



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Avoimen opintotarjonnan laajentaminen tai rajoittaminen Helsingin yliopiston tiedekunnissa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Elokuu 2021
Oona Väänänen

Ohjaaja: Leila Pehkonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Oona Väänänen		
Työn nimi - Arbetets titel Avoimen opintotarjonnan laajentaminen tai rajoittaminen Helsingin yliopiston tiedekunnissa		
Title Expansion or restriction of the open course selection in the faculties of University of Helsinki		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Leila Pehkonen	Aika - Datum - Month and year Elokuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 s + 1 liite.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Käynnissä on kansallinen jatkuvan oppimisen uudistus, jolla vastataan jatkuvaan tarpeeseen kehittää ja uudistaa osaamista. Hallitusohjelman tavoitteena on kehittää korkeakoulujärjestelmää jatkuvan oppimisen alustaksi, jossa sekä tutkinto-opiskelijat että opiskelupaikkaa vailla olevat oppijat voisivat suorittaa joustavasti opintoja kaikkien Suomen korkeakoulujen tarjonnasta. Hallitusohjelma kannustaa avaamaan koulutustarjontaa mahdollisimman laajasti muillekin kuin tutkinto-opiskelijoilleen sekä järjestämään opetusta yhteistyössä muiden korkeakoulujen kesken. Helsingin yliopisto vastaa kansalliseen jatkuvan oppimisen haasteeseen vuonna 2019 käynnistyneellä projektilla jatkuvan oppimisen kehittämiseksi. Projektin keskeisenä tavoitteena on laajentaa yliopiston jatkuvan oppimisen tarjontaa. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten Helsingin yliopiston tiedekunnissa perustellaan avoimen opintotarjonnan laajentamista tai rajoittamista. Taustalla on teoria jatkuvasta oppimisesta, johon perehdyn muun muassa elinikäisen oppimisen käsitteen avulla.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimukseen osallistui kaksi opetusvaradekaania ja yksi opintoasianpäällikkö Helsingin yliopiston tiedekunnista. Tutkittavat tiedekunnat olivat kasvatustieteellinen, oikeustieteellinen sekä matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta. Aineisto hankittiin teemahaastattelulla ja analysoitiin argumentaatioanalyysillä noudattaen Stephen Toulminin argumentaatiomallia.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Opintotarjontaa voidaan monissa tapauksissa avata. Keskeisiä kohderyhmiä, joille opintoja voidaan avata, olivat nuoret ja opiskelemaan hakevat sekä työikäiset. Perusteita avoimen opintotarjonnan laajentamiselle olivat muun muassa taloudelliset resurssit, avoin ilmapiiri ja aktiiviset opettajat sekä toimiva yhteistyö avoimen yliopiston kanssa. Opintotarjonnan rajoittamista perusteltiin sillä, että tiedekuntien koulutusohjelmissa on opintoja, jotka eivät voisi olla kaikille avoimia esimerkiksi kelpoisuuden tuottamisen takia. Esille nousi myös opettajien kuormittuneisuus sekä kurssien huono skaalautuminen suurille joukoille. Opettajat eivät myöskään välttämättä ajattele jatkuvan oppimisen toimintaa koulutusohjelman toimintana. Jatkuvan oppimisen toimintaa pyritään kehittämään matemaattis-luonnontieteellisessä sekä kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord jatkuva oppiminen, elinikäinen oppiminen, aikuiskoulutus		
Keywords continuous learning, lifelong learning, adult education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Oona Väänänen		
Työn nimi - Arbetets titel Avoimen opintotarjonnan laajentaminen tai rajoittaminen Helsingin yliopiston tiedekunnissa		
Title Expansion or restriction of the open course selection in the faculties of University of Helsinki		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Leila Pehkonen	Aika - Datum - Month and year August 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 pp. + 1 appendix
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims.</i> A national reform of continuous learning is under way. The reform responds to the continuing need to develop and renew competence. The aim of the government program is to develop the higher education system as a platform for continuous learning, in which both degree students and learners without a place to study could flexibly complete their studies at the offer of all Finnish higher education institutions. The government program encourages the widest possible opening of educational offerings to non-degree students and the organization of teaching in co-operation with other higher education institutions. The University of Helsinki is responding to the national challenge with a project launched in 2019 to develop continuous learning. The main goal of the project is to expand the university's continuous learning offer. The aim of the dissertation is to find out how the faculties of the University of Helsinki justify the expansion or restriction of the open study offer. Underlying this is the theory of continuous learning, which I become familiar with through related concepts such as the concept of lifelong learning.</p> <p><i>Methods.</i> Two deans of teaching and one head of study affairs from the faculties of the University of Helsinki participated in the study. The faculties studied were the Faculty of Educational Sciences, the Faculty of Law and the Faculty of Science. The material was obtained through a thematic interview and analyzed by argumentation analysis following Stephen Toulmin's argumentation model.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> In many cases the study offer can be opened. The main target groups to which studies can be opened were young people and those seeking to study, as well as people of working age. The reasons for expanding the study offer included financial resources, an open atmosphere and active teachers, as well as effective cooperation with the Open University. The restriction of the study offer was justified by the fact that there are courses or study units in the degree programs of the faculties that could not be open to everyone, for example due to the production of a qualification. The workload of teachers and the poor scalability of some courses to large numbers were also highlighted. In addition, teachers do not necessarily consider continuous learning as a curriculum activity. The conclusion about the development of continuous learning activities emerged in the interviews of the Faculty of Science and the Faculty of Educational Sciences.</p>		
Avainsanat - Nyckelord jatkuva oppiminen, elinikäinen oppiminen, aikuiskoulutus		
Keywords continuous learning, lifelong learning, adult education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	JATKUVA OPPIMINEN	4
2.1	Elinikäinen oppiminen.....	4
2.1.1	Opiskelu ja oppiminen elinikäisen oppimisen näkökulmasta	8
2.1.2	Elinikäinen oppiminen opetussuunnitelmien perusteissa	9
2.1.3	Elinikäinen oppiminen Helsingin yliopistossa.....	14
2.2	Aikuiskoulutus.....	16
2.2.1	Aikuiskoulutukseen osallistumiseen vaikuttavat tekijät.....	18
2.2.2	Aikuiskoulutukseen osallistuminen Suomessa.....	22
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
4.1	Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu	25
4.2	Tutkimuksen kohde.....	26
4.3	Haastattelun toteutus.....	27
4.4	Argumentaatioanalyysi	28
5	AVOIMEN OPINTOTARJONNAN LAAJENTAMINEN TAI RAJOITTAMINEN HELSINGIN YLIOPISTON TIEDEKUNNISSA	30
5.1	Avoimen opintotarjonnan laajentaminen tai rajoittaminen matemaattis- luonnontieteellisessä tiedekunnassa.....	30
5.1.1	Kohderyhmä.....	30
5.1.2	Johtopäätökset ja lähtötiedot.....	33
5.1.3	Perusteet opintotarjonnan laajentamiselle	35
5.1.4	Varaukset opintotarjonnan laajentamisesta	37
5.1.5	Yhteenveto	39
5.2	Avoimen opintotarjonnan laajentaminen tai rajoittaminen oikeustieteellisessä tiedekunnassa.....	40
5.2.1	Kohderyhmä.....	40
5.2.2	Johtopäätökset ja lähtötiedot.....	41
5.2.3	Perusteet opintotarjonnan laajentamiselle	42
5.2.4	Varaukset opintotarjonnan laajentamisesta	44
5.2.5	Yhteenveto	45
5.3	Avoimen opintotarjonnan laajentaminen tai rajoittaminen kasvatustieteellisessä tiedekunnassa	47
5.3.1	Kohderyhmä.....	47

5.3.2	Johtopäätökset ja lähtötiedot.....	49
5.3.3	Perusteet opintotarjonnan laajentamiselle	50
5.3.4	Varaukset opintotarjonnan laajentamisesta	52
5.3.5	Yhteenveto	52
5.4	Tulosten yhteenveto	53
6	POHDINTAA	57
	LÄHTEET	63
	LIITTEET	1

KAAVIOT

Kaavio 1. Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan argumentaatiokaavio	33
Kaavio 2. Oikeustieteellisen tiedekunnan argumentaatiokaavio	41
Kaavio 3. Kasvatustieteellisen tiedekunnan argumentaatiokaavio.....	49

KUVIOT

Kuvio 1. Bounded Agency -malli (Rubenson & Desjardins, 2009).....	21
Kuvio 2. Toulminin argumentaatiomalli (Toulmin, 2003, 97).....	29
Kuvio 3. Perusteet opintotarjonnan laajentamiselle matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa.....	35
Kuvio 4. Perusteet jatkuvan oppimisen toiminnan kehittämiseksi matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa.....	37
Kuvio 5. Perusteet opintotarjonnan laajentamiselle oikeustieteellisessä tiedekunnassa.....	43
Kuvio 6. Perusteet opintotarjonnan laajentamiselle kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.....	51

1 Johdanto

Suomalainen työelämä on kohtaamassa suuria muutoksia seuraavien vuosikymmenten aikana. Vuoteen 2035 mennessä Suomen työvoimasta arvioidaan poistuvan noin miljoona henkilöä, kun taas työssäkäyvien määrä lisääntyy vain noin 100 000 hengellä. Väestörakenteen muutos aiheuttaa sen, että on kehitettävä jo työmarkkinoilla olevien osaamista. Työpaikkoja syntyy korkean osaamisen aloille ja katoaa matalan osaamisen aloilta. Näin ollen uudelleen koulutuksen tarve kohdistuu eniten matalasti koulutettuihin ja kasvualoille syntyviin työpaikkoihin. (Helsingin yliopisto, 2021b, viitattu 17.4.2021.) Työelämän ja väestörakenteen muutos luovat siis haasteen, johon työllisyys- ja koulutuspolitiikan on vastattava. Työntekijöitä on koulutettava työuran eri vaiheissa ja kouluttaminen on kohdistettava erityisesti matalasti koulutuneille. Olen itsekin jo työurani alussa huomannut sen, että työelämän muutoksista kumpuaa monia uusia tarpeita oppimiselle.

Työntekijöiden kouluttamisessa edesauttajana on kansallinen jatkuvan oppimisen uudistus. Jatkuvan oppimisen uudistus on pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelman mukainen uudistus, jolla pyritään vastaamaan jatkuvan oppimisen tarpeeseen ja osaamisen uudistamiseen (Valtioneuvosto, 2019, 163). Jatkuvan oppimisen uudistusta valmistelee parlamentaarinen ryhmä, johon kuuluvat kaikki eduskuntaryhmät. Uudistuksen toimeenpanoon osallistuvat myös koulutuksen järjestäjät. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021a, viitattu 17.4.2021.) Uudistuksen tavoitteena on luoda laaja valikoima työelämälähtöisiä koulutuskokonaisuuksia. Keskeistä on, että eri tavoin hankittu osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan työelämässä ja koulutusjärjestelmässä. Uudistuksella pyritään siihen, että kaikilla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua jatkuvaan oppimiseen ja tätä varten kehitetään erilaisia elinikäisen ohjauksen palveluita, jotta osaamisen kehittäminen toteutuisi sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta järkevällä tavalla. (Valtioneuvosto, 2019, 166–172.)

Yhdenvertaisuuden takaamiseksi jatkuvan oppimisen uudistuksessa tulisi huomioida erityisesti matalan koulutustason työntekijät, joihin työn ja teknologian

muutokset vaikuttavat eniten. Matalammin koulutetut osallistuvat aikuiskoulutukseen harvemmin kuin korkeasti koulutetut, joten tarve uudelleenoulutukselle on ryhmässä, joka nykyisin osallistuu aikuiskoulutukseen vähän. (Valtioneuvosto, 2019, 166–172.) Jatkuvan oppimisen tarjonnan laajentaminen on yksi taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n Suomelle suosittama toimi, jonka OECD keväällä 2020 julkaistussa Continuous Learning in Working Life in Finland -arvioinnissaan esittää. Julkaisussa esitetään Suomelle suosituksia toimista, jotka helpottavat sopeutumista työelämän muutoksiin ja varmistavat, että jokainen voi elämänsä ja työuransa aikana opetella uutta tarpeen mukaan. Koulutustarjonnan laajentamisen ohella OECD:n mukaan Suomessa tulisi lisätä koulutustarjonnan vastaavuutta työelämän tarpeisiin sekä vahvistaa kannusteita osallistua tarkoituksenmukaiseen koulutukseen. Suomalaisen koulutusjärjestelmän haaste on siinä, ettei se vastaa uudelleenoulutuksen tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla ja että järjestelmä ei ohjaa koulutusta tai kannusteita niitä eniten tarvitseville. Osaaminen kasautuu voimakkaasti ja koulutusta eniten tarvitsevia on vaikea tavoittaa. Suomessa erot aikuiskoulutukseen osallistumisessa ovatkin OECD-maiden suurimpia. OECD:n arvion mukaan on välttämätöntä tarjota kohdennettua tukea aikuisille, joilla on heikot perustaidot. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021a, viitattu 17.4.2021).

Hallitusohjelman tavoitteena on kehittää korkeakoulujärjestelmää siten, että tutkinto-opiskelijoiden ohella muutkin oppijat voisivat suorittaa opintoja joustavasti kaikkien Suomen korkeakoulujen tarjonnasta. Hallitusohjelma kannustaakin korkeakouluja avaamaan opintotarjontaa mahdollisimman laajasti muillekin kuin tutkinto-opiskelijoille sekä järjestämään opetusta yhteistyössä muiden korkeakoulujen kanssa. (Valtioneuvosto, 2019, 166–172.) Korkeakouluilta odotetaan siis toimia jatkuvan oppimisen edistämiseksi.

Helsingin yliopisto vastaa kansalliseen jatkuvan oppimisen haasteeseen vuonna 2019 käynnistyneellä projektilla jatkuvan oppimisen kehittämiseksi. Helsingin yliopiston rahoitusmalli on muuttunut ja jatkuvan oppimisen osuus perusrahoituksesta kasvanut. Projektin taustalla vaikuttaa myös yliopistolaki, joka velvoittaa yliopiston tarjoamaan mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen. Projektin keskeisenä tavoitteena on laajentaa yliopiston jatkuvan oppimisen tarjontaa.

Projekti määrittelee jatkuvan oppimisen osaamisen kartuttamiseksi, vahvistamiseksi ja päivittämiseksi läpi koko elämän ja kaikkien elämänalueiden. Kohderyhmäksi mainitaan oppijat ”vauvasta vanhukseen”, kun taas hallitusohjelma painottaa työkäisten osaamisen kehittämistä. (Helsingin yliopisto, 2020b, viitattu 17.4.2021.)

Tutkimuksessani tarkastelen jatkuvan oppimisen uudistuksen toteutumista Helsingin yliopistossa. Tutkin sitä, miten opintotarjonnan laajentamista tai rajoittamista perustellaan eri tiedekunnissa. Tutkielmassani esittelen myös tutkimusta siitä, mitkä tekijät vaikuttavat koulutukseen osallistumiseen ja siihen, että mahdollisuudet osallistua eivät ole välttämättä yhdenvertaiset. Helsingin yliopiston opiskelijana minua kiinnostaa erityisesti se, miten Helsingin yliopistossa avataan koulutustarjontaa muille kuin tutkinto-opiskelijoille.

2 Jatkuva oppiminen

Jatkuva oppiminen on käsitteenä suhteellisen uusi ja sillä viitataan muun muassa ihmisen kykyyn oppia läpi elämän (Sitra, 2019). Jatkuvalle oppimiselle läheisiä käsitteitä ovat esimerkiksi elinikäinen oppiminen, aikuiskoulutus ja elinikäinen koulutus (Boeren, 2017). Tässä luvussa esittelen jatkuvan oppimisen käsitettä sille rinnakkaisen käsitteen, elinikäisen oppimisen kautta. Tarkastelen opiskelua ja oppimista elinikäisen oppimisen näkökulmasta sekä elinikäisen oppimisen käsitteen ilmenemistä opetussuunnitelmissa.

2.1 Elinikäinen oppiminen

Elinikäisen oppimisen käsitteelle on monia määritelmiä tieteellisessä tutkimuksessa. Useimmille määritelmille on kuitenkin yhteistä se, että käsitteellä viitataan koko elämän mittaiseen oppimiseen, joka voi tapahtua myös perinteisten koulutusinstituutioiden kuten koulun, ulkopuolella (Boeren, 2017; Faure et al., 1972; Saari, 2016). Elinikäisen oppimisen käsite on muodostunut viime vuosikymmenten aikana keskeiseksi käsitteeksi sekä kasvatustieteissä että koulutuspolitiikassa (Saari, 2016).

Elinikäisen oppimisen käsite on otettu käyttöön Suomessa 1960-luvulla, kun Unesco lanseerasi käsitteen aikuiskoulutuskonferenssissa Montrealissa vuonna 1960 (Sitra, 2019). Tätä ennen Unesco on järjestänyt ensimmäisen aikuiskoulutukseen liittyvän konferenssin vuonna 1949, jota pidettiin ensimmäisenä kansainvälisenä askeleena kohti elinikäistä koulutusta (Boeren, 2017). Unesco liittyy elinikäiseen oppimiseen humanin arvopohjan, pyrkimyksen demokratiaan sekä jatkuvan ihmisenä kasvamisen ihanteen. Myös EU:lla, OECD:llä ja YK:lla on omat määritelmänsä elinikäiselle oppimiselle. (Sitra, 2019.) Esimerkiksi Euroopan Unioni kertoo pyrkivänsä edistämään elinikäisen oppimisen keskeisiä taitoja koko ihmisen elinkaaren. Euroopan unioni määrittelee elinikäisen oppimisen avaintaidoiksi seuraavat kahdeksan taitoa: 1) Viestintä äidinkielellä, 2) Viestintä vieraalla kielellä, 3) Matemaattinen sekä luonnontieteiden ja tekniikan alan osaaminen, 4) Digitaaliset taidot, 5) Oppimistaidot, 6) Sosiaaliset ja kansalaisuuteen liittyvät taidot, 7) Aloitekyky ja

yrittäjyys ja 8) Kulttuurin tuntemus ja ilmaismuodot. Näitä taitoja tarvitaan itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen, terveellisen ja kestävä elämäntavan luomiseen sekä työllistymiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen. (Euroopan Unioni, 2019.) Centenon (2011) mukaan käsitteellä on historiaa jo 1900-luvun alusta *education across the lifespan* -käsitteen muodossa. Erilaiset kansainväliset organisaatiot ja toimijat tuottavat ja välittävät käsitteen poliittisia määritelmiä ja näkyväksi elinikäisen oppimisen käsite tulikin vasta 1950-luvulla kansainvälisten organisaatioiden toimesta (Centeno, 2011).

Unescon klassikkoteoksessa *Learning to be. The world of education today and tomorrow* (1972) oppivan yhteiskunnan kulmakivenä nähdään elinikäinen oppiminen. Elinikäinen oppiminen kattaa kaikki koulutuksen ulottuvuudet. Koulutus ennustaa talouskasvua ja valmistaa yksilöä yhteiskuntaan, josta ei vielä tiedetä. Faure ja kumppanit painottivat jo vuonna 1972 sitä, että elinikäisen oppimisen tulee olla saatavilla kaikenlaisille ihmisille erilaisiin tarpeisiin. He muun muassa totesivat, että peruskoulutuksen ei tulisi olla suunniteltu ainoastaan lapsille ja nuorille, vaan myös aikuisille, jotka ovat peruskoulutuksen tarpeessa. Lisäksi korkeakoulutuksen pariin tulisi olla mahdollista päästä monia reittejä ja minkä ikäisenä tahansa ja sitä tulisi tarjota monissa muodoissa. (Faure et al., 1972, 181–184.)

Elinikäinen oppiminen sisältää ajatuksen siitä, että ihminen voi lähteä koulutuksen parista ja palata siihen uudelleen. Opintojen ja töiden vuorottelemisen sekä opintojen keskeyttämisen ja myöhemmin jatkamisen tulisi olla hyväksyttävää. Keskeytyksettömän opiskelun ei tulisi olla ainoa tapa, varsinkaan korkea-asteella. Opintojen keskeyttäminen ja jatkaminen voi olla psyykkisesti ja kulttuurisesti hyödyllistä. (Faure et al., 1972, 188–189.)

Elinikäiseen oppimiseen liittyy sivistysperiaatteita, mutta nykyään siihen kytketään myös tavoite taloudellisesta kilpailukyvyistä. Elinikäisen oppimisen on aiemmin ajateltu olevan vahvemmin yhteydessä ihmisenä kasvamiseen ja sivistymisen pyrkimyksiin, mutta viime vuosina on alettu korostaa enemmän taloudellista näkökulmaa. Teknologia ja digitalisoituminen muokkaavat työelämää ja asettavat työntekijöille vaatimuksia uudistua jatkuvasti.

Työntekijöiden tulee päivittää osaamistaan työn ohessa. (Sitra, 2019.) Jälkitekollisessa yhteiskunnassa työn muutokset ovat yhä nopeampia ja ennakoimattomampia (Saari, 2016). Koulutusinstituutioissa tapahtuvasta oppimisesta ollaan siirtymässä siihen, että koulutus tapahtuisi enemmän työn ohessa ja työpaikoilla. Työpaikkaa pidetäänkin monen suomalaisen tärkeimpänä oppimisympäristönä. (Sitra, 2019.)

Yksi Sitran jatkuvan oppimisen teeseistä on, että kaikki oppivat läpi elämän. Kohti elinikäistä oppimista -raportin mukaan onkin tärkeä tunnistaa erilaisten ihmisten erilaiset resurssit jatkuvaan oppimiseen. On huomioitava erilaiset elämäntilanteet ja kehitettävä uudenlaisia ja joustavia tapoja kehittää omaamistaan muun muassa perheellisille ja työssäkäyville, joille työn korvaaminen opinnoilla voi usein olla taloudellisesti mahdotonta. Tämän näkökulma puoltaa sitä, miksi elinikäinen oppiminen tulisi tuoda vielä voimakkaammin osaksi työelämää. (Sitra, 2019.)

Sitran raportti tuo esiin käsitteeseen liittyviä jännitteitä, etenkin kun vertaa sitä tieteellisiin julkaisuihin elinikäisestä oppimisesta. Raportissa tasapainoillaan elinikäisen oppimisen taloudellisen tavoitteen ja sivistystavoitteen välillä. Tieteellisessä tutkimuksessa elinikäisen oppimisen näkökulma on yleisen näkemyksen mukaan epäselvä (Openjuru, 2011, 56). Erään näkökulman mukaan elinikäisen oppimisen nähdään ulottuvan koulumaailman ja institutionaalisen oppimisen ulkopuolelle, jolloin otetaan huomioon koko ihmisen elinkaari (Abukari, 2005). Tätä näkökulmaa on kuitenkin kyseenalaistettu siitä, että oppiminen olisi liian suunnittelematonta. Smithin ja Spurlingin (1999) mukaan elinikäinen oppiminen on tarkoituksellista ja suunnitelmallista oppimista. Kuitenkin tieteellisessäkin tutkimuksessa on taloudelliseen pääomaan perustuvia näkökulmia elinikäiselle oppimiselle. Tämän näkökulman kannattajat painottavat elinikäisen oppimisen taloudellisia hyötyjä, sisältäen muutoksen koulutuksen näkemisestä yleisenä etuna yksilön etuun. (Abukari, 2005.) Abukarin (2005) mukaan oppimisen tulisi olla tietoisien jatkuvan oppimisen prosessi, joka palvelee sekä yksilöllisiä tarpeita että yhteisöjen tarpeita.

Vaikka elinikäinen oppiminen on ollut käsitteenä tuttu vasta muutaman vuosikymmenen ajan, on sen taustalla vaikuttava ajatus vielä vanhempi. John Deweyn ajatukset vuodelta 1916 puhuvat elinikäisen oppimisen puolesta. Deweyn (1916, 51) mukaan koulutusjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen jatkuvuus ja yksi koulunkäynnin hienouksista on oppia oppimaan elämästä.

2.1.1 Opiskelu ja oppiminen elinikäisen oppimisen näkökulmasta

Elinikäisen oppimisen käsite vaatii myös oppimisen käsitteen määrittelyä. Oppiminen voidaan kuvata sekä verbinä että substantiivina eli toimintana tai toiminnan tuloksena (Sitra, 2019, 7). Tieteellisessä tutkimuksessa käytetään usein termiä opiskelu kuvaamaan toimintaa, jonka seurausta oppiminen on. Ihminen oppii myös ilman opetusta tai tietoista opiskelua. Esimerkiksi yhteisön tapoihin tottuminen on eräänlaista oppimista. Oppimista pidetäänkin edellytyksenä ihmiselämälle. Joidenkin asioiden oppiminen edellyttää kuitenkin opiskelua, joka on tietoista vaivannäköä. (Pruuki, 2008.)

Oppiminen voidaan nähdä prosessina, joka sisältää muutoksen oppijan tiedoissa, taidoissa, ajattelutavoissa tai toiminnassa. Opiskelu on myös prosessi, mutta se eroaa oppimisesta siten, että oppija pyrkii tietoisesti ja tarkoituksellisesti oppimaan ja toimii aktiivisesti oppimisen edistämiseksi. Opiskelun ja oppimisen erottaa siis se, että oppiminen voi olla tiedostamatonta ja sitä tapahtuu myös passiivisesti ilman tavoitteellista yritystä oppia, kun taas opiskelu on tavoitteellista ja tietoista toimintaa. Oppiminen on prosessi, joka voi jatkua koko eliniän. Vallalla olevan sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sosiaalisena toimintana. Konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin sisältyy myös käsitys oppijasta aktiivisena toimijana oppimisprosessissa. (Siljander, 2014.)

Elinikäisessä oppimisessa voi olla kyse sekä elinikäisestä opiskelusta että oppimisesta. Elinikäisellä oppimisella viitataan kuitenkin useimmissa yhteyksissä tarkoituksenmukaiseen ja tavoitteelliseen oppimiseen, joten sitä voisi oikeastaan nimittää elinikäiseksi opiskeluksi. Opiskelulla on tyypillisesti viitattu koulutusinstituutioissa tapahtuvaan toimintaan, jolla pyritään oppimiseen. Elinikäisen oppimisen ideologiassa halutaan tunnistaa myös muissa yhteyksissä kuin perinteisissä koulutusinstituutioissa hankittu osaaminen.

2.1.2 Elinikäinen oppiminen opetussuunnitelmien perusteissa

Elinikäinen oppiminen näkyy suomalaisella koulutuspolulla jo varhaisesta vaiheesta saakka. Tämä on seurausta siitä, että Suomi on sitoutunut Euroopan parlamentin ja neuvoston suositukseen eurooppalaisesta tutkintojen viitekehystä. *The European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF)* eli eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi on luotu vuonna 2008 parantamaan ihmisten pätevyyden ja taitojen läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta. Viitekehystä on päivitetty vuonna 2017. Viitekehys helpottaa eri maiden tutkintojen vertailua keskenään, jolloin se tukee ihmisen liikkuvuutta Euroopassa yli maiden rajojen. EQF koostuu kahdeksasta tasosta, jotka kuvaavat, mitä tietoja ja taitoja tutkinnon tai muun osaamiskokonaisuuden suorittaneen tulisi hallita. (Euroopan Unioni, 2018.)

Suosituksen perusteella on luotu Suomen tutkintojen viitekehys, jossa on asetettu eri tasoille suomalaiseen koulutusjärjestelmään kuuluvat tutkinnot, oppimäärät ja muut laajat osaamiskokonaisuudet. Viitekehystä säädetään laissa (93/2017) sekä valtioneuvoston asetuksessa (120/2017), jossa EQF:n vaatimustasoja vastaava osaaminen on määritelty. Ensimmäinen taso vastaa opiskelua varten tarvittavien perustietojen hallintaa sekä kykyä viestiä omalla äidinkielellään ja vastuunottoa omasta oppimisesta. Toiselta tasolta alkaen edellytetään valmiutta elinikäiseen oppimiseen aina kahdeksannelle tasolle saakka. Toinen taso vastaa perusopetuksen oppimäärää tai työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta (TELMA). Toisella tasolla oppijan tulee hallita monipuoliset tiedot ja taidot. Viitekehys etenee taso tasolta kattaen muun muassa yleissivistävän koulutuksen, ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen. Kahdeksas eli korkein taso vastaa jatkotutkintoja, kuten liseniaatin ja tohtorin tutkintoja sekä yleisesikuntaupseerin tutkintoa, erikoiseläinlääkäritutkintoa, erikoislääkärikoulutusta sekä erikoishammaslääkärikoulutusta. (Opetushallitus, 2021c, viitattu 3.12.2020.)

Edellä mainitut asiat johtavat siihen, että elinikäinen oppiminen esiintyy myös suomalaisten opetussuunnitelmien perusteissa. Elinikäinen oppiminen on osana sekä esiopetuksen, perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmien perusteita.

Elinikäinen oppiminen mainitaan käsitteenä näissä kaikissa opetussuunnitelmissa. Tämän lisäksi jatkuvan oppimisen käsite mainitaan lukion opetussuunnitelman perusteissa. Jatkuvan oppimisen käsitteen esiintymiseen ainoastaan lukion opetussuunnitelman perusteissa voi vaikuttaa se, että jatkuva oppiminen on käsitteenä suhteellisen uusi ja sekä esiopetuksen että perusopetuksen tämänhetkiset opetussuunnitelmien perusteet ovat vuodelta 2014 kun taas lukion opetussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2019. (ESIOPS, 2014; POPS, 2014; LOPS, 2019.)

Elinikäinen oppiminen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014, 12) varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat perustan elinikäiselle oppimiselle. Esiopetuksen tavoitteena on parantaa lasten oppimisedellytyksiä (ESIOPS, 2014, 13). Laaja-alaisen osaamisen kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa, jatkuu läpi elämän ja korostuu maailman muuttuessa. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Laaja-alainen osaaminen koostuu esiopetuksessa kuudesta osa-alueesta, jotka tukevat lasten valmiutta suuntautua elinikäisen oppimisen polulle. (ESIOPS, 2014, 16.) Yksi näistä laaja-alaisen osaamisen osa-alueista on ajattelu ja oppiminen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014, 17) ”ajattelun ja oppimisen taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa ja muodostavat perustan muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle”. Lisäksi elinikäinen oppiminen mainitaan kielen oppimisen yhteydessä. ”Kaksikielisen esiopetuksen tavoitteena on hyödyntää lasten varhaisen kielenoppimisen herkkyyuskautta tarjoamalla tavanomaista esiopetusta monipuolisempaa kielikasvatusta. Opetuksessa luodaan motivoivia kieltenoppimistilanteita, joilla rakennetaan pohjaa elinikäiselle kielten opiskelulle”. (ESIOPS, 2014, 40.)

Elinikäinen oppiminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Elinikäinen oppiminen esiintyy perusopetuksen opetussuunnitelmassa muun muassa perusopetuksen arvoperustassa, jonka yhtenä painopisteenä on oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen. Opetussuunnitelman (2014, 15) mukaan ”Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista”. Opetussuunnitelma esittelee myös oppimiskäsityksen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja opettajien kanssa. Opetussuunnitelman mukaan ”oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle”. (POPS, 2014, 17.) Elinikäinen oppiminen mainitaan myös kielten opetuksen tavoitteissa. Opetuksen tavoitteena on muun muassa ”rohkaista oppilasta näkemään opiskeltavan kielen taito tärkeänä osana elinikäistä oppimista”. (POPS, 2014, 228.) Kielten opetussuunnitelmien yhteydessä mainitaan myös kielitaidon elinikäinen kehittäminen (POPS, 2014, 18).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) mainitsee ajattelun ja oppimaan oppimisen yhtenä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista. Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot ovat pohjana muun osaamisen kehittämiseksi ja elinikäiselle oppimiselle. Niitä vahvistetaan muun muassa auttamalla oppilaita tunnistamaan omat tapansa oppia ja kannustamalla kehittämään oppimisstrategioita. Oppilaita ohjataan ikäkauteen sopivalla tavalla muun muassa asettamaan tavoitteita, suunnittelemaan työtään, sekä arvioimaan omaa suoriutumistaan. Lisäksi oppilaita tuetaan rakentamaan perusopetuksessa hyvä tiedollinen ja taidollinen perusta sekä kestävä motivaatio jatko-opinnoille ja elinikäiselle oppimiselle. (POPS, 2014.)

Elinikäinen oppiminen lukion opetussuunnitelman perusteissa

Lukion opetussuunnitelman perusteissa esiintyy sekä käsitteet elinikäinen oppiminen että jatkuva oppiminen. Jatkuva oppiminen ilmenee muun muassa luvussa Opetuksen toteuttaminen: ”Lukio-opinnoissa opiskelijaa ohjataan havaitsemaan käsitteiden, tiedonalojen ja osaamisen välisiä yhteyksiä sekä

soveltamaan aiemmin oppimaansa muuttuvissa tilanteissa. Näin kehittyvät myös jatkuvan oppimisen edellyttämät taidot.” (LOPS, 2019, 19). Opetussuunnitelman mukaan jatkuva oppiminen käsittää siis yhteyksien hahmottamista ja opitun soveltamista muuttuvissa tilanteissa.

Lukion opetussuunnitelmassa (2019, 24) on oma jatko-opintoihin, työelämään ja kansainvälisyyteen keskittyvä alalukunsa. Lukiolaki velvoittaa lukioita toimimaan yhteistyössä korkeakoulujen kanssa. Osa lukiokoulutuksen oppimäärän opinnoista on järjestettävä yhteistyössä yhden tai useamman korkeakoulun kanssa. (Lukiolaki 714/2018, 13 § 3 mom.) Lisäksi laki velvoittaa mahdollistamaan työelämäosaamisen kehittämistä. Oppimäärän mukainen opetus on järjestettävä siten, että opiskelijalla on mahdollisuus kehittää kansainvälistä osaamistaan sekä työelämä- ja yrittäjyysosaamistaan. (Lukiolaki 714/2018, 13 § 3 mom.) Lukion opetussuunnitelman (2019, 25) mukaan ”Opiskelijaa ohjataan tutustumaan korkeakoulujen tarjontaan ennakkoluulottomasti, ilman sukupuolittuneita tai muita ennakkoasenteita. Opiskelijaa ohjataan valmistautumaan jatkuvaan oppimiseen ja hankkimaan monipuolisia valmiuksia, joita tarvitaan erilaisissa korkeakouluopinnoissa ja työelämän eri aloilla”. Lukion opetussuunnitelman perusteella jatkuvan oppimisen voisi siis nähdä asiana, joka vastaa työelämän tarpeisiin ja jota voidaan koulutuksella kehittää.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden luvussa 6 määritellään oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt. Opetuksen yleisten tavoitteiden mukaan ”Lukion opetus ja muu toiminta järjestetään lukiokoulutusta koskevassa valtioneuvoston asetuksessa (810/2018) määriteltyjen lukiokoulutuksen yleisten valtakunnallisten tavoitteiden mukaan siten, että opiskelijalla on mahdollisuus kasvaa sivistyneeksi yhteiskunnan jäseneksi, hankkia muuttuvan toimintaympäristön edellyttämiä tietoja ja taitoja sekä kartuttaa jatkuvan oppimisen taitoja. Tavoitteet korostavat laaja-alaisen yleissivistyksen ja kokonaisuuksien ymmärtämisen merkitystä sekä kannustavat eettisesti vastuulliseen ja aktiiviseen toimijuuteen osana paikallista, kansallista, eurooppalaista ja globaalia yhteisöä”. (LOPS, 2019, 58). Lukio-opetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena siis pidetään jatkuvan oppimisen

taitojen kartuttamista, mutta ainakaan tässä yhteydessä ei tarkasti määritellä, mitä kyseisillä taidoilla tarkoitetaan.

Laaja-alaisella osaamisella on lukiokoulutusta eheyttävä tehtävä (LOPS, 2019, 60). Opetussuunnitelman mukaan ”Laaja-alaista osaamista kehittävässä opinnoissa opiskelija syventää osaamistaan tarkastelemalla monitahoisia kulttuurisia ja yhteiskunnallisia ilmiöitä sekä niiden yhteyksiä ja keskinäisriippuvuuksia. Opiskelija oppii soveltamaan aiemmin oppimaansa sekä hakemaan, tulkitsemaan, arvottamaan, jakamaan ja tuottamaan tietoa eri muodoissa, ympäristöissä ja erilaisissa yhteisöissä sekä erilaisten välineiden avulla. Kehittyvä laaja-alainen osaaminen tukee opiskelijoiden kriittisen ajattelun, yhteistyötaitojen, luovan ongelmanratkaisun, oppimaan oppimisen ja elinikäisen oppimisen taitojen kehittymistä”. (LOPS, 2019, 61). Tässä viittauksessa mainitaan elinikäisen oppimisen taidot jatkuvan oppimisen taitojen sijaan. Laaja-alaisen osaamisen kerrotaan tukevan monia taitoja, joten voi olla haastavaa eritellä, mitkä taidot kytkeytyvät elinikäiseen oppimiseen, mutta viittauksen perusteella elinikäisen oppimisen taitoihin ovat yhteydessä esimerkiksi tiedon soveltamisen taito ja taito tuottaa tietoa eri yhteyksissä.

Kuten esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, tulee lukionkin opetussuunnitelman perusteissa elinikäinen tai jatkuva oppiminen esille kielten oppimistavoitteissa. Esimerkiksi ruotsin kielen erään moduulin tehtävänä on ”avata lukion ruotsin kielen opiskelun tavoitteita suhteessa jatkuvaan oppimiseen ja tulevaisuuden tarpeisiin muutosten monikielisessä maailmassa”. (LOPS, 2019, 132).

Yhteenveto

Opetussuunnitelmien tarkastelun perusteella huomataan, että mitä pidemmälle edetään eri koulutusasteilla, sitä enemmän elinikäistä oppimista tai jatkuvaa oppimista painotetaan. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa käsite elinikäinen oppiminen esiintyi vain muutaman kerran, kun taas peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa se mainittiin useammassa yhteydessä. Tämä voi kertoa siitä, että elinikäisellä tai jatkuvalla oppimisella vastataan työelämän

vaatimuksiin, joiden tärkeys korostuu mitä lähemmäs työelämää mennään. Elinikäisen oppimisen tärkeys tunnistetaan kuitenkin kaikilla koulutustasoilla, mikä heijastaakin käsitteen luonnetta elämän mittaisesta oppimisesta. Kaikissa opetussuunnitelmissa elinikäinen oppiminen esiintyi kielen oppimisen yhteydessä sekä laaja-alaisen osaamisen yhteydessä.

2.1.3 Elinikäinen oppiminen Helsingin yliopistossa

Yliopistolain momentin 2 mukaan yliopistojen tehtävänä on ”edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta”. (558/2009.) Laki siis velvoittaa yliopistoja tarjoamaan jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia. Lakia sovelletaan opetus- ja kulttuuriministeriön toimialaan kuuluviin yliopistoihin, kuten esimerkiksi Helsingin yliopistoon.

Helsingin yliopisto tarjoaa jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia monissa eri muodoissa ja eri kohderyhmille. Yliopisto tarjoaa avoimia verkkokursseja eli MOOC-kursseja (Massive Open Online Courses), Avoimen yliopiston kursseja sekä tapahtumia Tiedekulmassa ja yliopiston kampuksilla (Helsingin yliopisto, 2021a). MOOC-kursseja on tarjolla eri tieteenaloilta, mutta erityisen suuri tarjonta on tietojenkäsittelytieteen alalla. Eniten opiskelijoita kerännyt MOOC on Elements of AI -verkkokurssi, jossa opiskellaan tekoälyn perusteita. Kurssilla on yli 550 000 rekisteröitynyttä opiskelijaa yli 170:stä maasta. Noin 40 prosenttia kurssilaisista on naisia, joka on yli kaksi kertaa enemmän kuin keskimäärin tietotekniikkakursseilla. (Elements of AI, 2021.)

Helsingin yliopiston avoimessa yliopistossa voi opiskella opintoja eri koulutusohjelmista ja tieteenaloilta ilman pohjakoulutusvaatimuksia. Vuonna 2019 opiskelijoista 28 prosenttia oli Helsingin yliopiston tutkinto-opiskelijoita ja opiskelijoista 85 prosentilla oli ylioppilastutkinto. Opiskelijoista 63% oli naisia ja 37% miehiä. Vuonna 2014 avoimen yliopiston opintoja opintopisteissä mitattuna

oli eniten saatavilla yhteiskuntatieteelliseltä, humanistiselta ja kasvatustieteelliseltä alalta.

Lukioyhteistyö on tärkeä osa avoimen yliopiston toimintaa. Kysyntä lukioyhteistyölle on kasvanut, minkä taustalla on syksyllä 2019 voimaantullut lukiolaki (714/2018), joka velvoittaa lukiot yhteistyöhön korkeakoulujen kanssa. (Helsingin yliopisto, 2020a.) Erityisesti nuorille suunnatut tutustumiskurssit johdattelevat tieteenalan ja yliopisto-opiskelun pariin. Tutustumiskurssit ovat yleensä 1–2 opintopisteen laajuisia ja tarjolla kaikille halukkaille. Tutustumiskurssit voivat toimia myös työkäisille keinona muuttaa suuntaa ja tutustua uusiin opiskelumahdollisuuksiin. (Helsingin yliopisto, 2021b.)

Avoimen yliopiston lisäksi jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia Helsingin yliopistossa tarjoaa HY+. HY+ on täydennyskoulutukseen ja jatkuvaan oppimiseen erikoistunut yhtiö, joka tarjoaa yrityksille, organisaatioille ja työyhteisöille koulutus- ja kehittämiskursseja muun muassa tuloksen tekemisestä, kilpailukyvyyn parantamisesta ja henkilöstön hyvinvoinnista. (Helsingin yliopisto, 2021c.)

Muita työkäisille ja tutkinnon suorittaneille kohdennettuja jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia ovat erikoistumiskoulutukset sekä erilliset opinnot. Erikoistumiskoulutukset ovat työelämässä toimivien ammatillista kehittymistä edistävä maksullinen koulutusmuoto, joka on korkeakoulututkinnon suorittaneille tai muutoin vastaavan osaamisen hankkineille. Erikoistumiskoulutukset keskittyvät ajankohtaisiin työelämän tarpeisiin ja muutoksiin ja kehittävät opiskelijoiden asiantuntijuutta näissä tilanteissa. Erikoistumiskoulutukset ovat usein mahdollista suorittaa työn ohessa. (Helsingin yliopisto, 2021d.) Erilliset opinnot ovat puolestaan tapa täydentää tutkintoa. Suoritusoikeuden voi saada yksittäisiin opinto-jaksoihin tai opintokokonaisuuteen. Erillisinä opintoina voi suorittaa ainoastaan sellaisia opintoja, joita ei tarjota avoimena yliopisto-opetuksena. Esimerkiksi kasvatustieteellinen tiedekunta järjestää erillisinä opintoina muun muassa erilliset erityisopettajan opinnot, opettajan pedagogiset opinnot sekä perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. (Helsingin yliopisto, 2021e.)

Helsingin yliopistossa on myös tiedekasvatusta lapsille, nuorille ja perheille. Tiedekasvatuksen tavoitteena on innostaa tieteiden opiskeluun ja harrastamiseen sekä tarjota opettajille uusinta tutkimustietoa, uusia pedagogisia ratkaisuja ja koulutusta. (Helsingin yliopisto, 2021f.)

2.2 Aikuiskoulutus

Aikuiskoulutuksen käsitteelle löytyy monia erilaisia määritelmiä. Määritelmät eroavat toisistaan muun muassa siinä, minkä koulutustason koulutukseen käsitteellä viitataan. Käsitteet ovat kulttuurisidonnaisia ja voivat erota toisistaan esimerkiksi maiden koulutusjärjestelmien erojen takia. Yhteistä aikuiskoulutuksen määritelmille on kuitenkin se, että kouluttautuva henkilö on aikuinen (Jarvis, 2004).

Aikuiskoulutuksen käsitteen ymmärtäminen edellyttää näkemystä siitä, miten määritellään aikuinen. Käsitettä aikuinen voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta eikä sen määrittelemisen ole yksiselitteistä. Aikuisuuden voidaan ajatella alkavan täysi-ikäistymisestä, mutta usein aikuisuuteen liitetään tiettyjä ominaisuuksia, kuten itsenäisyys ja vastuullisuus tai oletuksia muun muassa työstä tai perheestä. Erään määritelmän mukaan aikuisuus on saavutettu, kun yksilö saavuttaa sosiaalisen kypsyyden tason ja voi ottaa vastuullisen aseman yhteiskunnassa (Jarvis, 2004, 45).

Suomalaisessa kontekstissa aikuiskoulutus voidaan määritellä ohjattujen oppimistilaisuuksien järjestämisenä aikuisille, jotka ovat toimineet työelämässä koulujärjestelmäkoulutuksen jälkeen. Koulujärjestelmäkoulutuksella tarkoitetaan puolestaan nuorille suunnattua koulutusta lukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa, tutkintoon johtavia ammatillisen kelpoisuuden tuottavia koulutuksia sekä yliopistojen jatkokoulutusta. Aikuiskoulutus voi erota koulujärjestelmäkoulutuksesta muun muassa opetuksen ajankohdan ja opetustapojen suhteen. (SVT, 2021a, viitattu 31.7.2021.)

Toisaalta aikuiskoulutuksella voidaan tarkoittaa myös sellaisten aikuisten koulutusta, jotka eivät ole suorittaneet koulujärjestelmäkoulutuksen mukaista koulutusta tai toimineet työelämässä. Kyseessä voi olla esimerkiksi peruskoulun keskeyttänyt maahanmuuttajataustainen henkilö, joka ei voi ikänsä takia osallistua oppivelvollisuusikäisille järjestettävään opetukseen. Mikäli henkilöllä ei ole peruskoulun päättötodistusta tai riittäviä valmiuksia jatkaa opintoja toisella asteella, voi hän osallistua aikuisten perusopetukseen. (Opetushallitus, 2021a, viitattu 2.2.2021.) Aikuisten lukiokoulutus antaa mahdollisuuden aloittaa tai jatkaa lukio-opintoja aikuisena. Aikuisten perusopetukseen ja lukiokoulutukseen on omat opetussuunnitelmansa. (Opetushallitus, 2021b, viitattu 2.2.2021.)

Aikuiskoulutus voi tapahtua myös esimerkiksi työpaikalla tai vapaassa sivistystyössä. Vapaan sivistystyön koulutusta tarjoavat kansanopistot, kansalaisopistot, opintokeskukset, liikunnan koulutuskeskukset ja kesäyliopistot. Vapaan sivistystyön tavoitteena on edistää ihmisten monipuolista kehittymistä ja järjestää yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta tukevaa koulutusta. Vapaa sivistystyö on kaikille avointa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021b, viitattu 5.2.2021.)

Faure ja kumppanit (1972, 205) kiteyttävät aikuiskoulutuksen olevan keino yksilölliseen kehitykseen. Joillekin se voi tarkoittaa keskeneräisen peruskoulutuksen suorittamista, toisille valmiuksia vastata uusiin työelämän haasteisiin. Fauren mukaan eri maissa korostuvat erilaiset aikuiskoulutuksen muodot. Niin kuin edeltävistä määritelmistä huomattiin, voi aikuiskoulutus saada erilaisia määritelmiä eri maissa. Suomessa on yleisesti korkea koulutustaso, joten hyvin usein termi aikuiskoulutus yhdistetään suomalaisessa kontekstissa itsensä kehittämiseen perinteisen koulujärjestelmäkoulutuksen jälkeen, mutta kuten voidaan huomata, tarvetta on myös aikuisten perus- ja lukiokoulutukselle.

Aikuiskoulutuksen käsite saa eri merkityksiä eri kulttuureissa. Isossa-Britanniassa aikuiskoulutusta on stereotyyppisesti pidetty keskiluokan vapaa-ajanvietteenä. Tämä pohjautuu ajatukseen siitä, että aikuiskoulutus on jo olemassa olevan osaamisen kehittämistä vapaa-ajalla sen jälkeen, kun varsinainen muodollinen koulutus on suoritettu. Aikuiskoulutuksen näkeminen

vapaa-ajanvietteenä ei kuitenkaan sulje ulos mitään koulutuksen muotoja, mutta määritelmässä korostuu oppiminen oppimisen ilosta ammatillisten syiden sijaan. (Jarvis, 2004, 44.)

Jarvis (2004, 46) esittää, että koska aikuisuuden määritelmä on vaikea, voisi aikuiskoulutuksen sijaan käyttää käsitettä *post-compulsory education*, jolla viitataan pakollisen koulutuksen jälkeiseen koulutukseen. Myöskin käsite aikuisten koulutus voisi olla parempi, sillä se viittaa mihin tahansa aikuisten koulutusmahdollisuuksiin riippumatta koulutusasteesta ja siitä, tapahtuuko opiskelu koulutusinstituutiossa vai niiden ulkopuolella. Tämä kuvaa enemmän termin aikuiskoulutus käyttöä amerikkalaisessa kontekstissa.

Ymmärtääkseen eri maissa tehtyä tutkimusta, on tärkeää ymmärtää rinnakkaisia käsitteitä ja samojen käsitteiden erilaisia käyttötapoja ja vivahteita. Vaikka tällaiset eroavaisuudet tuovat haastetta tutkielman tekoon ja käsitteiden täsmälliseen määrittelyyn, kertovat ne eri maiden erilaisista historiallisista traditioista (Jarvis, 2004, 46).

2.2.1 Aikuiskoulutukseen osallistumiseen vaikuttavat tekijät

Elinikäinen oppiminen nähdään monesti yksilöitä tasavertaistavana ilmiönä. Ajatellaan, että kaikilla on mahdollisuus oppia koko elämän ajan. Toisaalta elinikäisen oppimisen voidaan ajatella lisäävän eriarvoisuutta. Yksilöillä on erilaiset mahdollisuudet kouluttautua, ja siihen vaikuttaa muun muassa sosioekonominen asema. On todennäköisempää, että aikuiskoulutuksen pariin hakeutuvat jo ennalta kouluttautuneet henkilöt. Lisäkoulutus on yleensä jo valmiiksi kouluttautuneille helposti saatavilla. Kouluttautuneet ovat myöskin aiemman koulutuksen myötä jo omaksuneet opiskelussa vaadittavia taitoja, kuten erilaisten oppimisstrategioiden käyttöä. (Boeren, 2017.)

Koulutustaustan lisäksi aikuiskoulutuksen pariin hakeutumiseen vaikuttaa työ. Koulutuksen pariin hakeutuvat todennäköisemmin työssäkäyvät kuin työttömät. Työttömät saattaisivat hyötyä koulutuksesta enemmän, koska pääsisivät sen kautta hankkimaan lisää osaamista, mikä puolestaan voisi edistää työllistymistä.

Koulutus ei kuitenkaan välttämättä takaa työpaikkaa, ja saattaa siitä syystä jäädä väliin esimerkiksi opinnoista aiheutuvien kustannusten takia. Tämä johtaa noidankehään, jossa valmiiksi koulutetut ja hyvässä sosioekonomisessa asemassa olevat henkilöt kouluttautuvat lisää ja ne, jotka koulutusta eniten tarvitsisivat, jäävät sitä vaille. (Boeren, 2017.) Edellä mainittujen tekijöiden ohella aikuiskoulutus voi tapahtua työpaikoilla ja työpaikka onkin yleensä matalan kynnyksen paikka kouluttautua (Massing & Gauly, 2017).

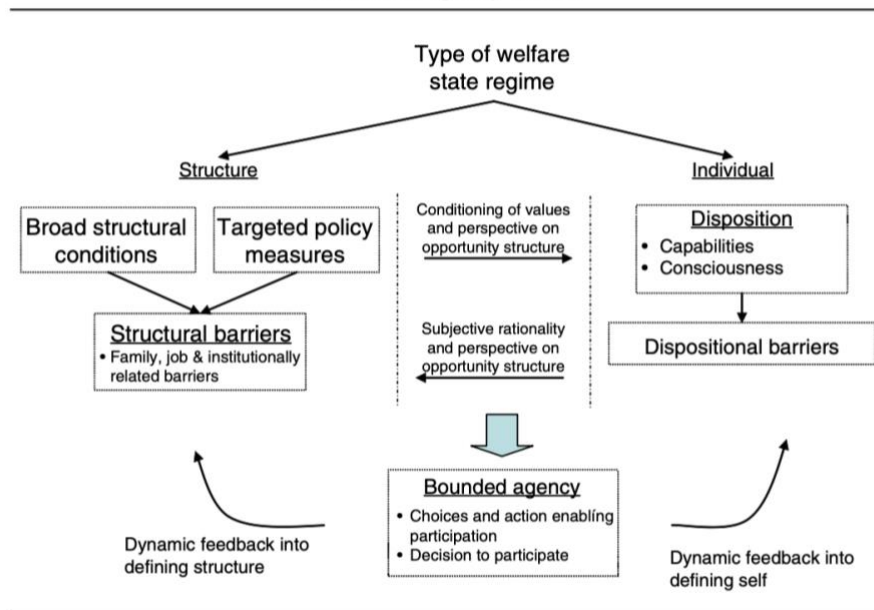
Yksilön mahdollisuus osallistua aikuiskoulutukseen on sidoksissa yhteiskunnallisiin rakenteisiin (Rubenson & Desjardins, 2009; Massing & Gauly, 2017). Muun muassa sosiaaliturvajärjestelmä ja työmarkkinoiden joustavuus vaikuttavat yksilön valintoihin (Boeren, 2017). Massing ja Gauly (2017) ovat tutkineet aikuiskoulutukseen osallistumista hyvinvointivaltioissa. Tutkimuksen mukaan suurimmat koetut esteet aikuiskoulutukseen osallistumiselle olivat työtaakka, perhesyyt sekä taloudelliset syyt. Työssäkäynti lisäsi todennäköisyyttä raportoida työtaakka esteeksi taloudellisiin syihin verrattuna. Se, että perheessä on pieniä lapsia lisäsi todennäköisyyttä ilmoittaa perhesyyt osallistumisen esteeksi verrattuna taloudellisiin syihin. Rubenson ja Desjardins (2009) ovat tutkineet koettuja syitä olla osallistumatta aikuiskoulutukseen 15 EU:n jäsenmaassa sekä Islannissa, Norjassa ja Sveitsissä. Naiset raportoivat suhteessa miehiin enemmän perhesyitä esteenä osallistumiselle, kun taas miehet raportoivat naisia enemmän työhön liittyviä syitä. Chestersin (2020) pitkittäistutkimuksen mukaan perhesyyt ovat usein suurin syy olla hakeutumatta aikuiskoulutukseen. Haasteeksi muodostuu muun muassa koulutuksen ja perhe-elämän aikataulujen yhteensovittaminen. Perhesyyt voivat kuitenkin toimia myös motivaatiotekijänä kouluttautua. Aikuiskoulutus nähtiin muun muassa hyvänä keinona käynnistää ura uudelleen äitiysloman tai vanhempainvapaan jälkeen tai etsiä uusia työllistymismahdollisuuksia. (Chersters, 2020.) Hyvinvointipolitiikalla voidaan vaikuttaa sukupuolten tasa-arvoon muun muassa kannustamalla naisia pysymään työmarkkinoilla tai palaamaan työmarkkinoille lapsen syntymän jälkeen muun muassa isyysvapaan ja päivähoidon keinoin (Massing & Gauly, 2017).

Tikkanen ja Nissinen (2018) ovat tutkineet aikuisten osallistumista työhön liittyvään, organisoituun elinikäiseen oppimiseen Pohjoismaissa. Tutkittavat olivat 45–65-vuotiaita tanskalaisia, suomalaisia, norjalaisia ja ruotsalaisia työssäkäyviä aikuisia. Tutkimuksen perusteella korkeampi palkka, työskentely julkisella sektorilla, taitojen runsas käyttö työssä sekä se, että on nainen, lisäsivät osallistumista aikuiskoulutukseen. Huomionarvoista on, että tulot ovat merkittävä tekijä koulutukseen osallistumisessa riippumatta työnantajien tuesta ja edullisten koulutusmahdollisuuksien laajasta tarjonnasta.

Myös Massingin ja Gaulyn (2017) tutkimuksen mukaan Pohjoismaissa naiset osallistuivat aikuiskoulutukseen enemmän kuin miehet ja Pohjoismaissa osallistuminen aikuiskoulutukseen oli verrattain korkeaa muihin maihin verrattuna. Pohjoismaissa esiintyi muihin maihin verrattuna vähemmän sukupuolten epätasa-arvoa, sillä esiintyi vain pientä eroa naisten ja miesten välillä siinä, mitä esteitä ilmoitettiin aikuiskoulutukseen osallistumisen esteenä verrattuna taloudellisiin syihin. (Massing & Gauly, 2017.)

Osallistumista aikuiskoulutukseen voidaan kuvata Bounded Agency -mallilla (Rubenson & Desjardins, 2009). Rubenson ja Desjardins (2009) esittävät, että ymmärtääkseen osallistumista aikuiskoulutukseen, on tarkasteltava hyvinvointivaltioiden järjestelmien aiheuttamaa vaikutusta osallistumiseen.

Figure 1
Bounded Agency Model



Kuvio 1. Bounded Agency -malli (Rubenson & Desjardins, 2009).

Mallin mukaan hyvinvointivaltion järjestelmä vaikuttaa sekä rakenteellisiin että yksilöllisiin syihin olla osallistumatta koulutukseen. Rakenteelliset olosuhteet ja poliittiset toimenpiteet vaikuttavat suoraan institutionaalisiin esteisiin sekä perheeseen ja työhön liittyviin esteisiin. Hyvinvointivaltion järjestelmä vaikuttaa myös yksilöllisiin syihin, kuten kykyihin ja tietoisuuteen. Sosiaalinen konteksti rakentaa ja muokkaa yksilön habitusta, joka voidaan ajatella systeeminä, joka ohjaa, miten ihminen toimii sosiaalisessa kontekstissa. Dispositiot muodostuvat sosiaalisten kokemusten tuloksena, kollektiivisina muistoina sekä ajattelutapoina, jotka ovat juurtuneet ihmisten mieliin. Rakenteellisten ja yksilöllisten syiden kamppailusta muodostuu *Bounded agency* eli edellä mainittujen vaikutusten summa, joka vaikuttaa osallistumiseen. *Bounded agency* -mallin mukaan julkinen valta siis vaikuttaa suoraan rakenteellisiin olosuhteisiin, mutta voi myös epäsuorasti vaikuttaa yksilön subjektiiviseen näkemykseen heidän mahdollisuuksistaan.

Yksilöllisiä syitä aikuiskoulutukseen osallistumiselle tai osallistumatta jättämiselle on dispositionaalisia ja tilannekohtaisia. Dispositionaalisia syitä on muun

muassa, että henkilö ei itse halua osallistua koulutukseen. Tilannekohtaisia syitä ovat esimerkiksi perhesyyt. Aikuiskoulutukseen osallistumiseen vaikuttavat sisäiset ja ulkoiset motivaatiotekijät. Sisäisiä motivaatiotekijöitä ovat muun muassa henkilökohtainen intressi, ajatusmaailman laajentaminen ja rikastuttaminen sekä mahdollisuuksien laajentaminen. Ulkoisia motivaatiotekijöitä ovat muun muassa alanvaihto, ylennyksen haluaminen tai itsensä pitäminen kilpailukykyisenä työmarkkinoilla. (Chesters, 2020.)

2.2.2 Aikuiskoulutukseen osallistuminen Suomessa

Vuodesta 1990 lähtien aikuiskoulutukseen Suomessa ovat osallistuneet eniten pitkän pohjakoulutuksen saaneet. Vuonna 2017 aikuiskoulutukseen osallistui pelkän perusasteen koulutuksen suorittaneista joka kolmas, keskiasteen koulutuksen suorittaneista kaksi viidestä ja korkea-asteen koulutuksen suorittaneista kaksi kolmesta. (SVT, 2021b, viitattu 31.7.2021.) Suomi sijoittaa muihin OECD-maihin nähden paljon resursseja aikuiskoulutukseen, mutta erot heikon ja keskitasoisen tai korkean osaamistason ryhmien välillä ovat muihin OECD-maihin verrattuna varsin suuret. Tämä kertoo koulutuksen kasautumisesta jo ennestään koulutetulle väestölle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021c, viitattu 31.7.2021.) Aikuiskoulutukseen osallistumista tarkasteltuna osallistavuuden ja syrjimättömyyden näkökulmasta Suomi on muihin OECD-maihin verrattuna heikoimmassa kolmanneksessa. Osallistavuudella viitataan muun muassa yhteiskunnan vähäosaisten ryhmien osallistumista aikuiskoulutukseen. (OECD, 2019.)

Suomessa aikuiskoulutukseen osallistumisesta on tehty tutkimusta vuosina 1980, 1990, 1995, 2000, 2006, 2012 ja 2017. Vuonna 1980 aikuiskoulutukseen osallistui 32 prosenttia 18–64-vuotiaista. Vuosina 1990–2017 tehtyjen tutkimusten mukaan aikuiskoulutukseen osallistuvien osuus on pysynyt tasaisena vaihdellen 47 ja 54 prosentin välillä. Vuoden 2012 tutkimuksesta osallistujamäärä on laskenut 4 prosenttiyksikköä tuoreimpaan tutkimukseen verrattuna. Aikuiskoulutukseen eli erityisesti aikuisia varten järjestettyyn koulutukseen osallistui vuonna 2017 joka toinen 18–64-vuotias. Yhteensä Suomessa aikuiskoulutukseen osallistuvia oli siis vuonna 2017 1,6 miljoonaa.

Suurin osa aikuiskoulutuksesta oli ammatillista eli liittyi osallistujan työhön tai ammattiin. Suurin osa ammatillisesta koulutuksesta oli työnantajan tuella tapahtuvaa henkilöstökoulutusta. Joka seitsemäs aikuiskoulutukseen osallistujista opiskeli jotain muuta syytä, kuin työtä varten. Tästä on laskettu pois opiskelijat ja varusmiehet. Tällaiseen koulutukseen osallistujista selvästi suurempi osa oli naisia kuin miehiä. (SVT, 2021c, viitattu 30.7.2021.)

Aikuiskoulutukseen osallistuminen lisääntyi selkeästi 1980- ja 1990-lukujen taitteessa ja uudestaan 2000-luvulle tultaessa, mutta sen jälkeen osallistuneiden määrä kääntyi laskuun. Vuosina 2000, 2006 ja 2012 koulutukseen osallistuneita oli noin 1,7 miljoonaa. Vuonna 2017 heitä oli runsaat 100 000 henkeä vähemmän. Aikuiskoulutuspäivät ovat vähentyneet vuodesta 2000 lähtien. Vuonna 2000 aikuiskoulutuspäivien määrä oli 12,6 henkilöä kohden. Aikuiskoulutuspäivien määrä on pudonnut yhdestä kahteen koulutuspäivää jokaisen tutkimuskerran välillä. Vuonna 2017 aikuiskoulutuspäivien määrä oli 8,3 henkilöä kohden. Lasku johtuu edellä mainitusta aikuiskoulutuksen osallistumisasteen laskusta. Osallistujat osallistuivat koulutukseen molempina tutkimusvuosina keskimäärin yhtä kauan, eli noin 17 koulutuspäivän verran. (SVT, 2021d, viitattu 31.7.2021.)

Suosituimpia aikuiskoulutuksessa opiskeltavia aloja ovat liiketalous- ja oikeustieteet sekä palvelut, harrastukset ja turvallisuusala. Liiketalous- ja oikeustieteitä opiskeli 18–64-vuotiaista naisista 16 prosenttia, miehistä 13 prosenttia. Suurimmat erot sukupuolten välillä olivat osallistumisessa naisvaltaisiin terveys- ja sosiaalialan koulutuksiin (naisten eduksi 12 prosenttiyksikköä) ja miesvaltaisiin tekniikan, tuotannon ja rakentamisen alan koulutuksiin (miesten eduksi 6 prosenttiyksikköä). Naiset suosivat myös taideaineiden kursseja miehiä useammin. (SVT, 2021e, viitattu 31.7.2021.)

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita avoimen opintotarjonnan laajentamista tai rajoittamista Helsingin yliopiston kolmessa eri tiedekunnassa: matemaattis-luonnontieteellisessä, oikeustieteellisessä sekä kasvatustieteellisessä.

Yliopistolla on mahdollisuus valita opiskelijansa ja tästä oikeudestaan se pitää tiukasti kiinni. Kevään 2020 yhteishaussa Helsingin yliopistoon haki 32 541 opiskelijaa ja hyväksytyksi tuli 13 prosenttia hakijoista (Helsingin yliopisto, 2019). Toisaalta yliopistolla on myös tavoite jatkuvaan oppimiseen ja opintotarjonnan laajentamiseen. Tämä tavoite tulee pääasiassa yliopiston ulkopuolelta. Tutkimuksessani tarkastelen sitä, miten tiedekunnissa tasapainotellaan avoimen opintotarjonnan laajentamisen ja rajoittamisen välillä ja miten laajentamista tai rajoittamista perustellaan.

Suosituimmat hakukohteet keväällä 2020 olivat oikeustiede, psykologia ja lääketiede. Esimerkiksi suomenkieliseen oikeusnotaarin koulutusohjelmaan haki keväällä 2020 4480 hakijaa, joista hyväksytyksi tuli 212 opiskelijaa eli 4,7 prosenttia hakijoista. Mikäli tarkastellaan tutkimuksen kohteena olevia tiedekuntia, kasvatustieteelliseen ja matemaattisluonnontieteelliseen tiedekuntaan tulee hyväksytyksi huomattavasti suurempi osa hakijoista (Helsingin yliopisto, 2020c, viitattu 31.7.2021).

Tutkimuskysymys on seuraava:

1. Miten tiedekunnissa perustellaan avoimen opintotarjonnan laajentamista tai sen rajoittamista?

Tutkimuskysymykseen etsitään vastauksia haastatteleamalla tiedekuntien opetusvaradekaaneita tai opintoasiainpäälliköitä.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimusmenetelmän, tutkimuskohteen, aineistonkeruumenetelmän sekä aineiston analyysimenetelmän.

4.1 Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu

Tutkimusstrategiakseni valikoitui laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman kattavasti (Eskola & Suoranta, 1998, 14). Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä on jatkuvan oppimisen uudistuksen toteutuminen Helsingin yliopistossa. Tutkin tiedekuntien avoimen opintotarjonnan laajentamisen tai rajoittamisen taustalla vaikuttavia syitä ja perusteluita. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä ei ole tutkittavien määrä vaan laatu, eli että tutkittavilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta, 1998, 14).

Toteutin aineiston hankinnan teemahaastatteluna (liite 1). Haastattelussa oli kolme keskeistä osiota: jatkuvan oppimisen uudistuksen toteuttaminen, perustelut opintotarjonnan laajentamiselle tai rajoittamiselle sekä jatkuvan oppimisen kohderyhmä. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, jossa haastattelun teemat ovat kaikissa haastatteluissa samat. Kysymysten järjestys ja muoto voi kuitenkin vaihdella (Hirsjärvi, 2008, 48). Tarkoitukseni oli haastattelussa pysyä näiden kolmen teeman ympärillä. Olin valinnut kyseiset teemat, sillä niiden avulla uskon saavani vastauksia tutkimuskysymykseeni. Haastateltavien vastaukset vaikuttivat siihen, millaisia tarkentavia kysymyksiä esitin teemoihin liittyen.

Tutkimuskohteenani oleva jatkuvan oppimisen uudistus on ilmiönä uusi, eikä vastaavanlaista tutkimusta ole tietääkseni aiemmin tehty. Teemahaastattelu sopiikin aineiston hankintamenetelmäksi silloin, kun kyseessä on vain vähän tutkittu aihe. Kun vastausten suuntia ei voi etukäteen tietää, on hyödyllistä, että tiedonhankintaa voidaan suunnata itse haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi, 2008, 34–35.) Teemahaastattelu sopi hyvin aineiston hankintamenetelmäksi, koska keskeistä tutkimuksessani on saada perusteluja opintotarjonnan laajentamiseen

ja rajoittamiseen liittyen. Mikäli haastateltavat eivät esitä itse riittävän kattavia perusteluja, olisi aineistonkeruumenetelmäni mahdollistanut lisäkysymyksiä esittämisen. Haastatteluissa etuna on se, että ei-kielelliset vihjeet, kuten ilmeet ja eleet, auttavat haastattelijaa ymmärtämään vastauksia ja niiden merkityksiä (Hirsjärvi, 2008, 34).

Haastatteluun tutkimusinstrumenttina liittyy myös haasteita. Tunnistin omassa haastatteluprosessissani samoja haasteita, joita Hirsjärvi (2008, 35–36, 48) kuvaa: haastateltavien etsiminen, haastatteluiden sopiminen, haastatteluiden sopiminen sekä litterointi ovat työläitä ja aikaa vieviä vaiheita. Hirsjärven (2008, 35) mukaan tutkimushaastattelijalta vaaditaan taitoa ja kokemusta. Tämä perustuu siihen, että haastattelija vaikuttaa omalla toiminnallaan haastateltavaan. Ensimmäistä tutkimushaastattelua tekevällä kokemusta ei vielä juurikaan ole, mikä voi hankaloittaa haastattelutilannetta. Tekemällä pilottihaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja sain kuitenkin hieman kokemusta tutkimushaastattelun tekemisestä. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, mikäli tutkittava ei vastaa kysymyksiin todenmukaisesti vaan pyrkii antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi, 2008, 35). Tätä yritin kuitenkin ehkäistä luomalla haastattelusta luottamuksellisen tilanteen, jossa kerroin tutkimuksen tarkoituksesta ja tietojen luottamuksellisesta käsittelystä.

4.2 Tutkimuksen kohde

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada mahdollisimman laajasti näkökulmaa jatkuvan oppimisen uudistuksen toteuttamisesta. Alkuperäisenä ajatuksena oli tutkia neljää tiedekuntaa, mutta sain lopulta aineistoa vain kolmesta tiedekunnasta: matemaattis-luonnontieteellisestä, oikeustieteellisestä sekä kasvatustieteellisestä. Haastateltaviksi valikoitui kahdesta tiedekunnasta opetusvaradekaanit ja yhdestä opintoasiainpäällikkö.

Ennen haastatteluja tutustuin tiedekuntien jatkuvan oppimisen mahdollisuuksiin. Näiden tietojen sekä luvussa 4.1 mainitsemieni teemojen pohjalta mietin lisäkysymyksiä ja rakensin haastattelurungon. Hyödynsin tietämystäni jatkuvan

oppimisen mahdollisuuksista miettiessäni lisäkysymyksiä. Sekä haastattelija, että haastateltava osallistuvat tiedon tuottamiseen, sillä haastattelija voi kysymyksillään vaikuttaa haastateltavan vastauksiin (Ruusuvuori, 2005, 12). Tästä syystä yritin suunnitella haastattelukysymykset siten, että kysymykseni eivät ohjaisi vastaamaan tietyllä tavalla.

4.3 Haastattelun toteutus

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja päätin tehdä yhden pilottihaastattelun, jotta voisin testata haastattelurunkoa käytännössä. Uskoin saavani pilottihaastattelusta arvokasta tietoa siitä, saanko kysymyksilläni vastauksia tutkittavaan aiheeseen sekä tietoa mahdollisista puutteista haastattelurungossa. Pilottihaastattelu oli myös oivallinen mahdollisuus harjoitella haastattelijan roolissa toimimista ja kiinnittää huomiota esimerkiksi kysymyksen asetteluihin. Haastattelututkimuksessa on nimittäin aina pohdittava sitä, miten haastattelijan toiminta vaikuttaa haastateltavan vastauksiin (Ruusuvuori, 2005, 10).

Tutkimushaastattelut toteutin talven 2020-2021 aikana. Päädyin hyödyntämään myös pilottihaastattelua tutkimusaineistona. Kaikki kolme haastattelua toteutettiin etähaastatteluina Zoomin välityksellä ja nauhoitettiin Zoomin nauhoitustoiminnolla. Nauhoittaminen mahdollistaa sekä haastateltavan että haastattelijan toiminnan tarkastelun jälkikäteen. Haastattelija nimittäin vaikuttaa omilla valinnoillaan haastateltavan toimintaan. (Ruusuvuori, 2005, 14–15.) Nauhoitetut haastattelut litteroitiin eli muutettiin kirjalliseen muotoon. Litterointia voidaan toteuttaa eri tarkkuuksilla. Tarkkuuteen vaikuttaa tutkimuskysymys sekä tutkimusmetodi. Litteroinnin tarkkuus on sitä tärkeämpää, mitä enemmän aineistoa analysoidaan vuorovaikutuksena. (Ruusuvuori, 2005, 16.) Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 17 sivua.

Olisin toivonut saavani tutkimukseen useamman haastateltavan. Haastattelujen saaminen oli kuitenkin useista yhteydenotoista huolimatta todella hankalaa. Tähän saattoi vaikuttaa korona-ajan poikkeuksellisuus, jonka takia tiedekuntien opetuksesta vastaavat henkilöt olivat hyvin työllistettyjä.

Tutkimushaastattelu edellyttää luottamusta, jonka haastattelija rakentaa kertomalla totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta, tietojen luottamuksellisesta käsittelystä sekä haastateltavien anonymiteetin suojelemisesta (Ruusuvuori, 2005, 17).

4.4 Argumentaatioanalyysi

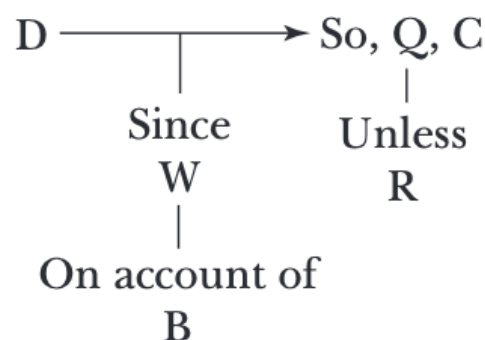
Käytän tutkimuksessani analyysimenetelmänä argumentaatioanalyysia. Argumentaatioanalyysia voidaan toteuttaa eri tavoin ja tutkimuksessani noudatan Stephen Toulminin argumentaatiomallia. Argumentaatio tarkoittaa todisteiden ja perusteluiden esittämistä jonkin asian puolesta tai sitä vastaan (Siitonen & Halonen, 1997, 247). Argumentaatioanalyysi sopii tutkimusmenetelmäkseni, sillä tutkimuksessani haastateltavat esittävät argumentteja avoimen opintotarjonnan laajentamisen puolesta ja sitä vastaan.

Argumentaatio on lähtöisin antiikin Kreikasta. Stephen Toulminin argumentaatiomallin lähtökohtana on syllogistinen argumentaatioanalyysi, jossa premissistä seuraa johtopäätös. Aristoteles määritteli syllogismin puheen muodoksi, joka sisälsi ajatuksen siitä, että jos jokin asia on esitetty, siitä seuraa välittömästi jotakin muuta. Syllogismeissa on kaksi premissiä ja yksi johtopäätös. Syllogistiikkateoria oli yli kaksi tuhatta vuotta länsimaisen ajattelun peruslogiikka. Uuden ajan alussa luonnontieteellinen tutkimus alkoi syrjäyttää aristoteeliskolastista perinnettä. Luonnonlakien matemaattinen muotoilu tuli tärkeäksi. Francis Bacon korosti induktiivisen menetelmän merkitystä, johon kuului järjestelmällistä havainnointia, tosiasioiden analyysia, pääteltyjä oletuksia sekä näiden oletusten testaamista. (Siitonen & Halonen, 1997, 246–254.)

Stephen Toulmin kyseenalaisti vuonna 1958 julkaistussa teoksessaan *The Uses of Argument* muodollisen logiikan käyttökelpoisuuden. Toulmin esitti oikeudenkäyntien antavan paremman mallin kielellisesti esitettyjen argumenttien tutkimiseen ja arviointiin kuin matematisoitu logiikka. Toulminin päättelymallissa argumentaatio lähtee liikkeelle lähtötiedoista D (*data*), ja niiden pohjalta esitetään

johtopäätös C (*conclusion*), jota peruste W (*warrant*) tukee. Perusteet saavat laajempaa tukea taustatuesta B (*backing*). Johtopäätös tehdään lähtötiedoista, ellei tunneta jotakin sellaista varausta R (*rebuttal*), joka olisi sen vastainen. (Siitonen & Halonen, 1997, 255.)

Lähdin analyysissäni liikkeelle muodostamalla litteroidun aineiston perusteella käsityksen haastateltavien johtopäätöksistä. Seuraavaksi etsin lähtötietoja, jotka vievät johtopäätökseen. Tämän jälkeen etsin litteroidusta tekstistä kohtia, jotka muuttaisivat johtopäätöstä eli argumentaation varauksia. Sitten palasin lähtötietoihin tarkemmin ja tutkin perusteita ja sitä, saavatko perusteet laajempaa tukea taustatuesta, eli jostain yleisesti tunnetusta seikasta. Tein poimimieni asioiden perusteella taulukoita, jotka auttoivat hahmottamaan argumentaation elementtejä ja niiden yhteyttä toisiinsa.



Kuvio 2. Toulminin argumentaatiomalli (Toulmin, 2003, 97).

5 Avoimen opintotarjonnan laajentaminen tai rajoittaminen Helsingin yliopiston tiedekunnissa

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset tutkimuskysymykseen: ”Miten tiedekunnissa perustellaan opintotarjonnan laajentamista tai rajoittamista?” Käyn tulokset läpi tiedekunnittain. Esittelen ensin avoimen opintotarjonnan kohderyhmän, sitten esitän johtopäätökset ja lähtötiedot, perusteet opintotarjonnan laajentamiselle, varaukset opintotarjonnan laajentamisesta, jonka jälkeen teen yhteenvedon tiedekunnan osalta. Lopuksi vedän yhteen tuloksia kaikkien tiedekuntien osalta.

5.1 Avoimen opintotarjonnan laajentaminen tai rajoittaminen matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa

5.1.1 Kohderyhmä

Matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa avointa opintotarjontaa halutaan suunnata erityisesti kahdelle kohderyhmälle: lukiolaisille ja työikäisille. Haastateltava kuvaa opintojen kohdentamista lukiolaisille näin:

”On ollu MOOC-opetusta ja ensimmäinen kohderyhmä oli alun perin ehkä lukiolaiset, ohjelmoinnin perusteita. Mutta sitten kun se kurssi avattiin tota laajemminkin niin opiskelijajoukko oli hyvin heterogeeninen. Me otettiin silloin noin kakstuhatta, oisko se kakstuhatta kolmetoista alkanu, ku me ruvettiin käyttämään Mooccia väylänä tutkinto-opinto-oikeuteen. Eli suorittamalla meidän avoimen kurssit pysty saamaan oikeuden ja tota silloin huomattiin että se on tosiaan hyvin laaja se tarve että meille tuli opiskelijaks kaikkenekösiä ihmisiä, kaiken ikäisiä ihmisiä, tutkinnon suorittaneita vaikka miltä aloilta. Nyt tällä välin se MOOC-väylä on tullu niin suosituks et sitä kautta on vaikeempi saada opiskelupaikka kun normaalin hakuväylän kautta elikkä nyt on jouduttu ajamaan se alas ja mietitään uusia vaihtoehtoja et miten yhteistyössä lukioiden kanssa voitais järjestää se kohdennetummin nimenomaan lukio-opiskelijoille jotka sitten tulis suorittamaan ensimmäistä tutkintoaan ehkä sen perusteella meille.”

”jos etsitään niinku tämmösiä konkreettisempia hyötynäkökulmia niin meillä niitä on kaks: yks on nää lukio-opiskelijat ja sitä kautta meidän niinku markkinointi tutkinto-opiskelupaikkana. Voidaan näyttää, et tämmöstä tietojenkäsittelytiede on tai joku muu ala mist meil on näit kursseja, opiskelija saa siitä jonku kuvan ja saa sitte hyvän, lentävän lähdön, jos se innostuu, ku sil on kurssi jo suoritettuna”.

Haastattelussa ilmenee, että ohjelmoinnin MOOC-kurssi on ollut alun perin lukiolaisille suunnattu. Kun kurssi avattiin laajemmin ja sitä alettiin käyttää väylänä tutkinto-opintoihin, huomattiin, että kysyntää on muissakin kohderyhmissä ja opiskelijoiksi tuli ihmisiä hyvinkin eri taustoista. MOOC-väylä tuli kuitenkin niin suosituksi, että se on jouduttu ajamaan alas. Tiedekunnassa mietitään nyt uusia vaihtoehtoja, miten opetusta voitaisiin järjestää kohdennetummin lukio-opiskelijoille. Tämä on tärkeää tiedekunnalle myös siitä syystä, että lukiolaisille suunnatun kurssin avulla voidaan markkinoida opiskelupaikkaa ja saada näin hyviä potentiaalisia hakijoita. Lisäksi päästessään opiskelemaan opiskelijalla olisi sitten jo yksi kurssi suoritettuna.

”Toinen ja tää korostuu nyt ehkä tietojenkäsittelytieteessä juuri nii on sitte tää täydennyskoulutus elikkä ihmiset jotka on ollu työelämässä ja nyt sitte viimeiset viis vuotta on puhuttu kauheesti tekoälystä ja koneoppimisesta, niin sitten me halutaan tarjota kurseja joita voi tulla suorittamaan meillä, jotta tavallaan ne omat työelämätaidot sais vähän päivitystä. Ja tätä me on tehty osin niin et meillä on ollu yhteistyötä yritysten kanssa tietoturvan alueilla F-Securen kanssa ohjelmistotuotannossa erinäkösten ohjelmistofirmojen ja ylipäätään suurien suomalaisten yritysten kanssa, tietoliikenteen puolella Nokian kanssa, joissa pyritään puolin ja toisin tuomaan tota etua siihen yhteiseen koulutukseen eli nää yritykset antaa jonkun panoksen siihen, me vastataan koulutuksen sisällöistä ja laadusta”.

Työikäiset voivat tarvita päivitystä osaamiseensa työelämän muutoksen takia. Työelämän muutoksia voi aiheuttaa muun muassa teknologian kehittyminen. Haastateltava nosti esille tekoälyn ja koneoppimisen. Matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa toteutetaan työikäisten täydennyskoulutusta muun muassa yhteistyössä yritysten kanssa. Haastateltava mainitsee tämän konkreettiseksi hyötynäkökulmaksi. Yritykset antavat panoksen yhteiseen kouluttamiseen ja tiedekunta vastaa koulutuksen sisällöistä ja laadusta.

”LUMA-toimintaahan meil on myös hyvin paljon elikkä tätä lapsille ja nuorille suunnattua koulutusta. Se on vähän oma lukunsa koska sitä tehdään nyt sitte tän opintopisteytetyn toiminnan ulkopuolella mut et se on tietysti yhtäläillä jatkuvaa oppimista laajasti katsoen, vaikka siit ei opintopisteitä aina myönnetäkään.”

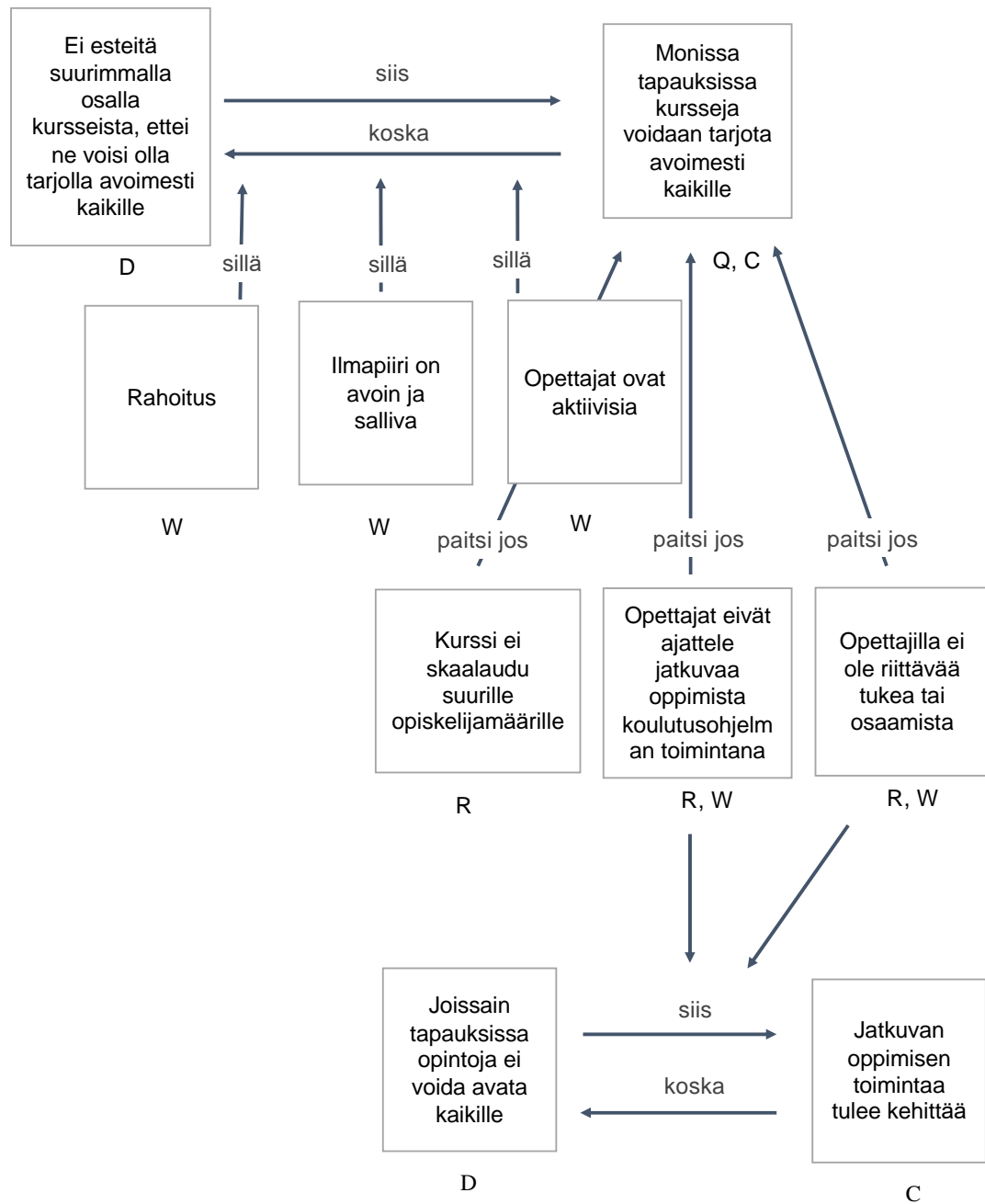
Lukiolaisten ja työikäisten lisäksi matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta tarjoaa lapsille ja nuorille suunnattua koulutusta. Huomionarvoista on, että vaikka tiedekunta on erityisessä asemassa Helsingin yliopiston ainoana tiedekuntana

tarjoamassa opetusta lapsille ja nuorille, tuodaan se esille viimeisenä melko lyhyesti mainiten. Haastateltava toteaa, että lapsille ja nuorille suunnattu toiminta on ”oma lukunsa”, sillä siitä ei saa opintopisteitä. Haastateltava kuitenkin jatkaa, että laajasti katsoen se on kuitenkin yhtä lailla jatkuvaa oppimista. Vaikka haastateltava toteaa toiminnan olevan jatkuvaa oppimista, on haastattelussa silti havaittavissa opintopisteytetyn toiminnan korostaminen ja se, että opintopisteyttämätön toiminta on jotain erilaista, jotain irrallista suhteessa muuhun jatkuvan oppimisen toimintaan.

”Ja sit yks tärkee kohderyhmä kaikille meidän tota tieteenalueilla nii on opettajat ja heidän tämmönen jatkokoulutus tai sen osaamisen ylläpitäminen.”

Viimeisenä haastateltava mainitsee yhtenä jatkuvan oppimisen kohderyhmänä olevan tiedekunnan opettajat ja heidän osaamisen ylläpitämisen.

5.1.2 Johtopäätökset ja lähtötiedot



Kaavio 1. Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan argumentaatiokaavio.

Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan argumentaatioissa ilmeni kaksi selkeää johtopäätöstä. Ensimmäinen johtopäätös (C) on, että monissa tapauksissa tiedekunnan opintoja voidaan tarjota avoimesti kaikille. Haastateltava totesi opintotarjonnan laajentamisesta muun muassa seuraavasti:

”Opetuksen avoimuuteen suhtauduttu muutenkin positiivisesti et meillä on väläytely sitä, että me ei nähdä mitään esteitä suurimmalla osalla meidän kursseja, etteikö ne vois olla tota tarjolla avoimesti kaikille”.

Haastateltava kuvaa, että suurin osa kursseista voisi olla tarjolla avoimesti kaikille. Joidenkin kurssien osalta niiden tarjoaminen avoimesti ei siis ole mahdollista. Tästä syntyy johtopäätöksen määre (Q) ”monissa tapauksissa”. Lisäksi se, että asiaa on ”väläytely”, kertoo, että asiaan on suhtauduttava varauksella.

Johtopäätös perustellaan lähtötiedoilla (D). Aineistoesimerkin perusteella lähtötieto on, että tiedekunnassa ei nähdä esteitä suurimmalla osalla kursseja, etteivät ne voisi olla tarjolla avoimesti kaikille. Aineistoesimerkistä ilmenee, että opintojen tarjoaminen kaikille nähdään mahdolliseksi suurella osalla kursseja, mutta ei kaikilla. Näin ollen monissa tapauksissa voidaan tarjota kursseja avoimesti kaikille, sillä tiedekunnassa ei nähdä esteitä suurimmalla osalla kursseja, etteivät ne voisi olla tarjolla avoimesti kaikille.

Haastattelussa ilmeni useaan otteeseen, että tiedekunnan tavoitteena on kehittää jatkuvaa oppimista edelleen. Jatkuvan oppimisen kehittämisestä muodostui argumentaation toinen johtopäätös (C). Halu kehittää jatkuvan oppimisen toimintaa ilmeni muun muassa niin sanotun MOOC-keskuksen perustamisena. Haastateltava kuvaa MOOC-keskuksen olevan jatkuvan ja avoimen oppimisen keskus, joka on osa jatkuvan oppimisen ja verkko-opetuksen strategiaa. Halu kehittää jatkuvan oppimisen toimintaa ilmeni myös siten, että haastateltava kertoi, että tiedekunnassa toivotaan rahoituksen olevan jatkossakin sellaista, että se tukisi avoimen tarjonnan kehittämistä ja ylläpitämistä.

”Me on tehty tiedekunnassa tällöinen jatkuvan oppimisen ja verkko-opetuksen strategia, jossa on tavallaan tiedekunnan näkemys siitä, miten halutaan asioita kehittää ja sen tärkein konkreettinen toimenpide on se,

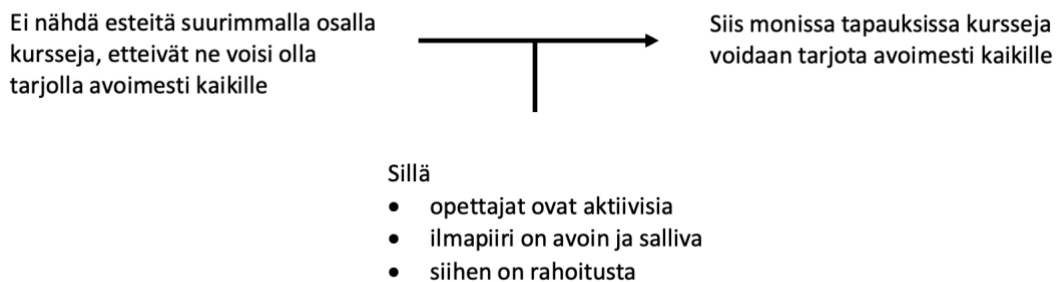
että me on perustettu MOOC-keskus. MOOC-keskus ny on työnimi, tämmönen jatkuvan oppimisen, avoimen oppimisen keskus.”

”...mut nyt me ollaan tilanteessa, jossa meidän täytyy sitä suurta tarjontaa niinku suunnitella ja ylläpitää systemaattisemmin ja pitää olla meillä yliopistossa selkeet ne vastuut et kuka vastaa mistäkin.”

Johtopäätös jatkuvan oppimisen kehittämisestä on peräisin siitä lähtötiedosta, että joissain tapauksissa opintoja ei voida avata kaikille. Kuitenkin haastattelun perusteella voidaan päätellä, että vaikka jatkuvan oppimisen tarjontaa kuinka kehitettäisiin, tulee tiedekunnassa silti olemaan sellaisia kursseja, joita ei voida tarjota avoimesti kaikille.

5.1.3 Perusteet opintotarjonnan laajentamiselle

Johtopäätöstä tukee perusteet (W). Osa perusteista kohdistuu johtopäätökseen siitä, että monissa tapauksissa kursseja voidaan tarjota avoimesti kaikille. Argumentaatiossa nousi esille kolme keskeistä perustetta, jotka mahdollistavat opintotarjonnan laajentamisen: aktiiviset opettajat, avoin ilmapiiri sekä rahoitus. Argumentit jäsenyivät Toulminin argumentaatiomallin mukaan seuraavasti:



Kuvio 3. Perusteet opintotarjonnan laajentamiselle matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa.

Argumentin perusteista ensimmäinen on aktiiviset opettajat, jotka ovat halukkaita ja innostuneita jatkuvan oppimisen toteuttamisesta. Opettajien mainitseminen jatkuvan oppimisen mahdollistajina viestii arvostuksesta opettajia ja heidän tekemäänsä työtä kohtaan.

”Tota ihan ensimmäinen [asia, joka mahdollistaa opintotarjonnan avaamisen] on ne aktiiviset opettajat, jotka on itse halukkaita ja innostuneita tekemään tätä.”

Haastateltava nostaa myös esille huolen opettajien kuormittuneisuudesta. Opettajat eivät saa olla ylikuormitettuja, jotta heillä jää aikaa tehdä opintotarjonnan avaamiseen liittyviä toimenpiteitä, kuten esimerkiksi MOOC-kurssin tekeminen. Toisena argumentin perusteena haastateltava mainitsee tiedekunnassa vallitsevan ilmapiirin.

”Toinen [asia, joka mahdollistaa opintotarjonnan avaamisen] on sitte riittävän salliva ja avoin ketterä ilmapiiri, jossa annetaan mahdollisuuksia tehdä uusia asioita ja kokeilla. Et vaikka kuinka esimies epäilisi, että tossa ei välttämättä oo järkeä ni jos se hymyilee ja sanoo et hyvä juttu et kokeile ihmeessä ni tota sitte voi olla et se käyki ilmi et se onki hyvä juttu”.

Haastateltava kuvaa ilmapiiriä sanoen salliva, avoin ja ketterä. Hänen mielestään tiedekunnassa annetaan mahdollisuuksia kokeilla uusia asioita. Kolmantena perusteena haastateltava mainitsee rahoituksen.

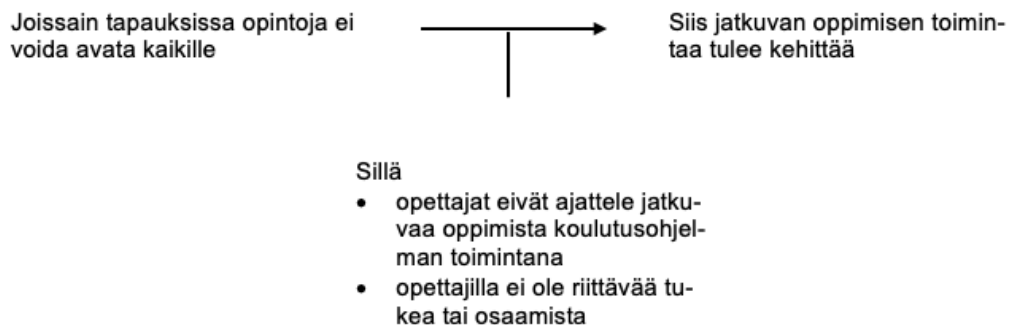
”Sitten tota on tää äsken mainittu rahoitus on tietysti tärkeä et sit ku puhutaan niinku isommasta mittakaavasta ni jostain täytyy löytyä ne resurssit. Ja ulkonen rahoitus voi olla tärkeä niinku se on ollu meille täl hetkellä.”

”Ja nyt tota ollaan hyvin tietosia siitä, että OKM rahottaa jatkuvaa oppimista ja ollaan tietysti iloisia että se meidän meidän työ, meidän tuottamat opintopisteet tuottaa yliopistolle hedelmää. Toivotaan toki jatkossa että rahoitusmallit ja -mekanismit myös yliopiston sisällä olis selkeitä ja et sieltä tulis selkeet kannusteet sitte edelleenki tän avoimen tarjonnan kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Nyt meil on ollu vielä täl hetkel käynnissä kaks isoo OKM rahottamaa projektii joissa me on voitu tehdä paljon tätä kehitystä ja kehittää lisää kursseja ja ylläpitää ja avata mutta se vaatii rahaakin aika paljon että jos ei nyt saada OKM:ltä jatkoa näille isoille hankkeille ni sitte jää vähän auki että mitä me pystytään jatkossa ylläpitämään.”

Kurssien ylläpitäminen ja laajentaminen kaikille avoimiksi vaatii rahoitusta. Haastateltava kertoo, että jatkuvan oppimisen kehitystä ja opintotarjonnan avaamista on voitu tehdä paljon opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksen ansiosta. Opetus- ja kulttuuriministeriö rahoittaa jatkuvaa oppimista. Vuosina 2017-2020 avoimen yliopisto-opetuksen, erillisinä opintoina ja

erikoistumiskoulutuksina suoritettujen opintopisteiden osuus oli 2 prosenttia rahoituksen laajuudesta. Vuodesta 2021 lähtien jatkuvan oppimisen osuus on 5 prosenttia perusrahoituksesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021.)

Muut perusteet (W) kohdistuvat johtopäätökseen siitä, että jatkuvan oppimisen toimintaa tulee kehittää. Perusteet jäsenyivät argumentaatiomallin mukaan näin:



Kuvio 4. Perusteet jatkuvan oppimisen toiminnan kehittämiseksi matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa.

Jatkuvan oppimisen toimintaa tulee kehittää, sillä opettajilla ei välttämättä ole riittävästi ja pitkäjänteistä tukea muun muassa MOOC-kurssien tekoon. Kehittämistä ohjaa myös haaste siitä, että opettajat eivät ajattele jatkuvaa oppimista koulutusohjelman toimintana. Perusteet jatkuvan oppimisen kehittämiseksi ovat myös osittain syitä, jotka haastavat tai jopa estävät jatkuvan oppimisen tarjonnan laajentamista.

5.1.4 Varaukset opintotarjonnan laajentamisesta

Varaukset (R) muuttavat johtopäätöstä. Varaukset kohdistuvat johtopäätökseen siitä, että monissa tapauksissa kursseja voidaan tarjota avoimesti kaikille. Varauksia oli eriteltävissä kolmea tyyppiä: kurssi ei skaalaudu isoille joukoille, opettajat eivät ajattele jatkuvaa oppimista koulutusohjelman toimintana sekä opettajat eivät saa tarpeeksi tarvitsemaansa tukea. Kahteen muuhun johtopäätökseen ei kohdistunut varauksia. Johtopäätöksen varaus voitaisiin

muotoilla esimerkiksi näin: ”Monissa tapauksissa kursseja voidaan tarjota avoimesti kaikille, paitsi jos kurssi ei skaalaudu isoille joukoille”. Kyseinen varaus ilmeni aineistossa näin:

”No tota joihinkin kursseihin liittyy liittyy rajoituksia koska ne on opettajien ja muiden resurssien takia niin työvoimavaltasia. Et meil on aineita biologiaa ja muuta mis on kenttäkursseja, ne ei skaalaudu isoille joukoille. Laboratoriokurssit ei”.

Mikäli kurssi ei skaalaudu isoille joukoille, ei sitä voida tarjota avoimesti kaikille. Tällaisia kursseja ovat esimerkiksi kenttä- ja laboratoriokurssit. Toinen haastateltavan esittämä varaus liittyi siihen, että opettajat eivät ajattele jatkuvan oppimisen tarjontaa, kuten esimerkiksi MOOC-toimintaa, yliopiston tai koulutusohjelman toimintana.

”Sit on semmonen käsitteellinen tai organisatorinen ongelma että tota opettajat ei ajattele että tää jatkuva oppiminen, MOOC-toiminta on oikeestaan meidän yliopiston ja meidän koulutusohjelmien toimintaa”.

Erikoista tässä varauksessa on se, että Helsingin yliopiston strategia korostaa sitä, että tiede ja oppiminen kuuluvat kaikille. Erityisesti uudistunut strategia vuosille 2021–2030 tavoittelee jatkuvan oppimisen tarjonnan laajentamista. (Helsingin yliopisto, 2021g, viitattu 28.7.2021). Haastateltavan esittämään haasteeseen on kuitenkin pyritty reagoimaan matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan verkko-opetuksen ja jatkuvan oppimisen strategiassa, jossa ehdotettuna päälinjauksena on nostaa jatkuva oppiminen koulutusohjelmien, tiedekunnan ja osastojen tehtäväksi tutkintokoulutusten rinnalle (Toivonen, 2020).

”Sit se mikä meil on pitkäänki puuttunu mut mitä me ollaan tiedekunnassa nyt laittamassa kuntoon ni on tällanen pitkäjänteinen tuki eli erinäkönen tuki mooccien tekemiselle. – – Tää on ollu aika semmonen pullonkaula vähän. Meillä on tehty hienoja juttuja kuin ihmeen kaupalla lyhytjänteisellä tota lyhytjänteisissä projekteissa ja nyt sitä yritetään muuttaa et myös se pitkäjänteinen tuki olis olemassa.”

”Yks semmonen no sanotaan et ilmeinen haaste on se vaatii paljon työtä ja se ei oo niin helppoo ja ilmeistä kun opettajat ehkä ajattelee. Monella saattaa olla jotenki ajatus siitä et no heillä on ne materiaalit olemassa ni ne laitetaan verkkoo ja sit se on siinä ja siit ei välttämättä tuu hyvä moocci.”

Kolmas varaus, joka voi estää avoimen opintotarjonnan laajentamisen, tai ainakin vaikeuttaa sitä, on puutteellinen tuki opettajille MOOC-kurssien tekemiseen. Haastateltava kuvaa, että tuen puuttuminen on ollut ”pullonkaula”, eli voidaan ajatella sen estäneen jatkuvan oppimisen toimintaa. Myöskin haastateltavan kuvaus siitä, että on tehty asioita ”kuin ihmeen kaupalla”, viestii siitä, että lyhytjänteinen työ on onnistunut osittain ehkä sattumalta, mutta nyt tarvitaan pitkäjänteistä tukea. Tällä pitkäjänteisellä tuella pyritään vastaamaan myöskin haastateltavan mainitsemaan huoleen MOOC-kurssien laadusta.

5.1.5 Yhteenveto

Keskeinen johtopäätös (C) on, että monissa tapauksissa kursseja voidaan tarjota avoimesti kaikille. Määre ”monissa tapauksissa” (Q) johtuu siitä, että kurssien avaaminen ei ole mahdollista kaikissa tapauksissa. Haastattelussa tulee selkeästi esille kolme perustetta (W), joilla mahdollisuutta opintojen avaamiseen perustellaan. Perusteet (W) liittyvät opettajien aktiivisuuteen, sallivaan ilmapiiriin ja rahoitukseen. Johtopäätöstä voi muuttaa kolme varausta (R), jotka liittyvät kurssin sopivuuteen suurille opiskelijamäärille sekä siihen, että opettajilla ei ole riittävästi tukea opintotarjonnan avaamiseen liittyvien toimenpiteiden suorittamiseen tai he eivät näe jatkuvaa oppimista koulutusohjelman toimintana. Kahta opettajiin liittyvää varausta (R) lähestytään ratkaisukeskeisesti ja näihin haasteisiin vastaamiseksi esitetään tavoitteita tiedekunnan verkko-oppimisen ja jatkuvan oppimisen strategiassa, johon haastateltava viittaa. Toinen johtopäätös (C) onkin, että jatkuvan oppimisen toimintaa halutaan kehittää.

5.2 Avoimen opintotarjonnan laajentaminen tai rajoittaminen oikeustieteellisessä tiedekunnassa

5.2.1 Kohderyhmä

Oikeustieteellisen tiedekunnan jatkuvan oppimisen kohderyhmänä korostuvat ne hakijat, jotka aikovat hakea opiskelemaan avoimen väylän kautta. Haastattelussa ilmenee, että tällä hetkellä avoimen yliopiston opintotarjonta oikeustieteen osalta on erityisesti tälle kohderyhmälle sopiva. Oikeustieteellisen tiedekunnan strategian mukaan tarkoituksena onkin muodostaa avoimesta väylästä entistä kilpailukykyisempi (Helsingin yliopisto, 2021h). Helsingin yliopiston oikeustieteellinen tiedekunta on yksi suosituimmista hakukohteista vuosittain (4480 hakijaa keväällä 2020), jolloin opiskelemaan pääseminen ”normaalia” hakuväylää on todella haastavaa.

”Ja sit toki on tietysti viel iso ryhmä esimerkiks on sit ne, jotka aikoo hakea avoimen yliopiston väylän kautta opiskelemaan oikeustieteelliseen tiedekuntaan. Et sen takia tätä niinku pohdintaa ylipäätään on käyty ku on tunnistettu et on näitä useampia ryhmiä ja on ajateltu, tai tällä hetkellä se tarjonta on ennen kaikkea niille, jotka nyt aikoo avoimen väylän kautta hakea opiskelemaan niin tietysti heille sieltä niinkun opinnot löytyy.”

Myöskin oikeustieteelliseltä alalta jo valmistuneet saattavat tarvita päivitystä tutkintoonsa. Lisäksi ihmiset, jotka ovat töissä täysin muulla alalla, voivat tarvita työssään tietoa jostain tietystä oikeudenalasta, ja näin tarvita jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia.

”Et voi olla sellasia henkilöitä, jotka on valmistunu oikeustieteelliseltä alalta aikaisemmin, ja sit ne tarvis jotain tiettyä täydennystä opintoihinsa. Sit saattaa olla sellanen ryhmä, joka on vaan, tai ihmiset, jotka ovat ihan muulla alalla töissä, mutta tarvis tietoa jostain tietystä oikeudenalasta.”

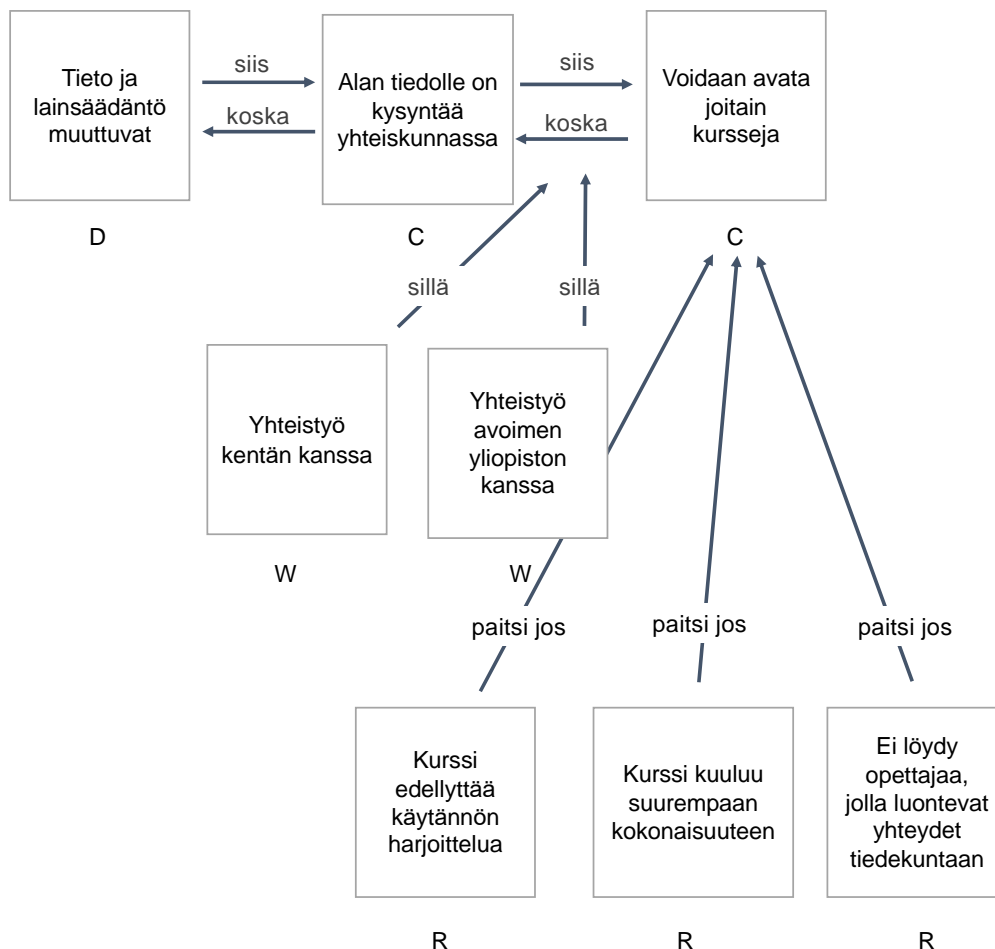
Päivitystä tutkintoon voi saada muun muassa alan liittojen kanssa yhteistyössä tehtynä täydennyskoulutuksena.

”Et sithän tietysti oikisalalta valmistuneille järjestetään vaikka niinku lakimiesliiton tai tällasten kautta monenlaista täydennyskoulutusta, mut ne on sit taas erityyppisiä ja ne ei oo opinto-pisteytettyjä.”

Lisäksi oikeustieteellisellä tiedekunnalla on monien muiden tiedekuntien tapaan erillisten opintojen mahdollisuus. Haastateltava kuvaa, että erillisiä opintoja suorittavat muun muassa henkilöt, jotka ovat suorittaneet oikeustieteellisen tutkinnon ulkomailla, mutta tarvitsevat täydentäviä opintoja, jotta voivat tehdä alan töitä Suomessa.

”Sit myös perinteiseen tapaan niin oikeustieteellisellä tiedekunnalla on kans erillisten opintojen mahdollisuus, eli sellaset henkilöt, joilla ei oo tutkinnon suoritusoikeutta missään, niin voivat hakea sit erillisten opintojen oikeutta tiedekuntaan, jolloin se opinto-oikeus myönnetään niinku tiettyyn opintojaksoon. Ja se on ehkä väylänä tyypillisesti sellanen, joka tota erityisesti sellasia sit taas, jotka on tehneet oikeudenalan tutkinnon tai oikisalan tutkinnon ulkomailla ja he tarvi tiettyjä täydentäviä opintoja Suomessa, jotta he voi sit pätevyöityy oikisalan töihin, niin niin sellaisia ehkä on sit tyypillisemmin erillisten opintojen ihmisissä.”

5.2.2 Johtopäätökset ja lähtötiedot



Kaavio 2. Oikeustieteellisen tiedekunnan argumentaatiokaavio.

Oikeustieteellisen tiedekunnan haastattelun perusteella lähtötietona (D) on, että tieto ja lainsäädäntö muuttuvat, jonka takia oikeustieteelliselle tiedolle on kysyntää yhteiskunnassa (C).

”Ja sit se, varsinkin nyt ajattelen niinkun oikista ja tavallaan sitä alaa, niin sehän on kuitenkin sellasta koko ajan niinkun päivittyvää ja muuttuvaa, et vaikka lainsäädäntö muuttuu, niin sit täytyy sitten ihmisten myös hankkia se ajantasaisin tieto. – – Koska sit toki onhan se niinku nykypäivänä nopeeta tarkistaa vaikka joku laki, sä voit vaan hakea sen tuolta Finlexistä, et se menee niinku silleen nopeasti ja näppärästi, mut sit ehkä just sellanen yhteinen keskustelu siitä, et mitä sillä sitten tarkotetaan tai ajatellaan ja mihin on pyritty niin se on sit sellasta tärkeätä käydä ihmisten kesken.”

Vaikka tieto olisi nopeasti tarkistettavissa Internetistä, on ihmisten välinen keskustelu tärkeää asian syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi. Tämän perusteella voisi päätellä, että oikeustieteellinen haluaa vastata tähän tarpeeseen tarjoamalla opintoja. Tässä nimenomaan kuitenkin lähestytään tarvetta täydennyskoulutuksen näkökulmasta, sillä puhutaan tiedon muuttumisesta. Niillä, jotka eivät ole alaa opiskelleet, ei ole välttämättä mitään perustietojakaan.

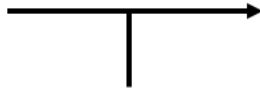
”Et mun mielestä oikeustieteellisessä tiedekunnassa kyl ymmärretään se, et on sellasta kysyntää ja tarvetta myös niinkun alan tiedolle tuolla yhteiskunnassa ja siellä vaikuttavilla ihmisillä. Et sellanen peruslähtökohta tai perussuhtautuminen on mun mielest ihan positiivinen tähän asiaan.”

Haastateltavan summaa, että suhtautuminen opintotarjonnan laajentamiseen on hänen mielestään oikeustieteellisessä tiedekunnassa positiivinen, sillä tiedekunnassa ymmärretään tarve alan tiedolle yhteiskunnassa.

5.2.3 Perusteet opintotarjonnan laajentamiselle

Haastattelussa tuli esille kaksi keskeistä perustetta (W), joilla mahdollisuutta opintojen avaamiseen perustellaan. Perusteet ovat yhteistyö avoimen yliopiston ja kentän kanssa. Argumentit jäsenyivät Toulminin argumentaatiomallin mukaan seuraavasti:

Alan tiedolle on kysyntää yhteiskunnassa



Voidaan avata joitain kursseja

Sillä

- yhteistyö avoimen yliopiston kanssa on luontevaa
- yhteistyö kentän kanssa on luontevaa

Kuvio 5. Perusteet opintotarjonnan laajentamiselle oikeustieteellisessä tiedekunnassa.

Ensimmäinen argumentti voisi siis kuulua: ”Alan tiedolle on kysyntää yhteiskunnassa, siis voidaan avata joitain kursseja, sillä yhteistyö avoimen yliopiston kanssa on luontevaa”.

”No, jos ajatellaan sitä et se on ennen kaikkea sen avoimen yliopiston kautta olevaa tarjontaa, niin toki se niinkun yhteistyö – – avoimen yliopiston kanssa on tietysti sellanen että on niinku tärkeää et sinne on se luontainen yhteistyö sitten sinne ja ööm nyt siis ajattelen sitä, että saadaan ne niinkun sopivat opintojaksot sinne tarjontaan on niin sitte tärkeää, koska avoimeen yliopistoon usein tulee sit niit kysymyksiä et toivottais vaikka tietyltä oikeudenalalta opintoja, et usein ihmiset ensimmäisenä ottaa yhteyttä avoimeen et oisko tän tyypistä opetusta tarjolla mahdollisesti. Ja sitten tietysti se tieto on sitä kautta sit tärkeä saada sit niinkun meille, taas jotka tiedekunnan asioita näin niinku lähipalveluissa hoidetaan, ja tiedekunnan opettajille.”

Yhteistyö avoimen yliopiston kanssa on tärkeää, jotta voidaan vastata opiskelijoiden tarpeisiin. Avoimeen yliopistoon tulee usein toiveita, jotka on tärkeä saada tiedekuntaan ja tiedekunnan opettajille, jotta pystytään vastaamaan kysyntään. Toinen peruste opintotarjonnan laajentamiselle liittyi luontevaan yhteistyöhön kentän kanssa. Tämän argumentin voisi muotoilla seuraavasti: ”Alan tiedolle on kysyntää yhteiskunnassa, siis voidaan avata joitain kursseja, sillä yhteistyö kentän kanssa on luontevaa”.

”Ja tavallaan oikiksella on must aika sellaset luontevat yhteydenpitokanavat toisaalt sinne avoimeen yliopistoon et se on niinku tosiaan tärkeä kumppani ja sit toisaalta niinkun tonne kentälle, jolloin nyt ajattelen niitä erilaisia liittoja ja siellä olevia toimijoita. Ja sit ööm heidän kanssaan yhteistyössä toteutettavat tämmöset just oikeudenalakohtaset

päivät niin niin ne on jo ymmärtääkseni ihan vakiinnuttaneet paikkansa ja perinteisesti sinällään toimivat”.

Yhteistyöllä kentän kanssa tarkoitetaan esimerkiksi erilaisia liittoja ja muita toimijoita. Liittojen kanssa toteutetaan muun muassa oikeudenalakohtaisia päiviä täydennyskoulutukseksi alalta valmistuneille. Tällaiset täydennyskoulutukset eivät välttämättä ole ainakaan kokonaan tiedekunnan järjestämiä, mutta organisointi on voitu toteuttaa tiedekunnan puolesta tai sitten yhteistyössä esimerkiksi asianajajaliiton kanssa. Haastateltavan mukaan yhteistyötä helpottaa esimerkiksi se, että alalla on sen kompaktiuden vuoksi selkeät kumppanit, joiden kanssa tehdä yhteistyötä, kuten asianajajaliitto. Haastateltava tekee vertauksen humanistiseen alaan, jossa kenttä, jolle ihmiset työllistyvät, on paljon monitahoisempi, ja tällöin yhteistyöhön kentän kanssa ei välttämättä olisi niin suoria selkeitä kumppaneita kuin oikeustieteellisen tiedekunnan tapauksessa.

5.2.4 Varaukset opintotarjonnan laajentamisesta

Johtopäätöstä voivat muuttaa varaukset (R). Varaukset kohdistuvat johtopäätökseen siitä, että joitakin kursseja voidaan avata avoimesti kaikille. Kaksi ensimmäistä varausta voitaisiin muotoilla näin: ”Voidaan avata joitain kursseja, paitsi jos kurssi edellyttää käytännön harjoittelua” sekä ”Voidaan avata joitain kursseja, paitsi jos kurssi kuuluu suurempaan kokonaisuuteen”. Haastateltava kertoo, että sellaiset kurssit, jotka edellyttävät käytännön harjoittelua tai jotka kuuluvat johonkin suurempaan kokonaisuuteen, johon kuuluu esimerkiksi kokoava tentti, on ajateltu nimenomaan tutkinto-opiskelijoille suunnatuiksi.

”Sit on ehkä joitain sellasia mmm, mikskä näitä nyt sanotaan, sellasia niinkun kokoavia, kun sit siellä notaarin tutkinnon sisällä on sellaisia, kun vaikka sanotaan minkä mä nyt sanoisin, valtiosääntöoikeudesta vaikka, niin siellä on ensin. Tutkinto menee niin, että siellä on opetusta, joka on luentotyypistä opetusta, sit on pienryhmäopetusta, ja sit on sellanen tentti, ni tavallaan kaikki nää on niinku mahdollist järjestää avoimenki kautta, mut sitte se valtiosääntöoikeus kuuluu osaksi isompaa kokonaisuutta, julkisoikeuden kokonaisuutta. Ja sitten siihen julkisoikeuteen kuuluu muutakin, muitakin oikeuden aloja, ja sit niille kaikille on semmonen kokoava loppukuulustelu, niin ne on niinkun aateltu taas hyvin tutkinto-, tai tutkinto-opiskelijoille suunnatusti. Et on joitain sellasia, ja sit on joitain sellasia käytännön harjoittelua edellyttäviä kursseja, mitkä sit on kans nimenomaan tutkinto-opiskelijoille suunnattuja.”

Lisäksi yksi varaus koski opettajia. Varauksen voisi muotoilla näin: ”Voidaan avata joitain kursseja, paitsi jos ei löydy opettajaa, jolla on luontevat yhteydet tiedekuntaan”. Haastateltava kertoo, että toiveena on, että avoimessa yliopistossa opettavalla opettajalla olisi luontainen yhteys tiedekuntaan, eli olisi tiedekunnan henkilökuntaa tai esimerkiksi tohtorikoulutettava.

”Ja sit siinä on tietysti toisaalta niinku meidän puolelt kysymys siitä, että halutaan sit tietysti jos vaikka opetus on niinku avoimen kautta järjestettyä niin sit toki meidän täytyy huolehtia et meil on niinkun niin sanotusti pätevä opettaja siellä et et sit tottakai halutaan, et se joka sen opetuksen antaa, niin on joko mielellään ehkä tiedekunnan henkilökuntaa tai sitten vaikka tohtorikoulutettava, joka on tiedekunnassa et silleen on niinku luontainen yhteys sit tiedekuntaan”.

Haastateltava nostaa monessa kohdassa esille sen, että tunnistaa, että kysyntää avoimelle opintotarjonnalle olisi todella paljon ja on haastavaa saada kysyntä ja tarjonta kohtaamaan.

”Et sekin, mut se on ehkä vähän tämmönen ikuisuuskyymys tietyssä mielessä, et miten saa sen sitte kohtaamaan sen kysynnän ja tarjonnan. Et se, nyt ainaki näin ensimmäisenä tulee mieleen. Ja varmaan on se niinkun tietys mieles hankalin, hankalinkin kysymys tässä asiassa”.

Haastateltava kuitenkin toteaa, että ehdottomasti suurin osa opetuksesta, sekä luento- että pienryhmämuotoinen opetus olisi mahdollista toteuttaa, joten tullaan siihen, että mitkä ovat kysynnän ja tarjonnan mahdollisuudet, eli minkälaista haluttaisiin ja millaista on mahdollista lähteä järjestämään.

5.2.5 Yhteenveto

Kohderyhmän osalta haastattelussa korostuu avoimen väylän kautta opiskelemaan hakevat sekä täydennyskoulutus liittojen tai muiden alan toimijoiden kanssa yhteistyössä. Lähtötieto (D) on se, että tieto ja lainsäädäntö muuttuvat, mistä seuraa johtopäätös (C), että alan tiedolle on kysyntää yhteiskunnassa. Tästä taas seuraa toinen johtopäätös (C) siitä, että joitain opintoja voidaan tarjota avoimesti kaikille. Johtopäätökselle on kaksi perustetta (W), jotka ovat luonteva yhteistyö avoimen yliopiston kanssa sekä luonteva yhteistyö kentän kanssa. Johtopäätöstä muuttavat argumentaation varaukset (R). Kursseja voidaan tarjota avoimesti kaikille, paitsi jos kurssi edellyttää

käytännön harjoittelua, kurssi kuuluu suurempaan kokonaisuuteen, joka suoritetaan kokoavalla tentillä, tai jos ei löydy opettajaa, jolla olisi luontevat yhteydet tiedekuntaan.

5.3 Avoimen opintotarjonnan laajentaminen tai rajoittaminen kasvatustieteellisessä tiedekunnassa

5.3.1 Kohderyhmä

Kasvatustieteellisen tiedekunnan haastattelussa nousi esille jatkuvan oppimisen kohderyhmiksi kolme ryhmää: opiskelemaan pyrkivät, työelämässä olevat osaamisen täydentäjät sekä erillisten opintojen suorittajat. Avoimen yliopiston kautta on saatavilla muun muassa kasvatustieteen perusopintoja ja näitä suorittavat muun muassa ne, jotka ovat hakeneet opiskelemaan tiedekuntaan, mutta opiskelupaikka ei ole auennut ja ovat välivuotenaan suorittaneet opintoja.

”Ja yks ryhmä joka meil suorittaa niit on esimerkiks sellaset jotka on hakenu niinku opiskelemaan ja sit ne ei oo päässy nii sit ne niinku tavallaan sinä välivuotena niinku opiskeleeki sitte esimerkiks vaikka kasvatustieteen perusopinnot tai erkkapedan perusopinnot ja muuta ja sit hakee niinku seuraavana vuonna uudestaan opiskelemaan”.

Lisäksi on tekeillä kahden opintopisteen laajuisia tutustumiskursseja eri opintosuuntiin. Tutustumiskursseja tarjotaan avoimen yliopiston kautta ja niitä voivat suorittaa esimerkiksi lukiolaiset tai työssäkäyvät. Mikäli opiskelija innostuu tutustumiskurssin kautta opinnoista laajemminkin, hän voi suorittaa viiden opintopisteen laajuisen kurssin, jonka osa tutustumiskurssi on, ja mikäli innostuu vielä enemmän, voi alkaa suorittaa kasvatustieteen perusopintoja.

”Mut nyt me ollaan sitte tehty niin että me ollaan tehty tällasii tutustumiskursseja, jotka alkaa nyt. Eli meil on tulos niinku tutustumiskurssi erityispedagogiikkaan ja sitte sekä suomen- että ruotsinkieliseen varhaiskasvatukseen eli kaks opintopistettä. Ja sit me ollaan suunnittelemas myös käsityöhön ja ruotsinkieliseen luokanopettajakoulutukseen ni tämmösii tutustumiskursseja. Ja ne on kaks opintopistettä. Ne on sit avoimessa nii et niit voi tehä sekä lukiolaiset että sitte myös työssä olevat niinku ihmiset ja sit ku ne on suorittanu ne ni ne voi tehä sen viis opintopistettä mihin se mistä se on niinku pala ja sit jos ne kiinnostuu viel enemmän ni sit voi ruveta tekee vaik perusopintoja”.

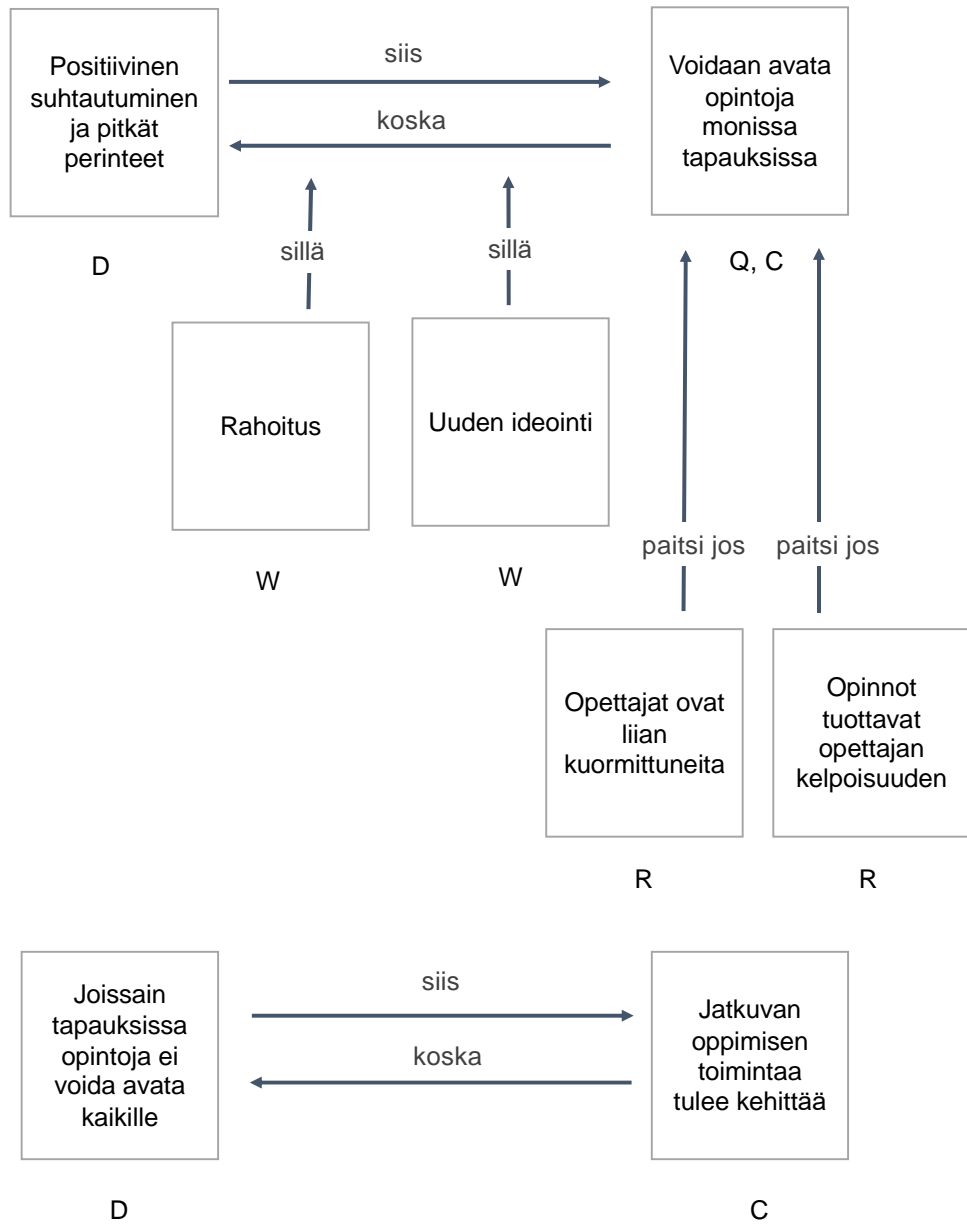
Haastattelussa nousi lisäksi esille osaamisen täydentämisen näkökulma. Avoimessa yliopistossa on paljon kursseja, jotka sopivat sekä opiskelemaan pyrkiville sekä niille, jotka ovat jo työelämässä ja haluavat päivittää osaamistaan.

”Ja tota ja sit meil on muitaki niitä avoimen yliopiston opintoja ni paljon siellä mitä voi suorittaa vaikka esi- ja alkuopetuksen opintoja tai jotai jotka sopii siis myös sellasille jotka haluaa täydentää osaamistaan eikä oo meidän tutkinto-opiskelijoita”.

Lisäksi erillisten opintojen muodossa on tarjolla opintoja niille, jotka ovat valmistuneet, mutta haluavat valmistumisen jälkeen pätevöityä esimerkiksi erityisopettajaksi. Erityisopettajaopintojen lisäksi tarjolla on myös erillisiä pedagogisia opintoja, jotka suorittamalla saa opettajan kelpoisuuden.

”Et meil oli paljon niitä avoimen yliopiston opintoja ja sitte tota ja sit meil oli paljon näitä erillisii opintoja, joka tarkoittaa meil käytännös sitä et meil on niinku erilliset erityisopettajaopinnot, et ku on niinku valmistunu nii valmistumisen jälkeen voi tulla tekemään niinku pätevyyden siihen et tulee niinku erityisopettajaksi. Ja sit meil on myöski erillisii pedagogisii opintoja. Elikä ku jos on tehny jonku tutkinnon nii sit voi tulla opiskelee niinku ne pedagogiset opinnot ja saada opettajakelpoisuuden sitte niinku myöhemmin.”

5.3.2 Johtopäätökset ja lähtötiedot



Kaavio 3. Kasvatustieteellisen tiedekunnan argumentaatiokaavio.

Ensimmäinen johtopäätös (C) on, että monissa tapauksissa kursseja voidaan tarjota avoimesti kaikille. Johtopäätös seuraa siitä lähtötiedosta, että tiedekunnassa suhtaudutaan opintotarjonnan avaamiseen positiivisesti ja tiedekunnalla on pitkät perinteet avoimen opintotarjonnan suhteen.

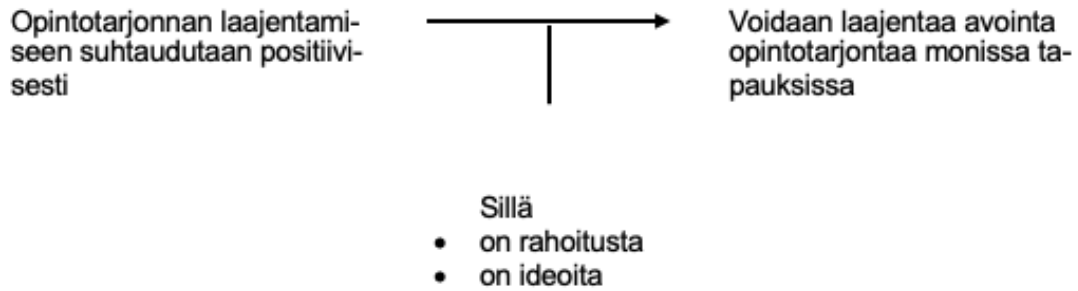
”No meidän tiedekunnassa mä luulen että meil suhtaudutaan aika positiivisesti [avoimen opintotarjonnan laajentamiseen] koska meil on meil on niinku meil on niit tosi paljon jo valmiiks.”

Haastattelussa ilmeni myös tahtotila siitä, että avointa opintotarjontaa halutaan laajentaa, ja haastattelussa tuli esille, että on pohdinnassa, miten opintoja voitaisiin avata vielä enemmän. Tämän perusteella nostin toiseksi johtopäätökseksi sen, että jatkuvan oppimisen toimintaa tulee kehittää. Tämä johtopäätös seurasi siitä lähtötiedosta, että joissain tapauksissa opintoja ei voida tarjota kaikille. Yksi esimerkki tästä on se, että haastateltava mainitsi, että tavoitteena on avata myös syventävien opintojen kursseja, mutta on pohdinnassa, miten näitä kursseja voisi avata niin, että ei tarvitsisi edellyttää, että opiskelija olisi ensin suorittanut perus- ja aineopinnot. Lisäksi haastateltava nosti esille, että on pohdittu sitä, että tutkinto-opiskelijoille suunnattuun opetukseen avattaisiin paikkoja avoimen yliopiston opiskelijoille. Tätäkin asiaa kuitenkin piti vielä selvittää. Eli voidaan todeta, että kasvatustieteellisessä tiedekunnassa halutaan kehittää jatkuvan oppimisen toimintaa, ja ajatuksia kehittämistoimenpiteistä on, mutta moni niistä on vielä suunnittelun asteella.

Syventävien opintojen avaamisen haasteena on haaste siitä, että tulisi löytää ratkaisu siihen, miten voidaan ilmaista opiskelijoille kurssille osallistumisen edellytykset, mutta ei kuitenkaan edellyttää tiettyjen kurssien suorittamista, vaan sisältöjen hallintaa. Tämä on tärkeää niille opiskelijoille, jotka tulevat kyseisen yliopiston tai koulutusohjelman ulkopuolelta, vaan hankkineet osaamisensa muulla tavoin ja haluaisivat täydentää osaamistaan esimerkiksi jollain syventävien opintojen kurssilla.

5.3.3 Perusteet opintotarjonnan laajentamiselle

Argumentaatiossa nousi esille kaksi keskeistä perustetta, jotka mahdollistavat avoimen opintotarjonnan laajentamisen: rahoitus sekä uuden ideointi. Argumentit jäsentyvät Toulminin argumentaatiomallin mukaan seuraavasti:



Kuvio 6. Perusteet opintotarjonnan laajentamiselle kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Ensimmäisen argumentin voisi muotoilla näin: ”Opintotarjonnan laajentamiseen suhtaudutaan positiivisesti, siis voidaan laajentaa avointa opintotarjontaa monissa tapauksissa, sillä siihen on rahoitusta”. Rahoitus opintotarjonnan laajentamisen mahdollistajana nousi haastattelussa esille monen esimerkin kautta.

”No ainaki siis siihen et me ollaan saatu niit tutustumiskursseja tehtyy ni me ollaan siihen on ollu rahaa. meil on ollu se toinen reitti yliopistoon -hanke, josta me ollaan pystytty niinku öö maksamaan sitte mm tota kolme kuukautta semmosta tutkimusapulaisen palkkaa niinku no ne on ollu meiän opiskelijoita. aika pitkällä olevia opiskelijoita, jotka sit on pystyny niinku tekemään niitä kehittämään niinku eteenpäin niitä et ne on onnistunu. Ja no sitte nii no sitte tossa Changing Education mun mielestä ne sai semmosta digi-kehittämisrahaa ja ne on varmaan sen rahan avul ainaki niinku pystyny niit tekemään.”

Toinen argumentti liittyi ideointiin ja uudella tavalla ajatteluun. Argumentin voisi muotoilla näin: ”Opintotarjonnan laajentamiseen suhtaudutaan positiivisesti, siis voidaan laajentaa avointa opintotarjontaa monissa tapauksissa, sillä tiedekunnassa ideoidaan uusia mahdollisuuksia”.

”ja sit varmaan niinku myös tämmöset vähä niinku ideointii et mitä ne voidaa niinku myöski tarjota et ehkä se o ollu vähä et on ollu ne tietyt jutut mitä on aina tarjottu et nyt pitää miettii sit vähä uudel tavalla et oisko jotai muitaki mahollisuuksii.”

Haastateltava nostaakin esille useita ideoita ja ajatuksia siitä, miten avointa opintotarjontaa olisi mahdollista laajentaa, kuten edellisessä luvussa mainitut

syventävien kurssien avaamisen sekä avoimen yliopiston opiskelijoiden ottamisen tutkinto-opiskelijoiden opetukseen.

5.3.4 Varaukset opintotarjonnan laajentamisesta

Argumentaatiossa nousi esille varauksia, jotka muuttavat johtopäätöstä siitä, että opintoja voidaan tarjota kaikille. Opintoja ei voida tarjota kaikille siinä tapauksessa, mikäli opinnot tuottavat opettajan kelpoisuuden. Nämä opinnot ovat sellaisia, joita ei voi päästä opiskelemaan ilman soveltuvuuskoetta, jolla arvioidaan soveltuvuus opettajatehtäviin. Kelpoisuuden tuottavat opinnot ovat siis sellaisia, joita voivat suorittaa tutkinto-opiskelijat tai ne, jotka ovat hyväksytyt suorittamaan näitä opintoja erillisinä opintoina. Erillisten opintojen suoritusoikeuden saamiseksi puolestaan edellytetään sopivaa taustatutkintoa. Lisäksi näiden opintojen saatavuuteen oman haasteensa tuo kova hakupaine.

”Ne on ne tota ne kelpoisuuden tuottavat opinnot on erityisesti semmosia et esimerkiks niitä no vaikka niitä pedagogisia opintoja, ni nehän kuuluu joko tutkintoon tai sit niitä voi hakee tekee erillisinä opintoina. Mut niihin ei voi päästä ilman soveltuvuuskoetta elikkä et kuka tahansa ei voi niinku päästä opiskelemaan niitä vaan siihen kuuluu aina se niinku et ku niist saa opettajakelpoisuuden eli siihen kuuluu se et arvioidaan niinku se soveltuvuus että soveltuu opettajatehtäviin.”

”Ja sitte samoin niinku ne tota esimerkiks ne erilliset erityisopettajaopinnot nii ei niitäkää voi kukaan tahansa mennä tekemään et niit voi sit hakea tekemään semmoiset joil on sopiva taustatutkinto et ne sillä niillä opinnoilla niinku pätevytyy sitte siihen erityispedagogiikkaan et ku seki tuottaa niinku kelpoisuuden. Ja samoin sit se ne erilliset monialaset opinnot ni siinäki pitää olla taustalla tietty tutkinto että niinku niillä opinnoilla niinku sit saa sen kelpoisuuden.”

Lisäksi yhdeksi varaukseksi muodostui opettajien kuormittuminen. Opintoja voidaan tarjota avoimesti kaikille, paitsi jos opettajat ovat liian kuormittuneita. Haastateltavan mukaan resurssien saanti – kuka tekee ja kuka jaksaa – on noussut puheeksi tiedekunnassa.

”...se mikä meillä niinku nousee puheeks, on kyl sit se et mikä on se kuormittumisen et niinku tavallaa kuka niitä [kaikille avoimia opintoja] niinku tekee ja kuka jaksaa ja mistä ne niinku resurssit tulee.”

5.3.5 Yhteenveto

Kohderyhmän osalta haastattelussa korostuu opiskelemaan hakevat, työelämässä olevat osaamisen päivittäjät sekä erillisten opintojen suorittajat, jotka haluavat opettajan kelpoisuuden. Argumentaation lähtötietona (D) on, että kasvatustieteellisessä tiedekunnassa suhtaudutaan positiivisesti avoimen opintotarjonnan laajentamiseen, mistä seuraa johtopäätös (C), että opintoja voidaan avata monissa tapauksissa. Opintotarjonnan laajentamiselle esitetään kaksi keskeistä perustetta (W), jotka ovat rahoitus opintotarjonnan laajentamiseen sekä uuden ideointi. Johtopäätöstä muuttavat argumentaation varaukset (R), joiden perusteella opintoja ei voida avata, mikäli opettajat ovat liian kuormittuneita tai riittävästi opettajia ei ole, tai mikäli opinnot tuottaisivat opettajan kelpoisuuden. Koska argumentaatiolle esitettiin johtopäätöksen muuttavia varauksia, on selvää, että joissain tapauksissa avointa opintotarjontaa ei voida laajentaa. Tästä seurasi johtopäätös siitä, että jatkuvan oppimisen toimintaa tulee kehittää. Kehittämisen tahtotila nousi esille muun muassa monina ideoina ja konkreettisina esimerkkeinä, miten avoimen opintotarjonnan laajentaminen entisestään voisi olla mahdollista.

5.4 Tulosten yhteenveto

Jokaisessa haastattelussa keskeisenä jatkuvan oppimisen kohderyhmänä korostuivat nuoret ja opiskelemaan hakevat. Avoimen yliopiston opinnot ovat muun muassa mahdollisuus suorittaa opintoja välivuonna, ja mikäli henkilö pääsee koulutusohjelmaan tutkinto-opiskelijaksi, on hänellä osa opinnoista jo suoritettu. Jatkuvan oppimisen tarjontaa kohdennetaan nuorten ja opiskelemaan hakevien lisäksi työikäisille. Kaikissa haastatteluissa ilmeni ajatus siitä, että työikäiset voivat tarvita muuttuvan työelämän takia päivitystä osaamiseensa. Muutokset voivat liittyä esimerkiksi teknologian kehittymiseen.

Jokaisen haastattelun perusteella argumentaation keskeinen johtopäätös (C) oli, että monissa tapauksissa tiedekunnan opintoja voidaan tarjota avoimesti kaikille. Johtopäätökseen sisältyi määre (Q) ”monissa tapauksissa”. Johtopäätökset perusteltiin lähtötiedoilla, jotka vaihtelivat tiedekunnittain.

Perusteet (W), joilla argumenttia opintojen avaamisen puolesta perusteltiin, vaihtelivat tiedekunnittain. Haastatteluissa ei ilmennyt perustetta, joka olisi mainittu jokaisessa haastattelussa. Epäilen, etteikö yhteisiä tekijöitä olisi, mutta tämän tutkimuksen kontekstissa niitä ei ilmennyt. Esimerkiksi rahoitus on välttämätöntä, mutta sen nousemiseen esille haastattelutilanteessa voi vaikuttaa se, kuinka olennaisena perusteena se nähdään, vai nousevatko perusteet jatkuvan oppimisen toiminnalle lähtökohtaisesti jostain muista tarpeista. Joskus saatu rahoitus voi olla ikään kuin väline ja mahdollistaja, kun taas joskus jatkuvan oppimisen toimintaa voidaan järjestää lähtökohtaisesti siitä syystä, että siihen on saatu rahoitusta. Matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa perusteet liittyivät rahoitukseen, ilmapiiriin sekä aktiivisiin opettajiin. Myös kasvatustieteellisessä tiedekunnassa mainittiin keskeisenä perusteena rahoitus sekä lisäksi uuden ideointi. Oikeustieteellisessä tiedekunnassa keskeisimmät perusteet liittyivät yhteistyöhön sekä avoimen yliopiston että kentän kanssa. Yhteistyö avoimen yliopiston kanssa on varmasti oleellista jokaisen tiedekunnan osalta, sillä suuri osa jatkuvan oppimisen toiminnasta toteutuu avoimen yliopiston kanssa. Kuitenkin yhteistyö avoimen yliopiston kanssa tuli esille ainoastaan oikeustieteellisen tiedekunnan haastattelussa.

Argumenttiin avoimen opintotarjonnan laajentamisen puolesta liittyi myös varauksia (R). Varauksissa löytyi perusteita enemmän yhtäläisyyksiä tiedekuntien välillä. Jokaisessa tiedekunnassa esitettiin varauksia, jotka liittyivät opintokokonaisuuksiin tai kursseihin, sekä varauksia, jotka liittyivät opettajiin. Kaikissa tiedekunnissa on kursseja, jotka eivät haastateltavien mukaan voi olla kaikille avoimesti tarjolla. Syyt liittyivät esimerkiksi siihen, että kurssi skaalautuu huonosti suurille opiskelijamäärille tai tuottaa opettajankelpoisuuden, jolloin kurssia ei voisi päästä suorittamaan ilman soveltuvuuskokeen suorittamista. Muut varaukset liittyivät muun muassa opettajien kuormittuneisuuteen, opettajilta puuttuvaan riittävään tukeen tai siihen, että sopivaa opettajaa ei välttämättä löydy. Lisäksi yhdessä haastattelussa nousi esille varaus, joka oli avoimen opintotarjonnan avaamista haastava tai jopa estävä ajattelutapa, jonka mukaan opettajat eivät välttämättä ajattele jatkuvan oppimisen toimintaa koulutusohjelman toimintana.

Johtopäätös jatkuvan oppimisen toiminnan kehittämisestä nousi esille sekä matemaattis-luonnontieteellisen että kasvatustieteellisen tiedekunnan haastatteluissa. Oikeustieteellisen tiedekunnan haastattelussa tämä ei juurikaan ilmennyt. Matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa johtopäätös jatkuvan oppimisen toiminnan kehittämisestä nousi esille vahvasti ja sitä oli selkeästi mietitty paljon, sillä tiedekunnalla oli konkreettisia kehittämistoimenpiteitä tiedossa. Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa kehitystyö ilmeni ideoina ja toiveina, miten avointa opintotarjontaa voisi edelleen laajentaa, mutta toteutustavat eivät olleet vielä selvillä. Oikeustieteellisen tiedekunnan haastattelusta välittyi positiivinen suhtautuminen jatkuvaan oppimiseen ja jatkuvan oppimisen toiminnan tärkeyden ymmärtäminen, mutta varsinaista halua kehittämiseen ei juuri ilmennyt. Haastateltava näki kehittymisen mahdollisena, mutta mitään konkreettisia toimenpiteitä kehittämiselle ei esitetty.

Haastatteluissa nousi esille ajatus siitä, että jos opiskelijoille tarjotaan muitakin kuin esimerkiksi perusopintoja tai muita alkuvaiheen kursseja, opiskelijalta vaaditaan aiempaa osaamista kurssin suorittamiseksi. Matemaattis-luonnontieteellisessä ja kasvatustieteellisessä tiedekunnassa tunnistettiin haaste siitä, että miten opiskelijalle, joka tulee tiedekunnan tai koulutusohjelman ulkopuolelta, voitaisiin ilmaista kurssille pääsyn vaatimukset muuten kuin edellisten kurssien muodossa. Matemaattis-luonnontieteellisessä on joissain kursseissa muutaman kurssin ”jono”, jotka tulee olla suoritettuna ennen kyseisen kurssin suorittamista. Tämä kuitenkin suosii kyseisen koulutusohjelman tutkinto-opiskelijoita. On tärkeää miettiä, miten lähtötaaso-vaatimukset esitettäisiin niin, että nekin, jotka ovat hankkineet osaamisen jotain muuta kautta, voisivat suorittaa näitä kursseja. Oleellista on löytää ratkaisu siihen, miten ilmaistaan kurssille osallistumisen edellytykset sisältöjen hallinnan näkökulmasta, eikä niinkään siitä näkökulmasta, minkä kurssin tai opintokokonaisuuden on suorittanut aiemmin. Haastattelun perusteella matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa on havaittu, että voi olla haastavaa valvoa tasovaatimusten täyttymistä tai edes ilmaista tarkasti, mitä ennakkotietoja kurssille osallistuminen vaatii. Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa ei niinkään noussut esille esitietovaatimusten täyttymisen valvomisen, vaan pidettiin keskeisimpänä sitä, että opiskelijalla on mahdollista omaksua kurssin asiat. Matemaattis-

luonnontieteellisessä tiedekunnassa esitettiin konkreettisia ratkaisuja, kuten online-testi tai pikakurssi, jonka opiskelija voisi käydä ennen kurssille osallistumista ikään kuin kertauksena. Opiskelija vakuuttaisi itsensä siitä, että osaa asiat ja voi luottavaisin mielin mennä kurssille ja samalla myös opettaja saisi tiedon siitä, että opiskelija on osoittanut hallitsevansa tarvittut tiedot ja taidot. Mikäli opiskelijalla on puutteita osaamisessaan, voisi online-testin yhteydessä olla materiaalia, joihin perehtymällä opiskelija voisi paikata pieniä puutteita osaamisessaan ennen kurssille osallistumista. Kasvatustieteellisen tiedekunnan haastattelussa ei esiintynyt tällaista ideointia siitä, miten osaamisen edellytykset voitaisiin ilmaista. Oikeustieteellisen tiedekunnan haastattelussa tämä näkökulma ei ilmennyt oikeastaan ollenkaan, vaan lähinnä todettiin, että avoin opintotarjonta on painottunut alkuvaiheen opintoihin avoimen väylää ajatellen. Tasovaatimukset ovat siis yksi keskeinen haaste avoimen opintotarjonnan laajentamisessa.

6 Pohdintaa

Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen ensin tutkielman luotettavuutta ja esittelen, mitä olen tutkielmani luotettavuuden takaamiseksi.

Teoriataustassa perehdyin jatkuvaan oppimiseen, jonka ymmärtämiseksi minun tuli perehtyä muun muassa elinikäisen oppimisen käsitteeseen. Perehdyin elinikäiseen oppimiseen eri koulutustasoilla ja siihen, miten se toteutuu Helsingin yliopistossa. Tämä antoi minulle hyvää pohjatietoa tutkimukseni empiiristä osiota varten. Jatkuvan oppimisen käsitteen ymmärtäminen oli olennainen haastatteluiden onnistumisen kannalta.

Haastattelun luotettavuuden takaamiseksi olin suunnitellut haastattelurungon, jonka mukaan etenin jokaisessa haastattelussa. Haastattelurunkoa testattiin pilottihaastattelussa, jonka perusteella muun muassa muutin haastattelukysymysten järjestystä luontevammaksi. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, mikäli tutkittava ei vastaa kysymyksiin todenmukaisesti vaan pyrkii antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi, 2008, 35). Haastattelun alussa taustoitin jatkuvan oppimisen uudistusta ja aloitin ensimmäisen haastattelukysymyksen sanomalla, että hallitusohjelmassa kehoitetaan korkeakouluja avaamaan koulutustarjontaa mahdollisimman laajasti muillekin kuin tutkinto-opiskelijoilleen. Jo tästä syntyy käsitys, että avoimen opintotarjonnan laajentaminen olisi parempi vaihtoehto kuin sen rajoittaminen. On mahdollista, että haastateltavat siis kaunistelivat vastauksiaan eivätkä välttämättä olisi kertoneet, mikäli heillä olisi ollut jyrkkiä mielipiteitä siitä, että avointa opintotarjontaa ei tule lisätä. Myöskin haastatteluun saattoi valikoitua henkilöitä, jotka ovat aiheesta kiinnostuneita ja myötämielisiä laajentamisen suhteen. Myöskin se, että haastateltavat eivät ole täysin anonyymejä ja edustivat tässä tiedekuntaansa, voi vaikuttaa siihen, millaisia vastauksia he antoivat.

Analyysin osalta perehdyin huolellisesti käyttämäni Stephen Toulminin argumentaatioanalyysiin ennen aineiston analyysin aloittamista. Argumentaatio

tarkoittaa todisteiden ja perusteluiden esittämistä jonkin asian puolesta tai sitä vastaan (Siitonen & Halonen, 1997, 247). Mielestäni analyysitapa oli aineistolleni sopiva, sillä haastateltavat esittivät tutkimuksessa perusteita opintotarjonnan avaamisen puolesta ja vastaan. Tutkijan omat käsitykset vaikuttavat kuitenkin aina tutkimuksen tekemiseen ja on mahdollista, että olen saattanut painottaa perusteita, jotka olen itse kokenut tärkeiksi.

Analyysiin kuului oleellisena osana argumentaatiokaaviot, joissa esitellään argumentaatio tiivistetysti kuvan muodossa. Argumentaatiokaavioita työstäessäni peilasin niitä jatkuvasti haastatteluaineistoon, jotta voisin mahdollisimman hyvin varmistaa tulkintojeni oikeellisuuden.

Johtopäätökset

Tutkimukseni toi vastauksia kysymykseen avoimen opintotarjonnan laajentamisen tai rajoittamisen perusteluista. Perusteluihin paneuduttiin tarkasti ja syvällisesti argumentaatioanalyysin keinoin tarkastellen yksi kerrallaan jokaista tutkittua tiedekuntaa.

Jatkuvan oppimisen uudistuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on, että korkeakoulut laajentavat kaikille avointa opintotarjontaa. Tämä näkökulma on tutkielmani taustalla, jolloin oleellista oli perehtyä tutkittavien esittämiin perusteluihin siitä, miksi opintotarjontaa ei voitaisi avata kaikille ja tarkastella sitä, ilmaisevatko tutkittavat halua kehittää jatkuvaa oppimista ja millaisin ratkaisuin. On mahdollista, että haastattelussa ei tullut ilmi kaikkia perusteluita avoimen opintotarjonnan rajoittamiselle, mutta ainakin osan tutkittavista esittämät jatkuvan oppimisen kehittämistoimet puhuvat puolestaan siinä, miten avoimen opintotarjonnan laajentamiseen tosiasiallisesti suhtaudutaan.

On oleellista pohtia myös sitä, mitä opintotarjonnan avaamisella kaikille tarkoitetaan. Vaikka haastateltavat käyttävätkin puheessa termiä ”kaikki”, vaikuttaa kuitenkin siltä, että opintotarjontaa halutaan avata ensisijaisesti haastatteluissa esille tulleille kohderyhmille. Vaikka opinnot olisivat näennäisesti

kaikille tarjolla esimerkiksi avoimen yliopiston kautta, ovat ne suunnattu todennäköisesti kuitenkin tietyille kohderyhmille.

Osa perusteluista ja syistä opintotarjonnan rajoittamiselle ovat luultavasti sellaisia, että niitä on mahdotonta muuttaa. Esimerkiksi opettajan kelpoisuuden tuottavia opintoja ei voida tarjota opiskelijalle, joka ei ole tullut opettajaopintoihin hyväksytyksi soveltuvuuskokeen kautta. Osa perusteluista eli argumentaation varauksista oli kuitenkin sellaisia, mihin voi vaikuttaa, esimerkiksi opettajien kuormittuminen tai opettajien näkemykset jatkuvasta oppimisesta. Konkreettisimmin varauksiin vaikuttaminen ja jatkuvan oppimisen toiminnan kehittäminen ilmeni matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa, jossa oli tehty suunnitelma jatkuvan oppimisen toiminnan kehittämiseksi. Uskon matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan voivan toimia suunnannäyttäjänä jatkuvan oppimisen toimintaan Helsingin yliopistossa.

Opettajien näkemykset jatkuvasta oppimisesta on tärkeä opintotarjonnan laajentamiseen tai rajoittamiseen vaikuttava tekijä, joka tuli esille matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan haastattelussa. Haastattelussa ilmeni, että opettajat eivät välttämättä ajattele jatkuvaa oppimista koulutusohjelman toimintana. Mielestäni tämän haasteen tiedostaminen on ensiaskel siihen vaikuttamisessa. Mikäli opettajien ja muun tiedekunnan henkilöstön näkemyksiin pystytään vaikuttamaan, voisi se edistää jatkuvan oppimisen toiminnan kehittämistä. Eräs näkemys, jonka uskon vaikuttavan jatkuvan oppimisen toiminnan kehittämiseen on haastatteluissakin esille noussut opintopisteytetyn toiminnan korostaminen opintopisteyttämättömän toiminnan kustannuksella. Helsingin yliopiston esittää jatkuvan oppimisen toimintaan kuuluvan muun muassa *Studia Generalia* -tapahtumat, joista ei saa opintopisteitä. Tutkimuksessani kuitenkin havaitsin, että opintopisteyttämätöntä toimintaa saatettiin vähätellä tai pitää vähemmän tärkeänä kuin sellaista, mistä opintopisteitä jaetaan. Tämä herättää kysymyksen siitä, miksi opintopisteiden saaminen on itseasiassa niin tärkeää. Tiedekunnat varmasti hyötyvät siitä jollain tavalla, mutta onko yksilön näkökulmasta oleellista, että osaamisesta on todisteena esimerkiksi tutkintokokonaisuus tai todistus. Tämä taas kytkeytyy

laajempaan kokonaisuuteen nimittäin siihen, miten työelämässä tunnustetaan ja tunnustetaan hankittu osaaminen.

Tutkimuksesta nousseet uudet näkökulmat

Kurssien esitietovaatimusten luominen liittyy myöskin osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Kun esimerkiksi syventäviä kursseja tarjotaan ”avoimille” opiskelijoille, tulisi esitietovaatimukset voida muodostaa jotenkin muuten, kuin luettelemalla edeltävät kurssit, jotka tulee suorittaa. On osattava sanoittaa mitä tulee hallita. Jo Faure ja kumppanit (1972, 185) kirjoittivat, että tärkeintä ei ole se, mitä kautta koulutuksen on hankkinut, vaan mitä henkilö on oppinut. Aineistoni perusteella esitietovaatimusten esittämistä pidettiin haasteena. Keinoja osaamisen kartoittamiseen esitettiin, mutta toimenpiteet olivat vielä suunnittelun asteella. Mielestäni keskeistä olisi, että opiskelijan aiempi osaaminen voitaisiin tunnistaa ja hän voisi tällöin opiskella oman henkilökohtaisen suunnitelman mukaan, vaikka se ei välttämättä etenisi yhtä suoraviivaisesti, kuin esimerkiksi tutkinto-opiskelijalla, joka suorittaa mahdollisesti kaikki opintonsa samassa yliopistossa ja jopa samassa tiedekunnassa.

Suomessa varsinkin pääkaupunkiseudulla on erittäin vaikea päästä opiskelemaan korkeakouluihin, sillä hakijoita on niin paljon. Jatkuvan oppimisen mahdollisuuksilla voitaisiin myöskin pienentää hakupainetta, kun ainoa tapa oppia kyseisestä alasta tai aihealueesta ei olisi hakeutua tutkinto-opiskelijaksi. Tämä kuitenkin edellyttää taas sitä, että työelämän kannalta on mahdollista suorittaa tällaisia erillisiä opintoja, jotka eivät välttämättä muodosta tutkintokokonaisuutta, ja että näin hankittua osaamista arvostetaan työelämässä. Tuntuu, että kaikista helpoin tapa osoittaa olevansa jonkun alan tai asian asiantuntija on näyttää tutkintotodistus esimerkiksi maisterin tutkinnosta. Se ei ole kuitenkaan varmasti ainoa keino. Jatkuvan oppimisen uudistuksen hyötyjen lunastaminen ulottuu työelämään saakka ja vaatii sitä, että mahdollisesti monista eri paikoista hankittu osaaminen osataan sanoittaa ja ilmaista, ja että työnantajat myös ymmärtävät sen.

Jatkuvaan oppimiseen sisältyy ajatus siitä, että oppiminen voi tapahtua eri vaiheissa elämää. Fauren ja kumppaneiden (1972) mukaan se, että välillä opiskelee ja välillä tekee töitä voi olla psyykkisesti ja kulttuurisesti hyödyllistä. Opinnoista ei välttämättä saakaan kaikkea mahdollista irti, mikäli ei ole siinä välissä työelämässä. Varsinkin, mikäli opiskelija tekee oman alan töitä opintojen aikana, saa hän todennäköisesti opintoihin uusia näkökulmia, millä voi olla opiskelumotivaation kannalta merkittävää. Työstä voi myös nousta uusia tarpeita opiskelulle. On kuitenkin tärkeää, että työelämässä suhtaudutaan myönteisesti työntekijöiden opiskeluun ja osaamisen kehittämiseen, jolloin siirtymät työstä opintoihin ovat ylipäätään mahdollisia. Työpaikka on myös itsessään yksi jatkuvan oppimisen paikka. Ihmisillä on myös erilaisia mahdollisuuksia osallistua jatkuvaan oppimiseen muun muassa asuinpaikan, perhetilanteen ja varallisuuden perusteella, jolloin työpaikan kautta tarjotut opiskelumahdollisuudet voivat olla hyvä vaihtoehto.

Saari (2016) esittää, että elinikäisen oppimisen ideologia voi itsessään luoda tarpeen uudelleen kouluttautumiselle. Tunnistan, että elinikäinen ja jatkuva oppiminen ovat tavallaan trendi-ilmiöitä. En kiellä, etteikö Saaren sanomassa voisi olla perää ja etteivätkö ihmiset kouluttautuisi osin siksi, että jatkuva itsensä kehittäminen on jotain, jota pidetään tässä yhteiskunnassa ihailtavana ja tavoiteltavana. Osallistumista jatkuvaan oppimiseen pidetään usein yksilön tietoisena valintana, mutta siihen vaikuttavat väistämättömästi yhteiskunnan rakenteet, mitkä luovat ihmisille eriarvoisia mahdollisuuksia kouluttautua.

Yksi eriarvoisuutta mahdollisesti lieventävä tekijä on koulutuksen siirtyminen laajasti verkkoon. Verkkokoulutukset mahdollistavat aiempaa suurempien osallistujamäärien osallistumisen sekä osallistumisen paikasta riippumatta. Verkkokoulutuksella on tällä hetkellä globaalisti n. 3,5 miljardin euron markkina ja Suomessa alan vuotuinen liikevaihto on noin 2,5 miljoonaa euroa (Toivonen, 2020). Jatkuvan oppimisen tulevaisuus tulee varmasti olemaan vahvasti verkossa. Tähän vaikuttavat myös vahvasti koronapandemian tuomat muutokset. Tällöin jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia ja rajoituksia tulisi myös tutkia verkko-oppimisen näkökulmasta.

Jatkotutkimusideoita

Jatkuvan oppimisen uudistuksen toteutumista ei ole kovin laajasti tutkittu vielä. Jatkotutkimusideana voisi olla tutkia laajemmin jatkuvan oppimisen uudistuksen toteutumista muissa korkeakouluissa Suomessa.

Mielenkiintoista olisi lisäksi tutkia jatkuvan oppimisen toimintaa esimerkiksi työelämän näkökulmasta käsin ja tutkia sitä, miten työpaikoilla toteutuu jatkuvan oppimisen kulttuuri ja miten luodaan mahdollisuuksia kouluttautua ja tehdääkö esimerkiksi korkeakoulujen kanssa yhteistyötä.

Lähteet

Aaltonen, T., Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Abukari, A. (2005). Conceptualising lifelong learning: a reflection on lifelong learning at Middlesex University (UK) and Lund University (Sweden). *European journal of education*, 40(2), 143–154.

Boeren, E. (2017). Researching lifelong learning participation through an interdisciplinary lens. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(3), 299–310.

Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 133–150.

Cherstes, J., Cuervo, H. & Fu, J. (2020). Re-engagement with education over the life course: motivations and barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 39(2), 154–167.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.

Elements of AI (2021). *Tervetuloa opiskelemaan tekoälyn perusteita!* Viitattu 6.1.2021, <https://www.elementsofai.com/fi>

Euroopan komissio (2020). *Neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista*. Viitattu 18.2.2020, https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_fi

Euroopan Unioni (2018). *The European Qualifications Framework: supporting learning, work and cross-border mobility*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Euroopan Unioni (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

ESIOPS (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

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

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M. & Ward, F. C. (1973). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Pariisi: Unesco/ Lontoo: Harrap.

Helsingin yliopisto (2019). *Helsingin yliopistoon hyväksyttiin 4 246 uutta opiskelijaa*. Viitattu 4.7.2021, <https://flamma.helsinki.fi/fi/group/ajankohtaista/uutinen/-/uutinen/helsingin-yliopistoon-hyvaksyttiin-4246-uutta-opiskelijaa/12871121>

Helsingin yliopisto (2020a). *Avoin lukuina*. Viitattu 4.12.2020, <https://www.helsinki.fi/fi/avoin-yliopisto/avoin-yliopisto/avoin-lukuina>

Helsingin yliopisto (2020b). *Jatkuva oppiminen Helsingin yliopistossa* [PDF-tiedosto]. Haettu <https://flamma.helsinki.fi/fi/group/yliopisto/jatkuva-oppiminen>

Helsingin yliopisto (2020c). *Helsingin yliopistoon hakeneet ja hyväksytyt kevään 202 yhteishaussa*. Tietolähde: Opintopolun opiskelijavalintarekisteri 15.9.2020. Viitattu 31.7.2021, <https://www.helsinki.fi/assets/drupal/2021-01/Yhteishaussa%20hakeneet%2C%20hyvaksytyt%20ja%20opiskelupaikan%20vastaanottaneet%20hakukohteittain%2015.9.2020.pdf>

Helsingin yliopisto (2021a). *Jatkuva oppiminen – kehitä osaamistasi*. Viitattu 6.1.2021, <https://www.helsinki.fi/fi/opiskelijaksi/jatkuva-oppiminen-kehita-osaamistasi>

Helsingin yliopisto (2021b). *Tutustumiskurssien tarjonta laajenee, tervetuloa tutustumaan!* Viitattu 6.1.2021, <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus-ja-opiskelu-yliopistossa/tutustumiskurssien-tarjonta-laajenee-tervetuloa-tutustumaan>

Helsingin yliopisto (2021c). *Täydennyskoulutus*. Viitattu 6.1.2021, <https://www.helsinki.fi/fi/opiskelijaksi/taydennyskoulutus>

Helsingin yliopisto (2021d). *Erikoistumiskoulutukset Helsingin yliopistossa*. Viitattu 6.1.2021, <https://www.helsinki.fi/fi/opiskelijaksi/opiskeluvaihtoehdot/erikoistumiskoulutukset-helsingin-yliopistossa>

Helsingin yliopisto (2021e). *Tutkinnon täydentäminen erillisillä opinnoilla*. Viitattu 6.1.2021, <https://www.helsinki.fi/fi/opiskelijaksi/jatkuva-oppiminen/tutkinnon-taydentaminen-erillisilla-opinnoilla>

Helsingin yliopisto (2021f). *Tiedekasvatus*. Viitattu 12.1.2021, <https://www2.helsinki.fi/fi/tiedekasvatus>

Helsingin yliopisto (2021g). *Helsingin yliopiston strategia 2021–2030: Tieteen voimalla – maailman parhaaksi*. Viitattu 28.7.2021, <https://www.helsinki.fi/fi/tutustu-meihin/strategia-talous-ja-laatu/strategia-2021-2030/helsingin-yliopiston-strategia>

Helsingin yliopisto (2021h). *Oikeustieteellinen tdk strategiakartta 2021–2030* [PDF-tiedosto]. Haettu <https://flamma.helsinki.fi/documents/935782/0/Oik%20tdk%20Strategiakartta%20ja%20kehittämistoimenpiteet.pdf>

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

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice. Third Edition*. Lontoo: RoutledgeFalmer.

LOPS (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.

Lukiolaki (714/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>

Massing, N., & Gaulty, B. (2017). Training participation and gender: Analyzing individual barriers across different welfare state regimes. *Adult Education Quarterly*, 67(4), 266–285.

OECD (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems, Getting Skills Right*. Pariisi: OECD Publishing.

Openjuru, G. L. (2011). Lifelong learning, lifelong education and adult education in higher institutions of learning in Eastern Africa: the case of Makerere University Institute of Adult and Continuing Education. *International Journal of Lifelong Education*, 30(1), 55–69.

Opetushallitus (2021a). *Aikuisten perusopetus*. Viitattu 2.2.2021, <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aikuisten-perusopetus>

Opetushallitus (2021b). *Aikuisten lukiokoulutus*. Viitattu 2.2.2021, <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aikuisten-lukiokoulutus>

Opetushallitus (2021c). *Tutkintojen viitekehykset*. Viitattu 3.12.2020, <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-viitekehykset>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021a). *Jatkuva oppiminen*. Viitattu 17.4.2021, <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021b). *Vapaa sivistystyö*. Viitattu 5.2.2021, <https://minedu.fi/vapaa-sivistystyo>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021c). Jatkuvan oppimisen uudistus – miten työikäisten osaaminen varmistetaan [PDF-tiedosto]. Viitattu 31.7.2021, <https://minedu.fi/documents/1410845/17000212/Taustatietoa+jatkuvan+oppimisen+uudistuksesta/1961cb5a-bb41-866d-b90b-81554826ed43/Taustatietoa+jatkuvan+oppimisen+uudistuksesta.pdf>

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Pruuki, L. (2008). *Ilo opettaa*. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207.

Saari, A. (2016). Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus*, 2016(1), 4–13.

Siitonen, A. & Halonen, I. (1997). *Ajattelu ja argumentointi*. Helsinki: WSOY.

Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuunnaukset*. Tampere: Vastapaino.

Sitra (2019). Kohti elinikäistä oppimista. Yhteinen tahtotila, rahoituksen periaatteet ja muutoshasteet. *Sitran selvityksiä 150*. Helsinki: Erweko.

Smith, J. & Spurling, A. (1999). *Lifelong Learning: Riding the Tiger*. Cassel Studies in Lifelong Learning. Lontoo: Cassel.

Suomen virallinen tilasto (SVT) (2021a). *Käsitteet ja määritelmät*. Viitattu 31.7.2021, <https://www.stat.fi/til/aku/kas.html>

Suomen virallinen tilasto (SVT) (2021b). *Aikuisopiskelijoita 1,6 miljoonaa*. Viitattu 31.7.2021, https://www.stat.fi/til/aku/2017/01/aku_2017_01_2018-01-12_kat_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT) (2021c). *Aikuiskoulutuksessa 18–64-vuotiaista joka toinen*. Viitattu 30.7.2021, <https://www.stat.fi/til/aku/index.html>

Suomen virallinen tilasto (SVT) (2021d). *Aikuiskoulutuspäivien määrä laskenut*. Viitattu 31.7.2021, https://www.stat.fi/til/aku/2017/02/aku_2017_02_2018-05-09_tie_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT) (2021e). *Aikuiskoulutuksessa opiskellaan liiketaloutta ja oikeustieteitä sekä palveluja, harrastuksia ja turvallisuusalaa*. Viitattu 31.7.2021, https://www.stat.fi/til/aku/2017/02/aku_2017_02_2018-05-09_tie_001_fi.html

Tikkanen, T. & Nissinen, K. (2018). Drivers of job-related learning among low-educated employees in the Nordic countries. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 615–632.

Toivonen, H. (2020). Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan verkko-opetuksen ja jatkuvan oppimisen strategia [PDF-tiedosto]. Haettu <https://flamma.helsinki.fi/fi/group/yliopisto/paatos/-/entry/114863b1-a451-46b1-a195-c078b38f3bc3>

Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press.

Valtioneuvosto (2019). Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. *Valtioneuvoston julkaisuja* 2019(31), 166–172.

Yliopistolaki (558/2009). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>

Liitteet

LIITE 1. Haastattelurunko

Jatkuvan oppimisen uudistuksen toteuttaminen	<ol style="list-style-type: none">1. Hallitusohjelmassa kehoitetaan korkeakouluja avaamaan koulutustarjontaa mahdollisimman laajasti muillekin kuin tutkinto-opiskelijoilleen. Miten tiedekunta aikoo toteuttaa tämän?2. Miten tiedekunnassa suhtaudutaan kehotukseen avata koulutustarjontaa?3. Millaisia toimenpiteitä opintotarjonnan laajentaminen vaatii?
Perustelut opintotarjonnan laajentamiselle tai rajoittamiselle	<ol style="list-style-type: none">4. Mistä syistä opintotarjontaa rajoitetaan/ laajennetaan?5. Mitkä asiat mahdollistavat opintotarjonnan laajentamisen?6. Mitä haasteita laajentamiseen liittyy/ mitkä asiat estävät sitä?7. Onko olemassa joitain kursseja tai opintokokonaisuuksia, joita ei voitaisi tarjota kaikille? Jos, miksi?
Jatkuvan oppimisen kohderyhmä	<ol style="list-style-type: none">8. Jatkuvan oppimisen keskeisiä kohderyhmiä ovat lapset ja nuoret, työikäiset korkeakoulutetut sekä organisaatiot. Keille tiedekunta aikoo tarjota kursseja? Miksi? (onko esim. tasovaatimuksia?)