiskelun välille, jolloin myös ammatillisen osaamisen ja opiskelun välinen suhde rakentuu dikotomiseksi. Opiskelu ja työelämä ovat haastateltavan mukaan *kaksi eri maailmaa*, joiden ei tulisikaan olla yhdistettävissä toisiinsa. Haastateltava lisää painoarvoa sanomalleen toteamalla, kuinka *yliopisto-opintojen pitää pysyä tieteellisinä* eivätkä ne saa tulla *semmoisiksi konkreettisiksi*, jolloin niiltä vietäisiin *se tieteellisyys*. Käyttäessään pakonomaisuutta ilmaisevaa sanaa *pitää* haastateltava saa sanomansa totuusarvosta niin suuren, että kyseinen mielipide vaikuttaa itsestäänselvältä ja ainoalta oikealta (ks. Jokinen & Juhila 2002, 79; Juhila 2004, 152). Lausuman voisi tulkita retorisesti niin sanotuksi vaihtoehdottomuusstrategiaksi, jossa puhuja saa kuulijan vakuuttuneeksi siitä, että tietty asia on mahdollista ratkaista vain yhdellä tavalla (Juhila 2004, 163).

Yllä olevan näytteen voisi hyvin myös tulkita yliopistollista puhetapaa (luku 9.2.4.) kuvaavaksi, sillä yliopisto-opinnoilla on Suomessa kautta historian voitu nähdä olevan erityinen asema nimenomaisesti tieteellisen ja teoreettisen sivistyksen vaalijoina. Eroa käytännönläheisten ja työelämälähtöisten koulutusten sekä teoreettisten, akateemisten ja tieteellisten yliopisto-opintojen välille on rakennettu ja rakennetaan edelleen suomalaisissa koulutuspoliittisissa linjauksissa. Moni suomalainen yliopisto-opiskelija varmasti mieltää helposti ajatuksen siitä, ettei yliopisto-opintojen tarkoituksena ole lainkaan palvella ammatillisia tarpeita. Seuraavassa näytteessä työelämän ja yliopisto-opintojen välille rakentuva dikotomia näyttäytyykin suhtautumisasiana:

H: okei tai että minkälaisia esimerkiks taitoja tai valmiuksia tulis niinkun opettaa, jotta ne paremmin niinkun?

O: en mä tiedä, mul on varmaan kyyninen suhtautuminen näihin yliopisto-opintoihin ku mä en nää niitä kovin niinku, et ne yleensäkkään linkittyis kovin paljon työelämään, ainakaan niinkun tämmöset, jotkut humanistiset, mut tämmöset teoreettiset ehkä niinku lääketiede on aika niinkun työelämälähtöstä, mutta tota mut monet, ainaki mitä mä oon opiskellu niin ne on kyllä niin jossain täällä korkeella, et saa aika paljo tehä töitä et niit jotenki pystyis soveltaa (H2, 316)

Haastateltava vastaa voimakasta hyötydiskurssia painottavaan kysymykseeni vetoamalla kyyniseen suhtautumiseensa yliopisto-opintojen hyödynnettävyyttä kohtaan. Teoreettiset ja humanistiset tieteet ovat liian korkealentoisia - *täällä korkealla*, jotta niitä voitaisiin soveltaa käytäntöön. Haastateltavan mukaan kyseisten tieteiden soveltaminen vaatii opiskelijalta paljon työtä. Näissä näytteissä opiskelun ja ammatillisen osaamisen välinen dikotomia osoittautuu yliopisto-opintoja leimaavan teoreettisuuden ja työelämää edustavan käytännöllisyyden väliseksi kuiluksi (ks. myös Tynjälä & Collin 2002, 29, 49; Kasworm 2003, 85).

Dikotominen puhetapa rakentuu myös sellaisista selonteoista, joissa nostetaan esille työelämän ja opiskelun yhteensovittamisen haasteellisuus:

H: mitä se vaatii et sellasia oivalluksia tulee?

O: se vaatii sitä et on itse pystyny siirtyä siihen tilaan, koska kyllähän avoimen yliopiston opinnot on sitä et mä oon ensin ollu seitsemän ja puolen tunnin työpäivän siinä alla siinä töissä tai jonku mittasen ja ehkä tosi täyden työviikon siinä takana, mul oli esimerkiksi tota viime viikolla neljä luentoa avoimes yliopistossa niin sit mä kuitenkin tein viis päiväsen työviikon ihan niinku kunnan pitkän ja vähän enemmänki ku sen 37 ja puol tuntia koska mä olin myös maanantaina kahdeksaan asti töissä niin se vaatii sitä, et pystyy niinku siirtyä siitä missä on jo tavallaan se työviikko tehtynä niin tekee tavallaan toista juttua et saa siirrettyä itsensä, siihen pystyy antamaan omille aivoilleen sen mahdollisuuden siirtyä niinku siihen tilaan. Se ei tietysti aina oo ihan helppoo ku joskus ku tulee semmoses jossain kiihtymyksen tilassa tai et on niinku raivona jostakin jutusta tai joku asia on jotenki kauheen kesken tai jotakin nii kyl varmaan ensimmäinen tunti menee siihen, et ne ajatukset pyörii viel (H4, 538)

Haastateltava puhuu työpaikalta opintojen pariin siirtymisestä ja kertoo, kuinka hankalaa siirtyminen työkontekstista luennolle pitkän työpäivän tai viikon jälkeen on. Työasiat pyöriivät luennolla vielä mielessä, ja siirtyminen kontekstista toiseen on vaikeaa. Opiskeluun keskittyminen ja "heittäytyminen" vaatii siis siirtymistä myös mentaalisesti kontekstista toiseen: "antaa omille aivoilleen mahdollisuuden siirtyä siihen tilaan". Haastateltava antaa siis ymmärtää, että opiskelu- ja työkontekstiin on liitettävissä kaksi erillistä, toisensa pois-sulkevaa, mentaalista tilaa, joiden välillä *siirtyminen* on edellytys täysivaltaiselle toiminnalle kussakin kontekstissa.

Dikotominen puhetapa haastaa opiskelun ja opintojen siirtovaikutusta (transfer) korostavat puhetavat, kuten yhdistämisen puhetapakin. Dikotomisen puhetavan mukaisesti ammatillisen osaamisen ja opiskelun yhteyden tarkastelussa merkitykselliseksi nousee *osallistumisen* prosessi - osallistuminen sekä fyysisesti että mentaalisesti erilaisiin, toisistaan poikkeaviin konteksteihin. Laven ja Wengerin (1991) mukaan tiettyyn yhteisöön ja kontekstiin osallistumisen prosessi voi olla valtauttava (empowering) sekä pitää yllä myös valtasuhteita. Tilanteessa, jossa yksilö osallistuu moneen eri yhteisöön, voi intensiivisen osallistumisen prosessi itsessään estää ja rajoittaa osallistumista toisiin yhteisöihin (Lave & Wenger 1991, 36-37). Aikuisen opiskelua ja oppimista tarkastellessa tulisi siis Laven ja Wengerin mukaan aina ottaa huomioon kontekstin, tilanteen ja yhteisön käsitteet sekä osallistumisen prosessin vaikutus oppimiseen (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Haastateltava 4:n puhe näyttyy Laven ja Wengerin teorian näkökulmasta itsestäänselvältä. Haastateltava kertoo osallistumisen prosessistaan kahteen eri yhteisöön ja näiden välillä liikkumisen ja siirtymisen haasteellisuudesta. Avoin yliopisto opiskelukontekstina saa haastateltavan puheessa alisteisen roolin suhteessa työkontekstiin: ”työasiat pyörivät mielessä ensimmäisen (luento-)tunnin ajan” ja estävät sekä rajoittavat täydellistä osallistumista (full participation) opiskelukontekstiin (ks. Lave & Wenger 1991).

Dikotominen puhetapa pitää yllä länsimaiselle ajattelulle tyypillistä kartesiaalista jakoa asioiden mentaalisen ja fyysisen ulottuvuuden välillä sekä yksilöllisten ja sosiaalisten kontekstien välillä (ks. Burr 1995, 35; Beach 1999, 102–103). Dikotomisessa puhetavassa työelämän ja opiskelun välistä eroa rakennetaan pääasiallisesti kuvailemalla opiskelua mentaalisenä ajattelua vaativana toimintana ja työelämää puolestaan opiskelulle vastakkaisena sekä fyysisempänä toimintana. Eroa yksilön ja sosiaalisten yhteisöjen välille rakennetaan dikotomisessa puhetavassa korostamalla kontekstien välillä siirtymisen ja liikkumisen haasteellisuutta. Yksilön mahdollisuus vaikuttaa ja muuttaa konteksteja (Avointa yliopisto opiskeluympäristöä tai työyhteisöä), siirtymistä, mahdollista siirtovaikutusta (transfer) ja oppimista tukeviksi rakentuu puheessa rajoittuneeksi (ks. myös Beach 1999, 103). Haastateltaville rakentuu dikotomisessa puhetavassa **eriytynyt toimija-asema**. He liikkuvat työkontekstinsa ja Avoimen yliopisto opiskelukontekstin välillä kahden eri kontekstin

eriyttäenään yksilöinä. Ammatillisen osaamisen ja opiskelun välille rakentuu puheessa dikotominen suhde.

9.3.3 Holistinen puhetapa

Holistinen puhetapa rakentuu selonteosta, joissa ammatillisen osaamisen ja opiskelun välinen suhde hahmottuu toisiinsa kietoutuneeksi. Holistiseen puhetapaan liittyy käsitys kokonaisvaltaisesta toimijasta, joka kehittää itseään ja koko persoonaansa opiskelemalla Avoimessa yliopistossa. Yksilö hahmottuu puheessa yhdeksi ja samaksi toimijaksi, joka kehittämällä itseään eri yhteyksissä kehittyy myös jatkuvasti kokonaisvaltaisesti. Tämä kokonaisvaltainen kehittyminen edistää myös ikään kuin automaattisesti tai luonnostaan opiskelijan ammatillista osaamista.

H: (...) yks suurimmista ryhmistä Avoimen opiskelijoista on näitä jotka on vastannu, että ne opiskelee niinku ammatillisen osaamisen kehittämiseks ja täydentämiseks niin säkin olit vastannu niin, että muistatko yhtään tai muistat, mutta niinku miks sä vastasit näin?

O: kyl se varmaan oli yks syy minkä takia Avoimessa oon opiskellu, mutta tota mä ajattelen vähän niin että oikeestaan kaikki opiskelu tukee mun ammatillista osaamista, ihan sama vaikka mä opiskelisin lääketiedettä tai jotain, et kuitenkin joutuu olemaan niin monenlaisten asioiden kanssa tekemisissä et pitää olla sen viestintäosaamisen lisäksi tietää muutenki vähän niinku asioista ja sit toi valtio-oppihan ku se kuitenkin on tommosta valtio-oppia niin sehän, yhteiskunnallista silleen, niin kyllä se silleen tukee, auttaa ymmärtämään missä nuo työmarkkinajärjestötkin, mnkälaisessa, miten ne toimii että... (H2, 222)

Haastateltavan mukaan kaikenlainen opiskelu tukee ammatillista osaamista, sillä työ edellyttää monenlaisten asioiden hallintaa. Haastateltavan puheessa ammatillisen osaamisen voidaan tulkita edellyttävän laaja-alaista erilaisten asioiden monipuolista tietämystä ja hallintaa. Työelämän vaatimukset voivatkin nykypäivänä osoittautua ristiriitaisiksi. Sen lisäksi, että työntekijöiltä edellytetään joustavuutta sekä yleisiä muuttuvassa toimintaympäristössä selviytymisen kvalifikaatioita (ks. hallinnan puhetapa), niin toisaalta heiltä edellytetään myös yhä vankempaa sisältöspesifin tiedon hallintaa (ks. Enkenberg 2000). Kaikenlainen opiskelu sekä tukee että kehittää siis luonnollisesti ammatillista osaamista, kun tavoitteena on laaja-alaisen sekä yleissivistävän tietämyksen kartoittaminen.

Seuraavassa näytteessä haastateltava perustelee lyhyesti ja ytimekkäästi, miten opiskelun ja ammatillisen osaamisen välinen suhde holistisesti rakentuu:

H: et siin on sekä se sisäinen oma kehittäminen et se ulkoinen?

O: kyllä kyllä ja niinku mä sanoin, et kyl mun mielestä se et mä kehitän itseeni niin kyllä se kehittää sitä mun ammattiosaamista viime kädessä... sitten sitä mitä musta tulee ulos jossakin vaiheessa aina (H3, 455)

Puheessa itsensä kehittämisestä opiskelemalla seuraa ikään kuin luonnollisesti myös ammatillisen osaamisen kehittymistä. Haastateltavan puheenvuoron viimeinen lause: ”*sitten sitä mitä musta tulee ulos jossakin vaiheessa aina*” viittaa opiskelun kokonaisvaltaiseen vaikutukseen. Opiskelun anti ammatilliselle osaamiselle ei tässä näyttäydy vain siirrettävinä tietoina ja taitoina vaan kokonaisvaltaisena ihmisenä kasvamisena (ks. myös esim. Komulainen 1998; Moore 2003).

Seuraavassa näytteessä korostuu voimakkaammin opiskelun kokonaisvaltainen vaikutus koko persoonalle:

O: ja sit kyl mun täytyy sanoa, että on musta varmaan vähän enemmän humanistisempi tullu tässä työelämässä, et mä oon tällanen kovan työelämän kasvatti siis sillä lailla ollu et ku mä oon nyt käyny sitä liiketalouden puolta ja mä oon joutunu ottaa vastuuta siitä elämässä ja mä oon joutunu näkemään niitä niiden lukujen kautta ja tehokkuuden kautta ja muuta niin kyl must varmaan niinku sillä tavalla muutosta on tapahtunu niinku ihan ihmisenä et mä oon huomattavasti niinku ymmärtäväisempi ja niinkun asetun enemmän sen työntekijän asemaan kun välttämättä sen johdon asemaan tai johonki tän tyyppiseen, et kyl sitä muutosta on tapahtunu et niinku arvopohjassaki jonkulaista muutosta tapahtunu (H3, 437)

H: Voidaanks puhua ikään ku ammatti-identiteetin muutoksesta?

O: no voi itseasiassa, voi puhua, kyllä, ehdottomasti (H3, 439)

Haastateltava kuvailee aiempaa työpersoonansa kovan työelämän kasvatiksi, joka on keskittynyt liiketalouteen, lukuihin ja tehokkuuteen. Hän kertoo muuttuneensa ihmisenä opintojen myötä ja kuvailee nykyistä työpersoonansa humanistisemmaksi ja ymmärtäväisemmäksi. Muutokset ovat kohdistuneet arvopohjaan. Opiskelun vaikutukset ovat tässä näytteessä sen verran kokonaisvaltaisia, ettei niiden voida olettaa kohdistuvan ammatilliseen osaamiseen vaan laajemmin ammatilliseen identiteettiin. Toisaalta tutkimusten mukaan ammatillisuuden tarkastelussa on pitkälti siirrytty kokonaisvaltaisempaan käsitykseen, jolloin osaaminen ei pidä enää sisällään pelkästään työn tekemiseen liittyviä taitoja (skills)

vaan myös koko ihmisen persoonan – ammatti-identiteetin, johon liittyy myös arvo- ja asenneulottuvuus (Edwards 1999, 35; ks. myös Tuomisto 1992, 107; Tuomisto 2006, 6).

Hännisen (2006) ammatillista voimaantumista tarkastelevan tutkimuksen mukaan persoonallinen ja ammatillinen identiteetti kietoutuvat meissä yhteen erottamattomasti. Kaikki itseemme panostettu kehittäminen vahvistaa samalla myös jotakin osaa ammatillisuudestamme, sillä ammatillinen identiteetti ymmärretään persoonallisen identiteetin osaksi (Hänninen 2006, 191-215; ks. myös Ropo & Gustafsson 2006, 73).

Toisin kuin monissa työelämässä olevien aikuisten opiskelua tarkastelleissa tutkimuksissa (ks. esim. O'Donnell & Tobbell 2007, Moore 2003, 124–128) holistisessa puhetavassa ei tehdä erotteluja työ- ja opiskelijaroolien suhteen:

H: eli se vaikuttaa myös se oma työrooli tai työtehtävät vaikuttaa myös kiinnostukseen et esimerkiksi...

O: mä en aattele, et mun työrooli olis silleen kuitenkaan irrallaan siit mun opiskelijaroolista, koska se sama ihminen siel lopun kaiten on (H4, 514)

Tässä näytteessä opiskelun ja ammatillisen osaaminen välinen suhde rakentuu holistiseksi, sillä haastateltava sitoo puheessaan työ- ja opiskelijaroolinsa yhteen toteamalla: ”sama ihminen siel lopun kaiten on”.

Holistisessa puhetavassa voidaan nähdä kytköksiä laajemmin yhteiskunnalliseen muutokseen, jossa rajat muun muassa työn, vapaa-ajan, kodin ja opiskelun välillä ovat ohentuneet (Raivola 1996, 3; Rinne & Salmi 1998, 80-85). Työ- ja opiskelijaroolien yhdentymisen voidaan ajatella olevan yksi ilmentymä työn merkityksen muutoksesta. Työllä voidaan todeta olevan yhä merkittävämpi vaikutus identiteettiemme muotoutumiseen (ks. mm. Rekola 2006, 93; Antikainen 2005, 7), ja se voi tarjota myös mahdollisuuden itsensä toteuttamiselle (Siltala 2004, 33-41; Himanen 2000, Antikainen 2005, 7 mukaan). Eriksson-Pielan sairaanhoidon ammattilaisia tarkastelleessa väitöskirjatutkimuksessa nousi esille, että työntekijät olivat sisäistäneet ammatillisen kehittymisen ajatuksen heitä moraalisesti kontrolloiviksi vaatimuksiksi, sillä nykyisissä johtamisjärjestelmissä korostetaan yksilön ammatillista kompetenssia, ja omasta itsestä tulee organisaation olennaisin voimavara. Näin ollen

ammattillinen ja yksilöllinen kehittyminen nähdään nykyisin yhtenä ja samana ulottuvuutena (Eriksson-Piela 2003). Tästä näkökulmasta ajatellen Avoin yliopisto-opiskelu on suoraan kytköksissä ammatillisen identiteetin ja osaamisen kehittämiseen.

Holistisessa puhetavassa ammatillisen osaamisen ja opiskelun välistä suhdetta koskevat kuvaukset käsittävät toimijan koko persoonan toisin kuin esimerkiksi yhdistämisen puhetavassa, jossa toimijan rooli hahmottuu ennemminkin tiedon vastaanottajaksi, tallentajaksi sekä siirtäjäksi. Laven ja Wengerin (1991) mukaan kuvaamaani holistisuutta voitaisiin selittää toimijan, toiminnan sekä ympäröivän todellisuuden välisessä vuorovaikutuksessa muodostuvaksi konstruktioksi. Holistisessa puhetavassa haastateltaville rakentuu **yhdistynyt toimija-asema**. Opiskelu Avoimessa yliopistossa rakentuu luonnostaan erottamattomaksi osaksi ammatillisuutta niin ammatti-identiteetin kuin myös osaamisen muodossa. Haastateltavat näyttäytyvät tässä puhetavassa kokonaisvaltaisina toimijoina, joiden työ- ja opiskelijaroolit ovat toisiinsa kietoutuneet. Postmodernin yhteiskunnan kontekstissa täydellistä holismia ei voida koskaan saavuttaa ja tästä näkökulmasta haastateltavieni pyrkimykset voidaan tulkita kuitenkin vain jonkinlaisiksi kokonaisvaltaisuuden yrityksiksi.

9.3.4 Realistinen puhetapa

Realistinen puhetapa rakentuu sellaisista selonteoista, joissa korostetaan ammatillisen osaamisen ja opiskelun välistä suhdetta rajoittavia tekijöitä. Merkitykselliseksi osoittautuvat erilaiset realiteetit, institutionaaliset rakenteet, rajoitteet ja ehdot, joiden puitteissa ammatillisen osaamisen ja opiskelun välinen suhde määrittyy. Realistisessa puhetavassa käytetään paljon faktuaalistamisstrategioita eli asioiden esittämistä itsestään selvinä tosiasioina (ks. Juhila 2004, 152).

Realistinen puhetapa jakautuu joko työtä tai opintoja koskeviin selontekoihin. Työelämästä puhutaan niiden realiteettien valossa, jotka estävät haastateltavien puheessa opintojen ja ammatillisen osaamisen yhdistämistä. Työelämä osoittautuu näissä selonteoissa käytännönläheiseksi. Opinnoista ei ole mahdollista saada *konkreettisia työhön viettäviä välineitä*, sillä työtä kuvaillaan niin sanotuksi *perustyöksi*. Opinnoista olisi enemmän hyötyä *ajatustyötä* vaativissa kehittämis- ja suunnittelutehtävissä.

Myös työyhteisö voi asettaa rajoitteita opintojen ja ammatillisen osaamisen yhdistämispyrkimyksille:

H: ku sä sanoit, että on tietty osa-alue, joka ei konkretisoidu tai ei siirry, pystytsä yhtään erittelemään mitä se vois olla semmonen?

O: no kyllähän se semmonen, et sit ku puhutaan niinku isommista teorioista tai just siitä et tavallaan et mikä on teoriaa tai siis kun on eri teorioita, kun on eri viitekehyksiä nimenomaan ja pohditaan et toiset on sitä mieltä tästä ja toiset on tosta ja onko se sitten, et niinku tavallaan jos mietitään et onko se konstruktivistinen tai onko se kognitiivinen tai mikä se on niin tavallaan eihän ne, eihän ne konkretisoidu tai sanotaan, et ne on siellä, ne hahmottaa et se on just sitä et mä tiedän taustalla, et näitä nää just on mutta että ei se koskaan niinku suoraviivaisesti siirry et ei sitä keskustelua siellä sit taas käydä ja mä voin sanoa ihan että mulla esimerkiks omalla työpaikallani, siellä ollaan niinkun hyvin tämmösessä käytännönläheisessä arvomaailmassa et ei mulla ole ees sitä keskustelukumppania siellä sille keskustelulle, et se on ehkä semmonen mikä taas jossain määrin turhauttaa (H3, 423)

Tässä näytteessä sekä opinnot että työ osoittautuvat ammatillista osaamista ja opiskelun yhteyttä rajoittaviksi tekijöiksi. Haastateltava puhuu *isommista teorioista, viitekehysistä* sekä moniselitteisistä *teorioista*. Opinnot eivät konkretisoidu käytäntöön teoreettisuutensa vuoksi. Haastateltava kuitenkin toteaa, ”että mä tiedän taustalla, et näitä nää just on”. Rajoittavaksi tekijäksi osoittautuu puheessa työyhteisö, jonka käytännönläheinen arvomaailma estää opinnoista ja opitusta keskustelun. Merkittävää on haastateltavan toteamus: ”se on ehkä semmonen mikä taas jossain määrin turhauttaa”. Haastateltavan toimijuudesta suhteessa työyhteisöön piirtyy kyseisen ilmauksen seurauksena voimaton vaikutelma.

Parhaimmillaan opiskelun ja työn välistä yhteyttä voidaan ajatella molemminpuolisena prosessina, jossa työelämään liittyvät ongelmat haastavat opiskelijoita kriittiseen reflektioprosessiin opiskelujen parissa ja tieteellinen ajattelu mahdollistaa taas työelämän tilanteiden teoreettisen hahmottamisen, tutkimusperustaisen tiedon käytön käytännön ongelmien ratkaisemiseen sekä uusien työskentelymenetelmien kehittämiseen (Kaksonen ym. 2006, 233). Olennaista uudenlaisen ajattelutavan ja toiminnan tuottamisen kannalta on kuitenkin kriittinen reflektio ja dialogi (ks. mm. Mezirow 1995, 374; Collin & Tynjälä 2002, 44; Schön 1987; Mezirow 1998, 196). Myös aiempien aikuisopiskelua tarkastelleiden tutkimusten mukaan opiskelijat eivät ole kertoneet tai keskustelleet opinnoistaan tai oppimistaan asioista työyhteisössään (ks. Moore 2003, 124–128; Ahrio 1992, 291, 319).

Organisaation rakenteelliset piirteet osoittautuivat realistisessa puhetavassa myös ammatillista osaamista ja opintojen yhdistämistä rajoittaviksi tekijöiksi:

H: Joo, tota, millaista hyötyä sä oot kokenut että näistä avoimen opinnoista on sulle ollut?

O: Mmm, siis sanotaanko että sitte ku mä olin vuorotteluvapaalla ja tein näitä opintoja ja tein kaikkea muutakin kyllä, niin tota sit tiettyjä asioita kun meni töihin niin niitä peilas vähän eri näkökulmasta ja tota, ei ehkä niinkään viestinnän vaan siitä mitä mä suoritin Jyväskylän, ne tais olla, niin tota tarkastelija näki sen että näitä pitäis tehdä ihan toisella tavalla, tiettyjä asioita mutta sitten ne oli myös sellaisia asioita, joihin mä en voi ite vaikuttaa

H: Joo, minkälaisia asioita ne oli?

O: Eli ne oli tiettyjä tällaisia organisaatioon liittyviä asioita, miten tiettyjä asioita käsitellään, miten niitä hallinnoidaan, miten niistä viestitään, tiedotetaan tai viedään se työntekijälle se muutosprosessi eteen. (H6, 710-712)

Haastateltava kertoo vuorotteluvapaalla suorittamistaan opinnoista, joiden jälkeen töihin palatessa työasioita *peilasi* ja katseli eri tavalla. Vaikka haastateltava kertoo nähneensä, että asioita tulisi tehdä töissä toisin, toteaa hän lopuksi kohtalonomaisesti: ”mutta sitten ne oli myös sellaisia asioita, joihin mä en voi ite vaikuttaa”. Organisaatorakenne ja työntekijän positio työyhteisössä nousevat tässä näytteessä merkityksellisiksi realiteeteiksi, jotka rajoittavat ammatillisen osaamisen ja opiskelun yhdistämistä.

Opinnoista muodostuu realistisessa puhetavassa staattinen vaikutelma – opinnot ovat liian teoreettisia ja valmistavat tutkijan uralle. Staattisuuden vaikutelma muodostuu haastateltavien selonteosta, joissa yliopisto-opintojen todetaan yksinkertaisesti olevan tietynlaisia eikä vaihtoehtoja esitetä:

H: No miten sun mielestä niin, näiden yliopisto-opintojen linkittymistä ammatilliseen osaamiseen tai työelämän tarpeisiin vois edistää?

O: Hmm, se varmaankin riippuu nyt oikeastaan jokaisesta yksilöstä itsestään ja sitten niistä mitkä ne tavoitteet on, että tiettyssä mielessä sen täydennyskoulutuksen puolelta vois löytyä enemmän sellaisia jotka hyödyttää ehkä lopulta ammatillista osaamista, mut sitte ne ei oo taas sitte niin joustavia kuin avoimen, että en tiedä löytyiskö joku, pystyiskö avoimen puolella tarjoamaan jollakin tavalla täydennyskoulutukseen sisältöjä myös, mut todennäköisesti ei liittyen tähän yliopiston rakenteeseen ja näihin juttuihin. (H6, 736)

Näytteessä haastateltava pohtii Avoimen yliopiston mahdollisuuksia vastata ammatillisen osaamisen tarpeisiin ja toteaa, että täydennyskoulutuksen puolelta voisi löytyä sopivampaa koulutustarjontaa. Näytteessä merkitykselliseksi nousee viimeinen lause, jossa haastateltava

nostaa ensin esille kysymyksen Avoimen yliopiston mahdollisuudesta tarjota täydennyskoulutuksen koulutussisältöjä, mutta sitten argumentoi itseään ja toteaa, että todennäköisesti *yliopiston rakenne ja nämä jutut* estävät sen. Avoimen yliopiston opintojen vastaavuus yliopiston tutkintovaatimukseen nousee realistisessa puhettavassa merkittäväksi opintojen ja ammatillisen osaamisen suhdetta rajoittavaksi tekijäksi. Yliopisto-opinnoista piirtyy staattinen ja rakenteisiin juuttunut kuva.

Opinnoista puhutaan realistisessa puhettavassa myös kriittiseen sävyyn. Kriittikin kohteeksi osoittautuvat perinteisiksi kuvatut opetusmenetelmät sekä tutkimusmenetelmäopinnot:

H: Joo, tota, hmm, jos niissä opinnoissa on ollu jotain sellaista, mistä sä oot kokenut että ei oo ollu mitään hyötyä niin, mitä semmoiset asiat voisi olla?

O: Öö, no tietysti näissä niin ainakin, tutkimusopinnot, jotka (hehe) samat jutut siis mä en tiedä, kuinka monta kertaa ne on käynyt, siis onhan se tietty ok ihan hyvää kertausta, mutta tota ne on sellaisia, joista mä koen että ei niistä välttämättä ole mitään hyötyä... (H6, 728)

Tutkimusmenetelmäopinnot nousivat yleisemminkin esille opintojen hyödyllisyyttä koskevissa selonteoissa. Tutkimusmenetelmäopinnot osoittautuvat puheessa pakolliseksi osaksi opintoja, joita ei koeta ammatillisen osaamisen kannalta merkityksellisiksi. Myös Murtonen sai samansuuntaisia tuloksia tutkiessaan opiskelijoiden suhtautumista metodologiaopintoihin. Hankaluuksia metodologiaopinnoissa aiheutti teorian ja käytännön yhteyden puuttuminen, jota perusteltiin muun muassa sillä, ettei metodologisia taitoja tarvita joka päivä ja opittu jää käytännöstä irralliseksi. (Murtonen 1999, 131.)

Tässäkin näytteessä merkitykselliseksi osoittautui teorian ja käytännön vuoropuhelu:

H. sitte ihan yleensä et minkälaisia ajatuksia sulla on sun omien kokemusten valossa just ammatillisen osaamisen ja just näiden teoreettisten opintojen yhteyksistä?

O: tota nehän on välttämättömiä ja ehdottomia ja tota noin en tiedä vaan et kuinka ne saa toisiaan ruokkimaan paremmin et tota joku must tuntuu, että hirveen vähän ihan kaikilla tasoilla niin yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa ja muualla niin saadaan ne pelaamaan keskenään, saadaan niinku se vuorovaikutus, et ne on liikaa kuitenkin niinku teoria sinäänsä ja sitten tää toinen sinäänsä et se ois kyllä todella kiinnostavaa niinku et tota, mut kun siin on toisaalta et pitäis olla kuitenkin se riippumattomuus siinä, kyl se teoria on kuitenkin mun mielest sen kautta katotaan sit sitä ammatillisuutta ja sitä et se on kuitenkin se alenpiarvonen jos voi sanoo tai se kohde tavallaan et tutkimuksen kohde (H7, 888)

Haastateltava sanoo, että teorian ja ammatillisen osaamisen yhteys on välttämätön, mutta toteaa, että niiden suhde on ongelmallinen, sillä *ne eivät pelaa keskenään*. Teorian ja ammatillisen osaamisen suhde osoittautuu haastateltavan selonteossa ongelmalliseksi, sillä teoriaan ja yliopisto-opintoihin ylipäänsä liitetään käytännöstä *riippumattomuuden* tavoite. Mielenkiintoista näytteessä on se, että haastateltava muuttaa puhetapaansa teorian ja ammatillisen osaamisen suhteesta puheenvuoron lopussa. Aluksi ne osoittautuvat puheessa toisilleen välttämättömiksi ja ehdottomiksi, mutta lopussa arvottamisen tuloksena ammatillisuus, joka tässä yhteydessä edustaa käytäntöä, osoittautuu alempiarvoiseksi ja siis vähemmän merkitykselliseksi. Tässäkin näytteessä, kuten yliopistollista puhetapaa koskevilla selonteilla (ks. luku 9.2.4.), teoria saa merkittävän aseman suhteessa käytäntöön. Realistisen puhettavan kannalta olennaista on kuitenkin tuo toteamus teorian riippumattomuudesta – opinnot eivät voi tulla liian lähelle ammatillista osaamista, sillä ne ovat ylempiarvoisia ja riippumattomia suhteessa käytäntöön.

Realistisessa puhettavassa haastateltaville rakentuu **rajoittunut toimija-asema**. He tiedostavat erilaiset rakenteet ja rajoitteet, jotka estävät ammatillisen osaamisen ja opiskelun suhteen muodostumista, mutta heidän toimijuutensa suhteessa näihin rajoitteisiin osoittautuu passiiviseksi. Työelämään ja työyhteisöihin liitetään rakenteellisia ja sosiaalisia rajoitteita, kun taas opintoihin liittyvät rajoitteet ovat näiden lisäksi institutionaalisia. Girouxin (2007) mukaan asiakkuusajattelun lisääntyminen yliopistoissa ja korkeakouluorganisaatioissa ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opiskelijalla olisi nykypäivänä enemmän valtaa vaikuttaa. Korkeakouluorganisaatioissa valta on enenemässä määrin siirtynyt hallinnolle (Giroux 2007, 15). Realistisessa puhettavassa haastateltavat osoittautuvat suhteessa työelämään ja opintoihin rajoittuneiksi toimijoiksi, joiden vaikutusvalta ja toiminta ovat rakenteisiin sidottuja.

9.3.5 Idealistinen puhetapa

Idealistisessa puhettavassa otetaan kantaa siihen, millaiseksi ammatillisen osaamisen ja Avoimen yliopisto-opiskelun suhteen tulisi rakentua. Selonteot sisältävät useimmiten abstraktia ideointia tai ehdotuksia.

Idealistisessa puhetavassa otetaan koulutuspoliittisestikin kantaa Avoimen yliopiston tehtävään ja toimintaan:

O: en mä tiedä kuuluuko se avoimen luonteeseen kuinka paljon tehdään esimerkiksi yhteistyötä oikean työelämän kanssa et se on varmaan kuitenkin se et ku puhutaan et useimmat opiskelijat, et on varmaan se ryhmä joka tulee, jotka on niinku näitä nuoria jotka niinku valmistautuu tuleviin yliopisto-opintoihin mut sitte on taas meitä aikuisia ja jotka ollaan työelämässä ja jokaisella on ne tietyt motivaatiot ja tarpeet siihen miks valitsee, tavallaan se, että miten yhdistää niitä asioita, jollon varmasti myöskin sen työntekijän tukeminen siellä työpaikalla siinä niinku, et se nähdään semmosena niinku koulutusfunktiona työelämänkin piirissä niin sitähan vois tietenkkin kehittää tai miettiä mitä se vois olla (H3, 409)

Näytteessä haastateltava tuo esille kysymyksen Avoimen yliopiston mahdollisuuksista toimia yhteistyössä *oikean työelämän kanssa*. Haastateltava kategorisoi puheessaan opiskelijat nuoriin, yliopisto-opintoihin valmistautuviin sekä aikuisiin työelämässä toimiviin opiskelijoihin. Kyseiset kaksi opiskelijaprofiilia elävät myös Avointa yliopistoa tarkastelleissa tutkimuksissa niin sanottuina pääluokkina. Merkityksellistä haastateltavan mukaan olisi opiskelun tukeminen myös työyhteisössä ja opiskelun näkeminen koulutusfunktiona. Haastateltavan puheen epäröivästä sävystä ”en mä tiedä kuuluuko se avoimen luonteeseen” voidaan tulkita kyseisen ehdotuksen olevan myös puhujan kannalta ristiriitainen.

Avoin yliopisto-opiskelu on kautta aikojen liitetty osaksi omaehtoista yleissivistävää koulutautumista (ks. mm. Halttunen 2005). Viimeaikaisissa strategisissa linjauksissa on kuitenkin nostettu voimakkaammin esille opintojen täydennyskoulutuksellisen funktion korostaminen ja opintojen suuntaaminen tietyille kohderyhmälle eli työssä käyville aikuisille. Avoimesta yliopistosta käytävää julkista keskustelua tarkastelleet tutkimukset liittävät työelämän tarpeet esille nostavan puheen osaksi ajalle tyyppillistä tehokkuutta ja markkinoiden valtaa korostavaa diskurssia. (ks. Alho-Malmelin & Haltia 2008; Halttunen 2005; Suoranta 1998, 25.)

Idealistisessa puhetavassa otetaan kantaa myös opetukseen ja opintojen organisointiin liittyviin kysymyksiin. Merkityksellistä näissä selonteoissa on niiden ristiriitaisuus aineistossa yleisemmin esiintyvän individualistisen diskurssin kanssa:

H: mitä se sun mielestä vaatii opiskelijalta jotta pystyy ikään ku yhdistämään niitä kahta maailmaa tai vaatiiko se mitään?

O: ööö kyl se semmost tietty eläytymistä vaatii ja sellasta niinkun ennakkoluulottomuutta ja semmosta niinku ja se mikä tulee mun mielest niinku noissa ku on erilaisii ihmisii niin jos yhessä tehään jotain niin siitä voi saada semmosen niinku yhteisen, et ois mahdollisuutta Avoimessa, et ne on erilaiset energiakin kohtais, vois vaikka tehä yhdessäki näitä, tätä teoriaa ja käytännön niinkun pohtimista (H7, 890)

Idealistisessa mielessä opinnoilta ja opetukselta toivotaan enemmän yhteisöllisyyttä. Tämä on yllättävää, sillä muuten opiskelua koskevaa puhetta leimaa voimakas yksilöllisyysdiskurssi ja aineistossa on jopa sellaisia selontekoja, joissa yksin opiskelu näyttäytyy tietoisena päätöksenä (ks. luku 8 Aineiston kuvailua).

Samansuuntaisia tuloksia on saanut Repo-Kaarento tarkastellessaan opiskelukokemuskyselyn avovastauksia. Opiskelijoiden kokemuksissa opiskelustaan Avoimessa yliopistossa painottuu yksin ja itsenäisesti opiskelun merkitys. Kuitenkin kysyttäessä opiskelijoilta hyvästä opiskelukokemuksesta suurimmasa osassa vastauksia nousee esille yhteisöllinen opiskelu. Todellisuus ei siis opiskelijoiden vastauksissa vastaa ideaalia. (Repo-Kaarento, henkilökohtainen tiedonanto 30.5.2008.) Toisaalta opiskelijoiden vastausten ja puheen voidaan olettaa korostavan ajan hengelle ominaista opiskelu- ja oppimiskäsitystä. Yksilöllinen opiskelu liitetään nykyisin usein adjektiivieihin vanhanaikainen ja passiivinen, kun taas yhteisöllinen oppiminen palvelee työelämässäkin ja laajemmin nykypäivänä vaadittuja kompetensseja (ks. esim. Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002)

Voimakkaimmin idealistisessa puhetavassa nousi esille Avoimen yliopiston opiskelijoiden erilaiset taustat ja niiden hyödyntäminen opetuksessa ja opiskelussa:

H: no mites sä koit, että miten vois, miten ois mahdollista että yliopisto-opinnot paremmin linkittyis työelämän vaatimuksiin tai mikä edesauttais sitä?

O: et se tietysti mikä voi erota on se että ehkä Avoimen opinnoissa vois hyvin hyödyntää sitä niinku niiden opiskelijoiden osaamista koska se minkä tajusin kun viime viikolla menin suoraan, mä olin ite päivän kouluttamassa ja niinku lähin kipittämään luennolle tarkkailin sitä joukkoa siellä ku oli niinku tarkkaillu sitä suhteellisen heterogeenista opettajien ryhmää, joka tietenki niinku silleen on tosi poikkeava, et siel on joukossa fysiikan opettaja, matematiikan opettaja, ruotsin opettaja ja äidinkielen opettaja ja opo ja erityisopettaja ja niin edelleen et niilhän on kaikil ihan eri koulutus mut on joku yhdistävä tekijä ja sit siel Avoimen yliopiston salissa istuu ne tytöt jotka on niinku keväällä kirjottanu ylioppilaaks ja ne ihmiset jotka on ollu työelämässä yli kymmenen vuotta tai kaskyt vuotta ja siel on niinku yks insinöörimies, jolla on

niinku ihan eri näkökulma ja tos meidän Avoimen opintojen ryhmässä tuntuu olevan yks mies jostain en tiä, että onko Kallion kadulta vai mistä on tullu ja ei oo esimerkiks internetin käytöstä minkään näköstä tietoa ja taitoa, et se on niinku opettajalle äärettömä haastava et miten tehdään ne opinnot niin et se palvelee sitä koko ryhmää ja et kaikki saa jotain mut et millä tavalla vois niiden opiskelijoiden osaamista hyödyntää enemmän et ehkä siin on niinku se mitä siel voi tehdä erilaista kun niitten pääaineopiskelijoiden kanssa tai niiden jotka opiskelee sitä siellä ihan niinku kirjoilla (H4, 532)

Näyte on pitkä, mutta kuvaa mielestäni osuvasti Avoimen yliopiston toiminnan erityislaatuista luonnetta – opiskelijoiden heterogeenisuutta. Haastateltava kertoo siirtymisestään työpaikaltaan luennolle, jossa tarkkailtuaan heterogeenista opiskelijajoukkoa heräsi pohtimaan, miten opinnoissa voitaisiin paremmin hyödyntää opiskelijoiden erilaisia taustoja ja lähtökohtia. Avoimen yliopiston opiskelijoita tarkastelleissa tutkimuksissa on pitkälti keskitytty erilaisten opiskelijatyypien erittelemiseen, mutta aiempaa tutkimusta erilaisten opiskelijoiden taustojen ja lähtökohtien hyödyntämisestä opetuksen resurssina ei ole tehty.

Idealistisessa puhetavassa haastateltavat ottavat kantaa Avoimen yliopiston yhteiskunnalliseen tehtävään ja nostavat esille ehdotuksia opiskelun ja ammatillisen osaamisen suhteen edistämiseksi. Useimmissa selonteoissa on merkkejä realistisesta puhetavasta – ehdotuksista ja ideoista puhutaan osaltaan varovaisesti ja toiminnan realiteeteista tietoisina. Haastateltavien toimijuus tässä puhetavassa poikkeaa kuitenkin voimakkaasti realistisesta puhetavasta, sillä passiivisuuden sijaan toimijuutta määrittää aktiivisuus. Idealistisessa puhetavassa haastateltaville rakentuu **valveutunut toimija-asema**.

9.3.6 Taulukko tuloksista

Seuraavassa kokoon toisen tutkimuskysymyksen keskeiset tutkimustulokset taulukkomuotoon. Ensimmäiseen sarakkeeseen olen merkinnyt jokaista puhetapaa rakentavia keskeisiä keinoja. Puhetavan funktio ja seuraus sarakkeeseen olen merkinnyt kustakin puhetavasta rakentuvan toimija-aseman sekä sen, millaiseksi ammatillisen osaamisen ja opiskelun välinen suhde puhetavassa rakentuu.

Taulukko 3. Yhteenveto toista tutkimuskysymystä koskevista tutkimustuloksista.

Puhetapa	Puhetavan rakentamisen keskeiset keinot	Puhetavan funktio ja seuraus
Yhdistämisen puhetapa	<ul style="list-style-type: none"> - Aktiivisuutta korostavien verbien käyttö opiskelun ja ammatillisen osaamisen yhteyttä kuvaavissa selonteoissa - Itsenäisyyttä korostavien ilmaisujen käyttö puheessa - Puheen aktiivimuoto ja "minäkeskeisyys" 	<ul style="list-style-type: none"> - Aktiivisen, valintoja tekevän subjektin toimija-aseman rakentuminen - Ammatillinen osaaminen ja opiskelu rakentuvat toisiinsa yhdistettäviksi ja toisiaan täydentäviksi tekijöiksi
Dikotominen puhetapa	<ul style="list-style-type: none"> - Työelämän ja opiskelun asettaminen vastakkaisiksi toisilleen - kaksi eri maailmaa - Työkontekstista opiskelukontekstiin siirtymisen haasteellisuuden korostaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - Eriytyneen toimija-aseman rakentuminen - Ammatillinen osaaminen ja opiskelu rakentuvat toisistaan irrallisiksi tekijöiksi - kahdeksi eri maailmaksi, joiden välillä opiskelija liikkuu eriytyneenä
Holistinen puhetapa	<ul style="list-style-type: none"> - Itsensä esittäminen yhtenäisenä persoonana, joka kehittyy ja muuttuu kokonaisvaltaisesti niin työ- kuin opiskelijaroolissaan 	<ul style="list-style-type: none"> - Yhdentyneen toimija-aseman rakentuminen - Ammatillisen osaamisen ja opiskelun rakentuminen toisiinsa kietoutuneiksi tekijöiksi
Realistinen puhetapa	<ul style="list-style-type: none"> - Faktuaalistamisstrategioiden käyttö - Rakenteiden ja rajoitteiden korostaminen - Kriittinen puhetapa - Teorian ja käytännön yhteensovittamisen haasteellisuuden korostaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - Rajoittuneen toimija-aseman rakentuminen - Ammatillisen osaamisen ja opiskelun suhteen rakentuminen rajoittuneeksi ja rakenteisiin sidotuksi
Idealistinen puhetapa	<ul style="list-style-type: none"> - Abstraktia ideointia ja ehdotuksia - Kantaaottavaa puhetta 	<ul style="list-style-type: none"> - Valveutuneen toimija-aseman rakentuminen - Ammatillisen osaamisen ja opiskelun suhteen rakentuminen ideaaliksi

9.4 Tutkimustulosten yhteenvetoa

Vastasin ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni opiskelulle annettavista merkityksistä Avoimessa yliopistossa viidellä eri puhetavalla, joista osa jakautui vielä useampiin kuvailevampiin puhetapoihin. Aineistoni ja muiden aikuisopiskelun merkityksiä tarkastelleiden tutkimusten valossa voidaan todeta, että vaikka merkitysten kirjo osoittautui moninaiseksi, niin lähestulkoon kaikki merkitykset rakentuvat opiskelijan sisäisen ja ulkoisen ympäristön monimutkaisessa vuorovaikutuksessa. Opiskelun merkitysten voidaan nähdä liikkuvan ja painottuvan eri tavoin janalla, jonka toisessa ääripäässä on opiskelu resurssina ja toisessa opiskelu itsensä toteuttamisena. Opiskelu voi olla välineellistä, tiettyihin ulkopuolelta

asetettuihin päämääriin ja kvalifikaatioiden hankkimiseen tähtäävää toimintaa tai sitten itse opiskelua korostavaa omaehtoista toimintaa (ks. mm. Moore 2003, 162; Nurmi 1995; Rinne ym. 2003; Tuomisto 1992; Jarvis 1987, 15; Jarvis 1992).

Tutkimustuloksenani identifioimistani puhetavoista teknis-funktionaaliset ja humanistis-sivistykselliset eroavat toisistaan pääasiassa juuri sen mukaan, painottuuko niistä rakentuvissa opiskelun merkityksissä omaehtoisuus vai välineellisyys. Humanistis-sivistyksellisissä puhetavoissa opiskelu Avoimessa yliopistossa merkityksellistyy harrastuksena, itseisarvona ja omaehtoisena toimintana. Lisäksi opiskelu saa näissä puhetavoissa sivistyksellisen merkityksen. Sivistyksellisyys viriää näissä puhetavoissa selonteosta, joissa korostetaan opiskelua henkisen kasvun ja kokonaispersoonallisuuden kehittymisen näkökulmasta. Humanistis-sivistyksellisissä puhetavoissa keskeiseksi nousee opiskelun merkitys uusin ymmärtämisen lähteenä. Opiskelu Avoimessa yliopistossa näyttäytyy mahdollisuutena nähdä ja ymmärtää omaa työtä, ympäröivää yhteiskuntaa ja sen rakenteita uudella tavalla. Tämä uudella tavalla näkeminen ja ymmärtäminen voi saada merkityksensä myös vapautumisena aiempaa ajattelua rajoittaneista merkitysperspektiiveistä (Mezirow 1995; Mezirow 1998). Humanistis-sivistyksellisissä puhetavoissa opiskelu saa merkityksensä *emansipaation, voimaantumisen* tai *yksilön toimijuuden vahvistumisen* muodossa (ks. Antikainen 1996).

Teknis-funktionaalisisissa puhetavoissa opiskelu Avoimessa yliopistossa merkityksellistyy täydennyskoulutuksellisen funktionensa perusteella. Opiskelu on tässä puhetavassa väline ja resurssi työelämän ja ammatillisen osaamisen kehittämisen tarpeille. Opiskelun merkitys näyttäytyy työn ja työympäristön paremman hallinnan välineenä sekä varmuuden tunteen kasvattajana. Lisäksi opiskelu saa tässä puhetavassa merkityksensä uraa ohjaavana ja tukevana välineenä. Merkitykselliseksi osoittautuivat pragmaattiset ja konkreettiset opiskelun kautta omaksutut taidot sekä opintojen myötä kasvanut tietomäärä, joita voidaan soveltaa suoraan käytäntöön. Työhön liitettävien asioiden lisäksi tässä puhetavassa korostetaan yleisesti tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Opiskelu saa merkityksensä pätevyyksien, kompetenssien, tutkintoihin sisällytettävien sivuaineiden ja opintojen muodossa. Opiskelu näyttäytyy tässä puhetavassa osaltaan myös välttämättömyydeksi.

Yhteiskunnallisemmissa aikuisopiskelua tarkastelevissa tutkimuksissa omaehtoisuuden ja välineellisyyden kahtiajako ilmenee vapaan sivistystyön perinteeseen liitettävissä olevan opiskelun asettamisella vastakkain työmarkkinoita palvelevan funktionaalisen opiskelun kanssa (ks. mm. Järvinen 1999; Suoranta 1998; Usher, Bryant & Johnston 1997; Kauppila 2006; Filander 2000; Tulkki & Honkanen 1998). Aineiston kuvailua kappaleessa kerroin kyseisestä kahtiajaosta tutkimustulosteni näkökulmasta käyttämällä ilmaisua "jännitteinen suhde". Jännitteisyyden tunne syntyi tarkastellessani puhetapojen intertekstuaalisuutta. Teknis-funktionaaliset ja humanistis-sivistykselliset puhetavat kietoutuivat mielenkiintoisella tavalla toisiinsa. Opiskelu ei koskaan näyttäytynyt pelkäksi työelämän resurssiksi, vaan kyseisiä selontekoja "pehmennettiin" korostamalla opiskelun antia itselle ja omalle henkiselle kasvulle. Näin ollen kyseiset puhetavat eivät rakentuneet haastateltavien selonteoissa yhtä vastakkaisiksi, kuin mitä olisi voitu teorian tiedon valossa olettaa.

Teknis-funktionaalisten ja humanistis-sivistyksellisten puhetapojen välisessä jännitteessä on yhteytensä myös elinikäisen oppimisen diskurssiin. Haastateltavieni voidaan nähdä uusintavan elinikäisen oppimisen diskurssiin liitettävissä olevia keskenään ristiriitaiseksi kuvailtuja ihmiskuvia. Puheessa opiskelusta Avoimessa yliopistossa ylläpidetään *humanistista* ihmiskäsitystä, jonka mukaan ihmisolemukseen kuuluu pyrkimys kehittyä koko elämän ajan ja jonka mukaan ihmisen kyky ja halu oppia säilyvät kautta eliniän. Toisaalta se ylläpitää niin sanottua *teknokraattista* ihmiskäsitystä, jossa korostuu koulutuksen merkitys muuttuvassa yhteiskunnassa ja yksilön rooli muutokseen sopeutujana (Alanen 1980, 91 Järvinen 1996 14; 32-33 mukaan; ks. myös Rinne & Salmi 1998, 147; Tuomisto 2002, 22-23). Samanlaisen kahtiajaon voidaan nähdä vallitsevan myös Avointa yliopistoa koskevassa julkipuheessa, jossa painotetaan yhtäältä opiskelun sivistyksellistä antia ja viime aikoina myös yhä enemmän työelämän ja elinkeinoelämän tarpeita (Halttunen 2005, Haltia & Alho-Malmelin 2008).

Sivistyksen käsite nousi tutkimustulosten tulkinnassa kiinnostavaksi tarkastelun kohteeksi. Haastateltavien puheessa sivistyksen käsitteeseen liittyvää puhetta esiintyi mielestäni paljonkin. Liitin sivistyksellisyyden käsitteen sellaisiin selontekoihin, joissa korostettiin opiskelua omaehtoisena toimintana ja sen antia itselle ja omalle henkiselle kasvulle. Sivistys sanana osoittautui kuitenkin hankalaksi, sillä haastateltavien puheessa sivistys sanaa käytettiin

eri merkityksessä kuin julkipuheessa. Sivistys-sanalla viitattiin yleissivistykseen, joka sai käyttöyhteydessään eri merkityksen kuin snellmanilainen sana sivistys (Bildung). Tarkasteltuani haastateltavieni puhetta suhteessa Avoimen yliopiston julkipuhetta koristavaan sivistysdiskurssiin pohdin, vastaako opiskelijoiden sivistyspuhe julkipuhetta? Viitataan sanalla sivistys arkipuheessa nykyisin vain hallittavan tiedon määrään eikä suinkaan ihmisenä kasvuun ja kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen?

Olen tarkastellut haastattelupuhetta ja opiskelun merkityksiä postmodernin yhteiskunnan viitekehyksessä. Haastattelupuheen voidaankin nähdä rakentavan monia jälkimoderniin yhteiskuntaan liitettävissä olevia aikuisopiskelun merkityksiä. Tutkimustuloksissani erityisesti hallinnan puhetavassa ja laajemminkin teknis-funktionaalisissa puhetavoissa haastateltavani positioituvat työmarkkinoita taitavasti lukeviksi toimijoiksi. Näiden puhetapojen valossa haastateltavani elävät riskiyhteiskunnassa ja sopeutuvat jatkuvasti muuttuvan ympäristön vaatimuksiin. Opiskelu on tällöin myös välttämättömyys (ks. myös Rinne ym. 2003, 122-129). Vallan näkökulmasta voitaisiin foucaultilaisittain todeta, että opiskelusta on tullut itsekontrollin väline, jolloin ulkokohtaista kontrollia tarvitaan vähemmän. Aikuiset hakeutuvat opiskelemaan täyttääkseen tietoyhteiskunnan tarpeet. Yksilöt ovat tästä näkökulmasta siis sisäistäneet kurinalaisen käytöksen niin vahvasti, etteivät koe toimintansa johtuvan mistään ulkopuolisesta pakosta. (ks. Foucault 1982, Suoninen 2002, 25 mukaan; ks. myös Kantola 2002, 153-160; Lindblad 2001, 58.)

Tutkimustuloksissani voidaan nähdä myös yhteys jälkimoderniin yhteiskuntaan liitettävissä olevaan yksilöllistymiseen. Tutkimustulokseni osoittavat, että opiskelu Avoimessa yliopistossa on haastateltavilleni merkityksellistä ennen kaikkea minän kontekstissa. Muut opiskelijat tai opettajat eivät osoittautuneet puheessa merkityksellisiksi. Muidenkin tutkimusten mukaan opiskeluympäristö ei näyttäydy aikuisopiskelijoille yhtä merkitykselliseksi kuin opiskelun suhde itseen ja ulkopuolisiin elämänalueisiin kuten työhön (Kasworm 2003, 84; ks. myös Ahrio ym. 1992, 288; Moore 2003, 163). Opiskelun merkitys Avoimessa yliopistossa näyttäytyi puheessa menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden määrittämisen resurssina. Opiskelu saa oman paikkansa elämänhistoriassa. Sen avulla perustellaan menneitä valintoja ja nykyhetken tilannetta. Opiskelu näyttäytyi puheessa myös

itsensä kategorisoinnin resurssiksi. Sen avulla voidaan asemoida itseä yleisesti oppimisyhteiskunnassa, suhteessa työhön ja uraan sekä suhteessa omaan opiskeluun. Itsensä kategorisoinnit *asiantuntijaksi* sekä *elinikäiseksi oppijaksi* ovat hyviä esimerkkejä aikuisopiskelun diskursseista nyky-yhteiskunnassa. Postmodernistisesta viitekehuksesta tarkasteltuna opiskelu Avoimessa yliopistossa näyttäytyi tutkimustulosteni valossa yhtenä ”itsemuokkauselämäkerran” rakennuspalikkana, itsensä määrittämisen ja minän muokkaamisen resurssina (ks. Beck ym. 1995; Hake 1999, 85; Usher 1999, 69; Giddens 1995).

Opiskelun merkitys osana elämähistoriaa rakentui haastateltavien puheessa rationaaliseksi, järkeväksi ja jopa itsestään selväksi ratkaisuksi. Tästä näkökulmasta haastateltavieni ei voitaisi luokitella Rinteen ym. (2003) mukaisesti muutoshakuisiksi opiskelijoiksi, jotka tietoisesti hakevat opiskelusta muutosta elämään tai pyrkivät ratkomaan opiskelun avulla elämän kriisejä. Erityisen merkitykselliseksi opiskelua määrittäväksi tekijäksi nousi aikuisuus. Opiskelun mielekkyyttä aikuisuudessa verrataan opiskeluun nuoruudessa. Aikuisopiskelua ylistävän puheen vastaparina esiintyi myös puhetta, jossa korostetaan aikuisuuden asettamia rajoitteita opiskelulle. Opiskelusta aikuisuudessa ei kuitenkaan puhuta Avoimen yliopiston syntyperiaatteisiin liittyvän koulutuksellisen tasa-arvon ideologian mukaisesti *toisena mahdollisuutena* (vrt. Alho-Malmelin & Haltia 2008). Postmodernin yhteiskunnan kontekstissa voitaisiin kyseenalaistaa pyrkimykseni koulutuksellisen tasa-arvon puhettavan ”etsintään” (ks. esim. Koski & Moore 2001, 5). Jos maailma on läpeensä pirstaloitunut ja elämänpolut limittäytyneet, voiko aikuiskoulutus enää ylipäänsä toteuttaa perinteistä tasa-arvoistavaa funktiotaan yhteiskunnassa? Jatkuva opiskelu näyttäytyy haastateltavieni puheessa rationaaliseksi, selkeäksi ja järkeväksi osaksi elämää, menneisyyttä ja tulevaisuutta. Elinikäisen oppimisen diskurssin voidaan näidenkin selontekojen valossa todeta voivan ja elävän hyvin haastateltavieni puheessa. Jatkuvan opiskelun puhettavassa voidaan nähdä yhteyksiä myös Rinne ym. (2003) tutkimuksen elämäntapaopiskelijoihin, joille opiskelu on luonnollinen osa elämää.

Tutkimustuloksissa postmodernin yhteiskunnan ilmentymäksi osoittautuu myös opiskelun merkitys kulutuksena. Opiskelu näyttäytyi haastateltavieni puheessa muihin vapaa-ajan

toimintoihin rinnastettavissa olevaksi kulutushyödykkeeksi. Opiskelu merkityksellistyi myös elämäntyyli- ja elämäntapa-keino - keinona muokata itseä ja omaa "minuuttaan" haluamaansa suuntaan. Usherin mukaan opiskelu muuttuu postmodernissa yhä enemmän yhdeksi itsensä ilmaisemisen keinoksi (Usher 1999, 77; Usher ym. 1997, 113-115). Tässä mielessä merkityksellisiä ovat omat opiskelulle asetetut henkilökohtaiset tarpeet, odotukset ja halut. Avoimen yliopiston opinnot merkityksellistyvät tuotteina ja haastateltavat positioituvat kriittisiksi koulutusmarkkinoiden asiakkaiksi. Avoin yliopisto-opiskelu on vain yksi valinta koulutusmarkkinoiden notkuvien pöytien tarjonnan keskellä (ks. Juuti 1997). Opintoja eli tuotteita tarkastellaan ja arvioidaan kriittisesti ja niiden eduksi mainitaan muun muassa joustavuus.

Tutkimustuloksissa esiintyy myös arvoperustaltaan perinteisempää puhetta, jonka voitaisiin ajatella uusintavan modernin yhteiskunnan rippeitä. Yliopistollisuuden puhettavassa opiskelu näyttää merkitykselliseksi niin sivistyksellisen kuin myös välineellisen funktiona näkökulmasta. Merkityksellistä tässä puhettavassa on opintojen yliopistollinen taso, joka määrittyy suhteessa "varsinaisiin" yliopisto-opintoihin, sekä opintojen tieteellisyys ja teoreettisuus. Opiskelu Avoimessa yliopistossa verrataan käytännönläheisempiin opintoihin kuten amk- ja täydennyskoulutusopintoihin, jonka seurauksena yliopisto-opinnot nostetaan jalustalle ja teoreettista tietoa verrataan totuuteen. Yliopistollisessa puhettavassa opiskelu merkityksellistyi myös kulttuurisen pääoman kartuttamisen ja yhteiskunnallisen statusarvon nostattamisen välineenä. Yliopistollinen puhetapa osoittaa sen, että yliopistollisuus Avoimen yliopiston toiminnan peruseriaatteena saa myös opiskelijoiden puheessa merkityksellisen aseman. Yliopistoon pyrkiminen ja yliopistotutkimuksen tavoittelu näyttävät haastateltavien puheessa myös merkitykselliseksi opiskelun tavoitteiksi. Tässä mielessä heidät voitaisiin Rinne ym. (2003) mukaisesti luokitella myös tutkintotavoitteisiksi opiskelijoiksi.

Merkittävimpänä tutkimustuloksenani pidän yllä referoitujen puhetapojen välisiä suhteita eli intertekstuaalisuutta. Toisilleen oletettavasti vastakkaiset puhettavat elivät haastateltavieni puheessa harmonisessa suhteessa toisiinsa eivätkä rakentuneet voimakkaasti dikotomisiksi. Kyseisten puhetapojen välinen dikotomisuus voidaan tulkintani mukaan liittää osaksi tieteellistä ja hallinnollista jargonia. Postmodernin yhteiskunnan kontekstissa näyttäisi siltä,

että perinteisesti toisilleen vastakkaiset puhetavat ruokkivat toisiaan ja yhdessä rakentavat opiskelun moninaisia merkityksiä Avoimessa yliopistossa. Habermasilaisittain voitaisiin todeta, että haastattelupuheesta rakentuvat opiskelun merkitykset pitävät yhtä aikaa sisällään kaikki kolme tiedon intressiä – käytännöllisen, teknisen ja emansipatorisen (Habermas 1972 Kilgore 2001, 54-55 mukaan; Habermas 1974, 8-9.)

Vastasin toiseen tutkimuskysymykseeni opiskelun ja ammatillisen osaamisen välisen suhteen rakentumisesta haastateltavieni puheessa myös viidellä eri puhetavalla. Lisäksi tulkitsin jokaisesta puhetavasta haastateltaville rakentuvia toimija-asemia. Toista tutkimuskysymystäni koskevat tulkinnot ovat huomattavasti suppeampia kuin ensimmäisen. Koin tämän "täydentävän" tarkastelunäkökulman huomioonottamisen kuitenkin merkitykselliseksi, sillä haastattelupuheen tulkinta osoittaa sen, että jopa ammatillisesta motiivista opiskelevat tuottavat opiskelun ja ammatillisen osaamisen välisestä suhteesta hyvinkin ristiriitaista ja moniselitteistä puhetta. Kielellinen tarkastelu kyseiseen ilmiöön tuntui myös uudelta ja mielenkiintoiselta, sillä ammatillisen osaamisen ja opiskelun tai työn ja opiskelun välistä yhteyttä on aiemmin tutkittu pääosin eri traditiosta käsin (ks. mm. Tynjälä & Collin 2002; Tynjälä, Välimaa & Sarja 2003; Engeström & Tuomi-Gröhn 2003; Konkola 2000; Engeström 2004).

Yhdistämisen puhetavassa opiskelu ja ammatillinen osaaminen määrittyvät toisiaan täydentäviksi ja toisiinsa yhdistettävissä oleviksi tekijöiksi. Haastateltaville rakentuu tässä puhetavassa aktiivisen ja valintoja tekevän subjektin toimija-asema. Dikotominen puhetapa on vastakkainen yhdistämisen puhetavalle, koska siinä ammatillinen osaaminen ja opiskelu rakentuvat erillisiksi tekijöiksi, joiden yhdistäminen ei ole mahdollista. Haastateltaville rakentuu eriytynyt toimija-asema. Holistisessa puhetavassa opiskelu ja ammatillinen osaaminen rakentuvat yhteenkietoutuneiksi tekijöiksi, joita ei voida erottaa toisistaan. Haastateltaville rakentuu siten yhdentynyt toimija-asema. Realistinen puhetapa rakentuu rajoitteiden, sääntöjen ja rakenteiden puitteissa. Niitä korostetaan myös ammatillisen osaamisen ja opiskelun suhdetta koskevissa selonteoissa. Haastateltaville rakentuu realistisessa puhetavassa rajoittunut toimija-asema. Viimeisessä, idealistisessa puhetavassa maalailtaan varovaisin ottein taivaanrantaa - otetaan kantaa, ideoidaan ja ehdotellaan

ammattillisen osaamisen ja opiskelun suhteen rakentumisen mahdollisuuksia. Tässä puhettavassa haastateltaville rakentuu valveutunut toimija-asema.

Ammatillisen osaamisen ja opiskelun välistä suhdetta on tarkasteltu paljon siirtovaikutuksen eli transferin näkökulmasta (ks. esim. Tuomi-Gröhn & Engeström 2003; Beach 1999). Siirtovaikutuksen tarkastelussa olennaista on se, nähdäänkö tietojen ja taitojen olevan siirrettävissä kontekstista toiseen kuten yhdistämisen puhettavassa, vai ovatko ne kontekstisidonnaisia kuten dikotomisessa puhettavassa (ks. Tuomi-Gröhn & Engeström 2003, 19-38). Kun tarkastelun kohteena on yliopisto-opintojen ja ammatillisen osaamisen suhde, nousee olennaiseksi teorian ja käytännön vuoropuhelu (Kaksonen, Karila & Nummenmaa 2006, 221-222). Useammassa toista tutkimuskysymystäni koskevassa puhettavassa rakennettiin eroa työ- ja opiskeluympäristön sekä käytännön ja teorian välille. Käytännön tietoa luonnehditaan usein kokemukselliseksi, intuitiiviseksi tai äänettömäksi (tacit knowledge), kun taas teoreettiseen tietoon yhdistetään käsitteet formaalisuus, eksplisiittisyys ja yleispätevyys (Tynjälä & Collin 2000, 296). Opiskelu ja työ koetaan usein irrallisiksi oppimiskonteksteiksi, sillä niillä nähdään usein olevan erilaiset tavoitteet, toimijat ja perinteet. Opiskelu Avoimessa yliopistossa voidaan mieltää muodolliseksi (formaaliksi opiskeluksi), yleistietoa ja abstraktia ajattelua painottavaksi sekä yksilöllisiä suorituksia korostavaksi. Työssä oppimiselle tunnusomaista on taas informaalisuus, satunnaisuus, ongelmakeskeisyys, kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus ja yhteisöllisyys. (Tynjälä & Collin 2000, 293-296; ks. myös Kaksonen, Karila & Nummenmaa 2006, 225.) Opiskelun ja työn yhdistämisen ydinkysymys on aihepiiriä tutkineiden mukaan siinä, miten teoriaa ja käytäntöä integroidaan toisiinsa. Työn ja opiskelun yhteyttä tarkastelevat tutkimukset painottavat reflektiivisyyttä avaintekijänä opittujen tietojen ja taitojen hyödyntämiseksi (Kaksonen ym 2006, 231; Tynjälä & Collin 2000).

Löysin joitakin yhtäläisyyksiä tutkimustuloksiini Kaswormin (2003) aikuisopiskelua yliopistossa tarkastelevan tutkimuksen tuloksista. Tutkimuksessa dikotomista puhettapaa vastaavaksi puhettavaksi määrittyy "kyyninen ääni" (Cynical voice), jossa suhtaudutaan kyynisesti tieteellisen tiedon soveltamisen mahdollisuuksiin. Niin sanottu "kahden vaiheilla ääni" (straddle voice) liittyy taas yhdistämisen puhettapaan. Kahden vaiheilla olemisella Kasworm viittaa tapaan arvostaa sekä käytännöllistä että teoreettista tietoa ja pyrkimykseen

luoda yhteyksiä näiden kahden välille. Myös Collin ja Tynjälä (2002) jakavat opiskelijoiden suhtautumistavat työn ja opiskelun rajapinnoilla käytännön ja teorian suhteen mukaisesti. Kun teoria ja käytäntö nähdään jatkumona, tarkoittaa se sitä, että teoreettinen tietämys nähdään pohjana, jolle työssä opittava aines ja toiminta voivat rakentua. Tässä on yhteyksiä yhdistämisen puhetapaan. Osaamisen kokonaisvaltaisella ymmärtämisellä Collin ja Tynjälä (2003, 30-33) viittaavat suhtautumistapaan, jossa teoreettista ja käytännöllistä tietoa ei ole syytä irrottaa toisistaan. Edellä mainitussa on yhteyksiä identifioimaani holistiseen puhetapaan.

10 Pohdintaa

Viimeisessä luvussa reflektoin tutkimukseni luotettavuutta, tutkimusmenetelmää ja lopuksi vielä opiskelun merkityksiä Avoimessa yliopistossa.

10.1 Luotettavuudesta

Laadullisen tutkimuksen yhtenä keskeisimpänä luotettavuuskriteerinä on tutkijan oma toiminta (Eskola & Suoranta 2001, 210). Maxwell viittaa kuvailevalla validiteetillä tutkijan rooliin tutkimusprosessin raportoijana (Maxwell 1992, 285-286). Olen pyrkinyt kuvaamaan lukijalle tarkasti ja avoimesti kaikki tutkimusprosessini vaiheet. Olen myös pyrkinyt refleктоimaan tutkimukseni luotettavuutta eri tutkimuksen vaiheissa. Tutkimuksen toteuttaminen luvussa (luku 7) olen avannut tutkimusprosessin vaiheita ja perustellut valintojani. Aineiston kuvailua luku (luku 8) on jo itsessään osa aineiston luotettavuuden pohdintaa.

Juhilan (2002b) mukaan tutkija voi olla suhteessa tutkimukseensa analyytikon, asianajajan tai tulkitsijan roolissa. Ottaessaan analyytikon aseman tutkija pyrkii pysyttelemään etäällä omasta aineistostaan ja häivyttämään oman vaikutuksensa. Asianajaja pyrkii puolestaan omalla toiminnallaan edistämään jonkin päämäärän saavuttamista ja esimerkiksi vapauttamaan tutkittavia valta-asetelmista. Tulkitsijan roolissa tutkijalle on tärkeää aineiston ja tutkijan

välinen suhde, joka rakentuu tiiviissä lukemisen ja tulkinnan vuorovaikutuksessa. Tutkijan tulee tunnustaa oma vaikutuksensa tutkittavaan ilmiöön ja omaa tulkintaa ohjaava esiyymmärrys. (Emt. 201–219.) Olen pyrkinyt ottamaan edellä mainitun tulkitsijan roolin suhteessa aineistooni ja välittänyt lukijalle tulkintoja oman toimintani merkittävydestä koko tutkimusprosessin rakentumisen näkökulmasta.

Diskurssianalyysissä tutkijan nähdään rakentavan ja uusintavan tietynlaisia puhetapoja ja diskursseja (Wetherell 2001, 16-19). Olen reflektoinut kyseistä aihetta Aineiston kuvailua luvussa (luku 8) aineiston hankinnan ja haastatteluiden näkökulmasta. Olennaista on myös tutkijan rooli teoreettisen viitekehyksen rakentajana, käsitteiden käyttäjänä, tulkintojen tekijänä ja tutkimusraportin kirjoittajana (Ricoeur 2000, 56-57). Diskurssianalyttisen tutkijan tulee olla jatkuvasti kriittinen kirjoittamansa ja kielenkäytön tapojensa suhteen (Suoranta 1991, 41). Myös tutkijan teksti on itsessään yhdenlainen konstruktio (Puolimatka 1991, 414). Olen pyrkinyt rakentamaan ja kirjoittamaan teoreettisen viitekehyksen niin sanotusti diskursiiviseen muotoon ja välttänyt realistisia oletuksia sisältäviä toteamuksia. Olen jatkuvasti kuljettanut mielessäni ajatusta siitä, että myös tiede ja teoriat ovat itsessään diskursseja (ks. Jokinen ym. 2004, 252). Ricoeur (2000) muistuttaa, että tutkijan teksti on aina kohdistettu tietylle yleisölle ja kehottaa näin ollen tutkijaa refleктоimaan avoimesti yleisösuhteitaan (63-65). Positioni osana Avointa yliopisto-organisaatiota on vaikuttanut tapaan lähestyä tutkittavaa ilmiötä ja pyrkimykseni yhdistää kriittinen ja ymmärtävä ilmiön tarkastelu. Yleisösuhteen pohtiminen vaatii tutkijalta syvällisiä metareflektiivisiä valmiuksia, sillä siihen voivat vaikuttaa tiedostamattomat pyrkimykset. Päälimmäisinä tiedostaminani yleisöryhminä ovat olleet mielessäni haastatettelmani opiskelijat sekä myös aikuisopiskelun tukemiseksi ja kehittämiseksi ponnisteleva yliopistoväki.

Potterin ja Wetherellin (1987, 170) mukaan diskurssianalyysin luotettavuutta määrittää koherenssi – tutkijan tapa esittää hypoteeseja ja tulkintoja. Aineiston analyysissä ja tutkimustulosten raportoinnissa voidaan nähdä eroja sen mukaan, kuinka lähellä itse tutkittavien puhetta pysytellään ja kuinka suoria johtopäätöksiä puheesta tehdään (Wetherell ym. 2001, 16; Maxwell 1992, 289). Edellä mainitut painotukset ovat vaihdelleet tulkinnassani eri puhetapojen yhteydessä. Osassa puhetapojen analyysiä on painottunut selkeästi enemmän

oma tulkintani ja osassa taas selkeästi enemmän haastateltavien oma ääni. Tutkimustulosten raportointi osoittautui pitkäksi ja aikaavieväksi prosessiksi, sillä se vaati erityistä varovaisuutta tulkintojen tekemisen suhteen ja huomion kiinnittämistä jokaiseen käytettyyn sanaan ja käsitteeseen. Raportoinnissa olen käyttänyt pitkiä aineistonäytteitä, joiden yleisesti ottaen nähdään olevan yksi diskurssianalyttisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri. Olen pyrkinyt tutkimustulosten tulkinnassa tuomaan esille myös poikkeavia ilmaisuja ja puhetapoja, sillä poikkeusten esille tuomisen nähdään vahvistavan tulkinnan luotettavuutta (Potter & Wetherell 1987, 170).

Maxwellin mukaan tutkimuksen teoreettinen validiteetti perustuu käytettyjen käsitteiden ja tulkintojen teon väliseen suhteeseen (Maxwell 1992, 290-291). Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, vastaavatko tutkijan käyttämät käsitteet tutkittavien käsitteitä (Eskola & Suoranta 2001, 211). Olen tietoinen siitä, että haastattelurungossani on ollut moniselitteisiä käsitteitä, jotka olen ottanut käyttöön ongelmitta opiskelukokemuskyselyn vastausten innoittamana. Minusta tuntui haastattelutilanteessa, että käytin sellaista kieltä ja ilmauksia, joita haastateltavani ymmärsivät. Osa käytetyistä käsitteistä olisi kaivannut kuitenkin tarkempaa määrittelyä. Haastatteluissa on käytetty vaihtelevasti sanoja *opiskelu* ja *opinnot* eikä niitä ole haastattelun alussa määritelty. Olen lisäksi tutkimusilmiön teorian tietoon nojaten asettanut käsitteen *ammattillinen osaaminen* haastattelurungossani suureen rooliin ikään kuin annettuna, määrittelemättä sitä erikseen haastateltavilleni.

Giddensin (1984) mukaan puheessa käytettävät käsitteet voidaan jakaa ensimmäisen tason käsitteisiin, jotka koostuvat arkikielen käsitteistä ja toisen tason käsitteisiin, jotka muodostuvat puolestaan asiantuntijakielestä ja käsitteistöstä. Käytettyäni sanoja *opiskelu* ja *opinnot* vaihtelevasti, olen käyttänyt ”ensimmäisen tason” käsitteitä arkikielen mukaisesti. Ongelmia on syntynyt pyrittäessä muuntamaan käytetyt käsitteet ”toisen tason” – käsitteiksi, jotka eivät ole arkitietoa vaan tutkijan esittämä asiantuntijatulkinta. Käyttäessäni ammatillisen osaamisen käsitettä olen puolestani jalkauttanut niin sanotun toisen tason käsitteen osaksi arkikieltä tietämättä, onko se sellainen käsite, jolla tutkittavat itse jäsentävät todellisuuttaan. Toisaalta tuomalla kyseisen käsitteen osaksi haastattelupuhetta, olen saattanut muuttaa tämän toisen tason käsitteen osaksi arkikieltä ja näin ollen rakentanut yhdenlaista puhetapaa tutkittavasta

ilmiöstä. (Giddens 1984, Heiskala 2000, 212-213 mukaan.) Olen jäänyt miettimään, teinkö kaikkeni sen eteen, että puhuimme haastateltavieni kanssa "samaa kieltä". Oliko heidän tulkintansa ammatillisesta osaamisesta sama kuin omani? Toisaalta postmodernismin näkökulmasta ei voida koskaan saavuttaa tilaa, jossa "saman kielen" puhuminen olisi edes mahdollista.

Olisin voinut jatkaa puhetapojen tulkintaa (keskustelua aineiston ja tutkijan välillä) loputtomiin ja uusien diskurssien "löytäminen" olisi tuskin koskaan loppunut. Monet puhetavoistani olisi voitu luokitella eri tavoin ja, kuten jo aiemmin mainitsin, monet niistä olivat rinnakkaisia tai jopa osittain päällekkäisiä. On olemassa yhtä monta tulkintaa kuin tulkitsijaa. Tutkimustulokseni ovat vain yksi todellisuuden tulkinta. Mitään lopullista totuutta ei voida tällaisessa merkitysten analysointiin painottuvassa tutkimuksessa saavuttaa eikä se ole sen tarkoituskaan. Tutkimustulokseni voivat kuitenkin jäsentää keskustelua, herättää ajatuksia ja tarjota uusia näkökulmia. (ks. myös Oravakangas 2005.) Potterin ja Wetherellin (1987) mukaan diskurssianalyysin keskeisin luotettavuuskriteeri onkin tulkintojen hedelmällisyys - niiden tuottoisuus, antoisuus ja rikkaus. Aineistoni analyysissä ja tutkimustulosteni tulkinnassa on ollut mukana aito pyrkimys tutkimusilmiötä koskevien uudenlaisten näkökulmien esille tuomiseen. (Potter & Wetherell 1987, 171-172; Eskola & Suoranta 1998, 222.)

10.2 Tutkimusmenetelmästä

Päädyin diskurssianalyttiseen analyysitapaan vasta haastatteluaineiston keruun jälkeen. Koen, että aineistolle sopivan tutkimusmenetelmän valinta lisäsi myös tutkimukseni luotettavuutta. Diskurssianalyttisen metodologian sisäistäminen ja soveltaminen ei ollut kuitenkaan pro gradun tekijälle aivan yksinkertaista. Se vaati ennen kaikkea totutuista ajattelumalleista irti päästämistä. Diskurssianalyttisen tutkijan tulee sisäistää uudenlainen ontologinen ja epistemologinen viitekehys, johon aiempi metodologinen ajattelu ei välttämättä anna eväitä. Miten tutkia haastateltavien puhetta irallaan taustoista ja psykologisista ilmiöistä? Millaisia johtopäätöksiä tutkimustuloksista voidaan tehdä? Miten tuloksia voidaan käyttää ja hyödyntää? Jos todellisuuksia on rajattomasti, onko yksittäisellä tutkimuksella mitään todellista arvoa? Edellä mainittuihin kysymyksiin ei välttämättä löydy oikeita vastauksia, sillä

diskurssianalyysi näyttäytyy tutkimuksissa hyvinkin erilaiselta. Kukin ratkaisee nämä kysymykset omalle tutkimukselleen sopivalla tavalla. Haastattelupuheen tarkasteleminen diskurssianalyttisesti mahdollisti tutkittavan ilmiön näkemisen uudella tavalla, mutta rajoitti myös muita tapoja, joilla sitä olisi voitu selittää (Hall 1999, 98).

Diskurssianalyysissä määritellään, miten sosiaalista todellisuutta rakennetaan tai miten se rakentuu (ks. Berger & Luckmann 1966; ks. Myös Burr 1995, 9-10). Itse todellisuuden käsitteen määrittelyä on vaikeaa metodikirjallisuudesta kuitenkaan löytää. Popperin (1972) mukaan maailman voidaan nähdä koostuvan fyysisestä todellisuudesta, mentaalista todellisuudesta sekä kielellisestä ja sosiaalisesta todellisuudesta (ideat ja konstruktiot) (Heikkinen ym. 2005, 342-344 mukaan). Edellä mainituista diskurssianalyysin tutkimuskohteena on viimeinen eli kielellinen ja sosiaalinen todellisuus. Mentaalisen ja fyysisen todellisuuden huomiotta jättäminen voi olla yhtä aikaa vapauttavaa ja ahdistavaa. Äärikonstruktivistit kieltävät edellä mainitut jaottelut ja näkevät, että myös mentaalinen ja fyysinen todellisuus ovat kielellisesti tuotettuja (Burr 1995, 57). Koen, etten ole täysin sulkeistanut haastateltavieni taustoja, sillä olen ottanut ne kielellisessä muodossa tuotettuina esille (ks. elämäshistoriallinen puhetapa). Kuitenkin esimerkiksi opiskelun merkitysten tarkasteleminen sukupolviteorioiden valossa (ks. esim. Rinne & Jauhiainen 2007) olisi voinut olla mielenkiintoista, mutta ei soveltunut osaksi omaa tutkimustani.

Kun puhe irroitetaan mentaalista, niin tuloksena voi olla käsitys ihmisestä tyhjänä ja psykologisista ominaisuuksista irroitettuna persoonana (Burr 1995, 59). Toivon, ettei haastateltavistani ole tutkimustulosten tulkinnan seurauksena piirtynyt "tyhjiä persoonia" vaikutelmaa. Psykologisten selitysmallien hylkääminen ei ole ollut helppoa tai itsestäänselvää. Diskurssianalyysi argumentoi psykologisia malleja vastaan ja väittää, että kielen merkitys on suurempi, kuin mitä oletamme (ks. myös Burr 1995, 57). En missään nimessä halua vähätellä psykologisia selitysmalleja, vaan osoittaa, että puheen tarkasteleminen kulttuurisena tuotteena voi avata uudenlaisia näkökulmia aikuisopiskeluilmiön tarkastelemiseen. Diskurssianalyysi on yksi mahdollisuus tavoittaa opiskelun sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä ja ylittää sosiaalisen ja yksilöllisen kaksijakoisuuden (Suoranta 1991, 416).

Tutkijan ja tutkimusaineiston välinen suhde on mielestäni diskurssianalyysissä osittain epäselvä. Tutkijalla tulisi olla kyky sekä tarkastella tutkimusaineistoa oman kulttuurisen tietämyksensä valossa että ottaa etäisyyttä kulttuurisesti itsestäänselviin ajatusmalleihin (Jokinen ym. 2004, 230). Yhtäältä väitetään, ettei tutkijan asemaa tutkimusaineistoon voida ulkoistaa ja toisaalta taas, että identifioitavien puhetapojen ei tulisi olla puhtaasti tutkijan konstruktioita. Tutkija ajautuu nopeasti rooliristiriitaan - miten tulkita aineistoa saman aikaisesti objektiivisesti ja subjektiivisesti? Olen ratkaissut tämän ristiriidan tutkimuksessani pyrkimällä aineistolähtöiseen tutkimusaineiston tulkintaan. Minua ovat ihmetyttäneet sellaiset diskurssianalyttiset tutkimukset, joissa sitoudutaan aineistolähtöiseen analyysiin, mutta "lainataan" saman nimisiä puhepoja kuin aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Sutinen 2005; Mattila 2000). Tällaisten tutkimusten perusteella voi syntyä vaikutelma universaaleista, ihmisistä ja konteksteista riippumattomien puhetapojen olemassaolosta. Universaalimpia puhetapoja olen tutkimuksessani nimittänyt diskursseiksi. Valaisevaa oman ajatteluni kannalta on ollut ymmärrys siitä, että puhetavat määrittyvät eri tasoilla suhteessa toisiinsa (Lämsä 2004). Elinikäisen oppimisen diskurssi on selkeästi universaalimpi kuin aineistolähtöisemmin haastattelupuheesta tulkitut, opiskelun merkitystä rakentavat puhetavat.

Miettisen mukaan diskurssianalyysin rajoitteena on usemmiten esineellisten työvälineiden käytön jääminen vaille systemaattista huomiota (käytäntökriteeri) (Miettinen 2000, 284). Jos kaikki päätelmät palautetaan takaisin kieleen, niin mitä relevanssia puhetavoilla on? (ks. Juhila & Suoninen 2004, 244). Käytännön ja toiminnan huomiotta jättäminen aiheuttaa diskurssianalyttiselle tutkijalle helposti "millään ei ole mitään merkitystä" -tyyppisen tunteen. Juhila ja Suoninen ratkaisevat tämän ongelman liittämällä toiminnan kiinteäksi osaksi puhetta - myös puheella on funktionsa ja seurauksellinen luonteensa (Juhila ja Suoninen 2004, 238). Käytännössä katsoen toiminnan liittäminen pelkästään osaksi puhetta voi näyttäytyä ongelmalliseksi. Jonkinlainen kysymys jää kummittelemaan mieleeni siitä, miten tutkimukseni kysymyksenasetteluita voitaisiin täydentää jonkinlaisen käytännön sovelluksiin tähtäävän tutkimusmenetelmän avulla.

10.3 Opiskelun moninaisista merkityksistä Avoimessa yliopistossa

Olisin voinut luokitella ja tyypitellä haastateltavieni opiskelumotiiveja aiempien tutkimusten mukaisesti. Olisin myös voinut ottaa osaa keskusteluun urasuuntautuneista, ammattisuuntautuneista tai ammatillisen osaamisen kehittämisen motiivista opiskelevien profiilin muodostumisesta ja täydentää sitä omilla tutkimustuloksillani. Jos olisin tehnyt näin, olisin tehnyt vääryyttä aineistoni rikkaudelle. Olen yhä vakuuttuneempi, että erilaiset opiskelulle annettavat merkitykset ovat tilannesidonnaisia ja sosiaaliseen selontekoverkostoomme sidoksissa olevia konstruktioita, joihin tukeudumme tehdessämme ymmärrettäväksi erilaisia opiskeluun liitettävissä olevia asioita. Se, *miten* opiskelusta puhutaan, riippuu siitä kenelle ja missä yhteydessä siitä puhutaan (ks. myös Ahrio ym. 1994).

Mielestäni on aika siirtyä Avoimen yliopiston opiskelijoita tarkastelleiden tutkimusten tyypittelevästä traditiosta kohti syväluotaavampaa tarkastelua. Myönnän, että tyypittelevä tutkimus antaa mahdollisuuksia tutkimustulosten yleistykseen ja käytännön sovelluksiin, joihin en omalla tutkimuksellani ole edes pyrkinyt. Näen, että tyypittelyllä voi olla kuitenkin ideologisia seurauksia. Käsityksemme Avoimen yliopiston opiskelijoista voi yksinkertaistua, kun näemme heidät tiettyjen ominaisuuksien ja motiivien siisteinä summina. Juhilan (2002a, 170) mukaan kognitivismin ongelma on se, että representaatiot irrotetaan käyttöyhteyksistään ja paikallistetaan pään sisäisiksi asioiksi. Sen seurauksena niitä aletaan pitää muuttumattomina pakkauksina, joita ihmiset kantavat mukanaan paikasta toiseen. Tulkitsemieni puhetapojen perusteella voidaan todeta, että ensisijaisesti ammatillisen osaamisen kehittämisen motiivista opiskelevat voitaisiin aivan yhtä hyvin luokitella mihin tahansa muuhun motiiviluokkaan kuuluviksi. Opiskelun merkitykset ovat tutkimukseni näkökulmasta jatkuvasti liikkeessä, ja ne sekä tukeutuvat että rakentavat aikansa yhteiskunnallista ja kulttuurista henkeä. Jos olisin tehnyt haastattelut Avoimen yliopiston syntyaikoina 1970-luvulla, olisivat opiskelulle annettavat merkitykset olleet varmasti aivan toisenlaisia. Opiskelun merkitysten suhde yhteiskuntaan ja ympäröivään kulttuuriin on mielestäni olennainen. On lähes kyseenalaista tarkastella aikuisten opiskelua irrallisena kontekstistaan.

Tutkimusprosessin aikana pohdin moneen otteeseen, mitä kaikkea olisin voinut tehdä toisin. Yksi pohdinnan kohteeni oli haastateltavieni valinta. Kaikki haastateltavani olivat melko stereotyyppisiä Avoimen yliopiston opiskelijoita - naisia, korkeakoulutettuja ja hyväosaisia. He edustivat hyvin sitä uusliberalistisesti ilmaistua ”kanta-asiakasjoukkoa”, joka kuluttaa nyt ja luultavimmin myös jatkossa luentosalien penkkejä. Vielä mielenkiintoisempaa olisi ollut tutkia opiskelijoita, joita ei nykypäivänä enää Avoimen yliopiston strategisen puheen ja linjausten mukaisesti opintojen pariin houkutella – huonompiosaisia ja matalasti koulutettuja henkilöitä, joille Avoin yliopisto olisi ihan oikeasti ”toinen mahdollisuus”. Myös Rinne ym. (2003) toteavat Avoimen yliopisto-opiskelijan profiilitutkimuksessaan, että Avoin yliopisto on liukumassa kauemmas ja kauemmas koulutuksellisen tasa-arvon ideaalin toteuttamisesta. Onko Avoin yliopisto-opiskelu siis todellisuudessa enää edes mahdollista ”joka tyypille” (ks. Johdanto, luku 1)? Olen tutkimukseni rajauksen seurauksena jättänyt huomiotta sukupuolinäkökulman tutkittavaan ilmiöni. Mielestäni jatkotutkimusta tarvitaan erityisesti vähemmistöön jääneiden miesopiskelijoiden opiskelusta Avoimessa yliopistossa.

Avoimen yliopiston opetukseen liittyvä huoli nousi mieleeni haastattelupuheen voimakkaasta individualismidiskurssista. Ballin mukaan nykyiset koulutusmarkkinat luovat identiteettejä ja tuhoavat yhteisöllisyyttä rohkaisten opiskelijoita individualismiin ja välineellisyyteen (Ball 2001, 32) Uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan sisältyy usko vapaan kilpailun tuottamaan onneen. Opiskelija on oman onnensa seppä ja oman elämänsä yrittäjä, joka pyrkii maksimaaliseen menestykseen. (Kauppila & Mäki-Ketelä 2006, 168) Salon ja Suorannan mukaan pakkotahdin ja elämän hektisyyden seurauksena voi olla ääri-individualismi, jossa muut ihmiset nähdään esteenä ja hidasteena omalle kehitykselle. Salo ja Suoranta huomauttavat, että ihminen on ennen muuta yhteisöllinen olento ja identiteetti rakentuu sosiaalisesti (Salo & Suoranta 2002, 63-65). Avoimen yliopiston tulisi tässä mielessä ottaa proaktiivinen asenne ja ymmärtää opiskelijajoukon heterogeenisuuden rikkaus. Jatkotutkimusta tarvittaisiin erilaisista mahdollisuuksista hyödyntää opiskelijoiden erilaisuutta ja erilaisia taustoja opetuksen tukena. Parhaimmat oppimiskokemukset aikuisuudessa liittyvät opiskelukokemuskyselyn avovastausten ja omien tutkimustulosteni idealistisen puhettavan mukaan juuri yhteisöllisen opiskelun antiin.

Opiskelun ja ammatillisen osaamisen välisen suhteen tarkastelu osoitti sen, että voimakkaat kahtiajaot välineelliseen ja omaehtoiseen opiskeluun ovat tarpeettomia. Opiskelu viriää välineellisen ja omaehtoisen sekä sivistyksellisen ja ammatillisen opiskelun välisestä jännitteestä. Nämä kahtiajaottelut näyttäytyvät saman kolikon eri puolina, jotka täydentävät toisiaan ja pitävät opiskelutoiminnan yllä. Kahtia jaotteluiden sijaan tulisi keskittyä siihen, miten kummankin puolen antia voidaan opiskelijan näkökulmasta edistää. Olen pääasiallisesti eri mieltä tutkimusten kanssa, joissa ammatillisen orientaation nähdään rajoittavan teoreettista suuntautumista. Tutkimustulosteni näkökulmasta teoreettisuus ja tieteellisyys ovat opintojen suola. Ammatillisesti suuntautuneilta opiskelijoilta puuttuu tarvittava tuki käytännön ja teorian yhdistämiseen. He ovat yksin tämän asian kanssa.

Opiskelun merkitykset Avoimessa yliopistossa ovat moninaisia ja kontekstisidonnaisia. Opintoihin voidaan osallistua jokin ensisijainen motiivi mielessä. Haluan kuitenkin tutkimustulosteni valossa painottaa, että opiskelu on ennen kaikkea ennalta arvaamaton tapahtuma. Opiskelun merkitykset vaihtelevat kontekstista toiseen ja muuttuvat ajan myötä. Opiskelu voi synnyttää uusia yllätyksellisiä merkityksiä. Parhaimmillaan opiskelu voi muuttaa elämää sekä johtaa emansipaatioon ja voimaantumiseen. Tämä mielessä toivoisin, että Avoin yliopisto jatkaisi tulevaisuudessakin arvokasta työtään monien mahdollisuuksien talona.

Lähteet

- Ahrio, L. Eskola, J. & Suoranta, J. 1992. Aikuisopiskelu – järjestelykysymys? Avoin korkeakouluopiskelu osana arkielämää. S. 272-341. Teoksessa: Eskola, J. (toim.) Puhetta opetuksesta ja opiskelusta. Tampere: Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia A:23.
- Airaksinen, T. 1995. Sivistysyliopiston uusi tuleminen. S.228-239. Teoksessa: Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Opetus 2000. Porvoo/Helsinki/Juva: WSOY.
- Alasuutari, P.1994. Laadullinen tutkimus. 2. uud. painos.Tampere: Vastapaino.
- Alho-Malmelin, M. & Haltia, N. 2008. Avoimen yliopiston väylä julkipuheessa ja opiskelijoiden haastatteluissa. Esitys Lapin yliopiston aikuiskasvatustieteen päivillä helmikuussa 2008. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Antikainen, A. 2005. Participation, Culture and Life Course: Elements for a Socio-cultural Theory of Participation/Non-Participation in Adult Education (esitelmä). Bonn: The 5th ERDI Expert Seminar. 21-23.1.2005.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. S. 251-295. Teoksessa: Antikainen, A. & Huotelin, H. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja.
- Beach, K. 1999. Consequential Transitions: A Sociocultural Expedition Beyond Transfer in Education. S. 101-139. Review of Research in Education 24/1999.
- Beach, K. 2003. Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations s. 39-61. Teoksessa: Tuomi-Gröhn, T. and Engeström, Y. (toim.). Between School and Work: New perspectives on transfer and boundary-crossing. Oxford: Pergamon.
- Beck, U. 1992. Risk Society: towards a new modernity. London: Sage.
- Beck, U. 1994. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. S.11-82. Teoksessa: Nykyajan jäljillä. Suomentanut Lehto, L. Tampere: Vastapaino
- Beck, U. Giddens, A. & Lash, S. 1994. Nykyajan jäljillä. Suomentanut Lehto, L. Tampere: Vastapaino.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 2002. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves – an inquiry into the nature and implications of expertise. Chigaco: Open Court Publishing Company.

Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Billig, M. 1996. Arguing and Thinking. A rhetorical approach to social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

Blom, R., Melin, H. & Pyöriä, P. 2001. Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus.

Blomqvist, I., Ruuskanen, T., Niemi, H. & Nyysönen, E. 2002. Participation in adult education and training in Finland. Adult Education Survey 2000. Tilastokeskus. Verkossa: <http://www.stat.fi/tup/julkaisut/isbn_952-467-140-9_en.pdf>

Bourdieu, P. 1996. The Forms of Capital. S.46-58. Teoksessa: Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Stuart Wells, A. (Toim.) Education, Culture, Economy, Society. Oxford: Oxford University Press.

Burr, V. 1995. An introduction to Social Constructionism. London/ New York: Routledge.

Burr, V. 2004. Sosiaalipsykologian ihmiskäsityksiä. Suom.Vainonen, J. 1.painos 2002. The person in social psychology. Tampere: Vastapaino

Castren, R. 1997. Avoimen yliopiston opiskelijamuotokuva. Seuranta lukuvuonna 1993-94 avoimessa yliopistossa opiskelleista. Helsingin yliopisto. Avoin yliopisto.

Edwards, R. & Usher, R. 1997. All to play for? Adult Education, Leisure and Consumer Culture. Studies in the Education of Adults, 29 (1), 68-81.

Edwards, R. 1999. Lifelong Learning and a New Age at work. S. 31-45. Teoksessa: Lifelong Learning and Continuing Education. What is a learning society? Toim. Oliver, P. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.

Elinikäinen oppiminen yliopistossa–työryhmän muistio, Opetusministeriön työryhmämuistiota ja selvityksiä 2005:38.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. S. 7-33. Teoksessa Enkenberg, Väisänen & Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi): <<http://sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/tutkivaope/kehys.htm>> (Luettu 26.3.2008)

Eraut, M. 1994. Developing Professional Knowledge and Competence. 6. painos. London: Falmer Press.

- Eräsaari, R. 1996. Keskustelua asiantuntijaposition muotoutumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan työpapereita. No 94
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Toim Aaltola & Valli. Jyväskylä : PS-kustannus
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. S. 26-49. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Eteläpelto, A. 2004. Aikuiskasvatustutkimuksen haasteet ammatillisen identiteetin tukemisessa ja oppimisyhteisöjen rakentamisessa. Virkaanistujaisluento 10.11.2004. Jyväskylän yliopisto.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 2002. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Euroopan Unionin neuvosto. 2002. Säädökset ja muut välineet: Neuvoston päätöslauselma elinikäisestä oppimisesta. 9596/02. 14.6.2002: Bryssel.
- Fairclough, N. 1989. Language and Power. London/New York: Longman.
- Fairclough, N. 1992. Critical Language Awareness. Toim. Fairclough, N. London/New York: Longman
- Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Filander, K. 2006a. Aktiivinen kansalaisuus aikuiskasvatuksen uutena ydinkäsitteenä. Aikuiskasvatuksen Tutkijatapaaminen 9-10.2.2006, Hämeenlinnan Ammatillisuuden tutkimus- ja koulutuskeskus, Tampereen yliopisto. Työpapereita.
- Filander, K. 2006b. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. S. 43-60. Teoksessa: Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Toim. Mäkinen, J, Olkinuora, E, Rinne, R. & Suikkanen, A. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fuller, A. 2007. Mid-Life "transitions" to higher education: Developing a multi-level explanation of increasing participation. S. 217-235. Studies in the Education of Adults. Vol 39/2.

Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. S.83-152. Teoksessa: *Nykyajan jäljillä*. Toim. Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. Suom. Lehto, L. Tampere: Vastapaino.

Giroux, H. 2007. Irti kahleista. Strategia yliopiston uuteen haltuunottoon. S. 11-22. Teoksessa: *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Toim. Aittola, T., Suoranta, J. & Eskola, J. Suom. Mario Savio. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Haapakoski, A. 2002. Suuren ja pienen tarinan välissä – uusien asiantuntijaryhmien ammatillisen tiedon rakentuminen. S. 105-117. Teoksessa: *Pirttilä, I. & Eriksson, S (toim.) Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Haapakorpi, A. 1994. Avoimen yliopiston opiskelijamuotokuva lama-Suomessa. Selvitys opiskelijoiden taustasta, motiivista ja suunnitelmista työllisyyspoliittisin perusteun järjestetyssä avoimessa yliopistossa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Habermas, J. 1974. *Theory and Practice*. London: Heinemann.

Hake, B. 1999. Lifelong learning in Late modernity: The challenges to society, organizations, and individuals. *Adult Education Quarterly*.49/2. S.79-90.

Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suom. ja toim. Lehtonen, M. & Herkman, J. Vastapaino: Tampere.

Halttunen, N. 2005. Avoimen yliopiston historian murroskohdat. *Aikuiskasvatus* 1, 6-16.

Heikkinen, A. & Henriksson, L. 2001. Kansallisten toimialojen rakentajista ylikansallisten organisaatioiden sekatyöläisiin. S. 206-257. Teoksessa: *Ammattia oppimassa*. Toim. Anttila, A-H & Suoranta, A. Tampere: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.

Heikkinen, H. L.T., Huttunen, R., Niglas, K., Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 5, 340-353.

Heinonen, V. 2007. Kahden ajan rajalla. S. 105-111. Teoksessa: *Kosunen, T., Jouttimäki, S., Nisula, E-L. & Nurminen, E. (Toim.) Avoin yliopisto: sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa*. Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston 30-vuotis juhlakirja. Helsinki: Gaudeamus.

Heiskala, R. 2000. *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteisiä yhteiskuntateoriassa*. Gaudeamus: Helsinki.

Heiskanen, T. 1999. Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? S.25-63. Teoksessa: *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Toim. Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. Helsinki: WSOY.

Helakorpi, S. 2005. *Työn taidot. Ajattelua, tekoa ja yhteistyötä*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston tavoiteohjelma 2007-2009. (8.12.2006)

Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. S. 139-154. Teoksessa: Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino: Helsinki

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 6.-9. Painos. Vantaa: Kirjayhtymä Oy.

Humboldt, W. 1990. Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta. S. 57-66. (suom. Skyttä, P.) Teoksessa: Kantasalmi, K. (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Gaudeamus: Helsinki.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Johanna Ruusuvaara & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. S. 191-217. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja. 1. Painos. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Illeris, K. 2003. Adult education as experienced by the learners. International Journal of Lifelong Education. 22/1.S. 13-23.

Jarvis, P. 1987. Adult Learning In The Social Context. London: Groom Helm.

Jarvis, P. 2003. The theory and practice of learning. Toim. Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 2. painos. London: Kogan Page.

Jarvis, P. 2004. Adult Education & Lifelong learning. Theory and Practice. 3.painos. London : RoutledgeFalmer.

Jaspers, K. 1990. Yliopiston ideasta. S. 122-132. (suom. Aittola, T.) Teoksessa: Kantasalmi, K. (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Gaudeamus: Helsinki.

Jauhiainen, A. & Alho-Malmelin, M. 2003. Aikuisopiskelu - uskonasiako? s. 37-48. Aikuiskasvatus 1/2003.

Jauhiainen, A., Nori, H. & Alho-Malmelin, M. 2007. Various Portraits of Finnish Open University Students. Scandinavian Journal of Education Research. Vol. 51, No. 1. 23-39.

Jokinen, E. & Luoma-Keturi, N. 2006. Elinikäisestä oppimisesta välineitä itsensä toteuttamiseen työelämässä. S. 61-79. Teoksessa: Elinkautisesta työstä elinikäiseen

oppimiseen. Toim. Mäkinen, J, Olkinuora, E, Rinne, R. & Suikkanen, A. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jokinen, A. & Juhila, K. 2002. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. S. 54-97. Teoksessa: Jokinen, A.; Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. (2. Painos) Vastapaino: Tampere.

Jokinen, A.; Juhila, K. & Suoninen, E. 2004. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. S. 17-47. Teoksessa: Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino: Tampere.

Juhila, K. 2002a. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. S. 160-198. Teoksessa: Jokinen, A.; Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. 2. Painos. Vastapaino: Tampere.

Juhila, K. 2002b. Tutkijan positiot. S. 201-232. Teoksessa: Diskurssianalyysi liikkeessä. 2.painos. Vastapaino: Tampere.

Juhila K. & Suoninen, E. 2002. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. S.233-252. Teoksessa: Jokinen, A.; Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. 2. Painos. Vastapaino: Tampere.

Juuti, P. 1997. Kulkuri ja peluri oppijoina. Aikuiskasvatus 17 (1), 4-11.

Järvinen, H. 1996. Jatkuvan koulutuksen ideologia. Yhteiskunta- ja diskurssianalyysin kautta tulkintaan. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere: Julkaisusarja A/57.

Järvinen, A. 1999a. Ammatillinen aikuiskoulutus aikuiskasvatuksen kentässä. S. 100-105. Aikuiskasvatus 1/1999.

Järvinen, A. 1999b. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. S. 258-274. Teoksessa: Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Toim. Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. Helsinki: WSOY.

Kaksonen, H., Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2006. Työssäoppiminen akateemisessa koulutuksessa – lastentarhanopettajakoulutuksen ongelmaperustainen oppimisympäristö. S. 221-236. Teoksessa: Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Toim. Mäkinen, J, Olkinuora, E, Rinne, R. & Suikkanen, A. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kantola, A. 2002. Markkinakuri ja manageriavalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä. 2. Painos. Pallas-sarja. Helsinki: Loki-kirjat.

Kasworm, C. 2003. Adult Meaning Making In The Undergraduate Classroom. S.81-98. Adult Education Quarterly. 35/2.

Kauppila, J. 2006. Elinikäinen oppiminen suomalaisessa oppimisyhteiskunnassa. S. 35-65. Teoksessa: Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Toim. Suoranta,

J., Kauppila, J. & Rekola, H. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B. Oppimateriaalia n:o 23: Joensuu.

Kauppila, J. & Mäki-Ketelä, J. 2006. Aikuiskoulutuksen globaaleilla markkinoilla. S 155-180. Teoksessa: Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Toim. Suoranta, J., Kauppila, J. & Rekola, H. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B. Oppimateriaalia n:o 23: Joensuu.

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.

Kilgore, D. W. 2001. Critical and Postmodern Perspectives on Adult Learning. S. 53-51. Teoksessa: Merriam, S.B. New Directions for Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey Bass.

Kivilehto, S. 2007. Avoin oppimiselle? Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetus- ja oppimisympäristöistä sekä lähestymistavoita oppimiseen. Kyselytutkimus Helsingin yliopiston avoimen yliopiston opiskelijoille. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitos.

Kivinen, O. & Silvennoinen, H. 2000. Koulussa ja työssä oppimisen ehdot ja mahdollisuudet. s.306-315. Aikuiskasvatus 4/2000.

Knowles, M. 1984. The Adult Learner: A Neglected Species. (3. Painos). Houston: Gulf Publishing Company.

Kokkila, H. 2003. Elinikäiseksi oppijaksi aikuisiällä. Vailla toisen asteen tutkintoa olevien 30-54-vuotiaiden osallistuminen aikuiskoulutukseen ja käsitykset koulutuksen tarpeesta. Sosiologian raportteja 1. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.noste-ohjelma.fi/fin/bitmap.asp?R=656>> (luettu 29.3.2008).

Komulainen, K. 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Koski, L. & Moore, E. 2001a. Aikuisten koulutus elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa. S.367-384. Teoksessa: Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku/Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Koski, L. & Moore, E. 2001b. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. s. 4-12. Aikuiskasvatus 1/2001.

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

Lampinen, O. 2003. Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen. Reformeja ja innovaatioita. Opetusministeriön julkaisuja 2003:25.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

Lindblad, S. 2001. Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Löydöksiä ja fragmentteja koulutusta koskevasta tutkimuksesta. S. 45-72. Teoksessa: Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. Opiskelu yliopistossa. s. 116-138. Teoksessa: Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. 1996. Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. Higher Education 31, 5–24.

Lämsä, A-M. 2004. Diskurssianalyysi empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Saatavilla www-muodossa: www.metodix.com.

Manninen, J. Mannisenmäki, E. Luukannel, S. & Riihilä, S. 2003. Elinikäisen oppimisen tuska ja kurjuus? Aikuisten koulutusta ja oppimista koskevat mielikuvat. Helsinki: Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Raportteja ja selvityksiä: 42/2003.

Manninen, J. 2004. Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. Aikuiskasvatus 3, 196-204.

Manninen, J. 2006. Johdatus kasvatustieteisiin kurssin, aikuiskasvatustieteen osuuden luentomateriaalit, syksy 2006.

Martin, I. 1999. Lifelong Learning: Stretching the Discourse. Teoksessa: Lifelong and continuing Education. What is a Learning Society. Toim. Oliver, P. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.

Mattila, M. 2000. Puhetta parisuhteesta - haastatteluaineiston diskurssianalyysi. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Maxwell, J.A. 1992. Understanding and Validity in Qualitative Research. s. 279-298. Harvard Educational Review. Vol 62. No. 3.

Merrill, B. 1999. Degrees of Adult Participation: Lifelong Learning in European Universities. S. 9-29. Teoksessa: Lifelong and continuing Education. What is a Learning Society. Toim. Oliver, P. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.

- Mezirow, J. 1990. How critical Reflection Triggers Transformative Learning. S. 1-20. Teoksessa: Mezirow, J. & Associates. *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco/Oxford: Jossey Bass.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen mahdollistajana. s.17-37. Teoksessa: Mezirow, J (toim.). *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. Lehto, L. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. 1998. On Critical Reflection. S. 185-198. *Adult Education Quarterly*. 48 (3).
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemyks ja esineellinen toiminta. s. 276-292. *Aikuiskasvatus* 4/2000.
- Miles, M.B. & Huberman M.A. 1994. *An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis*. (2.painos). Sage Publications: Thousand Oaks.
- Mishler, E. G. 1986. *Research Interviewing. Context and Narrative*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntien muutos. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:O 61.
- Moore, E. 2001. Jotain vanhaa, jotain uutta. Yliopisto-opiskelun erilaistuvat käytännöt. S. 329-346. Teoksessa: Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku/Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Moreland, R. 1999. Towards a Learning Society: The Role of Formal, Non-formal and Informal Learning. S.159-179. Teoksessa: *Lifelong and continuing Education. What is a Learning Society*. Toim. Oliver, P. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Murtonen, M.1999. Käyttäytymistieteiden opiskelijoiden ongelmat tutkimusmetodologian opinnoissa. S. 119-144. Teoksessa: Mäkinen, J. & Olkinuora, E. (toim.). *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Mäki-Kulmala, A. & Pamppunen, S. 1999. Kriittisyyden mahdollisuuksista jälkimodernissa. Tiede- ja ammattikorkeakoulun kriittisyyskonseptioiden jäsentelyä. S.87-104. Teoksessa: Järvinen-Taubert, J. & Valtonen, P. (toim.) *Kriittisyyden kasvu korkeakoulutuksessa*. Tampere: Tampereen yliopiston julkaisujen myynti TAJU.
- Naumanen, P. 2002. Koulutus on enemmän miesten kuin naisten menestystekijä. *Aikuiskasvatus* 3/2002. S. 242-244.
- Niemelä, S. 1998. Vapaan sivistystyön kolme tehtävää. S. 218-227. *Aikuiskasvatus* 3/98.

Niiniluoto, I. 2007. Avoin yliopisto sivistysyliopistossa. s.25-31. Teoksessa: Kosunen, T., Jouttimäki, S., Nisula, E-L. & Nurminen, E. (toim) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsinki: Gaudeamus.

Niiniluoto, I. 1996. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Edita.

O'Donnell, V. & Tobbell, J. 2007. The Transition of Adult Students to Higher Education: Legitimate Peripheral Participation in A Community of Practice? S. 312-328. Adult Education Quarterly. Vol 57. No 4.

Ojanen, E. 2008. Sivistyksen filosofia. Helsinki: Kirjapaja.

Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 1999. Teoreettista taustaa ja kehittelyä. Symbolinen pääoma koulutuksessa ja ammatillisella kentällä. S. 11-58. Teoksessa: Mäkinen, J. & Olkinuora, E. (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Turku: Turun yliopiston yliopiston kasvatustieteen laitos.

Olkinuora, E., Mäkinen, J. & Mäkinen, M. 2000. Yliopisto-opiskelijoiden yleisorientaatiot ja opetuksen kokeminen. s. 163-180. Teoksessa: Pantzar, E. (toim.) Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Raportti Tiedon tutkimusohjelman II tutkijaseminaarista 8-9.6.2000. Tampere: Tampereen yliopisto. Tietoyhteiskunnan tutkimuskeskus.

Oravakangas, A. 2005. Koulutuksen tuloskeskustelu kielipelien kohtaamisena. S. 272-280. Aikuiskasvatus 4/2005.

Piesanen, E. 2005. Yliopisto-opiskelijaksi vaihtoehtoisin poluin. Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

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

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

Pirkkalainen, J. 2003. Työhön, työssä ja työstä oppiminen. Toimijuus ja työn muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour. London: Sage Publications.

Puolimatka, T. 2002. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteorioiden. S.466-474. Kasvatus 33 (5).

- Puttonen, H. 1995. Avoimen yliopiston monitahoiset motiivit. MALU-projektin lähtökohdat ja opiskelijatutkimus. Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus, Avoin yliopisto. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Raivola, R. 1999. Sivistyneenä uudelle vuosituhannelle? Pääkirjoitus. S. 278-279. Aikuiskasvatus 4/99.
- Raivola, R. 1996. Viisi teesiä koulutuksen merkityksestä sivistys-Suomessa. Aikuiskasvatus 1/96.
- Rekola, H. 2006. Aikuiskasvatuksen merkitys työelämän muutoksissa. S.88-117. Teoksessa: Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Toim. Suoranta, J., Kauppila, J. & Rekola, H. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B. Oppimateriaalia n:o 23: Joensuu.
- Rekola, H. 2007. Mikä ohjaa yliopistoja? Ohjauksen jännitteitä akateemisessa kulttuurissa. S. 23-38. Teoksessa: Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Toim. Aittola, T., Suoranta, J. & Eskola, J. Suom. Mario Savio. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos: Tampere.
- Ricoeur, P. 2000. Tulkinnan teoria. Diskurssi ja merkityksen lisä. Suom. Kujansivu, H. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, R. 1999. Koulutususkosta oppimisuskoon. s.90-111. Teoksessa: Grönstrand, R. (toim.) Kasvava aikuinen. Jyväskylä: Yleisradio Oy.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija. Kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuviin. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:200.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2007. The Meaning of Lifelong Learning, Aging Generations and Knowledge Society. S. 104-124. Teoksessa: Rinne, R., Heikkinen, A. & Salo, P. (toim.) Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality. Nordic Views On Lifelong Learning.
- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. 2. uud. painos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Salo, P. & Suoranta, J. 2002. Sivistyksellinen aikuiskasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Salmela, J. & Puttonen, T. 1993. Avoimen yliopiston palvelua koskevan kyselyn tuloksia. S.77-99. Teoksessa: Makkonen, A. (toim.) Avoimen yliopiston missio. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Selosteita ja tiedotteita. N:o 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.

Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner – Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Siltala, J. 2004. *Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun*. Helsinki: Otava.

Simola, H. 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137.

Snellman, J. V. 1990. Akateemisesta opiskelusta. S. 70-99. (suom. Salomaa, J.E & Ojanen, E.) Teoksessa: Kantasalmi, K. (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Gaudeamus: Helsinki.

Suoninen, E. 1997. *Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä*. Tampere: Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

Suoninen, E. 2002. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. S. 17-36. Toim. Jokinen, A.; Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. (2. Painos) Vastapaino: Tampere.

Suoninen, E. 2004. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. s. 48-74. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

Suoranta, J. 1991. Piileekö kasvatus kielessä? - diskurssianalyysistä kasvatustieteellisenä lähestymistapana. s. 410-419. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja *Kasvatus*. 22,5-6.

Sylvander, T. & Karjalainen, M. 2002. *Avoin yliopisto- avoin mahdollisuus*. Helsingin yliopiston avoimen yliopiston itsearviointi. Helsinki: Palmenia kustannus.

Tilastokeskus. 2006. *Aikuiskoulutustutkimus 2006*. Saatavilla www-muodossa: <http://www.stat.fi/til/aku/index.html>

Tuomi, T. 2005. *Omaehtoinen ryhmäopiskelu ja ammatillinen kehittyminen. Tutkimus kuntatyöntekijöiden opiskelusta ja ammattiliiton ohjauksellisesta tuesta*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos.

Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y.(toim.). 2003. *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Oxford: Earli.

Tuomisto, J. 1992. *Aikuiskasvatuksen perusaineksia*. Julkaisusarja B 2/92. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Tuomisto, J. 2002. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. S.21-34. Teoksessa: Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press.

- Tuomisto, J. 2006. Omaehtoisen aikuisopiskelun ideaalin toteutuminen: nykytila, mahdollisuudet, rajat ja rakenteet. Aikuiskasvatuksen 7. Tutkijatapaaminen 9-10.2.2006: Hämeenlinna.
- Turunen, K.E. 1994. Aikuiskasvatuksen filosofia. S.63-75. Teoksessa: Makkonen, A. (toim.) Avoimen yliopiston missio. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Selosteita ja tiedotteita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 20:4, 293-305.
- Tynjälä, P., Välimaa, J. & Sarja, A. 2003. Pedagogical Perspectives on the Relationships between Higher Education and Working life. Higher Education 46: 147-166.
- Usher, R., Bryant, I. & Johnston, R. 1997. Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning beyond the limits. London: Routledge
- Usher, R. 1999. Identity, Risk and Lifelong Learning. Teoksessa: Lifelong Learning and Continuing Education. What is a learning society? Toim. Oliver, P. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Ursin, J. 2003. Viisi aikuiskoulutuksen laatuylipistoa 2004-2006. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenian raportteja ja selvityksiä 37/2002. Helsinki: Edita.
- Usher, R. & Bryant, I. 1989. Adult Education as Theory, Practice and Research. The Captive Triangle. London/New York: Routledge.
- Wacquant, L. J.D. 1995. Kohti sosiaalista prakseologiaa: Bourdieun sosiologian rakenne ja logiikka. S. 20-84. Teoksessa Pierre Bourdieu & Loïc J. D. Wacquant (toim.) Refleksiiviseen sosiologiaan. Jyväskylä: Gummerus.
- Valleala, U. M. 2005. Elinikäistä oppimista edistävä yliopistopedagogiikka. Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa- teorian ja käytännön dialogia. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2005. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. S. 27-42. Teoksessa: Mäkinen, J. Olkinuora, E. Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.). Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen.. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Warren, S. & Webb, S. 2007. Challenging lifelong learning policy discourse: Where is structure in agency in narrative-based research? S. 5-21. Studies in the Education of Adults: 39:1.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University press.

Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. 2001. *Discourse as Data. A Guide for Analyses*. Sage Publications & Open University Press: London.

LIITE 1 - Haastattelupyyntö

Hyvä Helsingin yliopiston Avoimessa yliopistossa opiskellut tai opiskeleva,

Olen Hannele Sirkkänen ja opiskelen aikuiskasvatustiedettä Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksella sekä työskentelen suunnittelijana Helsingin Avoimessa yliopistossa. Teen paraikaa pro gradu –tutkielmaani Avoimen yliopiston opiskelijoista. Tarkoitukseni on tutkia opiskelijoiden kokemuksia Avoimen yliopiston opinnoista suhteessa työelämässä vaadittavaan osaamiseen.

Otan sinuun yhteyttä, sillä olet osallistunut syksyllä 2006 Avoimen yliopiston lähettämään laajaan opiskelukokemuskyselyyn, jossa kysyttiin mm. opiskelumotiiveista Avoimessa yliopistossa. Olet tullut valituksi tutkimukseeni, koska kyselyssä olet vastannut, että opiskelet Avoimessa yliopistossa ensisijaisesti ammatillisen osaamisen täydentämiseksi tai kehittämiseksi.

Pyydän sinua osallistumaan tutkimushaastatteluun, jossa keskustelisimme korkeintaan tunnin verran vapaamuotoisesti, avoimesti sekä luottamuksellisesti opiskelukokemuksistasi Avoimessa yliopistossa. Juuri sinun kokemuksesi ja mielipiteesi opiskelusta Avoimessa ovat erityisen tärkeitä tutkimukseni kannalta. Toivon, että Pro graduni tutkimustulokset antavat myös arvokasta tietoa ja välineitä laajemmin Avoimen yliopiston opetuksen kehittämiseen.

Haastattelu on mahdollista toteuttaa Avoimen yliopiston toimipisteiden tiloissa. Voit valita itse ajankohdan ja sopia siitä kanssani. Olen myös valmis tulemaan valitsemaasi paikkaan haastattelemaan. Tarjoan haastattelukahvit ja mahdollisuuden saada valmis pro gradu-työ itsellesi kevään 2008 lopulla.

Voisitko ystävällisesti ilmoittaa suostumuksesi haastatteluun joko sähköpostitse tai puhelimitse perjantaihin 7.9. mennessä.

Ystävällisin terveisin ja yhteydenottoasi odotellen, Hannele Sirkkänen

LIITE 2 - Teemahaastattelurunko

Ennen haastattelua:

- Puhutaan vapaamuotoisesti omista kokemuksista
- Tiedot käsitellään anonyymisti, joten voidaan keskustella luottamuksellisesti
- Haastattelu nauhoitetaan aineiston käsittelyä varten
- Haastattelurunko keskustelua ohjaavana välineenä, mutta ei pitäydytä sen kysymyksissä välttämättä
- Haastateltava aktiivisessa roolissa, haastattelija passiivisessa

Taustatiedot

- Ikä, sukupuoli

Opiskeluhistoria

- pohjakoulutus
- Mitä opiskelee tai on opiskellut Avoimessa yliopistossa?
- Kuinka kauan on opiskellut ja millaisissa eri jaksoissa?

Työhistoria

- Millainen työhistoria?
- Työroolin ja työtehtävien kuvailua
- Millaista osaamista (osaamisvaatimukset) työssäsi vaaditaan?

Työ ja ammatillinen kehittäminen

- Vaaditaanko itsensä kehittämistä ja kouluttautumista?
- Minkälaista ammatillisen osaamisen päivittämistä työ vaatii?
- Millaiset mahdollisuudet itsensä kehittämiseen työn puolesta?

Haastatteluteemat

1. Lähtökohta- Avoimiin yliopisto-opintoihin hakeutuminen

- Opintoihin osallistumisen
 - a. Syyt
 - b. Tarpeet
 - c. Odotukset
- Miten ja miksi päätös osallistua opintoihin syntyi?
- Opiskelukokemuskyselyyn vastaus- ”opiskelee ensisijaisesti ammatillisen osaamisen kehittämisen ja täydentämisen tarpeesta”- Miksi vastattu näin?

2. Tulos- Opitun vaikutus ja merkitys ammatilliseen osaamiseen

- Ovatko opintoihin osallistumisen syyt ja tarkoitukset muutuneet opintojen aikana, miten ja miksi?
- Onko opinnoista ollut hyötyä, millaista?
- Miten opinnot ovat vaikuttaneet ammatilliseen osaamiseen?
- Onko opinnoista ollut hyötyä ammatilliselle osaamiselle, millaista?
- Oletko kokenut, että avoin yliopisto-opiskelu olisi edistänyt ammatillista kasvua tai kehitystä? Miten se ilmenee?
- Jos ei ole havaittu mitään hyötyä, mistä luulet että se johtuu?

- Mikä voisi edesauttaa yliopisto-opintojen linkittymistä ammatilliseen osaamiseen?

3. Opiskelu ja oppiminen

- Millainen oppija ja opiskelija olet, kuvaile itseäsi?
- Miten kuvaisit tapaasi opiskella?
- Miten opit mielestäsi parhaiten?
 - a. Avoimessa yliopistossa
 - b. Työpaikalla
- Vaikuttaako ammatillinen tausta opiskeluun Avoimessa yliopistossa, miten?
- Onko työkokemuksella merkitystä opiskelulle?

4. Prosessi- Ammatillisen osaamisen ja opintojen linkittyminen

- Liittyvätkö työ ja opinnot toisiinsa?
- Onko opinnoilla merkitystä suhteessa ammatilliseen osaamiseen? Miten se ilmenee?
- Mitä ajatuksia omien kokemusten valossa ammatillisen osaamisen ja teoreettisten opintojen yhteyksistä?
- Onko kokemuksia opintojen ja ammatillisen osaamisen linkittymisestä, millaisia?
- Onko kokemuksia tilanteista, joissa opinnot ja ammatillinen osaaminen täydentävät toisiaan, millaisia?

Opiskelu ja ammatillinen kehitys

- Millaista opiskelua mielestäsi vaatii se, että opittu kehittää ammatillista osaamista, mitä se vaatii opiskelijalta?
- Miten opiskelu voi mielestäsi parhaiten tukea ammatillista osaamista?

Jotain kysyttävää?

LIITE 3 - Koodilista

Kulttuurinen ja yhteiskunnallinen konteksti:

YK = yhteiskunnallinen konteksti
OT= osaamistarpeet
AO= aikuisopiskelu
TM= tavoite - minä
OLS= olosuhteet
LT= lopputulos
TSL= tulevaisuuden suunnitelmat
YOA= yliopisto- opintojen arvo

Koulutus:

KP= Koulutuspolku
KM= koulutuksellinen määrittäminen

Opiskeluun ja opintoihin liittyvä:

OOS= Opiskeluun osallistuminen ja syyt
OP= opiskelupolku
OA= Opiskelu Avoimessa
OOR= opiskeluorientaatio
OAI= opiskelun anti itselle
OR= opiskelijarooli
OT= opiskelutavat
OPM= opiskelumuoto
OAS= opiskeltavan aineen sisällöt
OS= opiskelun seuraukset
YT= yliopisto-opintojen tavoitteet
OA= opiskelun anti
OM= opiskelun merkitys
OO= olosuhteet opiskelulle
OOO= opiskelun kautta omaksuttu osaaminen
OMoT= opiskelumotiivi

TOY= työn ja opintojen yhdistäminen

Työ ja ammatillinen osaaminen:

TK= työkonteksti
AM= ammatillinen määrittäminen
TU= Työura
T= työ
TS= työn sisältö
AMO= ammatillinen osaaminen
OA= osaamisalueet

OV= osaamisvaatimukset
AK= ammatillinen kehittäminen
TT= työskentelytapa
TR= työrooli
TO= työssä oppiminen
OAT= opiskelun anti työlle

Karsiutunut lista:

OOS= Opiskeluun osallistuminen; syyt ja tarpeet
JS= jatkosuunnitelmat
T= työ; työn sisältö, työskentelytapa, työkonteksti
AK= ammatillinen kehittäminen
OV= osaamisvaatimukset
OSA= osaamisalueet
OA= opiskelun anti
OMT= opiskelun merkitys ammatilliselle osaamiselle
Omot= opiskelumotiivi
OM= opiskelun merkitys
AM= ammatillinen määrittäminen
YO= yliopisto-opinnot
OS= opiskelun seuraukset
AO= aikuisopiskelu
OO= olosuhteet opiskelulle
YT= yliopisto-opintojen tavoitteet
OAY= Opiskelu Avoimessa yliopistossa
TOY= työn ja opiskelun yhteys
TR= työntekijärooli
OAS= opiskeltavan aineen sisällöt
SO= syyt opiskelulle Avoimessa yliopistossa
OP= opiskelupolku
KP= koulutuspolku
OLS= olosuhteet
YK= yhteiskunnallinen konteksti
KM= koulutuksellinen määrittäminen tai koulutuksen merkitys
TO= työssä oppiminen
TU= työura