

SARJA - SER. C OSA - TOM. 333

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

Päämääriä, ajelehtimista, tietämättömyyttä, etsintää

Koulutusvalinnat, opinnot
ja koulutuksen vaihtaminen
yliopisto-opiskelijoiden kokemana
2000 -luvun taitteessa

Mirka Mäkinen-Streng

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Tutkimuksen ohjaajat:

Professori Risto Rinne
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Professori emeritus Erkki Olkinuora
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Esitarkastajat:

Professori Tapio Aittola
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Professori Pertti Väisänen
Itä-Suomen yliopisto
Filosofinen tiedekunta
Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Vastaväittäjä:

Professori Tapio Aittola
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

ISBN 978-951-29-4909-0 (Painettu/Print)
ISBN 978-951-29-4910-6 (Sähköinen/PDF)
ISSN 0082-6995
Painosalama Oy – Turku 2012

MÄKINEN-STRENG, MIRKA:

Päämääriä, ajelehtimistä, tietämättömyyttä, etsintää: Koulutusvalinnat, opinnot ja koulutuksen vaihtaminen yliopisto-opiskelijoiden kokemana 2000 -luvun taitteessa

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan yliopisto-opiskelua, opintojen kokemista ja niiden kulkua alkaen koulutusvalinnoista. Lisäksi tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan yliopisto-opintojen aikaista koulutuksen vaihtamista prosessina. Kyseessä on seuranta-tutkimus Turun yliopistossa vuonna 1998 aloittaneesta opiskelijakohortista. Tutkittavat opiskelijat valittiin sillä perusteella, että he vastasivat kolmeen opintoja koskevaan kyselyyn ja olivat vähintään kolmen vuoden ajan läsnä olevina opiskelijoina. Opiskelijat (n=440) jaettiin neljään vertailuryhmään: 1) opintoihinsa tyytyväiset, 2) ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet, 3) toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet ja 4) koulutusta vaihtaa halunneet. Tutkimusaineisto koostuu kolmesta kyselystä, opintorekisteriaineistosta ja koulutusta opintojen aikana vaihtaneiden opiskelijoiden haastattelusta (n=22). Kyselyt tehtiin ensimmäisen, toisen ja kolmannen opintovuoden kevätlukausilla ja haastattelut vuonna 2002, jolloin opiskelijat opiskelivat Turun yliopistossa neljättä tai viidettä vuotta.

Kyselyiden avulla tutkittiin eroavatko koulutusta vaihtaneet opiskelijat muista opiskelijoista rakenteellisilta tekijöiltään tai opintokokemuksissaan. Opintorekisteriaineiston perusteella tutkittiin eroavatko koulutusta vaihtaneet opiskelijat koulutuksessa pysyneistä opiskelijoista opintojen kulussa. Kyselyiden ja haastatteluiden avulla tutkittiin minkälaisia tietoja ja odotuksia opiskelijoilla oli yliopisto-opiskelusta ollut ennen opintojen aloittamista. Haastatteluiden perusteella tutkittiin mitä syitä koulutuksen vaihtamisen taustalla oli ja minkälaisina kertomuksina koulutuksen vaihtamisprosessi näyttäytyi.

Koulutusta vaihtaneet opiskelijat erosivat koulutuksessa pysyneistä opiskelijoista aieman koulutuksen määrän, iän ja perheellisyyden suhteen. Verrattaessa ensimmäisen ja toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneita opiskelijoita keskenään havaittiin näillä ryhmillä olevan erilainen perhetausta. Koulutusta valittaessa tärkein tekijä oli kiinnostus alaa kohtaan. Toiseksi voimakkain hakutekijä oli muilla paitsi ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneilla valmiudet haluttuun ammattiin. Vuorostaan ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneilla toiseksi tärkein tekijä hakeutumisessa oli helppo sisäänpääsy opintoihin. Suurin osa opiskelijoista oli päässyt ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen. Koulutusta myöhemmin vaihtaneissa ryhmissä ja koulutuksen vaihtoa halunneiden ryhmässä ensisijaisesti haluttuun koulutukseen päässeitä oli alle puolet.

Odotukset opiskelusta eivät täysin täyttyneet ensimmäisen puolen vuoden opiskelun aikana. Tutkittujen ryhmien välillä havaittiin eroja kokemuksissa koulutuksen sopivuudes-

ta itselle. Koulutuksen vaihtaminen oli myönteinen kokemus, ja uusi koulutus koettiin aiempaa koulutusta sopivammaksi itselle. Kolmannen vuoden kevätlukukaudella omaa koulutusta kohtaan koettu kiinnostus oli voimakasta muissa ryhmissä paitsi koulutuksen vaihtoa halunneissa. Harvimmin positiivisia tunteita opiskelua kohtaan kokivat vaihtoa halunneet opiskelijat. Koulutuksen vaihtaminen vähensi opintoihin kiinnittymättömyyttä. Koulutuksen vaihtoa halunneiden kokemukset nykyisen koulutuksensa ilmapiiristä olivat negatiivisimpia. Koulutuksen vaihtaminen vaikutti myönteisesti myös opetuksen kokemiseen. Opinnot etenivät kaikissa tutkituissa ryhmissä tasaisesti. Koulutuksen vaihtamisen jälkeisenä vuonna opinnot etenivät vaihtaneissa ryhmissä keskimääräistä enemmän.

Haastatteluiden mukaan pääasiallisia syitä koulutuksen vaihtamiselle olivat päätyminen toissijaiseen koulutukseen ja pettyminen aloittamaansa koulutukseen. Narratiivien analyysin avulla tutkimuksessa löydettiin neljä erilaista tarinaa vaihtamisprosessista: 1) toissijaisesta koulutuksesta ensisijaiseen koulutukseen vaihtaminen, 2) ensisijaiseen koulutukseen pettyminen, 3) kiinnostavampaan koulutukseen ajautuminen ja 4) oman alan löytäminen etsinnän kautta.

Vaikka koulutuspolitiikassa koulutuksen vaihtaminen nähdään ongelmana, oli se tämän tutkimuksen mukaan opiskelijalle myönteinen kokemus. Tämän tutkimuksen perusteella tulisikin kiinnittää huomiota opiskelijoihin, jotka haluaisivat vaihtaa koulutuksesta toiseen. Heillä opintojen eteneminen osoittautui hitaimmaksi ja opintokokemukset negatiivisimmiksi. Koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden opintojen eteneminen näytti hitaalta verrattuna opintoihinsa tyytyväisiin opiskelijoihin. Koulutuksen vaihtamisen jälkeen opintojen eteneminen kuitenkin nopeutui ja opintotyytyväisyys lisääntyi.

Avainsanat: Yliopisto-opinnot, koulutuksen vaihtaminen, opintokokemukset, opintojen kulku, narratiivit

MÄKINEN-STRENG MIRKA:

Goals, Floating, Unawareness, Searching: Higher education choices, studies and changing of the major subject experienced by university students at the turn of the 21st century

ABSTRACT

This doctoral thesis examines university studies, students' experiences of their studies and their progress beginning from higher education choices. In addition, this study aims to understand and describe the process of major subject change during university studies at the University of Turku. This study is a follow-up of the student cohort enrolled as freshmen at the University of Turku in 1998. They answered three different surveys annually in 1999, 2000, 2001. Chosen for this study were those who students who had been enrolled as students for more than three years. Based on these criteria, students (n=440) then were divided into four research groups for comparison: 1) those who were satisfied with their studies, 2) those who changed their major subject after the first year of studies, 3) those who changed their major subject after the second year of studies, and 4) those who were willing to change their major subject. The primary source of in the present research consists of three surveys, data from the student register, and interviews (n=22) of those students who had changed their major subject during their university studies. The surveys were conducted during the spring term of the first, second and third years of study. The interviews were performed in 2002, when the interviewees were in their fourth or fifth year at the university.

On the basis of the surveys, differences were studied between students who had changed their major subject and those who had not. Particular emphasis was attached to their background, personal data and experiences of studies. On the basis of the data from the study register, the differences between the students as groups were analysed according to their study progress and success. Based on both the surveys and the interviews, students' previous knowledge and expectations of university studies were examined. Furthermore, the aim of this study was to explore what the reasons were for changing major subject and what kind of narratives could be extracted from students' interviews of the process of changing major subject.

Students who had changed their major subject differed from those who had not according to previous education, age and status as parent. Furthermore, the student groups who changed their major subject differed from each other in family background. Overall, the interest toward the contents of the subject was the most important selection criteria when choosing a major subject. Another important reason in most groups was the development of professional competence. Among the group of students who had changed their major subject after the first year of studies, the second most important reason was easiness of entrance. Most of the students had enrolled into their first preferred major

subject because they had been accepted. Among those who had changed their major subject or wished to do so, more than half were students who had not been accepted for their first preference and thus chosen to study another subject while waiting to get accepted.

According to the study, students' expectations of university studies were not fully met in the first half year of their studies. The individual sense of being suited for the subject differed from one group to another. Changing the major subject was a positive experience, and the new subject improved the sense of belonging among the rest who had made the same choice. During the third year of studies, interest in the current field of studies was strong among the most of the groups except among the group of students who wished to change their major subject. That group did not have such a strong interest in the field of current studies. Third year students who were willing to change their major subject less often had positive emotions toward their studies. By changing the major subject non-commitment decreased towards their studies. Among all groups, those students who wished to change their major subject experienced the atmosphere toward the studies most negatively. Changing major subject had a positive effect on the way teaching was perceived. The studies progressed evenly in all the groups. One year after the change of major subject, the progress of studies was faster when compared to the average progress of studies.

Based on the interviews, the most important reasons for changing the major subject were, firstly, ending up studying the secondly preferred major subject choice, and secondly, disappointment with the original major subject. By analysing narratives, four narratives of the process of changing the major subject were found: 1) changing from the second preferred major subject to the first one, 2) changing the major subject because of disappointment with the first choice major subject, 3) drifting to another, more interesting, major subject, 4) finding one's own place as a result of searching.

Although, in higher education policy changing the major subject has been seen as a problem, according to this study it was a positive experience for a student. According to this study, we should pay attention to those students who wish to change their major subject. Among that group progress of studies was the slowest of all the groups studied and their study experiences were the most negative. Progress of studies among students who changed their major subject seemed to be slow in contrast to students satisfied with their studies. However, after changing the major subject the progress of studies accelerated and satisfaction with their studies increased.

Keywords: University studies, changing major subject, experiencing studies, progress of studies, narratives

ESIPUHE

Kun minut syksyllä 1998 valittiin Turun yliopiston ylioppilaskunnan opiskelijakyselyä tekemään, en aavistanut kuinka kauan tulisinkaan käsittelemään tuota kyselyaineistoa. Nyt yli kolmetoista vuotta myöhemmin tuosta kyselystä alkanut prosessi on saatettu päätökseen ja väitöskirja on kirjoitettu loppuun. Matkan varrella on tapahtunut monia asioita ja monenlaista kokemusta tutkimustyöstäkin on kertynyt.

Väitöskirjani ohjaajina ovat toimineet professori Risto Rinne ja professori Erkki Olkinuora. Kiitos Ristolle, ensinnäkin siitä, että hän Kasvatustieteiden laitoksen johtajana otti minut töihin assistentin sijaisuuteen vuoden 1999 syksyllä, kun olin valmistunut maisteriksi ja työttömänä. Sittemmin, kun kirjoittauduin jatko-opiskelijaksi, Risto halusi olla toinen väitöskirjaohjaajistani. Olen kiitollinen, että minulla on ollut laajaa näkemystä korkeakoulutukseen omaava ohjaaja. Hänen kommenttinsa käsikirjoitukseeni ovat auttaneet minua selkeyttämään omia ajatuksiani ja pistämään niitä paperille. Riston kanssa olemme tehneet vuosien varrella yhteistyötä myös muiden tutkimushankkeiden sekä laitoksen opetusjärjestelyiden merkeissä. Kiitos yhteistyöstä, joka toivottavasti jatkuu yhä edelleen.

Kiitos professori Erkki Olkinuoralle, joka ennen väitöskirjani ohjaamista oli graduohjaajani. Kiinnostukseni koulutuksen vaihtajien tutkimiseen alkoi korkeakoulututkimuksen teemaan perehtyneestä graduryhmästämmme syksyllä 1996. Myöhemmin Erkki sai Suomen Akatemialta rahoituksen vuonna 2000 alkaneeseen tutkimushankkeeseen ”Tietämisen ja taitamisen kasvavat vaatimukset - Asiantuntijuus ja sen rakentuminen tietoyhteiskunnassa”, johon pääsin työskentelemään ja keräämään väitöskirja-aineistoani. Myöhemmin olen työllistynyt Erkin tutkimushankkeeseen ja Kasvatusalan valtakunnalliseen tutkijakouluun hänen ansiostaan. Matkan varrella Erkki on monesti kommentoinut käsikirjoitustani sen eri vaiheissa, ja näin vaikuttanut merkittävästi esimerkiksi työn rakenteeseen. Kiitos yhteistyöstä näinä vuosina.

Lämpimät kiitokset työni esitarkastajille professori Tapio Aittolalle ja professori Pertti Väisäselle työni perinpohjaisesta läpikäymisestä sekä hyvistä kommentteista ja neuvoista, jotka auttoivat täydentämään työtäni ja viimeistelemään sen painokelpoiseksi.

Kiitos tutkimuksen rahoituksesta Suomen Akatemialle, joka on rahoittanut useita tutkimushankkeita, joissa olen väitöskirjaprosessin aikana työskennellyt. Kiitos myös Turun yliopistosäätiölle, jonka myöntämän apurahan turvin työskentelin osan ajasta. Kiitos rahoituksesta myös Kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen valtakunnalliselle tohtoriohjelmalle (KASVA) ja sen osaohjelmille (KAVE ja OPPIKO), joihin olen työllistynyt usean vuoden aikana.

Kiitos kyselyihin vastanneille ja haastatteluihin suostuneille vuonna 1998 Turun yliopistossa opintonsa aloittaneille opiskelijoille. Ilman heitä aineistoani ei olisi olemassa. Opiskelijakyselyiden tekemiseen on myötävaikuttanut myös opetuksen kehittämispäällikkö

Matti Lappalainen, jolle haluan lausua kiitokseni monivuotisesta yhteistyöstä väitöskirjaan sisältyvien ja sen jälkeistenkin opiskelijakyselyiden tiimoilta. Kiitos myös opiskelijapalveluiden Päivi Rahkoselle ja atk-keskuksen Reija Rantaselle opiskelijarekisteriaineistojen toimittamisesta. Työni englanninkielisen abstraktin kielentarkastuksesta haluan kiittää lehtori John Smedsiä Opettajankoulutuslaitoksen Turun yksiköstä. Kiitos työni painoasuun viimeistelystä taittaja Tero Kylä-Junnilalle.

Kasvatustieteiden laitoksella on ollut hyvä työskennellä. Kiitos professori Arto Jauhiaiselle, joka on aina jaksanut olla kiinnostunut opiskelijakyselyistä. Kiitos erikoistutkija Minna Vuorio-Lehdelle, joka jaksoi aikoinaan jo graduryhmässämme kuten myöhemminkin kannustaa tutkimuksen tekoon. Kiitos myös erikoistutkija Mari Murtoselle, jolta olen saanut tukea työskennellessämme samassa tutkimushankkeessa. Kiitos työkavereilleni kasvatustieteiden laitoksella. Lukemattomat lounas- ja kahvipöytäkeskustelumme sekä tutkimuksen tekemisestä että muusta elämästä ovat olleet henkireikä työn lomassa. Kiitos etenkin Hanna Norille, Nina Haltialle, Sari Silmäri-Salolle ja Tarita Ruoholinnalle, joiden kanssa olen ollut eniten tekemisissä viime vuosina.

Kiitos vanhemmilleni, jotka ovat aina tukeneet minua sekä henkisesti että taloudellisesti, kannustaneet minua ja uskoneet minuun. Ilman äitiäni, joka viikoittain matkusti Hämeenlinnasta Turkuun ja hoiti lapsiani aamusta iltaan väitöskirjan viimeistelyvaiheessa, tämä kirja ei olisi valmistunut vanhempainvapaalla. Kiitos myös veljilleni, heidän perheilleen sekä muille sukulaisilleni ja ystävilleni työn vastapainosta vapaa-ajalla.

Suurin kiitos kuuluu perheelleni. Mieheni Tomi on kulkenut rinnallani lähes puolet tähänastisesta elämästäni. Kiitos rakkaudesta, kumppanuudesta ja huolehtimisesta. Käymistämme yliopistomaailmaa koskevista keskusteluista olen saanut syvyyttä myös tutkimusaiheeseeni. Kiitos myös tämän tutkimuksen lukemisesta ja kommentoimisesta sen viimeisillä metreillä. Lapsemme Lara ja Verna ansaitsevat kiitokset olemassaolostaan. Viime aikoina he ovat joutuneet kärsimään siitä, että äiti on häipynyt pitkiksi ajoiksi yläkertaan kirjoittamaan. Ei kuitenkaan ole mitään muuta niin ihanaa kuin lapsen kirkkaat silmät ja aurinkoinen hymy, jotka saavat synkimmänkin päivän tuntumaan juhralta.

Turussa helmikuussa 2012

Mirka Mäkinen-Streng

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	11
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTTAMINEN	15
2.1 Yliopistokoulutuksen laajeneminen, läpäiseminen ja koulutuksen vaihtaminen.....	15
Yliopistokoulutuksen läpäiseminen	19
Koulutuksen vaihtaminen	22
Vaihtamisen yleisyys	24
Opiskelijan taustan ja tieteenalan yhteydet vaihtamiseen.....	26
2.2 Tutkimuksen toteuttaminen	28
Tutkimusongelmat.....	28
Tutkimusaineistot.....	30
Tutkimus- ja analyysimenetelmät	35
2.3 Tutkimuksen eteneminen.....	43
3. YLIOPISTO-OPISKELIJAT	44
3.1 Opiskelijoiden koostumus.....	44
Sosioekonominen ja koulutustausta	44
Ikärakenne.....	46
3.2 Opiskelijat tutkimusaineistossa	48
Koulutusta vaihtaneilla vähemmän aiempaa koulutusta kuin koulutuksessaan pysyneillä ..	51
Nuoret, lapsettomat koulutuksen vaihtajat	52
Perhetaustat erilaisia eri aikaan vaihtaneilla	54
3.3 Yhteenveto tutkituista opiskelijoista	57
4. KOULUTUKSEEN HAKEUTUMINEN JA OPINTOJEN ALOITUS	60
4.1 Aiempia tutkimuksia koulutuksen valinnasta ja opintojen aloituksesta.....	60
Koulutuksen valinta	60
Opintojen aloitus	63
Opiskelijayhteisön ja opiskelijakulttuurin merkitys opiskelussa.....	67
4.2 Opiskelemaan hakeutuminen, odotukset opiskelulta ja niiden täytyminen Turun yliopistossa	69
Helppo sisäänpääsy opintoihin houkutteli vaihtaneita enemmän kuin opintoihinsa tyytyväisiä.....	69
Ensimmäisen vuoden opintokokemukset eivät täysin vastanneet odotuksia	71
Vaihtamishalukkuus osittain näkyvässä kevätlukukauden alussa	75
4.3 Yhteenveto koulutukseen hakeutumisesta ja opintojen alusta.....	78
5. OPINTOKOKEMUKSET	81
5.1 Aiempia tutkimuksia opintokokemusten merkityksestä opiskelulle.....	81
Opiskeluympäristöön kiinnittyminen ja opintokokemukset	82
Opiskelijan ohjauksen merkitys opintokokemuksissa.....	84
Opetuksen ja oppimisen merkitys opintokokemuksissa.....	87
Tieteenalan kulttuurin merkitys opintokokemuksissa	89
5.2 Tutkittavien opintokokemukset ensimmäisen vuoden jälkeen	91

Vaihtamisen kautta sopivaksi koettuun koulutukseen	92
Koulutusta vaihtaneet kiinnostuneita opinnoistaan	94
Negatiiviset tunteet opiskelua kohtaan yhteydessä vaihtamisajatuksiin	97
Opintoihin kiinnittymättömyys väheni koulutuksen vaihtamisen jälkeen	98
Kokemukset opiskeluilmapiiiristä vaihtelevia	101
Vaihtaminen vaikuttaa kokemuksiin opetuksesta.....	104
5.3 Yhteenvedoa opintokokemuksista	106
6. OPINTOJEN KULKU	109
6.1 Opintojen kulku ja siihen vaikuttavia tekijöitä aiempien tutkimusten valossa.....	109
Opintojen etenemiseen vaikuttavia tekijöitä	110
Opintomenestykseen vaikuttavia tekijöitä	111
Opintoihin kiinnittymisen suhde opintojen kulkuun	113
6.2 Opintojen kulku tutkittavilla	114
Opintojen etenemisessä hienoisia eroja	114
Ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneet parhaimpia ylioppilaskirjoituksissa	119
Opintomenestys tasaista kaikissa ryhmissä	120
6.3 Yhteenvedoa opintojen kulusta	121
7. SYYT KOULUTUKSEN VAIHTAMISEEN JA VAIHTAMISKERTOMUKSET..	123
7.1 Syitä koulutuksen vaihtamiseen aikaisemmissa tutkimuksissa.....	123
Puutteelliset tiedot opiskelusta	124
Puutteelliset opiskeluvalmiudet.....	125
Puutteellinen sitoutuminen koulutukseen ja opiskeluympäristöön	126
Muita syitä koulutuksen vaihtamiseen	128
7.2 Haastatellut opiskelijat, vaihtamissyyt ja vaihtamisprosessit Turun yliopistossa.....	128
Haastatellut opiskelijat.....	128
Haastateltujen koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden tiedot ja odotukset opiskelusta.....	132
Vaihtamissyyt opiskelijoiden kokemina	133
Kertomukset koulutuksen vaihtamisesta prosessina	136
8. KOKOAVA TARKASTELU	157
8.1 Eroavatko koulutusta vaihtaneet opiskelijat muista opiskelijoista taustoiltaan?.....	157
8.2 Minkälaisia tietoja ja odotuksia opiskelijoilla oli yliopisto-opiskelusta ennen opintoja? .	158
8.3 Eroavatko koulutusta vaihtaneet opiskelijat muista opiskelijoista opintokokemuksiltaan? .	160
Opiskelemaan hakeutuminen	160
Varmuus opiskelualan sopivuudesta ja opintoihin kiinnittyminen.....	161
Kokemukset ilmapiiristä ja opetuksesta	162
8.4 Miten koulutusta vaihtaneiden ja muiden opintojen kulku eroavat toisistaan?	163
8.5 Mitä syitä koulutuksen vaihtamisen taustalla on?	165
8.6 Minkälaisina kertomuksina koulutuksen vaihtamisprosessit näyttäytyvät haastatteluissa?.....	167
8.7 Loppusanat	169
LÄHTEET.....	172
LIITTEET.....	185

1. JOHDANTO

Korkeakoulupolitiikan pyrkimyksenä on viime vuosikymmeninä ollut korkeakoulutuksen laadun ja tehokkuuden parantaminen (Neave 1990, 106). Niinpä etenkin 1990-luvulta lähtien ympäri maailmaa on oltu kiinnostuneita kehittämään kansallisten korkeakoulujärjestelmien vaikuttavuutta ja tehokkuutta mm. erilaisilla laadunvarmistusjärjestelmillä (Yorke 1998; Yorke 1999, 1). Myös Suomessa yliopistojen tehokkuus on ollut suurennuslasin alla jo vuosia. Usein tehokkuuskeskusteluissa tulee ilmi yliopisto-opintojen ajallinen kesto, josta keskusteleminen on ollut aktiivista viimeisten viidenkymmenen vuoden aikana (Merenluoto 2009). Lisäksi lähivuosina on mietitty mm. korkeakoulutukseen hakemisen selkeyttämistä kehittämällä ja tehostamalla yliopistojen opiskelijavalintajärjestelmää mahdollisesti jonkinlaisen valtakunnallisen yhteisen haku- ja valintajärjestelmän avulla (Ahola 2004; Opetusministeriö 2010). Useille aloille onkin viime vuosina kehitetty yhteisvalintajärjestelmiä.

Vuonna 2005 astui voimaan yliopistolain muutos ja sen nojalla annettu asetus yliopistojen tutkinnoista, minkä perusteella tutkinnoista tuli kaksiportaisia kaikilla muilla paitsi hammaslääketieteellisellä ja lääketieteellisellä alalla. Myös opinto-oikeutta muutettiin, ja tutkintojen suorittamiselle määriteltiin tehokkuusajattelun hengessä tavoiteajat. (Opetusministeriö 2005, 15.) Vuoden 2010 alussa astui voimaan uusi yliopistolaki (558/2009), jossa säilytettiin vuonna 2005 voimaan tulleet muutokset tutkintorakenteessa. Yliopistot velvoitettiin myös järjestämään opinnot ja niiden ohjaus niin, että tutkinto on mahdollista suorittaa laissa määritellyssä tavoiteajassa (Yliopistolaki 558/2009 41§). Vuoden 2005 yliopistolain muutosten tavoitteena oli laadun parantaminen opetuksessa, tutkinnoissa ja opintojen ohjauksessa. Lisäksi haluttiin parantaa tutkintojen läpäisyä ja lyhentää tutkintoaikoja. Kaksiportaisen tutkintorakenteen oletettiin myös parantavan suomalaisten tutkintojen kansainvälistä vertailtavuutta. (Opetusministeriö 2006, 15.)

Koulutuksen yleensä ja erityisesti korkeakoulutuksen laajentuminen on johtanut siihen, että opinahjojen ja koulutusalojen välillä on tietynlainen statushierarkia (mm. Clark 1983, 63; Isoaho, Kivinen & Rinne 1990; Kivinen & Rinne 1995a). Yliopisto-opiskelijoiden määrä on korkeakoulutuksen laajentuessa kasvanut, ja opiskelijakunta on samalla monipuolistunut mm. opiskelijoiden perhe- ja koulutustaustojen sekä iän suhteen (mm. Ahola 1995, Ahola & Nurmi 1995; Moore 2000a; Clegg, Bradley & Smith 2006, 109). Samanaikaisesti kilpailu opiskelupaikoista on kiristynyt, ja useat opiskelijat ”jonottavat” halutuimpiin opiskelupaikkoihin toissijaisissa opinahjoissa (mm. Liljander 1996).

Myöhäismodernille ajalle ominaisten liikkuvuuden ja katkelmallisuuden on ajateltu väljentäneen yksilöön kohdistavia normatiivisia ajatuksia korostaen yksilöllisyyden ja itsensä toteuttamisen merkitystä (Korhonen 2003, 6). Ajan henkeen kuuluvan liikkuvuuden voi kuvitella edesauttavan myös koulutuksen vaihtamista. Toisaalta perinteisesti opiskelijan on nähty olevan koulutusjärjestelmässä alisteinen osapuoli (Honkonen 1995, 180)

valtion pitäessä yllä yliopistoja ja maksaessa opintotukia. Tällaisessa tilanteessa koulutuksen vaihtamista on pidetty ongelmana, sillä sen on katsottu johtavan opiskelupaikkojen hukkakäyttöön ja opintojen pitkittymiseen.

Tutkimukseni käsittelee yliopisto-opiskelua. Yliopisto-opintoihin vaikuttaa kuhunkin aikakauteen ja ympäristön kulttuuriin liittyvä ilmapiiri (Häyrynen, Perho, Kuittinen & Silvonen 1992, 108). Vuosituhannen vaihteessa yliopisto-opiskelu oli luonteeltaan useimmissa koulutuksissa hyvin itsenäistä. Opiskelijat olivat ennen vuoden 2005 tutkintorakenteen muutosta ja uutta yliopistolakia voineet melko vapaasti päättää sivuaineidensa määrästä ja laajuudesta, lukujärjestyksensä muotoutumisesta ja opiskelutahdistaan. Vaikka vuoden 2005 tutkintorakenteen uudistus toi mukanaan tehostetut ohjauspalvelut ja niiden kehittämisen, yliopistossa edelleen oletetaan opiskelemaan tulevalla olevan alalle soveltuvat älylliset ja sosiaaliset taidot sekä valmiudet itsenäiseen opiskeluun ja sen tuomiin vastuisiin.

Yliopisto-opiskelijaksi siirtymistä pidetään kriittisenä siirtymävaiheena (mm. Sääntti 1999, 35). Yliopisto-opinnot ajoittuvat elämänkulussa useimmiten aikuistumisen aikaan. Nuorilla opiskelijoilla aikuistumisen ja itsenäistymisen ikäkauteen kuuluvat usein irtautuminen ja itsenäistyminen vanhemmista ja lapsuudenkodista, oman identiteetin muotoutuminen, vastuun otto omasta toiminnastaan ja valinnoistaan sekä pysyvempien seurustelusuhteiden aloittaminen (Sääntti 1999, 64; Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 447). Yliopisto-opiskelun aika on opiskelijan elämässä hyvin kokonaisvaltainen ja merkittävä vaihe (Aittola & Aittola 1984, 249), jolla on myös huomattava sosiaalinen merkitys mm. uusien ystävyssuhteiden ja harrastusten muodossa (Kähkönen 2005, 65). Nuorten yliopisto-opiskelun aloittaneiden naisten elämäntapua tutkittaessa on havaittu, että yleisimpiä elämäntapahtumia opiskelun alkuvaiheessa olivat mm. seurustelun aloittaminen, seurustelun päättymisen ja kotoa muutto (Vanhatalo ym. 2002, 232). Tätä voidaan pitää ns. normaalielämäntapukulun mallina (vrt. Moore 2003, 171), jossa elämä jäsentyy lineaarisesti opiskeluun ja työntekoon ikävaiheittain.

Myös koulutuspoliittisissa asiakirjoissa on sisäänrakennettu käsitys normaaliopiskelijasta ja normaaliopiskelusta. Normaaliopiskelija on eräänlainen opiskelijan ideaalityyppi. (vrt. Ulriksen 2009.) Kuten Moorekin (2003, 182) on havainnut, ideaalityyppinen opiskelija on iältään nuori. Koulutuspolitiikan käsitys normaaliopiskelusta on vallitseva kulttuurinen malli, joka sisältää ajatuksen elämän vaiheittaisuudesta iän mukaan opiskeluun ja uraan jakautuen osana normaalielämäntapua (vrt. Moore 2003, 171), jossa elämä jäsentyy lineaarisesti ensin opiskeluun ja vasta sen jälkeen työntekoon ikävaiheittain. Normaaliopiskelu on kokopäiväistä, alusta loppuun suunnitelmallisesti etenevää toimintaa. Mooren (2003, 54) mukaan kulttuurinen mielikuva ”oikeasta opiskelusta”, se mitä koulutuspolitiikassa pidetään ihanteena, saa joidenkin opiskelijoiden koulutusurat näyttämään katkonaisilta, viivästyneiltä, epärationaalisilta ja toisinaan epäloogisiltakin.

Eräänlaisen ideaalityyppisen hahmotelman opiskeluajan elämänvaiheista ovat koostaneet Helena Aittola ja Tapio Aittola (1986, 436). Opiskelun alkuvaihe on lapsuudenko-

distä irtautumista, totuttelua uuteen opiskelutapaan, jolloin yliopisto näyttää vielä kiehtovalta. Opiskelun keskivaiheessa opiskelija on vahvasti kiinnittynyt laitokseensa, opiskelu määrää elämäntahdin, oma opiskelutyyli hahmottuu, opiskelija alkaa olla kriittisempi ja alkuvaiheen lumous haihtuu opiskelusta. Opiskelun loppuvaiheessa opiskelija tekee gradua, opinnot sisältävät paljon omatoimista opiskelua ja ovat seminaaripainotteisia. Opiskelija alkaa suuntautua pois opiskelusta ja yliopistosta, suunnittelee perheen perustamista ja työhön siirtymistä. (Aittola & Aittola 1986, 436.)

On kuitenkin muistettava, ettei yhtenäistä opiskelijajoukkoa ole nykytodellisuudessa olemassakaan, vaan opiskelijat eroavat toisistaan iältään, elämäntilanteiltaan, sekä suhteiltaan työhön ja perheeseen. Myös tapa hahmottaa maailmaa on muuttunut. Opiskelu-aika ei enää ole erillinen, selkeästi erottuva elämänvaihe nuoruuden ja aikuisuuden välillä, vaan työssäkäynti ja perheen perustaminen voivat ajoittua opiskelun kanssa samanaikaisiksi toiminnoiksi mm. aikuisopiskelijoiden määrän lisääntytyä. Tämä edellyttää työssä käyviltä opiskelijoilta opiskelun ja työn yhteensovittamista. (Aittola 1992, 96–97; Moore 2003, 54, 165; Rähä & Rautiainen 2009, 366; Suomen ylioppilaskuntien liitto 2009.) Vaikka opiskelu-aika ei olekaan muista elämänvaiheista erillinen saareke, kokevat ainakin jotkut opiskelijat kuitenkin usein elävänsä jonkinlaisessa välitilassa ennen varsinaista aikuisuutta (Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 447). Nuoruudessa tehdyt koulutus- ja ammatinvalintaratkaisut eivät kuitenkaan ole aina pysyviä, sillä aikuisella iällä aloitetulla yliopisto-opiskelulla voidaan muuttaa lineaarista elämänkulkua ja murtaa koulutuksen periytyvyyttä (Moore 2003, 170). Käsitusten omista mahdollisuuksista muutuessa koulutuspolun on mahdollista yksilöllistyä ja voidaan irtautua nuoruudessa hankitusta koulutustasosta ja sen mukaisesta identiteetistä (Moore 2003, 178).

Käsillä oleva tutkimus on osa traditiota, joka keskittyy opintojen keskeyttämiseen. Englanninkielisissä tutkimuksissa kokonaan opintonsa keskeyttäneitä kutsutaan termillä *drop-out*, koulutuspaikkaa vaihtaneita termillä *transfer students* ja opintonsa pysäyttäneitä termillä *stop-out*. Keskeyttäminen on näissä tutkimuksissa yleisesti jaettu akateemisista syistä johtuvaksi eli opiskelija ei ole pystynyt suorittamaan kurssejaan ja joutuu keskeyttämään opintonsa (*failure/dropping out*) ja opiskelijan vapaaehtoiseen vetäytymiseen opinnoista (*withdrawal*). (Rautopuro & Väisänen 2002, 10.)

Korkeakouluopintojen keskeyttämistä voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta: koko korkeakoulukentän, koulutusta antavan yksikön ja yksilön (Määttä & Liljander 1992, 222–223). Julkisuudessa ja useissa tutkimuksissa yliopisto-opintojen keskeyttämistä ja koulutuksen vaihtoa tarkastellaan institutionaalisesta näkökulmasta. Tästä näkökulmasta koulutuksensa keskeyttävä tai toiseen koulutukseen vaihtava opiskelija on kuluttanut yhä väheneviä resursseja turhaan ja koulutus on mennyt hukkaan. Harvemmin tutkimuksissa ja selvityksissä on pohdittu mitä koulutuksen keskeyttäminen tai toiseen koulutukseen vaihtaminen merkitsee opiskelijalle itselleen. Tarkastelenkin tutkimuksessani koulutuksen vaihtamista opiskelijan kannalta sekä objektiivisiksi koettujen mittareiden kautta että subjektiivisten opiskelijoiden omien kokemusten kautta. Tavoitteenani on tuoda keskusteluun moniäänisyyttä nostamalla opiskelijoiden äänen kuuluvuutta.

Tutkimukseni aineisto ajoittuu vuosituuhannen vaihteeseen, 1999–2002, jolloin olen seurannut vuonna 1998 Turun yliopistossa aloittaneita opiskelijoita ensimmäisestä neljännestä opiskeluvuoteen opintokokemuksia heijastavilla kyselyillä, opintomenestyksestä ja opintojen etenemisestä kertovilla opintorekisteritiedoilla ja opiskeluelämäkerrallisilla haastatteluilla. Tutkimukseni aineisto on kerätty tutkimushankkeiden yhteydessä. Ensimmäinen kyselyaineisto kerättiin vuonna 1999 Turun yliopiston ylioppilaskunnan ja Turun yliopiston opetuksen kehittämisen yhteistyönä tehdyllä opiskelijakyselyllä¹. Toinen ja kolmas kysely vuosina 2000 ja 2001 sekä haastattelut vuonna 2002 vuorostaan liittyvät professori Erkki Olkinuoran johtamaan Suomen Akatemian rahoittamaan tutkimushankkeeseen Tietämisen ja taitamisen kasvavat vaatimukset: asiantuntijuus ja sen rakentuminen tietoyhteiskunnassa. Tutkimusmenetelmien perusteella tätä tutkimusta voisi luonnehtia trianguloiduksi (ks. Cohen & Manion 1995, 236) seurantatutkimukseksi.

Tarkoitukseni on edetä yleisemmästä yksityisempään tietoon ja objektiivisemmasta tiedosta subjektiivisiin kokemuksiin. Ensin tarkastelen koulutusta vaihtaneita opiskelijoita suhteessa muihin opiskelijoihin yleisesti, vertailen opiskelijoiden taustoja, koulutukseen hakeutumista ja opintojen aloitusta. Tarkastelen myös koulutusta vaihtaneiden² opiskelijoiden opintokokemuksia suhteessa muiden opiskelijoiden kokemuksiin vastaavista asioista. Tietoja em. kokemuksista kerättiin lomakekyselyillä. Lisäksi vertailen opintojen etenemistä ja opintomenestystä. Lopuksi tarkastelen opiskelijoiden haastatteluissa ilmi tuomia syitä koulutuksen vaihtamiselle. Tyypittelen myös haastattelujen perusteella rakentamiani tarinoita niitä yhdistävien ja erottavien piirteiden perusteella.

¹ Kyselyn suunnitteluun osallistuivat lisäksi Turun yliopiston ylioppilaskunnan edustajat, Turun yliopiston opetuksen kehittämisen edustajat ja Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen yliopisto-opiskelua tutkineet professori Erkki Olkinuora, professori Arto Jauhiainen ja tutkija, KT Jarkko Mäkinen

² Koulutuksen vaihtaminen on määritelty opiskelijan oman kyselylomakkeissa antaman ilmoituksen mukaan koulutusohjelmasta tai pääaineesta kunakin vuonna. Myös haastatteluiden osalta on otettu huomioon opiskelijan oma itsensä koulutusta vaihtaneeksi määrittely. Osa itsensä koulutusta vaihtaneeksi määrittelevistä opiskelijoista edelleen myös aiemmassa koulutuksessaan, mutta määritteli itsensä koulutusta vaihtaneeksi.

2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa tuon esiin aiempia tutkimusaiheeseen liittyviä ja sitä taustoittavia tutkimuksia. Taustan lisäksi esittelen tutkimuksen toteuttamista ja kirjan etenemistä.

2.1 Yliopistokoulutuksen laajeneminen, läpäiseminen ja koulutuksen vaihtaminen

Suomen korkeakoululaitoksella on pitkät perinteet, jotka alkavat vuoden 1640 Kuninkaallisen Turun Akatemian perustamisesta. Alun perin korkeakoulutus keskittyi pappis- ja virkamieseliitin tuottamiseen, jolloin kulttuurinen pääoma siirtyi pääosin isältä pojalle. Tuolloin lähes puolet opiskelijoista astui koulutuksen jälkeen kirkon palvelukseen. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 58–59.) Turun palon jälkeen vuonna 1828 Turun Akatemia siirtyi Helsinkiin, mutta oli 1900 -luvun alkuun saakka maamme ainoa korkeakoulu. Opiskelijoiden määrää ja laatua alettiin kontrolloida vuoden 1852 yliopistoasetusten jälkeen, ja samalla siirryttiin yleisistä opinnoista kohti tieteenaloittaisia koulutuksia. Työ- ja liike-elämän palvelukseen erikoistunutta akateemista väkeä alettiin kouluttaa 1900 -luvun alussa, jolloin maahamme perustettiin ensimmäiset erityiskorkeakoulut. Suomeen perustettiin useita uusia korkeakouluja 1910 -luvun loppupuolelta 1940 -luvulle. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 59–60.) Maamme korkeakoulujärjestelmässä aikaa ennen 1960 -lukua on kutsuttu akateemis-traditionaaliseksi korkeakouludoktriiniksi (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 193).

Korkeakoulutus on laajentunut jälkiteollisissa maissa huikeasti alkuvuosiensa jälkeen. 1960 -luvulta lähtien yliopistojen opiskelijamäärät ja tutkimuskapasiteetti ovat kasvaneet huomattavasti. Yliopiston kehityskulkua sen perinteisestä roolista professioihin ja julkisiin virkoihin kouluttavasta instituutiosta yhteiskunnan keskeiseksi toimijaksi on kuvattu myös sanalla massoittuminen. (Kivinen & Rinne 1990, 147-148.)

Myös Suomessa korkeakouluverkoston laajentuminen on ollut huomattavaa 1960 -luvulta alkaen. Tuon vuosikymmenen lopulla kaksi korkeakoulua nimettiin yliopistoiksi, ja uusia yleiskorkeakouluja ja yliopistoja perustettiin varsinkin maan pohjois- ja itäosiin. Kansainvälisesti verraten korkeakouluverkostomme muodostui varsin tiheäksi, ja sen tarjoamat opintomahdollisuudet alueellisesti ja muutoinkin varsin kattaviksi. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 60, 63–64, 66.) Suomen korkeakoulujärjestelmässä aikaa 1960 -luvulta 1980 -luvulle voidaan kuvailla lakisäätöisen kehittämisen kaudeksi (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 41–133). Tuolloin siirryttiin korkeakoulutuksen keskitettyyn suunnitteluun ja hallintoon, korkeakoulupolitiikka kytkettiin aluepolitiikkaan, ja korkeakoulupolitiikan tavoitteet alistettiin yhteiskunnan tavoitteille. Näillä kaikilla toimenpiteillä pyrittiin tuolloinkin taloudelliseen kasvuun ja yhteiskunnalliseen tasa-arvoon tuottamalla riittävästi korkeakoulutettua työvoimaa ja hyödyntämällä lahjakkuusreser-

vejä. (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 193, 195–197.) Lakisääteisen kehittämisen kauden koulutuspolitiikka todensi aikansa vahvaa koulutususkoa (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 218).

Suomalaista korkeakoulupolitiikkaa 1980 -luvulta eteenpäin voidaan kuvata tulosvastuulliseen yritys yliopistoon siirtymiseksi (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 134–158). Monet edellisen kauden haasteet kertautuivat myös tällä kaudella (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 198). Korkeakoulutuksen tehtävänä oli edelleen palvella yhteiskuntaa, mutta olla myös markkinahakuinen (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 195). Tätä toteutettiin mm. kehittämällä avointa korkeakoulua (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 65). Yliopistoilta odotettiin tasa-arvon säilyttämistä alueellisesti ja sukupuolten välillä, mutta samalla odotettiin vapaan kilpailun lisäämistä. Opetuksen ja tutkimuksen odotettiin vastaavan kysyntään, monipuolistuvan kansainvälisesti, edistävän tuotantorakenteen monipuolisuutta ja olevan tuloksellisia. Korkeakouluja ohjattiin tuloksellisuuden perusteella. (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 195.)

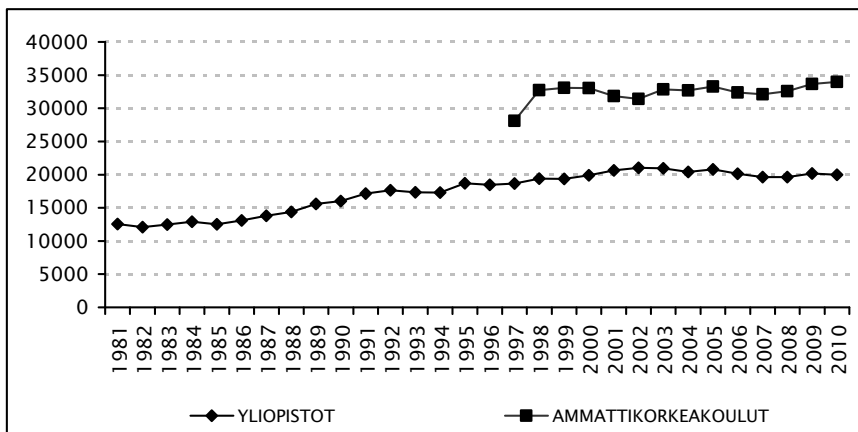
Kansainvälisyys on uudella voimalla hivuttautunut suomalaisiin korkeakouluihin vähitellen opetusministeriön suunnittelu- ja ohjaustoiminnan kautta. Opiskelija- ja opettajavaihtoa on ollut Pohjoismaiden välillä jo 1980 -luvulta lähtien, ja Euroopan Unionin vaihto-ohjelmiin on osallistuttu 1990 -luvun alkupuolelta. Ulkomaisia opiskelijoita varten kehitettiin englanninkielisiä kursseja ja opinto-ohjelmia. Suomen houkuttelevuus vaihto-opiskelijoiden kannalta onkin kasvanut 1990 -luvun lopulta lähtien. (Dobson & Hölttä 2001, 244, 247–248, 249.) Korkeakoulutuksen kansainvälistymisen nähtiinkin aluksi keskittyvän vain opiskelijoiden ja tutkijoiden liikkuvuuteen, eikä se niinkään koskenut korkeakoulujärjestelmiä tai yksittäisiä korkeakouluja (Van der Wende 2001, 432).

Kansainvälisyystavoitteet ovat kuitenkin 1990 -luvun lopulta tähdänneet yhteiseurooppalaiseen koulutusalueeseen, jossa eri maiden vaihtelevia ja omaleimaisiksi historian saatossa kehittyneitä korkeakoulutuksen traditioita koetetaan harmonisoida keskenään yhtenäiseksi ja vertailukelpoiseksi järjestelmäksi (mm. Kivinen & Nurmi 2002). Alun perin Bolognan sopimuksen tavoitteena oli liikkuvuuden edistäminen ja siihen tarvittava Euroopan tasolla ja kansainvälisesti helposti ymmärrettävä kaksivaiheinen tutkintojärjestelmä opintosuoritusten mitoituksineen ja tutkintotodistuksen liitteineen. Lisäksi laadunvarmistustyö koettiin tärkeäksi yhteiseurooppalaisessa korkeakoulupolitiikassa. (Ahola 2006, 66.) Suomessa on suhtauduttu myönteisesti opiskelija- ja opettajavaihtoon, mutta toisaalta koulutuspoliittisessa keskustelussa on pelätty kansallisen päätäntävällän menettämistä (Lehikoinen 2005, 37).

Tiukasti yhteiskuntapolitiikan päämääriin kytkeytyneessä korkeakoulupolitiikassa painottuivat 2000 -luvun alussa globalisaatio, talouskasvu ja kansainvälisyys (Nevala 2006b, 205). Samanaikaisesti suomalaiset yliopistot koettivat sopeutua globalisaation mukanaan tuomiin muutoksiin ja haasteisiin, kuten kansainvälistymiseen, tulostavoitteisiin ja arviointivelvollisuuteen (Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2006, 267–268).

Korkeakoululaitos laajentui 1990 -luvulla vanhaan ammattioppilaitosjärjestelmään perustuvilla ammattikorkeakouluilla, joita aluksi kokeiltiin, ja joista ensimmäiset vakinaistettiin vuonna 1995 (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 104). Ammattikorkeakoulut ovat yliopistoille rinnakkainen korkeakoulumuoto, jonka tehtävänä on akateemisia yliopistokoulutuksia käytännöllisempien koulutusten tuottaminen (Lampinen & Siren 2001, 123). Korkeasteen koulutuspaikkojen määrä lisääntyikin 1990 -luvun alussa ammattikorkeakoulujen kokeilujen myötä (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 218). Koulutuspolitiikan tavoitteena oli ikäluokittain kahden kolmasosan korkeakouluttaminen joko ammattikorkeakouluissa tai yliopistoissa (Antikainen ym. 2006, 104). Suomessa Bolognan sopimus antoikin lisäpontta korkeakoulutuksen kaksoisjärjestelmän kehitykselle (Van der Wende 2001, 436).

Samanaikaisesti laman noustessa myös korkeakouluihin opiskelemaan haluavien määrä lisääntyi. Kuitenkin sisään pääsi suhteellisesti pienempi osuus hakijoista kuin 1980 -luvun lopulla. (Ahola & Nurmi 1995, 12.) Viimeisten vuosikymmenten aikana uusien opiskelijoiden määrät Suomen yliopistoissa ovat kasvaneet 1980 -luvun alkupuolen noin 12000 opiskelijasta vuoteen 2002 mennessä yli 21000 opiskelijaan, jonka jälkeen uusien opiskelijoiden määrä on hieman laskenut (KOTA -tietokanta). Ammattikorkeakoulujen tulo korkeakoulumarkkinoille ei ole vaikuttanut yliopistojen uusien opiskelijoiden määrään.



Kuvio 1. Uusien yliopisto-opiskelijoiden ja ammattikorkeakoulussa aloittaneiden opiskelijoiden määrät vuosina 1981–2010³ (KOTA -tietokanta; Vipunen)

Korkeakoulutus yliopistoissa on laajentunut aikojen saatossa myös aloittain. Tiedekuntien, oppiaineiden ja koulutusohjelmien määrät ovat lisääntyneet. Muutamasta 1900 -luvun alun alasta oli siirrytty 140 koulutusohjelmaan 1980 -luvun loppuun mennessä (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 71), jonka jälkeen kasvua on vielä tapahtunut. Korkeakoulutukseen hakeutuminen on erilaista eri aloilla. Yhteiskuntatieteisiin hakeutuminen väheni 1980 -luvun lopulla, mutta kääntyi taas nousuun 1990 -luvun alussa laman myötä. Suurin piirtein samalla

³ Ammattikorkeakoulujen osalta vuosina 1997–2010. Ensimmäiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin 1.8.1996 alkaen (Salminen 2001, 69).

tavoin tapahtui myös kasvatustieteissä ja humanistisissa tieteissä. (Ahola & Nurmi 1995, 13.) Myös sisäänpääsyn mahdollisuus eri koulutusaloilla vaihtelee paljon. Vuonna 1993 yksi koulutusaloista, joille pääsi helpoimmin sisään olivat luonnontieteet. Sen sijaan opiskelijoitaan voimakkaimmin valikoivat lääke- ja oikeustieteet. (Ahola & Nurmi 1995, 15.)

Koulutusalat, yliopistot ja niiden yksiköt järjestyvät vertikaaliseen järjestykseen, jossa sijoitus hierarkiassa perustuu niiden tehtävien tasoon ja arvoaltaan perustuvaan sijoitukseen eli statushierarkiaan (Clark 1983, 63). Yliopistojen ja tieteenalojen statushierarkiaa on pyritty määrittelemään myös Suomessa (Isoaho, Kivinen & Rinne 1990; Kivinen & Rinne 1995a). Kivinen ja Rinne (1995a) ovat jakaneet yliopistot vuosina 1985 ja 1990 neljään kategoriaan sen mukaan miten paljon niissä opiskelevien isillä oli suoritettuja korkeakoulututkintoja. Elitististen yliopistojen ryhmään kuuluivat yliopistot, joissa opiskelevien isistä korkeakoulututkinnon oli suorittanut 50 % tai enemmän. Verraten elitistisissä yliopistoissa opiskelijoiden korkeakoulutettujen isien osuus oli 40–49 %, verraten kansanomaisissa 30–39 % ja kansanomaisissa alle 30 %. Turun yliopisto kuului sekä vuonna 1985 että vuonna 1990 verraten kansanomaisten yliopistojen kategoriaan. (Kivinen & Rinne 1995a, 99.)

Alun perin yliopistoissa koulutettiin säätyläisten ja yläluokan jälkeläisiä korkeisiin yhteiskunnallisiin virkoihin ja aseisiin. Tuolloin yliopistot olivat alansa suurinta, loukkaamatonta asiantuntemusta edustavien professorien yhteisöjä. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 99–101.) Nykyään yliopistokoulutukset valmistavat opiskelijoitaan erityyppisiin asiantuntijatehtäviin monille työelämän eri alueille. Yliopistokoulutus ei kuitenkaan ole perinteisesti tuottanut menestyksellisesti käytännössä toimivaa ja sovellettavissa olevaa asiantuntijuutta, vaan sitä on kuvannut lähinnä kuilu käsitteellisen tiedon mieleen painamisen ja tietämyksen toiminnallisen soveltamisen välillä (Lehtinen & Palonen 1998, 114).

Asiantuntijat tekevät korkeatasoiseen tietämykseen perustuvaa työtä, jossa tiedonmuodostuksella on keskeinen osuus⁴. Asiantuntijuus voidaan nähdä tiedonhankintana, kulttuuriin osallistumisena ja tiedon luomisena. Vaikka em. käsitykset sisältävät osittain ristiriitaisia olettamuksia asiantuntijuudesta, niin ne voidaan nähdä myös toisiaan täydentävinä lähestymistapoina. Asiantuntijan tiedonkäsittelyprosessit ovat muuttuneet hänen osallistuessaan asiantuntijakulttuuriin niin, että hän pystyy ylittämään aikaisemmat tietonsa, käytäntönsä ja osaamisensa ja luomaan uutta näiden pohjalle. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 451.) Asiantuntijuutta pyritään rakentamaan korkeakouluopiskelun aikana monin eri tavoin. Opiskellessaan opiskelijat tutustuvat alansa keskeiseen tietoon ja työmenetelmiin (Tynjälä & Nuutinen 1997), jotka rakentavat pohjaa asiantuntijuudelle, joka kuitenkin muotoutuu pääosin vasta aidossa työympäristössä ihmisen työuran aikana (Tynjälä ym. 1997).

Perinteisesti korkeakoulutetut ovat työllistyneet lähinnä julkisen sektorin työpaikkoihin, mutta 1990 -luvulta lähtien korkeakoulutuksesta valmistuneiden suunta on kääntynyt kohti yksityisen sektorin työpaikkoja. Työllistyminen yksityiselle sektorille ei kuitenkaan ole sujunut ongelmitta, sillä valmiudet, joita opiskelijat yliopistoissa omaksuvat varsinkin

⁴ Vrt. tietoammatti ks. Lintilä, Savolainen & Vuorensyrjä 2000, 66.

humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla, eivät aina ole vastanneet työelämän vaatimuksia. (Rajala & Rouhelo 1998, 126.) Vuonna 2001 alemman korkeakoulututkinnon suorittaneista työllisiä oli vuoden 2002 lopussa noin 72 % ja ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneista noin 88 %. Vuonna 2001 alemman korkeakoulututkinnon suorittaneista työllisistä 13 % sijoittui vuonna 2002 valtion palvelukseen, 37 % kuntien palvelukseen ja 51 % yksityiselle sektorille. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneista työllisistä taas 21 % oli vuonna 2002 työssä valtiolla, 31 % kunnilla ja 48 % yksityisillä. (Tilastokeskus 2004, 72, 74.)

Nykypäivän asiantuntijoilta vaaditaan siis enemmän kuin aikaisemmin. Heidän tulee pystyä työskentelemään monenlaisissa ympäristöissä ja heillä tulee olla hyvät sosiaaliset- ja kommunikaatiotaidot. Lisäksi heiltä odotetaan kriittistä tiedon arviointikykyä ja tiedon tarkastelua eri näkökulmista. (Tynjälä ym. 1997; Tynjälä 2003.) Asiantuntijan tulisi myös jatkuvasti pyrkiä laajentamaan tietopohjaansa, sillä uuden tiedon tuottamisessa ja kehityksessä mukana pysymisessä tarvitaan tietoa suhteellisen laajalta alalta. Kuitenkaan kukaan ei voi tietää kaikkea kaikesta, joten asiantuntijankin on pakko erikoistua johonkin osa-alueeseen. (Saariluoma 1997, 231.)

Opiskelun ja työelämän välinen ero on kaventunut elinikäisen oppimisen ideologian myötä. Vanha opiskelusta työntekoon -jatkumo on menettänyt merkitystään myös opiskelunaikaisen työnteon vuoksi. (Säntti 1999, 8; ks. myös Rinne & Salmi 1998.) Vuodesta 1999 vuoteen 2002 yliopistokoulutuksessa opiskelevista hieman yli puolet (55–58 %) kävi työssä, ja sen jälkeen työssäkäyvien yliopisto-opiskelijoiden osuus on kasvanut. Yleisesti ottaen voidaan todeta opiskelijoiden iän karttuessa myös työssäkäyvien opiskelijoiden osuuden kasvavan. (Tilastokeskus 2004, 69; Tilastokeskus 2009b, elektroninen dokumentti.) Päätoimisten opiskelijoiden osuus yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa laskee iän mukana. Alle 20 -vuotiaiden ryhmässä miltei kaikki opiskelijat opiskelevat päätoimisesti, kun 30 -vuotiaiden ja sitä vanhempien opiskelijoiden ryhmässä vain noin kolmannes opiskelee päätoimisesti. (Lempinen & Tiilikainen 2001, 53.) Mitä kauemmin opintojen alusta on, sitä harvempi opiskelijoista opiskelee päätoimisesti (Mäkinen, M. 2006b, 12).

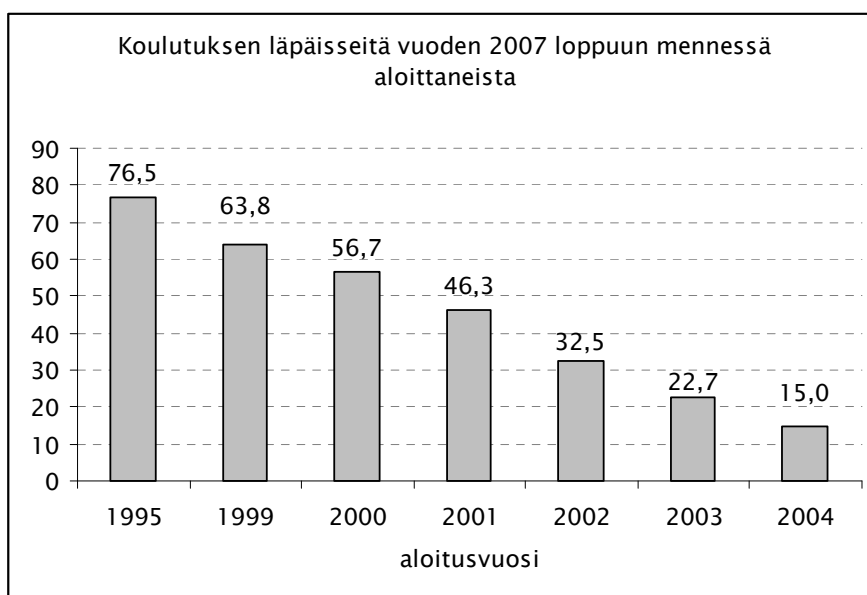
Toisaalta koulutuksen ja työn suhde on muuttunut niin, että akateemisesti koulutettujenkin työmarkkinaodotuksia varjostavat nykyisin työn määräaikaisuus ja mahdollinen työttömyys. Erityisesti näin on akateemisten generalistien⁵ kohdalla, joiden on voitu todeta siirtyneen koulutuksellisten riskien maailmaan, jossa koulutuslupaukset asettuvat kyseenalaisiksi, eikä pysyviin työsuhteisiin ja nousujohteiseen uraan voida enää luottaa. (Rouhelo & Rautakilpi 2005, 44.)

Yliopistokoulutuksen läpäiseminen

Koulutuspoliittista puhetta yliopisto-opintojen kestosta on käyty jo 1800 -luvun lopulta lähtien. Viimeisten 50 vuoden aikana keskustelu on kuitenkin kiihtynyt. (Merenluo-

⁵ Yleisiä akateemisia valmiuksia antavalta teoreettiselta ja yleissivistävältä alalta valmistuneet eli ne, joiden koulutus ei valmista tiettyyn ammattiin (eli profession).

to 2009, 12–27.) Nykyisin puhutaankin opintojen läpäisemisestä. Samaan aikaan, kun opiskelijoiden taustat ovat tulleet yhä moninaisemmiksi iän, etnisen ja sosioekonomisen taustan suhteen, yliopistoille on tullut yhä vaikeammaksi nostaa koulutuksen läpäisemisen osuutta (King 2003, 70). Vuonna 1995 yliopistokoulutuksen aloittaneista oli valmistunut koulutuksestaan vuoden 2007 loppuun mennessä eli kahdessatoista vuodessa yli kolme neljäsosaa (76,5 %), vuonna 1999 aloittaneista kahdeksassa vuodessa 63,8 % ja seitsemässä vuodessa vuonna 2000 aloittaneista reilu puolet (56,7 %). Nykyisessä tavoiteajassa eli viidessä vuodessa oli vuonna 2002 aloittaneista valmistunut vajaa kolmannes (32,5 %) ja joissakin opinnoissa kuudessa vuodessa vuonna 2001 aloittaneista oli valmistunut vajaa puolet (46,3 %). (Tilastokeskus 2009a, elektroninen lähde.) Toisaalta vuonna 2004 yliopistokoulutuksesta valmistuneiden ylemmän korkeakoulututkinnon keskimääräinen (mediaani) valmistumisaika oli 6 vuotta (Tilastokeskus 2005d, elektroninen lähde).



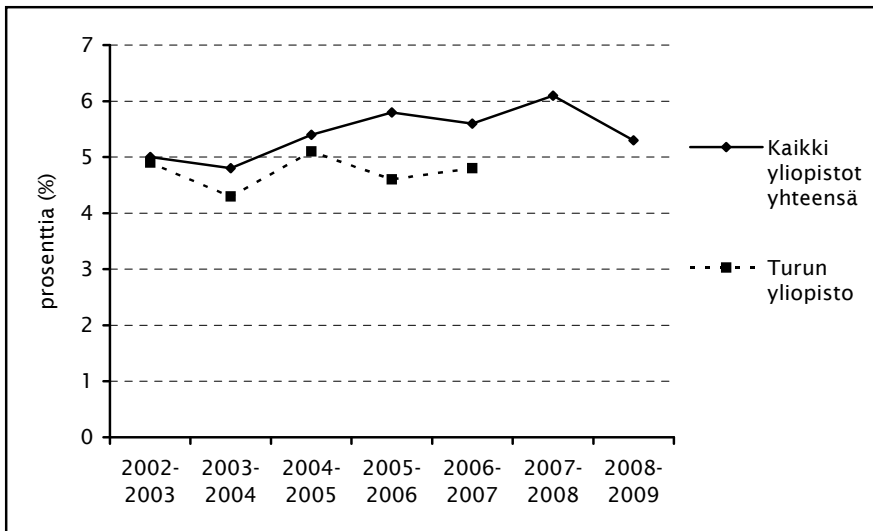
Kuvio 2. Yliopistokoulutuksen läpäisseet eräinä vuosina aloittaneista opiskelijoista (Tilastokeskus 2009a)

Toisaalta voidaan pohtia, mitä tapahtuu opiskelijalle, joka ei läpäise koulutusta. Osa opiskelee edelleen, toiset lipuvat työelämään ennen opintojen läpäisemistä ja osa keskeyttää opintonsa. Tämän tutkimuksen perusjoukosta, vuonna opintonsa 1998 aloittaneista, neljännes oli vuoden 2003 loppuun mennessä suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, miltei kolme prosenttia oli suorittanut alemman korkeakoulututkinnon ja runsas 60 % opiskeli edelleen aloittamassaan koulutuksessa (taulukko 1). Vajaa kaksi prosenttia opiskeli muussa kuin vuonna 1998 aloittamassaan koulutuksessa ja runsas kolme prosenttia oli työssä. (Tilastokeskus 2005a, 74.)

Taulukko 1. Vuonna 1998 ylemmän korkeakoulututkinnon aloittaneiden opintojen kulku vuoden 2003 loppuun mennessä (Tilastokeskus 2005a, 74)

	% KAIKISTA	% MIEHISTÄ	% NAISISTA
suorittanut alemman kk-tutkinnon	2,7	1,5	3,8
suorittanut ylemmän kk-tutkinnon	25,4	19,0	31,1
opiskeli edelleen aloittamassaan koulutuksessa	61,1	67,5	55,4
opiskeli muussa koulutuksessa	1,7	2,2	1,2
ei opiskellut, oli työssä	3,4	4,5	2,5
ei opiskellut, oli työtön	0,3	0,5	0,2
oli muussa toiminnassa	2,0	1,9	2,1

Tilastokeskus julkaisee koulutuksen keskeyttämistilastoa, jonka mukaan tämän vuositu-
hannen puolella yliopisto-opintojen keskeyttäminen on liikkunut noin viiden ja kuuden
prosentin välillä kaikissa yliopistoissa. Turun yliopistossa taas koulutuksensa on vuo-
sien 2002 ja 2007 välisenä aikana keskeyttänyt neljästä viiteen prosenttia opiskelijoista.
(Tilastokeskus 2005c; Tilastokeskus 2006b; Tilastokeskus 2007; Tilastokeskus 2008; Ti-
lastokeskus 2009c.)



Kuvio 3. Yliopistokoulutuksen kokonaan keskeyttäneet⁶ lukuvuosittain (Tilasto-
keskus 2005c; Tilastokeskus 2006b; Tilastokeskus 2007; Tilastokeskus 2008; Tilas-
tokeskus 2009c; Tilastokeskus 2010b; SVT 2011.)

⁶ Opiskelija keskeytti yliopisto-opinnot yliopistossa, jossa hän opiskeli jakson alussa, eikä jatkanut missään muuallakaan yliopistokoulutusta.

Yliopistokoulutuksen keskeyttämisen taustalla voidaan nähdä monia tekijöitä. Christien, Munron ja Fisherin (2004, 619) mukaan yliopistokoulutuksen keskeyttäminen voidaan nähdä ensinnäkin korkeakoulutuksen laajentumisen aiheuttamana. Opiskelijoiden taustat ovat kirjavoituneet, sisäänpääsyaatimuksia on lavennettu ja madallettu, jolloin opiskelijat, joilla ei ole tarpeellisia opiskeluvalmiuksia ja -motivaatiota keskeyttävät opintonsa. Toisekseen heidän mukaansa keskeyttämisen voidaan nähdä johtuvan opiskelijapalveluiden puutteellisuudesta. Opiskelijat tarvitsisivat siis enemmän tukipalveluita kuten ohjausta löytääkseen potentiaalinsa. Kolmantena näkökulmana opintojen keskeyttämiseen he esittävät opintojen rahoitusjärjestelyt. Opiskelijoilla, jotka tulevat vähemmän varakkaista taustoista, saattaa olla vaikeuksia rahoittaa opintojen aikainen asuminen ja elinkustannukset. (Christie, Munro & Fisher 2004, 619.) Suomessa yliopisto-opiskelijat ovat kuitenkin siinä suhteessa hyvässä asemassa, että valtion opintotuki on kehitetty turvaamaan päätoimisten opiskelijoiden opintojen aikaista toimeentuloa (OKM 2012, elektroninen dokumentti), eivätkä yliopistot voi periä tutkinto-opiskelijoiltaan lukukausimaksuja.

Koulutuksen vaihtaminen

Koulutuksen vaihtajien tutkimus kytkeytyy kiinteästi traditioon, jossa tutkitaan koulutuksen keskeyttämistä⁷. Jo Hackman ja Dysinger (1970, 321–322) jakoivat yliopisto-opiskelijat tutkimuksessaan opintoihin kiinnittymisen ja opinnoissa menestymisen mukaan pysyjiin (*persisters*), vaihtajiin (*transfers*), keskeyttäneisiin (*voluntary withdrawals*) ja koulutuksessa epäonnistuneisiin (*academic dismissals*). Koulutuksessaan pysyjät olivat koulutukseensa sitoutuneita ja koulutuksessaan menestyneitä. Vaihtajat menestyivät opinnoissaan hyvin, mutta eivät olleet sitoutuneet opintoihinsa, joten he usein vaihtoivat toiseen koulutukseen. Koulutuksessa epäonnistuneiden opintomenestys oli heikko, mutta he olivat suhteellisen sitoutuneita opintoihinsa, kunnes heikko opintomenestys pakotti heidät jättämään opintonsa. Keskeyttäneet eivät olleet sitoutuneet opintoihinsa ja heillä oli myös heikko opintomenestys, joiden vuoksi opinnot keskeytettiin pysyvästi palauttamatta koulutukseen. (Hackman & Dysinger 1970, 321–322.)

Tradition piirissä on kehitetty useita teorioita ja malleja koskien opiskelun keskeyttämistä ja koulutuksen vaihtamista. Ensimmäisiä amerikkalaisia teorioita oli Vincent Tinton (1975) teoria opiskelun keskeyttämisprosessista. Tinto perustaa teoreettisen mallinsa Durkheimin teoriaan itsemurhan syistä. Durkheimin mukaan egoistinen itsemurha tahtuu useimmin silloin, kun yksilö ei ole riittävästi sitoutunut yhteisöön moraalisten arvojensa puitteissa ja toisaalta puutteellisten yhteisöön liittymäkohtien vuoksi. (Tinto 1975, 91.) Tinton teorian mukaan opiskelijan persoonalliset piirteet ja taustatekijät, kuten ennen sisäänpääsyä saavutetut kyvyt, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka, tuottavat vaihtelevissa määrin sitoutumista koulutukseen ja yliopistoon. Opiskelijan sitoutumisen määrä kohtaa instituution kyvyn tuottaa integraatiota, mikä sitten johtaa opiskelijoiden

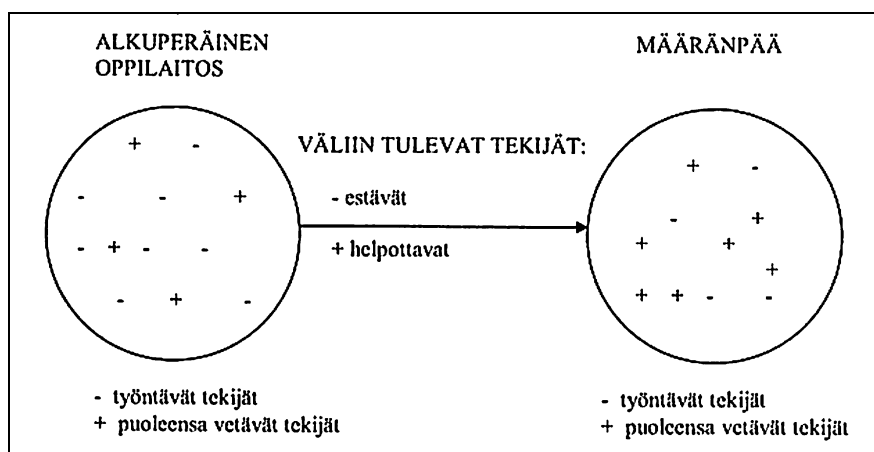
⁷ Traditio on ollut erityisen vahva Yhdysvalloissa jo 1950 -luvulta lähtien.

päätöksiin jatkaa opintojaan tai keskeyttää ne. (Tinto 1975, 94–96.) Myöhemmin Tinto (1993) on täsmentänyt, että opiskelijan taustatekijät vaikuttavat hänen päämääriinsä korkeakoulutuksessa. Kun opiskelija päämäärineen kohtaa koulutuksen akateemiset ja sosiaaliset järjestelmät, niin hän joutuu arvioimaan päämääränsä uudelleen suhteessa näihin järjestelmiin, ja tämän pohjalta tekemään päätöksensä koulutuksessa jatkamisesta tai sen keskeyttämisestä. (Tinto 1993.) Tinton teoriaa tukee se, että useissa tutkimuksissa (mm. McInnis ym. 1995; Yorke 2000) ensimmäisen opiskeluvuoden on todettu olevan kriittinen vaihe opiskelun keskeyttämissä päätöksissä. Toisaalta Tinton teorian käyttökelpoisuutta on arvosteltu siitä, että siinä ei määritellä kovinkaan täsmällisesti mitä integraatiolla tarkoitetaan, ja lisäksi sen käyttömahdollisuudet ovat rajalliset eri maiden kulttuurisesti ja poliittisesti erilaisissa ympäristöissä (Ozga & Sukhmandan 1998, 317). On kuitenkin selvää, että Tinton esille tuomaa akateemisten ja sosiaalisten tekijöiden merkitystä opiskelijan hyvinvoinnille korkeakoulutuksessa ei voida kiistää (Yorke 2000, 62).

Myöhemmin on havaittu, että aikuisilla opintojen keskeyttämisilmiö eroaa nuorten opiskelijoiden opintojen keskeyttämisestä. Beanin ja Metznerin (1985) mallissa ei-perinteisten opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä selitetään heikolla opintomenestyksellä, keskeyttämisintentiolla, opiskelijan taustatekijöillä ja ympäristötekijöillä, kuten taloudellisilla tekijöillä, työskentelyllä, ulkopuolisen kannustuksen määrällä, vastuulla perheestä ja vaihtomahdollisuuksilla. Tässä mallissa ympäristötekijöiden oletetaan olevan opiskelijalle tärkeämpiä kuin koulutukseen liittyvien tekijöiden, mikä johtaa opintojen keskeyttämiseen, jos sekä ympäristötekijät että koulutukseen liittyvät tekijät eivät ole suotuisia koulutuksen jatkamiselle. Jos koulutukseen liittyvät tekijät ovat suotuisia koulutuksen jatkamiselle, mutta ympäristötekijät eivät ole, opiskelija ei havaitse koulutukseen liittyviä myönteisiä tekijöitä ja keskeyttää koulutuksen. Ympäristöstä saatava tuki kompensoi siis heikkoa koulutuksesta saatavaa tukea, mutta koulutuksesta saatava tuki ei kompensoi heikkoa ympäristöstä saatavaa tukea. (Bean & Metzner 1985, 490–492.)

Edelleen Beanin ja Metznerin (1985) mallissa keskeyttämiseen vaikuttaa opiskelumenestyksen ja opintotyytyväisyyden vuorovaikutus. Mikäli opintomenestys on hyvä ja opinnot tuottavat tyydytystä opiskelijalle, opiskelija todennäköisesti jatkaa opintojaan. Sen sijaan opinnoissaan huonosti menestyvä opiskelija, joka ei näe opinnoistaan olevan hyötyä tai ei koe saavansa niistä tyydytystä tai ei koe niillä olevan päämäärää tai kokee niiden tuottavan stressiä, keskeyttää todennäköisesti opintonsa. Vaikka opintomenestys olisikin hyvä, opiskelija saattaa keskeyttää opintonsa, mikäli em. psykologiset tekijät eivät tue opintojen jatkamista. Toisaalta opintoja saatetaan jatkaa, jos niistä koetaan olevan hyötyä, niillä nähdään olevan päämäärä tai niistä koetaan saatavan tyydytystä, vaikka opintomenestys ei olisikaan kovin hyvä. (Bean & Metzner 1985, 492.) Beanin ja Metznerin (1985) mallissa oletetaan, että aikuisopiskelijoille sosiaalinen kanssakäyminen vertaisryhmän eli opiskelutovereiden kanssa on vähemmän tärkeää kuin tavanomaisille yliopisto-opiskelijoille. Oletus perustuu siihen, että ryhmä osallistuu sosiaaliseen vertaisryhmätoimintaan vain harvoin, jolloin muut tekijät nousevat sitä tärkeämmiksi. (Bean & Metzner 1985, 493.)

Alun perin migraatiotutkimuksessa kehitettyä veto- ja työntötekijöiden teoriaa on sovellettu (Parjanen 1978) yliopisto-opiskelun keskeyttämisen tutkimukseen. Sitten samaa teoriaa on sovellettu ja edelleen kehitetty tutkittaessa ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämistä. Opintojen keskeyttäminen nähdään pääasiassa tuloksena ihmisen ja ympäristön suhteesta niin, että eri ympäristöissä on sekä puoleensa vetäviä tekijöitä että pois työntäviä tekijöitä, joita vertaamalla opiskelijat tekevät päätöksensä opintojen jatkamisesta tai keskeyttämisestä. (Honkonen 1997.) Seuraavassa kuviossa on esitetty teorian keskeinen sisältö.



Kuvio 4. Opintojen keskeyttämisen yleinen malli (Honkonen 1997)

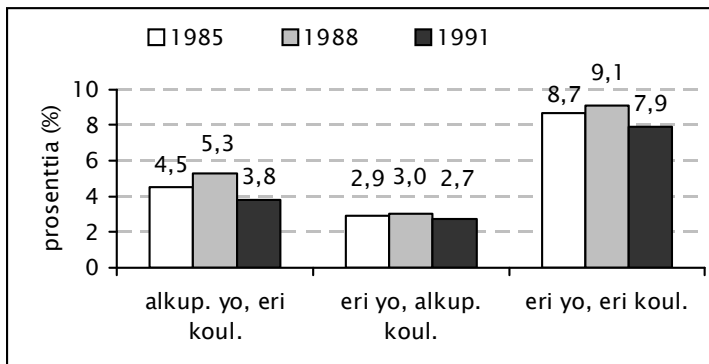
Työntävät tekijät johtavat koulutuksesta poistumiseen ja puoleensa vetävät tekijät taas houkuttelevat opiskelijoita koulutukseen ja opintojen jatkamiseen. Työntävät tekijät voivat siis aiheuttaa opintoihin kiinnittymättömyyttä ja puoleensa vetävät tekijät opintoihin kiinnittymistä.

Vaihtamisen yleisyys

Suomessa yliopisto-opintojen keskeyttämistä ja koulutuksen vaihtamista yliopisto-opintojen aikana ei ole seurattu virallisissa tilastoissa. Sen sijaan on tilastoitu koulutuksen läpääsyä eli tutkinnon suorittaneiden osuutta tietyssä vuonna opintonsa aloittaneista opiskelijoista. (Opetusministeriö 2001, 1.) Joka kymmenennen yliopisto-opiskelua 1980-luvun alussa aloittaneen arvioitiin vaihtavan koulutusta (Määttä & Liljander 1992). Kuuden opiskeluvuoden jälkeen lähes viidennes opiskelijoista oli Laukkasen (1988, 16) tutkimuksessa keskeyttänyt opintonsa joko lopullisesti tai toistaiseksi. Opintonsa keskeyttäneistä pääosa oli vaihtanut koulutusohjelmaa, jokunen oli vaihtanut korkeakouluopinnot keskiasteen opinnoiksi ja osa oli päätenyt työelämään (Laukkanen 1988, 19). Vuonna 1995 Joensuun yliopistossa aloittaneista opiskelijoista ensimmäisenä vuonna opintonsa

keskeytti noin 15 %, ja neljänteen opiskeluvuoteen mennessä opintonsa kokonaan tai tilapäisesti keskeyttäneitä oli lähes 30 % (Väisänen & Rautopuro 2004, 152).

Ylemmän korkeakoulututkinnon vuonna 1985 aloittaneista opiskelijoista oli Pajalan ja Lempisen (2001, 35) tutkimuksen mukaan vuoden 1998 loppuun mennessä suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon noin 73 %, vuonna 1988 aloittaneista noin 69 % ja vuonna 1991 aloittaneista noin 53 %. Muista opiskelijoista osa oli vaihtanut koulutusalaan, yliopistoa tai jopa molempia, sillä saman tutkimuksen mukaan vuonna 1985 yliopistoissa aloittaneista samasta yliopistosta, mutta eri koulutusohjelmasta tai pääaineesta valmistui vuoden 1998 loppuun mennessä vajaa viisi prosenttia, vuonna 1988 aloittaneista reilu viisi prosenttia ja vuonna 1991 aloittaneista vajaa neljä prosenttia. Eri yliopistossa, mutta alkuperäisessä koulutusohjelmassa tai pääaineessa suoritti tutkinnon vuoden 1998 loppuun mennessä vuosina 1985, 1988 ja 1991 aloittaneista noin kolme prosenttia kustakin kohortista. Eri koulutusohjelmasta tai pääaineesta ja yliopistosta oli vuoden 1998 loppuun mennessä valmistunut vuonna 1985 aloittaneista vajaa yhdeksän prosenttia, vuonna 1988 aloittaneista reilu yhdeksän prosenttia ja vuonna 1991 aloittaneista vajaa kahdeksan prosenttia. (Pajala & Lempinen 2001, 52–53.) Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneista vuosina 1985, 1988 ja 1991 opiskelunsa aloittaneista noin 15 prosenttia oli vaihtanut opiskelupaikkaa, koulutusalaan tai molempia (Pajala & Lempinen 2001, 51).



Kuvio 5. Koulutusta ja yliopistoa vaihtaneet vuosina 1985, 1988 ja 1991 aloittaneista, tutkinnon suorittaneista yliopisto-opiskelijoista (Pajala & Lempinen 2001, 52–53.)

Opiskelijan iän on havaittu olevan yhteydessä opintojen keskeyttämiseen. Suomessa iältään nuorempien opiskelijoiden on havaittu keskeyttävän opintonsa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana useammin kuin iältään vanhempien opiskelijoiden (Väisänen & Rautopuro 2004, 152; Rautopuro & Väisänen 2006, 243–244). Verrattaessa eri tieteenaloja on havaittu kasvatustieteessä keskeyttämisriskin ensimmäisenä opiskeluvuonna olevan kuitenkin suurempi vanhempien opiskelijoiden keskuudessa. Sen sijaan humanistisilla, yhteiskuntatieteellisillä ja luonnontieteellisillä aloilla keskeyttäminen oli ensimmäisen opiskeluvuoden aikana huomattavasti yleisempää nuorten opiskelijoiden keskuudessa.

Tätä voidaan ainakin luonnontieteellisellä alalla selittää osittain sillä, että monet uudet ylioppilaat valmentautuvat luonnontieteellisten alojen koulutuksissa mm. lääketieteen opintoihin, joihin eivät ole ensimmäisellä hakukerralla päässeet. (Väisänen & Rautopuro 2004, 152–153.)

Opiskelijan taustan ja tieteenalan yhteydet vaihtamiseen

Yliopisto-opintojen aikana tapahtuva uudelleenhakeminen samoin kuin myös opintojen keskeyttäminen voidaan nähdä osana koulutusjärjestelmän tuottamaa valikointia sosiaalisten ja kulttuuristen pääomaresurssien perusteella (Liljander 1997, 125). Syksyllä 1985 suomalaisissa korkeakouluissa kirjoilla olleita 20–24 -vuotiaita opiskelijoita tutkittaessa havaittiin opintojen keskeyttämisen riskin kasvavan lapsuudenkodin koulutusasteen laskiessa etenkin korkeakoulukentän statusrakenteen⁸ ylimmissä osissa. Lisäksi on havaittu koulutuksen vaihtamisen aiheuttamien opiskelijavirtojen suuntautuvan korkeakoulukentän statusrakenteen alemmista osista arvostetuimpiin osiin voimakkaammin kuin päinvastaisen virran. Korkeakoulukentän statusrakenteessa korkeammalle kipuavien havaittiin olleen usein lähtöisin yleemmistä sosiaaliluokista. Statusrakenteessa alemmalle tasolle laskeutuneet taas havaittiin olleen usein lähtöisin alemmista sosiaaliluokista. (Liljander 1996, 65–66, 70; Liljander 1997.) Iso-Britanniassa alemmista sosiaaliluokista tulevien opiskelijoiden todennäköisyys keskeyttää opintonsa ensimmäisenä opiskeluvuonna on havaittu olevan suurempi kuin yleemmistä sosiaaliluokista tulevien opiskelijoiden (Christie, Munro & Fisher 2004, 618).

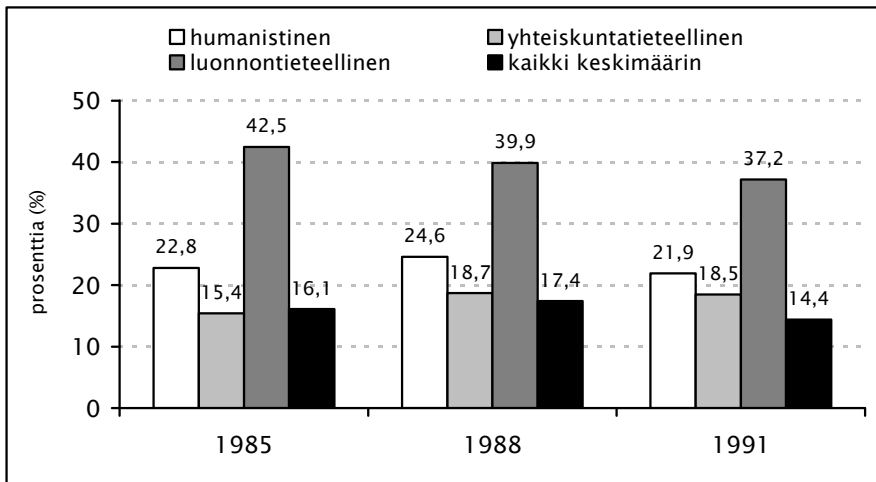
Yliopiston statusaseman ja opiskelijan taustalla vaikuttavan koulutuspääoman yhteisvaikutusta koulutuksen keskeyttämisessä tutkittaessa on havaittu, että yleisesti ottaen matalan koulutuspääomataustan omaavilla opiskelijoilla on suurempi todennäköisyys keskeyttää opintonsa kuin korkean koulutuspääomataustan omaavilla opiskelijoilla. Kuitenkin matalalle statushierarkiassa⁹ sijoittuvissa yliopistoissa todennäköisimmin keskeyttävät korkean koulutuspääomataustan omaavat opiskelijat. (Liljander 1995, 32.)

Tieteenalalla on havaittu olevan yhteys koulutuksen vaihtamiseen sekä Suomessa että ulkomailla (Määttä 1995, 6; Leppel 2001, 340; Pajala & Lempinen 2001, 55–56; Mäkinen, M. & Olkinuora 2001, 47). Suomessa etenkin luonnontieteellinen, humanistinen ja yhteiskuntatieteellinen ala on nostettu esiin aihepiiriä käsiteltäessä. Vuonna 1981 korkeakouluopinnot aloittaneista viiden vuoden sisällä aloittamisesta kymmenesosa oli vaihta-

⁸ Koulutuksen yhteiskunnalliseen arvostukseen nojaavassa hierarkiassa korkealle sijoittuvat mm. lääketiede, oikeustiede ja kauppatieteet. Matalalle statushierarkiassa sijoittuvia aloja taas ovat humanistiset tieteet, yhteiskuntatieteet, matemaattis-luonnontieteellinen ala ja kasvatustieteet. Ks. korkeakoulukentän statusrakenteesta Isoaho, Kivinen & Rinne 1990; Häyrynen, Perho, Kuittinen & Silvonen 1992, 45–46; Kivinen & Rinne 1995.

⁹ Yliopistojen välisessä statushierarkiassa Helsingin yliopiston ja pääkaupunkiseudun erityiskorkeakoulujen (nykyisin yliopistojen) on katsottu sijoittuvan korkealle. Maakunnissa sijaitsevien monialaisten yliopistojen on taas vastaavasti katsottu sijoittuvan matalalle opiskelijoiden koostumuksen pohjalta hahmotellussa statushierarkiassa. (Isoaho ym. 1990, 56–61; Häyrynen ym. 1992, 47–50; Kivinen & Rinne 1995, 95–100; Liljander 1996, 50–51.)

nut koulutusala tai -paikkaa. Eniten vaihtaneita oli luonnontieteellisellä, humanistisella ja yhteiskuntatieteellisellä koulutusosalalla. (Määttä 1995, 6.) Myöhemminkin samoilla aloilla koulutuksen vaihtaminen on edelleen hyvin yleistä. Vuosina 1985, 1988 ja 1991 luonnontieteellisen alan yliopistokoulutuksen aloittaneiden keskuudessa tutkinnon suorittaneista yli kolmannes oli vaihtanut koulutusala tai -paikkaa vuoden 1998 loppuun mennessä. Samaan aikaan humanistisella ja yhteiskuntatieteellisellä alalla aloittaneista tutkinnon suorittaneista vajaa viidennes oli vaihtanut koulutusta, yliopistoa tai molempia. (Pajala & Lempinen 2001, 55–56.)



Kuvio 6. Koulutusta, yliopistoa ja molempia vaihtaneet aloittain (Pajala & Lempinen 2001, 55–56.)

Turun yliopistossa vuonna 1998 aloittaneista opiskelijoista, jotka olivat vastanneet opiskelijakyselyihin vuosina 1999 ja 2000, oli noin kuusi prosenttia vaihtanut koulutusohjelmaa, pääainetta tai suuntautumisvaihtoehtoa ensimmäisen opintovuoden jälkeen. Eniten vaihtoja oli tehty matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan koulutusohjelmista, joiden opiskelijoista noin neljätolista prosenttia oli siirtynyt muuhun koulutusohjelmaan tai pääaineeseen. Humanistisen tiedekunnan pääaineista oli siirtynyt muihin pääaineisiin tai koulutusohjelmiin reilu seitsemän prosenttia opiskelijoista ja yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan pääaineista kolme prosenttia opiskelijoista. (Mäkinen, M. & Olkinuora 2001, 47.)

Yhdysvalloissa on havaittu eroja professionaalisilla ja ei-professionaalisilla aloilla opiskelevien opintojen keskeyttämistäipumuksissa. Lisäksi havaittiin opintojen kulussa olevan myös sukupuolieroja. Liiketalousalalla opintonsa aloittaneiden naisten havaittiin jatkavan opintojaan harvemmin toisena vuonna samassa pääaineessa kuin ei-professionaalisten alojen opiskelijoiden. Sen sijaan kasvatusalalla ja terveysalalla aloittaneet naiset jatkoivat toisena vuonna opintojaan useammin kuin ei-professionaalisten alojen naisopiskelijat.

Insinööriksi opiskelevilla, sekä naisilla että miehillä, taas ei ollut eroa opintojen jatkamisessa verrattuna ei-professionaalisten alojen opiskelijoihin. Liiketalousalan miesopiskelijoilla samassa pääaineessa pysyminen oli todennäköisempää kuin ei-professionaalisten alojen miesopiskelijoilla. Sen sijaan kasvatusta ja terveysaloilla aloittaneista miehistä harvempi jatkoi samassa pääaineessa kuin ei-professionaalisten alojen miesopiskelijoista. (Leppel 2001, 338–339.)

Vuonna 1998 yliopisto-opiskelun aloittaneista 18262 opiskelijasta oli vuoden 2003 loppuun mennessä suorittanut tutkinnon 31,1 %, edelleen opiskelemissa yliopistossa oli 58,3 % ja muussa koulutuksessa 1,6 %. Tutkintoa suorittamattomia, opintonsa keskeyttäneitä oli 5,7 %. (Tilastokeskus 2005b.)

2.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä alaluvussa käyn läpi tutkimuksen toteuttamista. Ensin esittelen tutkimusongelmat, jonka jälkeen esittelen tutkimusaineistot ja viimeiseksi tutkimus- ja analyysimenetelmät.

Tutkimusongelmat

Tutkin koulutusta vaihtavia opiskelijoita, heidän taustojaan ja opintojaan. Lisäksi tarkastelen kokemuksia koulutuksen vaihtamisesta ja vaihtamisen syistä. Tarkoitukseni on hahmottaa koulutuksenvaihtamisprosesseja ja opiskelijoiden kokemuksia niistä.

Ensinnäkin tutkin *eroavatko koulutusta vaihtaneet opiskelijat muista opiskelijoista rakenteellisilta tekijöiltään?* Mahdollisia eroja tutkin suhteessa aiempaan koulutukseen, jota edustaa mm. viimeisin oppilaitos, jossa opiskelija on opiskellut. Toisaalta tutkin onko koulutusta vaihtaneiden ja koulutuksessaan pysyneiden välillä eroa avoimen yliopiston opintojen suorittamisessa, sillä avoimen yliopiston opintojen suorittamisella voidaan katsoa olevan etua opintoalan valinnassa (Halttunen & Vuorio-Lehti 2000, 151). Tässä yhteydessä tutkin myös opiskelijoiden ikärakennetta ja perheellisyyttä. Vertailen lisäksi koulutusta vaihtaneiden ja koulutuksessaan pysyneiden ryhmien perhetaustoja, sillä aiemmissa tutkimuksissa (mm. Liljander 1996), on todettu vanhempien koulutusasteen ja sosioekonomisen aseman olevan yhteydessä opiskelijoiden koulutuksen vaihtamisen suuntaan.

Toisekseen tutkin *minkälaisia tietoja ja odotuksia opiskelijoilla oli yliopisto-opiskelusta ennen opintojaan*, sillä aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että koulutukseen hakevilla on varsin usein hyvinkin hatarat tiedot opiskelusta (Laukkanen 1988; Ozga & Sukhmandan 1998; Breen & Lindsay 2002; Mäkinen, M. 2004; Vuorinen & Valkonen 2005), ja mielikuvat opinnoista saattavat olla varsin erilaisia kuin opiskelun todellisuus (Kähkönen 2005). Tässä tutkimuksessa vertailen eroavatko koulutusta vaihtaneiden odotukset koulutuksessaan pysyneiden odotuksista. Lisäksi tarkastelen, minkälaisia odotuksia ja tietoja koulutusta vaihtaneilla opiskelijoilla oli opiskelusta yliopistossa koulutukseen hakiessaan.

Kolmanneksi perehdyn opiskelukokemuksiin, ja tutkin *eroavatko koulutusta vaihtaneiden ja muiden opiskelijoiden opiskelukokemukset toisistaan*. Vertailen eri ryhmien opiskelemaan hakeutumista, varmuutta opiskelualan sopivuudesta opintojen eri vaiheissa, opintoihin kiinnittymistä, kokemuksia opiskeluilmapiiristä ja opetuksesta.

Neljänneksi tutkin *eroavatko koulutusta vaihtaneiden ja muiden opiskelijoiden opintojen kulku toisistaan*. Perehdyn eroihin opintojen etenemisessä ja opintomenestyksessä muodostamieni ryhmien välillä. Pääaineen vaihtamisella on havaittu olevan yhteys opinnoista valmistumiseen käytettyyn aikaan. Vaikka opiskelija vaihtaisi pääainettaan, hän voi valmistua nopeasti, mutta todennäköisempää pääainetta vaihtaneilla kuitenkin on valmistua hitaimpien joukossa. (Merenluoto 2009, 149-150.) Opintoalansa vääräksi kokemisen on havaittu olevan yhteydessä heikkoon opintoviikkokertymään (Kurri 2006, 62). Ennakkoon voidaan siis olettaa opiskelijoiden koulutusta vaihtaneissa ryhmissä etenevän opinnoissaan hitaammin kuin opiskelijat muissa ryhmissä. Opintomenestykseen vaikuttavia tekijöitä on havaittu lukuisia, kuten aiempi opintomenestys, opintojen kuormittavuus (Need & De Jong 2001, 275-276), opiskeluun käytetty aika ja itsenäisen opiskelun määrä opinnoissa (Jutila 2004, 96).

Viidenneksi olen kiinnostunut siitä, *mitä syitä on koulutuksen vaihtamisen taustalla*. Aiemmissä tutkimuksissa on esitetty useita syitä, kuten löyhä sitoutuminen opiskeluun (Hackman & Dysinger 1970) tai yliopistoympäristöön (Tinto 1975), akateeminen ja sosiaalinen integroituminen koulutukseen (Pascarella & Terenzini 1983, 221), opiskelijan puutteelliset valmiudet yliopisto-opiskeluun sekä yliopiston ja/tai koulutuksen valinnan epäsopivuus (Ozga & Sukhnandan 1998; Yorke 2001; Haggis & Pouget 2002) ja opiskelun päämäärän epäselvyys (Boyd, Hunt, Kandell & Lucas 2003). Lopuksi tutkin *minkälaisina kertomuksina koulutuksen vaihtamisprosessi näyttäytyy haastatteluissa*.

Taulukko 2. Tutkimusongelmat ja tutkimusaineistot, joiden kautta tutkimusongelmia lähestytään

TUTKIMUSONGELMA	AINEISTOT		
	Rekisteri- aineisto	Kyselyaineisto	Haastattelu- aineisto
1. Eroavatko koulutusta vaihtaneet opiskelijat muista opiskelijoista rakenteellisilta tekijöiltään?		x	
2. Minkälaisia tietoja ja odotuksia opiskelijoilla oli yliopisto-opiskelusta ennen opintojaan?		x	x
3. Eroavatko koulutusta vaihtaneiden ja muiden opiskelijoiden opiskelukokemukset toisistaan?		x	
4. Eroavatko koulutusta vaihtaneiden ja muiden opiskelijoiden opintojen kulku toisistaan?	x		
5. Mitä syitä koulutuksen vaihtamisen taustalla on?			x
6. Minkälaisina kertomuksina koulutuksen vaihtamisprosessi näyttäytyy haastatteluissa?			x

Oletan, että opintoihin hakeutuessaan opiskelijalla on joitakin mielikuvia, odotuksia tai tietoja opinnoista, joihin hän on hakeutumassa. Mahdollisesti opiskelijalla on jokin toiveammatti, johon hän uskoo pääsevänsä koulutuksen kautta. Keskeisessä asemassa tässä tutkimuksessa on opiskelu. Opiskelijoiden varmuutta oikealla alalla olemiseen, kiinnittymistä opintoihinsa, opintokokemuksia, kokemuksia opiskeluympäristöstä ja opetuksesta seurataan ensimmäisten kolmen opintovuoden jaksolla. Lisäksi heidän opintomenestystään ja opintojensa kulkua seurataan ensimmäisten neljän vuoden ajan. Koulutusta vaihtaneiden osalta perehdytään myös heidän näkemyksiinsä vaihtamisen syistä ja tarinoihinsa vaihtamisesta prosessina.

Tutkimusaineistot

Tutkimuksessa on käytetty kolmenlaisia aineistoja: kyselylomake-, rekisteri- ja haastatteluai-
neistoja. Ensin käsittelen käyttämäni rekisteriaineistoa. Sen jälkeen siirryn käsittelemään kyselylomakeaineistoja, ja lopuksi käsittelen käyttämäni haastatteluai-
neistoa.

Rekisteriaineisto

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat Turun yliopistossa vuonna 1998 opintonsa aloittaneet opiskelijat kaikista kuudesta silloisesta tiedekunnasta (humanistinen, kasvatustieteiden, lääketieteellinen, matemaattis-luonnontieteellinen, oikeustieteellinen ja yhteiskuntatieteellinen). Tutkimuksessa käytettiin Turun yliopiston opiskelijatietojärjestelmästä saatuja rekisteritietoja vuosilta 1998–2002. Opintorekisteriaineisto¹⁰ kattoi tiedot ensimmäisestä neljänteen opiskeluvuoteen koskien opintomenestystä ja opintojen edistymistä. Käytävissä on ollut myös tietoja ilmoittautumisesta läsnä- tai poissaolevaksi ensimmäisestä viidenteen opiskeluvuoteen.

Vuonna 1998 Turun yliopistoon kirjoitautui 1669 uutta opiskelijaa, jotka olivat antaneet luvan tietojensa luovutukseen (Mäkinen, M. 1999, 5). Heistä 1653 oletettavasti sai kyselyn vastattavakseen, ulkomaisen osoitteen yliopistolle ilmoittaneet rajattiin tutkimuksesta pois, ja osalla yliopistolle ilmoitetusta osoitteesta kysely palautui takaisin lähettäjälle. Vuonna 2000 tietojensa luovutukseen suostuneita perustutkinto-opiskelijoita oli 67 vähemmän. Humanistisessa, kasvatustieteiden, matemaattis-luonnontieteellisessä ja yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa tietojensa luovutukseen suostuneiden opiskelijoiden määrä oli vähentynyt ensimmäiseen opiskeluvuoteen nähden. Sen sijaan lääketieteellisessä ja oikeustieteellisessä tiedekunnassa tietojensa luovutukseen suostuneiden opiskelijoiden määrä oli lisääntynyt. Osittain jo tämä kertoo opiskelijoiden liikkuvuudesta koulutuksesta ja tiedekunnasta toiseen.

¹⁰ Tiedot on saatu Turun yliopiston opiskelijatietojärjestelmästä niistä opiskelijoista, jotka ovat antaneet luvan tietojensa luovuttamiseen.

Taulukko 3. Osoitetietojensa luovutuksen sallineiden opiskelijoiden määrät tiedekunnittain vuosina 1999-2001

	HUM	KASV	LÄÄK	MAT-LUON	OIK	YHT	Yhteensä
1999 ¹¹	491	268	124	453	121	196	1653
2000	467	261	139	407	123	189	1586
2001	448	242	147	371	121	183	1512

Toisen ja kolmannen opiskeluvuoden välillä oli edelleen tapahtunut muutoksia. Tietojensa luovuttamiseen suostumuksensa antaneita perustutkinto-opiskelijoita oli aineistossa vuonna 2001 enää 1512, mikä oli 74 vähemmän kuin vuotta aiemmin. Seitsemän kirjoilla olevaa vuonna 1998 aloittanutta opiskelijaa oli suorittanut tutkinnon, ja suorittivat vuonna 2001 jatko-opintoja tai täydensivät tutkintoaan.

Rekisteriaineistoa käytettiin ensinnäkin tutkittavan opiskelijajoukon rajaamiseen. Valikoin analyysiin opiskelijat (n=440), jotka olivat kirjoittautuneet läsnä oleviksi yli 6 lukukaudeksi viiden lukuvuoden aikana (eli kymmenen lukukauden aikana) ja vastanneet kaikkiin kolmeen kyselyyn. Rekisteriaineistoon pohjautuvia tietoja opiskelijoiden opiskelumenestyksestä ja opintojen etenemisestä käytän pääosin luvussa 6, jossa käsitelen opintojen kulkua eri ryhmissä eri vuosina. Opintojen etenemistä on mitattu kertyneillä opintoviikoilla ja opintomenestystä arvosanojen keskiarvolla. Rekisteriaineistot yhdistin kyselyaineistoihin, minkä tuloksena oli erittäin monipuolisesti opiskelijoita kuvaava matriisi. Aineistoa käsitelin tilastollisilla menetelmillä.

Kyselylomakeaineistot

Vuonna 1998 Turun yliopistossa aloittaneilta perustutkinto-opiskelijoilta kerättiin tietoja kyselylomakkeilla kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana (vuosina 1999 – 2001), joten kyseessä voidaan sanoa olevan pitkittäistutkimus ja kohorttitutkimus (Cohen, Manion & Morrison 2007, 212). Kyselylomaketutkimukset toteutettiin vuosina 1999–2001. Vuonna 1999 kysely liittyi Turun yliopiston ulkoisen vaikuttavuuden arviointiprosessiin¹², ja sen tilaajana oli Turun yliopiston ylioppilaskunta¹³. Vuosina 2000–2001 kysely liittyi tutkimushankkeeseen ”Tietämisen ja taitamisen kasvavat vaatimukset – asiantuntijuus ja sen rakentuminen tietoyhteiskunnassa”¹⁴, joka toteutettiin Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.

¹¹ Osoitetietojensa luovutukseen luvan antaneet opiskelijat, joille lähetettiin kyselyt vuonna 1999 (Mäkinen, M. 1999, 6).

¹² Turun yliopiston ulkoisen vaikuttavuuden arviointi ks. Puukka 2000.

¹³ Tutkimusraportti opiskelijatutkimuksesta ks. Mäkinen, M. 1999.

¹⁴ Tutkimushanke oli osa Suomen Akatemian Tiedon tutkimusohjelmaa. Tutkimushankkeen johtajana toimi professori Erkki Olkinuora. Toisen vuoden kyselyn tuloksia on raportoitu aiemmin ks. Mäkinen, M. & Olkinuora 2001.

Kyselyihin vastanneet ja kato

Testasin lomakkeita pienillä kasvatustieteiden opiskelijoiden ryhmillä, minkä jälkeen muutin joitakin osioita saamieni kommenttien perusteella. Vuonna 1998 Turun yliopistossa opiskelunsa aloittaneille opiskelijoille lähetettiin postitse kolmena ensimmäisenä opiskeluvuotena kevätlukukaudella kyselyt, joiden vastausprosentit vaihtelivat 52 ja 57 välillä. Postikyselyiden tunnettu heikkous onkin juuri alhainen vastausprosentti (Cohen, Manion & Morrison 2007, 218), joskin näihin kyselyihin vastasi kuitenkin yli puolet perusjoukosta, joten aineiston luotettavuuden ei voida katsoa heikentyneen tästä syystä kohtuuttomasti (vrt. Cohen, Manion & Morrison 2007, 223).

Kota-tietokannan mukaan Turun yliopistossa vuonna 1998 aloitti 1715 uutta alempaa tai ylempää korkeakoulututkintoa suorittavaa opiskelijaa. Heistä 1669 oli antanut luvan osoitetietojensa luovutukseen. Viiden opiskelijan osoite oli ulkomaille, joten heidät rajattiin ulos ensimmäisen kyselyn (1999) kohderyhmästä. Lisäksi kymmenen lomaketta palautui muuttuneiden osoitetietojen vuoksi, joten mahdollisia vastaajia oli 1654. Kyselyyn vastasi yhteensä 950 opiskelijaa.

Vuonna 2000 luvan osoitetietojensa luovutukseen oli antanut 1586 opiskelijaa, jotka olivat kirjoittautuneet syksyllä 1998 Turun yliopistoon perustutkinto-opiskelijoiksi. Heille postitettiin kysely. Muuttuneiden osoitetietojen vuoksi palautui 52 lomaketta, joista viidessä tapauksessa opiskelijan uusi osoite oli ulkomailta. Neljälletoista opiskelijalle, joiden lomake oli palautunut, saatiin uusi osoite väestörekisteristä, joten mahdollisia vastaajia oli 1548. Kyselyyn vastasi 807 opiskelijaa, joista 612 oli samoja, jotka vastasivat vuoden 1999 kyselyyn.

Vuonna 2001 kyselyitä lähetettiin 1502 Turun yliopistossa vuonna 1998 perustutkinnon suorittamisen aloittaneelle opiskelijalle. Lomakkeista palautui osoitteen muuttumisen vuoksi 30, joten mahdollisia vastaajia oli 1472. Lisäksi kymmenen opiskelijan osoite oli ulkomailta, yksi opiskelija oli suoritti tohtorin tutkintoa ja viisi opiskelijaa täydensi tutkintoaan, joten heidät rajattiin pois kohderyhmästä.

Taulukko 4. Kyselyihin vastanneiden määrät ja vastausprosentit

	LÄHETETTYJÄ KYSELYITÄ	VASTAUSTEN MÄÄRÄ	VASTAUSPROSENTTI
1. vuosi (1999)	1664	950	57
2. vuosi (2000)	1586	807	52
3. vuosi (2001)	1502	801	55

Kaikkiin kolmeen kyselyyn vastanneita opiskelijoita oli 477. Tässä tutkimuksessa on käytetty kyselyaineistoa, jossa ovat mukana kaikkiin kolmeen kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden kaikkina vuosina antamat kyselyvastaukset.

Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimukseni alkuosassa, luvuissa 3-5, käytän tutkimusmateriaalina kyselylomakkeita (liitteet 1, 2 ja 3), jotka sisältävät pääosin strukturoituja kysymyksiä, mutta myös hieman avoimia kysymyksiä. Strukturoidut kysymykset edustavat erilaisia mittarityyppejä: nominaaliasteikollisia monivalintakysymyksiä, kysymyssarjoja, joissa väittämiin vastataan Likert -asteikolla (ks. Eskola 1975, 210–221; Cohen, Manion & Morrison 2007, 326), ja väittämiä, joihin vastataan Osgoodin semanttisella differentiaaliasteikolla (ks. Eskola 1975, 252; Cohen ym. 2007, 326).

Kyselylomakkeet ovat yksi käytetyimmistä aineistonkeruumenetelmistä kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 118; Cohen & Manion 1995, 83). Kyselyiden hyvänä puolena mainitaan yleensä se, että niissä kysymykset on standardoitu, eli ne kysytään kaikilta vastaajilta täysin samalla tavalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 189; Cohen ym. 2007, 206). Kyselyissä käytetään usein strukturoituja, eli valmiiksi määriteltyjä vastausvaihtoehtoja, jolloin annetut vastausvaihtoehdot selventävät kysymystä, ja lisäksi aineiston käsittely on yksinkertaisempaa. Strukturoitujen kysymysten lisäksi voidaan käyttää avoimia kysymyksiä, jotka ovat kuitenkin yleensä hieman moniselitteisempiä, jolloin vastausten vertailukelpoisuus on heikompi. (Eskola 1975, 161; Cohen ym. 2007, 321–322.)

Strukturoitujen kysymysten käyttäminen kyselylomakkeessa edellyttää, että tutkija kykenee etukäteen tekemään ymmärrettäviä kysymyksiä. Valmiiden vastausvaihtoehtojen muotoileminen vaatii asiaan perehtyneisyyttä niin, että tutkittavia asioita voidaan luokitella ja kategorisoida käsitteellisesti. Näin ollen lomakkeet kertovat tekijänsä ajattelumalleista varsin paljon. (Alkula ym. 1994, 120.) Strukturoidussa kyselylomaketutkimuksessa tutkija kontrolloi tutkittavien ”ääntä” (Honkonen 1995, 180) omista lähtökohdistaan mm. kysymysten muotoiluilla. Tässäkin tutkimuksessa käytetyt kysymykset ovat pääosin tutkimusryhmän muotoilemia monivalintakysymyksiä ja asteikkoihin eli skaaloihin perustuvia kysymyksiä, joissa esitetään väittämiä ja vastaaja valitsee kokemuksensa voimakkuutta vastaavan vaihtoehdon (Hirsjärvi ym. 1998, 195–196).

Kysymyksiin ja niiden muotoiluun liittyy kuitenkin usein ongelmia (ks. Valli 2002), joita postikyselyssä on vaikea kontrolloida. Esimerkiksi osa vastaajista saattaa ymmärtää kysymyksen väärin (Cohen ym. 2007, 218). Tässä tutkimuksessa osa opiskelijoista kommentoi kyselylomakkeiden soveltuvuuden omalle alalleen olevan osittain hieman heikko. Tämä on osin ymmärrettävää yliopistossa, jossa kyseisenä ajankohtana oli kuusi tiedekuntaa ja useita kymmeniä pääaine- tai koulutusohjelmavaihtoehtoja. Lisäksi osa kyselyihin vastanneista opiskelijoista kommentoi kokevansa lomakkeen soveltuvuuden itselleen henkilökohtaisista syistä heikoksi.

Kyselyaineiston käsittely tässä tutkimuksessa

Olen tutkimuksessani yhdistänyt opiskelijoiden kyselyvastaukset heidän opintorekisteritietoihinsa yhdeksi havaintomatriisiksi, ja käsitellyt aineistoa tilastollisilla menetelmil-

lä. Kyselylomakkeet sisälsivät pääosin strukturoituja kysymyksiä, sekä nominaali- että järjestysasteikollisia. Nominaaliasteikollisia muuttujia olen ristiintaulukoinut (ks. Alkula ym. 1994, 175–183), esimerkiksi vanhempien sosioekonominen asema eri ryhmissä. Vaihtamisprosessin aiheuttamia muutoksia opiskelusuorituksissa ja -kokemuksissa olen tarkastellut toistettujen mittauksen kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (ks. Alkula ym. 1994, 257–263) kiinnittäen huomiota ryhmien ja opiskelun eri vaiheiden välisen yhdysvaikutuksen tuottamiin tilastollisesti merkitseviin eroihin (Tähtinen & Isoaho 2001, 90–92).

Haastatteluaineisto

Kaikkiin kolmeen kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden keskuudesta valittiin haastatteluun opiskelijoita, jotka osallistuivat haastatteluun neljännen ja viidennen opiskeluvuoden taitteessa vuonna 2002¹⁵. Haastateltavat valikoitiin kaikkiin kolmeen kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden joukosta neljäntenä opiskeluvuotena niin, että mukaan tuli ensinnäkin ensimmäisen ja toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneita ja toisekseen eri nopeuksilla (nopeasti, keskimääräistä vauhtia ja hitaasti) opinnoissaan edenneitä opiskelijoita. Kyseessä on siten harkinnanvarainen näyte (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 18).

Haastateltavien yhteystiedot saatiin Turun yliopiston opiskelijatietojärjestelmästä. Muualla kuin Turussa ja Turun lähiseudulla asuvat valikoitiin pääasiallisesti pois, koska lähistöllä asuvat koettiin helpommin haastatteluun saataviksi. Ensisijaisesti haastateltavia koetettiin tavoittaa puhelimitse, toissijaisesti heitä tavoiteltiin sähköpostitse. Yhteydenotoissa (ks. liite 4) mainittiin aikaisemmat kyselyt, joita haastateltaville oli lähetetty vuosien varrella.

Pääosin haastatteluun pyydetty suhtautuivat pyyntöön myönteisesti, vain hyvin harvat kieltäytyivät haastattelusta. Haastateltavat ovat mahdollisesti valikoituneet niin, että vain motivoituneimmat ovat valikoituneet haastateltaviksi, koska haastatellut valittiin niistä opiskelijoista, jotka ovat vastanneet kolmeen aikaisempina vuosina tehtyyn kyselyyn. Toisaalta haastattelu antoi opiskelijoille mahdollisuuden purkaa mieltä painavia asioita opinnoista, jolloin huonosti opiskeluun motivoituneetkin opiskelijat saattoivat olla halukkaita haastateltavaksi.

Käytän tutkimuksessani 22 haastattelua, jotka ovat pääasiassa koulutusta Turun yliopiston sisällä ensimmäisen tai toisen vuoden jälkeen vaihtaneiden opiskelijoiden haastatteluja (17 kpl). Valitsin niitä täydentämään ennen Turun yliopistoa jossakin muussa yliopistossa opiskelleiden opiskelijoiden haastatteluja (3 kpl) ja kolmannen opiskeluvuoden jälkeen Turun yliopiston sisällä koulutusta vaihtaneiden haastatteluja (2 kpl). Haastatteluiden yhteiskesto on noin 30 tuntia. Lyhimmät haastattelut kestivät noin 40 minuuttia ja pisin 162 minuuttia (2 h 42 min).

¹⁵ Olen kirjoittanut haastatteluaineiston analyysien perusteella kaksi artikkelia (Mäkinen, M. 2005; Mäkinen, M. 2006a), joissa sivutaan tässä kirjassa käsiteltyjä teemoja.

Pääosan käyttämistäni haastatteluista (17 kpl) olen tehnyt itse, mutta neljä haastatteluista on tutkimusavustajien¹⁶ tekemiä ja yksi tutkijakollegan¹⁷ tekemä. Minä ja tutkijakollegani teimme haastattelut omissa työhuoneissamme. Tutkimusavustajat tekivät haastattelut kirjaston ryhmätyöhuoneissa. Haastattelut nauhoitettiin minidisc -soittimella, joka on kohtuullisen pieni, melko huomaamaton ja helppokäyttöinen työkalu. Voidaan siis olettaa, ettei haastattelujen nauhoitus ole kohtuuttomasti vienyt huomiota keskusteltavista asioista, eikä siten häirinnyt haastattelutilannetta.

Tutkimuksessa käytetty haastattelutyyppi oli puolistrukturoitu haastattelu (ks. Eskola & Suoranta 1998, 87), jossa kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset, joihin haastateltava vastasi omin sanoin. Haastatteluiden lähestymistapa oli elämäkerrallinen (vrt. Honkonen 1995, 167). Haastatteluiden tarkoituksena oli siis selvittää suppeassa mielessä opiskelijoiden opiskeluelämäkertoja ja opiskelunaikaista elämänkulkua (vrt. Antikainen 1998, 101). Niissä käytiin läpi opiskelijan kokemuksia¹⁸ opiskelusta ja opiskeluhistoriaa opintojen aloittamisesta sen hetkiseen tilanteeseen saakka. Lisäksi aiheet koskivat odotuksia tulevasta työelämästä ja myöhemmästä kouluttautumisesta. Tyypiltään haastattelut olivat retrospektiivisiä (ks. Cohen & Manion 1995, 60) yliopisto-opiskeluhistoriaan pureutuvia haastatteluista. Haastattelurunko on nähtävissä liitteessä 5¹⁹. Käsittelen tutkimuksessani haastatteluista osioita, jotka koskevat opiskelemaan hakeutumista, opiskelukokemuksia ennen koulutuksen vaihtamista, vaihtamista prosessina ja kokemuksia vaihtamisen jälkeen.

Tutkimus- ja analyysimenetelmät

Tutkimukseni menetelmiä kuvannee parhaiten termi trianguloitu seurantatutkimus. Cohenin ja Manionin (1995) mukaan triangulaatio tarkoittaa kahden tai useamman menetelmän käyttämistä aineiston keruussa. Tällöin monimetodinen lähestymistapa rikastuttaa ja täydentää yksittäisten menetelmien puutteita tarkasteltaessa ihmistä ja hänen käyttäytymistään. (Cohen & Manion 1995, 233.) Tässä tutkimuksessa on käytetty menetelmätriangulaatiota (ks. Cohen & Manion 1995, 236; Eskola & Suoranta 1998, 70), eli olen käyttänyt sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä tutkiessani koulutuksen vaihtamista yliopisto-opintojen aikana. Triangulaatiota on erityisen sopivaa käyttää mm. koulutuksen tulosten ja monimutkaisten ilmiöiden tarkastelussa (Cohen & Manion 1995, 239). Eli triangulaatio lienee paikallaan tutkittaessa koulutuksen vaihtamista, mikä on monimutkainen, moniin tekijöihin sidoksissa oleva ilmiö.

¹⁶ Marianne Taivaroja ja Lotta Vesanto

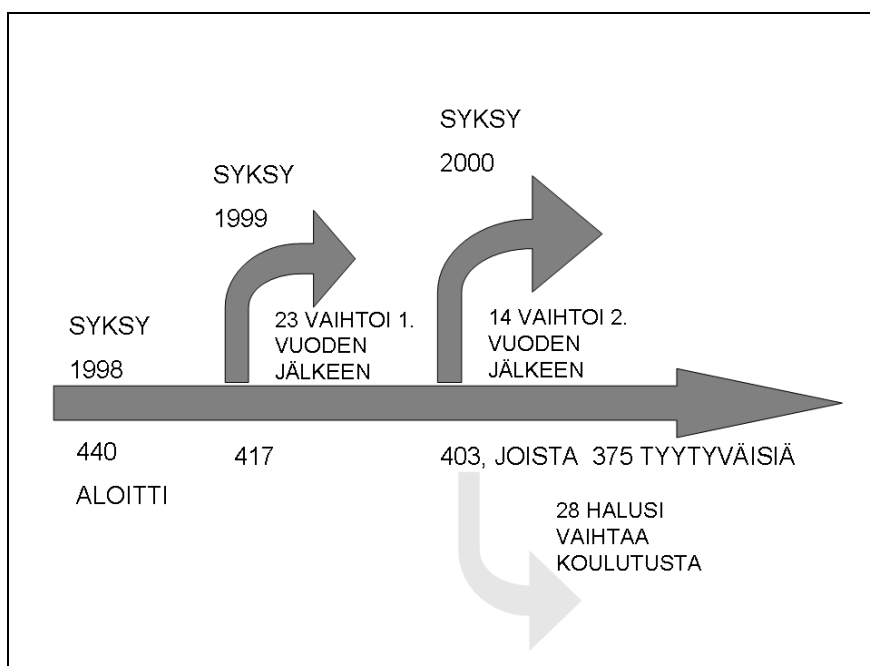
¹⁷ Jarkko Mäkinen

¹⁸ Kokemuksella ymmärretään tässä yksilön tulkintaa elämästään kulttuurisesti yhteisten merkkien kautta (Hyvärinen 2004, 304).

¹⁹ Haastattelurunko on suunniteltu monen eri tutkijan intressejä silmälläpitäen, ei pelkästään tätä tutkimusta koskevaksi. Tutkimushankkeessa kerättiin haastatteluja kokonaisuudessaan 50 kpl.

Ryhmien vertailu kvantitatiivisessa aineistossa

Lomake- ja rekisteriaineistojen tilastollisissa analyyseissä olen jakanut opiskelijat neljään ryhmään sen mukaan ovatko he vaihtaneet koulutusta, jos ovat, niin missä vaiheessa opintoja - ensimmäisen vai toisen opintovuoden jälkeen - ja jos eivät, niin ovatko he tyytyväisiä opintoihinsa (vrt. pysyjät Hackman & Dysinger 1970, 321–322) vai haluaisivatko vaihtaa koulutusta. Vertailen näitä neljää eri ryhmää toisiinsa kolmanteen kuudenteen lukuun. Ryhmät ovat 1) ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet opiskelijat, 2) toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet opiskelijat, 3) koulutuksen vaihtamista halunneet opiskelijat ja 4) opintoihinsa tyytyväiset opiskelijat. Ryhmäjaon tarkoituksena on mahdollistaa välittömien vaikutusten arviointi opiskelijan kokemuksissa suhteessa aikaisempiin kokemuksiin.



Kuvio 7. Vertailtavat ryhmät

Ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden ryhmä on muodostettu niistä opiskelijoista, jotka ovat kyselyissä ilmoittaneet ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneensa koulutusta (n=23), samoin toisen vuoden jälkeen vaihtaneiden ryhmä (n=14) on muodostettu kyselyiden tietojen perusteella. Koulutusta vaihtaa halunneet opiskelijat ryhmä (n=28) on muodostettu niistä opiskelijoista, jotka ensimmäisen vuoden kyselyssä ovat vastanneet myönteisesti kysymykseen ”Oletko aikonut vaihtaa koulutusohjelmaa?” (liite 1, kysymys 38) ja toisen vuoden kyselyssä (liite 2) ovat vastanneet jotakin muuta kuin ”Olen tyytyväinen ja haluan jatkaa nykyisessä koulutusohjelmassa-

ni/pääaineessani” kysymykseen 19²⁰, eivätkä ole kolmannen vuoden kyselyyn mennessä vaihtaneet toiseen koulutukseen. Opintoihinsa tyytyväisiin opiskelijoihin (n=375) on luettu ne opiskelijat, jotka eivät sijoitu em. ryhmiin.

Summamuuttajat ilmiöiden kuvaajina

Summamuuttuja on Eskolan (1975, 210) sanoin ”useista osioista (*item*) rakennettu as-teikkomittari, jonka antama mittaustulos on eri asioiden antamien tulosten – mahdollisesti jollakin tavoin painottaen – yhteenlaskettu summa.” Alkulan, Pöntisen ja Ylöstalon (1994) mukaan summamuuttujalla kuvataan abstraktia käsitettä keskenään korreloivien, yhteenlaskettujen indikaattoreiden avulla. Yleensä siis mitattavan käsitteen eri puolia kartoitetaan erillisillä osamittareilla, jotka yhdistetään yhdeksi kokonaismittariksi eli summamuuttujaksi. (Alkula ym. 1994, 100–101.)

Muodostin kyselyaineistosta summamuuttajat, joilla tarkastelen opiskeluun kiinnittymättömyyttä ja opiskeluilmapiiirin kokemista. Opiskeluun kiinnittymättömyyttä kuvaava summamuuttuja muodostettiin kahdesta opiskelijan omaa opiskelua kuvaavasta väittämästä, joissa tarkastellaan opiskelijan opiskelulle antamaa merkitystä ja motivaatiota opiskeluun. Väittämien vastausvaihtoehdot vaihtelivat täysin eri mieltä (1) ja täysin samaa mieltä (5) -vaihtoehtojen välillä.

Taulukko 5. Opiskeluun kiinnittymättömyys -summamuuttuja

VÄITTÄMÄ
Minun on vaikea löytää opiskelulleni selvää merkitystä.
Opintojeni sisällöt eivät jaksu motivoida minua.

Kaikkina kolmena tarkasteluvuonna summamuuttujan väittämien vastaukset korreloivat keskenään positiivisesti 0.01 luotettavuustasolla. Lisäksi, kun huomioidaan summamuuttujan osioiden alhainen lukumäärä, voidaan Cronbachin alfa -kertoimen (0.70-0.79) perusteella olettaa summamuuttujan sisäisen reliabiliteetin olevan melko vahva (vrt. Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 99–100).

Taulukko 6. Opiskeluun kiinnittymättömyys -summamuuttujan luotettavuustarkastelu

	KORRELAATIOT	CRONBACHIN ALFA	N
1. vuosi (1999)	0.54	0.70	423
2. vuosi (2000)	0.65	0.79	436
3. vuosi (2001)	0.61	0.76	434

²⁰ Muut vaihtoehdot ilmaisivat halua muuttaa omaa tilannetta opinnoissa.

Kyselyiden omaa pääainetta tai koulutusta koskevien väittämien pohjalta muodostin summamuuttujan, joka kuvaa opiskeluilmapiirin kokemista myönteiseksi. Summamuuttuja muodostui kolmesta väittämästä, jotka kuvaavat henkilökunnan luomaa myönteistä ilmapiiriä opiskelijan pääaineessa tai koulutuksessa. Näihin kuuluivat henkilökunnan helppo lähestyttävyyys, näkemys henkilökunnan opiskelijoille antamasta ajasta ja henkilökunnan myönteinen suhtautuminen opiskelijoihin. Analyysiin mukaan otettujen vastausten vastausvaihtoehdot vaihtelivat täysin eri mieltä (1) ja täysin samaa mieltä (5) välillä. Kysymyspatterissa oli vastausvaihtoehtona myös ”en osaa sanoa”, jota en kuitenkaan ottanut mukaan analyysiin.

Taulukko 7. Myönteinen opiskeluilmapiiri -summamuuttuja

VÄITTÄMÄ
Henkilökunta on helposti lähestyttävää.
Henkilökunnalla on aikaa neuvoa opiskelijoita.
Henkilökunta suhtautuu opiskelijoihin myönteisesti.

Summamuuttujan sisäisen reliabiliteetin voidaan Cronbachin alfa kertoimen (0.80-0.85) perusteella olettaa olevan suhteellisen vahva (vrt. Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 99–100), kun huomioidaan summamuuttujan osioiden lukumäärä.

Taulukko 8. Myönteinen opiskeluilmapiiri -summamuuttujan reliabiliteetti eri vuosien mittauksissa

	CRONBACHIN ALFA	N
1. vuosi (1999)	0.80	394
2. vuosi (2000)	0.85	381
3. vuosi (2001)	0.82	414

Opiskelijaryhmien keskinäisiä eroja myönteisen opiskeluilmapiirin kokemisessa ja siinä eri vuosina tapahtuneita muutoksia tarkastellaan kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla.

Kolmannen vuoden kyselyssä opiskelijoilta tiedusteltiin, kuinka usein he tuntevat erilaisia lueteltuja tuntemuksia opiskellessaan. Näistä eri tuntemuksista muodostin kaksi summamuuttujaa: Positiiviset tunteet opiskelua kohtaan ja negatiiviset tunteet opiskelua kohtaan. Kumpikin summamuuttuja sisältää kolme osiota. Myönteisistä tuntemuksista valittiin mukaan ylpeys opintosaavutuksista, tavoitteellisuus ja innostuneisuus. Seuraavassa taulukossa (taulukko 9) on lueteltu Positiiviset tunteet opiskelua kohtaan -summamuuttujan osiot.

Taulukko 9. Positiiviset tunteet opiskelua kohtaan -summamuuttuja

POSITIIVISET TUNTEET OPISKELUA KOHTAAN
Ylpeys opintosaavutuksista
Tavoitteellisuus
Innostuneisuus

Huomioitaessa summamuuttujan osioiden lukumäärä, voidaan Cronbachin alfa -kerroimen (0.70) perusteella olettaa summamuuttujan sisäisen reliabiliteetin olevan melko vahva (vrt. Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 99–100).

Taulukko 10. Positiiviset tunteet –summamuuttujan reliabiliteetti

	KORRELAATIO	CRONBACHIN ALFA	N	KESKIHAJONTA
3. vuosi	0.43	0.70	435	2,03

Myönteisten tuntemusten lisäksi tarkasteltiin myös kielteisten tuntemusten esiintymistä opiskellessa. Kielteisistä tunteista opiskelua kohtaan valittiin mukaan pettymys, turhautuminen ja merkityksettömyys. Seuraavassa taulukossa (taulukko 11) on lueteltu Negatiiviset tunteet opiskelua kohtaan -summamuuttujan osiot.

Taulukko 11. Negatiiviset tunteet opiskelua kohtaan -summamuuttuja

NEGATIIVISET TUNTEET OPISKELUA KOHTAAN
Pettymys
Turhautuminen
Merkityksettömyys

Kyseisessä summamuuttujassa Cronbachin alfa -kerroin (0.64) olisi voinut olla hieman vahvempi, joten tuloksiin tämän summamuuttujan kohdalla tulee suhtautua pienellä varauksella.

Taulukko 12. Negatiiviset tunteet -summamuuttujan reliabiliteetti

	KORRELAATIO	CRONBACHIN ALFA	N	KESKIHAJONTA
3. vuosi	0.37	0.64	436	2,14

Kokemusten mittaaminen

Opiskelijan varmuutta opiskelualastaan mitattiin ensimmäisenä vuonna kysymyksellä opiskelupaikan haluttuudesta (taulukko 13), jossa tiedusteltiin oliko opiskelupaikka ensisijaisesti haluttu, yksi kiinnostavista, väli vuoden viettoa varten vai ns. toissijainen, johon hakemisella varmistettiin jokin opiskelupaikka kyseiselle vuodelle, jos ei esimerkiksi saada ensisijaisesti haluttua opiskelupaikkaa.

Taulukko 13. Kysymys opiskelupaikan haluttuudesta ensimmäisenä vuonna

OLIKO TURUN YLIOPISTOSTA SYKSYLLÄ 1998 VASTAANOTTAMASI OPISKELUPAIKKA SINULLE
<ul style="list-style-type: none">○ ensisijaisesti haluamasi opiskelupaikka tai koulutusala○ yksi kiinnostavista opiskelupaikoista tai koulutusaloista○ väli vuoden viettopaikka○ ei-kiinnostava, toissijainen opiskelupaikka, johon hain varmistaakseni jonkin opiskelupaikan

Opetuksen kokemista mitattiin väittämällä, joka koski kokemusta opetuksen liiallisesta abstraktiudesta. Analyysiin mukaan otettujen vastausten vastausvaihtoehdot vaihtelivat täysin eri mieltä (1) ja täysin samaa mieltä (5) välillä. Kysymyspatterissa oli vastausvaihtoehtona myös ”en osaa sanoa”, jota en kuitenkaan sisällyttänyt analyysiin.

Taulukko 14. Opetuksen kokemista mittaava väittämä

VÄITTÄMÄ
Opetus on liian abstraktia.

Väittämää tarkasteltiin kaikkina kolmena kyselyvuonna. Opiskelijaryhmien kokemusten muutoksia tarkastellaan kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla.

Haastattelut ja niiden analysointi tarinoiksi

Käsittelin haastatteluja analysoimalla aluksi niiden sisältöjä. Siten pystyin hahmottamaan opiskelijoiden odotuksia yliopisto-opiskelusta ja koulutuksen vaihtamisen syitä. Koulutuksen vaihtamisen syiden analyysitapaa voisi kutsua perinteiseksi sisällön erittelyksi, jossa laskettiin frekvenssejä (Eskola & Suoranta 1998, 186) siitä kuinka moni haastateltava mainitsi syyn vaikuttaneen siihen, että tämä vaihtoi koulutusta. Haastateltavat saattoivat mainita haastattelun aikana useitakin syitä koulutuksen vaihtamiselleen. Tästä saatiin tulokseksi tietoa eri syistä vaihtamisen taustalla ja niiden yleisyydestä haastattelun kohteena olleiden opiskelijoiden keskuudessa.

Sisältöjen hahmottamisen jälkeen ryhdyin tarkastelemaan haastatteluja koulutuselämäkerrallisesta näkökulmasta. Elämäkerrallisen lähestymistavan oletuksena on, että tieto maailmasta on luonteeltaan kertomuksellista (Kauppila 2000, 52; ks. myös Heikkinen

2001, 123). Koska haastattelut olivat luonteeltaan opiskeluelämäkerrallisia, niistä voitiin olettaa hahmotettavan tarinoita eli narratiiveja.

On havaittu, että tutkittava ei haastattelussa aina pysty harkitusti tuomaan esille kokonaisvaikutelmaa elämästään. Haastattelussa tuotettu tarina on myös syntynyt vuorovai-
kutuksessa haastattelijan kanssa, ja on siten osittain myös haastattelijan luomus. Haastat-
telijan on lisäksi havaittu ohjaavan pitkälti elämäkertahaastattelun sisältöä. (Honkonen
1995, 187.) Tässäkin tutkimuksessa haastattelurunko ohjasi haastattelun sisältöjä. Näin
voitiin varmistaa, että halutut teemat sisältyivät aineistoon (vrt. Honkonen 1995, 187; vrt.
Eskola & Suoranta 1998, 124).

Poimin haastatteluista aiheittani koskevat kohdat, jotka jaoin merkityksellisiksi katkel-
miksi. Tiivistin, tai tavallaan pelkistin²¹, katkelmien sisällön. Ymmärrän tällä samaa mitä
Apo (1990, 65) kutsuu sisältöselostukseksi eli juonitiivistelmäksi. Tämän jälkeen raken-
sin jokaisen haastattelun tiivistetystä sisällöstä kronologisesti etenevän tarinan. Tarinassa
ihmisen pyrkimykset, toiminta ja tapahtumat yhdistyvät toisistaan riippuvaksi ketjuksi
(Hänninen 1991, 348).



Asetelma 1 Haastattelun muotoileminen tarinaksi

Analysoin haastatteluista koostettuja narratiiveja (vrt. Polkinghorne 1995 *analysis of nar-
ratives*) ja luokittelin niitä erityyppisiin tarinoihin (vrt. Heikkinen 2001, 122–123) sisäl-
lön ja juonirakenteen mukaan. Haastatteluiden perusteella syntyneistä tarinoista etsin
siis yhteisiä nimittäjiä, samanlaisuuksia esimerkiksi toistuvia perustapahtumia ja niiden
yhdistelmiä. Käyttämäni analyysimuotoa voidaan kutsua myös tyypittelyksi (Eskola &
Suoranta 1998, 182). Tyypittelyssäni pyrin muodostamaan yhdistettyjä, mahdollisimman
yleisiä tarinatyyppisiä (Eskola & Suoranta 1998, 183), joissa esiintyvät tapahtumat ovat
yhteisiä kaikille tai suurimmalle osalle yksittäisten opiskelijoiden tarinoita.

Elämäkerrallisessa lähestymistavassa tutkittavat kertovat itse elämästään omin sanoin
(Cohen & Manion 1995, 59). Retrospektiivisessä elämäkerrassa haastateltava rekonstruo-
i menneitä tapahtumia nykypäivästä käsin tarkasteltuna, tulkittuna ja selitettynä (Good-
son 1994; Cohen & Manion 1995, 60). Vaikka elämä ja kertomus ovat toisistaan irrallisia,
niin kertomus nousee sen yksilön kokemuksesta, jonka näkökulmasta toimintaa ja maa-
ilmaa katsotaan. Toimintaa jäsennetään ajallisesti, ja kokemukset nivoutuvat tarinoiksi,
elämänhistoriallisiksi kokonaisuuksiksi. Kertomuksen muoto on siis lähtöisin elämästä
ja kokemuksista. (Hyvärinen 2004, 298–300.)

²¹ Alasuutarin (1993, 23) mukaan pelkistettäessä havaintoja kiinnitetään huomiota viitekehysten ja kysy-
myksenasettelun kannalta olennaisiin asioihin ja yhdistetään erilaisia raakahavaintoja, joissa on yhteinen
nimittäjä tai säännönmukaisuus, yhdeksi tai alkuperäistä harvemmiksi havainnoiksi samasta asiasta.

Haastateltavan kertomusta ei kuitenkaan voida koskaan täysin palauttaa todellisiin tapahtumiin. Bruner (1986) on analyysissään erottanut toisistaan todellisuuden, kokemuksen ja ilmaisuuden tasot. Haastattelutilanteessa haastateltava kertoo eletystä elämästä, siitä mitä on tapahtunut tietyssä sosio-historiallisessa kontekstissa. Hän kertoo myös koetusta elämästä, johon kuuluvat myös mielikuvat, tunteet, ajatukset ja vaikutelmat. Haastateltava ilmaisee koettua todellisuutta sanoin ja symbolein. Eletyn, koetun ja kerrotun elämän välillä on yhteys, eli ne eivät ole toisistaan riippumattomia, mutta eivät myöskään täysin toisiaan vastaavia. (Bruner, 1986, 6; Kauppila 2000, 52–53; Moore 2003, 181–182.) Ongelmallista on mm. se, että haastateltava kertoo vain niistä asioista, jotka itse näkee merkityksellisinä asian kannalta ja toisaalta jättää ehkä kertomatta tutkijan mielestä relevantteja asioita, kuten esim. epäonnistumisia (Moore 2003, 181). Lisäksi haastateltava päättää itse miten hän asian kertoo. Haastateltavan kerronnassa saattaa esiintyä myös sisäisiä ristiriitoja niin, ettei se aina ole yhdenmukaista koko haastattelun ajan (Moore 2003, 183).

Käyttämäni elämäkerrallinen lähestymistapa on myös elämänhistoriallinen, jolloin voidaan tarkastella jonkin ilmiön ajallista ulottuvuutta (Moore 2003, 180), eli tässä tapauksessa koulutuksen vaihtamista opiskelijan elämässä. Elämäkerrallisella lähestymistavalla on mahdollista tutkia sekä yksilöllisiä tapahtumia että ihmisen elämänkulkua muokkaavia yhteiskunnan rakenteellisia tekijöitä. Elämäkerrroista voi hahmottaa ihmisten elämälle rajoja asettavia rakenteellisia tekijöitä, ja ihmisten toimintatapoja rajojen asettamisissa puitteissa. (Honkonen 1995, 169.) Elämäkerrallisessa lähestymistavassa tuodaan tutkittavien ääni kuuluviin. Tutkija toimii aloitteentekijänä kommunikaatioon, ja virittää keskustelua. (Honkonen 1995, 180.)

Elämänkulun (*life course*) käsitteellä tarkoitetaan yksilön elämää tarkasteltuna merkittävien elämäntapahtumien ketjuna. Elämänkulku käsitetään toisiaan seuraavien elämäntapahtumien sarjana. Eri alueet elämässä voidaan hahmottaa urina tai polkuina (*trajectories*), joissa merkittävät tapahtumat toimivat käännekohtina ja merkitsevät usein siirtymää (*transition*) asemasta tai roolista toiseen. (Antikainen 1998, 101.) Siirtymästä voi aiheutua jonkinasteinen identiteetikriisi, jossa elämänkulku rakentuu uudelleen (Vilkko 2000, 83–84).

Yksilön elämänkulkuun vaikuttavat henkilökohtaiset pyrkimykset, sosiaaliset kokemukset ja elinympäristö sekä näiden kaikkien keskinäinen vuorovaikutus. Nuoruusiässä tehdyt valinnat vaikuttavat pitkälle myöhempäänkin elämänkulkuun. Nämä valinnat liittyvät koulutukseen ja ammattiin, perheeseen, ystävyys-suhteisiin ja vapaa-ajantoimintoihin. (Nummenmaa 1996, 6; ks. myös Salmela-Aro & Nurmi 1997, 486.)

Elämänkulututkimuksessa kiinnitetään usein huomiota varsinkin merkittäviin siirtymiin tai elämän käännekohtiin (mm. Honkonen 1995, 186; Antikainen 1998, 15), kuten tässä tutkimuksessa koulutuksen vaihtamiseen. Käännekohtissa (*critical phases*) henkilö tekee uudelleenarviointia ja laittaa asioita tärkeysjärjestykseen (Estola 1995, 580). Yliopisto-opiskelijoilla siirtymisen yliopisto-opiskelijaksi on todettu olevan kriittinen

siirtymävaihe (mm. Sääntti 1999, 35). Samoin opiskelun loppuvaihe opinnäytetöineen on kriittinen vaihe²², jolloin viimeistään mitataan tieteellisen ja itsenäisen ajattelun kykyä (Sääntti 1999, 65), ja valmistaudutaan siirtymään työelämään tai on jo ainakin osittain siirrytty sinne. Pyrin haastatteluissa jäljittämään näitä vaiheita, ja tässä tutkimuksessa analysoimaan niiden merkitystä opiskelijalle.

2.3 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimusraportti etenee jatkossa siten, että kukin luku käsittelee tiettyä teemaa, jossa ensin tarkastellaan aiheesta tehtyjä aiempia tutkimuksia ja sen jälkeen perehdytään tämän tutkimuksen valossa samaan aiheeseen. Luvussa 3 käsittelemme yliopisto-opiskelijoiden koostumusta sosioekonomisten taustatekijöiden, perheen ja opiskelijan itsensä koulutustaustan sekä opiskelijoiden ikärakenteen suhteen ensin aiempien tutkimusten pohjalta ja tämän jälkeen tutkimukseni kyselyaineiston pohjalta.

Luvussa 4 tarkastelen koulutukseen hakeutumista, koulutuksen valintaa, opiskeluun liittyviä odotuksia, opintojen aloitusta ja siihen liittyviä kokemuksia ensin aiempien tutkimusten valossa ja sen jälkeen tutkimusaineistoni pohjalta. Luvussa 5 käsittelemme opiskelijoiden opintokokemuksia ja niiden merkitystä opiskelulle sekä opetuksen ja ohjauksen merkitystä opiskelussa ensin aiempien tutkimusten kautta. Tämän jälkeen käsittelemme opiskelijoiden kokemuksia koulutuksen sopivuudesta itselle, opiskelun kiinnostavuudesta, ajatuksia pääaineen vaihtamisesta, opintojen herättämistä tunteista, opintoihin kiinnittymättömyyttä, kokemuksia opiskeluilmapiiiristä omassa koulutuksessa sekä kokemuksia opetuksesta.

Luvussa 6 käsittelemme opintojen kulkua, jolla tässä tarkoitan opintojen etenemistä ja opin-tomenestystä. Ensin tarkastelen aiempia tutkimuksia opintojen kulkuun liittyvistä tekijöistä ja opintoihin kiinnittymisen suhteesta opintojen kulkuun aiempien tutkimusten pohjalta. Sen jälkeen tarkastelen opintojen etenemistä ja aiempaa sekä yliopisto-opintojen aikaista opintomenestystä tutkimukseni kohderyhmässä sekä opintorekisteriaineiston että kyselyaineiston kautta. Luvussa 7 perehdyn koulutuksen vaihtamisen syihin ja koulutuksen vaihtamiseen prosessina aiempien tutkimusten pohjalta. Sen jälkeen esittelen haastatteluaineistoni ja käsittelemme odotuksia opinnoista, koulutuksen vaihtamisen syitä ja koulutuksenvaihtamisesta kertovia tarinoita haastatteluiden antamassa valossa. Luvussa 8 kokoan aineistoni tulokset tutkimusongelmien kautta yhteen ja pyrin suhteuttamaan tulokseni aiempiin tutkimuksiin.

²² Pro gradu -tutkielman tekemisessä vaikeaksi on osoittautunut tutkielman tekemisen itsenäinen ja omaehtoinen luonne. Itsenäinen työskentely vaatii itsekuria, ja mikäli sitä ei ole, niin tekemätön työ painaa mieltä. Itsenäisen työskentelyn ongelmana on myös usein yksinäinen tekeminen, jos kaikki muut opinnot on jo suoritettu. Lisäksi opiskelija saattaa kesken työskentelyn alkaa epäillä omia kykyjään saattaa työ päätökseen. Toisaalta opiskelijalla voi ilmetä työskentelyn aikana erityisiä tutkielmanprosessiin liittyviä vaikeuksia. (Ylijoki & Ahrio 1995, 22–24.)

3. YLIOPISTO-OPISKELIJAT

Tässä luvussa tarkastelen yliopisto-opiskelijoiden koostumusta ensin aiempien tutkimusten valossa ja sen jälkeen oman tutkimusaineistoni pohjalta. Luvussa vastataan ensimmäiseen tutkimusongelmaan: ”Eroavatko koulutusta vaihtaneet opiskelijat muista opiskelijoista rakenteellisilta tekijöiltään?” Käyn läpi opiskelijoiden lapsuudenperheiden sosioekonomista ja koulutustaustaa, opiskelijoiden itsensä koulutustaustaa sekä opiskelijoiden ikärakennetta.

3.1 Opiskelijoiden koostumus

Tässä luvussa perehdyn aiempiin tutkimuksiin opiskelijoiden sosioekonomisesta ja koulutustaustatasta sekä ikärakenteesta.

Sosioekonominen ja koulutustausta

Samanaikaisesti yliopiston massoittumisen (ks. Kivinen, Rinne & Ketonen 1993; Ahola 1995) kanssa, ja myös tämän vuoksi, opiskelijoiden tausta on viimeisten vuosikymmenien aikana muuttunut niin, että opiskelijajoukko on heterogeenisempi kuin aiemmin (Moore 2000a; Mannisenmäki & Valtari 2005, 149). Korkeakoulutuksen laajentuessa 1950 -luvulta lähtien määrällisesti ja alueellisesti sekä sen tehtävien muuttuessa yhteiskuntaa palveleviksi muuttuivat myös korkeakoulutukseen osallistuvien taustat niin, että korkeakoulutukseen osallistui yhä enemmän myös teollisuustyöväestön jälkeläisiä, jotka edustivat väestön pääosaa. Tällöin korkeakoulutukseen osallistumisen väestöryhmittäiset erot kaventuivat, joskaan eivät täysin tasoittuneet. (Ahola 1995, 152–153.) Vuosina 1960–1995 ylemmät toimihenkilöt ja yrittäjät olivat väestöosuuteensa nähden yliedustettuina korkeakouluopiskelijoiden vanhempien keskuudessa. Yliedustus kuitenkin supistui hieman vuosien varrella, mikä johtui väestörakenteen muutoksesta eli toimihenkilöiden ja yrittäjien ryhmän kasvusta. (Nevala 2000, 117.) Toimihenkilövanhempien yliedustusta kuvaa se, että esimerkiksi vuonna 1985 korkeakoulututkinnon suorittaneiden isistä 40 % oli ylempiä toimihenkilöitä ja vuonna 1990 korkeakoulututkinnon suorittaneiden isistä 38 %, kun vertailuaineistona käytetystä vuoden 1985 50–59 -vuotiaasta miespuolisesta työvoimasta vain 13 % lukeutui ylempiin toimihenkilöihin (Kivinen & Rinne 1995b, 94).

Vuosituhanen alussa yliopistoihin kirjoittautuneiden uusien opiskelijoiden vanhemmissa suurin ryhmä olivat edelleen ylemmät toimihenkilöt ja yrittäjät, joiden jälkipolven vuonna 2000 kuului noin 39 % uusista yliopisto-opiskelijoista ja noin 42 % vuonna 2003. Sen sijaan työntekijöiden jälkipolvea uusista yliopisto-opiskelijoista oli noin 15 % vuonna 2000 ja noin 16 % vuonna 2003. (Nevala 2006a, 312.) Kun on verrattu hakeneiden osuutta opiskelijaksi hyväksytyjen osuuteen vuonna 2003, vain ryhmässä, joiden isät olivat ylempiä toimihenkilöitä tai maanviljelijöitä, opiskelijaksi hyväksytyjen osuus ylitti

opiskelijaksi hakeneiden osuuden. Ylempien toimihenkilöiden jälkeläisistä opiskelijaksi hyväksyttiin 19,6 % hakeneista ja maanviljelijöiden jälkeläisistä 18,6 % hakeneista. (Nori 2011, 114–115.) Lisäksi vaikka eri-ikäisten yliopisto-opintoihin hyväksytyjen opiskelijoiden isien sosioekonominen asema oli erilainen, olivat toimihenkilövanhemmat vahvasti opiskelijoiden taustalla. Aikuisena yliopistoon hyväksytyjen isistä viidennes ja nuorten hyväksytyjen isistä yli kolmannes lukeutui ylempiin toimihenkilöihin vuonna 2003. (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 120–121.) Eli eri väestöryhmien osallistumisessa yliopisto-opintoihin on edelleen eroja.

Muissakin maissa on ollut havaittavissa samankaltaisia opiskelijoiden taustojen muutoksia kuin Suomessa. Saksassa työväenluokkaisista taustoista tulevien yliopisto-opiskelijoiden osuus on yli nelinkertaistunut neljästä prosentista kahdeksaantoista prosenttiin verrattaessa 1950 -luvun alun tilannetta 1990 -luvun alun tilanteeseen. Samanaikaisesti myös naisten osuus Saksan yliopistojen opiskelijoista lähes kolminkertaistui 14 prosentista 39 prosenttiin. Pohjoismaissa kehitys on ollut Saksaa rajumpaa, kun taas Britanniasa ja Ranskassa se on ollut Saksaa vähäisempää. (Alheit 1999.)

Eri korkeakoulujen ja koulutusalojen opiskelijoilla on havaittu olevan erilainen tausta (mm. Ahola 1990; Isoaho, Kivinen & Rinne 1990; Kivinen & Rinne 1995a). Suomalaisen yliopistojen tieteenalat voidaan ryhmitellä neljään ryhmään niiden yhteiskunnallisen arvostuksen ja niihin alueellisesti ja sosiaalisesti valikoituvan nuorison erilaisuuden mukaan. Nämä ryhmät ovat statusalat, suuralat, kasvatustieteet ja pienet alat. Statusaloihin voidaan katsoa kuuluvan oikeustieteen, teknillis-tieteellisen koulutuksen, kauppatieteiden, lääketieteen ja eläinlääketieteen. Näille aloille on tyypillistä korkea yhteiskunnallinen arvostus. Suuraloihin kuuluvat matemaattis-luonnontieteellinen, yhteiskunnallinen ja humanistinen koulutus. Näiden alojen arvostus ei yllä statusalojen tasolle, ja alojen opiskelijat tulevat statusalojen opiskelijoihin verrattuna matalamman sosioekonomisen aseman omaavista perheistä. Kasvatustieteellisen alan on havaittu rekrytoivan opiskelijansa samasta aineksestä kuin suuralojen. Kolmen edellä mainitun ryhmän lisäksi on omaksi ryhmäkseen luokiteltu pienet alat. (Nevala 1996, 25–26.)

Korkeakoulutukseen tulevista valtaosa on käynyt lukion. Vuonna 1992 hyväksytyistä neljä prosenttia ei ollut ylioppilaita ja vuonna 1993 viisi prosenttia. Ei-ylioppilaiden enemmistöllä oli taustallaan ammatillinen tutkinto. Tutkintoa suorittamattomat puolestaan olivat suurilta osin ulkomaalaisia ja siten muualla koulunsa käyneitä. (Ahola & Nurmi 1995, 18.) Perheen koulutuspääoman vaikutus näkyy koulutuspreferensseissä niin, että korkeakoulutettujen vanhempien lapset hakevat suurimmaksi osaksi yliopistoihin ja kouluttamattomien vanhempien lapset ammattikouluihin ja ammattioppilaitoksiin. (Ahola & Nurmi 1995, 43.) Voidaan siis sanoa, että korkeakoulutettujen vanhempien jälkipolvelle opiskelu yliopistossa on looginen ja odotettu vaihe, jolla he jatkavat perheensä sosiokulttuurisia arvoja. Jos taas korkeakoulutukseen jatkaminen ei ole odotettua, yliopistokoulutukseen lähtevä opiskelija irrottautuu perheensä traditiosta. Tällaisessa tapauksessa korkeakoulutus merkitsee koulutuksellista, sosiaalista ja kulttuurista siirtymää opiskelijalle. (Terenzini ym. 1994, 63-64.)

Avoimen yliopiston opinnot voivat auttaa yliopistoon hakevaa opintoalan valinnassa. Ne voivat myös tarkentaa ja vahvistaa suunnitelmia. Opinnot avoimessa yliopistossa voivat lisätä hakijan kiinnostusta oppiaineeseen ja kasvattaa hänen motivaatiotaan hakeutua yliopistoon. Avoimen yliopiston opinnoista selviytyminen voi antaa hakijalle itseluottamusta hakeutua yliopisto-opiskelijaksi. (Halttunen & Vuorio-Lehti 2000, 151; Alho-Malmelin 2010, 136–137.) Turun yliopistossa vuonna 1998 opintonsa aloittaneista vuoden 1999 opiskelijakyselyyn vastanneista (n=950) 31 % oli opiskellut avoimessa yliopistossa ennen yliopisto-opintojaan (Mäkinen, M. 1999, 18). Vuoden 2005 tutkinnonuudistuksen jälkeen Turun yliopistossa vuonna 2006 tehtyyn opiskelijakyselyyn vastanneista opiskelijoista (n=2258) 28 % oli opiskellut avoimessa yliopistossa ennen yliopisto-opintojaan. Avoimen yliopiston opinnot ennen yliopisto-opintoja olivat tyypillisempiä naisille (32 %) ja iäkkäämmille opiskelijoille. Eniten avoimen yliopiston opintoja olivat ennen yliopisto-opintoja suorittaneet kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat, joista jopa 56 % oli opiskellut avoimessa yliopistossa ennen yliopisto-opintojaan. (Mäkinen, M. 2006b, 15–16.) Turun yliopiston ja Turun kauppakorkeakoulun opiskelijakyselyyn vuonna 2009 vastanneista opiskelijoista (n=1503) 27 % oli opiskellut avoimessa yliopistossa ennen yliopisto-opintojensa alkua (Mäkinen-Streng 2010, 14).

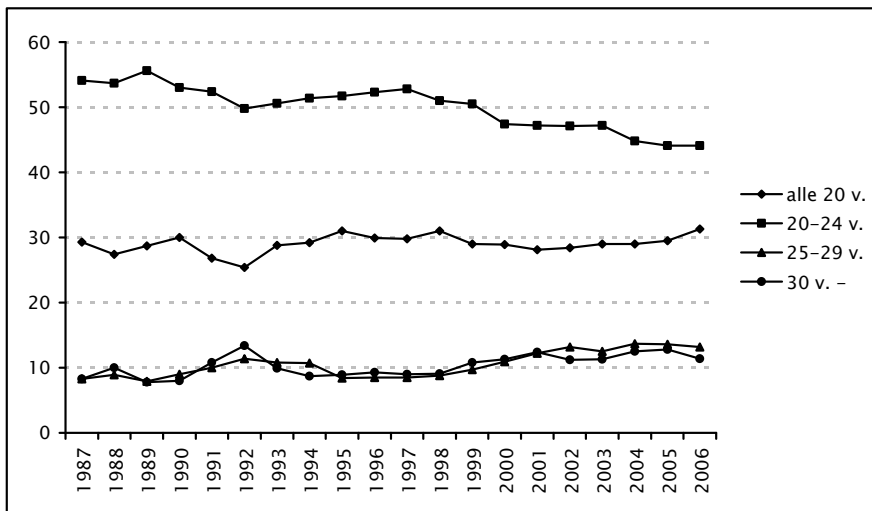
Ikärakenne

Perinteisesti yliopisto-opiskelun on ajateltu tapahtuvan nuoruuden ja aikuisuuden välisessä siirtymävaiheessa, jonka alun Levinson (1978, 19) on paikantanut 17. ja 22. ikävuoden välille. Kyseisessä vaiheessa voidaan ajatella aikuisen identiteetin muotoutuvan kyseisellä kaudella tehtävien elämänvalintojen myötä. Ammatin, mahdollisen parisuhteen, asuinpaikan, elämäntapojen ja muiden valintojen mukanaan tuoma muutosten sarja muokkaa identiteettiä ulkoisten paineiden ja henkilökohtaisten suunnitelmien ja tavoitteiden ristipaineessa. (Levinson 1978, 22.)

Pitkän opiskelurupeaman on koettu viivästyttävän aikuistumista. Yliopisto-opiskelijoiden on nähty tavallaan osittain eroavan muusta yhteiskunnasta. Opiskelun on koettu valmentavan vastuullisiin, elitistisiin yhteiskunnallisiin rooleihin. Sen on myös nähty tuottavan uutta älymystöä, joka on erityisellä tavalla hyödyllistä. (Mäkinen, R. 1988, 65–66.) Aittolan ja Aittolan (1988, 49) mukaan Bourdieu ja Passeron (1979) sekä Levinson (1978) ovat kutsuneet tätä vaihetta intellektuaaliseksi noviisivaiheeksi.

Opiskelijoiden ikärakenne on muuttunut samanaikaisesti muiden korkeakoulutuksen muutosten kanssa. Kun 1960 -luvun lopulla suurin osa opiskelijoista oli 20–24 -vuotiaita, niin 1990 -luvun lopulla tämän ikäisten osuus opiskelijoista oli pienentynyt ja tätä vanhempien osuus huomattavasti kasvanut. (Moore 2000a, 2000b.) Vaikka osa opiskelijoista jatkaakin suoraan ylioppilaskirjoitusten jälkeen opintoja yliopistossa, on opiskelijoista yhä kasvava joukko niitä, jotka pitävät välivuoden tai useampia ennen yliopisto-opintoja, ja niitä, jotka aloittavat opintonsa vasta aikuisiällä (Vesikansa ym. 1998; Mäkinen, M. 1999, 9–10, 22). Vuonna 2004 uusista yliopistojen perustutkinto-opiskelijoista vajaa 14 %

oli 25–29 -vuotiaita ja vajaa 13 % 30 -vuotiaita tai vanhempia (Tilastokeskus 2005a, 128). Ikäryhmien osuudet ovat pysyneet hyvin samanlaisina vuoteen 2008 asti (Tilastokeskus 2010a). Suomalaisen korkeakoulutuksen erityispiirteenä voidaankin pitää suhteellisen suurta yli 25 -vuotiaana opiskelunsa aloittaneiden osuutta ja maisteriksi valmistuvien suhteellisen korkeaa ikää. Suhteellisen kypsällä iällä aloittaneiden osuuden voidaan olettaa johtuvan ainakin osittain siitä, että korkeakoulutukseen pääsy on vaikeaa. Valmistuneiden korkeahkoon keski-ikään vaikuttavat osittain edelliset tekijät, mutta myös yliopisto-opintojen pitkäkestoisuus. (Parjanen & Tuomi 2003, 56.) Suomessa lukuvuonna 1994–1995 korkeakoulututkinnon suorittaneiden keskimääräinen opintojen aloittamisikä oli 22,6 vuotta ja valmistumisaika oli 6,5 vuotta (Kivinen & Nurmi 2002, 367).



Kuvio 8. Uusien yliopisto-opiskelijoiden ikäjakauma vuosina 1987–2006 (Tilastokeskus.)

Korkeakouluopiskelijoiden ikärakenteen muutos ei ole yksinomaan suomalainen ilmiö. Myös Isossa-Britanniassa opiskelijoiden keski-ikä on noussut. Tämän on saanut aikaan 1990 -luvun alkupuolelta lähtien harjoitettu koulutuspolitiikka, jonka tavoitteena on ollut laajentaa korkeakoulutukseen osallistumista sosiaalisen oikeudenmukaisuuden nimissä. (Heenan 2002.)

Aikuisella iällä yliopisto-opiskelun aloittaneiden on havaittu kokevan itsensä poikkeavan normista opiskelijana (Moore 2003, 171). Poikkeaminen normista ilmenee yhteiskunnallisena kaksoispositiona, jolloin aikuisena yliopistossa opiskeleva on yhtäaikaaisesti kokopäivätyössä tai eläkkeellä ja kokopäiväopiskelijana (Moore 2003, 172). Moore (2003, 106–110) onkin luokitellut yliopisto-opiskelijoiden opiskelukäytäntöjä sen mukaan, miten opiskelu ja työ vuorottelevat opiskelijan elämässä. Hän on muodostanut kolme ryhmää: traditionaalinen kokopäiväopiskelutapa, pääasiallisen toiminnan vuorottelu työn ja opiskelun välillä ja ei-traditionaalinen kokopäivätyön ohessa opiskelu. Traditionaalinen

tapa opiskella on päätoiminen opiskelu, jolloin toimeentulona on opintotuki iästä riippumatta ja työmarkkina-asema sekä sosioekonominen asema on yksiselitteisesti opiskelija. Pääasiallisen toiminnan vuorotellessa työn ja opiskelun välissä opiskelu ajoittuu työssäkäyntijaksojen väliin tai opiskelu ja työ ovat toisinaan päällekkäisiä ja yhtäaikaista toimintoja. Tämän tyyppisen opiskelun on perinteisesti ajateltu koskevan aikuisopiskelijoita, mutta nykyään se koskee yhä enemmän myös nuoria opiskelijoita. Työelämää keventävät vuorottelu-, osa-aika- ja opintovapaat monenlaisina kombinaatioina mahdollistavat osan tämän tyyppisestä opiskelutavasta. Kolmas tapa opiskella on kokopäivätyön ohessa opiskeleminen, jossa opiskelijan kokopäiväinen työssäkäynti luokittaa hänen työmarkkina-asemaansa. Tällä tavalla toimiessa opiskelijan yhteiskunnallinen asema ja taloudellinen tilanne pysyvät läpi opiskelun samana kuin ennen opiskelua. Opiskelu sijoittuu tällöin pääosin työstä vapaaseen aikaan ja loma-aikoihin. (Moore 2003, 106–110.)

Iso-Britanniassa korkeakoulutuksessa aliedustetuille ryhmille on kehitetty vaihtoehtoisia tapoja päästä korkeakoulutukseen. Näitä ryhmiä on kutsuttu epätavanomaisiksi (*non-traditional*) opiskelijoiksi. Usein nämä opiskelijat ovat iältään aikuisia, ja lisäksi heillä ei ole tavanomaisesti vaadittavia kvalifikaatioita sisään pääsemiseen. Tällaisten opiskelijoiden rekrytointi on tapahtunut mm. sisäänpääsykurssien kautta. Usein nämä opiskelijat ovat osa-aikaopiskelijoita. (Heenan 2002.)

Aikuisena opintonsa yliopistossa aloittaneet opiskelijat voidaan Mooren (2000b, 200) mukaan nähdä suomalaisen yliopiston epätavanomaisina opiskelijoina. He aloittavat opintonsa opiskelijoiden pääjoukkoa iäkkäämpinä, heidän perhetaustansa eroaa pääjoukon perhetaustasta ja he ovat pääjoukkoa useammin ylioppilastutkintoa suorittamattomia. Moore näkee tämän opiskelijaryhmän osuuden kasvamisen osana ihmisten elämänsä aikana tapahtunutta muutosta. Muutos näkyy koulutuspolkujen yksilöllistymisenä, pitkinä opiskeluaikoina ja päällekkäisinä koulutuksina, jotka kaikki uhmaavat rationaalisina pidettyjä suosituksia. (Moore 2000b, 200.) Aikuisena aloittaneiden yliopisto-opiskelijoiden on havaittu tulevan usein perheistä, joissa vanhemmilla on vain vähän koulutusta ja usein vanhemmat olivat työntekijöitä, maatalousyrittäjiä tai muita yrittäjiä (Moore 2000a, 111–112). Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne eri opintoaloilla ja eri yliopistoissa on erilainen aikuisena yliopisto-opintonsa aloittavien keskittyessä tietyille aloille. Kasvatustieteellisellä opintoalalla heistä opiskelee 20 % ja terveydenhuoltoa, yhteiskuntatieteitä, humanistisia aloja ja teknillisiä tieteitä yhteensä 60 %. Sen sijaan erityisen vähän aikuisena aloittaneita yliopisto-opiskelijoita on lääketieteessä, luonnontieteissä, farmasiassa ja liikuntatieteissä. (Moore 2003, 18.)

3.2 Opiskelijat tutkimusaineistossa

Käyttämässäni kyselyihin ja opintorekisteritietoihin perustuvassa seuranta-aineistossa oli 440²³ yli kuusi lukukautta kymmenestä eli yli kolme vuotta viidestä läsnä olleita opiskelijoita. Koulutusta vaihtaneita opiskelijoita oli aineistossa 8,4 % (n=37). Ensimmäisen

²³ Seuranta-aineistoon sisältyivät kaikkiin kolmeen kyselyyn vastanneet opiskelijat, joiden tiedot läsnäololukukausista sisältyivät opintorekisteriaineistoon.

vuoden jälkeen koulutusta oli vaihtanut 5,3 % ja toisen vuoden jälkeen 3,2 %. Olen jakanut koulutusta vaihtaneet ensimmäisen ja toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneisiin. Tämän lisäksi olen jakanut samassa koulutuksessa kolme vuotta pysyneet pysyjiin ja vaihtoa halunneisiin. Vertailen keskenään pääosin siis neljää ryhmää. Osittain vertailen vain kahta ryhmää koulutuksessaan pysyneitä ja koulutusta vaihtaneita. Analyyseissä olen ottanut huomioon vain ne opiskelijat, jotka ovat ilmoittautuneet läsnä oleviksi yli kuusi lukukautta (kolme vuotta) viiden vuoden aikana.

Taulukko 15. Yli kuusi lukukautta Turun yliopistossa läsnä olleet verrattuna koko aineistoon²⁴ ryhmittäin

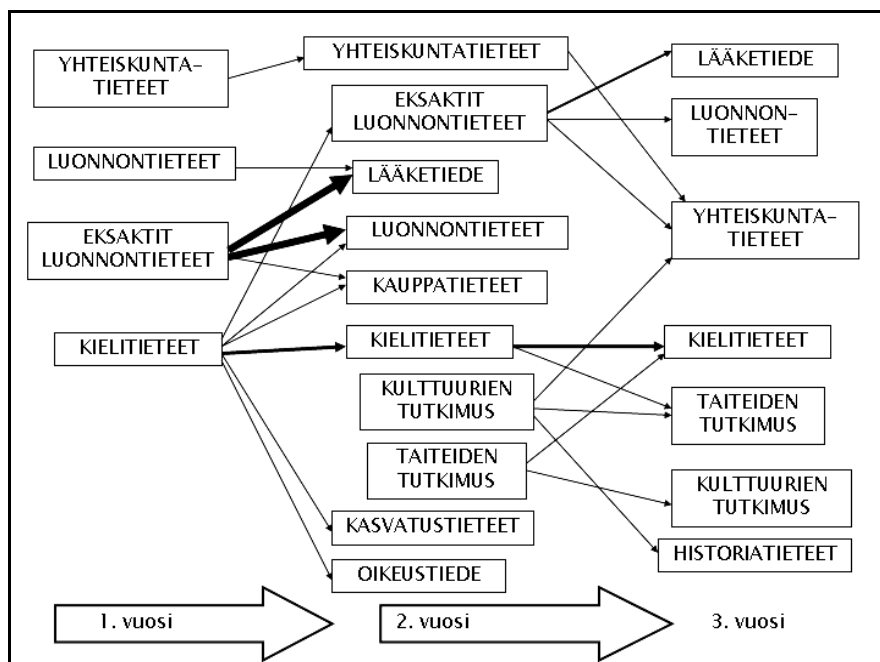
	KOKO AINEISTO (n)	YLI 6 LUKUKAUTTA LÄSNÄ (n)
Opintoihinsa tyytyväiset	404	375
1. vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet	24	23
2. vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet	19	14
Koulutusta vaihtaa halunneet	28	28
YHTEENSÄ	475	440

Koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden alkuperäinen koulutus, josta siis vaihdettiin pois, oli matemaattis-luonnontieteellinen, humanistinen tai yhteiskuntatieteellinen. Suurin osa, kolmetoista opiskelijaa, ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneista opiskeli matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa eksakteja luonnontieteitä eli matematiikkaa, kemiaa tai fysiikkaa. Yksi matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta vaihtanut opiskelija opiskeli muuta kuin eksaktia luonnontiedettä. Kahdeksan ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtanutta humanistisen tiedekunnan opiskelijaa edustivat kielitieteiden opiskelijoita. Yksi ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtanut opiskelija oli yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta.

Toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneista suurin osa, yhdeksän opiskelijaa, oli humanistisesta tiedekunnasta. Vaihtajat edustivat kielitieteitä, kulttuurien tutkimuksen alaa ja taiteiden tutkimuksen alaa. Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan koulutuksen vaihtajat, neljä opiskelijaa, edustivat eksakteja luonnontieteitä. Yksi yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opiskelija myös vaihtoi koulutustaan.

Eksakteista luonnontieteistä vaihdettiin pääosin lääketieteeseen ja muihin luonnontieteisiin. Lisäksi eksakteista luonnontieteistä vaihdettiin pienimuotoisesti myös kauppatieteisiin ja yhteiskuntatieteisiin. Kielitieteistä vaihdettiin kielitieteisiin ja humanistisen tiedekunnan taiteiden tutkimuksen alalle, mutta laajasti myös muille tieteenaloille, kuten eksakteihin ja muihin luonnontieteisiin, kauppatieteisiin, kasvatustieteisiin ja oikeustieteeseen. Yhteiskuntatieteistä vaihdettiin toisiin yhteiskuntatieteisiin.

²⁴ Kaikkiin kolmeen kyselyyn vastanneet, myös alle kolme lukuvuotta läsnä oleviksi kirjoittautuneet.



Kuvio 9. Koulutuksen vaihtaminen ensimmäisen ja toisen sekä toisen ja kolmannen opiskeluvuoden välillä

Koulutusta vaihdettiin ensimmäisen vuoden jälkeen yleisimmin eksakteista luonnontieteistä ja kielitieteistä pois. Vastaan ottavina kohteina olivat eniten lääketiede ja muut kuin eksaktit luonnontieteet, hieman vähäisemmissä määrin kielitieteet ja kauppätieteet sekä vähäisessä määrin oikeustiede, kasvatustieteet, eksaktit luonnontieteet ja yhteiskuntatieteet.

Koulutusta vaihtaa halunneiden ryhmä koostuu suurimmaksi osaksi kielten opiskelijoista, joita on yli puolet, 54 %, ryhmästä. Luonnontieteiden opiskelijoita oli reilu viidennes, 21 %, joista suurin osa edusti eksakteja luonnontieteitä. Loput koulutusta vaihtaa halunneista opiskelivat kasvatustieteitä, yhteiskuntatieteitä, muita humanistisia tieteitä ja terveystieteitä.

Kyselyaineisto koostuu 440 opiskelijan vastauksista kolmeen kyselyyn. Kyselyihin vastanneista opiskelijoista 75 % oli naisia ja 25 % miehiä. Sekä koulutusta vaihtaneista että koulutuksessaan pysyneistä opiskelijoista enemmistö oli naisia. Koulutusta vaihtaneiden keskuudessa oli hieman suurempi enemmistö naisopiskelijoita kuin koulutuksessaan pysyneissä. Kuten seuraavasta taulukosta (taulukko 16) voidaan havaita, koulutuksessa pysyneiden ja koulutusta vaihtaneiden välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolijakaumassa²⁵.

²⁵ $X^2 = 2,655; df=1; p=0.103$

Taulukko 16. Koulutuksessa pysyneet ja koulutusta vaihtaneet sukupuolittain

	NAINEN		MIES		YHTEENSÄ	
	%	n	%	n	%	n
ei ole vaihtanut koulutusta 3. vuoteen mennessä	74	300	26	103	100	403
vaihtanut koulutusta 1. tai 2. vuoden jälkeen	87	32	14	5	100	37
YHTEENSÄ	75	332	25	108	100	440

Koulutusta vaihtaneilla vähemmän aiempaa koulutusta kuin koulutuksessaan pysyneillä

Suurin osa (52 %) kohderyhmästä oli opiskellut ennen yliopisto-opintoja viimeksi luki-ossa. Koulutusta ensimmäisen tai toisen vuoden jälkeen vaihtaneista suhteellisesti hieman suurempi osa kuin koulutuksessaan pysyneistä oli opiskellut viimeksi lukiossa tai ammattikorkeakoulussa. Koulutuksessaan pysyneiden joukossa oli suhteellisesti hieman enemmän avoimessa korkeakoulussa, ammatillisessa oppilaitoksessa sekä tiede- tai taidekorkeakoulussa viimeksi opiskelleita kuin koulutusta vaihtaneissa opiskelijoissa. Ryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi²⁶.

Taulukko 17. Viimeisin oppilaitos, jossa opiskeltu ennen vuonna 1998 alkaneita yliopisto-opintoja

	KOULUTUSTA VAIHTANEET		KOULUTUKSESSAAN PYSYNEET		YHTEENSÄ	
	n	%	n	%	n	%
lukio	22	61	207	52	229	52
avoin kk	5	14	72	18	77	18
kansanopisto	2	6	23	6	25	6
ammatillinen oppilaitos	2	6	37	9	39	9
ammattikorkeakoulu	4	11	25	6	29	7
tiede- tai taidekorkeakoulu	1	3	31	8	32	7
muu oppilaitos	0	0	5	1	5	1
lukio ja avoin kk	0	0	1	0	1	0
YHTEENSÄ	36	100	401	100	437	100

²⁶ $X^2 = 4,208; df=7; p=0.756$

Hieman vajaa kolmannes kohderyhmästä ilmoitti opiskelleensa avoimessa yliopistossa ennen opintojensa aloittamista vuonna 1998. Samassa koulutuksessa kolmanteen opiskeluvuoteen pysyneistä hieman useampi oli opiskellut avoimessa yliopistossa ennen yliopisto-opintojaan kuin koulutusta ensimmäisen tai toisen vuoden jälkeen vaihtaneet. Ryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi²⁷.

Taulukko 18. Opiskelu avoimessa yliopistossa ennen vuonna 1998 alkaneita yliopisto-opintoja

	OPISKELLUT AVOIMESSA YLIOPISTOSSA		EI OLE OPISKELLUT AVOIMESSA YLIOPISTOSSA		YHTEENSÄ	
	%	n	%	n	%	n
koulutuksessa pysynyt	33	134	67	267	100	401
koulutusta vaihtanut	22	8	78	29	100	37
YHTEENSÄ	32	142	68	296	100	438

Nuoret, lapsettomat koulutuksen vaihtajat

Opinnot yliopistossa ajoittuvat useimmiten myöhäisnuoruuden ja varhaisaikuisuuden ikävaiheisiin, jolloin ihmisen identiteetti rakentuu itsenäistymisen ja aikuistumisen sekä ammatinvalinnan myötä (Kähkönen 2005, 63).

Opiskelun aloitusikä vaihteli 18 ja 66 ikävuoden välillä. Keskimääräinen²⁸ aloitusikä oli 20 vuotta. Tarkasteltaessa aloitusikää ryhmittäin voidaan huomata, että kaikissa muissa ryhmissä paitsi koulutuksen vaihtamista halunneissa opiskelun aloitusikä oli keskimäärin 20 vuotta. Koulutusta vaihtaa halunneiden mediaani aloitusikä oli 21 vuotta.

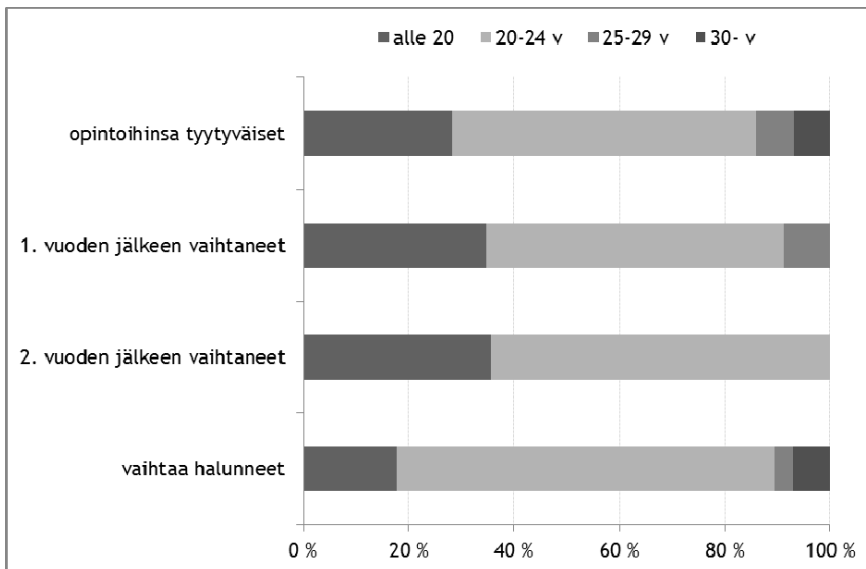
Taulukko 19. Koulutuksessa pysyneiden ja koulutusta vaihtaneiden opiskelun aloitusiät

	n	KESKIMÄÄRÄINEN ALOITUSIKÄ	
		MEDIAANI	KESKIARVO
Opintoihinsa tyytyväiset	373	20	22,0
1. vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet	23	20	20,4
2. vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet	14	20	20,1
Koulutusta vaihtaa halunneet	27	21	21,4
YHTEENSÄ	437	20	21,9

²⁷ $X^2 = 2,151$; $df=1$; $p=0.142$

²⁸ mediaani

Sen sijaan aloitusiän keskiarvo oli korkein, 22 vuotta, opintoihinsa tyytyväisten ryhmässä. Tämä johtuu siitä, että ryhmässä on suhteellisesti enemmän opintonsa 25 –vuotiaana tai vanhempana aloittaneita opiskelijoita, mikä voidaan nähdä seuraavasta kuviosta (kuvio 10). Ikäjakaumaltaan heterogeenisin ryhmä oli koulutukseensa tyytyväiset opiskelijat, jossa opintojen aloitusikä vaihteli koko jakauman²⁹ alueella. Ikänsä puolesta yhtenäisin ryhmä oli toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet, johon kuuluneiden opintojen aloitusikä vaihteli 19 ja 22 ikävuoden välillä. Ryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan tilastollisesti ikäjakaumien suhteen³⁰.



Kuvio 10. Opintojen aloitusiän vaihtelu eri ryhmissä

Suurimmalla osalla opiskelijoista, 93 %, ei ollut huollettavanaan alle 18 -vuotiaita lapsia. Samassa koulutuksessa pysyneiden opiskelijoiden ryhmissä oli lapsia. Lasten määrä vaihteli yhdestä kolmeen lapseen, yleisimmin, 69 %, lapsia oli yksi. Ryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti³¹ perheellisyyden suhteen.

²⁹ 18-66 vuotta

³⁰ $X^2=6,80$, $df=9$, $p=0.658$

³¹ $X^2=4,03$, $df=3$, $p=0.258$

Taulukko 20. Opiskelijoiden perheellisyys ryhmittäin

	OPINTOIHINSA TYTYVÄISET		1. VUODEN JÄLKEEN VAIHTANEET		2. VUODEN JÄLKEEN VAIHTANEET		VAIHTAA HALUNNEET	
	n	%	n	%	n	%	n	%
lapsia	31	8	0	0	0	0	1	4
ei lapsia	343	92	23	100	14	100	27	96
YHTEENSÄ	374		23		14		28	

Koulutusta vaihtaneet opiskelijat olivat siis keskimäärin koulutuksessaan pysyneitä nuorempia ja perheettömiä.

Perhetaustat erilaisia eri aikaan vaihtaneilla

Opiskelijoiden perhetaustasta tarkasteltiin ensimmäisenä vanhempien sosioekonomista asemaa, jolla voidaan olettaa olevan vaikutusta koulutukseen hakeutumisessa, opintojen aloituksen sujuvuudessa (Christie, Tett, Cree, Hounsell & McCune 2008). Suurin ryhmä koko aineiston opiskelijoiden isissä, lähes 40 %, olivat ylemmät toimihenkilöt. Toiseksi eniten, 22 %, oli työntekijöitä ja kolmanneksi eniten, noin 16 %, oli alempia toimihenkilöitä. Luokitus tehtiin Tilastokeskuksen vuoden 1989 sosioekonomiseen luokitukseen perustuen.

Taulukko 21. Isän sosioekonominen asema ryhmittäin

	OPINTOIHINSA TYTYVÄISET		1. VUODEN JÄLKEEN VAIHTANEET		2. VUODEN JÄLKEEN VAIHTANEET		VAIHTAA HALUNNEET		KOKO AINEISTO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
maatalousyrittäjä	27	7	2	9	0		1	4	30	7
muu yrittäjä	43	12	3	13	1	7	3	4	50	12
ylempi toimihenkilö	144	40	11	48	4	29	9	13	168	40
alempi toimihenkilö	55	15	4	17	3	21	4	38	66	16
työntekijä	82	23	2	9	5	36	6	17	95	22
eläkeläinen	2	1	0		1	7	1	25	4	1
pitkäaikaistyötön	4	1	0		0		0		4	1
muualla luokittelematon	0		1	4	0		0		1	0
tuntematon	6	2	0		0		0		6	1
YHTEENSÄ	363	100	23	100	14	100	24	100	424	100

Eri ryhmien vanhempien sosioekonomisia asemia tarkasteltaessa havaitsin, että ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneiden ryhmän isissä oli keskimääräistä enemmän ylempiä toimihenkilöitä (48 %), yrittäjiä (13 %) ja maanviljelijöitä (9 %). Saman ryhmän isissä oli myös suhteellisesti vähiten työntekijöitä (9 %) eikä lainkaan eläkeläisiä. Kuten edellisestä taulukosta (taulukko 21) voidaan havaita, koulutusta vaihtaneissa ryhmissä isien sosioekonominen asema oli keskenään erilainen. Toisen vuoden jälkeen vaihtaneiden isissä taas oli keskimääräistä enemmän työntekijöitä (36 %), alempia toimihenkilöitä (21 %) ja eläkeläisiä (7 %). Ryhmän isissä oli keskimääräistä vähemmän ylempiä toimihenkilöitä (29 %) ja yrittäjiä (7 %). Toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden isistä yksikään ei lukeutunut maanviljelijöihin. Isän sosioekonomisessa asemassa ei ryhmien välillä kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää eroa³².

Äitien sosioekonominen asema aineistossa jakautui hieman eri tavalla kuin isien sosioekonominen asema. Suurimman ryhmän, 47 %, koko aineiston opiskelijoiden äideissä muodostivat alemmat toimihenkilöt. Toiseksi suurin ryhmä, 25 %, olivat ylempät toimihenkilöt ja kolmanneksi suurin ryhmä, lähes 12 %, työntekijät.

Taulukko 22. Äidin sosioekonominen asema ryhmittäin

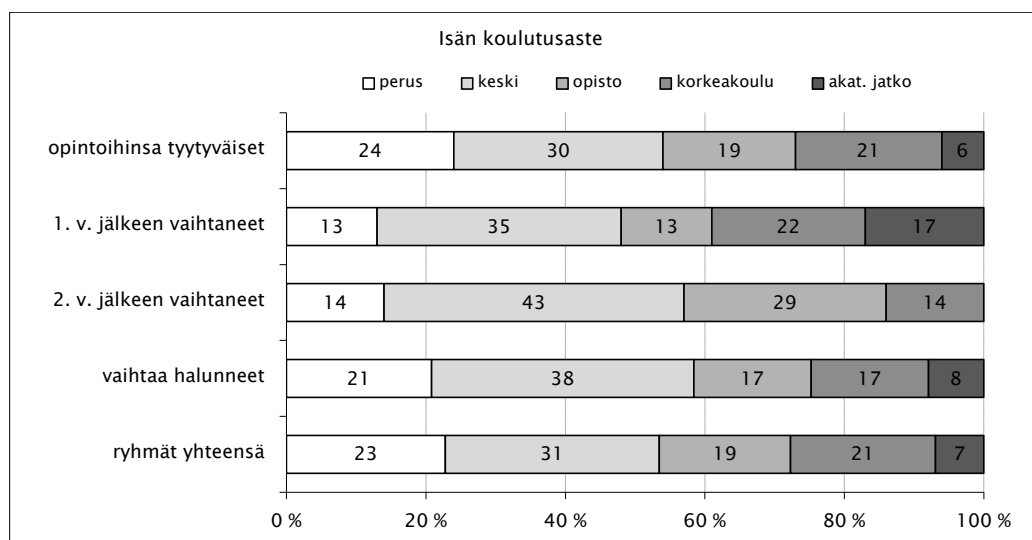
	OPINTOIHINSA TYTYVÄISET		1. VUODEN JÄLKEEN VAIHTANEET		2. VUODEN JÄLKEEN VAIHTANEET		VAIHTAMISTA HALUNNEET		KOKO AINEISTO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
maatalousyrittäjä	17	5	0		0		1	4	18	4
muu yrittäjä	12	3	1	4	0		1	4	14	3
ylempi toimihenkilö	93	25	7	30	2	14	7	26	109	25
alempi toimihenkilö	172	47	10	43	9	64	12	44	203	47
työntekijä	40	11	3	13	3	21	4	15	50	12
opiskelija	1	0	0		0		0		1	0
eläkeläinen	1	0	0		0		1	4	2	0
pitkäaikaistyötön	2	1	0		0		0		2	0
muualla luokittelematon	27	7	1	4	0		0		28	6
tuntematon	2	1	1	4	0		1	4	4	1
YHTEENSÄ	367	100	23	100	14	100	27	100	431	100

Ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneiden äideissä oli suhteellisesti eniten yrittäjiä ja ylempiä toimihenkilöitä ja suhteellisesti vähiten alempia toimihenkilöitä. Toisen vuoden jälkeen vaihtaneiden opiskelijoiden äideissä sen sijaan oli suhteellisesti eniten alempia toimihenkilöitä ja työntekijöitä, kun taas heissä oli suhteellisesti vähiten yrittäjiä ja ylem-

³² $X^2 = 34,38; df=24; p=0.078$

piä toimihenkilöitä. Ryhmien välillä ei myöskään äidin sosioekonomisessa asemassa olut tilastollisesti merkitseviä eroja³³.

Opiskelijoiden perhetaustasta tarkasteltiin sosioekonomisen aseman lisäksi myös vanhempien koulutustaustaa. Aineistossa opiskelijoiden isien suurimman ryhmän, lähes 31 %, muodostivat keskiasteella kouluttautuneet isät. Seuraavaksi suurin ryhmä, noin 23 %, olivat perusasteen koulutuksen käyneet isät ja kolmanneksi suurin ryhmä, noin 20 %, korkeakoulututkinnon suorittaneet isät. Kaikissa ryhmissä opiskelijoiden isistä suurimman joukon muodostavat keskiasteen koulutuksen omaavat isät. Suhteellisesti eniten perusasteen koulutuksen omaavia isiä oli opintoihinsa tyytyväisillä opiskelijoilla. Suhteellisesti eniten keskiasteen koulutuksen omaavia isiä oli toisen vuoden jälkeen vaihtaneiden opiskelijoiden isissä. Tarkasteltaessa isien koulutusastetta ryhmittäin havaittiin, että ryhmät eivät eronneet toisistaan tilastollisesti³⁴.



Kuvio 11. Isän koulutusasteen jakaumat ryhmittäin

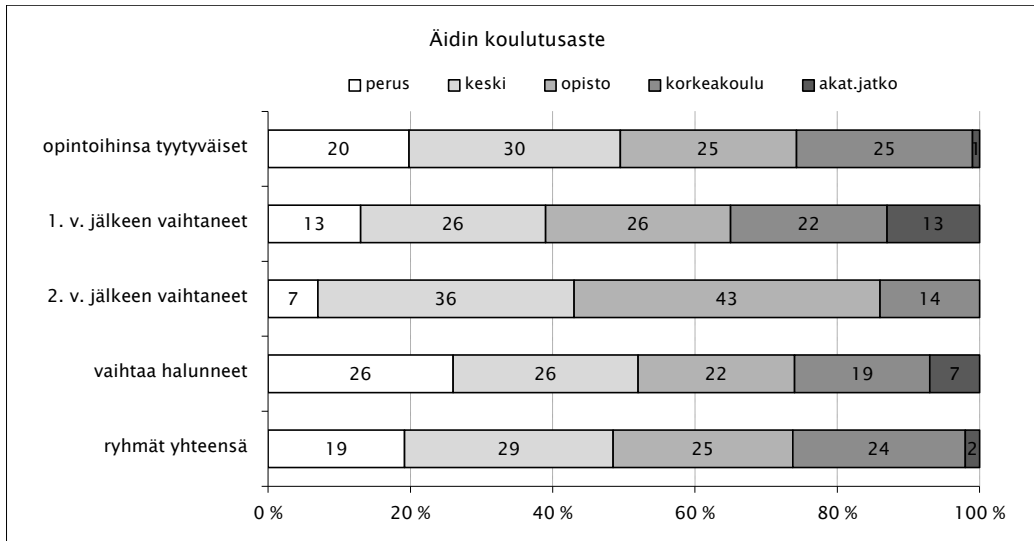
Suurimman ryhmän (noin 29 %) opiskelijoiden äideissä muodostivat keskiasteen koulutuksen suorittaneet äidit. Hieman vähemmän (noin 25 %) oli opistoasteisesti kouluttautuneita äitejä ja korkea-asteen koulutuksen suorittaneita äitejä (lähes 24 %). Kun tarkastellaan äitien koulutusastetta eri ryhmissä, voidaan havaita äitien koulutusasteissa tilastollisesti merkitseviä eroja³⁵ ryhmien välillä. Koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden äideissä oli prosentuaalisesti vähemmän pelkän perusasteen koulutuksen suorittaneita, 13 % ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneiden äideistä ja 7 % toisen vuoden jälkeen vaihtaneiden äideistä, kuin tutkimuksen opiskelijoiden äideissä keskimäärin, 19 %. Toi-

³³ $X^2 = 21,93$; $df=27$; $p=0.741$

³⁴ $X^2 = 10,08$; $df=12$; $p=0.609$

³⁵ $X^2 = 24,44$; $df=12$; $p=0.018$

sen vuoden jälkeen vaihtaneiden opiskelijoiden äideissä oli keskimääräistä enemmän keskiasteen (36 %) ja opistoasteen (43 %) koulutuksen käyneitä. Toisen vuoden jälkeen vaihtaneiden ja vaihtamista halunneiden opiskelijoiden äideissä taas oli keskimääräistä vähemmän korkeakoulutettuja, 14 % toisen vuoden jälkeen vaihtaneiden äideistä ja 19 % vaihtaa halunneiden äideistä. Ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneiden äideissä taas oli keskimääräistä (2 %) enemmän akateemisen jatkotutkinnon suorittaneita äitejä (13 %). Sen sijaan toisen vuoden jälkeen vaihtaneiden opiskelijoiden äitien joukossa ei akateemisen jatkotutkinnon suorittaneita ollut.



Kuvio 12. Äitien koulutusasteen jakaumat ryhmittäin

Tutkittavien opiskelijoiden isät olivat äitejä useammin akateemisen perus- tai jatkotutkinnon suorittaneita. Toisaalta isät olivat myös äitejä useammin pelkän perusasteen koulutuksen varassa. Äidit taas olivat suorittaneet isää useammin opistotutkinnon.

3.3 Yhteenveto tutkituista opiskelijoista

Kuten perusjoukossakin myös aineistossani (n=440) naisia oli enemmistö, 75 %. KOTA-tietokannan mukaan Turun yliopistossa aloitti vuonna 1998 uusia perustutkinto-opiskelijoita 1781, joista 64 % (n=1145) oli naisia. Aineistossani olivat edustettuna kaikkien silloisen kuuden tiedekunnan (humanistinen, kasvatustieteiden, lääketieteellinen, matemaattis-luonnontieteellinen, oikeustieteellinen ja yhteiskuntatieteellinen) ja kahdeksan koulutusalan (humanistinen, kasvatustieteellinen, yhteiskuntatieteellinen, psykologia, terveystieteet, oikeustieteellinen, luonnontieteellinen ja lääketieteellinen) opiskelijat, joten aineisto on varsin heterogeeninen opiskelijoiden opintojen suhteen.

Opiskelijat jaettiin neljään ryhmään. Suurin osa opiskelijoista sijoitettiin opintoihinsa tyytyväisiin (n=375), jotka eivät seurannan aikana vaihtaneet koulutustaan, eivätkä ilmaisseet myöskään haluavansa vaihtaa koulutustaan. Ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet (n=23) ja toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet (n=14) vaihtivat seurannan aikana koulutuksesta toiseen Turun yliopiston sisällä. Koulutusta vaihtaa halunneet sen sijaan olisivat halunneet vaihtaa toiseen koulutukseen, mutta eivät syystä tai toisesta sitä tehneet seurannan aikana. Koulutusta vaihtaneiden alkuperäinen tiedekunta oli matemaattis-luonnontieteellinen, humanistinen tai yhteiskuntatieteellinen, joiden edustamien koulutusalojen on myös aiemmissa tutkimuksissa (mm. Määttä 1995; Pajala & Lempinen 2001) havaittu olevan alttiita koulutuksen vaihtamiselle. Matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa etenkin eksaktien luonnontieteiden (matematiikan, fysiikan ja kemian) opiskelijat vaihtoivat koulutusta ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen enimmäkseen joko toisiin luonnontieteisiin tai lääketieteeseen, johon vaihdettiin myös muista luonnontieteistä. Koulutuksen keskeyttäminen eksakteissa luonnontieteissä on yleinen ongelma yliopistoissa. Suomen lisäksi esimerkiksi kemian opiskelijoiden keskuudessa opintojen keskeyttäminen, joko muuhun koulutukseen siirtymisen tai yliopisto-opintojen kokonaan keskeyttämisen vuoksi, on sekä Yhdysvalloissa että Iso-Britanniassa hyvin yleistä (McFate & Olmsted 1999; Legg, Legg & Greenbowe 2001; Lewis & Lewis 2007; Hailikari & Nevgi 2010). Matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta lääketieteelliseen tiedekuntaan siirtymisessä näkyy Liljanderin (1997) aiemmin havaitsema opiskelijoiden virta statusrakenteen alemmista osista arvostetumpiin osiin. Humanistisessa tiedekunnassa koulutusta vaihtaneet olivat kielten opiskelijoita, joiden vaihto suuntautui hyvin laajasti monelle alalle. Yhteiskuntatieteistä taas vaihdettiin ensimmäisen vuoden jälkeen vain toisiin yhteiskuntatieteisiin.

Toisen vuoden jälkeen vaihtaneista opiskelijoista suurin osa edusti humanistista tiedekuntaa, jossa kielten opiskelijat vaihtoivat lähinnä toisiin kieliin, kulttuurien tutkimuksen koulutusten opiskelijat muihin humanistisiin ja yhteiskuntatieteellisiin koulutuksiin ja taiteiden tutkimuksen koulutusten opiskelijat muihin humanistisen tiedekunnan koulutuksiin. Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoista eksaktien luonnontieteiden opiskelijat vaihtoivat toisen vuoden jälkeen lääketieteeseen, luonnontieteisiin ja yhteiskuntatieteisiin. Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijat vaihtoivat edelleen toisenkin vuoden jälkeen koulutustaan vain toisiin yhteiskuntatieteisiin. Tätä voitaisiin ehkä kutsua myös suuntautumiseksi yhteiskuntatieteiden sisällä.

Koulutusta vaihtaneilla oli keskimäärin vähemmän aiempaa koulutusta kuin koulutuksessaan pysyneillä. He olivat myös opiskelleet avoimessa yliopistossa harvemmin kuin koulutuksessaan pysyneet. Heistä suurimmalla osalla ei siis ole ollut etunaan avoimen yliopiston opintoja opintoalaansa valitessaan (vrt. Halttunen & Vuorio-Lehti 2000). Lisäksi vaihtajat olivat iältään nuorempia kuin koulutuksessaan pysyneet. Iältään nuorempien koulutuksen keskeyttäminen on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (mm. Väisänen & Rautopuro 2004; Rautopuro & Väisänen 2006). Koulutusta vaihtaneilla ei myöskään ollut huollettavanaan lapsia. Edellisen perusteella voisi olettaa koulutusta vaihtaneiden

olevan siis suurimmaksi osaksi suoraan lukiosta tai välivuoden jälkeen yliopisto-opistoon opiskelemaan tulleita nuoria perheettömiä ylioppilaita.

Eri aikaan koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden perhetaustat olivat varsin erilaisia. Ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneilla opiskelijoilla oli vankka toimihenkilöperhetausta, jossa korostui muita ryhmiä enemmän ylempien toimihenkilöiden ryhmä, varsinkin isien kohdalla. Toisen vuoden jälkeen vaihtaneilla isien kohdalla toimihenkilöitä oli vähiten vertailtavissa ryhmissä, mutta sen sijaan työntekijäisiä yli kolmannes, mikä oli eniten vertailtavissa ryhmissä. Sen sijaan heidän äideissään oli eniten toimihenkilöitä, jotka painottuivat alempiin toimihenkilöihin.

Koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden vanhempien koulutustaustat erosivat koulutuksessaan pysyneiden opiskelijoiden vanhempien koulutustaustoista ja eri aikaan koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden vanhempien koulutustaustat toisistaan. Ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden vanhemmissa oli keskimääräistä enemmän akateemisen tutkinnon suorittaneita. Toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden vanhemmat taas olivat keskimääräistä useammin keskiasteen tai opistotutkinnon suorittaneita.

4. KOULUTUKSEEN HAKEUTUMINEN JA OPINTOJEN ALOITUS

Tässä luvussa käsittelen opintoihin hakeutumista ja opintojen aloitusta. Tarkastelen ensin aiempia tutkimuksia koulutuksen valinnasta ja opintojen aloituksesta. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan koulutukseen hakemista ja opintojen aloitusta oman tutkimusaineistoni pohjalta. Luvussa vastataan toiseen tutkimusongelmaan: ”Minkälaisia tietoja ja odotuksia yliopisto-opiskelusta opiskelijoilla oli ennen opintojaan?”

4.1 Aiempia tutkimuksia koulutuksen valinnasta ja opintojen aloituksesta

Siirtymään nuoruudesta aikuisuuteen liitetään yhä vahvasti odotus koulutukseen osallistumisesta. Yksilön uskotaan kiinnittyvän yhteiskuntaan juuri koulutuksen kautta. Vaikka 2000 -luvulla puhutaankin paljon elämänkulun yksilöllistymisestä, ihanteellinen koulutuspolku on edelleen lineaarinen, katkeamaton ja nousujohteinen. (Komonen 2000, 112.) Aikuistumisen siirtymävaiheeseen liittyy merkittäviä tapahtumia koulutuksessa, työelämässä ja perheessä. Koulutus myös jäsentää omalla tavallaan aikuisuuteen siirtymisen ikävaiheita ja muovaa nuorten kokemuksia. (Nummenmaa 1996, 103.)

Siirtymässä nuoruudesta aikuisuuteen yksilö kohtaakin monia jännitteitä. Yksi jännitteistä on elämänkulun institutionalisoitumisen ja yksilöllistymisen välillä. Toinen jännite voidaan nähdä valintojen ja riskien välillä. (Komonen 2001, 38.) Vaikka nuoret aikuiset kohtaavat elämässään suuria siirtymiä, niin enemmistö heistä kehittää suhteellisen vakaan tavan ohjata elämäänsä (Salmela-Aro & Nurmi 1997, 487). Yhteiskunnan sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet asettavat ehdot, joiden puitteissa ihminen tulee yhteisönsä jäseneksi ja muodostuu omaksi itsekseen. Identiteetti muodostuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, mutta myös yksilön omien toimien seurauksena. (Antikainen, Rinne & Koski. 2000, 38.) Identiteetti eli ihmisen käsitys itsestään ei ole pelkästään pysyvä kuva nykyisestä itsestä, vaan siihen voi sisältyä myös aineksia tulevaisuuden ihannekuvasta (Houtsonen 2000, 22).

Koulutuksen valinta

Lukiolaisten keskuudessa yleisimpiin suunnitelmiin lukion jälkeisenä aikana kuuluu yliopisto-opiskelu. Yleisin suunnitelma lukion jälkeiseen aikaan Turun lukioissa vuonna 2004 opiskelleilla oli yliopisto-opiskelu, jota suunnitteli lähes 40 % lukiolaisista. Sukupuolten välillä oli hieman eroja yliopisto-opintoihin suuntautumisessa, sillä tytöt aikoiivat jatkaa opintojaan yliopistossa useammin kuin pojat. Lisäksi aiempi koulumenestys viitoitti tietä yliopistoon, sillä peruskoulussa erinomaisesti menestyneet oppilaat aikoiivat

jatkaa opintojaan yliopistossa useammin kuin peruskoulussa hyvin tai keskinertaisesti menestyneet oppilaat. (Olkinuora, Tuittu, Klemelä, Leppänen & Aro 2007, 96–100.)

Päätös tiettyyn koulutukseen hakemisesta tehdään useimmiten lukion tai ammatillisten opintojen viimeisenä vuonna tai niiden päättymisen jälkeen (Vuorinen & Valkonen 2005, 23). Toisaalta aikuisena käsitys omasta itsestä opiskelijana saattaa muuttua niin, että se saa ihmisen hakeutumaan yliopisto-opintoihin (Moore 2003, 142). Opiskelualan ominaisuudet voivat vaikuttaa sinne hakeutumiseen. Esimerkiksi on havaittu, että päätös sukupuolelle epätyypillisille alalle hakeutumisesta on tehty vanhempana kuin päätös sukupuolelle tyypilliselle alalle hakeutumisesta (Mastekaasa & Smeby 2008, 197).

Opiskelemaan hakeutumisen motiivit ovat monenkirjavia. Esimerkiksi Lahelman, Bromsin ja Kariston (2003, 4491) mukaan lääketieteen opintoihin hakeutumisen taustamotiiveiden voidaan havaita olevan ainakin kahdenlaisia: humanistisia ja altruistisia eli halu auttaa ja toisaalta ammatillisia ja tieteellisiä. Aikuisena yliopistoon hakeutuvan taustalla voi olla halu parantaa uranäkymiä tai halu kehittyä henkilökohtaisesti (Christie ym. 2006, 362).

Koulutusvalintoihin vaikuttavat sekä tosiasiallinen minäkuva että ihannekuva itsestä ja niiden suhde tarjolla olevan koulutuksen tarjoamiin identiteetteihin. Koulutus tarjoaa ihmisille erilaisia identiteettejä. Se arvioi mahdollisuuksia saavuttaa tarjoamiaan identiteettejä. Näin koulutus myös tuottaa identiteettejä opiskelijoille antamalla heille käsityksiä itsestä, omista kyvyistä ja kyvykkyydestä oppijana. (Houtsonen 2000, 22.) Hakiessaan koulutukseen opiskelijat valitsevat ensisijassa koulutuksen, eivätkä niinkään ammattia (Ahola & Nurmi 1995, 95). Opiskelijat hakevat yleensä opiskelupaikkoihin ja koulutuksiin, joita he arvostavat (Lowe & Cook 2003, 72) tai pitävät itselleen sopivina (Rhodes & Nevill 2004, 184). Toisaalta kuitenkin koulutuksen sisällön ja sen antamien tietojen ja ammattivalmiuksien on havaittu vaikuttavan vahvasti koulutukseen hakeutumiseen (Mäkinen, M. 1999, 31; Mäkinen, J., Olkinuora & Lonka 2004, 179–180; Rhodes & Nevill 2004, 184; Tiilikainen 2000, 49–50). Ulkoisten ja ammatillisten, uraan liittyvien tekijöiden on todettu vaikuttavan koulutuslalle hakeutumiseen. Mikäli aikaisemmassa koulutuksessa on voitu tutustua alaan, sen opiskelun mielenkiintoisuus on voinut johdattaa opiskelijan alan yliopisto-opintojen pariin. (Byrne & Flood 2005, 118–119.) Toisaalta esimerkiksi opiskelupaikan sopiva maantieteellinen sijainti voi vaikuttaa sinne hakeutumiseen (Rhodes & Nevill 2004, 184).

Vanhempien rohkaisun on havaittu vaikuttavan koulutusvalintoihin jossakin määrin. Yleisesti ottaen miehet kokevat vanhempien rohkaisun vaikuttavan vähemmän koulutusvalintaansa kuin naiset. Miesvaltaisilla aloilla opiskelevat opiskelijat kokivat isänsä rohkaisun vaikuttaneen alanvalintaansa. (Mastekaasa & Smeby 2008, 196–197.) Koulutusvalinta riippuu vahvasti hakijan koti- ja koulutustaustasta, mutta myös strategisista ratkaisuisista hakutilanteesta. Vaihtoehtoihin opiskelupaikkoihin haetaan yleensä varmuuden vuoksi ilman vakavaa aikomusta ottaa vastaan opiskelupaikka. (Ahola & Nurmi 1995, 95.) Opiskelualaansa omistautumattomasti suhtautuvien opiskelijoiden koulutuk-

seen hakeutumismotiiveissa onkin painottunut muita opiskelijaryhmiä enemmän mieli-kuva helposta sisäänpääsystä koulutukseen ja ylipäänsä jonkin opiskelupaikan varmistaminen, jos ei pääsisi ensisijaisesti haluttuun opiskelupaikkaan (J. Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004, 179–180). Opintojaan aloittavat opiskelijat odottavat opiskelun sosiaaliselta elämältä hauskanpitoa, mutta tätä ei yleensä koeta syyksi hakeutua yliopisto-opintoihin (Lowe & Cook 2003, 72; Christie ym. 2006, 362).

Opiskelemaan hakevien opiskeluvalintojen pohjana olevat tiedot opiskelusta ja sen vaatimuksista ovat usein melko puutteellisia (Laukkanen 1988, 14; Ozga & Sukhmandan 1998; Breen & Lindsay 2002; Mäkinen, M. 2004; Vuorinen & Valkonen 2005). Tärkeimpiä tietolähteitä yliopistoon hakeville ovat yliopistojen valintaoppaat ja esitteet. Muita tärkeitä tietolähteitä koulutukseen hakiessa ovat www-sivut, opinto-ohjaajat ja kaverit. (Vuorinen & Valkonen 2005, 34–36.) Tiedon saantiin ollaan yleisesti ainakin kohtalaisen tyytyväisiä. Parhaiten hakuvaiheessa ollaan selvillä työelämään sijoittumisesta valmistumisen jälkeen, opintojen kestoajasta ja koulutusalaista yleisesti. Sen sijaan tiedot opintojen edellyttämästä työmäärästä, opintojen sisällöistä ja opiskelumenetelmistä yliopistossa ovat heikommissa kantimissa opintoihin haettaessa. Opintojen alettua opiskelijat arvioivat tietojen opintojen kestosta ja koulutuksen edellyttämistä valmiuksista olleen selkeimpiä koulutuksen hakuvaiheessa. Hakuvaiheessa kolmanneksella opiskelijoista on havaittu olevan mielessään jokin tietty ammatti tai työtehtävä, johon voisi sijoittua valmistumisen jälkeen. (Vuorinen & Valkonen 2005, 37, 39, 42.)

Yliopiston tavoitteena on kehittää opiskelijoidensa ymmärrystä ja arviointikykyä, mutta myös kehittää heidän ongelmanratkaisukykyään ja kommunikointitaitojaan. Lisäksi opiskelun tavoitteena on oppia itsenäisten ratkaisujen tekemistä sekä kriittisyyttä ja analyttisyyttä. Tällöin myös opiskeluympäristön tulisi tukea näiden tavoitteiden saavuttamista. Akateemisen vapauden lähtökohtana onkin em. tavoitteiden tukeminen. (Rentola 1995, 9.) Opiskelijalle akateeminen vapaus on merkinnyt mahdollisuutta muodostaa omia tarpeita tyydyttävä, joustava opintosuunnitelma. Lisäksi se on merkinnyt opintojen etenemisvauhdin säätelyä yksilöllisesti omien kykyjen ja intressien mukaan. Akateemiseen vapauteen on ajateltu kuuluvan opintojen kohdentamisen henkilökohtaisesti kiinnostaviin aineisiin ja aineyhdistelmiin tai ainakin itseä kiinnostavaan suuntautumisvaihtoehtoon sekä ylimääräisten aineiden opintoihin. Myös opintojen erilaisten suorittamistapojen valintamahdollisuuden on käsitetty kuuluvan akateemiseen vapauteen samoin kuin vapauden osallistua tai olla osallistumatta luennoille, harjoituksiin ja tentteihin. Skotlantilaisten opiskelijoiden näkökulmasta akateeminen vapaus on pääasiassa merkinnyt ilmaisemisen vapautta eli oman kannan muodostamisen vapautta. (Rentola 1995, 48–51, 53.)

Ennen opiskelua yliopistossa opiskelijoiden on havaittu odottaneen opiskelulta erityisesti akateemista vapautta, minkä ymmärrettiin tarkoittavan ei-koulumaista opiskelutapaa ja opintojen valinnanvapautta. (Kähkönen 2005, 73) Yliopisto-opiskelun odotetaan olevan itsenäistä ja oma-aloitteisuutta vaativaa (Kähkönen 2005, 67). Akateemisen vapauden on koettu toteutuvan opinnoissa melko hyvin. Akateemiseen vapauteen tiedostetaan liit-

tyvän myös vastuuta omasta opiskelusta. Kuitenkaan aina opiskelijat eivät tiedosta mitä akateeminen vapaus sisältää. Vapaus saatetaan toisinaan kokea outona, negatiivisena ja raskaana, jos opiskelun koetaan olevan liikaa omalla vastuulla. Uuteen opiskelutapaan liittyvien itsekurin ja vastuullisuuden sisäistäminen voi viedä aikaa. Yllätyksenä saatavat tulla myös rajoitukset mahdollisuuksissa opiskella eri laitoksilla ja tiedekunnissa. Ennakko-odotusten vastaisesti opiskelun on voitu kokea olevan koulumaisempaa kuin oli kuviteltu. (Kähkönen 2005, 73–76, 78.)

Opintojen aloitus

Siirtyminen yliopisto-opiskelijaksi on sekä koulutuksen näkökulmasta että kulttuurisesti siirtymävaihe, johon koetaan kuuluvaksi eräänlaisen tutkimusmatkailun, ihmettelyn, löytämisen ja hauskanpidon (Terenzini ym. 1994, 69). Toiveet yliopisto-opintojen suhteen kohdistuvat usein sen tuomiin mahdollisuuksiin kuten älylliseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen sekä uuteen, jännittävään elämänvaiheeseen. Toisaalta opintojaan aloittavia saattavat pelottaa esim. yliopistokoulutuksen aiempaa koulutusta korkeampi vaatimustaso, huoli omista opiskelutaidoista ja yliopisto-opintojen arviointikäytännöistä. Lisäksi opiskelija voi kuvitella muiden opiskelijoiden olevan opinnoissaan parempia tai hän voi pelätä tuntevansa itsensä yksinäiseksi. (Christie, Cree, Hounsell, McCune & Tett 2006, 361.)

Opintojen alussa kovinkaan monella yliopisto-opiskelijalla ei ole odotuksia, tietoa tai todellista käsitystä yliopisto-opiskelusta tai opintoalastaan (Ozga & Sukhnandan 1998, 321; Breen & Lindsay 2002, 720; Mäkinen, M. 2004, 60; Kähkönen 2005, 66; Vuorinen & Valkonen 2005, 43). Yliopisto-opiskelusta epäselviä olivat opintojen alussa monille mm. opintojen aikana tehtävät valinnat, opintojen arviointi, opintoihin mahdollisesti liittyvä työharjoittelu ja opetuksen viikkotuntimäärät (Lowe & Cook 2003, 58). Opiskelijat harvoin tietävät mitä heiltä odotetaan koulutuksessa. He ovat usein myös epävarmoja ryhmätyökyvyistään tai kyvyistään työskennellä itsenäisesti. (Byrne & Flood 2005, 118.)

Toisaalta yliopisto-opinnoilta odotetaan paljon (Christie ym. 2006, 362), sillä yliopisto-opinnot ovat tavoiteltavia ja niiltä odotetaan vaativuutta, joka liittyy korkeimpaan mahdolliseen opetukseen (Kähkönen 2005, 85). Lisäksi yliopisto-opinnoilta voidaan odottaa esimerkiksi uusien taitojen kehittymistä, näköalan laajentumista, uusien kontaktien syntymistä, henkistä kasvua tai uusien ajatusten oppimista. Lisäksi voidaan odottaa itsevarmuuden ja itsetunnon lisääntymistä opintojen aikana. (Byrne & Flood 2005, 119.) Yliopiston opettajilta odotetaan hyviä opetustaitoja, lähestyttävyyttä, tietoa, innostuneisuutta ja järjestelmällisyyttä (Sander, Stevenson, King & Coates 2000, 318).

Aiempaan koulutukseensa verrattuna yliopisto-opiskelijat odottavat yliopisto-opiskelun itsenäisyyttä ja vastuuta omasta oppimisesta. Yliopiston koetaan olevan vähemmän kontrolloitu opetus- ja oppimisympäristö kuin aiempien opinahjojen. Akateeminen vapaus asettaakin uudet yliopisto-opiskelijat suuren haasteen eteen, jotta itsenäinen opintojen säätely onnistuisi. (Byrne & Flood 2005, 120; Christie ym. 2006, 362.) Suomalaisista

opiskelijoista osa pitää akateemista vapautta opinnoissaan rajoitettuna. Rentolan (1995, 109) mukaan Oulun yliopiston opiskelijoista reilu kolmannes, 38 %, koki akateemisen vapauden rajoitetuksi opinnoissaan. Koulutusten välillä oli tässä eroja, sillä ammattisuuntautuneemmilla aloilla akateeminen vapaus koettiin rajoitetummaksi kuin muilla aloilla. Akateemisen vapauden rajoittuneisuutta koettiin opintojen kohdentamisen, ajankäytön ja eri tiedekunnissa opiskelun mahdollisuuksien suhteen. Akateemisesta vapaudesta keskusteltaessa opiskelijat kuitenkin usein unohtavat, että vapautteen liittyy myös vastuu. Opiskelijan tulee ottaa vastuu omista opinnoistaan. Tämä ei tarkoita opiskelijan jättämistä yksin opinnoissaan, vaan opiskelijan ohjaaminen ja tukeminen ovat tärkeitä. (Rentola 1995, 110, 114–115.) Tasapainoilu yhteenkuuluvuuden tunnetta ylläpitävän interaktiivisen kontaktiopetuksen määrän ja opiskelijan akateemisen vapauden välillä on haastavaa (Kember, Lee & Li 2001, 340).

Jo opintojen alussa opiskelijoiden on todettu miettivän tulevaa työuraansa. Mitä pitemmälle opinnot etenevät, sitä enemmän tulevaa työuraa ajatellaan. (Lairio & Penttinen 2006, 148.) Opinnot aloitettuaan vajaalla kolmanneksella opiskelijoista on havaittu olevan mielessään tietty ammatti, johon haluaa opinnoissaan suuntautua. Vajaalla kahdella kolmanneksella yliopisto-opinnot aloittaneista oli kuva ammasteista, joihin koulutuksen suoritettuaan voi sijoittua. Lääketieteen, farmasian ja kasvatustieteen alalla yli puolet opiskelijoista oli mielessään tietty ammatti, johon haluaa suuntautua opinnoissaan. (Vuorinen & Valkonen 2005, 49, 51.) Opiskelijoiden työuraan liittyvien ajatusten on havaittu jakautuvan neljään kategoriaan: ammatillinen identiteetti, tuleva ammatti tai työ, työn vaatimat taidot ja kvalifikaatiot sekä siirtyminen sopivaan työhön (Lairio & Penttinen 2006, 150).

Yliopisto-opintojen alkuvaiheessa opiskelijat kokevat usein epävarmuutta. Moore (2003, 117) kutsuu tätä yliopisto-opintoihin orientoitumisen vaikeudeksi, jota voivat kokea sekä nuorena että aikuisena aloittavat yliopisto-opiskelijat. Aikuisena aloittaneilla opiskelijoilla epävarmuutta aiheuttaa se, että he kokevat nuoremmat opiskelijat soveliaammiksi yliopisto-opiskeluun kuin itsensä. (Moore 2003, 117.) Epävarmuus opintoalan valinnasta on yleistä opintojen alkuvaiheessa (Kuittinen, Rautopuro & Väisänen 1997, 10, Lowe & Cook 2003, 66). Esimerkiksi vain reilu neljännes Joensuun yliopistossa vuonna 1995 aloittaneista opiskelijoista piti valintaansa ainoana oikeana (Kuittinen, Rautopuro & Väisänen 1997, 10). Myös epävarmuus yliopistosta oikeana paikkana opiskeluun on yleistä (Lowe & Cook 2003, 66), sillä osa yliopisto-opintoja aloittavista on kokenut opiskelemaan pääsemisen sattumaksi, jolloin opiskelua yliopistossa on haluttu kokeilla. Joillekin taas yliopistoon opiskelemaan pääseminen merkitsee haaveen toteutumista. (Kähkönen 2005, 66.)

Varmuus oikealla opintoalalla opiskelusta on yleisempää iältään keskimääräistä vanhempien opiskelijoiden keskuudessa (Moore 2003, 115; Mäkinen, M. 2006, 32–33; Viuhko 2006, 31–32). Suurin osa yliopisto-opiskelijoista kokee opiskelevansa oikealla alalla (Viuhko 2006, 31). Varmuuden oikealla alalla opiskelemisesta on havaittu vaihtelevan opintoaloittain (Kuittinen, Rautopuro & Väisänen 1997; Mäkinen, M. 2006, 34; Viuhko

2006, 31). Opintoalan valintaan tyytyväisyyden on havaittu vaikuttavan opintojen keskeyttämisen todennäköisyyttä vähentävästi (Need & De Jong 2001, 275).

Varmuus opintoalasta liittyy läheisesti yhteenkuuluvuuteen. Yhteenkuuluvuuden tunne (*sense of belonging*) vaihtelee opiskelijoilla vahvasta olemattomaan (Kember, Lee & Li 2001, 328). Yhteenkuuluvuuden tunteiden kohteita yliopisto-opiskelijoilla voivat olla kanssaopiskelijat, opetushenkilökunta, laitos tai yliopisto. Yhteenkuuluvuuden tunnetta kanssaopiskelijoihin voi syntyä opinnoissa yhteisen toiminnan myötä. (Kember, Lee & Li 2001, 330.) Inhimilliset tekijät ovat tärkeitä yhteenkuuluvuuden tunnetta tuovan ihmissuhteen syntymisessä opetushenkilökunnan kanssa. Yhteenkuuluvuus opettajien kanssa voi syntyä vain opettajan aloitteesta, mutta suhteen synnyttyä siitä voi tulla hyvin tiivis. Opiskelijat kääntyvät usein läheisen opettajan puoleen, kun heillä on opinnoissa vaikeuksia. (Kember, Lee & Li 2001, 331.) Mielikuva laitoksesta syntyy opiskelijan kohtamista henkilökunnan jäsenistä. Uusilla opiskelijoilla ei ole yleensä tarpeeksi kokemuksia opetushenkilökunnasta, jotta heillä voisi olla mielikuva laitoksestaan. Tunne laitoksen kuulumisesta syntyy opiskelijoilla opintojen edetessä ja kokemusten karttuessa, mikäli he tuntevat yhteenkuuluvuutta. Sen sijaan yliopisto on opiskelijalle usein abstrakti olento, johon liittyvä yhteenkuuluvuuden tunne on vaikea määrittellä, jos sitä ylipäänsä on ainaakaan opintojen alussa. (Kember, Lee & Li 2001, 332–333.)

Opintojen ohjausta alkuvaiheessa on pidetty hyvin tärkeänä opiskelun sujuvan käynnistymisen lähtöön saattamiseksi, sillä opiskelun vapaus tuo opiskelijalle myös suuren vastuun omasta oppimisestaan. Opiskelijoita tutkittaessa on tullut ilmi, että useat opiskelijat kokevat opintojen alun sekavaksi ajaksi, jolloin opinnot eivät vielä hahmotu opiskelijalle kokonaisuutena. Mikäli opiskelijan päämäärät ovat vielä epäselvät, voi valinnanvapaus kääntyä epäedulliseksi opiskelijan kannalta lannistaen aikomukset. Osalla opiskelijoista epätietoisuus voi jatkua suhteellisen pitkälle, jopa vaiheeseen, jolloin tulisi tehdä tulevaisuutta koskevia ratkaisuja. Laadukkaalla ja oikein suunnatulla ohjauksella on kuitenkin mahdollisuus ratkaista tämäntyyppisiä ongelmia. (Säntti 1999, 47–49; Ramsden 2005, 207; Kähkönen 2005, 66, 68.) Korkea-asteen koulutuksessa ohjauksen paradoksi kuitenkin on, että tieto opiskelun tukipalveluista ei aina saavuta opiskelijaa tai sitten opiskelija ei vain osaa hyödyntää saatavilla olevia tukipalveluita (Clegg, Bradley & Smith 2006, 101; Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 448). On myös arveltu, että akateemisessa kulttuurissa on mahdollisesti jotakin sellaista, mikä ehkäisee kontaktien ja kanssakäymisen syntymistä, kuten esimerkiksi jonkinlainen yksin pärjäämisen eetos (Lähteenoja 2010, 237). Haluttomuus hakea ohjausta ongelmatilanteissa liittyy mahdollisesti kokemukseen, etteivät koetut vaikeudet kuulu ohjausta antaville henkilöille (Clegg, Bradley & Smith 2006, 108).

Opiskelijoiden ohjaamisen yliopistossa käytettäviin opiskelumenetelmiin ja -taitoihin on havaittu olevan tärkeää opiskelijoiden oppimisen ja kurssien suorittamisen kannalta. Jos opiskelijoille tarjotaan tukea ja harjoituksia tieteellisessä kirjoittamisessa, analyysien tekemisessä, suunnittelussa, projektien hallinnassa, ryhmätyötaidoissa ja tenttiin lukeemisessa, voidaan tukea opiskelijoita, joilla on puutteita näissä taidoissa. Toisaalta opiskelutaitojen ohjauksen saamisesta hyötyvät kaikki opiskelijat, jolloin yliopisto-opintoihin

siirtyvät opiskelijat voivat siirtyä myös käyttämään parempia oppimisstrategioita. (Beasley & Pearson 1999, 309,318.) Opiskelijan opintoja ohjaa ainakin osittain koulutuksen opetussuunnitelma, jonka pohjalta opiskelija laatii opintosuunnitelmansa. Opetussuunnitelma on opiskelijalle usein kuitenkin vain ”abstrakti selvitys tutkintorakenteesta ja sen vaatimuksista”, ja opiskelija elää arjessaan toteutunutta opintosuunnitelmaansa, johon sisältyy paljon muutakin kuin virallisen opetussuunnitelman sisältö. Virallisessa opetussuunnitelmassa ei esimerkiksi kuvata opiskelua prosessina eikä ainakaan kaikkea käytännön toimintaa, jota tavoitteeseen pääsyn eteen on tehtävä. (Korpiaho 2006, 290.)

Suomalaisissa yliopistoissa yleisimmin käytetty alkuvaiheen ohjausmenetelmä on opiskelijatutoreiden vertaisohjaus, jossa vanhempi opiskelija perehdyttää uusia opiskelijoita yliopiston opiskelukäytäntöihin (Honkimäki & Tynjälä 2007, 184) sen lisäksi mitä tiedekunnat tai laitokset omissa perehdytystilaisuuksissaan käyvät läpi (Lähteenoja & Pirttilä-Backman 2005, 648). Näiden rinnalle on tullut opettajien antama tutorohjaus, jonka tavoitteena voi olla esimerkiksi opiskelijoiden itsenäisyyden ja itsenäisen opiskelun tukeminen, ohjausprosessin vahvistaminen, opiskelijan opintoihin ja laitokseen kiinnittymisen avustaminen tai huomion kiinnittäminen laitoksen vastuuseen opiskelijoista (Honkimäki & Tynjälä 2007, 189). Opiskelijan ja opettajien välisen ensimmäisenä opiskeluvuotena tapahtuvan vuorovaikutuksen on todettu olevan yhteydessä opintoihin ja opiskeluympäristöön samastumiseen (Lähteenoja 2010, 179).

Opettajatutorin ohjaus pienryhmissä opintojen alkuvaiheessa on koettu hyväksi tavaksi auttaa opiskelija opintojensa alkuun. Tällöin opiskelijalla on ainakin yksi opettaja, jota hän voi tarvittaessa lähestyä opintoasioissa. (Wilcox, Winn & Fyvie-Gauldt 2005, 716; Honkimäki & Tynjälä 2007, 189.) Muutoin saattaa käydä niin, ettei opiskelija keskustele yhtään kertaa opettajan kanssa ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana (vrt. Lähteenoja 2010, 183). Opettajatutorin pienryhmäohjauksessa voidaan käsitellä esimerkiksi yliopisto-opiskelua osana elämää, henkilökohtaisia opintosuunnitelmia, sivuainevalintojen tekemistä, ammatillisia valintoja, ajankäytön suunnittelua, opintojen arviointikriteerejä yliopistossa, oppimistyyliä sekä tietoa ja oppimista yliopistossa (Honkimäki & Tynjälä 2007, 189). Opiskelijat kokevat tarvitsevansa ohjausta pääasiassa ainevalintoihin ja opiskelusuunnitelmien tekemiseen (Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 448). Valintojen ja opintosuunnitelmien ohjauksen lisäksi opettajatutor voi auttaa opiskelijaa, mikäli hänellä on vaikeuksia opinnoissaan. Jos opiskelija esimerkiksi harkitsee opintojen keskeyttämistä, voi opettajatutorilla olla ratkaiseva rooli ohjatessaan opiskelijaa. Opettajatutorin kokeminen helposti lähestyttäväksi ja opiskelijaa tukevaksi voi auttaa opiskelijaa varmistumaan koulutuksensa sopivuudesta. Lisäksi opettajatutor voi tukea opiskelijaa stressaavissa tilanteissa, jotka vaikuttavat hänen opiskeluunsa. (Wilcox, Winn & Fyvie-Gauldt 2005, 716, 718.) Uudet opiskelijat tarvitsevat tukea paitsi yliopiston opiskelukulttuurin sisäistämiseen, mutta usein myös kotoa muuttamisen aiheuttaman tunteiden käsittelyyn. Opiskelijat kokevat usein yliopisto-opiskelijoiksi siirtyessään ahdistusta ja pelkoa. Opettajatutorit voivat kertoa opiskelijoille näiden tunteiden olevan tavallisia siirtymävaiheessa. (Wilcox, Winn & Fyvie-Gauldt 2005, 719.)

Koulutukseen tullessaan opiskelijoilla on erilaisia kykyjä, ominaisuuksia ja identiteettejä, jotka he ovat omaksuneet erilaisissa kulttuurisissa, taloudellisissa ja sosiaalisissa ympäristöissä. Koulutuksessa osaa näistä palkitaan ja arvostetaan, toisia taas ei. Opiskelijan ja koulutuksen vuorovaikutuksessa tuotetaan tällä tavoin koulutusidentiteettejä eli käsityksiä itsestä ihmisenä ja oppijana. (Säntti 1999, 23.) Käsitys itsestä yliopisto-opiskelijana alkaa muodostua yliopisto-opintojen alkuvaiheessa opiskelijan astuessa uuteen maailmaan (Säntti 1999, 35). Opiskelijaidentiteetin muodostumisessa osansa on käsityksillä omaista kompetenssista opiskelijana (Wenger 1998; Christie ym. 2008, 572). Opiskeluaikana opiskelijat rakentavat myös omaa identiteettiään. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on oma merkityksensä opiskelijan identiteettityössä. Eniten opiskelijat pohtivat opiskeluaikanaan persoonallisen identiteettinsä kehittymistä eli henkilökohtaista kasvuun. (Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 447.)

Akateeminen sosialisointi on osa opiskelijan persoonallista identiteettiprojektia (Ylijoki 1998b, 9). Toisaalta taas opiskelijaidentiteetti on sinänsä itseisarvoinen (Säntti 1999, 30). Yliopisto tarjoaa identiteettimahdollisuuksia, joista osa liittyy opiskeltavaan aineeseen, osa taas tulevaan työnkuvaan. Opiskelijoiden onkin todettu 1980 -luvulta lähtien rakentaneen identiteettiään professionaalisen osakulttuurin suuntaan tai sen välityksellä. Opiskeltavaan aineeseen liittyneenä identiteetillä voidaan korostaa yhteisöllisiä näkökulmia, kuten laitokseen tai oppialaan kiinnittymistä. Teoreettisilla ja yleissivistävillä eli generalistialoilla, jossa ei ole tarjolla selkeää ammatti-identiteettiä, opiskelijoiden saattaa olla vaikea kiinnittyä opintoihinsa, jos tulevasta työnkuvasta ei ole minkäänlaista mielikuvaa. (Aittola 1992, 98; Säntti 1999, 30; Mäkinen, M. 2004, 72; Mannisenmäki & Valtari 2005, 49–50.) Ammatillisen kasvun ja identiteetin pohdinta ajoittuu usein opintojen loppuvaiheeseen, jolloin siirtymisen oman alan työelämään on lähellä. Tällöin askarruttavat työelämään siirtymiseen liittyvät asiat, kuten koulutuksen työelämärelevanssi ja koulutuksessa tehtyjen valintojen arviointi. (Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 447.)

Opiskelijayhteisön ja opiskelijakulttuurin merkitys opiskelussa

Sosiaalinen kanssakäyminen ja ihmissuhteet kuuluvat opiskelijoiden elämäntilanteeseen kiinteästi. Opiskeluaika koetaan usein sosiaalisten suhteiden rakentamisena. Sosiaaliset suhteet merkitsevät opiskelijalle tunnetta tiettyyn viiteryhmään, yhteisöön, kuulumisesta. (Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 447.) Opiskelutoverit voidaan nähdä opiskelun ja muunkin toiminnan kannalta keskeisinä ja mielekkyyden ylläpitäjinä. Lisäksi heitä voidaan pitää merkittävänä tuen ja palautteen antajina arvioitaessa omaa toimintaa. Opiskelutovereiden merkitys korostui myös monien tehtävien suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Säntti 1999, 43–44.)

Opiskelutovereiden tärkeys ilmenee opiskeluympäristöön kiinnittymisessä opintojen alkuvaiheessa. Vertaisryhmä, johon opiskelija voi kiinnittyä uudessa ympäristössä on tärkeä. Opiskelijoiden vertaisryhmien vuorovaikutus edistää uusien opiskelijoiden asettumista yliopistoon opiskeluiden varhaisvaiheessa. (Lowe & Cook 2003, 73.) Ensimmäisen

vuoden opiskelijoita tutkittaessa on todettu opiskelutovereiden välisen vuorovaikutuksen edistävän samastumista yliopistoon, tiedekuntaan, tieteeseen ja ainejärjestöön (Lähteenoja 2010, 181). Opintoihin liittyen samassa koulutuksessa olevat ystävät ovat tärkeitä opiskelijalle, sillä opiskelijoiden keskinäinen vertaistuki voi auttaa vaikeuksia kokevaa opiskelijaa opinnoissa esimerkiksi opintotehtävien suorittamisessa (Wilcox, Winn & Fyvie-Gauldt 2005, 717–718).

Aikuisena³⁶ yliopisto-opiskelun aloittaneilla tilanne on kuitenkin toisenlainen. Heidän opiskeluunsa ei niinkään kuulu opiskelijayhteisöä ja nuorten elämämaailmaan liittyväksi koettua ”epävirallista” opiskelijaelämää samalla tavalla kuin nuoremmilla yliopisto-opiskelijoilla. Sen sijaan useimmilla heistä on perhe puolisoineen ja lapsineen. (Moore 2003, 113, 179.) Toisaalta yliopiston aikuisopiskelijat muodostavat omia opiskeluun tiukemmin liittyviä vertaisryhmiään, joissa tuntevat olonsa kotoisammaksi kuin nuorempien opiskelijoiden joukossa (Moore 2003, 112–113).

Yhteenkuuluvuuden tunnetta kanssaopiskelijoihin voi syntyä opinnoissa esimerkiksi opintojaksoilla käytävien keskusteluiden, ryhmätöiden, pienryhmätyöskentelyn, ajatusten jakamisen ja yhteisen toiminnan kautta. Ryhmässä toimiessaan yhteistyössä opiskelijat voivat tutustua toisiinsa, rakentaa keskinäistä ymmärrystä ja auttaa toisiaan. Lisäksi opiskelijat voivat perustaa yhteisiä opintopiirejä tukemaan toisiaan opinnoissa. (Kember, Lee & Li 2001, 330; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauldt 2005, 717.) Toisaalta yliopistokoulutukseen sisältyy huomattavan paljon itsenäistä opiskelua ja massaluentoja, jolloin sosiaalisten suhteiden muodostuminen on vaikeampaa kuin pienemmissä ryhmissä opiskeltaessa (Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 448).

Ensimmäisen vuoden opiskelijoita tutkittaessa on havaittu, etteivät he tunteneet kovin paljon yhteenkuuluvuutta opiskelijayhteisöön, eivätkä olleet kiinnostuneita ainejärjestötoiminnasta. Tämä saattaa johtua vanhempien ja nuorempien opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen ongelmista, mutta myös siitä, että sosiaalistuminen opiskelijayhteisöön on ensimmäisen vuoden opiskelijoilla vielä alussa. (Tiilikainen 2000, 91.) Opiskelijoiden mielenterveyden asiantuntijoiden mukaan erityisesti korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa ominaisena ongelmana oli sosiaalinen syrjäytyminen. Tämä ongelma esiintyi erityisesti suurille opiskelijapaikkakunnille muuttaneilla opiskelijoilla, joilla oli taipumusta vetäytyä sosiaalisista tilanteista, jolloin opiskelukavereiden löytäminen on vaikeaa. (Säntti 1999, 64.) Toisaalta kaikki opiskelijat eivät koe tarvetta kuulua yliopisto- tai opiskelijayhteisöön, vaan he saattavat pitää sosiaalistumista johonkin muuhun yhteisöön mielekkäämpänä itselleen (Tiilikainen 2000, 83).

³⁶ Aikuisuudella voidaan viitata ikään, monessa yhteydessä täysi-ikäisyyteen (Moore 2003, 37). Aikuisuutta edeltää nuoruus, joka voidaan iällisesti määritellä esimerkiksi Nuorisobarometrin mukaan 15–29 vuoden väliseksi ajaksi (Myllyniemi 2010, 10). Iän lisäksi aikuista opiskelijaa määrittää opiskelun aikainen toimeentulojärjestelmä. Aikuisella opiskelijalla on yleensä yhteys työelämään joko opiskelun ja kokopäivä- tai osa-aikatyön yhtäaikaisuuden muodossa tai työllisten opintovapaata varten saaman aikuiskoulutustuen muodossa. (Moore 2003, 41.)

Opiskelijakulttuuri on Moffatin (1991) mukaan opiskelijoiden oma nuorisokulttuuri, jota voisi nimittää myös opiskeluelämäksi. Opiskelijoiden mukaan opetus on tärkeä osa yliopisto-opintoja, ja siten opintojen pitäisi olla mieltä laajentava kokemus. Opiskeluelämä on kuitenkin myös opetuksen ulkopuolista elämää, monilla opettelemista elämään omillaan, itsenäistymistä. Lisäksi opiskeluelämään kuuluu hauskanpito yhdessä ikätoverien kanssa. (Moffat 1991.) Opiskeluelämään voidaan vapaa-ajan rientojen lisäksi lukea kuuluvaksi myös opiskelijoiden edustajana toimiminen yliopiston eri työryhmissä ja ainejärjestössä toimiminen (Moore 2003, 115). Opiskelijan iän on kuitenkin arveltu määrittävän osallistumista opiskelijakulttuurille tyypilliseen opiskeluelämään. Iäkkäämmät tai enemmän opiskelukokemuksia omaavat opiskelijat hakevat muita vähemmän opiskelultaan toiminnallisuutta. (Säntti 1999, 44.) Mooren (2003, 114–115) mukaan aikuisena yliopisto-opiskelun aloittaneiden opiskelijoiden osallistuminen vapaa-ajan rentoihin oli vähäisempää kuin nuorilla yliopisto-opiskelijoilla ja ainejärjestössä toimiminen harvinaista, mutta opiskelijoiden edustajana toimiminen oli hyvinkin mahdollista. Edellä mainitut havainnot todentavat Aittolan (1992, 100) näkemystä ns. yleisen opiskelijakulttuurin häviämisestä ja opiskelijakulttuurien eriytymisestä tai hajaantumisesta pienempiin osakulttuureihin.

4.2 Opiskelemaan hakeutuminen, odotukset opiskelulta ja niiden täytyminen Turun yliopistossa

Tässä alaluvussa tarkastelen opiskelemaan hakeutumisen päätöksenteon aikataulua ja hakumotiiveja, joita on kysytty opiskelijoilta ensimmäisenä opiskeluvuonna tehdyssä kyselyssä. Lisäksi tarkastelen opiskelijoiden odotuksia yliopisto-opintojen suhteen ja niiden täyttymistä ensimmäisenä vuonna. Edelleen tarkastelen varmuutta opintoalasta ja aikeita jatkaa samassa koulutuksessa kuin ensimmäisenä opiskeluvuonna.

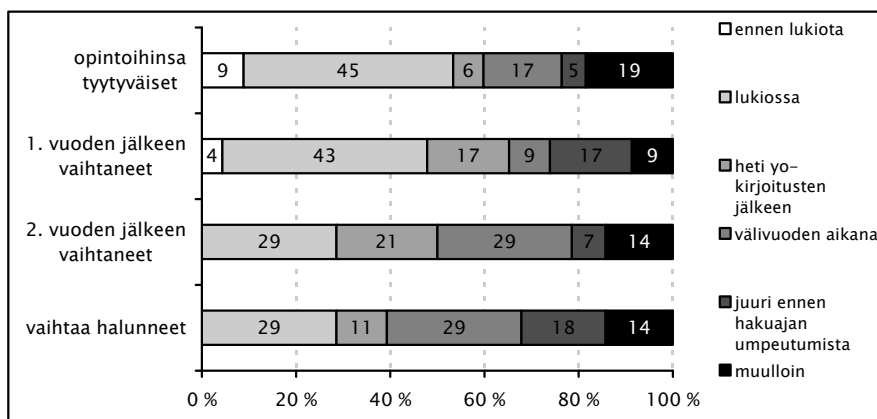
Helppo sisäänpääsy opintoihin houkutteli vaihtaneita enemmän kuin opintoihinsa tyytyväisiä

Valtaosa (43 %) tarkastelluista opiskelijoista ilmoitti ensimmäisenä opintovuonna tehneensä päätöksensä opiskelemaan hakeutumisesta lukiossa opiskellessaan. Myös välivuosi oli melko tärkeä ajankohta opiskelupäätösten tekemiselle. Vastaajista 17 % teki hakupäätöksensä välivuonna.

Tarkasteltujen ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja³⁷ päätösten tekemisen ajankohdan suhteen. Suurin osa (45 %) opintoihinsa tyytyväisistä ilmoitti ensimmäisenä opintovuonna tehneensä ensisijaiseen koulutukseen hakeutumispäätöksensä lukiossa opiskellessaan. Samoin 43 % ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneista oli tehnyt päätöksensä hakeutumisesta opiskellessaan lukiossa. Toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneista ja koulutusta vaihtaa halunneista 29 % oli tehnyt hakeutumispää-

³⁷ $X^2(15) = 30,00; p < 0,05$

töksensä lukiossa opiskellessaan, yhtä suuri osuus opiskelijoista em. ryhmissä oli tehnyt päätöksensä välivuoden aikana.

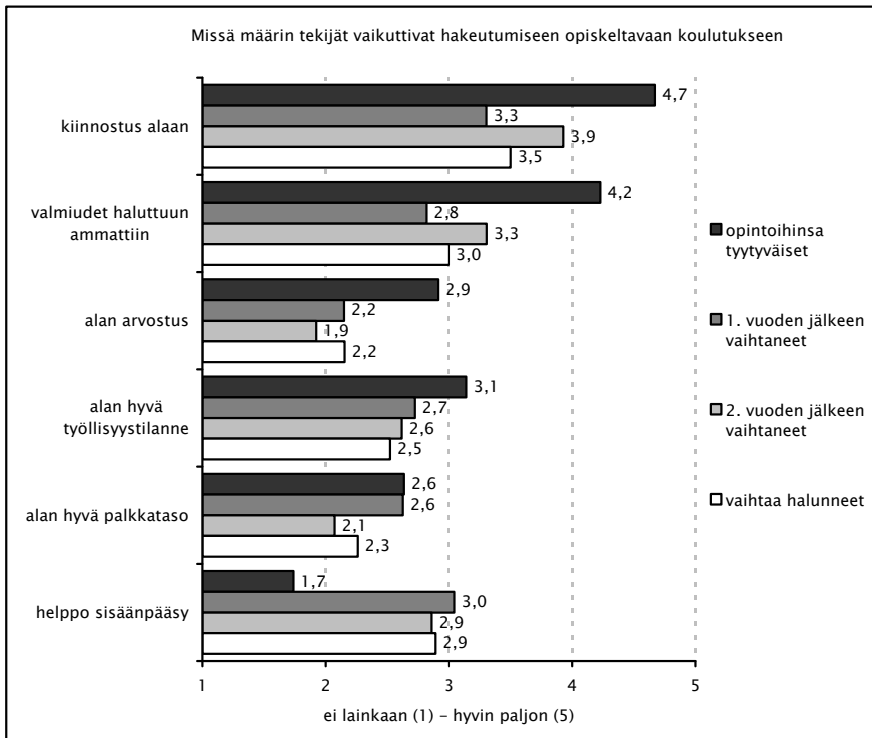


Kuvio 13. Opiskelupäätöksen tekemisen ajankohta eri ryhmissä

Ensimmäisenä opintovuonna opiskelijat arvioivat³⁸ eri tekijöiden vaikutusta hakeutumiseensa siihen koulutukseen, jossa he olivat aloittaneet opintonsa syksyllä 1998 Turun yliopistossa. Kiinnostus alaan vaikutti tarkastelluista tekijöistä koulutukseen hakeutumiseen eniten kaikissa ryhmissä. Vahvimmin se vaikutti hakeutumiseen opintoihinsa tyytyväisten ryhmässä. Koulutuksen myötä saatavat valmiudet haluttuun ammattiin vaikuttivat myös vahvasti hakeutumiseen. Kaikissa muissa tarkastelluissa ryhmissä tämä oli toiseksi eniten hakeutumiseen vaikuttanut tekijä paitsi ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden ryhmässä, jossa mielikuva helposta sisäänpääsystä koulutukseen vaikutti hakeutumiseen keskimäärin enemmän kuin valmiudet haluttuun ammattiin.

Mielikuva helposta sisäänpääsystä koulutukseen vaikutti myös koulutusta toisen vuoden jälkeen vaihtaneilla ja koulutusta vaihtaa halunneilla opiskelijoilla opintoihin hakemiseen huomattavasti voimakkaammin kuin opintoihinsa tyytyväisillä opiskelijoilla. Voidaankin vain arvailla kuinka moni näihin ryhmiin kuuluvista opiskelijoista oli hakenut opiskelupaikkaa myös muusta koulutuksesta, jonne sisäänpääsy oli vaikeampaa.

³⁸ Arviointiasteikko: 1= ei vaikuttanut lainkaan hakemiseen ... 5= vaikutti hyvin paljon hakemiseen



Kuvio 14. Eri tekijöiden vaikutus koulutukseen hakeutumiseen eri ryhmissä

Ensimmäisen vuoden opintokokemukset eivät täysin vastanneet odotuksia

Koska opintonsa keskeyttäneitä opiskelijoita tutkittaessa, heillä on havaittu olleen usein kokemuksia siitä, että koulutus ei ole ollut odotetun kaltainen (Harrison 2006, 380), halusin tutkia, miten koulutus on vastannut odotuksia tässä kohderyhmässä. Opiskelijat odottivat ennen opiskelua koulutuksensa olevan pääsääntöisesti laadukasta³⁹ (taulukko 23), mutta ensimmäisen puolen vuoden kokemusten jälkeen koulutusta ei koettu aivan yhtä laadukkaaksi kuin sen oli odotettu olevan. Ero odotusten ja kokemusten välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä⁴⁰.

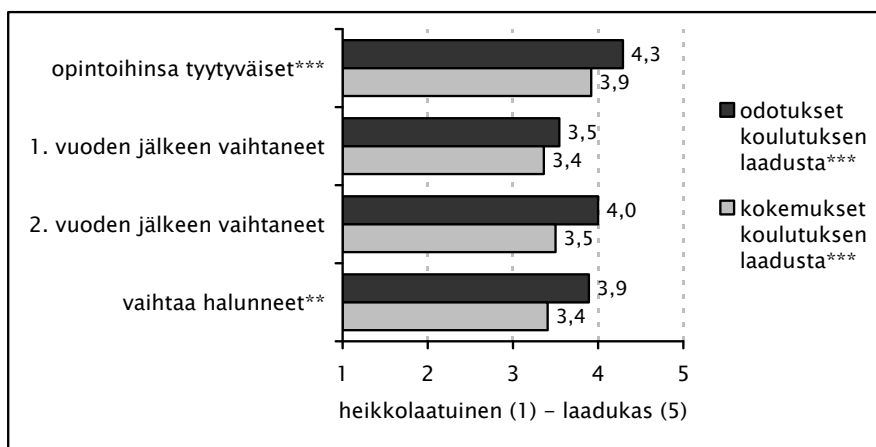
Taulukko 23. Odotukset ja kokemukset koulutuksen laadusta

	KESKIARVO	KESKIHAJONTA
odotukset koulutuksen laadusta	4,2	0,775
kokemukset koulutuksen laadusta	3,8	0,862

³⁹ Arviointiasteikko 1= heikkolaatuinen ...5= laadukas

⁴⁰ $t(421)=8,28; p<0,001$

Seuraavasta kuviosta (kuvio 15) voidaan nähdä, että kaikissa opiskelijaryhmissä opiskelijat odottivat koulutuksen olevan hieman laadukkaampaan kuin minkälaiseksi he sen kokivat ensimmäisen opintovuoden keväällä. Opintoihin tyytyväisten opiskelijoiden kokemukset koulutuksen laadusta erosivat odotuksista tilastollisesti erittäin merkittävästi⁴¹. Koulutusta vaihtaa halunneiden opiskelijoiden kokemukset koulutuksen laadusta erosivat odotuksista tilastollisesti merkittävästi⁴². Eri ryhmissä odotukset koulutuksen laadusta erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkittävästi⁴³. Samoin odotusten toteutumisessa eri ryhmissä oli tilastollisesti erittäin merkittäviä eroja⁴⁴.



Kuvio 15. Opiskelijoiden odotukset ja kokemukset pääaineen tai koulutusohjelman laadusta ensimmäisenä opintovuonna eri ryhmissä

Kuten yliopisto-opintojen yleensä oletetaan olevan itsenäistä ja oma-aloitteisuutta vaativaa (Kähkönen 2005, 67), myös tutkittavat opiskelijat odottivat ennen opintojen alkamista opiskelun olevan melko itsenäistä⁴⁵ (taulukko 24). Yleisesti ottaen ensimmäisen vuoden opintokokemusten mukaan opiskelu ei ollut yhtä itsenäistä kuin sen odotettiin olevan.

Taulukko 24. Odotukset ja kokemukset koulutuksen itsenäisyydestä

	KESKIVARVO	KESKIHAJONTA
odotukset koulutuksen itsenäisyydestä	4,1	0,885
kokemukset koulutuksen itsenäisyydestä	3,8	1,093

⁴¹ $t(358)=7,42; p<0.001$

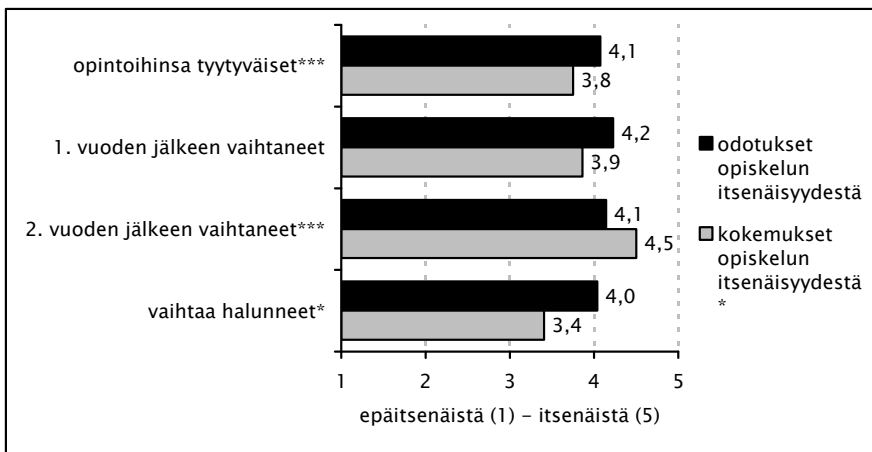
⁴² $t(26)=3,57; p<0.01$

⁴³ $p<0.001$

⁴⁴ $p<0.001$

⁴⁵ Arviointiasteikko 1= epäitsenäistä ... 5= itsenäistä

Ainoastaan toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden ryhmässä opiskelijat kokivat opiskelun itsenäisemmäksi kuin olivat odottaneet sen olevan (kuvio 16). Odotukset erosivat kokemuksista tilastollisesti erittäin merkitsevästi⁴⁶. Opintoihin tyytyväisten opiskelijoiden kokemukset opiskelun itsenäisyydestä erosivat odotuksista tilastollisesti erittäin merkitsevästi⁴⁷. Koulutusta vaihtaa halunneiden opiskelijoiden kokemukset opiskelun itsenäisyydestä erosivat odotuksista tilastollisesti melkein merkitsevästi⁴⁸. Odotukset opiskelun itsenäisyydestä eivät eronneet tilastollisesti eri ryhmien välillä. Sen sijaan kokemuksissa opiskelun itsenäisyydestä oli tilastollisesti melkein merkitseviä eroja⁴⁹ ryhmien välillä.



Kuvio 16. Opiskelijoiden odotukset ja kokemukset opiskelun itsenäisyydestä eri ryhmissä ensimmäisenä opintovuonna

Opiskelurytmin⁵⁰ odotettiin ennen opintojen alkua olevan hieman nopeampi (taulukko 25) kuin mitä se ensimmäisenä opintovuonna kokemusten mukaan oli. Ero odotusten ja kokemusten välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä⁵¹.

Taulukko 25. Odotukset ja kokemukset opiskelurytmin nopeudesta

	KESKIARVO	KESKIHAJONTA
odotukset opiskelurytmin nopeudesta	3,8	0,808
kokemukset opiskelurytmin nopeudesta	3,5	0,965

⁴⁶ $t(423)=5,57; p<0.001$

⁴⁷ $t(360)=5,20; p<0.001$

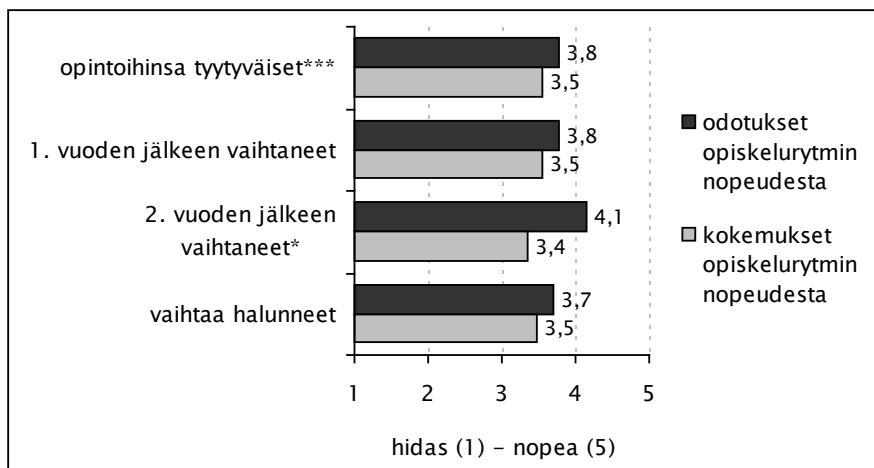
⁴⁸ $t(26)=2,35; p<0.05$

⁴⁹ $p<0.05$

⁵⁰ Arviointiasteikko 1= hidas ... 5= nopea

⁵¹ $t(420)=4,61; p<0.001$

Kaikissa tarkasteltavissa ryhmissä opiskelijat odottivat opiskelurytmin yliopistossa olevan nopeampi kuin se heillä ensimmäisen puolen vuoden kokemuksen perusteella oli ollut. Opintoihinsa tyytyväisten opiskelijoiden kokemukset opiskelurytmin nopeudesta erosivat odotuksista tilastollisesti erittäin merkitsevästi⁵². Myös toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden kokemukset opiskelurytmin nopeudesta erosivat melkein merkitsevästi⁵³ odotuksista. Tutkittujen ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja odotuksissa opiskelurytmin nopeudesta eikä kokemuksissa siitä.



Kuvio 17. Opiskelijoiden odotukset ja kokemukset opiskelurytmin nopeudesta ensimmäisenä opintovuonna eri ryhmissä

Ennen opintojen aloittamista opiskelijat odottivat yliopisto-opinnoilta melko suurta akateemista vapautta⁵⁴ (taulukko 26), jonka ymmärretään usein tarkoittavan ei-koulumaista opiskelutapaa ja opintojen valinnanvapautta (Kähkönen 2005, 73). Ensimmäisen vuoden kokemusten mukaan vapaus ei toteutunut yhtä suurena kuin sen odotettiin olevan. Kokemukset erosivat odotuksista tilastollisesti merkitsevästi⁵⁵.

Taulukko 26. Odotukset ja kokemukset akateemisen vapauden suuruudesta

	KESKIARVO	KESKIHAJONTA
odotukset akateemisen vapauden suuruudesta	4,0	0,959
kokemukset akateemisen vapauden suuruudesta	3,4	1,230

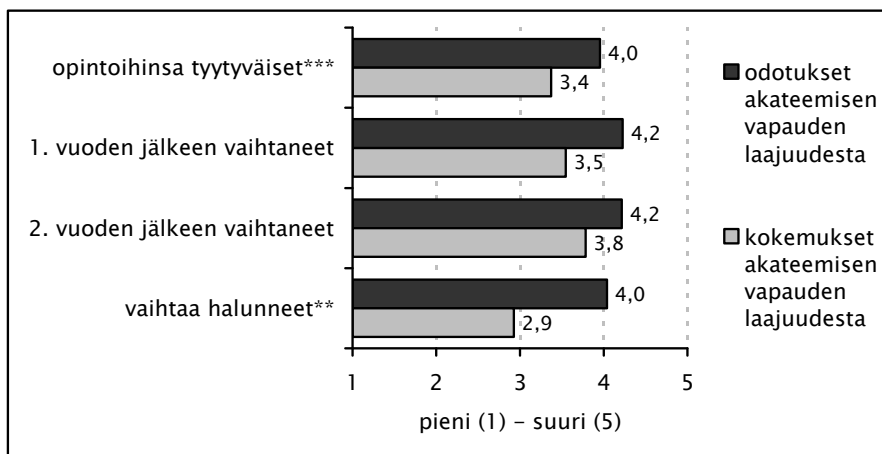
⁵² $t(357)=3,94; p<0.001$

⁵³ $t(13)=2,80; p<0.05$

⁵⁴ Arviointiasteikko 1= pieni ... 5= suuri

⁵⁵ $t(422)=9,17; p<0.001$

Kaikissa tarkasteltavissa opiskelijaryhmissä akateemisen vapauden odotettiin ennen opintoja olevan suurempi kuin sen koettiin ensimmäisenä opintovuonna olevan. Opintoihin tyytyväisten opiskelijoiden kokemukset akateemisen vapauden suuruudesta erosivat odotuksista tilastollisesti erittäin merkittävästi⁵⁶. Myös koulutusta vaihtaa halunneiden opiskelijoiden kokemukset akateemisen vapauden suuruudesta erosivat odotuksista tilastollisesti merkittävästi⁵⁷. Eri ryhmien välillä erot akateemisen vapauden odotuksissa eivät olleet tilastollisesti merkittäviä, samoin kuin eivät erot akateemisen vapauden toteutumisessakaan.



Kuvio 18. Opiskelijoiden odotukset ja kokemukset akateemisen vapauden laajuudesta eri ryhmissä ensimmäisenä opintovuonna

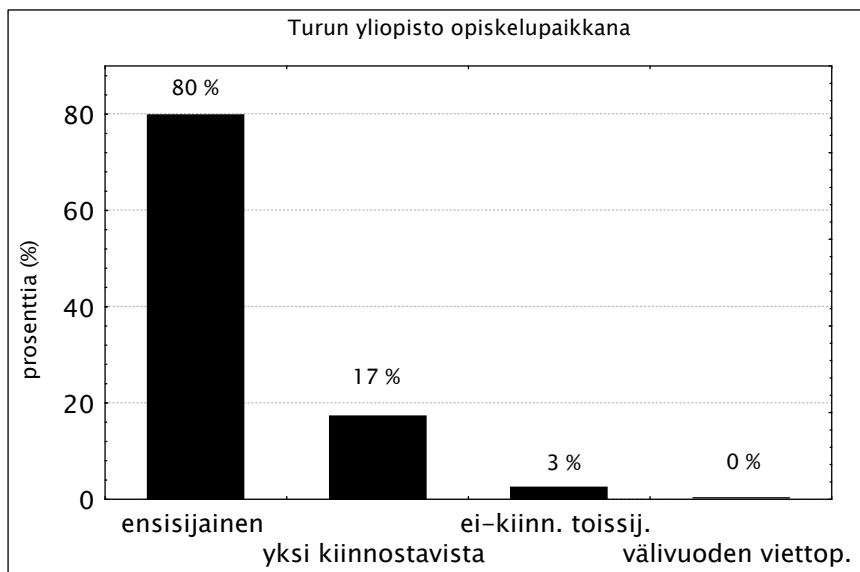
Opintojen alussa odotukset opintoja kohtaan olivat korkealla. Jonkin aikaa opiskeltuaan opiskelijat saattoivat arvioida odotustensa toteutumista. Koulutuksen oli arvioitu olevan laadukkaampaa kuin miksi se ensimmäisen puolen vuoden opiskelun jälkeisellä kokemuksella arvioitiin olevan. Opiskelun oli odotettu olevan itsenäisempää kuin se todellisuudessa oli. Opiskelurytmin oli oletettu olevan nopeampi kuin mitä se todellisuudessa oli. Akateemisen vapauden oli oletettu olevan suurempaa kuin se todellisuudessa oli.

Vaihtamishalukkuus osittain näkyvissä kevätlukukauden alussa

Ensimmäisenä opiskeluvuonna pääosa (noin 80 %) vastanneista opiskelijoista oli päässyt ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen. Yhteensä kiinnostavista koulutuksista oli päätenyt noin 17 % opiskelijoista. Ei-kiinnostavaan, toissijaiseen, opiskelupaikan varmistelun vuoksi haettuun koulutukseen ilmoitti päätenneensä noin 3 % vastanneista ja välivuoden viettopaikkaan muutama opiskelija.

⁵⁶ $t(359)=8,15; p<0.001$

⁵⁷ $t(26)=3,50; p<.01$



Kuvio 19. Koulutuksen kiinnostavuus ensimmäisenä opiskeluvuonna

Tarkasteltaessa koulutuksen kiinnostavuutta ensimmäisenä vuonna ryhmittäin voitiin huomata, että miltei kaikissa ryhmissä suurin osa opiskelijoista oli ensimmäisenä vuonna päässeet ensisijaisesti hakemaansa koulutukseen. Opintoihinsa tyytyväisten ryhmässä 86 % oli päässyt ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen. Muissa ryhmissä ensisijaiseen koulutukseen päässeitä oli hieman alle puolet vastaajista. Yhteen kiinnostavista koulutuksista ensimmäisenä opiskeluvuonna oli päätyneet puolet koulutusta vaihtaa halunneista, jotka pysyivät alkuperäisessä koulutuksessa ainakin kolmanteen opiskeluvuoteen saakka, ja hieman yli neljännes koulutusta vaihtaneista. Kuitenkin koulutusta vaihtaneet olivat huomattavasti useammin päätyneet ei-kiinnostavaan opiskelupaikkaan, johon hakivat vain varmistaakseen pääsyn johonkin opiskelupaikkaan. Ryhmien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja⁵⁸.

Taulukko 27. Koulutuksen kiinnostavuus ensimmäisenä opiskeluvuonna eri ryhmissä

	ENSISIJAINEN		YKSI KIINNOSTAVISTA		EI-KIINNOSTAVA, TOISSIJAINEN		VÄLIVUODEN VIETTOPAIKKA	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Opintoihinsa tyytyväiset	318	86	52	14	1	0	0	0
1 v jälkeen vaihtaneet	11	48	6	26	6	26	0	0
2 v jälkeen vaihtaneet	6	43	4	29	3	21	1	7
Vaihtaa halunneet	13	46	14	50	1	4	0	0
YHTEENSÄ	348	80	76	17	11	3	1	0

⁵⁸ $X^2(9) = 140,56; p < 0,001$

Vaikka 80 % opiskelijoista pääsi ensimmäisenä opiskeluvuotenaan ensisijaisesti haluaansa koulutukseen, niin osa heistä vaihtoi myöhemmin koulutusta ja osa halusi vaihtaa sitä. Mielenkiintoista onkin tarkastella mitä tapahtuu koulutuksen aikana ja mikä saa opiskelijat vaihtamaan toiseen koulutukseen etenkin ensisijaisesti halutusta koulutuspaikasta.

Ensimmäisenä vuonna opiskelijoilta tiedusteltiin myös aikovatko he jatkaa samassa koulutuksessa. Eri ryhmien opiskelijoiden vastaukset erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkittävästi⁵⁹. Opintoihinsa tyytyväisten ryhmästä miltei kaikki (98 %) aikovat jatkaa samassa koulutuksessa. Ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneista reilu kolmannes (36 %) aikoi vielä kevätlukukauden alussa jatkaa koulutuksessaan. Toisen vuoden jälkeen vaihtaneista hieman yli puolet (58 %) aikoi jatkaa koulutuksessaan. Koulutuksen vaihtamista halunneista hieman vajaa puolet (48 %) aikoi jatkaa koulutuksessaan.

Taulukko 28. Koulutuksen jatkamisaikeet ensimmäisenä vuonna eri ryhmissä

	AIOTKO JATKAA SYKSYLLÄ 1998 ALOITTAMASSASI KOULUTUKSESSA?			
	kyllä		en	
	n	(%)	n	(%)
Opintoihinsa tyytyväiset (n=369)	361	98	8	2
1. vuoden jälkeen vaihtaneet (n=22)	8	36	14	64
2. vuoden jälkeen vaihtaneet (n=12)	7	58	5	42
Vaihtaa halunneet (n=27)	13	48	14	52
YHTEENSÄ (n=430)	389	90	41	10

Minkälaisia selityksiä antoivat ne opiskelijat, jotka eivät aikoneet jatkaa koulutuksessaan ensimmäisen vuoden jälkeen? Seuraavaan on teemoiteltu koulutusta myöhemmin vaihtaneiden selityksiä siitä, miksi he eivät aio jatkaa koulutuksessaan. Osa opiskelijoista halusi hakea opiskelemaan ensisijaisesti haluamaansa opiskelupaikkaan.

”Päätoiveeni oli biologia, johon haen uudelleen.” (nainen, matematiikka, vaihtanut 1. vuoden jälkeen)

Koulutusta ei aiottu jatkaa, mikäli saataisiin opiskelupaikka jostakin muualta.

”En jatka, jos pääsen pääaineopiskelijaksi toiseen tiedekuntaan.” (nainen, suomen kieli, vaihtanut 1. vuoden jälkeen)

⁵⁹ $X^2(3) = 168,29; p < 0.001$

”Haluaisin päästä lääketieteelliseen, jos pääsen en jatka.” (nainen, kemia, vaihtanut 1. vuoden jälkeen)

”Asia epävarma riippuu kevään pääsykokeista.” (mies, kemia, vaihtanut 1. vuoden jälkeen)

Toisaalta osa opiskelijoista, jotka eivät aikoneet jatkaa koulutuksessaan, halusivat silloisen pääaineensa sivuaineekseen.

”Vaihdan nykyisen pääaineeni sivuaineeksi.” (nainen, englantilainen filologia, vaihtanut ensimmäisen vuoden jälkeen)

Opiskelijat, jotka eivät aikoneet jatkaa koulutuksessaan saattoivat kokea opiskelemaisensa alan vääräksi.

”Aivan väärä ala.” (nainen, matematiikka, vaihtanut 1. vuoden jälkeen)

”Haluan paremmin itselle sopivalle alalle.” (mies, matematiikka, vaihtanut 1. vuoden jälkeen)

Toisaalta opiskeltua alaa ei aina koettu omaksi tai kiinnostavaksi.

”Tämä ei ole minun juttuni.” (nainen, matematiikka, vaihtanut 2. vuoden jälkeen)

”Se ei vastaa TÄYSIN sitä alaa, joka minua kiinnostaa.” (nainen, suomen kieli, vaihtanut 2. vuoden jälkeen)

”Ei kiinnosta.” (mies, matematiikka, vaihtanut 1. vuoden jälkeen)

Jokin muu ala koettiin enemmän omaksi alaksi.

”Taloustieto/yhteiskuntatieteellinen on enemmän alaani.” (nainen, matematiikka, vaihtanut 2. vuoden jälkeen)

Toissijaiseen opiskelupaikkaan päätyminen, muun opiskelupaikan hakeminen, alan kokeminen vääräksi, ei omaksi tai ei kiinnostavaksi sekä muun alan kokeminen omaksi alaksi saivat koulutusta myöhemmin vaihtaneet opiskelijat uskomaan, etteivät he jatka aloittamassaan koulutuksessa ensimmäisen vuoden jälkeen. Osa heistä tosin jatkoi vielä toisenkin vuoden opiskelua alkuperäisessä koulutuksessaan, ja vaihtoi vasta sen jälkeen koulutuksesta toiseen.

4.3 Yhteenveto koulutukseen hakeutumisesta ja opintojen alusta

Kiinnostus opiskeltavaa alaa kohtaan oli kaikilla tutkittavilla ryhmillä keskimäärin voimakkain syy hakeutua koulutukseen. Valmiudet haluttuun ammattiin koettiin toiseksi voimakkaimmaksi syyksi hakeutua koulutukseen muissa ryhmissä paitsi ensimmäisen

vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden ryhmässä, jossa toiseksi voimakkain tekijä oli helppo sisäänpääsy. Aiemmin (J. Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004) onkin havaittu, että opiskelualaansa omistautumattomasti suhtautuvilla oli hakumotiiveissa painottunut muita opiskelijaryhmiä enemmän mielikuva helposta sisäänpääsystä koulutukseen. Voidaan siis ajatella, että helppo sisäänpääsy ei takaa pitemmällä aikavälillä kiinnostusta ja sitoutumista opintoihin. Hakuvaiheessa opiskelijoiden on todettu olevan melko hyvin selvillä opintojen kestosta ja koulutuksen edellyttämistä valmiuksista, mutta itse koulutuksesta – opintojen työmäärästä, sisällöistä ja opiskelumenetelmistä - tiedot olivat heikommat (Vuorinen & Valkonen 2005), mikä vaikuttanee osaltaan siihen, että osa opiskelijoista päätyy vaihtamaan koulutusta ensimmäisen tai toisen opintovuoden jälkeen.

Opiskelijat olivat pääosin olettaneet opiskelun olevan jonkin verran erilaista kuin minkälaisena se ensimmäisen puolen vuoden opintokokemusten perusteella näyttäytyi heille. Tämä havainto tukee aiempien tutkimusten (mm. Laukkanen 1988; Kuittinen, Rautopuro & Väisänen 1997; Ozga & Sukhnandan 1998; Yorke 2004; Vuorinen & Valkonen 2005) havaintoja siitä, että opiskeluvaihtojen pohjana olevat tiedot opiskelusta ovat usein puutteellisia.

Suurin osa, 80 %, opiskelijoista oli päässyt ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen. Kuitenkin alaryhmissä on huomattavia eroja tässä suhteessa, sillä ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneista opiskelijoista ensisijaisesti haluttuun koulutukseen oli päässyt 48 %, toisen vuoden jälkeen vaihtaneista 43 % ja vaihtaa halunneista 46 %, kun opintoihinsa tyytyväisistä ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen oli päässyt jopa 86 %. Vaikka epävarmuus opintoalan valinnasta onkin yleistä opintojen alkuvaiheessa (Kuittinen, Rautopuro & Väisänen 1997; Lowe & Cook 2003), voivat nämä havainnot jo olla suuntaa antavia. Ei-kiinnostavaan, toissijaiseen koulutukseen oli päätyntä viidennes toisen vuoden jälkeen vaihtaneista ja neljännes ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneista. Lisäksi suurin osa opintoihinsa tyytyväisistä aikoi jatkaa opintojaan koulutuksessa, mutta ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneista vain reilu kolmannes, toisen vuoden jälkeen vaihtaneista hieman yli puolet ja vaihtaa halunneista hieman vajaa puolet. Nämä seikat todentavat aiempaa (Need & De Jong 2001) havaintoa siitä, että tyytyväisyys opintoalaan vaikuttaa koulutuksen keskeyttämisen todennäköisyyttä vähentävästi.

Halu vaihtaa koulutusta näkyi opiskelijoiden kyselyvastauksissa jo ensimmäisen opintovuoden kevätlukukauden alussa. Opintoihinsa tyytyväisten ryhmään luokitelluista opiskelijoista miltei kaikki aikoiivat jatkaa opintojaan aloittamassaan koulutuksessa. Sen sijaan ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneista miltei kaksi kolmesta ilmoitti, ettei aio jatkaa aloittamassaan koulutuksessa. Toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneista opiskelijoista kolme viidestä aikoi vielä jatkaa opintojaan aloittamassaan koulutuksessa toisena opintovuonna, mutta kahdella viidestä ei ollut aikomusta jatkaa opintojaan senhetkisessä koulutuksessa. Selityksiä sille, ettei aikonut jatkaa aloittamiaan opintoja, oli monia. Ne, jotka eivät aikoneet jatkaa opintojaan ensimmäisen vuoden

jälkeen samassa koulutuksessa, ja jotka myöhemmin vaihtoivat koulutusta, halusivat joko ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen tai muuhun haluamaansa koulutukseen. Osa halusi vaihtaa sivuaineensa pääaineekseen. Osa koki opiskelemaisensa alan vääräksi tai ei-kiinnostavaksi. Sen sijaan usein jokin muu ala koettiin omaksi.

5. OPINTOKOKEMUKSET

Tässä luvussa tarkastelen yliopisto-opiskelijoiden opintokokemusten merkitystä opiskelulle. Opintokokemuksilla tarkoitan tässä mm. opintoihin kiinnittymistä ja kokemuksia opetuksesta. Lisäksi ohjauksen vaikutukset opiskelijan opintojen kulkuun nousevat esiin aiempien tutkimusten tarkastelussa.

Käyn ensin läpi aiempia tutkimuksia aiheesta, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan opintokokemuksia omassa tutkimusaineistossani. Lisäksi tarkastelen Turun yliopiston opiskelijoiden kokemuksia opetuksesta. Tässä luvussa vastataan kolmanteen tutkimusongelmaan: ”Eroavatko koulutusta vaihtaneiden ja muiden opiskelukokemukset toisistaan?”

5.1 Aiempia tutkimuksia opintokokemusten merkityksestä opiskelulle

Opiskelun yliopistossa pitäisi olla opiskelijalle mielekästä, jotta se sujuisi mahdollisimman kitkattomasti. Yliopisto-opiskelun mielekkyys tarkoittaa opiskelijan omakohtaista kokemusta siitä, että opiskellut asiat ja opiskelun loppuun saattaminen on järkevää. Mielekkyys edellyttää, että opiskelussa kohdattavat asiat, teot ja toiminnot koetaan merkityksellisiksi ja opiskelijan intressejä palveleviksi. Lisäksi on tärkeää, että opiskeluprosessi koetaan hallittavana niin, että sen avulla voidaan uskoa saavutettavan haluttuja päämääriä. Mielekäs ja tuloksellinen opiskelu edellyttää, että opiskelija kokee itsellään olevan riittävästi valinta- ja vaikutusmahdollisuuksia elämässään ja opiskelussaan. (Aittola & Aittola 1984, 246–247.)

Myös opiskelumotivaatio vaikuttaa merkittävästi siihen, miten tarkoituksellisiksi ja mielekkäiksi opiskelijan kokee opintonsa (Säntti 1999, 71). Opintojen tavoitetietoisuuden, konkreettisuuden ja työelämäyhteyksien on myös havaittu liittyvän opiskelun mielekkyyteen (Kähkönen 2005, 92). Opintojen jatkamista tutkintoon asti on koettu vahvistavan sen, että opintojen kautta opiskelijalla on mahdollisuus haluamaansa uraan tai elämänsuuntaan. Toisekseen opintomenestyksestä saatu hyvä itsetunto voi vahvistaa opiskelijan opiskeluhalukkuutta kuten myös innostava tai kiinnostava koulutus. (Rhodes & Nevill 2004, 187–188.)

Opiskelu muuttaa ihmisen käsitystä itsestään. Opiskeluajan on todettu olevan jatkuvaa muutosta, joka edellyttää identiteettityötä ja käsitteiden uudelleenmäärittelyä, mikä saatetaan kokea uuvuttavana ja stressaavana (Aittola 1992, 97). Yliopistotutkimnon aikuisella iällä suorittaneet kokivat opiskelun muuttaneen käsitystä itsestä suhteessa muihin. He kokivat muuttuneensa aikaisempaa vahvemiksi ja varmemmiksi. (Moore 2003, 140.)

Opiskeluympäristöön kiinnittyminen ja opintokokemukset

Opiskeluympäristöllä on arveltu olevan erityinen merkitys opiskelun, erityisesti opiskelukyvyyn ja opintojen hallinnan kannalta (Meriläinen 2006, 504). Opiskelijan kiinnittyminen opiskeluympäristöön vaikuttaa opiskelijan opiskelusinnikkyYTEEN, motivaatioon, oppimiseen ja sitä kautta myös opinnoista valmistumiseen (Lähteenoja 2010). Uuteen opiskeluympäristöön sopeutuminen on siis tärkeää. Ensimmäisen vuoden opiskelijalla kriittisin vaihe siirtymisessä yliopisto-opintoihin on ensimmäisten kuukausien aikana opintojen alussa (Grayson 2003, 413). Opiskeluympäristöllä on fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Fyysinen ulottuvuus käsittää eri opiskeluympäristöt ja niiden fyysiset olosuhteet, opintojen järjestämisen, opetusvälineet ja tilat, joissa opiskelijat viettävät aikaansa kontaktiopetuksen välissä. Psyykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus sisältävät opiskelijoiden ja henkilökunnan välisen sekä opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja opiskeluilmapiiirin sekä opiskelijayhteisöt ja niiden toiminnan. (Kunttu 2009, 22.)

Yliopisto-opiskelijaksi siirtyessään opiskelijan tulee mukautua muutoksiin, joita uudenlainen opiskelu ympäristöineen tuo mukanaan (Kähkönen 2005, 63). Opiskelijoiden erityyppiset lähtökohdat vaikuttavat osaltaan yliopiston opiskeluympäristöihin kiinnittymiseen. Ns. traditionaalisille opiskelijoille, joiden lähipiiriin henkilöt ovat korkeakoulutettuja, opiskelu yliopistossa on yleensä looginen ja odotettu vaihe henkilökohtaisessa ja ammatillisessa kehityksessä. He jatkavat perheensä sosiokulttuurisia arvoja ja traditiota kouluttautumalla yliopistossa, ja tuntevat usein melko pian kuuluvansa opiskeluympäristöönsä. (Terenzini ym. 1994, 61–62.) Sen sijaan osalle opiskelijoista uusi opiskeluympäristö voi aiheuttaa hämmennystä. Ns. epätyypillisten opiskelijoiden on todettu saattavan tuntea olonsa uudessa opiskeluympäristössään vieraaksi yrittäessään päästä selville opiskeluympäristön vaatimuksista ja odotuksista (Ridley 2004, 92). Jos korkeakoulutukseen jatkaminen ei ole odotettua ja merkitsee opiskelijalle irrottautumista perheensä traditiosta, niin korkeakoulutus merkitsee koulutuksellista, sosiaalista ja kulttuurista siirtymää opiskelijan elämänkulussa. Tällöin yliopistossa opiskeleminen ja tutkinnon suorittaminen saattavat merkitä radikaaleja muutoksia opiskelijan elämässä. Toisinaan tällaisen muutoksen on havaittu olevan opiskelijalle tietoinen keino paeta epätoivottavaa tulevaisuutta. Näille opiskelijoille siirtyminen yliopistoon on usein koulutuksellisesti haastavaa. (Terenzini ym. 1994, 63–64.)

Opintojen sujumiseen vaikuttaa opiskelijan ja hänen kokemustensa lisäksi myös opiskeluympäristö, jossa yliopisto odottaa opiskelijan oppivan ja jota helposti pidetään ns. luonnollisena. Opiskelijan yksilöllisiin ominaisuuksiin vaikuttaminen on lähes mahdotonta, mutta akateemiseen opiskeluympäristöön yliopistolla on mahdollisuus vaikuttaa. (Lähteenoja 2010, 248.) Kun opiskelijoiden tarpeet ymmärretään paremmin, voi suuremmalla määrällä opiskelijoita olla paremmat mahdollisuudet integroitua sekä koulutuksellisesti että sosiaalisesti yliopistoon (Rhodes & Nevill 2004, 189). Yliopistoon integroituminen on kaksisuuntaista, jolloin sekä yliopistolla toimijoinen että opiskelijalla itsellään on vaikutusmahdollisuutensa sekä prosessiin että lopputulokseen toiminnallaan. (Lähteenoja 2010, 248.) Opiskeluympäristöön kiinnittymisen on havaittu riippuvan tieteenalasta,

opiskelijan analyttisistä taidoista sekä saatavilla olevista tiedekunnan ja opiskelijoiden tuesta (Grayson 2003, 425–426).

Yliopisto taas saattaa olla opiskelijalle ”abstrakti olento”, johon on vaikea tuntea yhteenkuuluvaisuutta. Henkilökunnan suhtautuminen opiskelijaan määrittää paljon sitä, missä määrin opiskelija kokee kuuluvansa yliopistoonsa. (Kember, Lee & Li 2001, 333.) Opettajien toiminnalla on huomattava vaikutus siihen, miten opiskelijat suhtautuvat oppimiseen ja opiskeluun. Opettajan kiinnostuksen opiskelijoita kohtaan ja avuliaisuuden opiskeluvaikeuksien kohdatessa on havaittu vaikuttavan myönteisesti opiskelijan asenteeseen opiskelua kohtaan. Lisäksi sekä opiskelijan että opettajan sitoutumisen opetettavaan asiaan ja innostuneisuuden on todettu olevan opiskelijoiden mukaan tärkeää opiskelussa. (Ramsden 2005, 205–207.) Opiskelijat arvostavat opetushenkilökuntaa, joka on helposti lähestyttävää, rohkaisevaa, avuliasta, halukasta vuorovaikutukseen ja kaksisuuntaisen kommunikation sallivaa (Kember, Lee & Li 2001, 336).

Opiskelijat käsittävät yliopiston laitosten koostuvan opetushenkilökunnasta, johon heillä on ollut kontakteja (Kember, Lee & Li 2001, 332). Opiskelijoiden on kuitenkin usein havaittu kokevan yliopiston opetushenkilökunnan hieman etäisenä (Kähkönen 2005, 72). Laitokseen kuulumisen tunne kehittyy opiskelijoilla opintojen edetessä. Edistyneemmillä opiskelijoilla on tarpeeksi kokemusta, jotta he voivat kokea yhteenkuuluvuutta laitokseen. (Kember, Lee & Li 2001, 332.) Tätä havaintoa tukee se, että ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoilla integroitumisen on havaittu olevan voimakkainta niillä opiskelijoilla, jotka ovat keskustelleet opinnoistaan opettajiensa kanssa (Lähteenoja 2010, 187) ja siten hankkineet kokemusta laitoksensa opetushenkilökunnasta. Jos opiskelija kokee tulensa kohdelluksi epätyytyväväällä tavalla, hän saattaa etäännyä opinahjostaan (Kember, Lee & Li 2001, 333). Kiinnittymisen yliopistoon on todettu vaihtuneen intellektuaalisesta ainelaitokseen tai tieteenalaan sitoutumisesta enemmänkin sosiaalisesti vuosikurssiin tai koulutusohjelmaan integroitumiseksi (Aittola 1992, 97).

Opintojaan aloittavalla opiskelijalla on tarve kuulua ja samastua johonkin, saada kontakteja opiskeluympäristöstään sekä ystävyyttä opiskelutovereidensa kanssa. Ystävyyssuhteiden kehittyminen korvaa osittain aiempaa perheen tukeen turvautumista. Uusilta ystävilta saadaan pääasiallisesti sosiaalista tukea, jota opiskeluaikana tarvitaan. Yliopisto-opiskeluun integroituminen on monimutkainen prosessi, jossa opiskelijan tulisi löytää oma paikkansa vanhan ja uuden ympäristön väliltä. Opiskelijalla on tarve sosiaaliseen integraatioon, mutta toisaalta yliopistoelämän sosiaalinen puoli voi myös pelottaa. (Wilcox, Winn & Fyvie-Gauldt 2005, 713–714, 720.)

Ystävyyssuhteiden on todettu vaikuttavan yleensä myönteisesti opiskeluympäristöön sopeutumiseen ja kiinnittymiseen. Samassa yliopistossa opiskelevat tuttavat voivat helpottaa opintojen alussa siirtymistä uuteen opiskeluympäristöön. He voivat toimia siltana, ja tukea uutta opiskelijaa yliopistoon siirtymisvaiheessa. Kun opiskelija alkaa saada ystäviä opintojen kautta, vanhojen tuttavien tärkeys korvautuu vähitellen uusien opiskelutoverien tullessa läheisemmiksi. Toisaalta, mikäli aiemmat koulutoverit eivät jatka yliopis-

toon, he saattavat mutkistaa opiskelijan siirtymistä ja sopeutumista uuteen opiskeluympäristöön. (Terenzini ym. 1994, 64–65.)

Erilaisten opiskelumuotojen on todettu kehittävän opiskelijoiden välisiä yhteisöllisiä suhteita, jotka tukevat opiskelua. Opintoryhmässä yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan edistää toimintatavoilla, jotka lisäävät opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta, kuten keskustelut ja ryhmätyöt. Toiminnan seurauksena opiskelijat oppivat tuntemaan toisiaan. (Kember, Lee & Li 2001, 334.) Myös opiskelun aihepiireittäin muodostettujen opiskelijoiden oppimisyhteisöjen (*learning communities*) on havaittu luovan opiskelijoiden keskinäisiä vertaistukiryhmiä myös opiskelun ulkopuolelle. Niihin osallistuneiden opiskelijoiden havaittiin sitoutuneen opintoryhmäänsä ja sitä kautta myös koulutukseen. Oppimisyhteisön havaittiin tukevan oppimista. Lisäksi koulutusta jatkavien opiskelijoiden osuuden havaittiin kasvaneen. Opiskelijoiden havaittiin myös ottavan enemmän vastuuta omasta ja muiden yhteisön jäsenien opiskelusta. (Tinto 2000, 1-2, 12.) On myös havaittu, että opintoryhmässä kehittynyt vuorovaikutussuhde voi vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja johtaa positiivisiin tunteisiin opiskelua kohtaan (Kember, Lee & Li 2001, 335).

Opiskelijan ohjauksen merkitys opintokokemuksissa

Ohjauksella tarkoitetaan aloittelijan ja kokeneen henkilön välillä olevaa vuorovaikutteis- ta ja kasvattavaa suhdetta, jonka tarkoituksena on edistää aloittelijan kehitystä (Väisänen 2002, 239). Ohjaus on yhteistoiminnallinen prosessi (Peavy 1996). Useimpia ohjausmenetelmiä yhdistää ohjattavaa tukeva huolta pitävä, luottamuksellinen suhde. Ohjattavalle annetaan olennaista ja täsmällistä tukea tarvittaessa. Ohjattavaa autetaan selvittämään päämääriään ja tulevaisuuttaan. Useimmissa ohjausmenetelmissä ohjattavaa autetaan tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan ja rajoituksiaan. Lisäksi ohjattavia autetaan tekemään vaihtoehtoisia valintoja ja toteuttamaan suunnitelmansa sekä käsittelemään vastaan tulleita esteitä matkalla omaan päämääräänsä. Hyvä ohjaus antaa toivoa, rohkaisua ja selkeytystä toisen elämään. Ohjaaja osallistuu ohjattavan elämään yksilöllisellä tasolla. (Peavy 1997, 18, 20.) Opiskelijan ohjaukseen tai mentorointiin voi kuulua seuraavat osat: emotionaalinen ja psykologinen tuki, avustaminen ura- ja ammatillisessa kehityksessä sekä roolimallina oleminen (Honkimäki & Tynjälä 2007, 189).

Hyvä ohjaus on yksilöllistä ja yksilöiden tarpeet huomioonottavaa. Ohjaus perustuu selkeisiin tavoitteisiin ja hyvään organisointiin. Hyvä ohjaus asettaa rajat toiminnalle ja riittävästi aikaa suoriutua tehtävästä. Opiskelijat nähdään aktiivisina ja oma-aloitteisina. Tuki, kannustus ja rohkaisu korostuvat hyvän ohjauksen turvallisessa ja läheisessä vuorovaikutuksessa, jossa sekä ohjaaja että ohjattava tekevät yhteistyötä tavoitteen saavuttamiseksi. Avoimessa epämuodollisessa keskinäisen kunnioituksen ilmapiirissä ohjattavalla on tilaa kehittyä ajattelussaan ja ongelmanratkaisukyvyissään. Ohjauksen tulisi olla oppimiskokemus, joka herättää kysymyksiä ja laajentaa opiskelijan näkemyksiä. (Väisänen 2002, 247–248.) Ohjauksen ja opetuksen merkitys opiskelijan opiskelukyvyllä on erittäin

tärkeä, sillä asiantunteva ohjaus ja opetus rakentavat opiskelukykyä (Kunttu 2009, 22). Toisaalta ohjauksen puute koetaan opiskelua kuormittavana tekijänä (Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 448). Hyvään ohjaukseen kuuluu riittävä vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä, palautteen antaminen sekä arviointi (Kunttu 2009, 22). Ohjaussuhde on luonteeltaan vapaaehtoinen, dynaaminen, pitkäkestoinen, intensiivinen ja tukea antava. Toisaalta esimerkiksi opiskeluun sisältyvässä pakollisessa harjoittelussa ohjaussuhde ei ole opiskelijalle vapaaehtoinen, vaan osa koulutusta. Tällöin tarkoituksena on varmistaa, että opiskelija saavuttaa määritellyn tavoitteensa, ja ohjaaja toimii ns. portinvartijana. (Väisänen 2002, 239.)

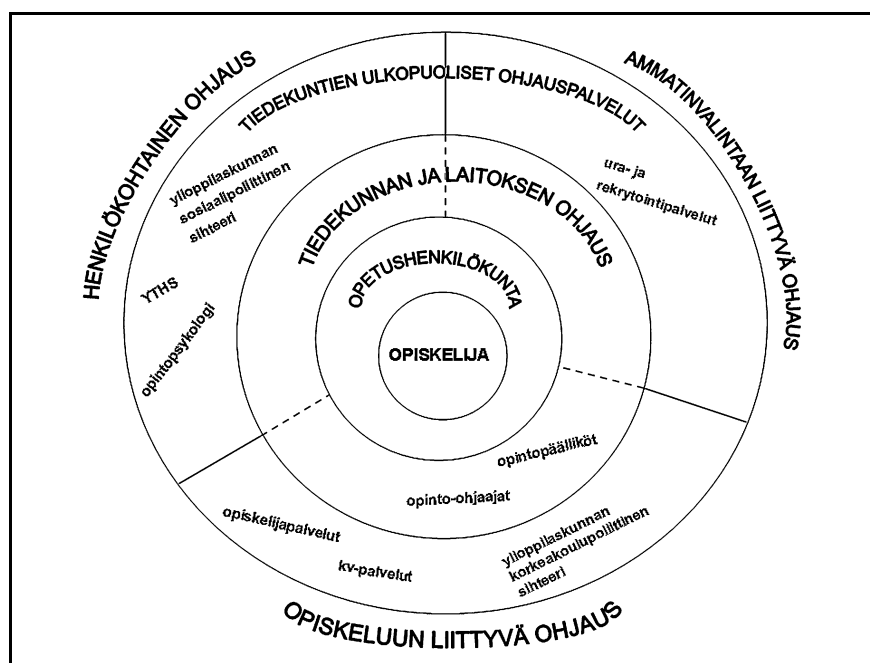
Opiskelijoille yliopisto on opetusta ja ohjausta antava yksikkö. Vaikka ohjaus ei olekaan ollut yliopiston perinteisiä tehtäviä, niin se on tullut yliopistoihin ilmeisesti jäädäkseen, sillä ohjaus- ja neuvontapalveluiden kehittäminen on kirjattu koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan jo vuosiksi 1999–2004 tavoitteinaan opintojen eteneminen ja opintoaikojen lyheneminen (Opetusministeriö 1999, 22). Tämän jälkeen ilmestyneessä kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 haluttiin edelleen kiinnittää huomiota opiskeluprosessin laatuun ja tehokkuuteen etenkin matemaattis-luonnontieteellisellä, humanistisella ja teknillistieteellisellä koulutusalaalla ongelmallisiksi koettujen opintojen keskeyttämisten ja opintoaikojen venymisten vuoksi. Tämän vuoksi on koettu tärkeäksi tukea opetuksen ja opintojen suunnittelun, ohjauksen ja opintojen etenemiseen liittyviä hankkeita. Avaintekijöiksi tavoitteen saavuttamisessa on koettu opintojen kuormittavuuden arviointi ja mitoitus työmäärää vastaavaksi, opiskelijoiden henkilökohtaiset opintosuunnitelmat sekä opetusjärjestelyiden tehostaminen. (Opetusministeriö 2004, 47.) Tässä on menty oikeaan suuntaan, sillä ohjauksen puutteen on nähty kuormittavan opiskelua (Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 448). Opintojen alkuun uusille opiskelijoille onkin järjestetty pienryhmäohjausta, jota opiskelijoiden on havaittu pitävän tärkeänä yliopisto-opiskeluun ja -yhteisöön sosiaalistavana toimintana (Kähkönen 2005, 71).

Holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa (Watts & Van Esbroeck 1998) opiskelija yksilöllisine tarpeineen on keskeisellä sijalla. Mallissa yhdistyvät opiskelijan tarpeet ja yliopiston ohjausta ja neuvontaa antavat tahot. Ensimmäisellä tasolla ohjausta ja neuvontaa antavat henkilöt, joilla on läheinen ja säännöllinen kontakti ohjausta etsivään opiskelijaan. Yliopistossa opetushenkilökunnan edustajat muodostavat tämän tason opiskelijan ohjauksessa. Opiskelijan on vaivattominta kääntyä helposti lähestyttävien ja luottamusta herättävien opetushenkilökunnan edustajien puoleen, jotka voivat selvittää opiskelijan ongelmien luonteen ja puolestaan ohjata opiskelijat kääntymään sopivien ohjauspalvelujen puoleen. (Van Esbroeck 2002, 58; Lairio & Penttinen 2006, 145–146.)

Toisella tasolla ohjauksessa ovat henkilön lähiympäristössä tai -organisaatiossa toimivat ohjaus- ja neuvontapalvelut, kuten yliopisto-opiskelijoilla tiedekunnan ja laitoksen lähinnä hallinnollinen henkilökunta, joka ei varsinaisesti opeta, mutta on muutoin yhteydessä opiskelijaan informaation välityksen tai neuvonnan kautta. Nämä henkilöt, kuten opinto-ohjaajat ja muut opintoasiainhallinnon henkilökunta, ovat apua etsivien opiske-

lijoiden kannalta helposti tavoitettavissa. He voivat antaa yksilö- tai ryhmäohjausta ohjaustarpeiden mukaan. (Van Esbroeck 2002, 58–59; Lairio & Penttinen 2006, 145–146.)

Kolmannella tasolla holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa ovat suhteellisen kapea-alaisesti erikoistuneet palveluja tuottavat toimijat, joilla ei yleensä ole suoraa kontaktia ohjausta etsivään henkilöön, mutta jotka toimivat itsenäisesti ohjausta tarvitsevan henkilön lähiympäristössä. Ensimmäisen tai toisen tason ohjauksesta vastaavat henkilöt voivat lähettää kolmannen tason ohjausta tarvitsevat opiskelijat näiden ohjauspalveluiden luokse. Näitä erikoistuneita palveluja, kuten opintopsykologi tai yliopiston urapalvelut, käytetään erityistä ohjausta vaativissa tilanteissa. (Van Esbroeck 2002, 59; Lairio & Penttinen 2006, 145–146.) Lairio ja Penttinen ovat koostaneet em. mallin pohjalta Jyväskylän yliopiston ohjausjärjestelmän mallin (Lairio & Penttinen 2006, 146), josta olen muokannut Turun yliopiston ohjausta kuvaavan kuvion (kuvio 20). Kun tutkimuksen kohderyhmä vuonna 1998 aloitti opintonsa, olivat ohjauspalveluista saatavilla miltei kaikki kuviossa esitetyt ohjaustahot. Opinto-ohjaajat tulivat viimeistään heidän opiskeluaikanaan kaikkiin tiedekuntiin. Lisäksi yliopisto-opiskelijoita palvelevat nykyään opintopsykologit ja vammaisasiamies. (Turun yliopisto 2009.)



Kuvio 20. Lairion ja Penttisen (2006, 146) holistisesta opiskelijakeskeisestä ohjausmallista mukailtu Turun yliopiston ohjausmalli

Sosiaalistumista yliopistoyhteisön laitos- ja opiskelijakulttuuriin voidaan edistää henkilökohtaisten opintosuunnitelmien (HOPS) laatimisella. Ns. akateemisen HOPS:n yhtenä tavoitteena voidaan pitää yliopistoyhteisöön sosiaalistumista, joka voi ammatillisen

identiteetin ja asiantuntijuuden kehittymisen ohella vaikuttaa myös opintojen suotuisaan etenemiseen. (Ansel, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 18.)

Edellä käsiteltiin yliopiston virallisia ohjaustahoja, mutta aiemmissa tutkimuksissa (Ahonen 1999, 111; Mäkinen M. & Olkinuora 2001, 42–43; Kurri 2006, 62; Lairio & Penttinen 2006, 152–153; Clegg, Bradley & Smith 2006, 105–106) on todettu opiskelijoiden turvautuvan ohjauksessa opintojen alkuvaiheessa opiskelijatovereihinsa ja opiskelijatuturiinsa sekä kokevan opiskelijatovereiltaan saadun epävirallisen vertaisohjauksen varsin tärkeäksi ja hyödylliseksi ohjausmuodoksi, jopa tärkeämmäksi kuin yliopiston järjestämän opinto-ohjaajien ja opettajien ohjauksen. Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa (Tiilikainen 2000, 58–59) uudet yliopisto-opiskelijat ovat kokeneet olevansa tyytyväisiä varsinkin opiskelijatutoreilta saamaansa ohjaukseen, mutta tätä vähemmän laitokselta saamaansa ohjaukseen tai opettajatutoreiden ohjaukseen.

Opetuksen ja oppimisen merkitys opintokokemuksissa

Yliopisto-opiskelun tunnusmerkkeinä pidetään korkeatasoista opetusta sekä erilaisia opetusmenetelmiä ja opintojen suoritustapoja (Kähkönen 2005, 62). Yliopistossa opetuksen onnistumiseen vaikuttavat käytettyjen opetus-, ohjaus- ja opiskelumenetelmien lisäksi kuitenkin myös mm. opiskelijoiden ja opettajien ominaisuudet (Säntti 1999, 58). Tämän lisäksi opetuksen ja oppimisen keskinäisellä suhteella on myös tärkeä asema opiskelussa, sillä opettajan näkemys oppimisesta vaikuttaa suuresti hänen tapaansa opettaa. Opettaja voi nähdä opiskelijansa joko passiivisina tiedon vastaanottajina tai omasta oppimisestaan vastuullisina, aktiivisina toimijoina (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 182). Samoin opiskelijan näkemys oppimisesta vaikuttaa hänen tapaansa opiskella. Opiskelijan aikaisemmat kokemukset oppimisesta vaikuttavat hänen tapaansa lähestyä oppimista ja opiskelua (Entwistle & Tait 1990; Trigwell & Prosser 1991). Eritasoisien aiemman koulutuksen omaavien yliopisto-opiskelijoiden on havaittu käyttävän hieman erilaisia oppimisstrategioita. Aiemmin yliopistossa opiskelleet käyttivät jäljittelemisohjautunutta oppimista vähemmän kuin keskiasteella aiemmin opiskelleet, joiden oppiminen perustui usein ulkoa opettelemiseen, ulkoiseen säätelyyn ja ajatukseen, että oppiminen on tarjotun tiedon vastaanottamista. Alemman koulutustason omaavilla opiskelijoilla oli useammin puutteita oppimisen itsesäätelyssä kuin ylemmän koulutustaan omaavilla opiskelijoilla. (Vermunt 2005, 221.) Lisäksi koulutuksen keskeyttäneillä opiskelijoilla on havaittu olleen vaikeuksia itsenäisen opiskelun hallinnassa (Harrison 2006, 381).

Ensimmäisen vuoden opiskelijat saattavat vaikuttaa opiskeluympäristöönsä sitoutumattomilta, koska ovat hämmennyksissään opiskelunsa tavoitteiden vuoksi (Entwistle, Meyer & Tait 1991, 259). Vaikka opiskelun tavoitteet olisivat selvät, voivat opiskelijoiden kokemukset ympäristöstä aiheuttaa hämmennystä, jos he eivät koe ympäristön tukevan taitojensa kehittymistä. Opiskeluympäristö vaikuttaa opiskelutapoihin. Jos opiskeluympäristön vaatima opiskelutapa on hyvin erilainen kuin opiskelijan oma tapa opiskella,

on seurauksena konflikti näiden välillä. (Lindblom-Ylänne & Lonka 1999, 15.) Ainakin sopeutuminen tuntemattomiin oppimistyyleihin ja -kulttuureihin opiskellessa voi olla haasteellista (Ridley 2004, 94), minkä vuoksi opetushenkilökunnan tulisikin kyseenalaistaa tieteenalansa oletukset oikeudenmukaisuudesta ja kohtuullisuudesta sekä kyetä ilmaisemaan tieteenalansa perusteet, jotta tulokkaiden sopeutuminen alalle olisi helppompaa (Ridley 2004, 105). Esimerkiksi opiskeluilmapiiri on tärkeä tekijä opiskeluympäristöä tarkasteltaessa. Opiskeluilmapiirin myönteiseksi arvioimisen on todettu olevan yhteydessä oppimisen sisäiseen motivaatioon ja merkityshakuiseen opiskeluorientaatioon (Väisänen 1993). Opiskelijan motivaation ja kokemusten yhteensopimattomuuden antamat epätydyttävät opintokokemukset voivat johtaa vaikeuksiin opinnoissa ja jopa opintojen keskeyttämiseen (Breen & Lindsay 2002, 720).

Opiskelijat mukauttavat oppimisstrategioitaan eri opiskeluympäristöihin sopiviksi, vaikka oppimisstrategiat ovatkin yksilöllisesti osittain pysyviä (Vermetten, Lodewijks & Vermunt 1999, 19). Opetus- ja oppimisstrategiat eivät taas aina ole keskenään yhteensopivia. Yhteensopivuus voi syntyä vain, jos opiskelijan opiskelustrategiat ja opettajan opetusstrategiat ovat kohtaavat toisensa. Muutoin tulos on rakentavasti tai tuhoavasti jännitteinen. Vermunt ja Verloop (1999) ovat luoneet mallin opetuksen opettajajohtoisuuden asteen ja opiskelijan itsesäätelyn asteen keskinäisestä yhteensopivuudesta, mikä on esitetty seuraavassa taulukossa (taulukko 29). (Vermunt & Verloop 1999, 270.)

Taulukko 29. Opiskelijan itsesäätelyn suhde opettajan säätelyyn oppimistilanteessa (Vermunt & Verloop 1999, 270)

OPISKELIJAN ITSESÄÄTELYN ASTE OPPIMISESSÄ	OPETTAJAN SÄÄTELYN ASTE OPPIMISESSÄ		
	Vahva	Jaettu	Löyhä
Korkea	Tuhoava jännite	Tuhoava jännite	Yhteensopiva
Keskinkertainen	Tuhoava jännite	Yhteensopiva	Rakentava jännite
Matala	Yhteensopiva	Rakentava jännite	Tuhoava jännite

Hyvin yleisellä tasolla mallin idea on se, että mitä paremmat valmiudet opiskelijalla on itsellään säädellä omaa oppimistaan, sitä vähemmän hän tarvitsee opettajan ulkoisesti asettamaa säätelyä oppimistapahtumassa. Hyvin vahvasti oppimista säätelevä opettaja on tarkoituksenmukainen opiskelijoilla, jotka eivät hallitse opiskeltavaa asiaa. Jos opiskelijoilla taas on jo hieman oppimistehtävässä vaadittuja taitoja, joita pitää edelleen kehittää, opettajan tulisi jakaa vastuuta oppimisen säätelystä opiskelijoiden kanssa. Mikäli opiskelija on riittävän taitava tehtävän vaatimissa taidoissa, voi opettaja keskittää huomionsa asioihin, jotka eivät ole vielä yhtä hyvin hallinnassa. (Vermunt & Verloop 1999, 271–273.) Opettajan onkin tärkeää pystyä sovittamaan opetuksensa opiskelijoiden tasolle ja antamaan opiskelijoille oppimisen kannalta hyödyllistä palautetta (Ramsden 2005, 206–207).

Opetuksen lisäksi ohjauksella voi olla vaikutusta opiskelijan oppimisen säätelyyn. Esimerkiksi aktiivinen opettajatutorin ohjaus voi vaikuttaa opiskelijoiden itseohjautuvuutta vahvistavasti. Opettajatutorin tuki ei siis epäilyistä huolimatta uhkaa opiskelijoiden itsenäisyyttä tai heikennä heidän oma-aloitteisuuttaan, vaan se saattaa jopa edistää opiskelijan kykyä suoriutua opinnoistaan itsenäisesti. (Honkimäki & Tynjälä 2007, 196.)

Laadukkaan opetuksen on havaittu johtavan opiskelijoiden tyytyväisyyteen ja kiinnostukseen opiskelustaan, joka voi lisätä heidän kiinnittymistään opiskeluympäristöönsä kuten opetushenkilökuntaan ja yliopistoon (Kember, Lee & Li 2001, 337). Esimerkiksi opettajien antama pienryhmäohjaus saattaa lisätä opiskelijoiden integroitumista yliopiston sosiaaliseen yhteisöön ja siten johtaa siihen, että opiskelijoilla on vähemmän motivaatio-ongelmia kuin opiskelijoilla, jotka eivät ole osallistuneet opettajien pienryhmäohjaukseen opintojensa alussa (Honkimäki & Tynjälä 2007, 196).

Opiskelijoiden on havaittu kuvaavan näkemyksiään akateemisesta oppimisympäristöstä kahdeksalla kategoriolla, jotka voidaan jakaa kahteen ryhmään: opiskeluympäristön arviointi ja aihepiirin erot. Opiskeluympäristöä arvioidaan laadullisesti sisältäen opetuksen laadun, oppimisen vapauden, ympäristön avoimuuden, opiskelun kuormittavuuden ja sosiaalisen ilmapiirin arvioinnin. Aihepiirien eroja kuvataan opetusmenetelmien, päämäärien ja normien selvyuden sekä opetuksen ammatillisen merkityksen eroina. (Ramsden 2005, 212–213.)

Opiskelijoiden on havaittu kokevan opintonsa alkuvaiheessa myönteisemmin kuin myöhemmässä vaiheessa opintojaan. Ensimmäisenä opiskeluvuonna opiskelijat ovat useimpien tutkimusten mukaan kohtalaisen tyytyväisiä opetukseen laitoksellaan (Mäkinen, M. 1999, 47–53; Tiilikainen 2000, 73). Alkuvaiheessa opintoja aikuisena, 25 -vuotiaana tai vanhempana, aloittaneiden opiskelijoiden havaittiin kokevan opintonsa myönteisemmin kuin nuorempien opiskelijoiden, mutta myöhemmin opintojen aikana myönteisten opintokokemusten erot ikäryhmien välillä tasoittuivat. (Rautopuro & Väisänen 2006, 244–245.)

Tieteenalan kulttuurin merkitys opintokokemuksissa

Jokaisella tieteenalalla on sukupolvien aikana muodostuneet perinteensä, erityispiirteensä ja kulttuurinsa, joihin kuuluvat mm. tieteelle tyypillinen ajattelutapa, elämäntavat ja arvostuksen kohteet, joihin uudet tiedeyhteisön jäsenet johdatetaan sisään ja sopeutetaan opiskeluaikanaan (Clark 1983, 76; Ylijoki 1998a). Sopeutuessaan opiskeluympäristöönsä opiskelija mukautuu tieteenalakohtaisiin tapoihin ja arvoihin. Opiskelija omaksuu vähitellen alan kulttuurin ja kasvaa yhteisön jäseneksi. (Liljander & Määttä 1994, 111.) Voidakseen toimia sujuvasti opiskeluympäristössään opiskelijan tulee sisäistää jonkin verran tieto-taitoa. Enimmäkseen oppiminen tapahtuu hitaasti vuorovaikutuksessa muiden opiskeluympäristön toimijoiden kanssa ilman, että kukaan varsinaisesti kertoisi tulokkaalle pelin sääntöjä. Tämäntyyppinen hiljainen tieto (*tacit*

knowledge) voidaan jakaa kahteen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluu tieto, joka määrittelee yksikön jokapäiväisen elämän rutiineja. Toiseen ryhmään taas kuuluu tieto, jonka opiskelijat luovat opiskeluympäristönsä käytännöistä päättelemällä omien opiskelukokemustensa perusteella. (Gerholm 1990.) Yliopisto-opiskelu ja tiedekulttuuri ovat alapidonnaisia, joten myös opiskelu eri tieteenaloilla saa erilaisia merkityksiä (Ylijoki 1998a).

Tieteenalakohtaisia eroja tutkiessaan Biglan (1973a) havaitsi tieteenalojen jakautuvan koviin ja pehmeisiin aloihin. Toisaalta tieteenalat jakautuivat puhtaisiin ja soveltaviin tieteesiin. (Biglan 1973a, 197–201.) Biglan (1973b) havaitsi myös, että tieteenalojen kulttuurit, arvot ja toimintatavat eroavat toisistaan. Kovilla ja pehmeillä aloilla on erilaiset työskentelytavat, yhteistyömuodot ja julkaisumuodot. Alat myös keskittyvät eri asioihin, pehmeät keskittyivät opetukseen, kovat tutkimukseen ja soveltavat palvelujen tuottamiseen. (Biglan 1973b, 207–209.)

Taulukko 30. Tieteenalojen jaottelu Biglania (1973a) soveltaen

	PEHMEÄ	KOVA
PUHDAS	humanistiset tieteet yhteiskuntatieteet psykologia	matemaattiset tieteet luonnontieteet
SOVELTAVA	kasvatustieteet kauppatieteet	teknilliset tieteet maatalous- ja metsätieteet tietotekniikka

Tieteenalakulttuurien on havaittu olevan professioammatteihin valmistavilla tieteenaloilla, kuten lääketieteessä, oikeustieteessä ja insinööritieteissä, sulkeutuneempia ammatin ominaispiirteisiin liittyviä alakulttuureja kuin tieteenalojen kulttuurit luonnontieteissä, yhteiskuntatieteissä ja humanistisissa tieteissä (Clark 1983, 79–80).

Opiskeltavan aiheen on havaittu määrittävän opiskeluympäristöä ja opiskelun lähestymistapaa (Ramsden 2005, 208). Tämä merkitsee sitä, että myös opiskelu eri tieteenaloilla on varsin erilaista ja opiskelijoiden suhtautuminen opiskeluun on eri aloilla erityyppinen (Ylijoki 1998a; Tiilikainen 2000, 72). Ammatillisesti suuntautuneissa koulutuksissa opiskelijat pitävät useimmiten koulutusta välineenä työelämään pääsyyllä. Sen sijaan teoreettisemmin suuntautuneissa koulutuksissa opiskelijat kehittävät itseään koulutuksen avulla. (Aittola 1992, 69.) Luonnontieteiden opiskelun on koettu olevan hierarkkista, loogista, heterogeenistä, sääntöjen ja menettelytapojen hallitsemaa. Humanististen ja yhteiskuntatieteiden opiskelun taas on koettu vaativan tulkintaa, vertailua ja yleistämistä. Niitä pidetään myös itsenäisesti hallittavina ja helpompina kuin luonnontieteitä. (Ramsden 2005, 208–209.) Opintojen alussa luonnontieteilijöiden on havaittu samastuvan humanististen alojen opiskelijoita enemmän tieteeseen ja valtiotieteellisten alojen opiskelijoita vähemmän yliopistoon. Onkin arveltu, että luonnontieteellisten alojen opiskelijoiden huomio keskittyy enemmän opiskeltavaan aineeseen, eikä niinkään opiskeluympäristöön, jossa

opiskelu tapahtuu. (Lähteenoja 2010, 221.) Opintoihin kiinnittymiseen liittyen uravalinnan varmuudessa on havaittu eroja eri tieteenalojen välillä. (Häyrynen, Perho, Silvonen & Kuittinen 1992, 50–53).

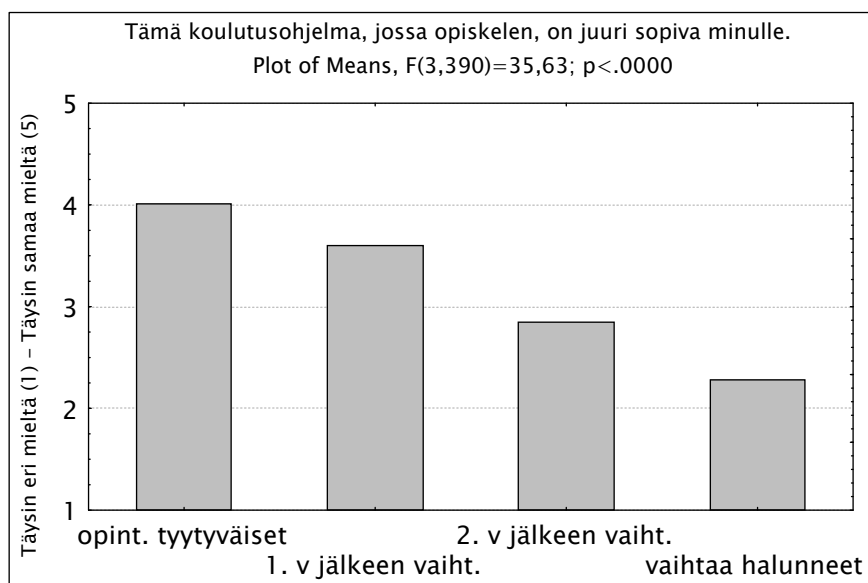
Eri alojen opiskelijoilla on havaittu olevan erilaisia, joskin alan keskuudessa yleisiä identiteettejä. Esimerkiksi sosiaalitieteiden opiskelijan identiteetti on opinnoilleen omistautunut sivistyksen, kriittisyyden ja tieteellisen ajattelun innoittama ns. tosiopiskelija, jolle ammatillisuus ja uratietoisuus ovat kauhistus. Opiskelun vapaus ja itsenäisyys viehättävät elämäntapaopiskelijaa, joka pyrkii erottautumaan massasta pukeutumisessaan ja elämäntavassaan. Vähemmistöt saavat yhteisössään tasavertaisesti keskustelemaan maailmanparantajan sympatiat. (Ylijoki 1998a, 159–160.) Tietojenkäsittelyopin noviisit taas ovat matemaattisesti suuntautuneita tietokoneista innostuneita hyötyopiskelijoita, joille tulevaisuuden hyväpalkkainen työ on tärkeä. Yrityssektorille suuntautunut opiskelija arvostaa rautaista ammattitaitoa ja rentoa opiskeluilmapiiriä kokien alansa innovatiiviseksi, vastuulliseksi, kasvavaksi ja poikkeuksellisen vetovoimaiseksi. (Ylijoki 1998a, 170–171.) Kauppatieteiden malliopiskelija taas on tehokas suoriutuja matkalla yritysmaailmaan. Ekonominoviisi on ammatillisesti suuntautunut, monitaitoisuutta ja sosiaalisuutta arvostava työelämäyhteyksien vaalija. (Leppälä & Päiviö 2001, 36–38.) Kauppatieteitten kulttuuri on kuitenkin monikerroksinen, toisaalta yhtenäinen, toisaalta taas monimuotoinen. Opiskelijat kiinnittyvät ensin kauppatieteitten yhteiseen moraalijärjestykseen ja sen jälkeen vasta pääaineensa oppiainekohtaisiin alakulttuureihin. (Leppälä & Päiviö 2001, 115.)

5.2 Tutkittavien opintokokemukset ensimmäisen vuoden jälkeen

Esittelen seuraavaksi tutkimieni opiskelijoiden opintokokemuksia ensimmäisen opintovuoden jälkeen. Ensin perehdyn opiskelijoiden näkemyksiin oman koulutuksensa sopivuudesta itselleen. Tätä tarkastellaan kyselylomakkeiden pohjalta ensimmäisestä kolmanteen opiskeluvuoteen eri opiskelijaryhmissä. Toiseksi perehdyn opiskelijoiden kokemuksiin opiskelun kiinnostavuudesta omassa koulutuksessaan ja varmuuteen opiskelualansa sopivuudesta kolmantena opiskeluvuonna eri opiskelijaryhmissä. Tarkastelen myös halukkuutta koulutuksen vaihtamiseen kolmantena opiskeluvuonna, opiskelun herättämiä positiivisia ja negatiivisia tunteita, opiskeluun kiinnittymättömyyttä ja kokemuksia opiskeluilmapiiristä eri opiskelijaryhmissä. Lisäksi tarkastellaan opiskelijoiden kokemuksia opetuksen abstraktiudesta kolmena ensimmäisenä opiskeluvuonna. Mikäli opiskelija kokee opetuksen liian abstraktiksi ja mahdollisesti liian vaikeaksi itselle, voidaan olettaa, että mielenkiinto opiskelua kohtaan saattaa loppua.

Vaihtamisen kautta sopivaksi koettuun koulutukseen

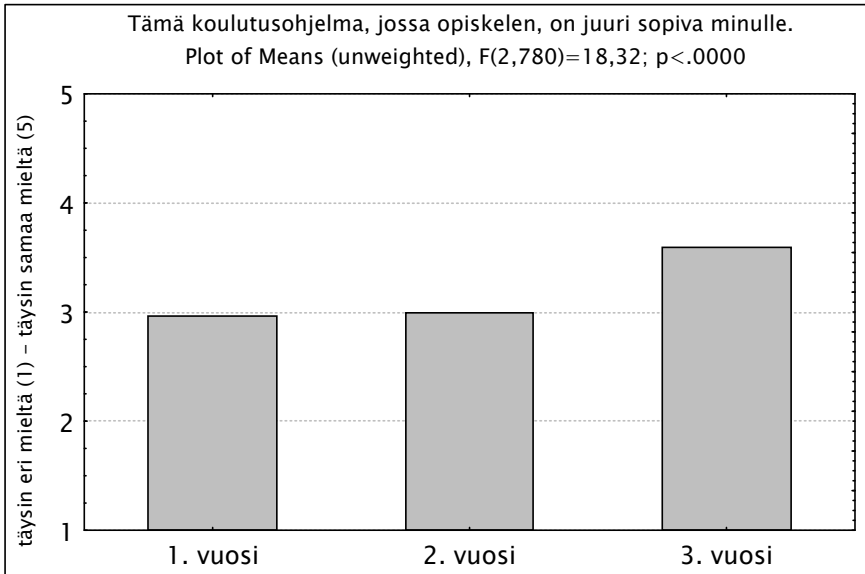
Keskimäärin kaikkein varmimpia oman koulutuksensa sopivuudesta itselle kaikissa kolmessa kyselyssä olivat ne opiskelijat, jotka olivat pysyneet näiden kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana samassa koulutuksessa, missä aloittivat opintonsa, eivätkä olleet haikailleet muualle. Kaikkein epävarmimpia koulutuksensa sopivuudesta taas olivat ne opiskelijat, jotka olivat halunneet vaihtaa koulutusta, mutta eivät olleet kolmanteen opiskeluvuoteen mennessä päässeet sitä toteuttamaan. Ensimmäisen ja toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden ryhmät jäävät näiden ääripäiden välille. Ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä⁶⁰. Kokemus koulutuksen sopivuudesta itselle on tärkeä opintojen sujuvuuden kannalta, sillä sen on aiemmissa tutkimuksissa (mm. Kurri 2006, 62) todettu olevan yhteydessä opintojen etenemistä kuvaavaan opintoviikkokertymään. Tällöin etenkin koulutusta vaihtaa halunneiden riskin opintojen sujumattomuuteen voidaan arvioida kasvaneen, koska heillä kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden vastausten keskiarvo jäi hyvin alhaiseksi. Tämä tarkoittaa sitä, etteivät he kokeneet koulutustaan kovinkaan sopivaksi itselleen.



Kuvio 21. Varmuus koulutuksen sopivuudesta itselle (kolmen vuoden keskiarvo)

⁶⁰ $F(3, 390)=35,63$; $p<0.001$

Kun tarkastellaan koko opiskelijajoukkoa yli ryhmäkeskiarvojen, niin keskimäärin varmuus itselle sopivassa koulutuksessa opiskelemisesta kasvaa vuosi vuodelta (Kuvio 22). Erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä⁶¹.

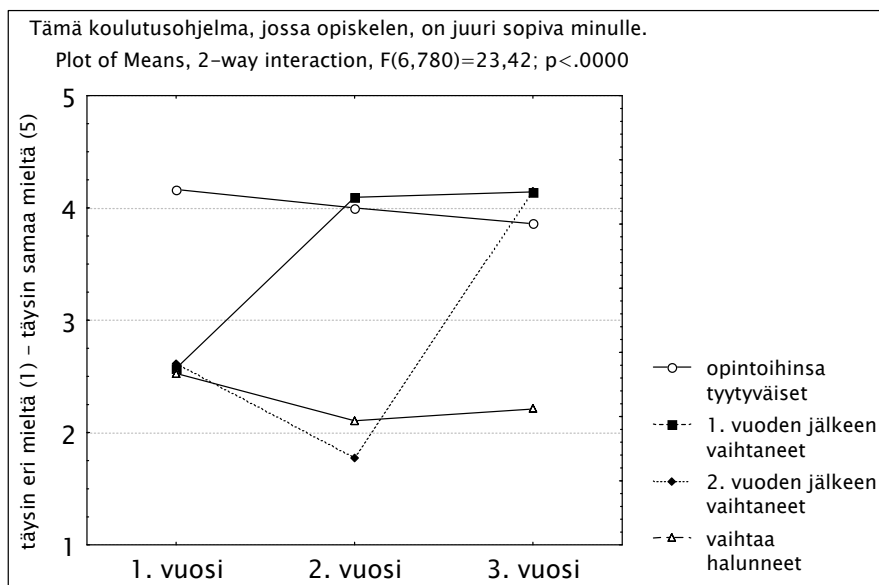


Kuvio 22. Varmuus koulutuksen sopivuudesta itselle (vuosittaiset keskiarvot yli ryhmien)

Seuraavasta kuviosta (kuvio 23) voidaan nähdä, että opintoihinsa tyytyväiset olivat pääsääntöisesti kaikkien kolmen tutkimusvuoden ajan varmoja siitä, että koulutus, jossa he opiskelevat on sopiva itselle. Lisäksi kuviosta voidaan havaita, että koulutuksen vaihtamisen jälkeen varmuus koulutuksen sopivuudesta itselle kasvoi huomattavasti sekä ensimmäisen että toisen opiskeluvuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden keskuudessa. Ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet olivat ensimmäisenä vuonna vähemmän varmoja koulutuksen sopivuudesta itselle kuin toisena ja kolmantena opintovuonna, jolloin varmuus oli jo samaa tasoa kuin opintoihinsa tyytyväisten ryhmässä. Toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden varmuus opintoalan sopivuudesta itselle väheni ensimmäisestä toiseen vuoteen, mutta kasvoi tultaessa kolmanteen vuoteen. Koulutuksen vaihtamisella oli siis myönteisiä vaikutuksia kokemukseen koulutuksen sopivuudesta itselle. Edelleen kuviosta voidaan havaita, että koulutusta vaihtaa halunneiden ryhmä ei kokenut koulutustaan juurikaan omakseen yhtenäksään kolmesta tutkimusvuodesta. Ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi⁶².

⁶¹ $F(2, 780)=18,32; p<0.001$

⁶² $F(6, 780)=23,42; p<0.001$



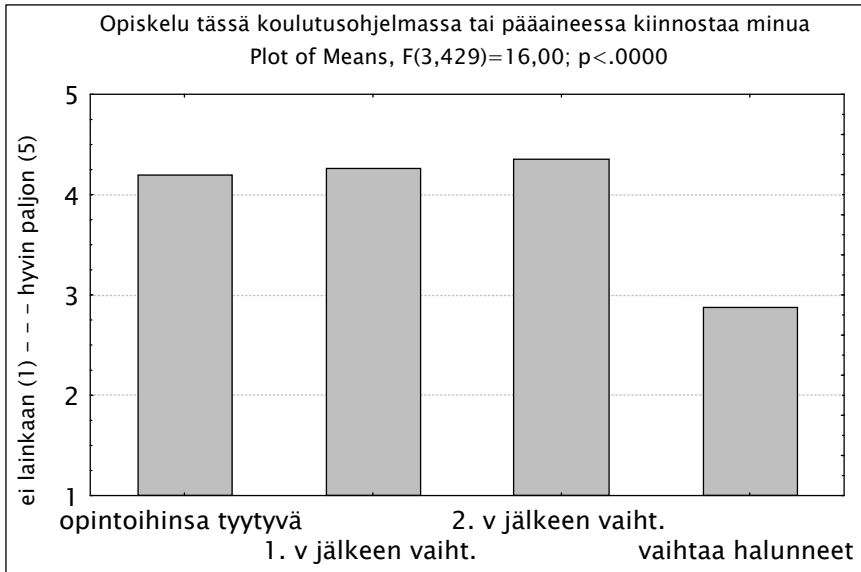
Kuvio 23. Varmuus oikeasta koulutuksesta (ryhmäkeskiarvot vuosittain)

Tarkasteltujen ryhmien välillä siis oli huomattavia eroja siinä, miten sopivaksi oma koulutus koettiin kunakin vuonna. Koulutuksen vaihtaminen muutti kokemusta koulutuksen sopivuudesta itselle myönteiseen suuntaan. Tämä on tärkeää, sillä opiskelijan varmuuden itselle oikeassa koulutuksessa opiskelusta on havaittu olevan yhteydessä opintojen jatkamiseen (Bean & Metzner 1985, 501). Kääntäen voisi siis sanoa, että koulutusta vaihtaa halunneilla opiskelijoilla oli suurempi riski keskeyttää opintonsa, koska he eivät kokeneet koulutustaan itselleen sopivaksi.

Koulutusta vaihtaneet kiinnostuneita opinnoistaan

Kolmannen vuoden kevätlukukaudella kiinnostusta opiskeluun omassa koulutusohjelmassa tai pääaineessa oli huomattavasti sekä opintoihinsa tyytyväisessä ryhmässä että koulutusta ensimmäisen ja toisen vuoden jälkeen vaihtaneissa ryhmissä. Koulutusta vaihtaa halunneissa ryhmässä kiinnostusta omassa koulutuksessa opiskeluun oli huomattavasti vähemmän. Ero ryhmien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevää⁶³.

⁶³ $F(3, 429)=16,00; p<0.001$



Kuvio 24. Kiinnostus opiskeluun omassa pääaineessa tai koulutusohjelmassa kolmannen vuoden kevätlukukaudella keskiarvot ryhmittäin.

Tarkasteltaessa opiskelun kiinnostavuuden suhdetta erilaisiin opiskelun herättämiin tuntemuksiin voidaan niiden havaita korreloivan keskenään hyvin loogisesti. Mitä useammin opiskelija koki opiskellessaan pettymyksen tunteita⁶⁴, turhautumista⁶⁵, merkityksettömyyttä⁶⁶ sitä vähemmän opiskelijaa kiinnosti oman alansa opiskelu. Lisäksi mitä enemmän opiskelu pääaineessa kiinnostaa sitä useammin opiskelija tuntee opiskellessaan ylpeyttä opintosaavutuksistaan⁶⁷, tavoitteellisuutta⁶⁸ ja innostuneisuutta⁶⁹.

Tunnetta oikealla alalla opiskelemisesta mitattiin Joensuun yliopiston opiskelijatutkimuksissa (Kuittinen, Rautopuro & Väisänen 1997; Rautopuro, Väisänen & Kuittinen 1999) aiemmin käytetyllä kysymyksellä, jossa opiskelijalla oli mahdollisuus valita kolmesta varmuuden asteesta – epävarma, melko varma ja ainoa oikea – omaa kokemustaan vastaava vaihtoehto. Kolmantena opiskeluvuonna täysin varmoja ainoalla oikealla alalla olemisesta oli vajaa kolmannes (31 %) opiskelijoista. Yli puolet (57 %) opiskelijoista tunsu kuitenkin melko varmasti olevansa oikealla alalla. Epävarmoja oikealla alalla opiskelemisesta oli noin 13 % opiskelijoista.

⁶⁴ Spearman $R = -0.17$; $p < 0.001$

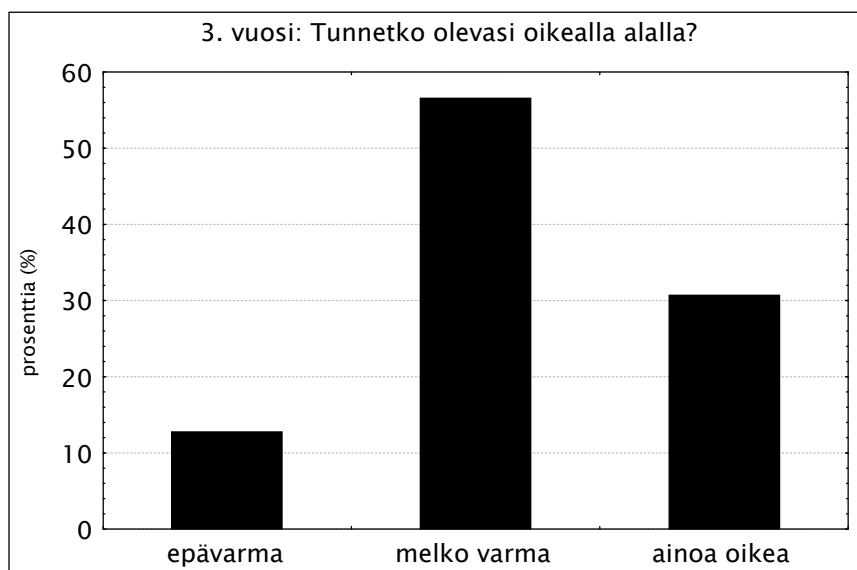
⁶⁵ Spearman $R = -0.36$; $p < 0.001$

⁶⁶ Spearman $R = -0.46$; $p < 0.001$

⁶⁷ Spearman $R = 0.29$; $p < 0.001$

⁶⁸ Spearman $R = 0.33$; $p < 0.001$

⁶⁹ Spearman $R = 0.50$; $p < 0.001$



Kuvio 25. Varmuus opiskelualasta kolmantena opiskeluvuonna

Tarkasteltaessa tunnetta oikealla alalla olemisesta ryhmittäin kaikkein varmimpia olivat toisen vuoden jälkeen vaihtaneet. Heistä puolet (50 %) koki olevansa täysin varmoja, että opiskelevat ainoaa oikeaa alaa. Tämä saattaa johtua pitkäaikaisen haaveen toteutumisesta tai koulutukseen pääsemisen ensihuumasta. Kaikkein epävarmimpia oikeassa koulutuksessa opiskelemisesta olivat alkuperäisessä koulutuksessaan opiskelevat, jotka olivat halunneet vaihtaa koulutuista. Heistä reilusti yli puolet (58 %) tunsu, että joku muu ala olisi voinut olla sopivampi, eikä kukaan tuntenut olevansa ainoalla oikealla itselle sopivalla alalla. Kukaan ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneista ei tuntenut olevansa epäsopivalla alalla kolmantena opiskeluvuonna. Ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja varmuudesta oikealla opiskelualalla olemisessa⁷⁰.

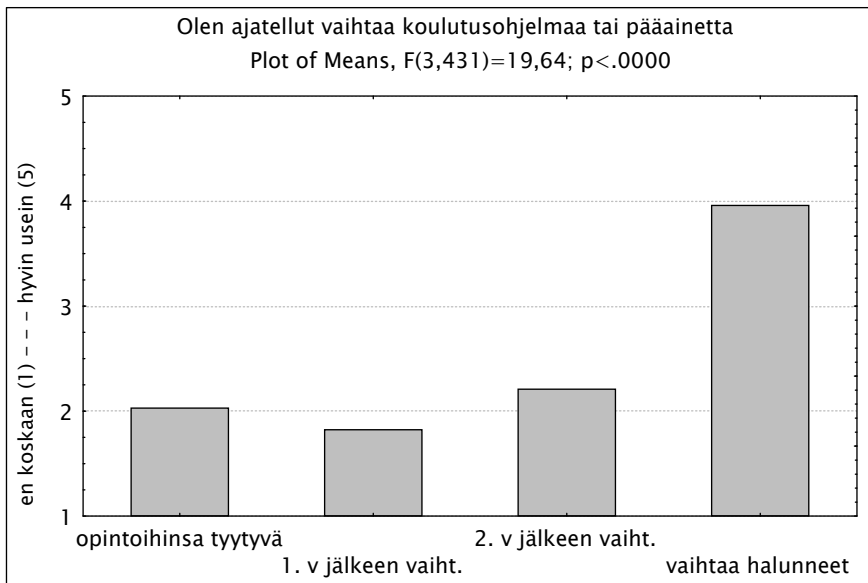
Taulukko 31. Varmuus opiskelualasta kolmantena opiskeluvuonna eri ryhmissä

	TÄYSIN VARMA		MELKO VARMA		EPÄVARMA	
	n	%	n	%	n	%
Opintoihinsa tyytyväiset	116	32	206	58	36	10
1 v jälkeen vaihtaneet	5	26	14	74	0	0
2 v jälkeen vaihtaneet	7	50	5	36	2	14
Vaihtaa halunneet	0	0	11	42	15	58
YHTEENSÄ	128	31	236	57	53	13

⁷⁰ $X^2(6) = 59,01; p < 0,001$

Näiden tulosten perusteella voidaan kysyä, miksi koulutuksen vaihtamista opintojen aikana pidetään ongelmallisena. Sen sijaan voitaisiin pohtia kuinka suuri ongelma ovat ne opiskelijat, jotka eivät tunne opiskelevansa oikeaa alaa.

Kolmannen vuoden kevätlukukaudella opintoihinsa tyytyväiset opiskelijat sekä ensimmäisen että toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet opiskelijat olivat ajatelleet vaihtaa koulutusohjelmaa tai pääainetta vain harvoin. Sen sijaan opiskelijat, jotka olivat aiemminkin halunneet vaihtaa koulutusta, olivat ajatelleet edelleen usein koulutusohjelman tai pääaineen vaihtamista. He ajattelivat koulutuksen tai pääaineen vaihtamista merkittävästi useammin kuin opiskelijat muissa ryhmissä⁷¹.



Kuvio 26. Koulutusohjelman vaihtamisen ajattelu kolmannen vuoden kevätlukukaudella keskiarvot ryhmittäin

Negatiiviset tunteet opiskelua kohtaan yhteydessä vaihtamisajatuksiin

Opiskelun herättämiä tunteita tarkasteltiin Joensuun yliopistossa (Kuittinen, Rautopuro & Väisänen 1997; Rautopuro, Väisänen & Kuittinen 1999) aiemmin käytetyllä mittarilla. Opiskelijoiden opinnoissaan kokemat negatiiviset tunteet korreloivat positiivisesti vaihtamisajatusten kanssa. Mitä useammin opiskelija oli kokenut pettymyksen⁷², turhautumisen⁷³ tai merkityksettömyyden⁷⁴ tunteita opiskelussaan sitä useammin hän oli ajatellut vaihtaa koulutusohjelmaansa tai pääainettaan. Ja toisaalta opiskeluun liitetyt positiiviset

⁷¹ $F(3, 431)=19,64$; $p<0.001$

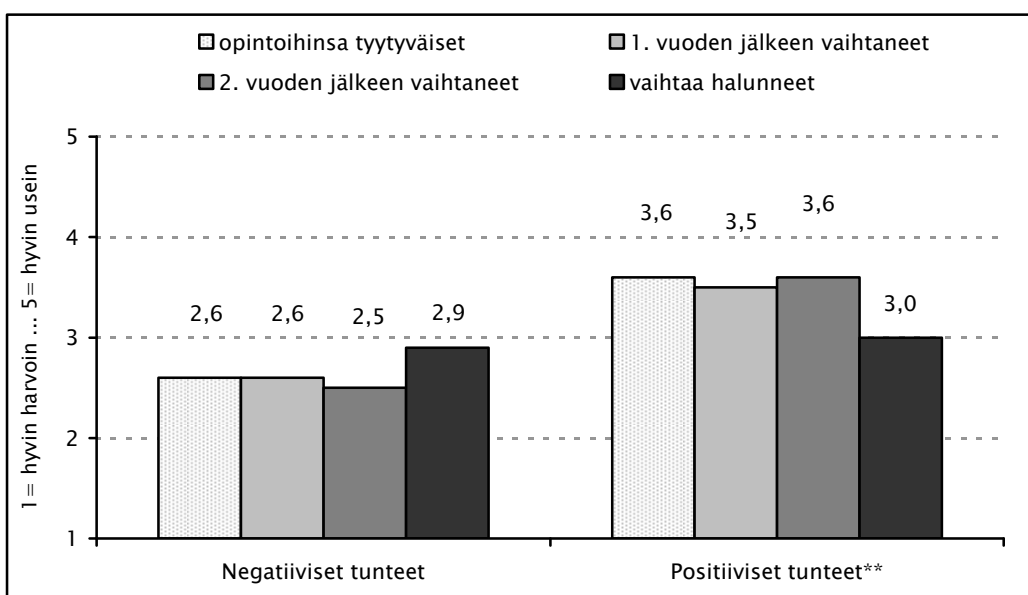
⁷² Spearman $R=0.14$; $p<0.01$

⁷³ Spearman $R=0.30$; $p<0.001$

⁷⁴ Spearman $R=0.36$; $p<0.001$

tunteet korreloivat negatiivisesti vaihtamisajatusten kanssa. Eli mitä useammin opiskelija tunsu ylpeyttä opintosaavutuksistaan⁷⁵, tavoitteellisuutta⁷⁶ tai innostuneisuutta⁷⁷ sitä harvemmin hän oli ajatellut vaihtaa koulutusohjelmaansa tai pääainettaan.

Melko johdonmukaista olikin, että opintoihinsa tyytymättömät opiskelijat, jotka halusivat vaihtaa koulutuksesta toiseen, olivat kokeneet muita ryhmiä hieman useammin negatiivisia tunteita - pettymystä, turhautumista ja merkityksettömyyttä - opinnoissaan. Toisaalta sama ryhmä oli kokenut muita ryhmiä harvemmin opinnoissaan positiivisia tunteita - ylpeyttä opintosaavutuksista, tavoitteellisuutta ja innostuneisuutta. Positiivisten tunteiden kokemisen suhteen ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi⁷⁸.



Kuvio 27. Negatiiviset tunteet ja positiiviset tunteet eri ryhmissä

Opintoihin kiinnittymättömyys väheni koulutuksen vaihtamisen jälkeen

Opintoihin kiinnittymättömyyden kokemuksia tarkasteltiin summamuuttujalla, jossa oli yhdistetty kaksi väittämää ”Minun on vaikea löytää opiskelulleni selvää merkitystä” ja ”Opintojeni sisällöt eivät jaksu motivoida minua” Jarkko Mäkisen ja Erkki Olkinuoran (2002) yleistyneiden opiskeluorientaatioiden mittarista (Inventory of General Study Orientations).

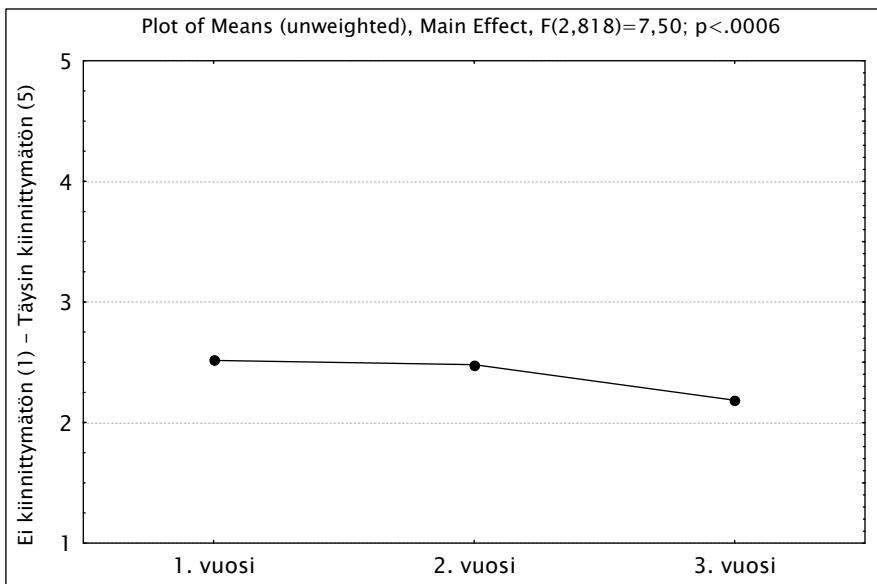
⁷⁵ Spearman R = -0.16; p<0.001

⁷⁶ Spearman R = -0.17; p<0.001

⁷⁷ Spearman R = -0.30; p<0.001

⁷⁸ Kruskal-Wallis test: H(3, N=435) = 13,19; p= 0.0042

Tarkasteltaessa opintoihin kiinnittymättömyyden kokemuksia kaikkien opiskelijoiden keskuudessa ensimmäisestä kolmanteen opiskeluvuoteen havaittiin niiden vähentyneen vuosi vuodelta. Ero vuosien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä⁷⁹. Aikaisemmin on havaittu, että sitoutuminen opintoihin kasvaa opintojen edetessä. Sitoutumisen kasvua selitettiin opintojen keskeyttämisen yleisyydellä opintojen alkuvaiheessa. (Rautopuro & Väisänen 2002, 13.) Koska tässä tutkimuksessa vastaajat ovat samoja kaikkina vastausajankohtina, voitaneen ajatella, että kiinnittymättömyyden kokemusten vähentyminen voi johtua siitä, että opiskelijat vaihtavat koulutusta itselleen sopivampaan tai mieluisampaan.

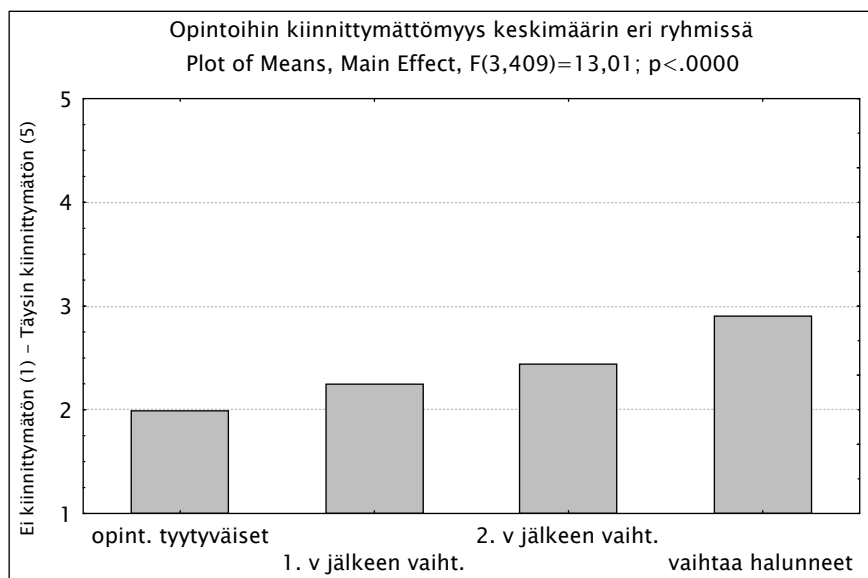


Kuvio 28. Opintoihin kiinnittymättömyyden kokemukset keskimäärin eri vuosina kaikilla opiskelijoilla

Tarkasteltavana olevissa ryhmissä opintoihin kiinnittymättömyyttä koettiin eriasteisesti. Keskimäärin kaikkein vähiten opintojensa ensimmäisestä kolmanteen vuoteen opintojen kiinnittymättömyyttä kokivat opintoihinsa tyytyväiset opiskelijat. Eniten opintoihinsa kiinnittymättömyyttä kokivat opiskelijat, jotka olisivat halunneet vaihtaa koulutusta, mutta eivät olleet vaihtaneet sitä kolmanteen opiskeluvuoteen mennessä. Ryhmien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero⁸⁰ kiinnittymättömyyden kokemisessa.

⁷⁹ $F(2, 818)=7,50; p<0.001$

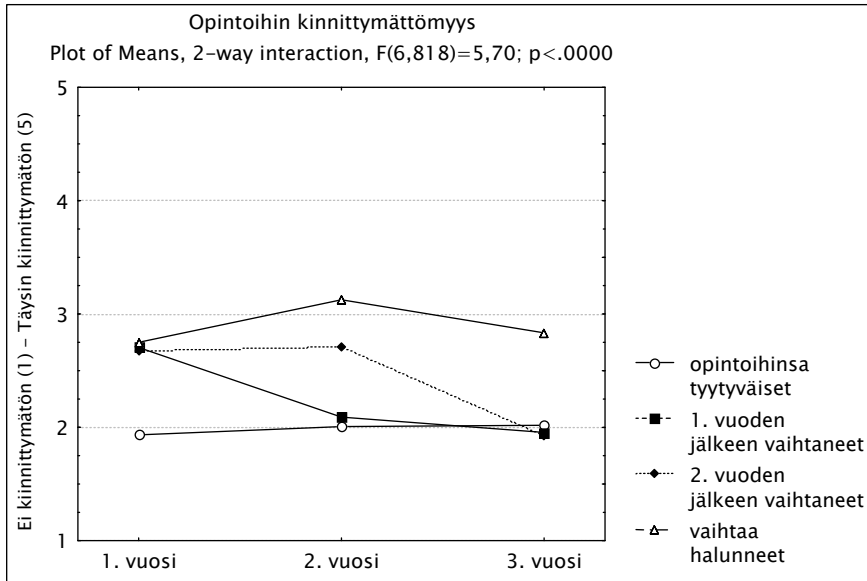
⁸⁰ $F(3, 409)=13,01; p< 0.001$



Kuvio 29. Opintoihin kiinnittymättömyyden kokemukset keskimäärin eri ryhmissä ensimmäisestä kolmanteen opintovuoteen

Tarkasteltaessa eri ryhmissä koettua kiinnittymättömyyttä opintoihin eri ajankohtina havaittiin, että ensimmäisenä opiskeluvuotena kaikkein vähiten kiinnittymättömyyden kokemuksia oli opintoihinsa tyytyväisillä opiskelijoilla. Koulutusta ensimmäisen tai toisen vuoden jälkeen vaihtaneilla ja koulutusta vaihtaa halunneilla opiskelijoilla oli ensimmäisenä opiskeluvuotena selvästi enemmän opintoihinsa kiinnittymättömyyden kokemuksia kuin opintoihinsa tyytyväisillä opiskelijoilla. Opintoihin kiinnittymättömyyden kokemukset vähenivät koulutuksen vaihtamista seuraavana vuonna. Eli ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneilla oli toisena vuonna vähemmän kokemuksia opintoihinsa kiinnittymättömyydestä kuin ensimmäisenä vuonna. Samoin toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneilla oli kolmantena vuonna vähemmän kokemuksia kiinnittymättömyydestä kuin toisena vuonna. Kolmantena vuonna opiskelijat, jotka olisivat halunneet vaihtaa koulutusta, kokivat enemmän kiinnittymättömyyttä kuin opintoihinsa tyytyväiset sekä ensimmäisen ja toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet. Ryhmi- en opintoihin kiinnittymättömyyden kokemuksissa eri vuosina oli tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja⁸¹.

⁸¹ $F(6, 818)=5,70$; $p<0.001$



Kuvio 30. Eri ryhmien keskimääräiset kokemukset opintoihin kiinnittymättömyydestä ensimmäisestä kolmanteen opintovuoteen

Vaikka kiinnittymättömyys ei missään vaiheessa millään ryhmällä noussut asteikon yläpäähen, oli ero tarkasteltujen ryhmien välillä selkeä. Etenkin koulutustaan vaihtaa halunneiden ryhmä erottui muista ryhmistä toisen ja kolmannen opintovuoden aikana. Lisäksi oli mielenkiintoista huomata kiinnittymättömyyden väheneminen, eli kääntäen sanottuna opintoihin kiinnittymisen lisääntyminen koulutuksen vaihtamisen jälkeisenä vuonna.

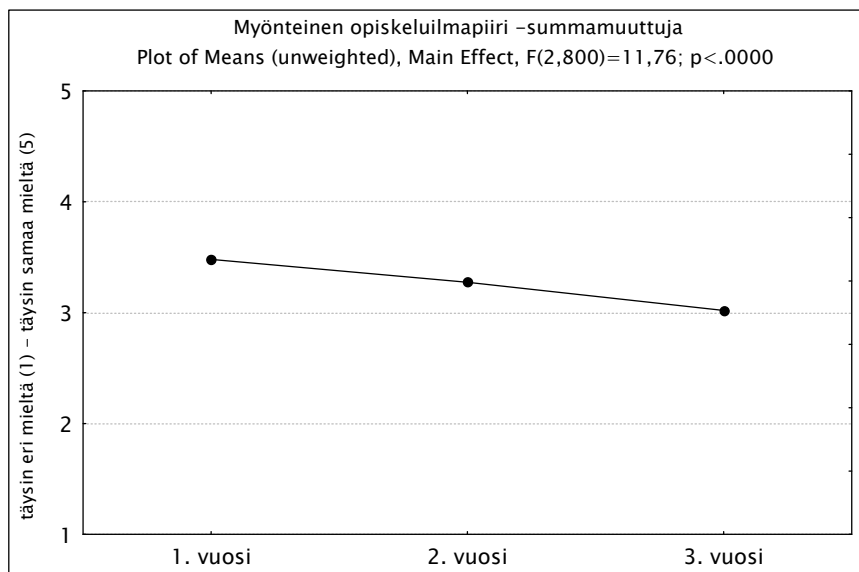
Kokemukset opiskeluilmapiiiristä vaihtelevia

Kokemuksia henkilökunnan luomasta ilmapiiristä mitattiin sekä summamuuttujalla että yksittäisillä väittämillä. Myönteisen opiskeluilmapiiirin summamuuttuja koottiin kolmesta väittämästä ”Henkilökunta on helposti lähestyttävää”, ”Henkilökunnalla on aikaa neuvoa opiskelijoita” ja ”Henkilökunta suhtautuu opiskelijoihin myönteisesti”, jotka kuvastavat henkilökunnan vaikutusta myönteisen opiskeluilmapiiirin luomisessa.

Tarkasteltaessa koko opiskelijajoukkoa opiskeluilmapiiiri koettiin keskimäärin kaikkein myönteisimmäksi ensimmäisenä opiskeluvuonna. Kuten seuraavasta kuviosta (kuvio 31) nähdään, opiskeluilmapiiiriä ei enää toisena ja kolmantena vuonna koettu keskimäärin yhtä myönteiseksi kuin ensimmäisenä vuonna. Kolmantena opiskeluvuonna ilmapiirin myönteisyydestä ei keskimäärin oltu eri eikä samaa mieltä, eli kokemukset olivat varsin neutraaleja. Ero mittausajankohtien välisissä keskimääräisissä kokemuksissa ilmapiirin myönteisyydestä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä⁸². Aikai-

⁸² tilastollisesti erittäin merkitsevä ero $F(2, 800)=11,76$; $p<0.001$

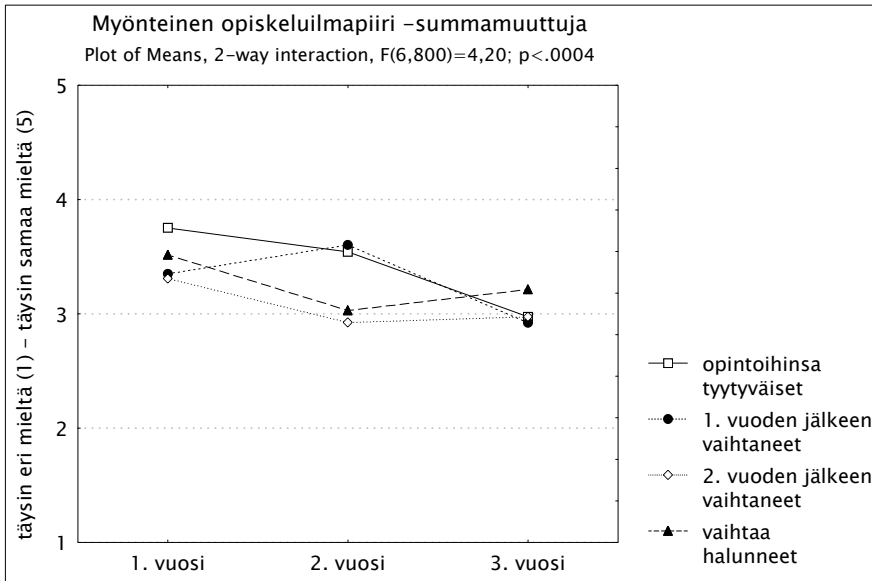
semmissäkin tutkimuksissa (mm. Rautopuro, Väisänen & Kuittinen 1999) on havaittu, että opintojen edetessä opiskelijoiden arviot opiskelusta muuttuvat negatiivisempaan suuntaan.



Kuvio 31. Ilmapiirin myönteisenä kokeminen ensimmäisestä kolmanteen opiskeluvuoteen

Seuraavasta kuviosta (kuvio 32) voidaan havaita, miten koulutuksen vaihtaminen vaikutti opiskeluilmapiirin kokemiseen. Yleinen trendi oli ilmapiirin kokeminen vuosi vuodelta vähemmän myönteiseksi, mutta tarkasteltaessa pienempiä osaryhmiä saadaan hieman toisenlainen kuva. Kaikissa muissa ryhmissä paitsi ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneissa ei pidetty opiskeluilmapiiriä toisena vuotena yhtä myönteisenä kuin ensimmäisenä vuotena. Ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet sen sijaan pitivät toisena vuonna opiskeluilmapiiriä ensimmäistä vuotta myönteisempänä. Lisäksi toisen vuoden jälkeen vaihtaneet pitivät opiskeluilmapiiriä kolmantena opiskeluvuonna hieman myönteisempänä kuin toisena vuonna. Yllättäen myös koulutuksen vaihtamista halunneet, mutta alkuperäisessä koulutuksessa kolmanteen opiskeluvuoteen asti pysyneet, pitivät opiskeluilmapiiriä kolmantena tarkasteluvuonna myönteisempänä kuin toisena vuonna. Ryhmien kokemuksissa opiskeluilmapiiristä eri vuosina oli tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja⁸³.

⁸³ tilastollisesti erittäin merkitsevä ero $F(6, 800)=4,20$; $p< 0.001$



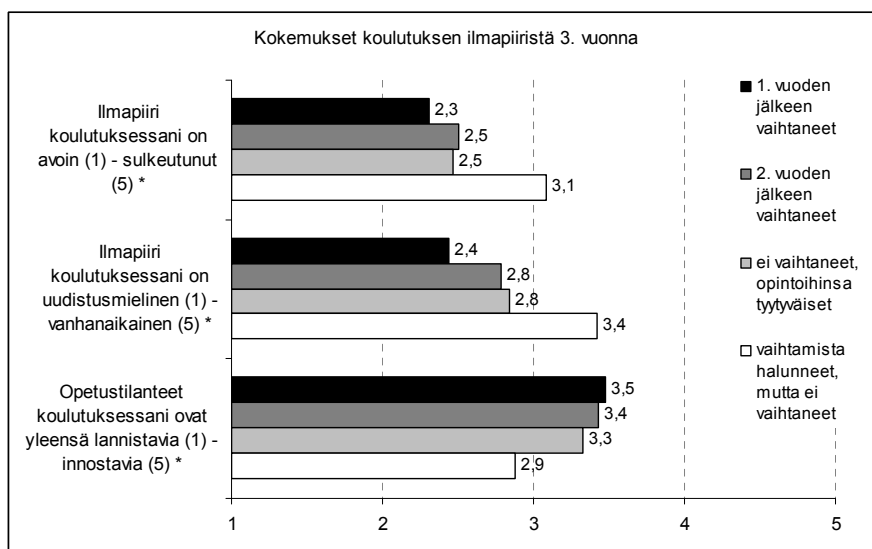
Kuvio 32. Eri ryhmien keskimääräiset kokemukset opiskeluilmapiirin myönteisyydestä ensimmäisestä kolmanteen opiskeluvuoteen

Eri ryhmien näkemyksissä koulutuksensa ilmapiiristä oli eroja kolmantena opiskeluvuonna. Opiskelijoilta kysyttiin minkälaisena he pitävät koulutuksensa ilmapiiriä asteikolla (1) avoin – (5) sulkeutunut (Liite 3). Koulutusta vaihtaa halunneet opiskelijat kokivat ilmapiirin jonkin verran sulkeutuneempina kuin opiskelijat muissa ryhmissä. Ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti melkein merkitsevästi⁸⁴. Opiskelijoilta kysyttiin minkälaisena he pitävät koulutuksensa ilmapiiriä asteikolla (1) uudistusmielinen – (5) vanhanaikainen (Liite 3). Koulutusta vaihtaa halunneet opiskelijat kokivat ilmapiirin koulutuksessaan hieman vanhanaikaisempina kuin opiskelijat muissa ryhmissä. Ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti melkein merkitsevästi⁸⁵. Opiskelijoilta kysyttiin minkälaisena he pitävät opetustilanteita koulutuksessaan asteikolla (1) lannistava – (5) innostava (Liite 3). Jälleen kerran negatiivisimman arvion antoivat koulutusta vaihtaa halunneet opiskelijat, jotka arvioivat opetustilanteet hieman lannistavampina kuin muut opiskelijaryhmät. Tämänkin väittämän kohdalla ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti melkein merkitsevästi⁸⁶.

⁸⁴ Kruskal-Wallis test: $H(3, N=434) = 7,78$; $p=0.05$

⁸⁵ Kruskal-Wallis test: $H(3, N=434) = 8,99$; $p=0.03$

⁸⁶ Kruskal-Wallis test: $H(3, N=432) = 9,67$; $p=0.02$



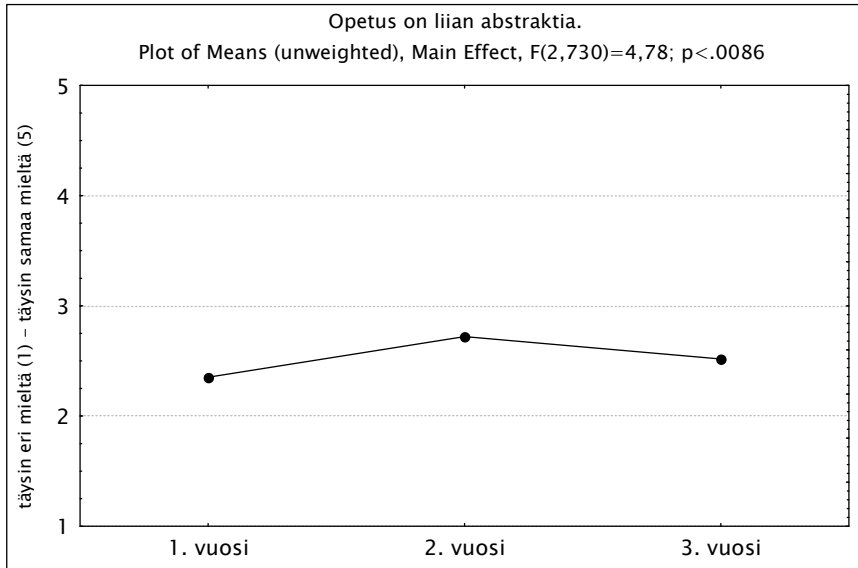
Kuvio 33. Eri ryhmien kokemuksia koulutuksen ilmapiiristä kolmantena opiskeluvuonna

Kuten edellisestä kuviosta voidaan havaita, koulutusta vaihtaa halunneiden kokemukset koulutuksensa ilmapiiristä kolmantena opiskeluvuonna olivat hieman negatiivisempia: enemmän sulkeutunut, vanhanaikainen ja lannistava kuin muiden ryhmien kokemus. Sen sijaan koulutusta ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneiden kokemukset olivat positiivisimpia ja koulutusta toisen vuoden jälkeen vaihtaneiden sekä opintoihinsa tyytyväisten ryhmän kokemukset kolmantena opintovuonna olivat hyvin lähellä positiivisimpia kokemuksia.

Vaihtaminen vaikuttaa kokemuksiin opetuksesta

Opetuksen kokeminen liian abstraktiksi voi kertoa opiskelijan puutteellisista opiskeluvälimuksista. Opiskelijan puutteelliset opiskeluvälit taas voivat johtaa ongelmiin opinnoissa ja jopa opintojen keskeyttämiseen (Christie, Munro & Fisher 2004, 620, 622). Opiskelijoilta kysyttiin ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden kyselyissä kokemuksia opetuksesta. Yksi opetusta koskevasta väittämistä oli ”Opetus on liian abstraktia”. Opetuksen ei juuri koettu ensimmäisenä opiskeluvuonna olevan liian abstraktia. Toisena vuonna opetuksen koettiin olevan keskimäärin hieman abstraktimpaa kuin ensimmäisenä opiskeluvuonna. Kolmantena opiskeluvuonna kokemukset opetuksen liiallisesta abstraktiudesta vähenivät hieman toisen vuoden kokemuksiin nähden. Erot eri vuosien kokemusten välillä erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi⁸⁷.

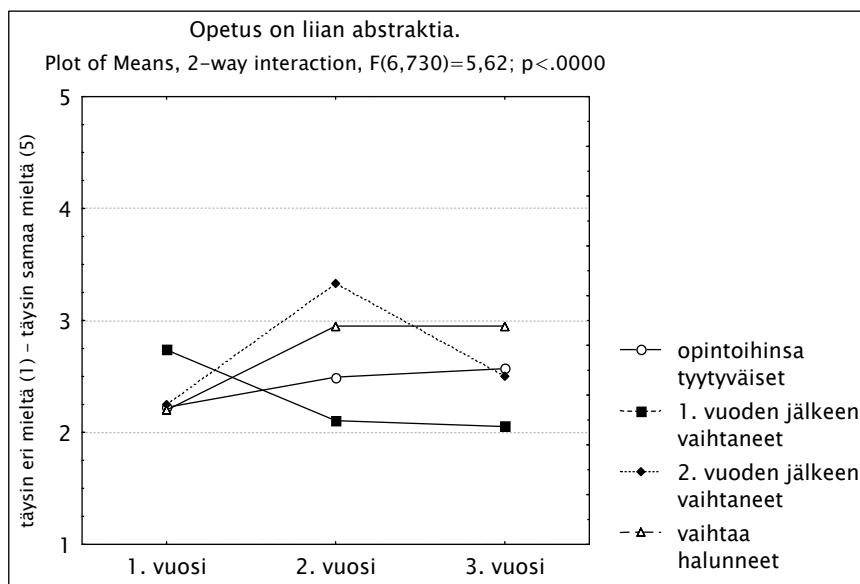
⁸⁷ Tilastollisesti merkitsevä ero $F(2, 730)=4,78; p < 0.01$



Kuvio 34. Opiskelijoiden kokemus opetuksen liiallisesta abstraktiudesta keskimäärin ensimmäisestä kolmanteen opiskeluvuoteen

Tarkasteltaessa opetuksen kokemista liian abstraktiksi omassa pääaineessa tai koulutuksessa eri ryhmissä ensimmäisestä kolmanteen opiskeluvuoteen voidaan havaita ryhmien välillä erilaisia kehityskulkuja kokemuksissa. Kaikissa muissa ryhmissä paitsi ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneissa opetus koettiin toisena vuonna useammin liian abstraktiksi kuin ensimmäisenä vuonna. Ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden ryhmä taas koki opetuksen liian abstraktiksi toisena opiskeluvuonna harvemmin kuin ensimmäisenä opiskeluvuonna. Myös toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden ryhmässä kokemusten kehityskulku toisen ja kolmannen opiskeluvuoden välillä erosi muiden ryhmien kokemusten muutoksesta olleen niitä suurempi. Kokemukset erosivat toisistaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi⁸⁸. Vaihtamisen jälkeen opetusta ei koettu liian abstraktiksi yhtä usein kuin aikaisemmin. Sen sijaan ryhmissä, joissa ei vaihdettu koulutusta, opetus koettiin liian abstraktiksi toisena opiskeluvuotena useammin kuin ensimmäisenä opiskeluvuotena, ja kolmantena opiskeluvuotena yhtä usein tai jopa useammin liian abstraktiksi kuin toisena opiskeluvuotena.

⁸⁸ Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero $F(6, 730)=5,62$; $p < 0.001$



Kuvio 35. Opiskelijoiden kokemus opetuksen liiallisesta abstraktiudesta ensimmäisestä kolmanteen opiskeluvuoteen eri ryhmissä keskimäärin

Yleisesti ottaen voidaan ajatella opiskeltävien asioiden muuttuvan vuosi vuodelta vaativammiksi siirryttäessä perusopinnoista aineopintojen kautta syventäviin opintoihin, mikä näkyy toisena opintovuonna opetuksen kokemisena abstraktimmaksi kuin ensimmäisenä opintovuonna kaikissa muissa ryhmissä paitsi koulutusta ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneissa. Toisaalta voidaan ajatella opiskelijan mukautuvan yhä vaativammaksi käyviin opintoihinsa opiskelun myötä ajan kuluessa, mikä näkyy opintoihinsa tyytyväisten ryhmässä ja koulutusta vaihtaa halunneiden ryhmässä siirryttäessä toisesta kolmanteen opiskeluvuoteen. Koulutuksen vaihtaminen näkyy taas opetuksen kokemisena vähemmän abstraktiksi vaihtamisen jälkeisenä opintovuonna kuin tätä ennen.

5.3 Yhteenvetoa opintokokemuksista

Tarkasteltavien ryhmien kokemukset erosivat toisistaan melko paljon. Opintoihinsa tyytyväisten suuri ryhmä oli tasaisesti varma koulutuksensa sopivuudesta itselleen. Kokemukset koulutusta vaihtaneiden ryhmissä vaihtamisen jälkeen olivat pääsääntöisesti myönteisempiä kuin kokemukset ennen vaihtamista. Koulutuksen vaihtamisen jälkeisenä vuonna kokemukset koulutuksen sopivuudesta itselle olivat kääntyneet varsin negatiivisista kokemuksista hyvinkin positiivisiksi kokemuksiksi. Aiemmat epäsovinnaisuuden kokemukset (ks. luku 4) olivat koulutuksen vaihtamisen jälkeen vaihtuneet opintotyytyväisyyteen, joka ennustaa opinnoissa jatkamista (vrt. Bean & Metzner 1985). Huolestuttavin tilanne oli niillä opiskelijoilla, jotka olivat ilmaisseet halunsa vaihtaa koulutusta, mutta eivät olleet kolmanteen vuoteen mennessä päässeet vaihtamaan koulutustaan. He kokivat kaikkina tarkasteltavina ajankohtina, ettei koulutus, jossa opiskellaan ole kovin-

kaan sopiva itselle. Tämä on riski opintojen sujuvalle etenemiselle (Kurri 2006) ja koulutuksen loppuun saattamiselle, sillä koulutuksen epäsovivaksi kokemisen on aiemmissa tutkimuksissa (Ozga & Sukhmandan 1998; Yorke 2001; Haggis & Pouget 2002) todettu olevan yhteydessä koulutuksen keskeyttämiseen.

Opintoihinsa tyytyväisten ryhmä oli kiinnostunut opiskelusta koulutuksessaan ja opintoihinsa kiinnittynyt. Tarkasteluista voidaan havaita koulutuksen vaihtamisen vaikutuksia opiskelijoiden kokemuksiin opinnoistaan. Opintoihin kiinnittymättömyys väheni, josta voidaan päätellä, että kiinnittyminen vahvistui. Kiinnostus opiskeluun omassa koulutuksessa oli korkea. Nämä tulokset tukevat aiempien tutkimusten (Aittola & Aittola 1984; Rhodes & Nevill 2004) havaintoa siitä, että mielekäs eli opiskelijalle merkityksellinen ja opiskelijan intressejä palveleva opiskelu, jonka kautta opiskelija voi edetä haluamaansa suuntaan edistää opiskelun loppuun saattamista. Sen sijaan koulutusta vaihtaa halunneet opiskelijat kokivat koulutuksen epäsovivaksi itselleen ja kiinnostus opiskeluun omassa pääaineessa tai koulutusohjelmassa kolmantena vuonna oli huomattavasti laimeampaa kuin opiskelijoilla muissa ryhmissä. Heiltä ilmeisesti puuttui opintoihin kiinnittävä päämäärä (vrt. Bean & Metzner 1985), sillä opintoihin kiinnittyminen ei päässyt kehittymään myönteisesti, vaan opintoihin kiinnittymättömyys oli suhteellisen yleistä kaikkina kolmena tarkastelujakohtana. Heistä yli puolet kokikin kolmantena opiskeluvuonna jonkin muun alan olevan itselleen sopivampi ja kaksi viidestä koki nykyisen koulutusalan ohella jonkin muunkin alan sopivan itselleen. Kukaan ei kokenut koulutustaan ainoaksi oikeaksi vaihtoehdoksi itselleen. Lisäksi he olivat ajatelleet koulutuksen vaihtamista pääsääntöisesti usein.

Opintoihinsa tyytyväisten ryhmä koki kolmantena opiskeluvuonna enemmän positiivisia kuin negatiivisia tunteita koulutustaan kohtaan. Koulutusta vaihtaneissa ryhmissä koettiin kolmantena opiskeluvuonna negatiivisia tunteita suhteellisen harvoin ja positiivisia tunteita taas pääsääntöisesti usein. Opiskeluilmapiiri koettiin myönteisempänä kuin koulutuksen vaihtamista edeltävänä vuonna. Koulutusta vaihtaa halunneessa ryhmässä taas tunteet opiskelua kohtaan olivat muita ryhmiä useammin negatiivisia ja muita ryhmiä harvemmin positiivisia.

Opintojensa alussa opiskelijat tarvitsevat tukea päästäkseen sisälle uuteen opiskeluympäristöön ja uuteen opiskelutapaan, joka saattaa olla hyvinkin erilainen kuin opiskelijat aiemmat opiskelutavat. Opetuksen tarkastelu opintokokemusten yhteydessä onkin tärkeää, sillä laadukkaaksi koetun opetuksen on havaittu voivan lisätä opiskelijoiden kiinnittymistä opiskeluympäristöönsä (Kember, Lee & Li 2001, 337). Sen sijaan mikäli opiskelija kokee opetuksen liian abstraktiksi, hänen on vaikea omaksua sitä, jolloin opiskelijan puutteelliset opiskeluvälmiudet voivat johtaa vaikeuksiin opinnoissa ja jopa opintojen keskeyttämiseen (vrt. Christie, Munro & Fisher 2004, 620, 622). Opetuksen liian abstraktiksi kokeminen voi kertoa myös siitä, että opetus ei kohtaa opiskelijaa omalla tasollaan, jolloin on kysymys opiskelijan itsesäätelyn asteen ja opettajan säätelyn asteen välisestä suhteesta opiskelussa (Vermunt & Verloop 1999). Yleisesti ottaen opetus koettiin toisena opiskeluvuonna useammin liian abstraktiksi kuin ensimmäisenä opiskeluvuonna, ja kol-

mantena opiskeluvuonna kokemukset eivät juuri muuttuneet toisesta opintovuodesta. Eri ryhmiä vertailtaessa havaittiin kuitenkin, että koulutuksen vaihtamisen jälkeen opiskelijat kokivat opetuksen liian abstraktiksi harvemmin kuin ennen koulutuksen vaihtamista. Saattaakin olla niin, että koulutuksen vaihtamisen jälkeen opiskelijan opiskelustrategiat ja uuden koulutuksen opettajien opetusstrategiat kohtaavat toisensa myönteisissä merkeissä (vrt. Vermunt & Verloop 1999).

6. OPINTOJEN KULKU

Tässä luvussa käyn ensin läpi aiempia tutkimuksia opintojen kulkuun liittyen. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan opintojen kulkua omassa tutkimusaineistossani. Tässä luvussa pyrin vastaamaan neljänteen tutkimusongelmaani: ”Eroavatko koulutusta vaihtaneiden ja muiden opiskelijoiden opintojen kulku toisistaan?” Opintojen kululla tarkoitetaan tässä opintojen etenemistä ja menestystä opinnoissa.

6.1 Opintojen kulku ja siihen vaikuttavia tekijöitä aiempien tutkimusten valossa

Suomessa opintojen etenemistä on useimmin mitattu opintoviikkojen kertymisvauhdilla. Opintoviikkokertymien on havaittu vaihtelevan koulutusalojen välillä huomattavastikin (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998, 29). Pitkään opiskeleminen ei yleensä ole suunniteltua tai haluttua (Utriainen 2004, 13; Mäkinen, M. 2006b, 83). Lisäksi paineita opiskelijoille aiheuttaa tehokkuutta, taloudellisuutta ja nopeaa suoriutumista korostava korkeakoulupolitiikka, joka tähtää opintoaikojen lyhentämiseen, mutta lisäpanostusta, kuten opetus- ja ohjausresurssien lisäämistä ja opintotuen merkittävää korottamista, ei käytännössä voida toteuttaa (Vanttaja 2010, 53).

Opintomenestys voidaan käsittää monella eri tavalla. Toiselle menestys voi olla opintojen menestyksestä suorittamista kokonaisuudessaan ja toiselle henkilökohtaisesti kiinnostavien opinto-ohjelman osien suorittamista menestyksellisesti. (Yorke 2004, 19.) Jonkinasteisen objektiivisuuden vuoksi opintomenestyksellä tarkoitetaan tutkimuksissa kuitenkin yleensä arvosanojen keskiarvoa. Minkään yksittäisen tekijän tai tekijäjoukon ei kuitenkaan ole havaittu ennustavan yksittäisen opiskelijan menestymistä tai koulutuksen keskeyttämistä, sen sijaan opintomenestykseen vaikuttavat useat tekijät (Pritchard & Wilson 2003, 26). Korkean arvosanojen keskiarvon omaavien opiskelijoiden kuitenkin on havaittu keskeyttävän opintonsa harvemmin kuin muiden opiskelijoiden ja toisaalta valmistuvan opinnoistaan useammin tavoiteajassa (DesJardins, Ahlburg & McCall 1999, 386–387; DesJardins, Ahlburg & McCall 2002, 569).

Opintojen etenemistä voidaan mitata opintoviikkokertymän lisäksi myös tutkinnon suorittamiseen kulutetulla ajalla. Nopeaan valmistumiseen on todettu olevan yhteydessä opetusta antavan organisaation opiskelijakeskeisyys ja opintojen tavoitteellisuus. Lisäksi organisaation myönteisen suhtautumisen tutkielmaopintoihin on todettu olevan yhteydessä nopeaan valmistumiseen. Myös opiskelijoiden ja opetuksen sitominen tutkimukseen edesauttavat nopeaa valmistumista. (Häyrynen, Perho, Kuittinen & Silvonen 1992, 78.) Pääaineen vaihtamisella on todettu olevan yhteys sekä opinnoista valmistumiseen käytettyyn aikaan että opinnoista valmistumisen ikään. Vaikka opiskelija vaihtaa pääainetta, on hänen todettu voivan valmistua sekä nuorena että nopeasti opinnoistaan. Hie-

man todennäköisempää pääaineen vaihtamisen jälkeen oli kuitenkin valmistua vanhimpien ja hitaimpien joukossa. (Merenluoto 2009, 149–150.) Eli pääaineen vaihtaminen todennäköisesti viivästyttää opintoja ainakin hieman.

Opintojen etenemiseen vaikuttavia tekijöitä

Opintojen etenemiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten kokemus elämänhallinnasta, omien voimien ja kykyjen riittävydestä sekä opiskelijan saama sosiaalinen tuki (Kunttu 2009, 22). Opintojen eri vaiheissa opintojen etenemiseen ja opintomenestykseen on havaittu vaikuttavan eri tekijöiden. Ensimmäisen vuoden opiskelijoilla yliopiston sisäänpääsypisteiden (McKenzie & Schweitzer 2001, 29) ja aiemman opintomenestyksen on havaittu vaikuttavan positiivisesti menestykseen yliopisto-opinnoissa (Need & De Jong 2001, 275). Aiemmalla opintomenestyksellä oli positiivinen vaikutus myös opintojen etenemiseen. Lisäksi opiskeluun käytetyn ajan on havaittu olevan yhteydessä sekä opintojen etenemiseen että opintomenestykseen. (Jutila 2004, 96.) Samoin uskon opinnoissa menestymiseen havaittiin vaikuttavan positiivisesti sekä opintomenestykseen että opinnoissa etenemiseen. Toisaalta mitä kuormittavampina ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelija kokee opintonsa, sitä huonompia arvosanoja hänen on havaittu saavuttavan. (Need & De Jong 2001, 275–276.) Kolmannen vuoden opiskelijoiden kohdalla itsenäisen opiskelun määrän ja aiemman opintoviikkokertymän on havaittu olevan yhteydessä opintojen etenemiseen ja opintomenestykseen. (Jutila 2004, 96.)

Opiskelijan iällä on myös havaittu olevan vaikutusta opintojen etenemiseen. Aikuisena opintonsa aloittaneiden yliopisto-opiskelijoiden on havaittu kokevan itsensä usein nuoria yliopisto-opiskelijoita nopeammin opinnoissaan edenneiksi, ja selittävän tätä vahvalla opiskelumotivaatiollaan ja nuorten vielä paikkaansa hakevien opiskelijoiden kokemilla vaikeuksilla (Moore 2003, 115). Toisaalta mitä aikaisemmin opinnot on aloitettu, sitä intensiivisemmin etenemisen opinnoissa on havaittu tapahtuvan (Kurri 2006, 62). Lisäksi nuorten yliopisto-opiskelijoiden havaittiin menestyvän opinnoissaan paremmin kuin aikuisena, 25 -vuotiaana tai vanhempana, opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden humanistisissa, kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä. Toisaalta luonnontieteissä heidän havaittiin menestyvän huonommin kuin aikuisena opintonsa aloittaneet. (Rautopuro & Väisänen 2006, 246–247.) Aikuisena yliopisto-opiskelun aloittaneet ovat kuitenkin kokeneet, että he voivat yhdistää aiemmissa opinnoissa ja työelämässä oppimiaan tietoja ja taitoja yliopistossa opetettuihin asioihin, mikä teki opinnoissa etenemisen helpoksi. Lisäksi monet heistä ovat kokeneet opiskeltavien asioiden olevan helpommin ymmärrettävissä työelämäsidoksen ja työkokemuksen kautta. (Moore 2003, 120.) Oppimisen ja opintomenestyksen välinen ristiriita onkin yksi arvioinnin aiheuttamista sivuvaikutuksista opiskelussa (Beaty, Gibbs & Morgan 2005, 74).

Yliopiston opiskeluympäristöllä ja siihen mukautumisella on arveltu olevan vaikutusta opintojen etenemiseen. Opiskelijat, joiden ei ollut opintoja aloittaessaan vaikeaa mukautua yliopisto-opintoihin, suorittivat ensimmäisenä opintovuonna hieman enemmän opintoja

kuin ne, joilla mukautuminen ei ollut vaikeaa eikä helppoa tai ne, joilla mukautuminen oli vaikeaa. (Grayson 2003, 423–424.) Lisäksi on oletettu, että nopeaan ja helppoon opinnoissa etenemiseen tarvitaan Bourdieun määrittelemää kulttuuripääomaa, kuten ympäristölle tyypillistä kieltä, lukeneisuutta tai oppimiskokemuksia (Ridley 2004, 92).

Tyytyväisyyden opintoalan valintaan on havaittu vaikuttavan sekä opintojen etenemiseen että opintomenestykseen positiivisesti (Need & De Jong 2001, 275). Suomessa haluamaansa opiskelupaikkaan päässeiden opiskelijoiden onkin havaittu suorittavan enemmän opintoviikkoja kuin opiskelijoiden, jotka eivät olleet päässeet haluamaansa opiskelupaikkaan (Tiilikainen 2000, 92). Kokemuksen oikealla alalla opiskelusta on havaittu olevan yhteydessä opintojen etenemiseen opiskelijan omien tavoitteiden mukaisesti. Opiskelijoista, jotka kokivat opiskelevansa oikealla alalla, 65 % koki opintojensa edenneen tavoitteidensa mukaisesti. Toisaalta taas opiskelijoista, jotka eivät kokeneet opiskelevansa oikealla alalla, vain 35 % arveli opintojensa edenneen tavoitteiden mukaisesti, kun taas 64 % heistä koki opintojensa edenneen hitaammin kuin oli tavoite. (Viuhko 2006, 32.) Lisäksi opiskelualan kokemisen vääräksi on havaittu olevan yhteydessä heikkoon opintoviikkokertymään (Kurri 2006, 62).

Opintomenestykseen vaikuttavia tekijöitä

Opiskelijan pitkäaikainen opintosuunnitelma tavoitteineen ja mielenkiinnon kohteineen vaikuttaa hänen opiskeluunsa. Opiskelutilanteen kontekstin on havaittu määrittävän opiskelijan ponnistusten määrää sen mukaan, minkälainen suhde on opiskelijan pyrkimysten ja opiskelussa tarjoutuvien mahdollisuuksien välillä. (Beatty, Gibbs & Morgan 2005, 85.) Opiskelijan motivaation ja tieteenalan opintosisältöjen välisen vuorovaikutuksen on havaittu olevan ratkaisevan tärkeä tekijä opiskelijan opintomenestyksen suhteen (Breen & Lindsay 2002, 720). Näin siis opiskelupaikan ja opintosisältöjen mieluisuus voivat vaikuttaa opintojen etenemiseen ja opintomenestykseen.

Opiskelijan mukautumisen yliopisto-opintoihinsa on arveltu vaikuttavan opintomenestykseen. Havaintojen mukaan opiskelijoilla, jotka sopeutuivat opintoihinsa hyvin, oli hieman paremmat arvosanojen keskiarvot kuin opiskelijoilla, joille sopeutuminen ei ollut vaikeaa eikä helppoa tai niillä, joille sopeutuminen oli vaikeaa. (Grayson 2003, 423–424.) Opintoihin sitoutumisen on havaittu vaikuttavan eri opintoaloilla eri tavoin opintomenestykseen. Luonnontieteellisellä ja yhteiskuntatieteellisellä alalla sitoutuminen opintoihin oli yhteydessä hyvään opintomenestykseen, sen sijaan kasvatustieteellisellä alalla trendi oli päinvastainen. (Rautopuro & Väisänen 2002, 16.) Toisaalta on myös päinvastaisia tutkimustuloksia, joiden mukaan hyvin yliopistoon integroituneet opiskelijat menestyivät opinnoissaan ensimmäisenä opiskeluvuonna huonommin kuin yliopistoon huonommin integroituneet opiskelijat (McKenzie & Schweitzer 2001, 29). Opiskelijat voivat saada vihjeitä opintojen vaatimuksista ja opintosisältöjen painotuksista tutkimalla aikaisempia tenttikysymyksiä. Tämän onkin todettu auttavan opiskelijoita saamaan tentteistä parempia arvosanoja (Irlandoust & Karlsson 2002, 45).

Eri tutkimuksissa opintoihin integroitumista on mitattu hyvinkin erityyppisin tavoin, joten ristiriitaisuus tulosten välillä on enemmän kuin todennäköistä. Toisaalta on kysymys siitä mihin integroitumista tarkoitetaan opintoihin integroitumisella. Tarkoitetaanko sillä akateemista integroitumista oppiaineeseen ja sen kulttuuriin vai sosiaalista integroitumista esimerkiksi samaan aikaan aloittaneisiin opiskelijatovereihin. On nimittäin havaittu, että opiskelijajärjestöön kuulumisen saattaa olla opintoihin kiinnittävä tekijä. Opiskelijajärjestöjen jäsenillä on havaittu olevan korkeampi arvosanojen keskiarvo kuin opiskelijoilla, jotka eivät kuuluineet opiskelijajärjestöihin (Pritchard & Wilson 2003, 25).

Opiskelijan sosiaalisen ja akateemisen integroitumisen opintoihinsa on arveltu johtavan hyviin opintosuorituksiin, jotka hallitsevat päätöksentekoa opinnoissa jatkamisesta. Sosiaalisella integroitumisella tarkoitetaan opiskelijan kykyä yhdistää opintonsa muuhun elämäänsä, kuten työhön (vrt. Moore 2003, 120), perheeseen ja sosiaaliseen elämään. Toisaalta taas opiskelun ulkoiset syyt saattavat johtaa opiskeluun mukautumattomuuteen ja siten heikkoon opiskelumenestykseen, jonka pohjalta opiskelija tekee päätöksensä. (Yorke 2004, 23.)

Oppimistyylien on havaittu olevan yhteydessä opiskelijoiden opintomenestykseen. Ohjautumattoman oppimistyylin (Vermunt 1995, 326) omaavalla opiskelijalla on usein ongelmia opiskelussaan ja oppimisen säätelyssä sekä ambivalentti suhde opintoihinsa. Ohjautumattomalla oppimistyyllillä onkin havaittu olevan hienoinen negatiivinen yhteys opintosuorituksiin. (Boyle, Duffy & Dunleavy 2003, 267; Vermunt & Vermetten 2004, 380.) Yliopisto-opiskelijoiden tilannekohtaisilla reaktioilla oppimistehtävää kohtaan on myös havaittu olevan yhteyksiä opintomenestykseen. Vaikeaksi koettua opiskeluaihetta ei aina lähestytä tehtäväorientoituneesti, vaan vältellään sitä, koska aihepiiriä ei koeta hallittavan (Murtonen 2004, 88). Vaikeita opintotehtäviä välttelevien opiskelijoiden, jotka kokivat tehtävän vastenmielisenä, tilanteen ahdistavana ja lopettivat yrittämisen, on havaittu saavan huonoimpia arvosanoja opinnoistaan ja etenevän opinnoissaan hitaasti (Mäkinen, J. & Olkinuora 2004, 482, 485).

Opiskelijoiden opiskeluympäristössään harjoittamien vuorovaikutustapojen ja opiskelumenestyksen välillä on todettu olevan yhteys. Pintatason kopioivaan ulkoa oppimiseen turvautuvien ns. toistamissuuntautuneiden opiskelijoiden, jotka tukeutuivat opiskelussaan ulkoiseen sääntelyyn (vrt. Vermunt & Verloop 1999, 270), on havaittu menestyneen arvosanoilla mitattuna heikosti opinnoissaan. (Lindblom-Ylänne & Lonka 1999, 8-9, 10.) Parempilaatuisen oppimisen onkin havaittu olevan yhteydessä mm. opiskelijan itselleen asettamiin selviin tavoitteisiin sekä itseohjautuvaan oppimiseen (Trigwell & Prosser 1991, 260–261). Toisaalta opintojen suunnittelemiseen liittyvien vaikeuksien on havaittu olevan yhteydessä opintojen sujumattomuuteen. Opintojen heikon etenemisen taustalla voivatkin olla opiskelijan tarve opinto-ohjaukseen, saada apua opiskeluongelmiinsa tai opiskelutekniikkaan. (Kurri 2006, 62.)

Opintomenestyksen on todettu vaikuttavan opiskelijan päätökseen jatkaako vai keskeyttääkö yliopisto-opintonsa. Huonon opintomenestyksen on todettu vaikuttavan opintojen keskeytymiseen (mm. Bennett 2003, 134). Toisaalta hyvin ja huonosti opinnoissaan

menestyvien opiskelijoiden on havaittu keskeyttävän opintonsa eri syistä. Hyvin opinnoissaan menestyvien opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen havaittiin johtuvan siitä, että koulutus tai yliopisto ei täyttänyt heidän tarpeitaan. He eivät esimerkiksi päässeet haluamaansa pääaineeseen tai he eivät tunteneet oloaan kotoisaksi opiskeluympäristössä. (Rummel ym. 1999.) Jos koulutus ei täytä opiskelijan tarpeita, sen keskeyttäminen voi olla hänelle myönteinen tapahtuma. Osa koulutuksen keskeyttäneistä vaihtaakin toiseen koulutukseen (Ozga & Sukhnandan 1998, 328–329). Vaihtamisen jälkeen opiskelija kohtaa uusia psykologisia sekä koulutukseen ja uuteen opiskeluympäristöön liittyviä haasteita. Siirtymävaiheessa on todettu opiskelijoiden opintosuoritusten tason laskevan väliaikaisesti, ja tätä on kutsuttu siirtymishokiksi (*transfer shock*). (Laanan 2001, 5.) Tieto uudesta koulutuksesta kuitenkin helpottaa siirtymistä ja uuden koulutuksen loppuun suorittamista (Laanan 2001, 11).

Opintoihin kiinnittymisen suhde opintojen kulkuun

Useissa tutkimuksissa on opiskelijan kannalta todettu tärkeäksi tunne akateemiseen yhteisöön kuulumisesta (Yorke 2004, 26). Tinto (1988) on soveltanut Van Gennepin (1960) teoriaa siirtymävaiheiden riiteistä opintoihin kiinnittymisen ja opintojen kulun väliseen suhteeseen. Tullakseen akateemisen yhteisön jäseneksi opiskelijan pitää käydä läpi kolme siirtymävaihetta, erovaihe, siirtymävaihe ja liittymisvaihe, jotka voivat olla opiskelijalle tiedostamattomia ja osittain samanaikaisia. (Tinto 1988, 442, 448.)

Opintojensa alussa opiskelijan pitää erottautua jossakin määrin aiemmista yhteisöistään, kuten aiemmasta opinahjostaan tai useasti myös asuinpaikastaan. Opintojen alun eroproessiin liittyy usein myös kotoa pois muuttaminen opiskelupaikkakunnalle. Koulutuksessa pysymisen on arveltu riippuvan aiempien yhteisöjen jättämisestä. Tämän kehitystehtävän läpikäyminen on oleellista koulutuksessa pysymisen kannalta. (Tinto 1988, 443.) Erovaihetta seuraavassa siirtymävaiheessa opiskelijan siirtyessä yliopistoon, uuteen opiskeluympäristöön, hänen tulee opetella uusia normeja ja tapoja integroituakseen sinne. Siirtymävaiheeseen liittyy toisinaan stressiä, menetyksen tunteita, hämmennystä ja yksinäisyyden tunteita, jotka voivat aiheuttaa opiskeluun kiinnittymisen ongelmia. Tämän vuoksi opiskelijan tukitoiminnot, kuten ohjaus opintojen alussa ovat hyvin tärkeitä. Jos opiskelijan eteen tulevien ongelmien ratkaisutaidot eivät ole kehittyneet, seurauksena voi olla opintojen aloittamisen kangertelu ja opintojen keskeyttäminen ilman kunnollista yritystä sopeutua yliopistoon. (Tinto 1988, 444.)

Siirtymävaiheen stressin sietokyky on vaihtelevaa opiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijat, joiden tavoitteet ovat alunalkujaan puutteelliset, keskeyttävät opintonsa toisinaan hyvin pienienkin vastoinkäymisten seurauksena. Toisaalta jotkut opiskelijat ovat hyvin tavoitehakuksia ja tekevät miltei mitä tahansa jatkaaksensa opintojaan. (Tinto 1988, 444–445.) Opiskelijan tausta vaikuttaa siihen, miten vaikeaksi hän kokee yliopiston opiskeluympäristöön sopeutumisen. Mikäli tausta on hyvin erilainen normeiltaan ja käyttäytymistavoiltaan kuin yliopistoympäristö, on opiskelijan usein vaikeaa mukautua ympäristön

tapoihin, sillä aikaisemmat kokemukset eivät ole valmistaneet heitä useinkaan yliopisto-opintoihin. Mikäli opiskelijan vanhemmilla on yliopistokoulutus, on opiskelijalle usein helpompaa sopeutua yliopistoon opiskeluympäristönä. (Tinto 1988, 445.)

Opiskelijan käytyä läpi erovaiheen ja siirtymävaiheen tulee eteen liittyminen yliopistoyhteisöön. Opiskelijan tulee muodostaa sosiaalisia suhteita toisiin yhteisön jäseniin, kuten opiskelijoihin ja tiedekuntaan, voidakseen integroitua yliopistoonsa. Koska yliopistoyhteisö on luonteeltaan sekä akateeminen että sosiaalinen, kiinnittyminen sekä koulutukseen että sosiaaliseen yhteisöön heijastaa henkilökohtaista ja älyllistä liittymistä yliopistoyhteisöön. Mikäli opiskelija ei kykene sosiaaliseen kanssakäymiseen, saattaa hänen integroitumisensa jäädä puutteelliseksi, johtaa eristäytymiseen ja sitä kautta opintojen keskeyttämiseen. Opintojen keskeyttämistä voidaan tällöin pitää analogiana Durkheimin itsemurhan teoriasta, jolloin yksilö eroaa yhteisöstä, jossa yksilön ja yhteisön välillä ei ole merkittävää sosiaalista kanssakäymistä. (Tinto 1988, 446–448.)

Yliopistoissa ei yleensä ole mitään rituaaleja tai seremonioita, joissa varmistettaisiin sosiaalisten kontaktien syntyminen. Useat yliopistot kuitenkin järjestävät orientaatiotapahtumia tai -kursseja, joissa esitellään opiskeluun ja opiskelijaelämään liittyviä asioita, mutta niissä ei välttämättä pääse syntymään sellaisia kontakteja, jotka johtaisivat yliopisto-yhteisöön kiinnittymiseen. Toisaalta uusia opiskelijoita yliopisto-yhteisöön kiinnittävää toimintaa voi olla esimerkiksi ylioppilaskunnissa ja muissa opiskelijajärjestöissä. Aina toiminta ei tavoita uusia opiskelijoita tai kiinnittyminen yhteisöön ei onnistu sen kautta toiminnan ollessa epäsäännöllistä. (Tinto 1988, 446.) Uuden opiskelijan tulee usein siis löytää oma tiensä läpi yliopiston sokkeloiden. Kaikilla uusilla opiskelijoilla ei kuitenkaan ole kykyä luoda yhteisöön integroivia kontakteja itsenäisesti, jolloin yhteisöön kiinnittymistä ei tapahdu, ja seurauksena saattaa olla opintojen keskeytyminen. (Tinto 1988, 446–447.)

6.2 Opintojen kulku tutkittavilla

Tässä alaluvussa tarkoitukseni on vastata neljänteen tutkimuskysymykseeni: ”Eroavanko koulutusta vaihtaneiden ja muiden opiskelijoiden opintojen kulku toisistaan?” Tarkastellessani opintojen kulkua keskityn ensin opintojen etenemiseen, ja sen jälkeen siirryn tarkastelemaan opintomenestystä. Opintojen etenemistä tarkasteltiin tutkimusajankohtana käytössä olleiden opintoviikkojen kautta. Opintoviikko vastasi 40 tunnin työmäärää. Nykyisin käytössä oleva opintopiste vastaa noin 27 tunnin työmäärää. Opintomenestystä tarkastelin arvosanojen keskiarvon kautta.

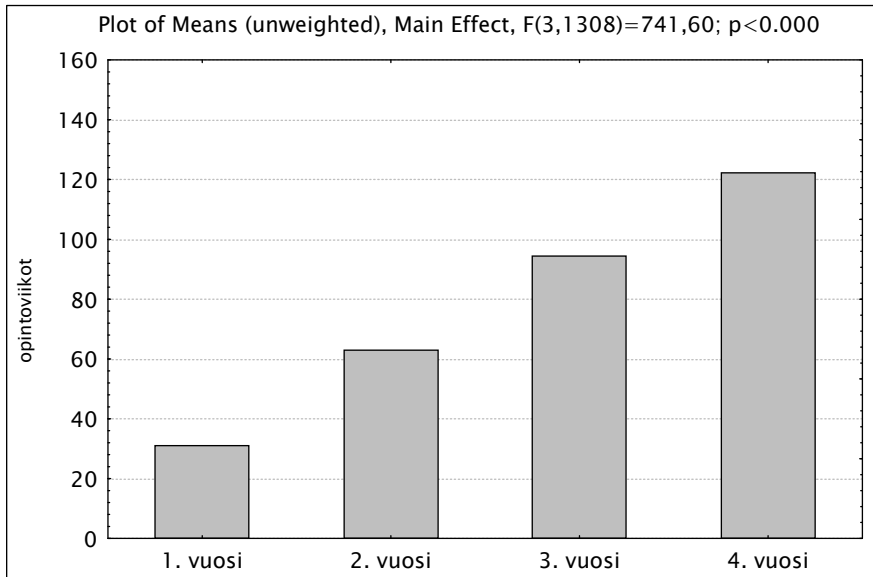
Opintojen etenemisessä hienoisia eroja

Tarkastelin opintojen keskimääräistä etenemistä opintorekisteristä saatujen opintoviikkomäärien avulla. Perusjoukossa, eli vuonna 1998 opintonsa aloittaneiden keskuudessa, ensimmäisen vuoden lopulla opintoviikkoja oli koossa keskimäärin 31 opintoviikkoa, toisen vuoden lopulla 60, kolmannen vuoden lopulla 88 ja neljännen vuoden lopulla 107.

Taulukko 32. Opintoviikot keskimäärin ja nollasuorittajat perusjoukossa (1998 Turun yliopistossa aloittaneet) ensimmäisestä neljanteen vuoteen

VUOSI	PERUSJOUKKO			
	N	KESKIJARVO	KESKIHAJONTA	NOLLASUORITTAJAT (N)
1. vuosi (1999)	1585	31	22,4	119
2. vuosi (2000)	1585	60	30,8	32
3. vuosi (2001)	1519	88	37,8	20
4. vuosi (2002)	1621	107	50,2	49

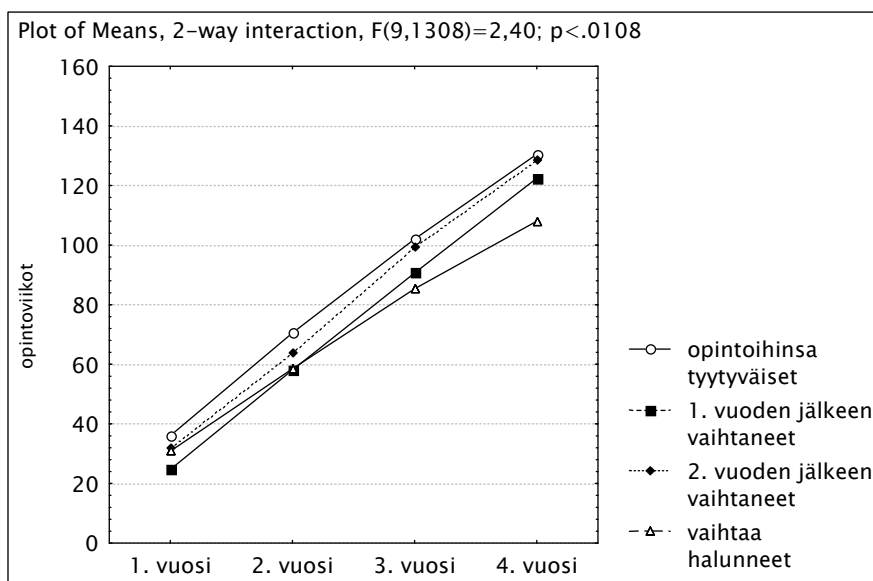
Perusjoukkoon verrattuna tutkittavien opiskelijoiden opinnot etenivät ripeämmin. Tätä selittää se, että perusjoukossa on mukana enemmän opiskelijoita, jotka eivät ole kirjoittautuneet läsnä oleviksi kaikkina vuosina. Tällöin opintojen kertyminen omassa yliopistossa ei ole mahdollista. Lisäksi perusjoukossa on enemmän opiskelijoita, jotka eivät ole suorittaneet yhtään opintoviikkoa. Ensimmäisenä vuonna heitä oli 119 (n. 7,5 %), toisena vuonna 32, kolmantena vuonna 20 ja neljäntenä vuonna 49. Myös tutkimusjoukossa oli nollasuorittajia. Heitä oli ensimmäisenä vuonna 17 (n. 4 %) ja toisesta neljanteen vuoteen yksi. Tutkittavalla joukolla, eli yli kuusi lukukautta läsnä olleilla opiskelijoilla, oli opintoviikkoja ensimmäisen vuoden lopulla keskimäärin 31, toisen vuoden lopulla 63, kolmannen vuoden lopulla 94 ja neljännen vuoden lopulla 122 (kuvio 36). Eri vuosien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero⁸⁹, eli tutkimusjoukossa opinnot etenivät keskimäärin selkeästi vuosi vuodelta.



Kuvio 36. Opintoviikot tutkimusjoukossa keskimäärin ensimmäisestä neljanteen vuoteen

⁸⁹ $F(3, 1308)=741,60$; $p<0.001$

Ensimmäisen opintovuoden lopussa eniten opintoviikkoja, keskimäärin noin 36 opintoviikkoa, olivat suorittaneet opintoihinsa tyytyväiset opiskelijat. Sen sijaan vähiten opintoviikkoja, keskimäärin vajaa 25 opintoviikkoa, oli ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneilla opiskelijoilla. Neljännen opintovuoden loppuun mennessä keskimäärin pisimmälle opinnoissaan olivat edenneet opintoihinsa tyytyväiset opiskelijat, jotka olivat pysyneet alkuperäisessä koulutuksessaan. Heidän keskimääräinen opintoviikkokertymänsä oli 130 opintoviikkoa. Neljännen opintovuoden lopulla kaikkein vähiten opintoviikkoja, keskimäärin 108 opintoviikkoa, oli kertynyt niille opiskelijoille, jotka olivat halunneet vaihtaa koulutusta, mutta eivät olleet kolmanteen vuoteen mennessä vaihtaneet. Ryhmien väliset erot opintojen etenemisessä olivat tilastollisesti melkein merkitseviä⁹⁰. Tämä tulos tukee Kurrin (2006, 62) havaintoa, jonka mukaan opiskelualan kokeminen vääräksi on yhteydessä opiskelun hitaaseen etenemiseen.



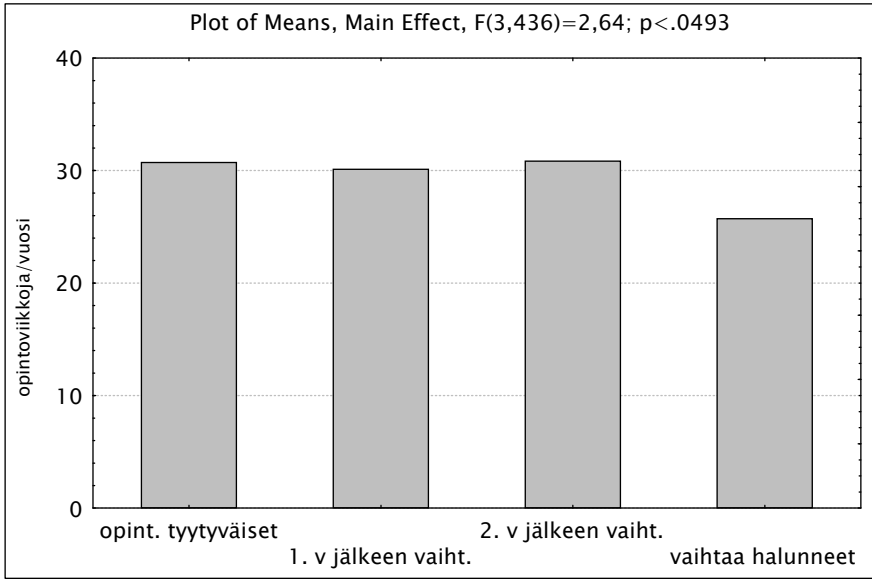
Kuvio 37. Opintojen eteneminen eri tutkimusryhmissä vuosittain, ryhmän opintoviikot keskimäärin lukuvuoden lopussa

Keskimäärin eniten opintoviikkoja vuosittain (30,9 ov) olivat suorittaneet opiskelijat, jotka olivat vaihtaneet koulutusta toisen vuoden jälkeen. Hieman vähemmän (30,7 ov) vuosittain olivat suorittaneet alkuperäisessä koulutuksessaan vakaasti pysyneet. Ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneet pääsivät miltei samaan tulokseen (30,1), mutta vaihtamista halunneet alkuperäisessä koulutuksessa kolmanteen vuoteen pysyneet suorittivat huomattavasti muita ryhmiä vähemmän opintoviikkoja vuosittain (25,8). Ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti melkein merkitsevästi⁹¹. Tästä voitaneen päätellä, että opintoalan

⁹⁰ $F(9, 1308)=2,40$; $p< 0.05$

⁹¹ $F(3, 436)=2,64$; $p<0.05$

vaihtaminen on opiskelijalle suotuisampaa opintojen etenemisen suhteen kuin se, että opiskelija ei vaihda koulutusta, vaikka näin haluaisi. Tässä on huomioitava se, että opiskelija ei aina pääse vaihtamaan koulutusta haluamaansa koulutukseen sisäänpääsyvaatimusten vuoksi, vaan joutuu sinnittelemään koulutuksessa, josta haluaisi vaihtaa pois.



Kuvio 38. Eri tutkimusryhmissä keskimäärin suoritettut opintoviikot vuosittain ensimmäisestä kolmanteen opintovuoteen

Perusjoukossa, eli vuonna 1998 opintonsa aloittaneiden keskuudessa, ensimmäisenä vuonna opintoviikkoja suoritettiin keskimäärin 25 opintoviikkoa, toisena vuonna keskimäärin 29, kolmantena vuonna keskimäärin 27 ja neljäntenä vuonna keskimäärin 25 (taulukko 33).

Taulukko 33. Vuosittain suoritettut opintoviikot keskimäärin perusjoukossa (1998 Turun yliopistossa opintonsa aloittaneet)

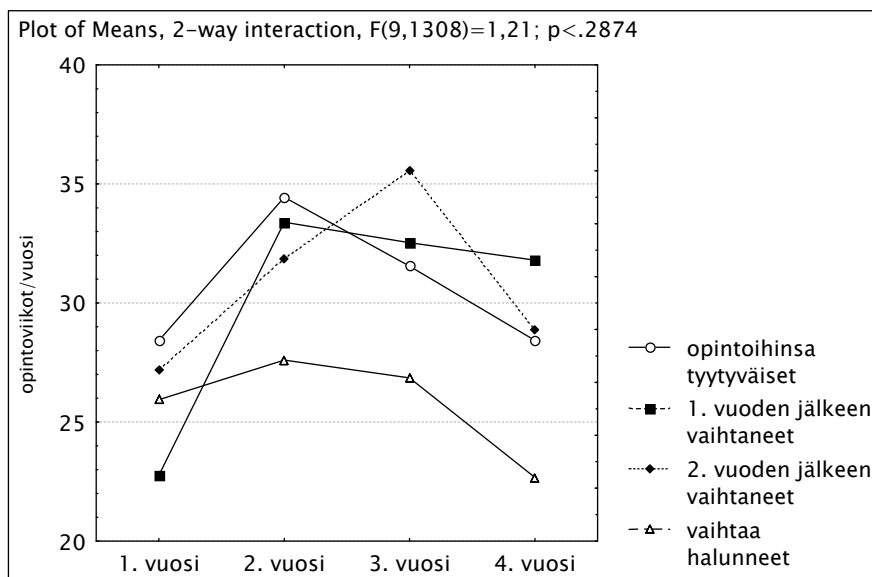
VUOSI	N	KESKIARVO	KESKIHAJONTA
1. vuosi (1999)	1585	24,6	13,6
2. vuosi (2000)	1585	28,7	16,7
3. vuosi (2001)	1511	27,3	16,3
4. vuosi (2002)	1482	24,8	17,5

Tutkimusjoukossa opiskelijoiden eri vuosina suorittamat keskimääräiset opintoviikot vaihtelivat tarkasteluaikana. Perusjoukkoon verrattuna tutkimusjoukossa suoritettiin keskimäärin hieman enemmän opintoviikkoja kuin perusjoukossa. Tämä johtuu aina-

kin osittain tutkimusjoukon valintaperusteesta läsnäololukukausien mukaan. Kuten jo aiemmin on kerrottu, tutkimusjoukkoon valikoitiin vähintään kolme lukuvuotta läsnä oleviksi kirjoittautuneet opiskelijat, jotka olivat vastanneet kaikkiin kolmeen kyselyyn.

Tutkimusjoukossa kuten perusjoukossakin vähiten opintoviikkoja, keskimäärin 26,1 opintoviikkoa vuodessa, suoritettiin ensimmäisen opiskeluvuoden aikana ja eniten, keskimäärin 31,8 opintoviikkoa vuodessa, suoritettiin toisen opiskeluvuoden aikana. Kolmantena opiskeluvuonna suoritettiin keskimäärin 31,6 opintoviikkoa ja neljäntenä vuonna keskimäärin 27,9 opintoviikkoa. Eri vuosina suoritettujen keskimääräisten opintoviikkomäärien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja⁹². Sekä perusjoukossa että tutkimusjoukossa oli havaittavissa vaihteluita opintojen etenemistahdissa eri opintovuosina. Alussa yliopisto-opiskelua opeteltaessa opintojen eteneminen oli hieman hitaampaa kuin toisena ja kolmantena opintovuonna, jolloin opiskelutavat olivat jo tuttuja. Neljäntenä vuonna siirryttäessä entistä vaativampiin opintoihin eteneminen hidastui taas.

Eri ryhmissä eri vuosina suoritettujen opintoviikkojen määrät vaihtelivat suuresti (kuvio 39). Kaikissa ryhmissä suoritettiin ensimmäisenä vuonna vähemmän opintoviikkoja kuin toisena vuonna. Toisena vuonna suoritettujen opintoviikkojen määrä kasvoi eniten opiskelijoilla, jotka olivat vaihtaneet koulutusta ensimmäisen vuoden jälkeen. Toisen vuoden jälkeen suoritettujen opintoviikkojen määrä laski kaikissa muissa ryhmissä paitsi ryhmässä, joka vaihtoi toisen vuoden jälkeen koulutusta. Tämä antaa syyn olettaa koulutuksen vaihtamisen vaikuttavan positiivisesti sen jälkeen suoritettujen opintoviikkojen määrään. Ryhmät eivät kuitenkaan eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi.



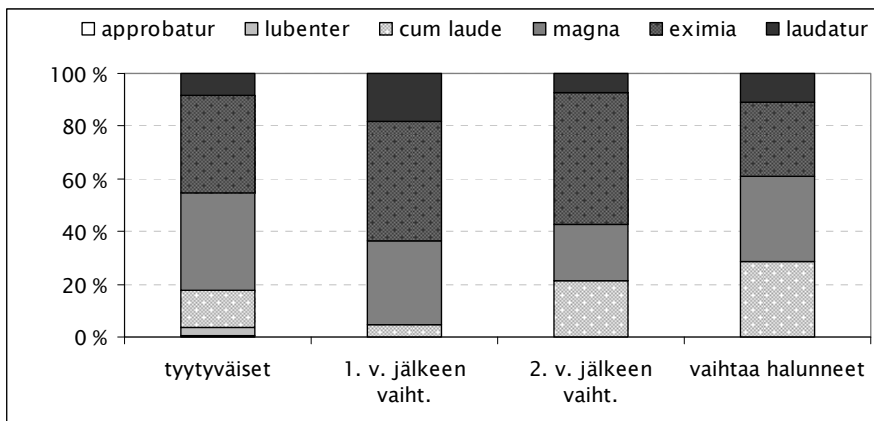
Kuvio 39. Vuosittain suoritettut opintoviikot keskimäärin eri ryhmissä

⁹² $F(3, 1308)=5,72$; $p<0.001$

Ensimmäisen opintovuoden jälkeen koulutusta vaihtaa halunneiden vuosittaiset opintoviikkomäärät olivat huomattavasti vähäisempiä kuin muissa vertailuryhmissä. Tämä tukee Kurrin (2006, 62) havaintoa, jonka mukaan opiskelualan kokeminen vääräksi on yhteydessä heikkoon opintoviikkokertymään.

Ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneet parhaimpia ylioppilaskirjoituksissa

Aiemman opintomenestyksen on todettu voivan ennustaa menestystä yliopisto-opinnoissa. Tämän vuoksi opiskelijoilta tiedusteltiin ensimmäisen vuoden kyselyssä menestystä ylioppilaskirjoituksissa. Menestystä aikaisemmissa opinnoissa mitattiin ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettujen aineiden arvosanojen keskiarvolla, joka laskettiin eri arvosanojen lukumäärien keskiarvosta. Suhteellisesti korkeimmat arvosanojen keskiarvot olivat ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden ryhmässä. Eri ryhmien ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettujen aineiden arvosanojen keskiarvot eivät kuitenkaan eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi⁹³.



Kuvio 40. Ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettujen aineiden arvosanojen keskiarvot eri ryhmissä

Aiemmin on havaittu aiemman koulumenestyksen ennustavan opintomenestystä yliopisto-opinnoissa (Lindblom-Yläne, Lonka & Leskinen 1999, 248). Tämän vuoksi voisi olettaa, että ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneilla olisi paras menestys yliopisto-opinnoissa.

⁹³ $X^2: 13,695; df=15; p=0.549$

Opintomenestys tasaista kaikissa ryhmissä

Opiskelijoiden opintomenestystä mitattiin arvosanojen keskiarvolla⁹⁴, joka perusjoukossa oli ensimmäisenä opiskeluvuonna 1,85. Toisena opiskeluvuonna arvosanojen keskiarvo oli noussut hieman ollen 1,96. Kolmantena ja neljäntenä opiskeluvuonna arvosanojen keskiarvo oli perusjoukossa 2,00. Tutkimusjoukossa opiskelijoiden arvosanojen keskiarvo oli keskimäärin hieman korkeampi kunakin vuonna perusjoukkoon verrattuna. Tutkimusjoukossa arvosanojen keskiarvo nousi aineistossa hieman vuosi vuodelta. Vaikka keskiarvon nousu asteikossa olikin vähäistä, erot opintomenestyksessä eri vuosien välillä olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä⁹⁵.

Taulukko 34. Arvosanojen keskiarvot ensimmäisestä neljanteen vuoteen perusjoukossa ja tutkimusjoukossa keskimäärin

VUOSI	PERUSJOUKKO			TUTKIMUSJOUKKO		
	N	KESKIARVO	KESKIHAJONTA	N	KESKIARVO	KESKIHAJONTA
1. vuosi	1585	1,85	0,66	440	2,00	0,49
2. vuosi	1585	1,96	0,45	440	2,06	0,31
3. vuosi	1511	2,00	0,40	440	2,08	0,29
4. vuosi	1543	2,00	0,43	440	2,09	0,30

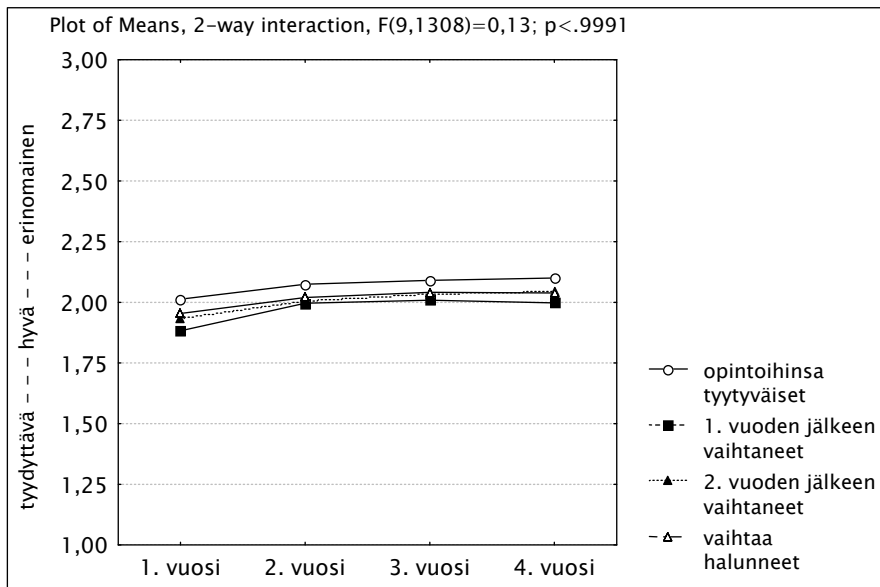
Tutkimusjoukossa arvosanojen ensimmäisen neljän opintovuoden keskiarvo sijoittui kaikissa vertailtavissa ryhmissä hyvin tietoihin (n. 2). Keskimäärin korkeimmat arvosanojen keskiarvot olivat opintoihinsa tyytyväisten ryhmässä, joka oli pysynyt alkuperäisessä koulutuksessa, eikä ollut halunnut vaihtaa muuhun koulutukseen. Ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja⁹⁶.

Opinnoissaan kaikkein parhaiten arvosanojen keskiarvolla mitattuna menestyi opintoihinsa tyytyväisten ryhmä, jonka opiskelijat pysyivät alkuperäisessä koulutuksessaan haikailematta muualle. Ryhmien välillä ei kuitenkaan ollut kovin suuria eroja opintomenestyksessä, eivätkä erot olleet tilastollisesti merkitseviä.

⁹⁴ Mitta-asteikko: 1= tyydyttävät tiedot, 2= hyvät tiedot, 3= erinomaiset tiedot

⁹⁵ $F(3, 1308)=6,03; p<0.001$

⁹⁶ $F(3, 436)=1,03; p<0.3806$



Kuvio 41. Keskimääräiset arvosanojen keskiarvot eri ryhmissä vuosittain

Muita ryhmiä parempi menestys ylioppilaskirjoituksissa ei johtanut parhaimpaan opintomenestykseen yliopisto-opinnoissa ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneiden ryhmässä.

6.3 Yhteenvetoa opintojen kulusta

Opintojen etenemisessä ryhmien välillä oli jonkin verran eroja. Opintoihinsa tyytyväisten ryhmällä oli neljännen vuoden kevääseen mennessä eniten opintoviikkoja. Ja kuten aiemmin (ks. luku 4) tässä tutkimuksessa todettiin, heistä suurin osa (86 %) oli päässyt ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen. Koulutustaan vaihtaa halunneiden opiskelijoiden ryhmä sen sijaan keräsi neljännen opintovuoden kevääseen mennessä vähiten opintoviikkoja. Lisäksi heistä puolet oli päässyt yhteen kiinnostavista koulutuksista ja alle puolet (46 %) ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen (ks. luku 4). Havainto tukee aieman tutkimuksen (Kurri 2006, 62) tulosta, jonka mukaan opiskelualan kokeminen vääräksi on yhteydessä opiskelun hitaaseen etenemiseen. Kun opiskeluala koetaan vääräksi, on varmasti myös vaikeaa mukautua opintoihin, jolloin opinnot myös etenevät hitaasti (vrt. Grayson 2003, 423-424). Edelleen havainnot eniten ja vähiten opintoja suorittaneista ryhmistä vahvistavat aiempaa (Tiilikainen 2000, 92) havaintoa siitä, että haluamaansa opiskelupaikkaan päässeet opiskelijat suorittavat enemmän opintoja kuin opiskelijat, jotka eivät ole päässeet haluamaansa opiskelupaikkaan.

Koulutuksen vaihtaminen näyttää vaikuttavan myönteisesti opintojen etenemiseen, sillä vuosittain suoritettujen opintoviikkomäärät koulutuksen vaihtamisen jälkeen kasvoivat edelliseen vuoteen verrattuna huomattavasti, enemmän kuin muissa tarkastelluissa ryh-

missä. Tämä tukee aiempia tutkimustuloksia opintoalaan tyytyväisyyden (Need & De Jong 2001, 275) ja haluttuun opiskelupaikkaan pääsemisen (Tiilikainen 2000, 92) myönteisistä vaikutuksista opintojen etenemiseen.

Toisin kuin olisi voinut aiemman tutkimuksen (Lindblom-Ylänne, Lonka & Leskinen 1999) perusteella olettaa, ylioppilaskirjoituksissa parhaiten menestynyt ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden ryhmä ei menestynyt arvosanojen keskiarvolla mitaten parhaiten yliopisto-opinnoissaan ensimmäisten neljän opintovuoden aikana.

Sekä perusjoukossa että tutkittavien opiskelijoiden keskuudessa arvosanojen keskiarvolla mitattu opiskelumenestys nousi ensimmäisestä neljäänten opiskeluvuoteen hieman. Tämä viittaa yliopiston piilo-opetussuunnitelman (Bergenhengouwen 1987) olemassa oloon. Opiskelijat siis ajan mittaan oppivat yliopistossa opiskelemisen sääntöjä ja sitä miten yliopistossa opiskellaan menestyksekkäästi. Kuten aikaisemmassa tutkimuksessa (Irandoost & Karlsson 2002, 45) on todettu opiskelijat voivat saada vihjeitä opintojen vaatimuksista ja opintosisältöjen painotuksista esimerkiksi tutkimalla aikaisempia tenttikysymyksiä, mikä voi auttaa opiskelijoita saamaan tenteistä parempia arvosanoja.

Aiempaa havaintoa opintoihinsa hyvin sopeutuvien opiskelijoiden hyvästä opintomenestyksestä (Grayson 2003, 423-424) tukee tulos opintoihinsa tyytyväisten opiskelijoiden parhaasta opintomenestyksestä, vaikka tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien opintomenestyksessä ei tässä tutkimuksessa ollutkaan. Millään vertailluista ryhmistä ei ollut erityisen huono opiskelumenestys, joten ei suoranaisesti voida sanoa huonon opiskelumenestyksen johtaneen opintojen keskeytymiseen alkuperäisessä koulutuksessa (vrt. Bennett 2003, 134), mutta yksittäisissä tapauksissa voitaisiin ehkä näitäkin kausaalisia suhteita löytää.

7. SYYT KOULUTUKSEN VAIHTAMISEEN JA VAIHTAMISKERTOMUKSET

Tässä luvussa käsittelen syitä koulutuksen vaihtamisen taustalla ja koulutuksen vaihtamista prosessina. Ensin perehdyn aiempien tutkimusten pohjalta koulutuksen vaihtamisen syihin ja sen jälkeen käsittelen teemaa oman haastatteluaineistoni valossa. Luvussa syvennän tietoja koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden osalta toisesta tutkimusongelmasta: ”Minkälaisia tietoja ja odotuksia opiskelijoilla oli yliopisto-opiskelusta ennen opintojaan?” Lisäksi vastaan viidenteen ja kuudenteen tutkimusongelman: ”Mitä syitä koulutuksen vaihtamisen taustalla on?” ja ”Minkälaisina kertomuksina koulutuksen vaihtamisprosessi näyttää haastatteluissa?”

7.1 Syitä koulutuksen vaihtamiseen aikaisemmissa tutkimuksissa

Koulutuksen keskeyttämisen syyt voidaan Hodkinsonin ja Bloomerin (2001, 133–134) mukaan luokitella sekä koulutusinstituutioiden sisäisiin että ulkopuolisiin tekijöihin samoin kuin rakenteellisiin, yksilöllisiin ja satunnaisiin tekijöihin. Koulutuksen keskeyttämisen syiden voidaan nähdä olevan koulutukseen liittyviä ongelmia, henkilökohtaisia ongelmia tai käytännön ongelmia. Koulutukseen liittyviä ongelmia ovat esimerkiksi opintojen kokeminen liian vaativiksi, työmäärän kokeminen liian suureksi, opiskelutahdin kokeminen liian nopeaksi tai tenttiahdistus. Henkilökohtaisia ongelmia ovat esimerkiksi koti-ikävä tai perheen tuen puuttuminen. Käytännön ongelmia ovat mm. rahavaikeudet ja muut sitoumukset. (Lowe & Cook 2003, 63.)

Yorcken (2000) tutkimuksessa 1990 -luvulla Luoteis-Englannissa korkeakouluopintonsa keskeyttäneiden päätökseen opintojen keskeyttämisestä vaikuttivat useimmin väärän koulutusalan valitseminen, opintoihin sitoutumisen puute, taloudelliset vaikeudet, koulutusohjelman osoittautuminen erilaiseksi kuin opiskelija oli kuvitellut ja opetuksen epäsopivuus itselle. Yorke ryhmitteli syyt opintojen keskeyttämiseen kuuteen ryhmään: opiskelijan kokemusten huono laatu, kyvyttömyys selviytyä koulutusohjelman vaatimuksesta, tyytymättömyys sosiaaliseen ympäristöön, väärän koulutusohjelman valinta, taloudellisiin tarpeisiin liittyvät asiat ja tyytymättömyys instituution puitteisiin. (Yorke 2000, 65–67.) Samanlaisia opintojen keskeyttämisen syitä: väärä koulutusvalinta, henkilökohtaiset tai sosiaaliset syyt ja vaikeudet opinnoissa on havaittu myös muissa brittitutkimuksissa. Lisäksi negatiivisia kokemuksia opinnoissa on havaittu aiheuttaneen koulutuksen osoittautuminen erilaiseksi kuin odotettiin ja vaikeudet koulutukseen sopeutumisessa. (Harrison 2006, 380.) Myös Markku Vanttajan (2002) väitöskirjassa lukiossa menestyneistä oppilaista voi törmätä kertomuksiin kuuden laudaturin ylioppilaista, jotka saivat suhteellisen helposti opiskelupaikan yliopistosta, mutta eivät omanneet kuitenkaan kyllin hyviä valmiuksia opiskella yliopistossa tai olivat valinneet kuka mistäkin syystä itselleen väärän koulutusalan.

Puutteelliset tiedot opiskelusta

”Yliopisto on totuuden etsijöiden, syvällisten ajattelijoiden ja intohimoisen älyn soihtu, Prometheuksen tuli, joka meitä polttaa henkisenä nälkänä ja uuden tiedon sammuttamattomana janona. Nuoruus ja hulluus, vanhuus ja viisaus kohtaavat yliopistossa saaden aikaan kiihkeän älyllisen elämän, joka pitää yllä niin yliopistoa kuin ympäröivää yhteiskuntaa, kulttuuria, sivistystä ja perinnettä, suuntaa yhä toiveikkaampaan tulevaisuuteen.” (Koski 1993, 13.)

Yliopistosta kerrotaan kahdenlaisia tarinoita, joista edellinen lainaus edustaa toista, yliopiston loistosta kertovaa tarinaa (Koski 1993, 13), joka edelleen luo mielikuvia ja houkuttaa uusia opiskelijoita hakeutumaan yliopisto-opintojen pariin.

Useat yliopistoon opiskelemaan hakevat tekevät valintojaan puutteellisten tietojen varassa, sillä heillä ei ole tietoa yliopiston opiskelutavoista, opiskelualoista ja töistä, mihin yliopisto-opinnot valmistavat (Laukkanen 1988, 14; Kuittinen, Rautopuro & Väisänen 1997, 10; Vuorinen & Valkonen 2005, 39, 136). Opintojen kestosta sen sijaan on hakuvaiheessa yleensä hyvät tiedot. Hakuvaiheessa puuttuneet tiedot havaitaan yleensä vasta opiskelun alettua. Hakuvaiheessa oltiin yleisesti epätietoisia mm. opintojen sisällöstä. (Vuorinen & Valkonen 2005, 39, 136.) Opintonsa keskeyttäneitä tutkittaessa osa onkin kertonut pettyneensä opintojen sisältöön (Harrison 2006, 382). Kuitenkin opiskelijan kiinnostuksen opintojensa sisältöön on havaittu ennustavan opinnoissa jatkamista (Need & De Jong 2001, 275). Toisaalta opiskelun aloitettuaan ja opiskelupaikkaansa havainnoituaan osa opiskelijoista kokee pettymyksiä suhteessa odotuksiinsa, jotka voivat olla hyvinkin epärealistisia (Säntti 1999, 37).

Opiskelijoiden on myös todettu olevan opiskelun alussa usein epävarmoja koulutusvalinnoistaan. Epävarmuuden koulutuksen valinnasta onkin havaittu olevan opiskelijalle varsin rankka kokemus, jossa pohdinnan alla on usein myös tuleva työllistyminen (Kouvo, Lario & Puukari 2009, 449). Tulevaisuuden ammattikuvassa ja varmuudessa oikean koulutusalan valinnasta oli koulutusaloittaisia eroja. Ainoastaan kasvatustieteellisellä ja psykologian alalla suurin osa opiskelijoista oli selvillä tulevaisuuden ammattikuvastaan. (Kuittinen, Rautopuro & Väisänen 1997, 10.) Opiskelijan uskon koulutuksen avulla työllistymiseen onkin havaittu ennustavan opinnoissa jatkamista (Need & De Jong 2001, 275).

Opintonsa keskeyttäneitä opiskelijoita tutkittaessa on havaittu, että osalla opiskelijoita ei ollut uraan tai työllistymiseen liittyviä syitä hakea opiskelemaan yliopistoon. Nämä opiskelijat eivät olleet hankkineet ennakolta tietoa yliopistostaan. He hakivat yliopistoon, koska kokivat sen luonnollisena jatkona aiemmille opinnoilleen, ja etenivät vertaisryhmänsä mukana. Toisaalta he hakivat yliopisto-opinnoista kokemuksia. He myös kokivat usein ongelmalliseksi, jos koulutus ei ollut odotetunkaltainen opetusmuodoltaan, sisällöltään tai laajuudeltaan. Nämä opiskelijat harkitsivat kuitenkin palaavansa yliopistoon opiskelemaan jossakin muussa koulutuksessa. (Harrison 2006, 382.)

Ozga ja Sukhnandan (1998) luokittelivat korkeakouluopintonsa keskeyttäneet kolmeen ryhmään, joista yhteen kuuluivat koulutusta vaihtaneet opiskelijat. Tähän ryhmään kuuluvat opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa yleensä tavanomaisessa iässä, heidän valmiutensa yliopisto-opiskeluun olivat vähäiset ja he olivat valinneet väärän koulutuksen, yliopiston tai molemmat. (Ozga & Sukhnandan 1998, 328–329.) Ozga ja Sukhnandan (1998) havaitsivat tavanomaisessa iässä yliopisto-opiskelun aloittaneiden opiskelijoiden opintoihin valmistautumattomuuden yhdistyvän usein epärealistisiin odotuksiin yliopisto-opiskelusta. Stereotyyppisesti oletettiin opintojen olevan vaatimustasoltaan vaatimattomia suhteessa aiempiin opintoihin ja samoin odotettiin jännittävää sosiaalista elämää. Usein nämä vanhentuneet tai rajoittuneet näkemykset johtivat juurensa epävirallisiin tietolähteisiin, kuten opettajiin, vanhempiin ja muuhun perheeseen. (Ozga & Sukhnandan 1998, 321.) Suurin osa väärän valinnan tehneistä oivalsi asian melko pian ja siirtyi toiseen koulutukseen, jonka he toivoivat olevan entistä sopivampi (Ozga & Sukhnandan 1998, 328). Opintojen jatkamisen edellytysten on havaittu vähenevän, jos opiskelijoiden oletukset ja kokemukset opiskelusta eroavat paljon toisistaan (Yorke 2004, 27).

Yliopisto-opinnot ovat vastanneet opiskelijoiden odotuksia hyvin tai erittäin hyvin vain viidenneksellä opiskelijoista, toisaalta vain viidellä prosentilla melko huonosti tai erittäin huonosti (Vuorinen & Valkonen 2005, 98). Koulutusaloista parhaiten, hyvin tai erittäin hyvin, opiskelijoiden odotuksia ovat vastanneet humanistisen ja lääketieteellisen alan opiskelu (Vuorinen & Valkonen 2005, 100).

Puutteelliset opiskeluvälmiudet

Yliopistoyhteisössä oletetaan opiskelijaksi hakeutuvien ja hyväksytyjen omaavan älyllisen ja sosiaalisen kompetenssin sekä taidot, joita tarvitaan yliopisto-opiskelussa (Boyd, Hunt, Kandell & Lucas 2003, 155). Opiskelutaitoihin voidaan lukea kuuluvaksi opiskelutekniikka, opiskeluorientaatio, oppimistyyli- ja -tavat, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisukyvyt, sosiaaliset taidot, kuten esiintymistaito, opintosuunnitelman teko ja ajankäytön suunnittelu (Kunttu 2009, 22). Lisääntyvä huolestuminen opintojen keskeyttämisestä on johtanut epäilyihin opiskelijoiden huonoista valmiuksista opiskella korkeakoulutuksessa (ks. Yorke 2001). Opiskelijat ovat kokeneet yleisesti puutteita omissa opiskelutaidoissaan, ja erityisesti itseohjautuva työskentely on koettu vaikeaksi yliopisto-opintojen alkuvaiheessa (Lowe & Cook 2003, 66; Harrison 2006, 381).

Opiskelijan taustalla voi olla merkitystä puutteellisiin opiskeluvälmiuksiin, sillä esimerkiksi Haggis ja Pouget (2002) havaitsivat, että varsinkin sellaiset opiskelijat, joiden vanhemmat eivät olleet opiskelleet yliopistossa, tunsivat itsensä huonosti valmistautuneiksi yliopisto-opintoihin. Näillä opiskelijoilla oli usein myös huonoja kokemuksia aikaisemmasta koulutuksesta. Nämä aikaisemmat kokemukset johtivat usein siihen, ettei opiskelija halunnut herättää opettajan huomiota siinäkään tapauksessa, että esimerkiksi opiskelutehtävän suorittaminen oli jäänyt jotenkin epäselväksi. (Haggis & Pouget 2002,

331.) Nuorempina kuin 21 -vuotiaina opiskelun aloittaneet pitivät vanhempana opiskelun aloittaneita useammin vaikeuksia opiskelussa ja edistyksen puutetta keskeyttämiseen vaikuttavina tekijöinä. Lisäksi miehet pitivät kykenemättömyyttä selviytyä opinnoista keskeyttämiseen vaikuttavana tekijänä useammin kuin naiset. (Yorke 2000, 67–68.)

Boyd, Hunt, Kandell ja Lucas (2003, 157) luokittelivat opiskelijat kolmeen identiteetti-tyyliin, tietoiseen, normatiiviseen ja hajautuneeseen, sen mukaan miten he prosessoivat tietoa identiteetin muotoutumisesta. He havaitsivat, että hajautuneen identiteetti-tyylin opiskelijat tunsivat itsensä huonosti yliopisto-opintoihin valmistautuneiksi. Heidän päämääränsä olivat usein epäselvät. Lisäksi he tunsivat, että heiltä puuttuu perheen tuki opiskelustaan. Näillä opiskelijoilla oli usein vaikeuksia opiskelussaan. (Boyd, Hunt, Kandell & Lucas 2003, 164.)

Opiskelija voi kokea opintojen alun orientoitumisvaikeuksien lisäksi muunkinlaisia vaikeuksia opinnoissaan. Mooren (2003, 117–118) mukaan aikuisena yliopisto-opiskelun aloittaneilla erityisenä vaikeutena opiskelussa on ollut vieraiden kielten opiskelu ja vieraalla kielellä opiskelu, mikä liittyy aikaisemmin toteutettuun peruskoulutukseen, jossa vieraiden kielten opetusta ei välttämättä ollut lainkaan. Toisaalta osa aikuisena yliopisto-opintonsa aloittaneista on opiskellut saksaa, jota ei yliopisto-opinnoissa voinut hyödyntää. Toisaalta taas englantia opiskelleet kokivat taitonsa ruostuneiksi ja tason yliopisto-opinnoissa vaikeaksi ja vaativaksi. (Moore 2003, 117–118.)

Puutteellinen sitoutuminen koulutukseen ja opiskeluympäristöön

Jo yli 40 vuotta sitten Hackman ja Dysinger (1970) listasivat viisi silloisissa tutkimuksissa yleisesti mainittua syytä keskeyttää yliopisto-opiskelu. Nämä syyt olivat taloudelliset ongelmat, opintoihin liittyvät ongelmat, perheongelmat, sosiaaliset ongelmat ja epäkiinnostavat opinnot (Hackman & Dysinger 1970, 312). Samat syyt ovat toistuneet aiheen tutkimuksissa vuosikymmenestä toiseen. Hackman ja Dysinger (1970) kuitenkin epäilivät, että opintojen keskeyttämisen taustalla on joitakin muita syitä, koska monet opiskelijat kamppailivat em. ongelmien kanssa, mutta kaikki eivät keskeyttäneet opintoja (Hackman & Dysinger 1970, 312).

Hackman ja Dysinger (1970) päätyivätkin tulokseen, että opiskelijan ja hänen vanhempiensa sitoutuminen yliopistokoulutuksen hankkimiseen oli yhteydessä siihen jatkoiko opiskelija opiskeluaan ensimmäisen vuoden jälkeen vai ei. Koulutuksen vaihtajilla oli heidän mukaansa hyvät kyvyt opiskella yliopistossa, mutta löyhä sitoutuminen opiskeluun. (Hackman & Dysinger 1970, 315, 322.) Myös Tinton (1975) mukaan opintojen vapaaehtoinen keskeyttäminen⁹⁷ johtuu puutteellisesta sitoutumisesta yliopistoympäristöön, mikä puolestaan johtaa siihen, että opiskelija sitoutuu vain löyhästi sosiaaliseen järjestelmään, mikä taas lisää todennäköisyyttä keskeyttää yliopisto-opinnot ja suuntautua

⁹⁷ Erotuksena olosuhteiden pakosta johtuvasta keskeyttämisestä, mikä tarkoittaa opintojen kuluessa tapahtuvaa karsintaa, jota useissa maissa tehdään, päinvastoin kuin Suomessa, missä opiskelijalla on oikeus suorittaa loppuun se tutkinto, johon hänet on valittu huolimatta opiskelumenestyksestä.

muualle (Tinto 1975, 96). Pascarella ja Terenzini (1983) testasivat Tinton päätöksentekomallia korkeakouluopintojen keskeyttämisestä ja niissä jatkamisesta, ja totesivat Tinton mallilla olevan kohtuullisesti ennustearvoa selitettäessä ensimmäisen vuoden opiskelijoiden päätösten tekemistä koulutuksen keskeyttämisestä tai koulutuksessa jatkamisesta. Heidän mukaansa akateeminen integraatio vaikutti päämääriin sitoutumiseen, millä puolestaan oli vaikutusta opintojen jatkamiseen. Samoin sosiaalinen integraatio vaikutti opiskelupaikkaan sitoutumiseen, mikä taasen vaikutti opintojen jatkamiseen. (Pascarella & Terenzini 1983, 221.)

Opintoihin sitoutumisen on havaittu kasvavan opintojen edetessä. Osittain sitoutumisen kasvu selittyy opintojen keskeyttämisen yleisyydellä opintojen alkuvaiheessa. Luonnon-tieteissä opintoihin sitoutumisen havaittiin kasvaneen eniten, mutta samalla myös opintojen keskeyttäminen niiden alkuvaiheessa oli yleisintä. Kasvatustieteissä taas sitoutumisen tason havaittiin pysyneen lähes samanlaisena koko opiskeluaajan, ja keskeyttämisriski oli vähäisin. (Rautopuro & Väisänen 2002, 13.)

Koulutuksen vaihtamisen on oletettu Suomessa johtuvan ainakin osittain koulutukseen pääsemisen kilpailun kiristymisestä, sillä opiskelemaan hakevat saattavat päätyä aluksi toissijaisesti haluamaansa koulutukseen, jolloin koulutuksen vaihtaminen voi merkitä opiskelijalle alkuperäisesti haluttuun koulutukseen pääsemistä. Osa opiskelijoista taas huomaa opiskelun kuluessa olevansa väärällä alalla. Näille opiskelijoille koulutuksen vaihtaminen voi merkitä sopivan koulutuksen löytämistä. (Määttä & Liljander 1992.) Yleisimmin opiskelijoiden on havaittu kokeneen pettymystä opintojensa suhteen, jos he eivät ole päässeet haluamaansa koulutukseen, millä arveltiin olevan kielteisiä vaikutuksia opiskelumotivaatioon ja opintoihin sitoutumiseen (Kuittinen, Rautopuro & Väisänen 1997, 12), sillä sitoutumista yliopisto-opintoihin heikentää, jos opiskelija kokee olevansa väärällä alalla. Yleisimmin oikealla alalla kokevat olevansa lääketieteellisen ja oikeustieteellisen alan opiskelijat samoin kuin taidekorkeakoulujen opiskelijat. Eniten epävarmuutta opiskelualavalinnastaan tai väärällä alalla olemista kokivat luonnontieteellisten alojen opiskelijat. (Kunttu & Huttunen 2005, 44, 174; Vuorinen & Valkonen 2005, 95.)

Ystävyysuhteiden on havaittu integroivan opiskelijoita opiskeluympäristöönsä. Tällöin kanssaopiskelijoiden sosiaalisen tuen puute voi olla osasyynä opintojen keskeyttämiseksi. Opintonsa keskeyttäneitä opiskelijoita tutkittaessa on havaittu useilla keskeyttäneillä opiskelijoilla olleen vaikeuksia ystävyysuhteiden solmimisessa. (Wilcox, Winn & Fyvie-Gauldt 2005, 713–714.) Ystävyysuhteiden luomisen onkin todettu olevan haasteellista yliopistokoulutukseen sisältyvän runsaan itsenäisen opiskelun vuoksi (Kouvo, Lario & Puukari 2009, 448). Lisäksi on todettu, että muiden opiskelijoiden kokeminen epäyhtäväisiksi saattaa joissakin tapauksissa aiheuttaa opintojen keskeyttämisen (Rhodes & Nevill 2004, 188).

Opintojen alkuvaiheen ohjauksen tarkoituksena on osaltaan myös auttaa opiskelijaa kiinnittymään yliopisto-opintoihinsa. Opettajatutor -järjestelmän tavoitteena on, että

opiskelija oppisi tuntemaan ainakin yhden henkilökunnan jäsenen henkilökohtaisesti, ja voisi pyytää apua tältä tarvittaessa. Toisinaan vuorovaikutus oman opettajatutorin kanssa kuitenkin epäonnistuu, jos opiskelija esimerkiksi kokee opettajatutorin olevan vaikeasti lähestyttävä, huono kuuntelija tai vaikeasti tavoitettavissa. Tällöin integroituminen laitosyhteisöön voi olla vaikeaa. (Wilcox, Winn & Fyvie-Gauldt 2005, 716–717.)

Muita syitä koulutuksen vaihtamiseen

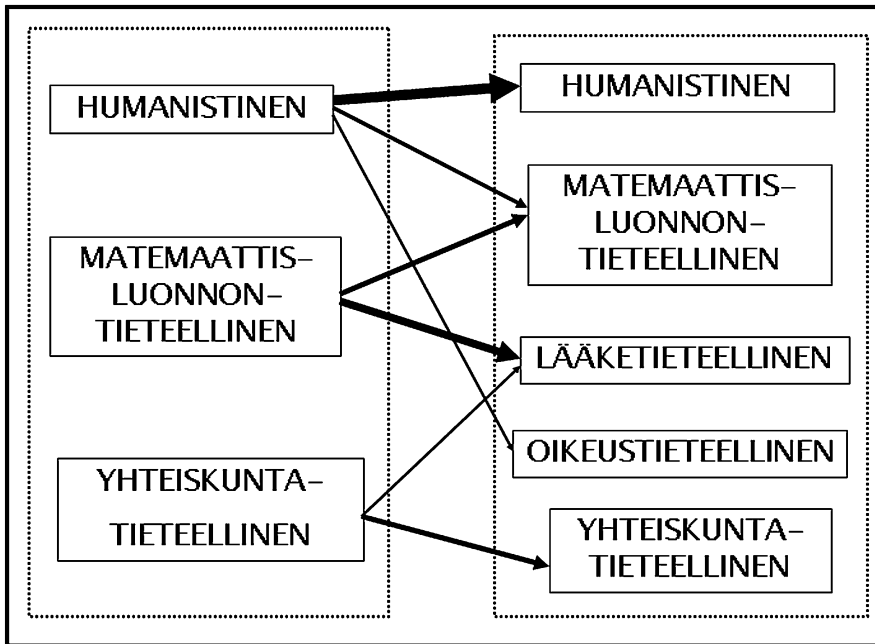
Rautopuro ja Väisänen (2001) tekivät kolme vuotta opintojen aloittamisen jälkeen kyselyn niille opiskelijoille, jotka olivat keskeyttäneet opintonsa Joensuun yliopistossa. Kyselyyn vastanneista 87 % opiskeli. Lopuilla syy siihen, ettei opiskele oli työssäkäynti, huono taloudellinen tilanne, motivaation puute tai äitiys. Opiskelevista vastaajista 85 % opiskeli yliopistoissa ja 15 % ammattikorkeakouluissa. Noin puolet toisiin yliopistoihin siirtyneistä opiskelijoista opiskeli samaa pääainetta kuin ennen siirtymistään toiseen yliopistoon. (Rautopuro & Väisänen 2001, 67.)

Opintojen lopettamisen syyt voidaan luokitella neljään ryhmittymään: koulutukseen liittyviin, väärin valintoihin, yliopiston ulkoisiin syihin ja henkilökohtaisiin, sosiaalisiin ja perhesyihin (Rautopuro & Väisänen 2001, 67). Koulutukseen liittyviä opintojen keskeyttämisen syitä voivat olla esimerkiksi opetuksen ja oppimisen huono laatu tai puutteelliset mahdollisuudet opiskella haluttua oppiainetta. Toiseksi esiin noussut syy opintojen keskeyttämiseen oli joko koulutuksen tai yliopiston väärä valinta. Opiskelija saattaa huomata, että koulutus innostaa opiskelemaan heikosti tai kiinnostaa vain vähän. Kolmanneksi nousivat esiin yliopiston ulkoiset syyt, kuten sijainti, infrastruktuuri ja kaupungin epämiellyttävä ilmapiiri. Sijainnista johtuen joidenkin opiskelijoiden voi olla vaikeaa matkustaa opiskelupaikkakunnalle. Neljänneksi esiin tulivat henkilökohtaiset, sosiaaliset ja perhesyyt, joita voivat olla esimerkiksi perhesuhteet. (Rautopuro & Väisänen 2001, 67; Rhodes & Nevill 2004, 188.)

7.2 Haastatellut opiskelijat, vaihtamissyöt ja vaihtamisprosessit Turun yliopistossa

Haastatellut opiskelijat

Haastatelluista koulutusta vaihtaneista opiskelijoista naisia oli 17 ja miehiä 5. Haastatelluista alun perin humanistisessa tiedekunnassa aloittaneista opiskelijoista suurin osa vaihtoi koulutusta tiedekunnan sisällä, mutta osa vaihtoi myös matemaattis-luonnontieteelliseen ja oikeustieteelliseen tiedekuntaan. Haastatellut alun perin matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa aloittaneet opiskelijat vaihtoivat yleisimmin lääketieteeseen, mutta myös toisiin matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan koulutuksiin. Yhteiskuntatieteistä vaihdettiin yleisimmin toisiin yhteiskuntatieteisiin, mutta myös lääketieteeseen.



Kuvio 42. Haastateltujen opiskelijoiden koulutuksen vaihtamissuunnat tiedekuntatasolla

Haastatelluista opiskelijoista (n=22) neljä oli vaihtanut yliopistoa, ja heistä kolme samalla myös koulutusta. Haastatelluista kymmenen oli vaihtanut koulutustaan ensimmäisen vuoden jälkeen, seitsemän oli vaihtanut toisen vuoden jälkeen ja kaksi oli vaihtanut kolmannen vuoden jälkeen tai myöhemmin.

Taulukko 35. Haastatellut⁹⁸ vaihtamisajankohdan mukaan

KOODINIMI	VAIHTANUT			
	TY:oon	1. vuoden jälkeen	2. vuoden jälkeen	myöhemmin
Janina	x			
Saara	x			
Atte	x			
Timo	x	x		
Henriikka		x		
Juhani		x		
Heli		x		
Sirkku		x		
Mervi		x		
Senni		x		
Riikka		x		
Paula		x		
Leila		x		
Elli			x	
Susanna			x	
Milla			x	
Pinja			x	
Marjaana			x	
Jaana			x	
Katariina			x	
Matti				x
Jouni				x

Ensimmäisen vuoden kyselyn mukaan haastatelluista ensisijaisesti hakemaansa opiskelupaikkaan oli päässyt 12 (55 %) ja yhteen kiinnostavista opiskelupaikoista 7 (32 %). Eikiinnostavaan, toissijaiseen opiskelupaikkaan, johon haettiin vain jonkin opiskelupaikan saadakseen oli päätenyt 3 haastateltavaa (14 %).

Haastateltujen opiskelijoiden vanhempien sosioekonominen tausta vaihteli melko paljon. Joukossa ei kuitenkaan ollut lainkaan maatalousyrittäjien jälkeläisiä. Haastateltavien isistä vajaa kolmannes oli sekä ylempiä toimihenkilöitä että työntekijöitä. Vajaa viidesnes haastateltujen isistä lukeutui alempiin toimihenkilöihin. Äideistä taas suurin osuus

⁹⁸ Haastateltujen nimet on muutettu.

oli alemmilla toimihenkilöillä. Ylempiä toimihenkilöitä oli vajaa neljännes ja työntekijöitä vajaa viidennes.

Taulukko 36. Haastateltujen opiskelijoiden vanhempien sosioekonominen asema

	ISÄN SOSIOEKONOMINEN ASEMA		ÄIDIN SOSIOEKONOMINEN ASEMA	
	n	%	n	%
yrittäjä	3	14	1	5
ylempi toimihenkilö	6	29	6	23
alempi toimihenkilö	4	19	9	41
työntekijä	6	29	4	18
eläkeläinen	1	5	1	5
muualla luokittelematon	1	5	2	9
YHTEENSÄ	21	100	22	100

Turun yliopistoon muualta vaihtaneilla opiskelijoilla oli ensimmäisen vuoden lopulla rekisterissä keskimäärin noin 46 opintoviikkoa, toisen vuoden lopulla keskimäärin noin 85 opintoviikkoa, kolmannen vuoden lopulla keskimäärin noin 120 opintoviikkoa ja neljännen vuoden lopulla keskimäärin noin 151 opintoviikkoa. Muilla ryhmillä opintoviikkoja oli hieman vähemmän kunakin ajankohtana, mikä on luonnollista, sillä toisesta yliopistosta vaihtaneilla opiskelijoilla oli taustallaan aiempia opintoja, joiden opintoviikkoja he ainakin osittain pystyivät hyödyntämään Turun yliopistossa opiskellessaan.

Taulukko 37. Haastateltujen opiskelijoiden opintoviikot vaihtamisajankohdan mukaan

VAIHTAMIS-AJANKOHTA	OPINTOVIIKOT 1. VUODEN LOPULLA			OPINTOVIIKOT 2. VUODEN LOPULLA			OPINTOVIIKOT 3. VUODEN LOPULLA			OPINTOVIIKOT 4. VUODEN LOPULLA		
	min.	max.	ka	min.	max.	ka	min.	max.	ka	min.	max.	ka
TY:oon (n=4)	30,0	66,0	45,6	63,7	111,4	84,9	88,4	150,5	119,5	110,4	191,3	150,5
1. vuoden jälkeen (n=9)	0,0	47,0	22,3	32,5	105,5	62,1	52,5	150,5	100,0	85,0	195,0	140,9
2. vuoden jälkeen (n=7)	13,0	57,0	35,1	46,5	104,0	71,3	88,5	158,0	109,6	113,5	191,0	145,0
myöhemmin (n=2)	30,0	57,0	43,5	62,5	102,0	82,3	105,5	157,0	131,3	132,5	172,0	152,3

Haastateltujen koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden tiedot ja odotukset opiskelusta

Suurimmalla osalla haastatelluista opiskelijoista ei ollut lainkaan tai oli vain hieman tietoa yliopisto-opiskelusta ennen opiskelun aloitusta. He kertoivat, etteivät olleet täysin selvillä, minkälaista opiskelu yliopistossa on, ja minkälaisia sisältöjä kyseisessä koulutuksessa opiskellaan.

“... varsinkin niistä opinnoista mulla ei ollut siis minkäänäköstä kuvaa. Mitä se vaatii ja mitä siel on...” (Susanna)

Vähäisten tietojen vuoksi useat haastatelluista opiskelijoista kertoivat, etteivät he oikein osanneet odottaa tulevalta opiskelultaan erityisesti mitään.

”Mä en varmaan kauheesti ollut ehtinyt edes kerätä mitään odotuksia (naurua). Ehkä etukäteen tiesi kuitenkin, et biologia on aika käytännön ala...” (Henriikka)

Toisaalta opintojen sisällöistä oli kuitenkin joitakin odotuksia.

”Oom - lähinnä mä odotin, kun mä tykkään niitä laskutehtäviä tehdä, et siinä vois tehdä aika paljonkin niitä. Kun kuitenkin mulla ei oo se selkee kuva, et minkälaista se siellä on.” (Leila)

Opintojen alussa opiskelijat tiesivät jonkin verran myös opiskelutavoista yliopistossa.

“... tiesi, että on matemaattisella alalla aika paljon noita jonkun verran harjotustöitä ja demonstraatioita, että joutuu laskemaan ja tekemään ja sit luennot on, luennot on sitten enemmän tai vähemmän sellasia sekundaarisia opintopaikkoja, että ei siä, että noiden töiden ja omatoimisen työskentelyn kautta oppii.” (Timo)

Vain harvoilla opiskelijoilla oli paljon tietoa opiskelusta aloittaessaan. Heillä tieto yliopisto-opiskelusta perustui yleensä aikaisempiin opintoihin yliopistossa.

Haastattelija: *”No millanen kuva sulla oli alan luonteesta ja vaatimuksista silloin, kun aloitit?”*

Atte: *”No suhteellisen selvä, kun mä olin tätä sivuaineena lukenut jo jonkun verran, kun tänne tulin. Kyllä se nyt tietysti vähän aina osaa yllättää, mutta...”*

Myös opiskelu avoimessa yliopistossa koettiin ainakin osittain yliopisto-opintoihin valmistavaksi opiskeluksi. Toisaalta opiskelun avoimessa yliopistossa koettiin olevan myös erilaista kuin opiskelun yliopistossa.

Haastattelija: *”Oliks niistä sun mielestä hyötyä niistä avoimen yliopiston approisista?”*

Jaana: *”Kai niistä nyt jotain hyötyä on ollut. Jotenkin musta tuntuu, että ne tuli aika helposti ne approt kasaan. Et tietysti siinä oli se vuosi aikaa, ettei siinä ol-*

lut mikään kauhee tahtikaan. Mut mitä mun kaverit on nyt samojen aineiden approja nyt opiskelun aikana suorittanut niin, musta ainakin tuntuu, et ne olis paljon enemmän joutunut tekeen töitä sit niitten eteen, mut se oli niin erilainen tota noin niin tapa opiskella sitten siellä opistossa, et tehtiin ryhmätöitä ja sellasii, mitä ei sitten yliopistossa ehkä tehdä paljon. Vähän erilaista.”

Yliopisto-opiskelulta odotettiin lähinnä perehtymistä itseä kiinnostaviin asioihin.

”...muistan, että lukiossa ajattelin sitä, että siellä aina sanottiin, että ei ole aikaa eikä rahaa eikä mahdollisuutta opiskella niitä tiettyjä asioita, mitä ihmisiä kiinnostaa. Niin sitä ajatteli sitä, että no kun mä pääsen yliopistoon, niin siellä saa opiskella niitä kaikkia asioita.” (Pinja)

Lisäksi opinnoilta odotettiin tietojen lisääntymistä ja haastavuutta opiskelussa.

”... tiedollisesti yliopisto on kyl, mä oon kokenut sen niinku odotuksii vastaavaks, et on saanut niinku haastetta joka tavalla...” (Susanna)

Osalle opiskelijoista opiskelun ja opintojen suunnittelun itsenäisyys tuli yllätyksenä.

”No oikeestaan mä odotin, et se ois ollut niinku, kun meillä ei ollut kauheesti mitään ohjausta siihen, eikä ollut mitään, niinko opiskelijaporukatkin ne oli vähän niinku semmosii, et mul oli toinen pääaine ensiks, niin ei tullut semmosta porukkaa, et ei kuulunut mihinkään. Et mä odotin, et ois ollut enemmän, et oltais yhdessä tehty.” (Elli)

Toisille opiskelijoille taas oli selvää, että opiskelu yliopistossa on huomattavasti itsenäisempää kuin lukiossa tai muissa oppilaitoksissa.

“... No sen tiesi, et se on paljon itsenäisempää kuin lukiossa ja muuta, mut ei sillai osannut oottaa hirveesti.” (Milla)

Näyttää siis siltä, että opiskelijoiden keskuudessa oli huomattavaa vaihtelua siinä, missä määrin he tunsivat opiskelualaansa ja yliopisto-opintojen käytäntöjä ennen opiskelun aloittamista ja opintojen alkuvaiheessa.

Vaihtamissyyt opiskelijoiden kokemina

Pääsyitä koulutuksen vaihtamiselle olivat päätyminen toissijaiseen koulutukseen ja pettyminen aloitettuun koulutukseen. Päätyminen toissijaiseen koulutukseen merkitsee usein sitä, että opiskelija hakee seuraavana vuonna uudelleen ensisijaisena pitämäänsä koulutukseen.

”Se oli vähän sellanen vahinko. Mä kirjoitin laudaturin suomen tai niin sit taas äidinkielestä. Tai no, et joo, mä oikeesti pyrin silloin kans oikikseen sitten mä hain siinä sitten sivussa, kävin muutamassa suomen kielen pääsykokeessa. Pääsin sit

tänne Turkuun tavallaan vähän vahingossa. Ja en päässyt oikikseen, niin mä otin sitten sen.” (Mervi)

Aloittamaansa koulutukseen pettynyt taas ovat yleensä päässeet ensisijaisesti hake-
maansa koulutukseen, joka ei olekaan vastannut opiskelijan odotuksia joko sisältöjensä
tai opetusmenetelmiensä puolesta.

*”Et, mä olin aina, tai olin mielestäni - ja myöskin opettaja sanoi - lahjakas kirjoj-
tamisessa, ja mä ajattelin, että mä voisin tykätä kirjallisuudesta. Mä muutenkin
tykkäsin lukee ja näin päin pois, et kirjallisuus vois olla mun hommaa. Ja sit mä
ajattelin, et mä voisin ruveta opettajaks, ja ajattelin et siit sais ja äidinkielen opet-
tajaks opiskella. Mut sit mä en kyl. Mä en kokenut sitä mielekkääks ollenkaan
kirjallisuuden opiskelua ja mä vaihdoin sitten eka vuoden jälkeen niin, niin tota
kieliin, joka oli tää mun toinen kiinnostus.” (Susanna)*

Muita vahvimpia syitä olivat taktikointi ja sivuaineen osoittautuminen pääainetta kiin-
nostavammaksi. Sivuaineen osoittautuessa pääainetta kiinnostavammaksi opiskelijat ku-
vasivat ilmiötä osittain ajautumiseksi, mutta myös osin jonkinlaiseksi todellisen kiinnos-
tuksen kohteen löytämiseksi.

*”Ja uskonto on aina ollut mulle sellanen oppiaine, joka on kiinnostanut. Ja sitten
mä rupesin sivuaineena tekeen jotain kursseja siellä musiikkitiiteen ohessa. Ja sit
se vaan vei mennessään. Et ihan vaan niinku omasta mielenkiintoon. Ja sitten,
sitten kun sai tietää, että siellä on kanssa tällanen opettajalinja niin. Kauheen
vaikee silleen sanoo, että mikä se oikeen on. Mutta kun se vaan kiinnosti ja kiin-
nostaa edelleenkin.” (Pinja)*

Melko yleistä haastateltavien keskuudessa oli se, etteivät urasuunnitelmat olleet heti luki-
on jälkeen selvillä, minkä vuoksi osa opiskelijoista tunsu tarvetta ylimääräiseen harkinta-
aikaan, jonka kuluttaa yliopisto-opintojen parissa. Tällöin siis jo opintojen alussa opis-
kelija oli tietoinen siitä, että ei tule jatkamaan opintojaan kyseisessä koulutuksessa, vaan
pitää opiskelupaikkaansa esimerkiksi tapana viettää välivuosi hyödyllisellä tavalla.

*”Ja no sitten lukiosta mä en tiennyt yhtään mihin mä haluaisin opiskelemaan, ja
sit aattelin, et no mist ois niinku hyötyä ja mil alueella mä oisin hyvä. Et mitä ois
nyt sit hyvä lukea niinku vuoden sillä aikaa, kun miettii, niin tajusin, että no toi
englanti nyt sujuu, et sit ois ehkä helppo mennä sinne. Ja kyl mä pääsykoekirjat
luin, mut en mun mielestä hirveesti nähnyt vaivaa ja pääsin sisään. No ajattelin,
et mennään sit tonne, ja sit mä olin siellä, ja tota niin helmikuun paikkeilla ajat-
telin, et no niin, en mä voi tänne jäädä. Ja mietin, et mitäs tekis, ja no sit mä aat-
telin, et no kyl mua lääketiede on aina kiinnostanut, ja ajattelin, että no luetaan
nyt sinne kunnolla kerran. Ja sit mä en oikeestaan keväällä käynyt missään kurs-
seilla, et olin vaan kotona ja luin pääsykokeisiin. Ja tota niin sit oikeestaan mun
sisko sanos, et tota niin jos yleensä, kun ihmiset hakee lääkikseen, niin ne yleensä
hakee kans kemialle tai biokemialle. Ja laitetaan nekin sitten, et kumpi laitetaan*

ykköseks ja sanoin, et laitetaan se biokemia, et se kuulostaa kivemmalta. Ja sit mä jotenkin päädyinkin tänne biokemialle. En päässyt sinne lääkkikseen sisään ja nyt, kun kattoo, niin ihan hyvä, etten päässyt, ettei mua harmita enää.” (Sirkkku)

Myös erityyppiset vaikeudet opiskeluissa saattoivat olla syynä koulutuksen vaihtamiseen. Opiskelijat eivät hakeutuessaan opiskelemaan kovinkaan usein ole tietoisia opintojen sisällöistä, jolloin itselle vaikeat sisällöt saattavat tulla heille yllätyksinä. Vaikeudet opinnoissa murentavat opiskelumotivaatiota, jolloin helposti päädytään vaihtamaan pääainetta.

”En ole matemaattisesti hirveän lahjakas, siel [edellisessä pääaineessa] tuli kyllä hyvin vaikeita tehtäviä eteen että. Semmosia demotehtäviä, joita piti aina viikoittain tehdä. Sillon tuli kyllä hyvin suuria vaikeuksia.” (Jouni)

Harvemmin sen sijaan ainakaan ensisijaisena syynä pääaineen tai koulutusohjelman vaihtoon on opiskelupaikan ilmapiirin epäsopevuus. Kuitenkin muiden syiden ohella osa haastatelluista opiskelijoista mainitsi myös, etteivät viihtyneet edellisen opiskelupaikkansa ilmapiirissä.

”Tota, kyl ehkä yksi syy pääaineen vaihtoon oli se, että mun mielestä siellä sosiologian laitoksella ei ollut ehkä sellanen ilmapiiri, missä ite viihtyy, mut et se nyt ei ollut se tärkein asia, mut mä luulen.” (Jaana)

Useat opiskelijat mainitsivat, etteivät olleet ottaneet tarpeeksi selvää alasta, jolle olivat hakeneet. Vajavaisten tietojen vuoksi sitten osa haastatelluista opiskelijoista oli pettynyt pääaineeseensa.

”Et se oli tota noin niin siis ainoa mihin mä hain silloin ekana vuonna. Mä olin kans vähän pihalla silleen, et mä en ottanut, tapojeni vastasesti en ollu ottanut hirveen hyvin selvää. Mä tiesin vaan et pitää hakee kolmeen paikkaan, josta vaan yks saa olla yliopisto.” (Susanna)

Samoin osa haastatelluista opiskelijoista koki, että lukion opinto-ohjauksessa oli puutteita.

”En mä sit vaan oikeen keksinyt siin vaiheessa, et must tuntu kans et lukion opinto-ohjaus oli niin huonoo, et sit ei oikeen järkevästi osannut miettii, et se oli vaan sellanen, et no bilsa oli lukiossa mukavin aine, niin mä haen sinne. Mut sit siin vaihees en miettinyt mitään työllisyysnäkymii, siin vaihees en kyl miettinyt mitään hirveesti...” (Henriikka)

Näyttäisi siltä, että taktikointi hakuvaiheessa johtaa usein toissijaiseen koulutukseen päättymiseen. Yleensä hakevat useampaan kuin yhteen koulutukseen, joista osa on selkeästi paikkoja, jotka kiinnostavat vain hieman tai joihin esimerkiksi voi hakea samalla pääsykokeella kuin ensisijaisesti haluttuun opiskelupaikkaan.

”Sosiologia mul on kans merkitty sivuaineeks siin mielessä, kun mä pääsin valt-sikkaan, niin silloin oli tota, pääsin niinku sosiologian kautta. Se oli, se ei ollut missään vaiheessa edes vaihtoehto, vaan et sen vaan luki sen kirjan toiseks, ja et siin kävi vähän ikävämmin, ja sieltä piti vaihtaa vaan niin nopeesti kuin mahdollista.” (Juhani)

Toissijaiseen koulutukseen voidaan hakea myös tarkoituksella, kun tiedetään, että pääaineen voi vaihtaa halutuksi melko pian opintojen aloittamisen jälkeen. Hyvin suosittuihin pääaineisiin voidaan päästä helpommin käyttämällä kiertotietä vähemmän suosittun pääaineen kautta.

”Mul oli sillai, et mä olisin Jyväskylään halunnut, ja mä luin sinne suomen kielen pääsykoekirjat ja sitten kuulin, et Turussa on niin, et siihen sugrilaiseen on helpompi päästä. Ja mä laitoin sen sitten ykkösvaihtoehdoks, koska mä en ehtinyt Turkuun lukemaan sitä toista kirjaa lainkaan. Ja sit mä pääsin sinne sugrilaiselle puolelle, mut - enkä Jyväskylään - et ajattelin, että otetaan toi nyt sit vastaan...” (Elli)

Samoin näyttää siltä, että pettyminen aloitettuun koulutukseen johtaa usein siihen, että sivuaine alkaa vaikuttaa pääainetta kiinnostavammalta. Varsinkin niillä opiskelijoilla, jotka ovat opiskelleet sivuainettaan jo suhteellisen paljon, on helpompi vaihtaa sivuaine pääaineeksi kuin aloittaa jossakin aivan uudessa koulutuksessa alusta.

”Et mie tulin yliopistoon 98 vuonna kansatiedettä opiskeleen. Mie teinkin siinä perus- ja aineopinnot, mutta siinä koko ajan niinku sivussa historiaa. Ja sitten se alkoi niinku niitten aineopintojen kanssa kansatieteessä tuntumaan, ettei tämä sittenkään ollut sitä mitä mie kuvittelin, että se olis ollut niinku. En mie halunnut ruveta siitä sitten tekemään niitä syventäviä ja gradua, että se oli sitten aika itsestään selvä syy, että vaihtoi niinko historiaan. Se on kuitenkin koko ajan ollut siinä semmonen toinen.” (Katariina)

Kertomukset koulutuksen vaihtamisesta prosessina

Olen työstänyt haastatteluiden perusteella neljä vaihtamisprosessin mallikertomusta yhdistäen opiskelemaan hakeutumisen, opintojen alun, vaihtamisen syyt ja ajan vaihtamisen jälkeen. Tuloksena olivat siis seuraavat kertomukset: 1) toissijaisesta koulutuksesta ensisijaiseen koulutukseen, 2) pettyminen ensisijaiseen koulutukseen, 3) kiinnostavampaan koulutukseen ajautuminen ja 4) oman alan löytäminen etsinnän tuloksena⁹⁹.

⁹⁹ Tuloksia on alustavasti esitelty aiemmin tutkimuksessa Mäkinen 2005.

Taulukko 38. Haastatellut opiskelijat kertomuksittain sekä vaihtamisen ajankohta ja vaihtosuunta

KOODINIMI	RYHMÄ	VAIHTOI	VAIHTOSUUNTA
Heli	1	1. vuoden jälkeen	matemaattis-luonnontieteellisestä lääketieteelliseen
Elli	1	2. vuoden jälkeen	humanistisen tiedekunnan sisällä
Leila	1	1. vuoden jälkeen	matemaattis-luonnontieteellisestä lääketieteelliseen
Henriikka	1	1. vuoden jälkeen	matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan sisällä
Riikka	1	1. vuoden jälkeen	matemaattis-luonnontieteellisestä lääketieteelliseen
Marjaana	1	2. vuoden jälkeen	matemaattis-luonnontieteellisestä lääketieteelliseen
Juhani	1	1. vuoden jälkeen	yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan sisällä
Mervi	1	1. vuoden jälkeen	humanistisesta oikeustieteelliseen
Janina	1	TY:oon	matemaattis-luonnontieteellisestä lääketieteelliseen
Susanna	2	2. vuoden jälkeen	humanistisen tiedekunnan sisällä
Senni	2	1. vuoden jälkeen	humanistisen tiedekunnan sisällä
Katariina	2	2. vuoden jälkeen	humanistisen tiedekunnan sisällä
Pinja	2	2. vuoden jälkeen	humanistisen tiedekunnan sisällä
Milla	2	2. vuoden jälkeen	humanistisen tiedekunnan sisällä
Jouni	2	myöhemmin	yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan sisällä
Paula	3	1. vuoden jälkeen	humanistisesta matemaattis-luonnontieteelliseen
Timo	3	TY:oon & 1. vuoden jälkeen	matemaattis-luonnontieteellisestä matemaattis-luonnontieteelliseen tiedekunnan sisällä
Jaana	3	2. vuoden jälkeen	yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan sisällä
Matti	3	myöhemmin	humanistisen tiedekunnan sisällä
Atte	3	TY:oon	matemaattis-luonnontieteellisestä matemaattis-luonnontieteelliseen
Sirkku	4	1. vuoden jälkeen	humanistisesta matemaattis-luonnontieteelliseen
Saara	4	TY:oon	yhteiskuntatieteistä lääketieteelliseen

Toissijaisesta koulutuksesta ensisijaiseen koulutukseen

Ensimmäinen tarina koulutuksenvaihtamisprosessista kertoo opiskelijasta, joka on ensin päättänyt opiskelemaan toissijaisesti haluamaansa koulutukseen, mutta myöhemmin pääsee ensisijaisesti tavoittelemaansa koulutukseen. Kuten Määttä ja Liljander (1992) ovat aiemmin todenneet, osa opiskelijoista päättyy kovan kilpailun vuoksi opiskelemaan toissijaiseen koulutukseen.

Tarinan opiskelija haki opiskelemaan yliopistoon heti lukion jälkeen, vietettyään väli-vuoden tai suoritettuaan asepalveluksen. Opiskelija saattoi olla lukenut pääsykokeisiin heikosti, mikä osittain johtui tilannetekijöistä.

”... oon muutaman kerran hakenut, mut en oo silloin päässyt sit. Silloin mä olin opiskelemassa siellä sairaanhoitajakoulussa ja sillä oli hiukan vaikutusta varmaan siihen, että ei tullut silloin hirveesti luettua pääsykokeisiin...” (Marjaana)

Tarinan opiskelija hakeutui ensimmäiseen koulutukseensa toissijaisena vaihtoehtona varmuuden vuoksi, jos ei pääsisi ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen.

”... mä oikeesti pyrin silloin kans oikikseen sitten mä hain siinä sitten sivussa, kävin muutamassa suomen kielen pääsykokeessa. Pääsin sit tänne Turkuun tavaltaan vähän vahingossa. Ja en päässyt oikikseen, niin mä otin sitten sen.” (Mervi)

Kuten Ahola ja Nurmi (1995, 95) ovat todenneet, vaihtoehtoihin opiskelupaikkoihin haetaan yleensä varmuuden vuoksi ilman vakavaa aikomusta ottaa vastaan opiskelupaikka.

”Mä hain eka - silloin ekana vuonna heti lukion jälkeen mä hain bilsaan, mut en sit päässyt. Sit mä hain matikkaan silleen ihan varmuuden vuoks ja sinne pääsi ihan todistuspisteilläkin, mut et sinne mä en ikinä kuvittelutkaan meneväni, mut se oli vaan ihan varmistus, et jonnekin pitäis hakee...” (Henriikka)

Tällöin opiskelija, joka ei ole päässyt ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen todennäköisesti sitoutuu toissijaiseen koulutusvaihtoehtoon löyhästi (Mäkinen, J., Olkinuora & Lonka 2004, 184), mikä saattaa johtaa opintojen keskeytymiseen ko. koulutuksessa (Hackman & Dysinger 1970; Tinto 1975; Pascarella & Terenzini 1983, 221).

Opiskelija saattoi päätyä toissijaiseen vaihtoehtoon myös pääsykoetaktikoinnin vuoksi.

”Mul oli sillai, et mä olisin Jyväskylään halunnut ja mä luin sinne suomen kielen pääsykoekirjat ja sitten kuulin, et Turussa on niin, et siihen sugrilaiseen on helpompi päästä. Ja mä laitoin sen sitten ykkösvaihtoehdoks, koska mä en ehtinyt Turkuun lukemaan sitä toista kirjaa lainkaan. Ja sit mä pääsin sinne sugrilaiselle puolelle, mut - enkä Jyväskylään - et ajattelin, että otetaan toi nyt sit vastaan, kun Turusta oon ite...” (Elli)

Toissijaiseen koulutukseen päätyneet opiskelijat tiesi usein alan opinnoista olevan hyötyä ensisijaiseen koulutukseen haettaessa. Taktikoiva opiskelija tiesi, että toissijaisesta koulutuksesta ensisijaisesti haluttuun koulutukseen vaihtaminen on mahdollista suhteellisen helposti, kun ensisijaisesti haluttua oppiainetta on opiskeltu sivuaineena tietty opinto-viikkomäärä.

”No mul oli aluks pääaineena suomalais-ugrilainen kielentutkimus, mut se on periaatteessa ihan sama kuin suomen kieli, et mä oon vaihtanut sen pääaineeks silleen ihan, se on vaan paperiasiana ollut. Et en oo periaatteessa tehnyt sinne

aineeseen mitään. Et sen johdantokurssin, mut sen sai taas sit hyväksiluettua tohon suomen kieleen.” (Elli)

Taktikointia harrastivat sekä naiset että miehet.

Edellisten lisäksi myös valintakokeiden rakenne on toisinaan sentyyppinen, että opiskelija voi valikoitua ensisijaisesti hakemansa pääaineen sijaan johonkin toiseen pääaineeseen, kuten esimerkiksi yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa.

”... Sosiologia mul on kans merkitty sivuaineeks siin mielessä, kun mä pääsin valtsikkaan, niin silloin oli tota, pääsin niinku sosiologian kautta. Se oli, se ei ollut missään vaiheessa edes vaihtoehto, vaan et sen vaan luki sen kirjan toiseks, ja et siin kävi vähän ikävämmin, ja sieltä piti vaihtaa vaan niin nopeesti kuin mahdollista.” (Juhani)

Asiantuntevan ohjauksen on todettu rakentavan opiskelukykyä (Kunttu 2009, 22). Ohjauksen tarve, ohjauksen saaminen ja ohjauksen taso opintojen alussa vaihtelivat opiskelijoiden keskuudessa paljon. Suuri osa opiskelijoista koki tarvinneensa ohjausta melko vähän. Alussa saatu perehdytys ja opinto-oppaan lukeminen usein riittivät itseohjautuville opiskelijoille.

”MM: Mites sit silloin, kun sä alotit, niin kuinka paljon susta tuntui, että sä tarvitsit opinto-ohjausta tai tuutorointia?

Henriikka: No hyvin vähän oikeestaan, et must me pyörittiin sen tuutorporukan kans siinä, et se ensimmäinen pari viikkoo oli se, et oli vähän enemmän ohjattuu ja eri tyyppinen ja porukka pysy kasas, mut sen jälkeen oikeestaan vähemmän, et sit kun on ollut jotain pulmii, niin on kysynyt sit neuvoo, mut oikeestaan opinto-ohjaajan luona en oo käynyt.

MM: Mites sä et sit havainnut siinä mitään puutteita, et jotain mitä ois tarvinnut enemmän kuin mitä teillä oli?

Henriikka: No mun mielestä kauheen auliisti aina nää tuutorit lupas, että he ottaa selvää, vaikka ei he kaikista asioista aina tiennyt, et niinku kyl he oli niinku vannoutuneet tekeen siihen homman eteen jotain ja ei se ei ollut vaan semmonen pelkkä pileitten järjestys.”

Oli kuitenkin opiskelijoita, jotka tarvitsivat ohjausta paljon. Ohjausta on todettu tarvittavan mm. opiskelusuunnitelmien tekemisessä (Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 448). Opintojen suunnittelu oli joillekin opiskelijoille täysin uusi asia, jonka oppii vain harjoittelemalla.

”MM: Mites se opinto-ohjaus siin ihan alkuvaiheessa, kuinka paljon sä tunsit, että sä tarvitsit sitä?

Heli: *Tosi paljon, koska mä en ymmärtänyt sen lukujärjestyksen tekemisestä mitään enkä oikeestaan tiennyt mistään mitään. Et oli tosi riippuvainen siitä omasta tuutorista siinä ekoina viikkoina. Mut sit taas tuolla lääkiksessä, kun mä aloin siinä niin sitten ehkä jo oli vähän itsenäisempi. Mut ei se ollutkaan ihan niin hankala kun siellä fysiikalla, kun kaikki oli valmiina, et en siinä vaiheessa oikeestaan kokenut tarvitsevani.[...]*”

Kaikki ohjausta tarvinneet eivät saaneet sitä riittävästi. Suuri osa perehdyttämisestä on opiskelijatutoreiden vertaisohjauksen varassa. Opiskelijatutor, joka on kokeneempi opiskelija, perehdyttää uusia opiskelijoita opiskelukäytäntöihin (Honkimäki & Tynjälä 2007, 184). Opiskelijatutorin perehtyneisyydestä ja motivaatiosta tehtävänsä on kiinni yllättävän paljon opintojen alun onnistumisessa. Opintojen suunnittelun ohjaus jäi toisinaan puuttumaan tutor-ohjauksesta.

”No, ehkä just niinku sitä [MM: olisi kaivannut opinto-ohjaukseen], että siit opiskelujen tai opintojen suunnittelusta tai jostain semmosesta. Tai sit ees joku et mistä tietäis et löytäis apua joihinkin asiaan. Ja sit vaikei itse tuutorilla ei ois ollut aikaa, niin et se ois osannut sanoo jonkun ihmisen nimen kenen luokse voi mennä, jos tarvii kysyä jotain.” (Elli)

Opintojen itsenäisen suunnittelun lisäksi uutta oli opiskeluympäristö ja opiskelun itsenäisyys.

*”[...]Et silloin, kun ei ollut vielä nettiä kotona ja kun ei ollut kukaan ees neuvo-
nut missä on atk -luokat ja kyllähän mä nyt ite siitä oppaastahan toki löysin ja
semmoset et ei edes tiennyt, et missä mikäkin on, niin siihen meni hirveesti aikaa
et kävi naamaansa näyttämässä, et mikä tämä on ja missä se on. Mut et se oli
hirveen työlästä, mut nyt ko miettii kun on opiskellut, niin ois toivonut, että ois
heti ekana vuonna saanut sen kaiken. Et nyt ko on joutunut yksinään periaattees
alottamaan ja pakertamaan ne kaikki jutut, mitkä muut tekee taas isossa poru-
kassa ja kyselee toisilta ja tuutorilta. Et meil ei ollut sit mitään tekemistä niitten
kanssa sit yhtään.”* (Elli)

Aiempi haastattelulainaus todentaa puutteellisen ohjauksen opiskelijaa kuormittavaa vaikutusta (Kouvo, Lairio & Puukari 2009). On myös havaittu, että opiskelijat eivät aina tiedä saatavilla olevasta ohjauksesta ja tukipalveluista tai eivät osaa hyödyntää niitä (Christie, Munro & Fisher 2004, 630; Clegg, Bradley & Smith 2006, 101; Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 448), mikä näkyy seuraavasta haastattelulainauksesta.

*”[...] itseasias mä olisin tarvinnut sitä [MM: tuutorointia tai opintojen ohjausta]
tosi paljon enemmän. Et mä tein ensimmäisenä vuonna varmaan - no, alle sen
et mä olisin saanut opintotukea, mut kyl mä sitten sain sitä, mut et kuitenkin
jouduin tekeen selvitykset ja kaikki, et mul oli tosi vaikee se käyntiin lähtö, et mä
en tiennyt mitä kursseja ja siis silleen et en vaan tiennyt et mitä mun pitää tehdä
ja mihin.[...] Ja siihen etten mä tehnyt opintoviikkoja vaikutti kaikki ulkoset sei-*

katkin, ettei se ollut pelkästään sitä, etten mä ite ottanut selvää eikä mitään. Kyl mä sit otin jonkun verran, mut olisin kaivannut tosi paljon enemmän. Ja sit siitä tietoa, et mistä saa tietoa. [...]” (Elli)

Tästä voidaan myös havaita, että puutteellinen ohjaus voi hidastaa opintoja, jos opiskelija ei osaa suunnitella opintojaan ja valita riittävää määrää opiskeltavia kursseja.

Opiskelija opiskeli tai oli ainakin kirjoilla toissijaisessa koulutuksessa, jota hän ei kokenut omakseen, vaikka opiskelumenestys siinä olisi ollut hyvä.

”Ei, en mä oikeestaan lukiossakaan, mä inhosin fysiikkaa. Kyl mä sit olin silleen ihan hyvä, mutta tota, et ei se oo mikään mun juttu, mun mielestä.” (Heli)

Kuten Beanin ja Metznerin (1985, 492) mallissa todetaan, opintomenestys ei aina takaa opiskelijan jatkamista opinnoissaan. Ratkaisevaa on opintotyytyväisyys ja opintojen päämäärä.

Opintojen aloittaminen toissijaisessa koulutuksessa ei aina väistämättä johda aloitetun koulutuksen keskeyttämiseen (Liljander & Määttä 1994, 119), kuten tässä tarinassa tapahtui. Joskaan tarinassa opiskelijan yliopisto-opinnot eivät keskeytyneet kokonaan, vaan hän vaihtoi toiseen koulutukseen. Vaihtaminen toiseen koulutukseen tapahtui yleensä pääsykokeen kautta ja yleisimmin ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen.

”[...] mä pääsin heti sitä suomen kieltä lukemaan ja olin siellä puol vuotta lukeen sitä ja puol vuotta luin pääsykokeisiin ja menin sitten oikikseen.” (Mervi)

Ensisijaisesti haluttuun koulutukseen haettiin useita kertoja, keskimäärin kahdesta kolmeen kertaan.

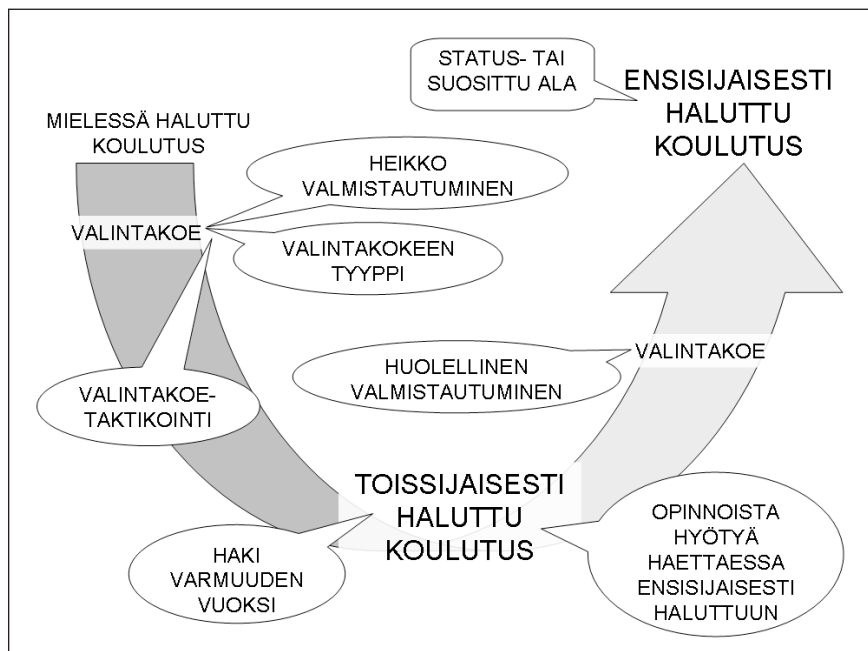
”Mä olin kemiolla kaks vuotta. Ja sinne menin suoraa lukiosta, että ei mitään sen kummemmin. Että mulla oli siellä niinku suuntautumisenä analyttinen- ja ympäristökemia. Et ne on sillai ne opinnot, et voi olla, et mä joskus jatkan ne loppuun. Siis mua kiinnosti se ala ja näin, mutta sit kuitenkin kiinnosti enemmän toi lääkis. Et tota mä hain joka kerran, ja kolmannella kerralla sit pääsin.” (Marjaana)

Opiskelija, joka päästäkseen haluttuun koulutukseen joutui hakemaan sinne sinnikkäästi useita kertoja ilman kiertoteitä, olivat hyvin päämäärätietoisia. Tässä suhteessa tarinan opiskelija rinnastuu Mannisenmäen ja Valtarin (2005, 123) kuvailemaan tulevaisuudensuuntautumisessaan varmojen opiskelijoiden ryhmään, jonka jäsenet tietävät mitä tavoittavat koulutukselta. Tarinassa koulutuksen vaihtamista ohjasi motivaatio opiskella ensisijaisesti haettua alaa. Päämäärätietoisesti opiskelija haki haluamaansa koulutukseen, kunnes pääsi tavoitteeseensa.

”... Ja sit mä olin valmennuskurssilla ja luin tosi intensiivisesti sen kevään sitten. Mä olin päättänyt, et nyt pitää mennä sisälle.” (Heli)

Veto- ja työntekijöiden teoriaa soveltaen (vrt. Honkonen 1997) ensisijaisesti haluttu koulutus veti puoleensa opiskelijaa niin vahvasti, että opiskelija haki sinne uudelleen niin kauan, että pääsi haluamansa opiskelupaikkaan.

Vaihtaminen suuntautui statukseltaan arvostetumpaan koulutukseen, kuten lääketieteen tai oikeustieteen koulutukseen (vrt. statusalat Nevala 1996, 25–26), tai vähemmän suosittu koulutuksesta hakijoiden keskuudessa suosittuun koulutukseen (esim. suomen kieli, biologia, valtio-oppi).



Kuvio 43. Toissijaisen koulutuksen kautta ensisijaisesti haluttuun koulutukseen

Uudessa koulutuksessaan opiskelija oli ainakin osittain tuntenut olevansa osa opiskelijayhteisöä, mikä on tärkeää, sillä opiskelukaverit voidaan nähdä opiskelun mielekkyyttä ylläpitävänä tekijänä (Säntti 1999, 43–44).

”No kyllä sitä sillai ihan, vaikka mä nyt en ihan kauheesti oo, missään bileissä käy kautta mutta muuten, et ei se, ei se sillain ole haitannut kuitenkaan, että ihan kyllä. Kyllä sitä sillä tasolla, no ehkä toi nyt auttaa, kun on kuitenkin opiskelijakuorossa mukana ja se ehkä tietysti vähän sitten jotenkin, ettei ole vain ihan passiivisena...” (Riikka)

Toisaalta opiskelija ei aina tuntenut olevansa osa laitousyhteisöä, mihin koettiin vaikuttaneen mm. opiskeluympäristön ilmapiirin.

”No enemmän ulkopuolinen kuin sinne kuuluva. Et tota osa johtuu just siitä tota siitä ihan siitä ilmapiiristä tai näkökulmastakin asioihin, [...] tosta vasemmisto-meiningistä niin se ei tota tai semmosesta ehkä semmosesta...” (Juhani)

Toisaalta opiskelija taas oli kokenut olevansa jotakin opiskeluympäristönsä yhteisön jäsenen ja ulkopuolisen väliltä.

”No mun mielestä aikasemmin, opintojen alkupuolella, tuntu, että se osaston yhteisö on jakautunut kahtia niinku opiskelijoihin ja henkilökuntaan. Täs vaiheessa, kun rupee olemaan jotain sellasta tutkimusprojektia ja muuta, niin ehkä mä sulaudun sinne, johonkin siihen välille.” (Henriikka)

Kuten edellisestä lainauksesta käy ilmi sosiaalistuminen opiskeluympäristöön tapahtuu vähitellen (Tiilikainen 2000, 91). Eivätkä toisaalta kaikki opiskelijat koe tarvetta kuulua opiskelija- tai laitosityhteisöihin, vaan heille mielekkäämpää saattaa olla sosiaalistuminen johonkin muuhun yhteisöön (Tiilikainen 2000, 83).

Opiskelija oli pääosin tyytyväinen yliopistossa saamaansa opetukseen.

”Kyl siellä on ihan peri... pääasiassa ihan hyvää opetusta.” (Mervi)

Toisaalta tyytyväisyys opetukseen vaihteli, koska opetuksen laatu vaihteli.

Haastattelija: *Ootko yleisellä tasolla tyytyväinen opetukseen?*

Janina: *Jos tätä lukukautta ei lasketa mukaan, niin en ole. Nyt on ollut todella hyvää opetusta.*

Haastattelija: *Tyytyväisyys on siis kasvanut, mutta mistä se johtuu?*

Janina: *Koko suhtautuminen... Näillä klinikoilla, mitä meillä on nyt ollut, niin siellä suhtaudutaan opiskelijoihin todella positiivisesti. Luennot koskee sitä aihetta, eikä niinku preklinikalla, et luennoitsijat saatto puhua jostain ihan muusta ja kuitenkin tenttialueeseen kuului sen aiheen luento. Se oli aina vähän raivostuttavaa. Nyt on selvästi hyvin motivoitunut opetushenkilökunta.*

Opiskelija oli myös havainnut oman kriittisyytensä opetusta kohtaan kasvaneen opintojen aikana.

”Kyl mul kriittisyys on kasvanut koko aika. Et tota simmonen tieto ja semmonen, et kyl mä odotan. Ei sitä osannut odottaa opettajalta siinä alkukaudesta yhtään mitään.” (Juhani)

Kuitenkin opiskelijan tyytyväisyys opetuksen kasvoi opintojen edetessä. Osittain tyytyväisyyden lisääntymiseen vaikutti myös opintojen sisältöjen muuttuminen.

”Mun mielestä se [tyytyväisyys] on vaan lisääntynyt koko ajan varsinkin tän klinikan aikana nyt. Jotenkin tuntuu, et ei ois uskonut, et opiskelijoille annetaan

tämmöstä mahdollisuutta ja hyvää niinku huolenpitoa opiskelun suhteen ja... Ja tuntuu, et opettajatkin antaa kaikkensa, et opiskelijat oppii tai on kiinnostunut ja sellasta.” (Leila)

Opetuksen ja ohjauksen kokeminen hyväksi ja tarkoituksenmukaiseksi on tärkeää, sillä sen on todettu sitouttavan opiskelijoita opintoihinsa ja siten myös ennustavan opinnoissa pysymistä (Rautopuro & Väisänen 2002, 19).

Opintojen alussa opiskeltiin, että päästään läpi tenteistä, myöhemmin opiskeltavan asian ja tulevan työn välinen yhteys on tullut merkityksellisemmäksi.

”[...] Kyl sitä silloin alkuvaiheessakin oli niin käsitys siitä, että sillain sitä tietoo täytyy kyllä olla paljon, et pystyy niinku toimimaan lääkärin ammatissa niinku, että ja jotenkin tuntuu, että itte ehkä osaa niinku jonkun verran niinku asennoituakin siihen, että sitä täytyy sitten osatakin sillä tavalla, että ehkä sen jotenkin sitten niinku mieltääkin sen, että se on niinku tosi tärkeätä, että lukee sit niitä asioita ja tosiaan, että ne tulee tuolla käytännössä sitten. Et niitä siellä sitten sovelletaan, pystyy soveltaan niin kyl se sillain ihan, et kyl se ihan niinku, et vaikka se siinä alkuvaiheessa jotenkin tuntui, et miks nyt jotain solubiologiaa luetaan ja tämmösiä, et ehkä ne jotenkin tuntui kaukaisemmilta asioilta, miten ne liittyy sit siihen käytännön lääkärin työhön, et tota kyl niinku mitä pitemmälle on menty niin sitä enemmän sit siin on semmosta.” (Riikka)

Opinnot merkitsevät ammattia, sivistystä ja elämäntapaa.

”Se on ammatti, siis ammattia se merkkää. Se on meillä vähän sellanen juttu, et se tossa sivussa tulee. Just juteltiin kaverien kanssa, et on tää vähän tämmönen elämäntapa, et on juhlia ja on oheisjuttuja, ja aina välillä käy koulussa ja suorittaa tutkintoa siinä sivussa. Kaikilla lähipiirissä on sama kuukausirytmä, et siin tulee tehtyä mukana kaikki...” (Janina)

Koulutuksen vaihtamisen jälkeen opintojen merkitys on muuttunut hieman tärkeämmäksi ja opiskelumotivaatio on lisääntynyt. Kuten Beanin ja Metznerin (1985, 492) mallissa todetaan, psykologiset tekijät, kuten opiskelun koettu hyöty, mikä tässä tapauksessa on haluttuun ammattiin pääsemisen sen kautta, ennustavat opinnoissa jatkamista.

Ensisijaiseen koulutukseen pettyminen

Toinen tarina kertoo opiskelijasta, joka pääsi ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen. Tarinan kertoja oli tyypillisesti nainen. Opiskelijalla ei ollut lukion jälkeen suoritettuja tutkintoja taustallaan. Opiskelija tuli opiskelemaan usein suoraan lukiosta.

”[...] Mä tulin suoraa lukiosta. Mul oli totanoinniin mul oli aina selvää, että mä hain, mul oli hyvä todistus, niin ilmiselvää et yliopistoon sit lähtee hakemaan. Mä tulin sit suoraa heti kirjojusten jälkeisenä vuonna sit syksyllä.” (Susanna)

Toisaalta osa oli viettänyt yhden tai useampia väli vuosia lukion jälkeen ennen yliopisto-opintoja.

”No ihan normaalisti käynyt lukioo ja sit pidin yhen väli vuoden ennenkö tulin yliopistoon, mut et ei muita opintoja sit.” (Milla)

Tyypillisesti yliopisto-opiskelun koettiin olleen itsestään selvyys. Kaveripiiri ja sisarukset yleensä opiskelivat yliopistossa. Perhe oli ylpeä opiskelupaikasta ja suhtautui kannustavasti.

”[...] ei siinä ollut mitään ihmeellistä. Mun isovelji on viis vuotta vanhempi ja hän on yliopistossa. En mä tiä, se oli kaikille aika itsestään selvyys, että sinne päädytään.” (Milla)

Jos yliopisto nähdään vain luonnollisena etenemisvaihtoehtona sen enempää koulutuksen sisältöjä tai koulutuksen antamia työskentelyvalmiuksia ajattelematta, voi opiskelun todellisuus yllättää opiskelijan (vrt. Harrison 2006, 382).

Kokemukset avoimen yliopiston opinnoista ennen yliopisto-opintoja olivat vähäisiä. Ne harvat, jotka olivat opiskelleet avoimessa yliopistossa, kokivat avoimen yliopiston opintojen kuitenkin olleen hyödyllisiä yliopisto-opintoihin valmistavina opintoina. Avoimessa yliopistossa voidaankin turvallisesti harjoitella yliopisto-opiskelua (Alho-Malmelin 2010, 138).

”Kyllä se varmaan se ainakin se Alkio-opiston vuosi vaikutti siihen, kun tuli enemmän se vastaustekniikka enemmän sellanen kuin pitääkin olla, koska siellä kuitenkin teki nimenomaan Jyväskylän yliopiston henkilökunnalle niitä tenttejä, ja meillä oli opettajina siellä niitä Jyväskylän yliopiston...” (Katariina)

Kuten aikaisemmin (Halttunen & Vuorio-Lehti 2000; Alho-Malmelin 2010) on havaittu, voivat hyvät kokemukset avoimen yliopiston opinnoista vahvistaa opiskelijan itseluottamusta hakeutua yliopistoon tutkinto-opiskelijaksi.

Hakuvaiheessa opiskelijalla oli usein melko vähän tietoa opintojen sisällöistä ja opiskelumenetelmistä. Tässä suhteessa tämän tarinan opiskelija ei eronnut tavanomaisesta yliopisto-opintoihin hakevasta opiskelijasta (vrt. Vuorinen & Valkonen 2005, 67).

”... en varmaan ajatellut sitä opiskeluu ehkä niin paljon, kun... Kai sitä ajatteli, et jossain vaiheessa joutuu puurtamaan. Ei se ekana tullut mieleen, et kunhan vaan pääsee jonnekin ja on se paikka missä sä oot.” (Senni)

Opiskelemaan hakiessaan ja opintojen alussa monilla opiskelijalla oli melko vähän tietoa mahdollisista työskentelyvaihtoehdoista valmistumisen jälkeen.

”Kyllä mulla sen oli jonkin näköstä käsitystä siitä, että minkälaisiin työtehtäviin. Se on niin kauheen laaja se kenttä, että mihin sieltä voi sitten suuntautua, minkälaisiin työtehtäviin. Kyllä se sillä lailla suurin piirtein oli...” (Pinja)

Opiskelija oli mitä ilmeisimmin Ozgan ja Sukhnandanin (1998, 321) sekä Harrisonin (2006, 382) havaitsema tyyppiesimerkki opiskelijasta, jolla opintoihin valmistautumattomuus yhdistyy epärealistisiin odotuksiin yliopisto-opiskelusta.

Opintojen sujuvan käynnistymisen vuoksi opintojen alkuvaiheessa opiskelijoille on järjestetty opintojen ohjausta. Asiantuntevan ohjauksen saaminen on tärkeää opiskelukyvyyn rakentumisen vuoksi (Kunttu 2009, 22). Tässä tarinassa opiskelija koki, että opinto-ohjausta ja -neuvontaa oli opintojen alussa riittämättömästi.

”[...] ei sitä oikeen ollut sillai saatavilla helposti. Et tietysti sitten, jos ois ite osannut mennä niitten, kääntyy niitten ihmisten puoleen, jotka ois voinut auttaa, niin sitten varmasti ois saanut apua. Mutta niin, mutta siihenkin ois tarvinnut ohjausta, että ois tiennyt, että kenen ihmisten puoleen voi kääntyy niissä asioissa. Et kyllä niin ainakin kaks ensimmäistä opiskeluvuotta meni niin täysin siinä niinku ihmetellessä, että siis ihan perusjuttuja, että miten tenttikuori täytetään. Ja se, että kun ei edes tiennyt, että tenttikuori pitää täyttää [...]” (Pinja)

Ohjauksen puutteen on todettu kuormittavan opiskelijoita (Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 448), mutta tieto tukipalveluista ei aina saavuta opiskelijoita (Clegg, Bradley & Smith 2006, 101; Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 448). Tässä tarinassa riittämättömän ohjauksen seurauksena esimerkiksi oman opinto-ohjelman tekeminen oli vaikeaa.

”Siis mä OLISIN tarvinut, mä jopa yritin aktiivisesti etsiä sitä, paitsi en sit tajunnut mennä tiedekunnan opinto-ohjaajalle, mut mä koin et mä en saanut sitä läheskään niin paljon, kun mä olisin tarvinnut. Et mulle esimerkiks opintoviikon käsite oli hirveen hämää et, mitä se käytännössä niinku tarkoittaa. Jos joku sanoo, et se on neljäkyt tuntii työtä, niin ei se kerro paljo mitään. Kuin paljo niitä sit voi ottaa puolelle vuodelle ja tämmösiä kaikkii.[...] siel oli analyysikursseja, kaks analyysikursseja, jotka on puolentoista opintoviikon paukkuja niinku kappale ja niitä oli kaks, et niinku yhteensä, jota voi ottaa joko syksyllä tai keväällä. Sit mä mietin kauheesti, et voinks mä ottaa nää molemmat nyt niinku syksyys vaiks tuleeki, vai et tuleeks siit sit liikaa töitä. Muuten niit kurssit oli hirveen vähän. Ei kukaan ei suostunut niinku vastaamaan, et siin oli semmosta, et mitä sä nyt ite tykkäät. Mä en tykkää mitään, kun mä en yhtään tiedä mitä se niinku tarkoittaa. Et sellast, mä ite, ite koin et nimenomaan sillä laitoksella oli hirveen huono se opinto-ohjaaminen. Se - mä oli ainakin IHAN pihalla kaiken suhteen.[...]” (Susanna)

Jos opiskelija ei osaa arvioida itse kuinka paljon kursseja voi sisällyttää opinto-ohjelmaansa, ja tämän vuoksi valitsee hyvin vähän kursseja, saattaa opintojen eteneminen jäädä hitaaksi. Jos taas opiskelija valitsee liian paljon suoritettavia kursseja, saattaa opiskelu kuormittaa häntä liikaa. Liiallisen kuormittavuuden taas on todettu voivan johtaa huonoon opintomenestykseen (Need & De Jong 2001, 275-276).

Opiskelija ei kokenut opiskelua mielekkääksi tai omakseen ja motivaatio opiskeluun väheni.

”... kyllä mie tykkäsin, tai tykkään vieläkin kansatieteestä, tietyistä osa-alueista. Mutta, kun siellä alkoi sitten tulla enemmän sitä teoriaa ja sitten kun kattoi enemmän niitä syventäviä opintojakin niin, tuli vähän just semmonen, että ei, ei niinku mene tuo multa enää läpi...” (Katariina)

Kuten Beanin ja Metznerin (1985, 492) mallissa opintotyytyväisyyden vähentyessä opintomenestyksellä ei ole väliä, vaan opintojen keskeyttäminen on todennäköistä.

Kuten Liljander ja Määttä (1994, 119) ovat todenneet, ei opintojen aloittaminen unelmien koulutuspaikassakaan aina johda tutkinnon suorittamiseen kyseisellä alalla. Tässä tarinassa opiskelija pettyi aloittamaansa koulutukseen, mikä johti koulutuksen vaihtamiseen. Eli koulutuksen vaihtamista ohjasi pettymys. Opiskelija pettyi aloittamaansa koulutukseen, sillä se ei vastannut opiskelijan asettamia odotuksia. Pettymyksen kohteena olivat osittain koulutuksen sisällöt.

”... aluks oli sellasta tyytymättömyyttä, kun huomas siellä kääntöksellä, että ai täällä ei opetetakaan tulkkausta. Ja sit se kääntämisen opettaja oli vähän semmonen, et kauheen mukava ihminen, mut huomas, ettei se kääntämisen kokonaisuus ollut kauheen hyvin rakennettu...” (Senni)

Pettymys kohdistui osittain myös opiskelumenetelmiin.

”... mä petyin siihen et mitä se kotimainen kirjallisuus tarjos, joten mun on täytynt odottaa jotakin muuta. Et kun siel oli sellasia, et tehdään hirveesti kirjaintenttejä. Mä olin odottanut, et se ois mul niinku, et mä - mulle sopiikin paremmin sellanen niinku ryhmätyöskentely tai sellanen, et vaikka pienryhmis tehdään jotakin...” (Susanna)

Pettymys saattoi kohdistua myös opetusmenetelmiin

”Noo, ehkä semmosta, että niinku ajatteli, että se olis semmosta niinku tosi syvällistä ja (naurua) niinkö nyt tietysti onkin, mutta ehkä jotenkin enempi ootti silloin sen justiinsa, että olis sellasta keskustelua ja tyyliin filosofoidaan yhdessä kaikkia asioita, mutta (naurua) ei se sit kauheesti sitä ole...” (Pinja)

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi pettymyksen kohteina olivat myös opetus, kurssit ja niiden työmäärä, koulutuksen sisältö tai laitoksen ilmapiiri. Samankaltaisia havaintoja on tehnyt aiemmin Harrison (2006, 382), jonka mukaan opiskelijat kokivat pettymyksiä, jos koulutus ei vastannut odotuksia opetusmuodoista, sisällöistä tai laajuudesta. Opiskelun alun jälkeinen opiskelupaikan havainnointi johti siis pettymyksiin suhteessa odotuksiin varsinkin, jos ne ovat hyvin epärealistisia, kuten Säntti (1999, 37) on aiemmin havainnut.

Opiskelijalla saattoi ilmetä vaikeuksia opintojen vaatimissa taidoissa tai opiskelumotiivaatiossa.

”...siellä taloustieteessä varsinkin. En ole matemaattisesti hirveän lahjakas, siel tuli kyllä hyvin vaikeita tehtäviä eteen että. Semmosia demotehtäviä joita piti aina viikoittain tehdä. Sillon tuli kyllä hyvin suuria vaikeuksia.” (Jouni)

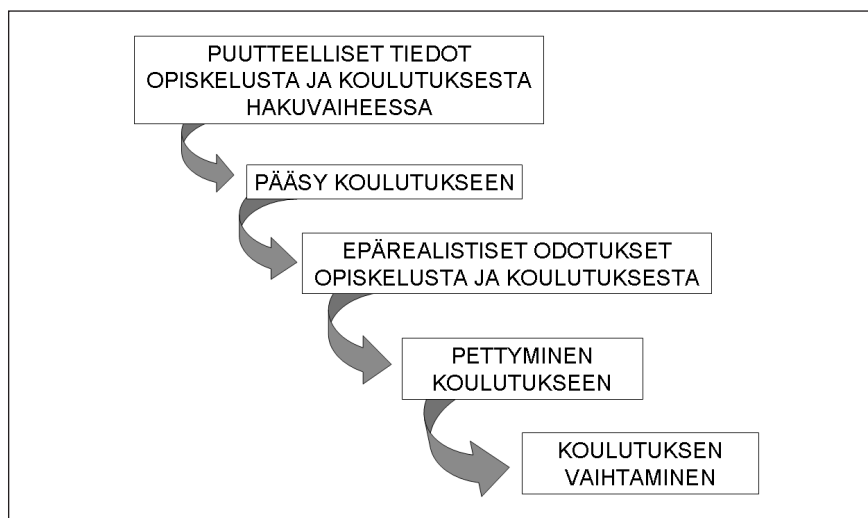
Aloitettuun koulutukseen pettyminen voidaan nähdä veto- ja työntötekijöiden teoriaa (ks. esim. Honkonen 1997) soveltaen niin voimakkaana työntötekijänä, että opiskelija hakeutuu opiskelemaan johonkin itselleen mielekkäämpään koulutukseen.

Koulutuksen vaihtaminen tapahtui yleisimmin toisen opintovuoden jälkeen.

”No, nyt mulla on pääaineena yleinen historia. Että se on ollut jo pari vuotta. Et mie tulin yliopistoon 98 vuonna kansatiedettä opiskeleen. Mie teinkin siinä perus- ja aineopinnot, mutta siinä koko ajan niinku sivussa historiaa. Ja sitten se alkoi niinku niitten aineopintojen kanssa kansatieteessä tuntumaan, ettei tämä sittenkään ollut sitä mitä mie kuvittelin, että se olis ollut niinku. En mie halunnut ruveta siitä sitten tekemään niitä syventäviä ja gradua, että se oli sitten aika itsestään selvä syy, että vaihto niinko historiaan. Se on kuitenkin koko ajan ollut siinä semmonen toinen.” (Katariina)

Alkuperäinen koulutus, josta myöhemmin vaihdettiin pois, oli humanistinen tai yhteiskuntatieteellinen. Myös koulutus, johon vaihdettiin, oli humanistinen tai yhteiskuntatieteellinen. Vaihtaminen tapahtui tiedekunnan sisällä ja statushierarkiassa samanarvoiseen koulutukseen. Se kohdistui usein opiskelijan sivuaineeseen. Useilla opiskelijoilla sivuaineen kautta löytyi itselle mielekäs uravaihtoehto, kuten aineenopettaja tai toimittaja.

”... mä oon tehnyt nää pedagogiset sen takia, että ois joku työpohja, että ois joku selkeempi pätevyys.” (Senni)



Kuvio 44. Pettyminen ensisijaisesti haluttuun koulutukseen

Tämä tarina edustaa opiskelijoita, jotka opiskelun kuluessa huomaavat olevansa väärällä alalla, joten näille opiskelijoille koulutuksen vaihtaminen voi merkitä sopivan koulutuksen löytämistä (Määttä & Liljander 1992). Tämän tyyppinen tarina on hyvin yleinen koulutuksen keskeyttäneiden parissa (Christie, Munro & Fisher 2004, 624). Toisaalta joillekin opiskelijoille opinnot eivät niiden alussa hahmotu kokonaisuutena ja jotkut opiskelijat kokevat epätietoisuuden omista opinnoista jatkuvan suhteellisen pitkälle (Säntti 1999, 47–49).

”[...] kun mä tulin tohon pedagogisiin, niin se on ihan selvästi muuttunut, et se epämääräisyys ja se niinku, että luen tässä nyt vähän puolaa ja monikulttuurisuutta, et mitähän tässä oikeen niinku tulee, niin se selkiytyi ihan selvästi sellaseks jotenkin enemmän kokonaisuudeks [...]” (Senni)

Tässä kertomuksessa opiskelu on tärkeä osa elämää, johon se tuo sisältöä.

”[...] tällä hetkellä ainakin aika pitkälle elämän sisältöä.” (Katariina)

Opiskelulla on sekä itseisarvon merkitys että välineellinen merkitys.

”[...] mulle se opiskelu on niinku väline. Että mä saan sen tietyn ammatin ja voin tehdä sit sitä työtä.” (Pinja)

Se merkitsee sekä yleissivistystä että tulevaisuuden työhön valmentautumista.

”[...] yleissivistyksen kohoamista. Sitä se merkitsee ensisijaisesti. Sit toissijaisesti parantuneita työllistymismahdollisuuksia. Nämä on ne kaksi tärkeintä merkitystä, jotka näen opiskelulla olevan.” (Jouni)

Kun psykologiset tekijät, kuten opintotyytyväisyys ja opintojen koettu hyödyllisyys, ovat kohdallaan, on opintojen jatkaminen todennäköistä Beanin ja Metznerin (1985, 492) mallin mukaan opintomenestyksestä riippumatta.

Kiinnostavampaan koulutukseen ajautuminen

Kolmannessa tarinassa vaihtamisesta tarinan kertoja oli hieman useammin mies kuin nainen. Tarinan opiskelijalla oli monenlaisia kokemuksia taustallaan ennen opiskelua yliopistossa.

”No mä olin tota lukion jälkeen mä olin vuoden täällä Turussa tuolla Kristillisessä opistossa. Se oli psykologian ja kasvatustieteen linja mikä kesti vuoden, kun silloin mä olin vielä kiinnostunut, että mä psykologiaan hakisin yliopistoon. Ja sit sen vuoden jälkeen mä lähdin tota, kaveri sano, et tota lähdetään ulkomaille, ja mä olin et lähdetään vaan joo. Ja lähettiin tonne, mä hain tonne Lontooseen yliopistoon ja päästiin sinne. Sinne on aika helppo päästä. Sit muutettiin sinne, ja mä olin siellä joku puol vuotta, ja sit musta tuntu, et ehkä tää ei oookkaan, et mä

haluun takasin Suomeen opiskeleen. Ja sit mä hain tänne yliopistoon ja pääsin tänne sitten.” (Jaana)

Alkuperäiseen koulutukseen opiskelija haki sisällöllisen intressin vuoksi.

”[...] siellä tota Englannissa mul oli jotain sosiologian kursseja, muistaakseni jotain luentoja, ja sit mä jotenkin innostuin siitä, kun et ehkä siinä oli sekini, että sosiologia on niin yleinen yhteiskuntatiede. [...]” (Jaana)

Hän halusi keskittyä itseään kiinnostaviin asioihin syvemmin kuin esimerkiksi lukiossa. Toisaalta hän ei osannut odottaa opiskelulta kovin paljon mitään.

”... simmost et tääl on paljon vapaampaa kun jossain lukiossa se oli semmonen suurin odotus. Et saa päättää mitä opiskelee ja ei opiskele. Ei sitä ainakaan näin jälkeempäin osaa sanoo mitä siit olis erityistä odottanut. Pääsee tai saa selville kaikkienkäs uutta, mitä ei tommoses lukiossa, kun on niin paljon kaikkia aineita, niin täytyy, niin ei mihinkään sil taval pääse sisälle. Keskittymistä.” (Paula)

Toisaalta alanvalinta alkuperäiseen koulutukseen oli tapahtunut osittain niiden koulutusten välillä, joihin oli mahdollista päästä opiskelemaan ylioppilastutkintotodistuksella ilman pääsykokeita.

”No mä katoin, että mihin mä pääsen papereilla ja raakkasin sitä mukaa pois mikä kiinnostaa vähiten pois ja sitten oli kemian opiskelu jäljellä.” (Timo)

Opiskelija pääsi haluamaansa koulutukseen.

”[...] mä hain saksaa ja venäjää ja matematiikkaan olis päässyt suoraan ylioppilastutkintopapereilla. Mä ajattelin, et jotain täytyy koittaa ja mä pääsin sisään sit sattumalta kaikkiin. [...]” (Paula)

Opiskelijan läheisille yleensä oli melko selvää, että hän lähtee opiskelemaan yliopistoon.

”No se on kai ollu aika selvä aina et tänne tulee, ei kukaan ihmetelly silloin kun mä sen pääaineen vaihdoin et ei se ollut mikään yllätys kenellekään. Se oli varmaan yllätys, et mä alotin jonain muuna kuin matematiikan lukijana.” (Paula)

Vanhemmat ovat tukeneet lapsensa koulutusvalintoja, ja kaveripiiri on myös opiskellut yliopistossa.

”[...] Kaikki kaveritkin on lähtenyt jotain opiskelemaan yliopistoon [...]” (Timo)

Hän oli tyytyväinen saamaansa ohjaukseen opintojen alussa, vaikka ei sitä tuntenut kovin paljon tarvinneensa.

”No silloin ekavuonna oli jotain, jotain tämmöstä ihan käytännön ohjausta, että oli se tuutor, se oli vanhempi opiskelija. Ihan hyvä sitten, et oppi vähän näitä juttuja, että missä on mitäkin. Mut en mä sitten, mä en tiedä oonko mä muuten

tarvinnut hirveesti. Jos mulla on ollut jotakin kysyttävää, niin sit mä oon ottanut johonkin opettajaan yhteyttä ja tietysti opiskelukaverit on ollut aika tärkeä.” (Jaana)

Koulutusta vaihtaessa opiskelija vaihtoi sivuaineensa pääaineekseen, koska huomasi sen olevan pääainetta kiinnostavampi.

”No kun mä huomasin sitä matikkaa lukiessani, että kaikki mielenkiintoiset asiat siinä liittyivät tietojenkäsittelytieteisiin, niin mä ajattelin, että se on sitten varmaan fiksumpi vaihtaa sinne.” (Atte)

Tässä tapauksessa sivuaineen vetovoimatekijät (ks. esim. Honkonen 1997) vaikuttivat opiskelijaan siten, että hän vaihtoi koulutusta. Myös tässä tarinassa vaihtaminen tapahtui suuralojen (ks. Nevala 1996, 25–26) sisällä. Vaihto tapahtui siis statushierarkiassa samantasoiseen koulutukseen. Sekä koulutus, josta vaihdettiin pois, että koulutus, johon vaihdettiin, oli humanistinen, matemaattis-luonnontieteellinen tai yhteiskuntatieteellinen. Yleensä vaihto tapahtui saman koulutusalan sisällä, vaikka olisi vaihdettu yliopistoakin.

”Kemialla alotin Jyväskylässä aikanaan ja sieltä sitten Turkuun ja kemialle ja siitä sitten biokemialle.” (Timo)

Koulutuksen vaihtamista ohjasi siis kiinnostus, joka kohdistui oman koulutuksen ulkopuolelle niin vahvasti, että sai opiskelijan vaihtamaan koulutusta.

”Mä oon opiskellu aina sellasta mikä mua itteä kiinnostaa. Mä en oo koskaan silleen päämääräsuuntaisesti, että tätä alaa jos mä luen näin ja näin paljon niin mä pääsen töihin ja saan paljon rahaa. Et ei mull oo ikinä semmonen ollu että mä oon vaan kattonu aina jotain aineita ja kurssseja, et hei toi vaikuttaa mielenkiintoselta; mä meen sinne.” (Matti)

Toisaalta kertoja itse kuvaa vaihtamisprosessia ajautumisena.

Haastattelija: *Mmm, aivan. No arvostatko itse tällasta samanlaista omaa ajattelua?*

Matti: *Joo kyllä. Siinä se juttu oikeestaan onkin. Ja siks mä oon ehkä sinne ajautunutkin, taidehistorian piiriin, just et noistakin voi sanoo mitä vaan [osoittaa haastatteluhuoneen seinällä olevia maalauksia], jos vaan hyvin perustelee sen, et se ei oo semmosta niinkö joku matematiikka, et siin on se yks oikee vastaus.*

Opiskelija, joka vaihtaa mielestään kiinnostavampaan koulutukseen, joka usein on hänen sivuaineensa, saattaa olla sosiaalistunut sivuaineensa kulttuuriin paremmin kuin pääaineeseensa. Omaksuessaan vähitellen alan kulttuurin (Liljander & Määttä 1994, 111) hän saattaa todeta, ettei se vastaa hänen ajattelutapaansa, elämäntapaansa tai arvostukseensa (Clark 1983, 76) yhtä hyvin kuin esimerkiksi sivuaineen kulttuuri. Eli opiskelija voi kokea, että alkuperäisen koulutuksen eetos, kulttuuri tai tavat eivät ole hänelle sopivia,

eli tavallaan opiskelija voi kokea tehneensä väärän valinnan (Christie, Munro & Fisher 2004, 629).

Sosiaalistuminen uuteen opiskelijayhteisöön oli hieman häilyväistä.

”[...] nyt en mä oo ollu tos taidehistorian jutussa oikeestaan muuten, et mitä oon nyt luennoilla nähnyt.” (Matti)

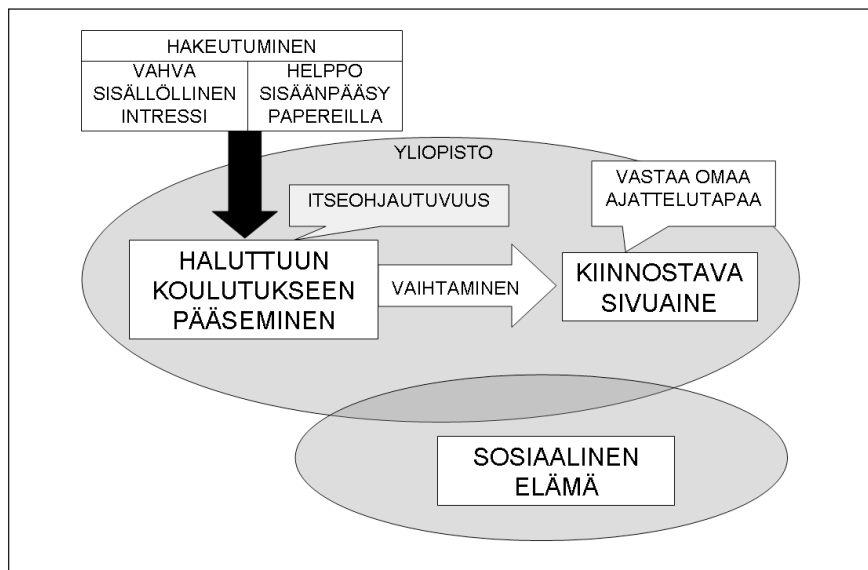
Kiinteämpiä vuorovaikutussuhteita opiskelukavereihin ei vapaa-ajalla juurikaan ollut, mutta yliopistolla vuorovaikutusta opiskelijatovereiden kanssa oli jonkin verran.

”No siellä on ehkä enemmän sellasia, et kun nähdään jossain koulussa, niin sitten ollaan, mennään vaiks yhdessä syömään ja jutellaan ja näin, mutta ei oo mitään semmosta, semmosia oikeestaan kenen kanssa viettäis enemmän aikaa koulun ulkopuolella...” (Jaana)

Kuitenkin opiskelija tunsi kuuluvansa laitosyhteisöön ainakin osittain, eikä tuntenut itseään täysin ulkopuoliseksi.

”[...] et ei mulla mitään semmosta ainakaan oo ollu koskaan, et tunnen itseni jotenkin ulkopuoliseksi.” (Matti)

Tunne yhteisöön kuulumisesta onkin tärkeä opiskelijan opintoihinsa kiinnittymisessä (Wilcox, Winn & Fyvie-Gauldt 2005). Tässä tarinassa pääasiallinen opintoihin sitouttava tekijä on kuitenkin opintojen sisältö.



Kuvio 45. Vaihtaminen kiinnostavampaan koulutukseen

Opiskelun merkitys opiskelijalle oli mielenkiintoisten asioiden opiskelu ja tutkinnon avulla saatavat valinnan mahdollisuudet työhön. Eli kuten Beanin ja Metznerin (1985, 492) mallissa todetaan, koulutuksen antamalla psykologisilla tekijöillä, eli tässä tapauksessa opiskelijan kokemalla hyödyllisyydellä tulevaisuuden työtä varten, on suuri merkitys opiskelun jatkamisen kannalta.

”[...] se opiskelujen tärkein anti on se, että on mahdollisuus saada sellanen mielekäs työ ja ite määrätä vähän siitä omasta, eikä niin, että joutuu jumittaaan johonkin varastoon ja tehdä siellä sitä samaa duunia koko ikänsä. Se antaa mahdollisuuksia sitten laajemmin valita mitä aikoo elämässään tehdä.” (Timo)

Opiskelun merkitys pysyi samana koko opiskeluajan.

”En mä usko [MM: opiskelun merkityksen muuttuneen opiskelun aikana], no alus oli, niin kuin sanoin tossa aikasemminkin, niin se oli et mä vaan tulin tänne sisään ja sitten katoin että mitäs täällä tapahtuu. Ja on se nyt siinä mielessä että nyt niin kun tietää niistä asioista enempi, mut ei se varmaan muuten oo silleen muuttunut.” (Matti)

Tarinan opiskelija ei ole kovin päämäärätietoinen, vaan liikkuu yliopistossa kiinnostuksensa perässä koulutuksesta toiseen, tai omien sanojensa mukaan ajautuu. Toisaalta kiinnostuksen kohteet ovat ehkä tarkentuneet opintojen aikana, kun opintojen sisällöt ovat tulleet selvemmiksi.

Oman alan löytyminen etsinnän tuloksena

Neljännessä tarinassa koulutuksen vaihtamista ohjaava motiivi oli oman alan etsintä. Opiskelija haki yliopistoon lukio-opintojen jälkeen. Alan valinta oli kuitenkin vaikeaa, minkä vuoksi opiskelija haki opiskelemaan jotakin yleishyödyllistä oppiainetta, ja miettiäkseen tulevaisuutta.

”Ja no sitten lukiosta mä en tiennyt yhtään mihin mä haluaisin opiskelemaan, ja sit aattelin, et no mist ois niinku hyötyä ja mil alueella mä oisin hyvä. Et mitä ois nyt sit hyvä lukea niinku vuoden sillä aikaa, kun mieltii. Niin tajusin, että no toi englanti nyt sujuu, et sit ois ehkä helppo mennä sinne. Ja kyl mä pääsykoekirjat luin, mut en mun mielestä hirveesti nähnyt vaivaa ja pääsin sisään. No ajattelin, et mennään sit tonne, ja sit mä olin siellä, ja tota niin (naurua) helmikuun paikkeilla ajattelin, et no niin, en mä voi tänne jäädä.” (Sirkkku)

Yliopisto-opiskelu oli itsestään selvää.

”[...] kyl kai meil koton on aina vähän ollut semmonen, et joo, et sitten lukioon ja sitten yliopistoon. Ei, ei millään taval painostettu, mut sil taval jotenkin on ehkä on kannustettu [...]” (Sirkkku)

Vanhemmat kannustivat ja tukivat opiskelijaa valinnoissaan.

”[...] vanhemmat autto kyllä tosi paljon ihan näin taloudellisestikin, että pääsin valmennuskursseille sun muuta, et tota kyllä ne kannusti.” (Saara)

Opintojen alussa opiskelija koki saaneensa tarvittavan määrän opinto-ohjausta, mutta ei juuri kokenut tarvinneensa sitä.

”No aika vähän varmaan. Kyl me aluks nyt jotain tietty luentosaleja vähän mentiin, mut ne kun oli kaikki melkein siellä Jusleniassa ja alhaalla, niin se oli aika helppo löytää ja mitä sit muutamia luentoja oli jossain päärakennuksella niin ei, meil oli silloin englannissa se tuutorointiporukka vähän sellanen. [...] Et kyl kai me kahestaan silloin sen toisen tytön kaa aika paljon mentiin ja sit paljon ei tarvinnut niinku tuutorin apua.” (Sirkku)

Etsintävaiheen aikana opiskelija opiskeli vuoden tai kaksi yliopistossa etsien omaa paikkaansa. Etsintä ei aina ollut aktiivista etsimistä, vaan se saattoi olla asioiden pohtimista muun elämisen taustalla. Koulutuksen vaihtamisessa olennaista oli tulevaisuuden pohtiminen kokemuksien kautta.

”... mä olin opiskellu sosiologiaa, että nyt tää ei ookaan mulle, että mä sain tehdä hommia kyllä, kun silloin kun luin sosiologiaa niin jouduin sitten iltalukiassa samaan aikaan lukemaan fysiikkaa ja kemiaa ja tämmösiä mitä mä en ollu sitten aikasemmin lukenu, kun mustahan piti tulla humanisti. Et kun mä oon tavaltaan sen sosiologian kautta joutunut löytämään sen, että kun ei tyytynyt siihen ekaan...” (Saara)

Veto- ja työntekijöiden teoriaa (vrt. Honkonen 1997) soveltaen opiskelijan voidaan ajatella punninneen eri vaihtoehtojen puoleensa vetäviä ja luotansa työntäviä tekijöitä ja tehneen päätöksensä niiden perusteella.

Ala, jota opiskelija aluksi opiskeli, ei mitenkään liittynyt koulutukseen, johon hän myöhemmin vaihtoi. Vaihto suuntautui statushierarkiassa korkeammalle. Koulutus, josta opiskelija vaihtoi pois, oli humanistinen tai yhteiskuntatieteellinen. Koulutus, johon opiskelija vaihtoi, oli alaltaan luonnontieteellinen tai lääketieteellinen. Uuteen koulutukseen päätyemisessäkin eivät asiat aina luonnistuneet halutulla tavalla. Opiskelija saattoi päätyä koulutukseen, johon oli hakenut toissijaisesti, jolloin opintojen alussa käsitys opinnoista ei aina ollut kovinkaan selkeä.

”Ja mietin, et mitäs tekis, ja no sit mä aattelin, et no kyl mua lääketiede on aina kiinnostanut, [...] Ja tota niin sit oikeestaan mun sisko sanos, et tota niin jos yleensä, kun ihmiset hakee lääkikseen, niin ne yleensä hakee kans kemialle tai biokemialle. Ja laitetaan nekin sitten, et kumpi laitetaan ykköseks ja sanoin, et laitetaan se biokemia, et se kuulostaa kivemmalta. Ja sit mä jotenkin päädyinkin tänne biokemialle (naurua). En päässyt sinne lääkikseen sisään ja nyt, kun kattoo, niin ihan hyvä, etten päässyt, ettei mua harmita enää. Mut et sil tavalla sattumalta kyl päädyin tänne. Ja silloin, kun olin ekaa vuotta, niin kerrottiin, et

meilhän on nää kolme päälinjaa täällä biokemia, elintarvikekemian ja biotekniikka, olin et ai jaa. Et olin kyl niin niinku side silmillä lähti tähän touhuun, että onneks oli ihan hyvä valinta sit kuitenkin.” (Sirkku)

Kuva tulevasta työstä ei opintojen alkuvaiheessa myöskään hahmottunut kovin hyvin, mutta opintojen aikana käsitys selkeytyi.

”No ehkä vois sanoo, et siinä vaiheessa ei oikein tienny, et mitä lääkärin ammatti oikeesti on. Että siitä ehkä kulkee kauheen suuria ja hienoja käsityksiä ja sillon, kun alotti niin ajatteli, että mä luen niin paljon, että mä osaan ihan kaiken.” (Saara)

Opiskelija oli tyytyväinen uuteen koulutukseensa. Hän oli sosiaalistunut hyvin uuteen koulutukseensa ja tunsu itsensä osaksi opiskeluympäristönsä yhteisöä.

”... me ollaan tuol Biocityssä niin niinku yhtä suurta perhettä sil taval, et ne kaikki tutkijat ja professorit ja assistentit menee ja on niinku, ja tekee samoja hommia ja samoilla laitteilla ja on, et sä oot nyt tässä ja et onks sul huomenna ja et silleen, et joutuu väkisin oleen kontaktissa ja jutteleen. Ja meil on, no nyt oli just sit, et me oltiin Kuhankuonol vaeltamassa...” (Sirkku)

Sosiaalisen integraation onkin todettu voivan jopa korvata akateemista integraatiota (Thomas & Galambos 2004, 262). Opiskelija omaksui myös hyvin uuden koulutuksensa opiskelijakulttuurin ja vietti vapaa-aikaansa opiskelukavereidensa kanssa.

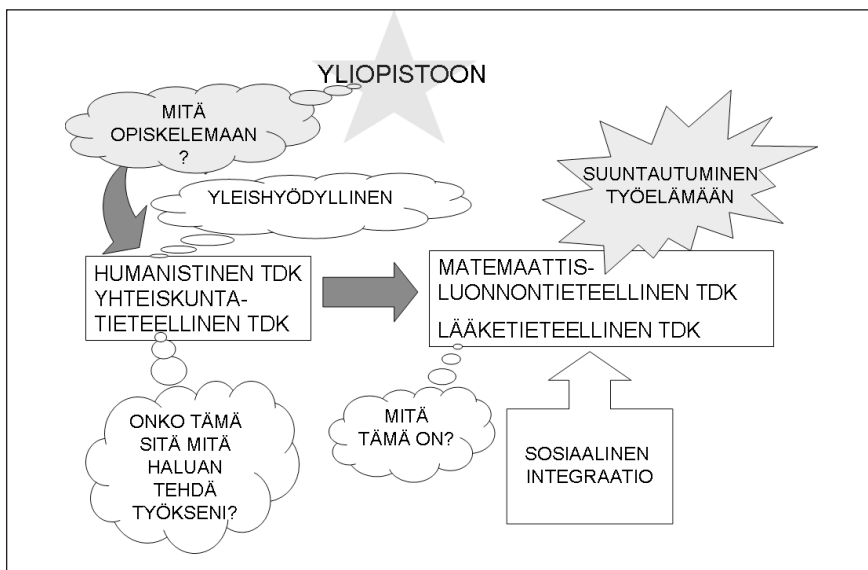
”No kyl me käydään urheilemassakin, mut et kyllä ne suurimmaksi osaksi tämmösiin bileisiin menee. Yleisesti juodaan tosi paljon. Että kyl voi sanoo, et yhet bileet vähintään viikossa on. Mut et ihan semmosii tavallisii asioita mitä nyt kavereiden kanssa tehdään niin mekin tehdään.” (Saara)

Opiskelu oli opiskelijalle tärkeää ja melko kokonaisvaltaista.

”[...] No ne on silleen perheen ohella tärkein asia. Et mä miellän siihen paljon muutakin, et kun mä oon aktiivinen mejän kandiseurassa, et, et... mut et se on niin kokonaisvaltaista toi opiskelu tuolla [...]” (Saara)

Opiskelu merkitsi aluksi opintoviikkojen mekaanista keräämistä, mutta merkitys muuttui opintojen aikana, ja uusi merkitys liittyi tulevaan työhön.

”[...] Silloin mä ajattelin, että no joo, tehään nyt nää ja nää kurssit ja kerää opintoviikkoja ja ei sit oikeestaan ajatellut, et mihinkä sitä sit päätyy opintojen jälkeen. Et nyt sitä on sitten nyt tästä syksystä lähtien, kun on alkanut tekeen tota tutkimushommaa niin enemmän ruvennut miettiin, et mihin sitä sit kannattais suuntautuu tai mist vois saada töitä [...]” (Sirkku)



Kuvio 46. Oman alan löytäminen etsinnän tuloksena

Opiskelija, joka vaihtoi pitemmän harkinnan ja opiskelun jälkeen täysin erilaiseen koulutukseen ei ehkä alkujaankaan tiennyt mitä haluaa, ja lisää miettimisaikaa saadakseen opiskeli jotakin yleisesti hyödylliseksi kokemaansa oppiainetta, kunnes ”löysi” alan, jota haluaasi opiskella. Tarinan opiskelija rinnastuu Mannisenmäen ja Valtarin (2005, 129) kuvaamiin löytäjiin, joilla epävarma tulevaisuus on oman alan löytämisen myötä valaistunut.

8. KOKOAVA TARKASTELU

8.1 Eroavatko koulutusta vaihtaneet opiskelijat muista opiskelijoista taustoiltaan?

Tämän tutkimuksen perusteella voitaneen todeta, että koulutusta yliopisto-opintojen aikana vaihtaneet opiskelijat ovat heterogeeninen ryhmä motiiviansa ja tavoitteidensa lisäksi myös opiskeluhistoriansa, ikänsä ja monen muun taustatekijän suhteen. Tutkimukseni todistaa saman havainnon, mikä aiemmissa tutkimuksissa on todettu, yliopistojen opiskelijoiden taustat ovat hyvin heterogeenisia, mikä on viimeisten vuosikymmenien aikana tapahtunut muutos (Moore 2000a; Mannisenmäki & Valtari 2005, 149). Tutkimuksessa saatiin selville, että koulutusta vaihtaneet opiskelijat (n=43) erosivat hieman taustatekijöiltään opiskelijoista, jotka eivät ole vaihtaneet koulutusta yliopisto-opintojensa aikana.

Opiskelijoiden ikärakenne muuttui 1900 -luvun lopulla Suomessa niin, että 1990 -luvun lopulla 20–24 -vuotiaiden osuus opiskelijoista oli pienempi kuin 1960 -luvulla, ja tätä vanhempien yliopisto-opiskelijoiden osuus huomattavasti kasvanut. (Moore 2000a, 2000b.) Vaikka tutkittujen opiskelijoiden taustat vaihtelivatkin hyvin paljon, oli opinnot aloitettu keskimäärin nuorella iällä, joten siinä suhteessa opiskelijat vastasivat opiskelijan ideaalityyppiä ns. normaaliopiskelijaa (vrt. Moore 2003; Ulriksen 2009).

Verratessani muodostamiani ryhmiä tuli esille, että koulutusta vaihtaneilla opiskelijoilla ei ollut lapsia. Tämä antaa syyn olettaa, että opiskelijat, joilla on lapsia, eivät vaihda koulutusohjelmaa tai pääainetta yhtä herkästi kuin opiskelijat, joilla ei jälkipolvea vielä ole. Perheellisillä opiskelijoilla saattaa valmistumisen paine suurempien ansiotulojen odotuksineen olla voimakkaampi kuin perheettömällä opiskelijoilla. Mooren (2003, 129) mukaan perheellisten opiskelijoiden arki onkin vaativaa, etenkin niiden, joilla on alle kouluikäisiä lapsia. Perheen on muutenkin koettu hidastavan opintoja ja valmistumista (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 52), joten perheelliset opiskelijat luultavasti eivät juuri harkitse koulutuksen vaihtamista, jonka on todettu myös hidastavan opintoja jonkin verran (Merenluoto 2009).

Vuosituhanne alussa yliopistoihin kirjoittautuneiden uusien opiskelijoiden vanhemmissa suurin ryhmä olivat ylempät toimihenkilöt ja yrittäjät, joiden jälkipolveen vuonna 2000 kuului noin 39 % uusista yliopisto-opiskelijoista. Sen sijaan työntekijöiden jälkipolvea uusista yliopisto-opiskelijoista oli noin 15 % vuonna 2000. (Nevala 2006a, 312.) Omassa tutkimuksessani sekä ylempien toimihenkilö- ja yrittäjäisien jälkipolvea (52 %) että työntekijäisien jälkipolvea (22 %) oli enemmän kuin Nevalan (2006a) tutkimuksessa. Tämän perusteella voidaan sanoa tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden olevan

valikoitunutta joukkoa, mutta toisaalta tämä joukko on myös heterogeeninen lapsuuden perheen sosioekonomisen aseman suhteen.

Tutkimuksessani havaittiin myös, että koulutusta eri aikaan vaihtaneilla oli keskenään erilainen sosioekonominen perhetausta. Ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden molemmat vanhemmat olivat koko tutkimusaineistoon verrattuna keskimääräistä useammin ylempiä toimihenkilöitä. Lisäksi isät olivat keskimääräistä harvemmin työntekijöitä. Toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden vanhemmat olivat sosioekonomiselta asemaltaan keskimääräistä harvemmin ylempiä toimihenkilöitä, mutta keskimääräistä useammin alempia toimihenkilöitä ja työntekijöitä. Ryhmien välillä ei kuitenkaan havaittu olevan tilastollisesti merkitseviä eroja sosioekonomisessa asemassa.

Perheen koulutuspääoman vaikutuksen on aiemmissa tutkimuksissa havaittu näkyvän opiskelijoiden koulutuspreferensseissä niin, että korkeakoulutettujen vanhempien lapset hakevat suurimmaksi osaksi yliopistoihin (Ahola & Nurmi 1995, 43). Omassa tutkimuksessani opiskelijoiden isien koulutustaustoissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja tutkittujen ryhmien välillä. Ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden isät olivat keskimääräistä useammin korkeakoulutettuja tai keskiasteen koulutuksen käyneitä. Toisen vuoden jälkeen vaihtaneiden isillä taas oli keskimääräistä vähemmän korkeakouluopintoja, mutta keskimääräistä enemmän keskiasteen opintoja. Sen sijaan äitien koulutustaustoissa voitiin havaita tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä. Ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneiden opiskelijoiden äideissä sen sijaan oli keskimääräistä enemmän korkeakoulututkinnon (35 %) ja hieman keskimääräistä vähemmän keskiasteen tutkinnon (26 %) suorittaneita. Perheen akateemisen koulutuspääoman turvin opiskelijoiden saattaa olla helpompaa purjehtia yliopiston väylillä haluamaansa suuntaan. Sen sijaan toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden äideillä sen sijaan oli keskimääräistä vähemmän kokemusta korkeakoulutuksesta (14 %) mutta keskimääräistä enemmän kokemusta keskiasteen koulutuksesta (36 %). Perheen akateemisen koulutuspääoman puute, vähäinen tieto yliopistosta, saattaa olla koulutuksen vaihtamista viivyttävä tekijä. Toisaalta koulutuspaikka, johon vaihdetaan saattaa olla kilpailullisista tekijöistä johtuen vaikeammin saavutettavissa kuin ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtavilla opiskelijoilla.

8.2 Minkälaisia tietoja ja odotuksia opiskelijoilla oli yliopisto-opiskelusta ennen opintoja?

Yliopisto-opinnoille ladataan paljon odotuksia (Christie ym. 2006). Tässä tutkimuksessa opiskelijat odottivat ennen opiskelua koulutuksen olevan pääsääntöisesti laadukasta, melko itsenäistä, opiskelurytmin melko nopea ja akateemisen vapauden melko suurta. Aiemmissakin tutkimuksissa opiskelijoiden on havaittu odottaneen ennen opintojen alkua yliopisto-opiskelun olevan itsenäistä ja oma-aloitteisuutta vaativaa. Lisäksi opiskelul-

ta oli odotettu akateemista vapautta, minkä opiskelijat ymmärsivät tarkoittavan ei-koulu- maista opiskelutapaa ja opintojen valinnanvapautta. (Kähkönen 2005, 67, 73.) Tässä tutkimuksessa ensimmäisen puolen vuoden kokemusten jälkeen koulutusta ei koettu yhtä laadukkaaksi kuin sen oli odotettu olevan. Opiskelurytmin odotettiin ennen opintojen alkua olevan hieman nopeampi kuin mitä se ensimmäisenä opintovuonna kokemusten mukaan oli. Ensimmäisen vuoden kokemusten mukaan akateeminen vapaus ei toteutunut yhtä suurena kuin ennen opintojen alkua ladatuissa odotuksissa oletettiin. Toisaalta kuitenkin aiemmissa tutkimuksissa (Byrne & Flood 2005; Christie ym. 2006) on todettu, että akateemisen vapauden käänköpuolena on opiskelijan vastuu opinnoistaan ja oman oppimisensa säätelystä opintojen ollessa hyvin itsenäisiä.

Tässä tutkimuksessa ensimmäisen vuoden opintokokemusten mukaan opiskelu ei ollut niin itsenäistä kuin sen odotettiin olevan. Ainoastaan toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden ryhmässä opiskelijat kokivat opiskelun itsenäisemmäksi kuin olivat odottaneet sen olevan. Toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneista suurin osa opiskeli humanistisessa tiedekunnassa, jossa itsenäistä opiskelua on monissa koulutuksissa huomattavan paljon suhteessa muiden tiedekuntien koulutuksiin. Voidaankin vain arvailla opiskelumenetelmillä olevan oma osansa koulutuksen vaihtamisessa. Itsenäinen opiskelumuoto, jossa opettajan säätelyn aste on löyhä, saattaa aiheuttaa ongelmia opiskelijoilla, joiden itsesäätelyn aste on matala. Tällöin voi syntyä konfliktitilanne, jota Vermunt ja Verloop (1999, 270) kutsuvat tuhoavaksi jännitteeksi.

Opiskelijoiden kokemukset pääaineen tai koulutusohjelman laadusta, opiskelun itsenäisyydestä, opiskelurytmin nopeudesta ja akateemisen vapauden määrästä eivät täysin vastanneet opiskelijoiden odotuksia. Havainnot tukevat aiempien tutkimusten (Lowe & Cook 2003, 72; Kähkönen 2005, 73-76, 78) havaintoja siitä, että opinnot eivät täysin vastaa opiskelijoiden odotuksia niistä. Monet opiskelijoiden epärealistiset odotukset juontavat juurensa opiskelijoiden valmistautumattomuuteen opiskella yliopistossa (Lowe & Cook 2003, 75), joka voidaan yhdistää riittämättömään valmistautumiseen ja ammatinvalinnanohjaukseen keskiasteella (Ozga & Sukhnandan 1998, 331).

Opiskelemaan hakevien opiskeluvalintojen pohjana olevat tiedot opiskelusta ja sen vaatimuksista ovat usein melko puutteellisia (Laukkanen 1988, 14; Kuittinen, Rautopuro & Väisänen 1997, 10; Vuorinen & Valkonen 2005, 39, 136). Tällöin opintojen aloittaminen voi tuntua opiskelijasta hypyltä tuntemattomaan, mikä voi aiheuttaa ahdistusta (vrt. Lowe & Cook 2003, 53). Tässä tutkimuksessa haastateltujen koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden keskuudessa oli huomattavaa vaihtelua siinä, missä määrin he tunsivat opiskelualaansa ja yliopisto-opintojen käytäntöjä ennen opiskelun aloittamista ja opintojen alkuvaiheessa. Kuten aiemmissakin tutkimuksissa (Vuorinen & Valkonen 2005, 39), myös tässä tutkimuksessa suurimmalla osalla haastatelluista opiskelijoista ei ollut lainkaan tai oli vain hieman tietoa yliopisto-opiskelusta ennen opiskelun aloitusta. He kertoivat, etteivät olleet täysin selvillä, minkälaista opiskelu yliopistossa on, ja minkälaisia sisältöjä kyseisessä koulutuksessa opiskellaan, eivätkä he oikein osanneet odottaa tulevalta opiskelultaan erityisesti mitään. Yleensä yliopistoihin hakevien tiedot opintojen edel-

lyttämästä työmäärästä, opintojen sisällöistä ja opiskelumenetelmistä yliopistossa eivät ole kovin selkeitä (Vuorinen & Valkonen 2005, 39). Tässä tutkimuksessa haastatelluilla oli kuitenkin joitakin odotuksia opintojen sisällöistä. Opintojen alussa opiskelijat tiesivät jonkin verran myös opiskelutavoista yliopistossa, mutta vain harvoilla oli paljon tietoa opiskelusta aloittaessaan. Heillä tieto yliopisto-opiskelusta perustui yleensä aikaisempiin opintoihin yliopistossa. Opiskelu avoimessa yliopistossa koettiin osittain yliopisto-opintoihin valmistavaksi opiskeluksi, mutta avoimessa yliopistossa opiskelun koettiin olevan myös jonkin verran erilaista kuin tutkinto-opintojen. Yliopisto-opiskelulta odotettiin lähinnä perehtymistä itseä kiinnostaviin asioihin, tietojen lisääntymistä ja haastavuutta opiskelussa. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että yliopisto-opiskelun odotetaan olevan itsenäistä ja oma-aloitteisuutta vaativaa (Kähkönen 2005, 67), silti tässä tutkimuksessa osalle haastatelluista opiskelijoista opiskelun ja opintojen suunnittelun itsenäisyys tuli yllätyksenä. Toisille tutkimuksessa haastatelluille opiskelijoille taas oli selvää, että opiskelu yliopistossa on huomattavasti itsenäisempää kuin lukiossa tai muissa oppilaitoksissa.

8.3 Eroavatko koulutusta vaihtaneet opiskelijat muista opiskelijoista opintokokemuksiltaan?

Tässä tutkimuksessa opintokokemuksia on tarkasteltu kyselyiden valossa ensimmäisestä kolmanteen opiskeluvuoteen. Ensinnäkin tutkin opiskelemaan hakeutumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Toiseksi tutkimuksessa käsitellään varmuutta opiskelualan sopivuudesta ja opintoihin kiinnittymistä. Kolmanneksi tarkastellaan opiskelijoiden kokemuksia opintoilmapiiristä ja opetuksesta.

Opiskelemaan hakeutuminen

Kuten aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, lukiolaisten yleisimpiin suunnitelmiin lukion jälkeisenä aikana kuuluu yliopisto-opiskelu (Olkinuora, Tuittu, Klemelä, Leppänen & Aro 2007, 96). Tämän tutkimuksen mukaan päätös opiskelemaan hakeutumisesta tehtiin enimmäkseen lukio-opintojen aikana. Opintoihinsa tyytyväisistä miltei puolet, 45 %, ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneista 43 %, toisen vuoden jälkeen vaihtaneista 29 % ja vaihtaa halunneista 29 % päätti hakevansa yliopistoon lukio-opintojen aikana. Havainto tukee aiempien tutkimusten havaintoja siitä, että päätös koulutukseen hakemisesta tehdään useimmiten lukion tai ammatillisten opintojen viimeisenä vuonna (Vuorinen & Valkonen 2005, 23). Sekä toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneista että koulutusta vaihtaa halunneista 29 % teki päätöksen koulutukseen hakeutumisesta välivuoden aikana.

Hakeutumiseen on havaittu vaikuttavan koulutuksen sisältö, sen antamat tiedot ja ammattivalmiudet (M. Mäkinen 1999, 31; Tiilikainen 2000, 49–50; J. Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004, 179–180; Rhodes & Nevill 2004, 184). Tässä tutkimuksessa kiinnostus alaan

vaikutti koulutukseen hakeutumiseen kaikissa tarkastelluissa ryhmissä eniten luetelluista tekijöistä. Koulutuksesta saatavat valmiudet haluttuun ammattiin vaikuttivat myös koulutukseen hakeutumiseen toiseksi eniten muissa ryhmissä paitsi koulutusta ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneiden ryhmässä. Tämä tulos tukee aiempaa havaintoa, jonka mukaan hakuvaiheessa kolmanneksella opiskelijoista on mielessään tietty ammatti tai työtehtävä (Vuorinen & Valkonen 2005), jonka perusteella he tekevät koulutusvalintojaan. Koulutusta ensimmäisen vuoden jälkeen vaihtaneiden ryhmässä sen sijaan koulutukseen hakeutumiseen vaikutti toiseksi eniten helppo sisäänpääsy koulutukseen, joka vaikutti hakeutumiseen hieman enemmän kuin koulutuksesta saatavat valmiudet haluttuun ammattiin.

Varmuus opiskelualan sopivuudesta ja opintoihin kiinnittyminen

Opiskelijat hakevat yleensä opiskelupaikkoihin ja koulutuksiin, joita he arvostavat (Lowe & Cook 2003, 72) tai pitävät itselleen sopivina (Rhodes & Nevill 2004, 184). Lisäksi koulutusvalinnan on havaittu olevan yhteydessä hakijan koti- ja koulutustaustaan (Ahola & Nurmi 1995, 95). Tässä tutkimuksessa tarkastelujakson alussa, ensimmäisenä opintovuonna, hieman alle puolet koulutusta myöhemmin vaihtaneista ja koulutusta vaihtaa halunneista oli päässyt ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen. Sen sijaan opintoihinsa tyytyväisten ryhmästä suurin osa (86 %) oli päässyt ensisijaisesti haluttuun koulutukseen. Opintojen jatkoa ajatellen tyytyväisyyden opintoalan valintaan on havaittu vaikuttavan myönteisesti mm. opintojen etenemiseen ja opintomenestykseen (Need & De Jong 2001, 275). Reilu neljäsosa koulutusta myöhemmin vaihtaneista, ja puolet koulutusta vaihtaa halunneista opiskelijoista oli päätenyt yhteen kiinnostavista koulutuksista. Ero opintoihinsa tyytyväisten ryhmään oli huimaava, sillä heistä vain reilu kymmenesosa oli aloittanut opintonsa yhdessä kiinnostavista koulutuksista. Strategiset ratkaisut hakutilanteessa johtavat opiskelijat hakemaan muihinkin kuin ensisijaisesti haluttuihin opiskelupaikkoihin, joka johtaa siihen, että vaihtoehtoihin opiskelupaikkoihin haetaan usein varmuuden vuoksi ilman vakavaa aikomusta ottaa vastaan opiskelupaikka (Ahola & Nurmi 1995, 95). Tässä tutkimuksessa reilu viidennes koulutusta myöhemmin vaihtaneista koki ensimmäisenä opiskeluvuonna päätyneensä ei-kiinnostavaan, toissijaiseen koulutukseen, johon haki vain päästäkseen johonkin koulutukseen. Koulutukseen hakeutumisen motiiveja tutkittaessa onkin havaittu, että opiskelualaansa omistautumattomasti suhtautuvilla opiskelijoilla on muita opiskelijaryhmiä enemmän painottunut mielikuva helposta sisäänpääsystä koulutukseen ja ylipäänsä jonkin opiskelupaikan varmistaminen, jos ei pääsisi ensisijaisesti haluttuun opiskelupaikkaan (J. Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004, 179–180).

Opintojen alkuvaiheessa epävarmuus oikean, itselle sopivimman opintoalan valinnasta on yleistä (Kuittinen, Rautopuro & Väisänen 1997, 10; Lowe & Cook 2003, 66). Varmuus oikeassa koulutuksessa opiskelemisesta kasvoi kyseessä olevan tutkimuksen opiskelijoilla vuosi vuodelta. Koulutuksen vaihtamisen jälkeen varmuus koulutuksen sopivuudesta itselle kasvoi koulutusta vaihtaneilla opiskelijoilla huomattavasti. Kukaan ensimmäisen

vuoden jälkeen vaihtaneista ei tuntenut olevansa epäsovivalla alalla kolmantena opiskeluvuonna. Kolmantena opintovuonna puolet toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneista opiskelijoista koki opiskelevansa ainoaa oikeaa alaa. Tämä saattaa johtua pitkäaikaisen haaveen toteutumisesta (vrt. Kähkönen 2005, 66) tai koulutukseen pääsemisen ensihuumasta.

Kolmantena vuonna koulutusta vaihtaneissa ryhmissä opiskelijat kokivat opiskelun pääaineessaan tai koulutuksessaan kiinnostavan paljon samoin kuin opintoihinsa tyytyväisten opiskelijoiden ryhmä. Lisäksi näissä ryhmissä ajateltiin koulutuksen vaihtamista vain harvoin. Em. ryhmissä opiskelijat siis vaikuttivat tyytyväisiltä tilanteeseensa, minkä on todettu vaikuttavan opintojen keskeyttämisen todennäköisyyttä vähentävästi (Need & De Jong 2001, 275). Sen sijaan koulutusta vaihtaa halunneet opiskelijat kokivat opiskelun silloisessa koulutuksessaan kiinnostavan vähemmän kuin opiskelijat muissa ryhmissä ja ajattelivat koulutuksen vaihtamista huomattavasti useammin kuin opiskelijat muissa ryhmissä. Tästä voitaneen päätellä, että opiskelijat opintoihinsa tyytyväisten ryhmässä sekä koulutusta vaihtaneiden ryhmissä olivat päätyneet kiinnostaviin, itselleen sopiviin koulutuksiin, mutta opiskelijat koulutusta vaihtaa halunneiden ryhmässä halusivat edelleen vaihtaa koulutusta itselleen sopivampaan.

Opintoihin kiinnittymättömyys väheni vuosi vuodelta, mikä voitaneen tulkita siten, että opintoihin sitoutuminen kasvoi. Myös aikaisemmin on havaittu, että sitoutuminen opintoihin kasvaa opintojen edetessä. Kasvua on selitetty opintojen keskeyttämisen yleisyydellä opintojen alkuvaiheessa. (Rautopuro & Väisänen 2002, 13.) Koska tässä tutkimuksessa vastaajat ovat samoja kaikkina vastausajankohtina, niin voitaneen ajatella, että kiinnittymättömyyden väheneminen voi johtua siitä, että opiskelijat vaihtavat koulutusta itselleen mieluisampaan, jolloin opintoihin sitoutuminen kasvaa. Toisaalta opintojen edetessä opiskelijat oppivat tuntemaan kanssaopiskelijoitaan ja laitoksen opetushenkilökuntaa, mikä lisänee yhteenkuuluvuuden tunnetta (Kember, Lee & Li 2001) ja siten myös opintoihin kiinnittymistä.

Kokemukset ilmapiiristä ja opetuksesta

Opiskeluympäristöä tarkasteltaessa on tärkeää kiinnittää huomiota opiskeluilmapiiriin, jonka kokemisella on havaittu olevan yhteyksiä opiskelumotivaatioon ja -orientaatioon (Väisänen 1993) sekä opintojen etenemiseen (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998). Tässä tutkimuksessa havaittu yleinen trendi, joka on linjassa aikaisempien (mm. Rautopuro, Väisänen & Kuittinen 1999) tutkimusten kanssa, oli ilmapiirin kokeminen vuosi vuodelta vähemmän myönteiseksi. Tarkasteltaessa eri ryhmiä voitiin kuitenkin huomata eroja ilmapiirin myönteiseksi kokemisessa. Ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet pitivät toisena vuonna opiskeluilmapiiriä ensimmäistä vuotta myönteisempänä, mikä erotti heidät muista ryhmistä. Toisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet kokivat opiskeluilmapiirin kolmantena opiskeluvuonna hieman myönteisempänä kuin toisena vuonna. Lisäksi koulutuksen vaihtamista halunneet, alkuperäisessä koulu-

tuksessa kolmanteen opiskeluvuoteen asti pysyneet, pitivät opiskeluilmapiiriä kolmantena opintovuonna myönteisempänä kuin toisena vuonna. Tutkimuksen perusteella voidaankin ajatella, että koulutuksen vaihtaminen itselle mieluisampaan lisää opintojen mielekkyyttä siten, että koulutuksen avulla uskotaan entistä vahvemmin saavutettavan itselle tärkeitä päämääriä (vrt. Aittola & Aittola 1984, 246, 250). Opintojen mielekkääksi kokeminen heijastuu siten myös opintoilmapiirin kokemiseen aiempaa myönteisemmäksi.

Opetuksen kokeminen liian abstraktiksi voi kertoa opiskelijan puutteellisista opiskeluvälmiuksista. Puutteellisten opiskeluvälmiuksien vuoksi osa opiskelijoista kohtaa opinnoissaan ongelmia, jotka toisinaan johtavat jopa opintojen keskeyttämiseen (Christie, Munro & Fisher 2004, 620). Toisaalta opetuksen kokeminen liian abstraktiksi voi johtua opiskelijan opiskelumenetelmien ja opettajan opetusmenetelmien kohtaamattomuudesta tai opetuksen säätelyn ja opiskelijan itsesäätelyn tason välisestä konfliktista (vrt. Vermunt & Verloop 1999, 270). Tässä tutkimuksessa opiskelijat vastasivat ensimmäisenä, toisena ja kolmantena opiskeluvuotenaan kyselyissä väittämään, jossa kysyttiin ovatko he kokeneet opetuksen liian abstraktiksi. Pääosin opetusta ei ollut koettu liian abstraktiksi. Ryhmiä vertailtaessa tuli kuitenkin ilmi, että kokemukset opetuksen abstraktiudesta vaihtelivat ryhmien välillä kunakin vuonna ja ryhmien sisällä vuodesta toiseen. Erityisen kiinnostavaa oli huomata, että kokemukset opetuksen liiallisesta abstraktiudesta vähenivät sen jälkeen, kun opiskelija oli vaihtanut koulutusta. Edelliset muutokset liittyivät opettajan ja opiskelijan aiheeseen kiinnittyneisyyden ja asiasta innostuneisuuden kohtaamiseen yhteensopivalla tavalla sekä opetuksen tason onnistuneesta sovittamisesta opiskelijoiden tasolle (vrt. Ramsden 2005, 205–207). Kun opiskelija on päässyt koulutukseen, jossa hän haluaa opiskella ja josta hän on innostunut, motivaatio opiskella on korkealla, eikä abstraktimpiakaan opiskeltavia asioita välttämättä koeta liian abstrakteina.


8.4 Miten koulutusta vaihtaneiden ja muiden opintojen kulku eroavat toisistaan?

Ensinnäkin tyytyväisyys opintoihin näyttää tämän tutkimuksen valossa vievän opintoja hyvin eteenpäin, sillä opintoihinsa tyytyväisten ryhmä, joka ei vaihtanut koulutustaan, eteni opinnoissaan nopeimmin ensimmäisten neljän opintovuoden aikana. Tämä vahvistaa aiempien tutkimusten (Need & De Jong 2001, 275) havaintoja siitä, että tyytyväisyys valittuun opintoalaan vaikuttaa opintojen etenemiseen myönteisesti. Kuten aiemmissakin tutkimuksissa (Merenluoto 2009, 149–150) on todettu, myös tässä tutkimuksessa havaittiin, että koulutuksen vaihtaminen hidastuttaa opintojen yleistä etenemistä. Kuitenkin epätyytyväisyys opintoihin on kaikkein eniten opintojen etenemistä hidastuttava tekijä. Koulutustaan vaihtaa halunneet opiskelijat, jotka sinnittelivät epäsovivaksi kokemassaan koulutuksessa kolmen ensimmäisen opintovuoden ajan, etenivät ryhmistä hitaimmin opinnoissaan kolmantena ja neljäntenä opintovuonna. Kuten tässä, myös ai-

emmissä tutkimuksissa (Kurri 2006, 62) on havaittu opiskelualan vääräksi kokemisen olevan yhteydessä hitaaseen opintojen etenemiseen.

Koulutuksen vaihtamisella näyttäisi tämän tutkimuksen valossa olevan myönteinen yhteys opintojen etenemiseen, sillä koulutusta vaihtaneissa ryhmissä vaihtamisen jälkeisenä vuonna suoritettujen opintoviikkojen määrä oli suurempi kuin edellisenä vuonna suoritettujen opintoviikkojen määrä. Vaikka ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen kaikissa ryhmissä keskimäärin suoritettujen opintoviikkojen määrät kasvoivat, niin keskimääräinen kasvu oli suurinta ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneiden opiskelijoiden keskuudessa. Kyseisessä ryhmässä kasvua oli keskimäärin neljä opintoviikkoa enemmän vuodessa kuin toiseksi eniten opintoviikkoja suorittaneessa ryhmässä. Lisäksi toisen opiskeluvuoden jälkeen koulutusta vaihtaneet suorittivat kolmantena opiskeluvuonna keskimäärin enemmän opintoviikkoja kuin opiskelijat vertailuryhmissä. Näiden havaintojen perusteella voidaan olettaa, että koulutuksen vaihtamisella on myönteinen vaikutus opintojen etenemiseen vaihtamista seuraavana vuonna. Myönteinen vaikutus liittyy tunteeseen oikealla alalla opiskelusta, joka lisää opintotytyväisyyttä, minkä on havaittu (Tiilikainen 2000, 92; Need & De Jong 2001, 275) vaikuttavan positiivisesti opintojen etenemiseen.

Aiemmin todettu (Kurri 2006, 62) opiskelualan vääräksi kokemisen ja heikon opintoviikkokertymän yhteys voidaan nähdä myös tässä tutkimuksessa. Heikoin opintoviikkokertymä (keskimäärin 24,7 ov) ensimmäisen vuoden lopulla oli ensimmäisen vuoden jälkeen koulutusta vaihtaneilla opiskelijoilla, joista suurin osa (64 %) jo kevättalvella kyselyn aikaan ei aikonut jatkaa koulutuksessaan. Toisekseen koulutusta vaihtaa halunneista yli puolet ei aikonut jatkaa opintojaan koulutuksessaan ensimmäisen vuoden kevättalvella, ja opintoviikkokertymä heillä on ollut suhteellisen heikko kaikkina neljänä tarkasteluajankohtana. Tämä ryhmä onkin tarkastelluista ryhmistä kaikkein todennäköisimmin se, joka tulisi huomioida etsittäessä syitä opintojen viivästymiselle. Tätä tukee myös aiempi Eero Kurrin (2006, 59) tulos, jonka mukaan opintoalansa vääräksi kokeneilla oli 2,49 -kertainen todennäköisyys kuulua heikon opintoviikkokertymän ryhmään oikean alan valinneisiin nähden.

	4. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 130,5	4. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 122,4	4. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 128,3	4. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 108,0
	3. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 102,1	3. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 90,6	3. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 99,4	3. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 85,3
	2. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 70,5	2. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 58,1 Koulutuksen vaihtaminen	2. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 63,9 Koulutuksen vaihtaminen	2. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 58,5
	1. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 36,1 • 98 % aikoi jatkaa koulutuksessaan 86 % pääsi ensisijaisesti hakemaansa koulutukseen Päätös hakemisesta 45 % lukioaikana	1. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 24,7 • 64 % ei aikonut jatkaa koulutuksessaan 48 % pääsi ensisijaisesti hakemaansa koulutukseen Päätös hakemisesta 43 % lukioaikana	1. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 32,0 • 58 % aikoi jatkaa koulutuksessaan 43 % pääsi ensisijaisesti hakemaansa koulutukseen Päätös hakemisesta 29 % lukioaikana ja 29 % väli vuoden aikana	1. vuoden lopulla • opintoviikot keskimäärin 30,9 • 52 % ei aikonut jatkaa koulutuksessaan 50 % pääsi yhtein kiinnostavista koulutuksista Päätös hakemisesta 29 % lukioaikana ja 29 % väli vuoden aikana
TYTYTVÄISET	1. VUODEN JÄLKEEN VAIHTANEET	2. VUODEN JÄLKEEN VAIHTANEET	VAIHTAA HALUNNEET	

Kuvio 47. Kokooma opintojen etenemisestä eri ryhmissä

Opintomenestyksen suhteen koulutusta vaihtaneiden ja koulutuksessaan pysyneiden ryhmien välillä sen sijaan ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja, vaan ryhmien arvosanojen keskiarvot kohosivat kaikissa ryhmissä hieman tarkasteluajana. Tutkimuksessa havaittu opiskelijoiden arvosanojen keskiarvon paraneminen vuosi vuodelta viittaa yliopiston piilo-opetus suunnitelman (Bergenhengouwen 1987) olemassaoloon. Opiskelijat oppivat vähitellen eri opintosuoritusten opintovaatimukset ja niiden erot. Toisaalta he oppivat erilaisia opiskelustrategioita eli miten heidän tulee opiskella saadakseen hyviä arvosanoja. Paikallisten opiskeluun liittyvien käytänteiden onkin havaittu ohjaavan opiskelijaa opiskelussaan (Korpiaho 2006, 304).

8.5 Mitä syitä koulutuksen vaihtamisen taustalla on?

Pääsyitä koulutuksen vaihtamiselle tässä tutkimuksessa olivat päätyminen toissijaiseen koulutukseen ja pettyminen aloitettuun koulutukseen. Eli kuten aikaisemminkin tutkimuksissa (Rautopuro & Väisänen 2001, 67; Christie ym. 2004, 631) on havaittu, ovat syyt usein koulutukseen tai väärin valintoihin liittyviä. Vaikka toissijaiseen koulutukseen päätyminen ei automaattisesti tarkoita koulutuksen keskeyttämistä (vrt. Määttä & Liljander 1992), olivat tässä tutkimuksessa toissijaiseen koulutukseen päätyneet ni-

menneet koulutuksen vaihtamisen syyksi usein ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen pääsemisen. Aloittamaansa koulutukseen pettyneet olivat sen sijaan tehneet väärän koulutusvalinnan, mikä usein aiemmissa tutkimuksissa (mm. Ozga & Sukhnandan 1998; Yorke 2000; Harrison 2006) on myös nimetty koulutuksen keskeyttämisen syyksi. Koulutukseensa pettyneillä koulutus ei ole vastannut opiskelijan odotuksia joko sisältöjensä tai opetusmenetelmiensä puolesta. Tämä tilanne on rinnasteinen Vincent Tinton (1975) esittämään malliin, jossa yliopiston akateemiseen järjestelmään integroituminen vaikuttaa opiskelun päämääriin kiinnittymiseen ja sitä kautta tilanteeseen, jossa opiskelija päättää jatkaako koulutuksessa vai ei.

Useat opiskelijat mainitsivat, etteivät olleet ottaneet tarpeeksi selvää alasta, jolle olivat hakenneet, jolloin pettymys alan valinnassa on melko yleinen seuraus. Tämä viittaa puutteellisten tietojen aiheuttamiin epärealistisiin odotuksiin (vrt. Ozga & Sukhnandan 1998), jotka johtavat vääriin valintoihin (vrt. Rautopuro & Väisänen 2001). Osa tässä tutkimuksessa haastatelluista opiskelijoista koki, että lukion opinto-ohjauksessa oli puutteita. Mikäli opiskelija ei yliopistoon hakeutuessaan saa tarkoituksenmukaista opinto-ohjausta, on vaara, että hän hakee tietoa opinnoista muista lähteistä, joiden tiedot opinnoista voivat hyvinkin olla paikkansa pitämättömiä, esimerkiksi vanhentuneita tai puolueellisia (vrt. Ozga & Sukhnandan 1998, 322). Tämän vuoksi olisikin tärkeää panostaa lukion opinto-ohjaukseen entistä enemmän. Toisaalta vaikka opiskelija saisikin apua koulutusvalinnoissaan, on ehkä epärealistista odottaa, että valinnat aina ensimmäisellä kerralla johtaisivat sopivaan lopputulokseen (vrt. Christie, Munro & Fisher 2004, 627). Pettyminen aloitettuun koulutukseen johtaa toisinaan siihen, että sivuaine, johon opintojen aikana on tutustuttu, alkaa vaikuttaa pääainetta kiinnostavammalta. Sivuaineessaan suhteellisen pitkälle edenneiden opiskelijoiden on helpompi vaihtaa sivuaine pääaineeksi kuin aloittaa jossakin aivan uudessa koulutuksessa alusta.

Edellisten koulutuksen vaihtamiseen johtaneiden syiden lisäksi yhtenä varsin vahvana syynä opiskelijat mainitsivat taktikoinnin. Taktikointi hakuvaiheessa johtaa usein toissijaiseen koulutukseen päättymiseen. Yleensä hakevat useampaan kuin yhteen koulutukseen, joista osa on selkeästi paikkoja, jotka kiinnostavat vain hieman tai joihin esimerkiksi voi hakea samalla valintakokeella kuin ensisijaisesti haluttuun opiskelupaikkaan. Tämä ns. varmuuden vuoksi hakeminen on havaittu myös aiemmin (Ahola & Nurmi 1995, 95). Tällöin opiskelija saattaa valikoitua toissijaisesti hakemaansa koulutukseen, jos esimerkiksi valintakokeesta saatavat pisteet eivät riitä saamaan koulutuspaikkaa ensisijaisesti halutusta koulutuksesta (vrt. Ozga & Sukhnandan 1998, 323). Toisaalta toissijaiseen koulutukseen voidaan hakea myös tarkoituksella, kun tiedetään, että pääaineen voi vaihtaa halutuksi melko pian opintojen aloittamisen jälkeen. Suosittuihin pääaineisiin voidaan päästä helpommin käyttämällä kiertotietä rinnakkaisen vähemmän suosituksen pääaineen kautta. Tämän tyyppiseen ilmiöön viittaavat tutkimuksissaan myös Jarkko Mäkinen, Erkki Olkinuora ja Kirsti Lonka (2004, 179-180), joiden mukaan ajatuksen helposta sisäänpääsystä tai taktikoinnin opiskelupaikan varmistamisessa voitiin havaita vaikuttaneen koulutusvalintaan suhteellisen paljon opintoihinsa kiinnittymättömillä opiskelijoilla.

Melko yleistä oli se, että osa opiskelijoista tunsi tarvetta ylimääräiseen harkinta-aikaan, jonka kuluttaa yliopisto-opintojen parissa, jolloin ensimmäinen opiskelupaikka edusti paikkaa, jossa viettää välivuotta. Myös erityyppiset vaikeudet opiskeluissa saattoivat olla syynä koulutuksen vaihtamiseen. Vaikeudet johtuivat osittain puutteellisista tiedoista opiskeleman haettaessa (vrt. Ozga & Sukhnandan 1998). Toisaalta on havaittu, että vain harvat opinnoissaan vaikeuksia kokevat opiskelijat kääntyvät yliopistolta saatavan avun puoleen, mikä saattaa johtua siitä etteivät opiskelijat tiedä, että apua on saatavilla (Christie, Munro & Fisher 2004, 630; Clegg, Bradley & Smith 2006, 101; Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 448). Vaikeudet opinnoissa murentavat opiskelumotivaatiota, jolloin koulutuksen vaihtaminen on yksi opiskelijoiden käyttämistä ratkaisuista tilanteessa.

Muiden syiden ohella osa haastatelluista opiskelijoista mainitsi myös, ettei viihtynyt edellisen opiskelupaikkansa ilmapiirissä. Tämän tyyppiseen ilmiöön viitannevat tutkimukseensa myös Hazel Christie, Moira Munro ja Tania Fisher (2004, 629), joiden mukaan osa opiskelijoista ei koe sopivansa omaan koulutukseensa. Tällaiseen tilanteeseen viitannee myös Vincent Tinto (1975), joka on mallissaan kuvannut integroitumista yliopiston sosiaaliseen järjestelmään, mikä vaikuttaa opintoympäristöön kiinnittymiseen ja sitä kautta myös päätökseen opinnoissa jatkamisesta tai niiden keskeyttämisestä.

8.6 Minkälaisina kertomuksina koulutuksen vaihtamisprosessit näyttäytyvät haastatteluissa?

Opiskelijoiden haastattelujen (n=22) perusteella pystyttiin rakentamaan neljä erilaista tarinaa koulutuksen vaihtamisesta prosessina. Ensimmäinen haastattelujen perusteella rakennettu tarina, toissijaisen koulutuksen kautta haluttuun koulutukseen pääseminen, on kertomus päämäärätietoisestä, osittain jopa taktisesta opiskelijasta (vrt. Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004, 179), joka ensimmäisellä yrittämällä ei päätenyt haluamaansa koulutukseen. Ensisijaisesti halutun koulutuksen sijaan hän päätyi toissijaiseen vaihtoehtoiseen koulutukseen, johon yleensä haetaan varmuuden vuoksi (vrt. Ahola & Nurmi 1995, 95; Ozga & Sukhnandan 1998, 323). Kuten Sakari Ahola (2004, 14) on varsin osuvasti todennut: ”Ensisijaisesti tavoiteltuun opiskelupaikkaan pääseminen saattaa vaatia useita yrityksiä, valmennuskurssien käyntiä ja taktikointia.”

Opiskelijat kokivat valintakokeella olleen ratkaiseva merkitys toissijaiseen koulutukseen päätymisessä. Valintakokeeseen ei aina ehditty valmistautua niin hyvin kuin olisi haluttu ja ollut tarpeen. Toisaalta valintakokeen tyyppi ei aina suosinut opiskelijaa. Lisäksi osa oli kokenut valintakokeissa olevan taktikoinnin varaa, mutta todennut, ettei taktikointi auttanut haluttuun koulutukseen pääsemisessä. Yliopiston koulutuspaikoista käydäänkin kilpailua, joka johtaa siihen, etteivät kaikki hakijat päädy ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen, vaan ”mennään sisään sieltä, missä aita on matalammalla, toivoen alkuperäisen tavoitteen toteutuvan myöhemmin” (Määttä & Liljander 1992, 223). Näin on esimerkiksi silloin, kun opiskelija hakee toissijaiseen koulutukseen, johon tietää pääsevänsä helposti sisään, ja tietää sitä kautta pystyvänsä vaihtamaan koulutuksen ensisijaisesti haluamaansa.

Sinnikkään yrittämisen jälkeen opiskelija lopulta pääsi haluamalleen statusalalle¹⁰⁰ tai suosikkikoulutukseen. Statusaloille, kuten lääketieteeseen ja oikeustieteeseen, ollaankin valmiita yrittämään useammin kuin kerran, jos ensimmäisellä hakukerralla ei päästä opiskelemaan, sillä vain noin puolet opiskelijoista näillä aloilla on päässyt opiskelemaan ensimmäisellä hakukerralla (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 18). Ovet eivät siis auenneet helposti, vaan opiskelijan tuli ottaa pääsykokeet tosissaan, jotta sisäänpääsy avautui. Vaikka koulutuspaikka on toivottu ja enimmäkseen pidetty, löytyy siitä myös nurjia puolia.

Toinen tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden kokemuksista konstruoitu tarina, ensisijaiseen vaihtoehtoon pettyminen, on kertomus opiskelijasta, joka pääsee haluamaansa koulutukseen, mutta kuten Liljander ja Määttä (1994, 119) ovat todenneet, ei haluttuun koulutukseen pääseminen aina johda tutkinnon suorittamiseen ko. koulutuksessa. Tässä tarinassa opiskelija pettyy ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen. Pettymys johtaa koulutuksen vaihtamiseen. Tässä siis opintotyytyväisyys puuttuu, joten opintojen keskeyttäminen alkuperäisessä koulutuksessa opiskelumenestyksestä huolimatta tapahtuu kuin Beanin ja Metznerin (1985, 492) mallissa.

Kyseiset opiskelijat pääsivät opiskelemaan suoraan lukiosta tai välivuotia vietettyään, kuitenkin pääsääntöisesti ilman kokemuksia hyödyllisinä pidetyistä avoimen yliopiston opinnoista, jolloin opiskelijoiden tietämys opintojen sisällöistä ja opiskelumenetelmistä olivat puutteellisia. Tarinassa on havaittavissa Ozgan ja Sukhnandanin (1998, 321) sekä Harrisonin (2006, 382) esille tuoma opintoihin valmistautumattomuus, jota voitaisiin mahdollisesti ehkäistä Breenin ja Lindsayn (2002, 721) ehdottamalla tieteenalakohtaisella motivaation arvioinnilla opiskelijavalinnassa sekä opintojen esittelymateriaaliin sisällytetyn tieteenalan arvoja ja painotuksia käsittelevän informaation esittelyllä. Toisaalta väärän alan valinnan ehkäisemiseksi Opetusministeriön työryhmä (2010, 37) onkin ehdottanut, että opiskelijat valittaisiin laajempiin kokonaisuuksiin, jolloin varsinaisen pääaineen valinnan voisi tehdä opintojen kuluessa.

Kolmas opiskelijoiden haastattelujen perusteella koottu tarina, kiinnostavampaan koulutukseen vaihtaminen, on kertomus opiskelijasta, joka pääsee haluamaansa koulutukseen. Opiskelija on kuitenkin etsijä, joka haastelee yliopiston tuulia kiinnostuksensa mukaan, ja menee sinne minne tuuli kuljettaa. Opiskelija ei ilmeisesti alkujaan ole kovinkaan kiinnittynyt opintoihinsa ja niiden tavoitteisiin (vrt. Entwistle, Meyer & Tait 1991; Lindblom-Ylänne & Lonka 1999; Ridley 2004), vaikka hänellä on kiinnostusta opiskeltavaan aiheeseen. Muut kilpailevat kiinnostuksen kohteet vievät voiton vetoimatekijöillään (vrt. Parjanen 1978; Honkonen 1997).

Sivuaineeseen ajautumisen kautta koulutuksen vaihtaminen oli helppoa, sillä usein tietyn verran opintoja suoritettuaan opiskelijan tarvitsee vain anoa pääaineen vaihtoa. Lisäksi usein edellisen pääaineen opinnot voidaan sisällyttää tutkintoon, jolloin niistä tulee sivuaineopintoja. Opiskelija seikkailee yliopistossa kiinnostuksensa perässä. Opiskelu on

¹⁰⁰ Statusaloina tai elitistisinä aloina on nähty mm. lääketieteellinen, oikeustieteellinen ja kauppatieteellinen koulutusala (mm. Isoaho, Kivinen & Rinne 1990, 61, 77; Nori 2011, 203).

hänelle tärkeää. Sen sijaan sosiaaliseen ympäristöön sopeutuminen on hänelle enemmänkin sivuseikka. Näillä opiskelijoilla sosiaalinen elämä on muualla kuin opiskelutove-
reiden keskuudessa (vrt. Aittola 1992). Tämä on tekijä, joka on yleensä yhdistetty lähinnä
aikuisopiskelijoihin (vrt. Bean & Metzner 1985, 489-490).

Neljäs tarina, oman alan löytyminen, on menestystarina opiskelijasta, joka lukion jälkeen
ei heti löydä suuntaansa, vaan päätyy yliopistoon yleishyödylliseksi kokemaansa koulu-
tukseen miettimään lopullista valintaansa. Joku löytää sen pohdinnan tuloksena, toinen
taas sattumalta. Opiskelijoiden suunta vei korkeakoulukentällä vähemmän arvostetuista
humanistiselta ja yhteiskuntatieteelliseltä alalta hieman arvostetummalle luonnontieteel-
liselle alalle ja korkealle arvostettuun lääketieteeseen (vrt. Liljander 1997, 130). Lopputu-
los on kuitenkin onnistunut, ja opiskelija sopeutuu sosiaaliseen ympäristöönsä hyvin ja
opinnot sujuvat nopeasti.

8.7 Loppusanat

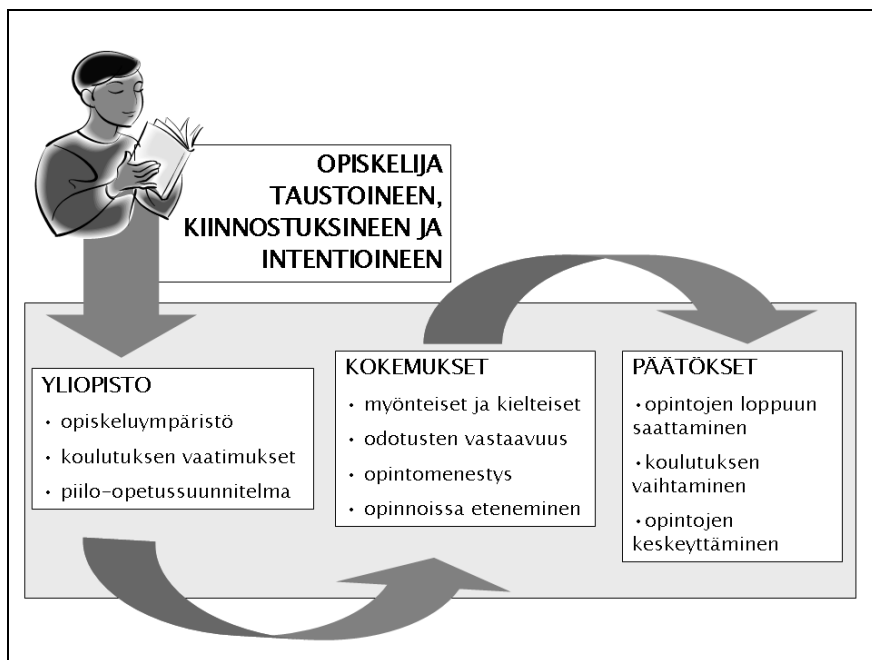
Kuten aiemmin on todettu, suurin osa yliopisto-opiskelijoista opiskelee lukiossa ennen
yliopisto-opintojaan (Ahola & Nurmi 1995). Lukioden opinto-ohjaus, jota opiskelijal-
le on yksi pakollinen kurssi koko lukioaikana ja sen lisäksi mahdollisuus suorittaa yksi
valinnainen kurssi sekä oppituntien lisäksi ohjausta, pyrki tukemaan opiskelijaa lukio-
opinnoissa ja huolehtimaan jatko-opintoihin ja työelämään siirtymisessä tarvittavista
tiedoista ja taidoista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 85). Lukio-opinnoissa opin-
to-ohjausta tarvitaan itse lukion suorittamiseen liittyvissä kurssivalinnoissa sekä muissa
esimerkiksi ylioppilastutkintoon liittyvissä valinnoissa. Hyvin vaihtelevasti opinto-ohja-
uksen sisältöihin voidaan sisällyttää ohjausta jatko-opintoihin, mihin onkin kiinnitetty
huomiota lukio-opintoja tarkastelleessa työryhmässä, joka ehdotti, että opiskelijoiden
tulisi laatia jatko-opiskelusuunnitelma, jonka tekemiseen opiskelijalla tulisi olla oikeus
saada ohjausta ja tukea. Lisäksi työryhmän mukaan ”lukiokoulutuksen, korkeakoulujen,
työelämän ja työvoimaviranomaisten välistä yhteistyötä tulee lisätä opiskelijan jatko-
opiskelunvalmiuksien parantamiseksi, työelämätietouden lisäämiseksi ja nykyistä sel-
keämmän näkemyksen luomiseksi jatko-opintoihin hakeutumisesta”. (Opetus- ja kult-
tuuriministeriö 2010, 126.)

Yliopisto-opintoihin hakeutuessaan opiskelijoilla on taustallaan aiempaa koulutusta ja
sen tuomia koulutuskokemuksia. Heillä on mielikuvia yliopistosta kouluttautumipaik-
kana ja koulutuksesta, jonne on hakeutumassa. Valitettavasti kuitenkin tietoa opinnoista
sisältöineen ja opiskelumenetelmineen on useimmilla hakijoilla vain vähän (vrt. Vuor-
inen & Valkonen 2005). Varsinkin opintoaloilla, joita ei esimerkiksi lukiossa opeteta,
opiskelun aloitusta voikin verrata hypyksi tuntemattomaan.

Kuten jo aiemmin on todettu yliopisto-opiskelun aloittaminen on kriittinen siirtymä-
vaihe (Säntti 1999, 35) nuoren elämässä. Tässäkin tutkimuksessa havaittiin, että suuri
osa opiskelijoista tarvitsee jonkinlaista ohjausta yliopisto-opiskelun alkumetreillä. Tä-

män tutkimuksen jälkeisenä aikana vuoden 2005 tutkintorakenteen uudistuksen myötä yliopistot ovat vahvistaneet opinto-ohjausta mm. henkilökohtaisten opintosuunnitelmien käyttöönotolla, jonka on koettu sitouttavan opiskelijoita opintoihinsa (Niemelä ym. 2010, 60).

Aloittaessaan opintonsa yliopistossa opiskelija astuu uuteen opiskeluympäristöön, jossa hänen tulee sopeutua koulutuksen asettamiin vaatimuksiin ja selvittää kantansa koulutuksen mukanaan tuomaan sosiaaliseen ympäristöön. Yliopistossa opiskelija törmää opiskelun todellisuuteen ja punnitsee odotustensa ja todellisuuden keskinäistä vastaavuutta. Kuten tässäkin tutkimuksessa havaittiin, eivät ennako-odotukset opiskelusta toteudu täysin juuri koskaan. Kerätessään opintojensa aikana kokemuksia, myönteisiä ja kielteisiä, mm. opintomenestyksen ja opintojen etenemisen suhteen, opiskelija tekee päätöksensä opintojen loppuun saattamisesta tai niiden keskeyttämisestä kyseisessä koulutuksessa. Opintonsa keskeyttävä opiskelija voi keskeyttää opintonsa kokonaan tai hän voi vaihtaa toiseen koulutukseen joko saman yliopiston sisällä tai vaihtamalla myös yliopistoa.



Kuvio 48. Opiskeluympäristön, opintokokemusten ja opintojen kulun vaikutus opintojen loppuunsaattamiseen

Tässä tutkimuksessa mielenkiintoisimmaksi ja toisaalta traagisimmaksi opiskelijaryhmäksi osoittautuivat ne, jotka olisivat halunneet vaihtaa koulutusta, mutta sinnittelivät edelleen kolmantena opiskeluvuonna alkuperäisessä koulutuksessaan. Osittain he olivatkin ehkä joutuneet luopumaan ensisijaisesta koulutustoiveestaan (vrt. Ahola 2004, 14).

Toisaalta osa heistä oli ehkä päässyt vaihtamaan koulutusta kolmannen vuoden jälkeen, kuten tämän tutkimuksen haastatteluaineistosta voidaan havaita.

Tämän tutkimuksen aineisto koottiin ennen vuoden 2005 tutkintorakenteen uudistusta ja vuoden 2009 yliopistolakia, jotka ovat tuoneet uudistuksia yliopisto-opiskeluun. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten toteutetut uudistukset mm. opintoaikojen rajausta vaikuttavat opintojen kulkuun yliopistoissa. Ainakin ensimmäisenä lukuvuonna, jolloin vuoden 2005 tutkintorakenteen uudistus astui voimaan, opiskelijoiden näkemykset uudistuksen suhteen olivat varsin kriittisiä. Uudistuksen koettiin osittain jopa hidastaneen opintojen etenemistä, vaikka tarkoitus oli päinvastainen. (Mäkinen, M. 2006b, 49–52, 93.)

Olisi mielenkiintoista myös tutkia tämän tutkimuksen kohteena olleen kohortin myöhempiä opintojen kulkua ja työelämään siirtymistä, joka suurimmalla osalla lienee tapahtunut jo kauan sitten. Eniten askarruttaa, mitä on tapahtunut niille opiskelijoille, jotka halusivat vaihtaa koulutustaan ja sinnittelivät kolmantena opiskeluvuonna koulutuksessa, jota he eivät kokeneet itselleen sopivaksi. Toivon, että myös he ovat löytäneet oman paikkansa.

LÄHTEET

- Ahola, S.** 1990. Korkeakoulutukseen valikoituminen. Selvitys Turun yliopistoon vuosina 1980 - 1986 kirjoittautuneiden opiskelijoiden sosiaali-taustoista. Turku: Turun yliopisto. Hallintoviras-ton julkaisusarja 3.
- Ahola, S.** 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen: Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turku: Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 30.
- Ahola, S.** 2004. Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:9.
- Ahola, S.** 2006. Bolognan juna ja junan ohjaus eli voiko kehitystä suistaa raiteiltaan? Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 65–83.
- Ahola, S. & Nurmi, J.** 1995. Kilpahaku korkeakoulutukseen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 31.
- Ahonen, A.-M.** 1999. Yliopisto-opiskelijoiden ohjauskokemukset. Tiedollista tukemista, rohkaisua ja sosiaalisia verkostoja. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:190, 101–118.
- Aittola, H. & Aittola, T.** 1984. Yliopisto-opiskelun mielekkäänä kokemisesta. *Kasvatus* 15 (4), 246–251.
- Aittola, H. & Aittola, T.** 1986. Yliopisto-opiskelu ja opiskelijoiden elämänvaiheet. *Kasvatus* 17 (6), 433–441.
- Aittola, H. & Aittola, T.** 1988. Yliopisto-opiskelu elämän vaiheena ja opiskelun mielekkyys. Teoksessa T. Aittola (toim.) Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 30, 49–63.
- Aittola, T.** 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifen habitusten muovautuminen 1980 -luvun yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91.
- Alasuutari, P.** 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Alheit, P.** 1999. On a contradictory way to the "learning society": a critical approach. *Studies in the Education of Adults* 31 (1), 66–82.
- Alho-Malmelin, M.** 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskel-leista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja C:300.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P.** 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S.** 2005. Yliopisto-opiskelijan hops. Ohjaajan opas. Kuopion yliopisto, Oppimiskeskus.
- Antikainen, A.** 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L.** 2000. Kasvatussosiologia. Juva: WS Bookwell.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L.** 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Apo, S.** 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 63–80.
- Bean, J. P. & Metzner, B. S.** 1985. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research* 55 (4), 485–540.
- Beasley, C. J. & Pearson, C. A. L.** 1999. Facilitating the Learning of Transitional Students: strategies for success for all students. *Higher Education Research & Development* 18 (3), 303–321.
- Beatty, L., Gibbs, G. & Morgan, A.** 2005. Learning Orientations and Study Contracts. In: F. Marton,

- D.J. Hounsell & N.J. Entwistle (eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment, 72–86. [<http://www.tla.ed.ac.uk/resources/ExperienceOfLearning/EoL5.pdf>] 7.12.2006
- Bennett, R.** 2003. Determinants of Undergraduate Student Drop Out Rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education* 27 (2), 123–141.
- Berghenegouwen, G.** 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher Education* 16 (5), 535–543.
- Biglan, A.** 1973a. The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology* 57 (3), 195–203.
- Biglan, A.** 1973b. Relationship Between Subject Matter Characteristics and the Structure and Output of University Departments. *Journal of Applied Psychology* 57 (3), 204–213.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** 1979. *The inheritors*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Boyd, V.S., Hunt, P.F., Kandell, J.J. & Lucas, M.S.** 2003. Relationship Between Identity Processing Style and Academic Success in Undergraduate Students. *Journal of College Student Development* 44 (2), 155–167.
- Boyle, E. A., Duffy, T. & Dunleavy, K.** 2003. Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt’s Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology* 73, 267–290.
- Breen, R. & Lindsay, R.** 2002. Different disciplines require different motivations for student success. *Research in Higher Education* 43 (6), 693–725.
- Bruner, E.** 1986. *Experience and Its Expressions*. In V. Turner & E. Bruner (eds.) *The Anthropology of Experience*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Byrne, M. & Flood, B.** 2005. A study of accounting students’ motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education* 29 (2), 111–124.
- Clark, B. R.** 1983. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Clegg, S., Bradley, S. & Smith, K.** 2006. ‘I’ve had to swallow my pride’: help seeking and self-esteem. *Higher Education Research & Development* 25 (2), 101–113.
- Cohen, L. & Manion, L.** 1995. *Research methods in education*. Fourth Edition. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** 2007. *Research methods in education*. Sixth Edition. London & New York: Routledge.
- Christie, H., Cree, V.E., Hounsell, J., McCune, V. & Tett, L.** 2006. From college to university: looking backwards, looking forwards. *Research in Post-Compulsory Education* 11 (3), 351–365.
- Christie, H., Munro, M. & Fisher, T.** 2004. Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education* 29 (5), 617–636.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J. & McCune, V.** 2008. ‘A real rollercoaster of confidence and emotions’: learning to be a university student. *Studies in Higher Education* 33 (5), 567–581.
- DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A. & McCall, B. P.** 1999. An event history model of student departure. *Economic of Education Review* 18 (3), 375–390.
- DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A. & McCall, B. P.** 2002. A Temporal Investigation of Factors Related to Timely Degree Completion. *The Journal of Higher Education* 73 (5), 555–581.
- Dobson, I. R. & Hölttä, S.** 2001. The internationalisation of university education: Australia and Finland compared. *Tertiary Education and Management* 7 (3), 243–254.
- Durkheim, E.** 1985 (alkup. 1897). *Itsemurha: Sosiologinen tutkimus*. suom. Seppo Randell. Helsinki: Tammi.
- Entwistle, N. J., Meyer, J. H. F. & Tait, H.** 1991. Student failure: disintegrated patterns of study strategies and perceptions of the learning environment. *Higher Education* 21, 249–261.

- Entwistle, N. & Tait, H.** 1990. Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education* 19, 169-194.
- Eskola, A.** 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät 2. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E.** 1995. Elämäkerrallinen näkökulma lastentarhanopettajan työhön – ammatin käännekohtien tarkastelua. Teoksessa J. Jussila & R. Rajala (toim.) *Rajanylityksiä: Monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. XVI Kasvatustieteen päivät Rovaniemellä 24.–26.11.1994. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja* 10.
- Gerholm, T.** 1990. On Tacit Knowledge in Academia. *European Journal of Education* 25 (3), 263–271.
- Goodson, I.** 1994. Studying the teacher's life and work. *Teaching and Teacher Education* 10 (1), 29–37.
- Grayson, J. P.** 2003. The consequences of early adjustment to university. *Higher Education* 46 (4), 411–429.
- Hackman, J. R. & Dysinger, W. S.** 1970. Research Notes: Commitment to College as a Factor in Student Attrition. *Sociology of Education* 43 (Summer), 311-324.
- Haggis, T. & Pouget, M.** 2002. Trying to be Motivated: perspectives on learning from younger students accessing higher education. *Teaching in Higher Education* 7 (3), 323–336.
- Hailikari, T. K. & Nevgi, A.** 2010. How to Diagnose At-risk Students in Chemistry: The case of prior knowledge assessment. *International Journal of Science Education* 32 (15), 2079-2095.
- Hakkarainen, K., Lonka K. & Lipponen, L.** 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S.** 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448–464.
- Halttunen, N. & Vuorio-Lehti, M.** 2000. ”Cooling out” vai ”warming up”? Avoin yliopisto kasvatustieteen tutkinto-opiskelijoiden rekrytointikavana. Teoksessa J. Sjöberg & S.-E. Hansén (toim.) *Kasvatus tulevaisuuteen. Pedagogik för framtiden. Åbo Akademi University. Institutionen för lärarutbildning. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 22 / 2000.*
- Harrison, N.** 2006. The impact of negative experiences, dissatisfaction and attachment on first year undergraduate withdrawal. *Journal of Further and Higher Education* 30 (4), 377-391.
- Heenan, D.** 2002. Women, Access and Progression: an examination of women's reasons for not continuing in higher education following the completion of the Certificate in Women's Studies. *Studies in Continuing Education* 24 (1), 39–55.
- Heikkinen, H. L. T.** 2001. Narratiivinen tutkimus -todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus. 116–132.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.** 1998. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Hodkinson, P. & Bloomer, M.** 2001. Dropping out of further education: complex causes and simplistic policy assumptions. *Research Papers in Education* 16 (2), 117–140.
- Honkimäki, S. & Tynjälä, P.** 2007. Study orientations in different tutoring environments: university language students' first two years. *Mentoring & Tutoring* 15 (2), 183-199.
- Honkonen, R.** 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista.* Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B N:o 13. 167–191.
- Honkonen, R.** 1997. Best or Second Best Choice? Polytechnic Education in the Lives of Engineering Students. Tampere: Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 546.
- Houtsonen, J.** 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppi & K. Komonen *Koulutus, elämäntutkimus ja identiteetti. Kasvatustieteiden avauksia suomalaisten oppimiseen. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja* 3. 7-49.

- Hyvärinen, M.** 2004. Eletty ja kerrottu kertomus. *Sosiologia* 41 (4), 297–309.
- Hänninen, V.** 1991. Työpaikan menetys tarinana. *Psykologia* 26 (5), 348–355.
- Häyrynen, Y.-P., Perho, H., Kuittinen, M. & Silvonen, J.** 1992. Ilmapiirit, kentät ja kulttuurit. Suomen korkeakoulutus 1973-1989. Joensuu: Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 15.
- Häyrynen, Y.-P., Perho, H., Silvonen, J. & Kuitinen, M.** 1992. Kaksi opiskelijapolvea, kaksi kulttuuria. Helsingin yliopiston vaikutuksista ja opiskelijain kokemusrakenteesta 1969 ja 1989. Joensuu: Joensuun yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Psykologian tutkimuksia N:o 13.
- Irlandoust, M. & Karlsson, N.** 2002. Impact of Preferences, Curriculum, and Learning Strategies on Academic Success. *Education Economics* 10 (1), 41–48.
- Isoaho, H., Kivinen, O. & Rinne, R.** 1990. Nuorten koulutus ja kotitausta. Helsinki: Tilastokeskus. Tilastokeskuksen tutkimuksia 171.
- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A. & Laiho, A.** 2006. Tehoyliopiston dilemmat ja yliopisto-opettajan arki. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 267–288.
- Jutila, S.** 2004. Sähkö- ja tietotekniikan osaston opiskelijoiden ajankäytön seuranta. Teoksessa: K. Alha (toim.) ”Täytyy ehtiä luennolle” - Selvityksiä opiskelijoiden ajankäytöstä. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja Sarja A 23, 15–121.
- Kauppila, J.** 2000. Sivistysihanteesta markkinataraksi? Koulutus ja oppiminen elämänsäntulurakentajina. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen Koulutus, elämänsäntulurakentajina ja identiteetti. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 3. 51–107.
- Kember, D., Lee, K. & Li, N.** 2001. Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education* 20 (4), 326-341.
- King, J. E.** 2003. Nontraditional Attendance and Persistence: The Cost of Students' Choices. *New Directions for Higher Education* (121), 69–83.
- Kivinen, O. & Nurmi J.** 2002. Yhdenmukaista korkeakoulutusta erilaisille eurooppalaisille? Korkeakoulutus ja työ kymmentä vuotta vertailevassa tutkimuksessa. *Kasvatus* 33 (4), 363–382.
- Kivinen, O. & Rinne, R.** 1990. The Limits for the Expansion of Higher Education? The Case of Finland. *European Journal of Education* 25 (2), 147–155.
- Kivinen, O. & Rinne, R.** 1995a. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. SVT. Helsinki: Tilastokeskus. Koulutus 1995:4.
- Kivinen, O. & Rinne, R.** 1995b. Koulutuserojen pysyvyys. *Sosiologia* 32 (2), 90-105.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S.** 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Juva: Hanki ja jää.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K.** 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Tampere: Hanki ja jää.
- Komonen, K.** 2000. Keskeyttäjistä kunnan kansalaiseksi. Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutukseen sijoittumisen polut. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen Koulutus, elämänsäntulurakentajina ja identiteetti. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 3. 109–153.
- Komonen, K.** 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 47.
- Korhonen, M.** 2003. Omaelämäkerrat elämänsäntulurakentajina. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Näkymätöntä näkyväksi. Elämänsäntulurakentajina ja sukupuolitietoinen ohjaus - projektin ydinteemoja. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 87, 1-19.
- Korpiaho, K.** 2006. Virallinen, paikallinen vai piiiiloinen opintosuunnitelma - mikä ohjaa korkeakouluopiskelijaa? Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista.

- Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 289–307.
- Koski, L.** 1993. Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä. Yliopiston sisäiset symboliset järjestykset. Joensuu: Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 17.
- KOTA -tietokanta.** [<https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do>] → Tietokantahaku
- Kouvo, A., Lairio, M. & Puukari S.** 2009. Yliopisto-opiskelu osana opiskelijan elämän ja identiteetin rakentumista. *Kasvatus* 40 (5), 443–453.
- Kuittinen, M., Rautopuro, J. & Väisänen, P.** 1997. Joensuun yliopiston uusien opiskelijoiden opintokokemukset syksyllä 1995. Joensuun yliopisto. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä N:o 18.
- Kunttu, K.** 2009. Opiskeluterveys koostuu monen tekijän yhteistyöstä. *Työterveyslääkäri* 27 (1), 21–24.
- Kunttu, K. & Huttunen, T.** 2005. Yliopisto-opiskelijoiden terveystutkimus 2004. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 40.
- Kurri, E.** 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö rs 27/2006.
- Kähkönen, T.** 2005. Turistina tiedeyhteisössä? Kuvitteellinen ja realistinen tiedeyhteisö ja tiedeyhteisön jäsenyys opiskelijoiden kokemuksissa. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja sarja A 27.
- Laanan, F. S.** 2001. Transfer Student Adjustment. *New Directions for Community Colleges* (114), 5–13.
- Lahelma, E., Broms, U. & Karisto, A.** 2003. “Pie-nestä pitäen olen halunnut lääkäriksi” Lääketieteen opiskelijoiden tausta ja suuntautuminen. *Suomen lääkärilehti* 58 (44), 4491–4496.
- Lairio, M. & Penttinen, L.** 2006. Students’ career concerns: challenges facing guidance providers in higher education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 6 (3), 143–157.
- Lampinen, O. & Sirén, H.** 2001. Korkeakoulupolitiikan juuret ja kehitys. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.) *Irtiotto 90 -luvun koulutus-*
- politiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma.* Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja B:67.* 99–127.
- Laukkanen, E.** 1988. Korkeakouluopinnot: Keskeyttäminen, viivästyminen ja ammatillinen epävarmuus. Helsinki: Taloudellinen suunnittelukeskus.
- Legg, M. J. , Legg, J. C. & Greenbowe, T. J.** 2001. Analysis of success in general chemistry based on diagnostic testing using logistic regression. *Journal of Chemical Education* 78 (8), 1117–1121.
- Lehikoinen, A.** 2005. Eurooppalaiset koulutusmarkkinat akateemisen koulutuksen haasteena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjauja.* Keuruu: PS-kustannus. 21–42.
- Lehtinen, E. & Palonen, T.** 1998. Yliopistojen rooli asiantuntijuuteen kouluttamisessa: Amerikkalaisten ja suomalaisten strategioiden pohdintaa. Teoksessa M.-R. Järvinen, R. Rinne & E. Lehtinen (toim.) *Yliopistot ja muuttuva työelämä.* Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja B:60.* 101–124.
- Lempinen, P. & Tiilikainen, A.** 2001. Opiskelijatutkimus 2000. Helsinki: Yliopistopaino. *Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 21/2001.*
- Leppel, K.** 2001. The impact of major on college persistence among freshmen. *Higher Education* 41, 327–342.
- Leppälä, K. & Päiviö, H.** 2001. Kauppatieteiden opiskelijoiden moraalijärjestys: Narratiivinen tutkimus kolmen eri pääaineen opiskelusta Helsingin kauppakorkeakoulussa. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B - 34.
- Levinson, D.** 1978. *Seasons of a man’s life.* New York: Knopf.
- Lewis, S. E. & Lewis, J. E.** 2007. Predicting at-risk students in general chemistry : Comparing formal thought to a general achievement measure. *Chemistry Education Research and Practice* 8 (1), 32–51.
- Liljander, J.-P.** Ketä korkeakoulukenttä hylkii? Opintojen keskeyttäminen akateemisen koulutushierarkian eri tasoilla. *Kasvatus* 26 (1), 24–38.

- Liljander, J.-P.** 1996. Statusvoittojen ja tappioiden tied korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen koulutusuran taitekohtina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Liljander, J.-P.** 1997. Keskeyttäminen ja koulutuksenvaihto korkeakoulukentän statuskerrostumisessa. *Sosiologia* 34 (2), 125 – 138.
- Liljander, J.-P. & Määttä, P.** 1994. Interruption of Studies in Context of Maladjustment and Social Climbing. *Scandinavian Journal of Educational Research* 38 (2), 107–122.
- Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K.** 1999. Individual ways of interacting with the learning environment - Are they related to study success? *Learning and Instruction*, 9, 1-18.
- Lindblom-Ylänne S., Lonka, K. & Leskinen, E.** 1999. On the predictive value of entry-level skills for successful studying in medical school. *Higher Education* 37, 239-258.
- Lintilä, L., Savolainen, R. & Vuorensyrjä, M.** 2000. Suomalaisen tietoyhteiskunnan tila. Teoksessa M. Vuorensyrjä & R. Savolainen (toim.) *Tieto ja tietoyhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–77.
- Lowe, H. & Cook, A.** 2003. Mind the Gap: are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education* 27 (1), 53-76.
- Lähteenoja, S.** 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaine. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23.
- Lähteenoja, S. & Pirttilä-Backman, A.-M.** 2005. Cultivation or coddling? University teachers' views on student integration. *Studies in Higher Education* 30 (6), 641–661.
- Mannisenmäki, E. & Valtari, M.** 2005. Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Edita. Sitran julkaisusarja 274.
- Mastekaasa, A. & Smeby, J.-C.** 2008. Educational choice and persistence in male- and female-dominated fields. *Higher Education* 55 (2), 189-202.
- McFate, C. & Olmsted, J.** 1999. Assessing student preparation through placement tests. *Journal of Chemical Education* 76 (4), 562-565.
- McInnis, C., James, R. & McNaught, C.** 1995. *First Year on Campus: Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- McKenzie, K. & Schweitzer, R.** 2001. Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development* 20 (1), 21–33.
- Merenluoto, S.** 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nuorena ja nopeasti valmistumisesta. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja C: 286.
- Meriläinen, M.** 2006. Korkeakouluopiskelijoiden pedagoginen hyvinvointi opiskelukykyä ja -motivaatiota selittävänä tekijänä. *Kasvatus* 37 (5), 496–504.
- Moffat, M.** 1991. *College Life: Undergraduate Culture and Higher Education*. *Journal of Higher Education* 62 (1), 44–61.
- Moore, E.** 2000a. Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäntilanne. Joensuu: Joensuun yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 2.
- Moore, E.** 2000b. Aikuisten yliopisto-opiskelijoiden monet opiskelupositiot. Teoksessa: S. Honkimäki & H. Jalkanen (toim.) *Innovatiivinen yliopisto?* 191–202.
- Moore, E.** 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntilanteen muutos. Joensuu: Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 61.
- Murtonen, M.** 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehitymisessä. Teoksessa: P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Juva: PS-kustannus, 77–90.
- Myllyniemi, S.** (toim.) 2010. Puolustuskannalla. Nuorisobarometri 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki: Yliopistopaino. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 107. Nuorisoasiain neuvottelukunta, julkaisuja 43

- Mäkinen, J. & Olkinuora, E.** 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreilla? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. *Kasvatus* 33 (1), 21–33.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E.** 2004 University Students' Situational Reaction Tendencies: reflections on general study orientations, learning strategies, and study success. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (5), 477–491.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K.** 2004. Students at risk: Students' general study orientation and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education* 48 (2), 173–188.
- Mäkinen, M.** 1999. Ensimmäiset puoli vuotta. Turun yliopiston ulkoisen vaikuttavuuden arviointikysely uusille opiskelijoille. Turku: Turun yliopiston ylioppilaskunta, Turun yliopisto. Rehtorinviraston julkaisusarja 3/1999. Kehittäminen ja suunnittelu.
- Mäkinen, M.** 2004. Mikä minusta tulee ”isona”? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa: P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Juva: PS-kustannus, 57–75.
- Mäkinen, M.** 2005. Yliopisto-opiskelijoiden monet opintopolut: Kertomukset koulutuksesta toiseen vaihtaneista opiskelijoista. Teoksessa A.-L. Huttunen & A. M. Kokkonen (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Verkkojulkaisu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 267–279. [<http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2384-3>] luettu 6.2.2012
- Mäkinen, M.** 2006a. Mitä koulutuksen vaihdon jälkeen? Yliopisto-opintojen aikana koulutusta vaihtaneiden kertomukset tarkastelussa. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) *Tutkimuksia yhtenäistyistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 98, 173–195.
- Mäkinen, M.** 2006b. Opiskelijaelämää vai opiskelua ja elämää. Raportti Turun yliopiston opiskelijakyselystä vuonna 2006. Turku: Turun yliopisto. Rehtorinviraston julkaisusarja 5/2006.
- Mäkinen, M. & Olkinuora, E.** 2001. Opiskellen matkalla asiantuntijuuteen. Selvitys Turun yliopiston toisen vuoden opiskelijoiden opiskelukokemuksista. Turku: Turun yliopisto. Rehtorinviraston julkaisusarja 2/2001.
- Mäkinen, R.** 1988. Opiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 30, 65–74.
- Mäkinen-Streng, M.** 2010. Opiskelijat yliopistojen muutosten pyörteissä. Raportti Turun yliopiston ja Turun kauppakorkeakoulun opiskelijakyselystä 2009. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisusarja 3/2010.
- Määttä, P.** 1995. Korkeakouluopintojen keskeyttäminen ja tutkintoajat 1980 -luvulla. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 90.
- Määttä, P. & Liljander, J.-P.** 1992. Kuka häviää ja kuka voittaa, kun korkeakouluopinnot keskeytyvät? *Kasvatus* 23 (3), 222–233.
- Neave, G.** 1990. On Preparing for Markets: trends in higher education in Western Europe 1988-1990. *European Journal of Education* 25 (2), 105–122.
- Need, A. & De Jong, U.** 2001. Do Local Study Environments Matter? A Multilevel Analysis of the Educational Careers of First-year University Students. *Higher Education in Europe* 26 (2), 263–278.
- Nevala, A.** 1996. Korkeakoulutukseen osallistumisen alueelliset erot Suomessa. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) *Erilaistuva korkeakoulutus: artikkelikokoelma Jyväskylässä 15.–16.8.1996 järjestetystä korkeakoulututkimuksen VI symposiumista*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–36.
- Nevala, A.** 2000. Opintietä onneen? Teoksessa: R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita.
- Nevala, A.** 2006a. Tasa-arvo etenee hitaasti? Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalinen tausta 2000-luvun alun Suomessa. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) *Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 309–324.
- Nevala, A.** 2006b. Sivistyslottuvuus suomalaisen korkeakoulutuksen asiakirjoissa 1960 -luvulta 2000 -luvun alkupuolelle. Teoksessa M.-L. Jul-

- kunen (toim.) Tutkimuksia yhtenäistyivistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 98, 196–208.
- Niemelä, J., Ahola, S., Blomqvist, C., Juusola, H., Karjalainen, M., Liljander, J.-P., Mielityinen, I., Oikarinen, K., Moitus, S. & Mattila, J.** 2010. Tutkinnonuudistuksen arviointi 2010. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2010.
- Nori, H.** 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenoiloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turku: Turun yliopisto, Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 309.
- Nummenmaa, A. R.** 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäntyyli. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Helsinki: Työministeriö. Työpöytäkirja 149.
- OKM** 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriö – Opintotuki ja sen kehittäminen. [<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/opintotuki/>] luettu 6.2.2012
- Olkinuora, E., Tuittu, A., Klemelä, K., Leppänen, R. & Aro, K.** 2007. Lukiossa opiskelu opiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:206. 41–122.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö.** 2010. Lukiokoulutuksen kehittämisen toimenpide-ehdotuksia valmistelevalle työryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:14.
- Opetusministeriö.** 1999. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittämissuunnitelma. [<http://www.minedu.fi/julkaisut/kesu/kesu.pdf>] 16.12.2005
- Opetusministeriö.** 2001. Opintojen keskeyttäminen sekä korkeakoulujen kokopäivä- ja osaaikaopiskelu. Eräiden koulutustilastojen kehittämistyöryhmä. Opetusministeriön työryhmien muistioita 25:2001.
- Opetusministeriö.** 2004. Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. [<http://www.minedu.fi/opm/koulutus/asiakirjat/kehittamissuunnitelma041203.pdf>] 16.12.2005
- Opetusministeriö.** 2006. Yliopistot 2005. Vuosikertomus. Opetusministeriön julkaisuja 2005:30. [<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm30.pdf?lang=fi>] 21.12.2005
- Opetusministeriö.** 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.
- Ozga, J. & Sukhmandan, L.** 1998. Undergraduate Non-Completion: Developing an Explanatory Model. *Higher Education Quarterly* 52 (3), 316–333.
- Pajala, S. & Lempinen, P.** 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloitaneiden opintojen kulusta. Helsinki: Yliopistopaino. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 22/2001.
- Parjanen, M.** 1978. On Some Social Factors Affecting Dropout in Higher Education. Tampere: Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimusraportteja 32.
- Parjanen, M. & Tuomi, O.** 2003. Access to Higher education - persistent or changing inequality?: a case study from Finland. *European Journal of Education* 38 (1), 55–70.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T.** 1983. Predicting Voluntary Freshman Year Persistence/Withdrawal Behavior in a Residential University: A Path Analytic Validation of Tinto's Model. *Journal of Educational Psychology* 75 (2), 215–226.
- Peavy, R. V.** 1997. SocioDynamic counselling: A constructivist perspective. Canada: Trafford.
- Peavy, V.** 1996. Constructivist career counselling and assessment. *Guidance & Counselling* 11 (3), 8–14.
- Polkinghorne, D.** 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 12–28.
- Pritchard, M. E. & Wilson, G. S.** 2003. Using Emotional and Social Factors to Predict Student Success. *Journal of College Student Development* 44 (1), 18–28.

- Puukka, J.** 2000. External Impact of the University of Turku. Self-evaluation report. Turku: University of Turku. Rector's office. Publications 1/2000.
- Rajala, J. & Rouhelo, A.** 1998. Yliopistosta työelämään – näkemyksiä akateemisten työllistymisestä. Teoksessa M-R. Järvinen, R. Rinne & E. Lehminen (toim.) Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:60. 125–150.
- Ramsden, P.** 2005. The Context of Learning in Academic Departments. In: F. Marton, D.J. Hounsell & N.J. Entwistle (eds.) The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment, 198-216. [http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_teaching/Resources/Experience_of_learning/EoLChapter13.pdf] luettu 26.1.2012
- Rautopuro, J. & Väisänen, P.** 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 7.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P.** 2002. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. Kasvatus 33 (1), 6-20.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P.** 2006. Too old to rock and roll? Adult students' study progress, learning experiences and drop-out in university. In: A. Antikainen, P. Harinen & C.A. Torres (eds.) In from the margins; Adult education, work and civil society. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 235–251.
- Rautopuro, J., Väisänen, P. & Kuittinen, M.** 1999. Opiskelijakohortin opintokokemukset opintojen loppuvaiheessa ja niissä opintojen aikana tapahtuneet muutokset. Joensuun yliopisto. Hallintovivaston raportteja ja selvityksiä N:o 25.
- Rentola, P.** 1995. Akateemisen vapauden jäljillä. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 10.
- Rhodes, C. & Nevill, A.** 2004. Academic and Social Integration in Higher education: a survey of satisfaction and dissatisfaction within a first-year education studies cohort at a new university. Journal of Further and Higher Education 28 (2), 179-193.
- Ridley, D.** 2004. Puzzling experiences in higher education: critical moments for conversation. Studies in Higher Education 29 (1), 91–107.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A.** 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 36.
- Rinne, R. & Salmi, E.** 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Rouhelo, A. & Rautakilpi, S.** 2005. Suuret odotukset vai turhat toiveet? Akateemiset generalistit vuosituhannen vaihteen työmarkkinoilla. Aikuis-kasvatus 25 (1), 36–46.
- Rummel, A., Acton, D., Costello, S. & Pielow, G.** 1999. Is all retention good? An empirical study. College Student Journal 33 (2), 241–246.
- Räihä, P. & Rautiainen, M.** 2009. Yliopisto-opinnot kestävät - missä vika? Kasvatus 40 (4), 364–369.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V.** 2010. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18.
- Saariluoma, P.** 1997. Eksperttiys ja kognitiiviset perusprosessit. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes ja A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 225–232.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E.** 1997. Goal Contents, Well-being, and Life Contexts During Transition to University. International Journal of Behavioral Development 20 (3), 471-491.
- Salminen, H.** 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. & Coates, D.** 2000. University Students' Expectations of Teaching. Studies in Higher education 25 (3), 309-323.
- Suomen ylioppilaskuntien liitto** 2009. Kannanotto 24.6.2009 SYL: Pois putkesta - opiskelu on osa elämää. URL: <http://www.syl.fi/asiakir>

- jat/090624_kannanotto_opiskelujaelama [luettu 25.2.2010]
- SVT** 2011. Suomen virallinen tilasto: Koulutuksen keskeyttäminen [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 6.2.2012]. Saantitapa: http://www.tilastokeskus.fi/til/kkesk/2009/kkesk_2009_2011-03-15_tie_001_fi.html
- Säntti, J.** 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Helsinki: Monila. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 15/1999.
- Terenzini, P.T., Rendon, L.I., Upcraft, M.L., Millar, S.B., Allison, K.W., Gregg, P.L. & Jalomo, R.** 1994. The Transition to college. Diverse Students, Diverse Stories. *Research in Higher Education* 35 (1), 57–73.
- Thomas, E. H. & Galambos, N.** 2004. What Satisfies Students? Mining Student-Opinion Data with Regression and Decision Tree Analysis. *Research in Higher Education* 45 (3), 251–269.
- Tiilikainen, A.** 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Helsinki: Monila. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 17/2000.
- Tilastokeskus.** 1989. SVT, Koulutus ja tutkimus 1989:4
- Tilastokeskus.** 1990. SVT, Koulutus ja tutkimus 1990:4
- Tilastokeskus.** 1992. SVT, Koulutus ja tutkimus 1992:3
- Tilastokeskus.** 1993. SVT, Koulutus 1993:7
- Tilastokeskus.** 1993. SVT, Koulutus 1993:10
- Tilastokeskus.** 1994. SVT, Koulutus 1994:10
- Tilastokeskus.** 1995. SVT, Koulutus 1995:14
- Tilastokeskus.** 1996. SVT, Koulutus 1996:12
- Tilastokeskus.** 1997. SVT, Koulutus 1997:5
- Tilastokeskus.** 1997. SVT, Koulutus 1997:7
- Tilastokeskus.** 1998. SVT, Koulutus 1998:7
- Tilastokeskus.** 2000. SVT, Koulutus 2000:1
- Tilastokeskus.** 2001. SVT, Koulutus 2001:1
- Tilastokeskus.** 2002. SVT, Koulutus 2002:1
- Tilastokeskus.** 2003. SVT, Koulutus 2003:1
- Tilastokeskus.** 2004. SVT, Koulutus 2004:3. Oppilaitostilastot 2004.
- Tilastokeskus.** 2005a. SVT, Koulutus 2005:3. Oppilaitostilastot 2005.
- Tilastokeskus.** 2005b. Vuoden 1998 yliopistokoulutuksen uusien alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon opiskelijoiden opintojen kulku koulutusalan (opetushallinnon luokitus) mukaan vuoden 2003 loppuun mennessä. [http://www.stat.fi/til/opku/2004/opku_2004_2006-05-22_tau_006.xls] luettu 21.12.2006
- Tilastokeskus** 2005c. Yliopistokoulutuksen keskeyttäminen oppilaitoksittain syyskuusta 2002 syyskuuhun 2003. [http://www.stat.fi/til/kkesk/2003/kkesk_2003_2005-01-31_tau_006.xls] luettu 7.1.2010
- Tilastokeskus** 2005d. Ylemmän korkeakoulututkinnon keski suoritus aika (mediaani) tutkinnoittain 1996–2004. [http://www.stat.fi/til/yop/2004/02/yop_2004_02_2005-06-23_tau_003.html] luettu 26.3.2010
- Tilastokeskus.** 2006a. Vuoden 1999 yliopistokoulutuksen uusien alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon opiskelijoiden opintojen kulku koulutusalan (opetushallinnon luokitus) mukaan vuoden 2004 loppuun mennessä. [http://www.stat.fi/til/opku/2004/opku_2004_2006-05-22_tau_006.xls] luettu 21.12.2006
- Tilastokeskus** 2006b. Yliopistokoulutuksen keskeyttäminen oppilaitoksittain syyskuusta 2003 syyskuuhun 2004. [http://www.stat.fi/til/kkesk/2004/kkesk_2004_2006-03-15_tau_006.xls] luettu 7.1.2010
- Tilastokeskus** 2007. Yliopistokoulutuksen keskeyttäminen oppilaitoksittain syyskuusta 2004 syyskuuhun 2005. [http://www.stat.fi/til/kkesk/2005/kkesk_2005_2007-03-09_tau_007.xls] luettu 7.1.2010
- Tilastokeskus** 2008. Yliopistokoulutuksen keskeyttäminen oppilaitoksittain syyskuusta 2005 syyskuuhun 2006. [http://www.stat.fi/til/kkesk/2006/kkesk_2006_2008-03-11_tau_009.xls] luettu 7.1.2010

- Tilastokeskus.** 2009a. Uusien opiskelijoiden opintojen kulku vuoden 2007 loppuun mennessä. [http://www.stat.fi/til/opku/2007/opku_2007_2009-05-15_tau_001.html] luettu 12.11.2009
- Tilastokeskus.** 2009b. Opiskelijoiden työssäkäynti edelleen yhä yleisempää. [http://www.stat.fi/til/opty/2007/opty_2007_2009-04-01_tie_001.html] luettu 30.11.2009
- Tilastokeskus** 2009c. Yliopistokoulutuksen keskeyttäminen oppilaitoksittain syyskuusta 2006 syyskuuhun 2007. [http://www.stat.fi/til/kkesk/2007/kkesk_2007_2009-03-11_tau_009.html] luettu 7.1.2010
- Tilastokeskus** 2010a. Perusasteen jälkeisen tutkintotavoitteisen koulutuksen opiskelijat ja tutkinnot koulutusryhmän ja iän mukaan 2008.
- Tilastokeskus** 2010b. 1. Lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakoulukoulutuksessa ja yliopistokoulutuksessa keskeyttäminen lukuvuosina 2006/2007 ja 2007/2008, % [http://www.stat.fi/til/kkesk/2008/kkesk_2008_2010-03-12_tau_001_fi.html] luettu 31.1.2011
- Tinto, V.** 1975. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45 (1), 89-125.
- Tinto, V.** 1988. Stages of Student Departure. *Journal of Higher Education* 59 (4), 438-455.
- Tinto, V.** 1993. *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* Second Edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V.** 2000. What Have We Learned About the Impact of Learning Communities on Students? *Assessment Update* 12 (2), 1-2,12.
- Trigwell, K. & Prosser, M.** 1991. Improving the quality of student learning the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education* 22, 251-266.
- Turun yliopisto** 2009. Opiskelijan yleisopas. Turun yliopisto - opinto-ohjaus. [<http://www.utu.fi/opiskelu/oppaat/yleisopas/opinto-ohjaus.html>] luettu 8.1.2010
- Tynjälä, P.** 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) *Tietotyö ja ammattitaito* (2. korjattu painos). Knowledge Work and Occupational Competence. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, 39-62.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A.** 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes ja A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 182-195.
- Tynjälä, P., Nuutinen, A., Eteläpelto, A., Kirjonen, J. & Remes, P.** 1997. The Acquisition of Professional Expertise – a challenge for educational research. *Scandinavian Journal of Educational Research* 41 (3-4), 475-494.
- Tähtinen, J. & Isoaho, H.** 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskeleet kvantitatiivisen käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS -ohjelmaympäristössä. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja C, Oppimateriaalit: 13.
- Ulriksen, L.** 2009. The implied student. *Studies in Higher Education* 34 (5), 517-532.
- Utriainen, R.** 2004. *Töitä tenttejä ja tulevaisuudenpelkoa.* Turku: Turun yliopiston ylioppilaskunta. [http://www.tyy.fi/opiskelijan_arki/selvitys.pdf]
- Valli, R.** 2002. Yksinkertainen kysymys – vaikea ymmärtää. Kyselylomakkeen kysymysten merkitysanalyttinen tarkastelu. *Kasvatus* 33 (5), 533-543.
- Van der Wende, M.** 2001. The International Dimension in National Higher Education Policies: what has changed in Europe in the last five years? *European Journal of Education* 36 (4), 431-441.
- Van Esbroeck, R.** 2002. Career Guidance and Counselling for Lifelong Learning in a Global Economy. Teoksessa: B. Hiebert & W. Borgen (toim.) *Technical and Vocational Education and Training in the Twenty-first Century - New roles and challenges for guidance and counselling.* Paris: Unesco.
- Vanhatalo, O., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E.** 2002. Nuorten naisten elämäntapahtumat ja hyvinvointi yliopisto-opiskelun eri vaiheissa. *Psykologia* 37 (3), 230-238.

- Vanttaja, M.** 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 8.
- Vanttaja, M.** 2010. Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:210.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G. & Vermunt, J. D.** 1999. Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education* 37 (1), 1-21.
- Vermunt, J. D.** 1995. Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education* 10 (4), 325-349.
- Vermunt, J. D.** 2005. Relations between student learning patterns and personal contextual factors and academic performance. *Higher Education* 49 (3), 205-234.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N.** 1999. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* 9, 257-280.
- Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J.** 2004. Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review* 16 (4), 359-384.
- Vesikansa, S., Lempinen, P. & Suomela, S.** 1998. Tehokkaaseen opiskeluun - norminopeutta vai mielekästä oppimista. Helsinki: Monila. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 14/1998.
- Vilkko, A.** 2000. Elämänkulku ja elämänkulkukeronta. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämänkulku. Helsinki: Tammi. 74-85.
- Vipunen.** Opetushallinnon uusi raportointipalvelu. <http://vipunen.csc.fi>
- Viuhko, M.** 2006. Opiskelijatutkimus 2006. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja työssäkäynti. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2006:51.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S.** 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustoiveiden toteuttajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoista 25.
- Väisänen, P.** 1993. Merkityksiä vai merkintöjä. Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun suuntautumistavoista ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuu: Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:O 12.
- Väisänen, P.** 2002. Malleja ja empatiaa - Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. *Kasvatus* 33 (3), 237-251.
- Väisänen, P. & Rautopuro, J.** 2004. ... vitkaa käy veljesten oppi? Aikuiset opiskelijat yliopistossa. *Kasvatus* 35 (2), 145-158.
- Watts, A. G. & Van Esbroeck, R.** 1998. New skills for new futures: Higher education guidance and counselling services in the European Union. Brussels: VUB Press.
- Wenger, E.** 1998. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gauldt, M.** 2005. 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education* 30 (6), 707-722.
- Ylijoki, O.-H.** 1998a. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O.-H.** 1998b. Akateemiset heimokulttuurit ja yliopistoyhteisön itseymmärrys. *Tiedepolitiikka* 23 (3), 7-11.
- Ylijoki, O.-H. & Ahrio, L.** 1995. Gradu lähikuvassa. Tampere: Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, 12/1995.
- Yliopistolaki (558/2009).**
- Yorke, M.** 1998. Non-completion of undergraduate study: Some implications for policy in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management* 20 (2), 189-201.
- Yorke, M.** 1999. Leaving Early: Undergraduate Non-Completion in Higher Education. USA: Falmer Press.
- Yorke, M.** 2000. The Quality of the Student Experience: what can institutions learn from data relating to non-completion? *Quality in Higher Education* 6 (1), 61-75.

Yorke, M. 2001. Formative assessment and its relevance to retention. *Higher Education Research and Development* 20 (2), 115–126.

Yorke, M. 2004. Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. *Open Learning* 19 (1), 19–32.

LIITTEET

1. Kyselylomake ensimmäisen vuoden opiskelijoille 1999

LIITE 1 (1/8)



TURUN YLIOPISTON ULKOISEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI Kysely ensimmäisen vuoden opiskelijoille

Arvoisa Turun yliopiston opiskelija

Turun yliopistossa toteutetaan parhaillaan laajaa arviointihanketta, jonka tarkoituksena on arvioida yliopiston ulkoista vaikuttavuutta alueellisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti. Arviointiprojektin osaselvitykset käsittelevät mm. koulutusta, tutkimusta ja yliopiston imagoa. Turun yliopiston ylioppilaskunnan (TYO) tehtävänä arvioinnissa on selvittää ensimmäisen vuoden opiskelijoiden koulutukseen hakeutumista sekä opiskelokokemuksia. Tällä kyselytutkimuksella kerätään tietoa opiskelijoiden mielipiteistä, ja tulosten perusteella kehitetään yliopistoa. Mielipiteesi on siis arvokasta tietoa.

Vastaukset ovat täysin luottamuksellisia. Niitä käsittelevät ainoastaan vaihtolovelvollisuuteen sitoutuneet tutkijat. Raporteissa tiedot tullaan esittämään muodossa, jossa vastaajan henkilöllisyys ei paljastu.

Toivomme, että palautat lomakkeen huolellisesti ja rehellisesti täytettynä postitse oheisessa kuoressa viimeistään perjantaihin **12. helmikuuta 1999** mennessä. Tietosi ovat ensiarvoisen tärkeitä.

Kiitos vaivannööstäsi.

Keijo Virtanen
Turun yliopiston rehtori

Olli Järvelä
TYO:n hallituksen puheenjohtaja

Lisätietoja antavat seuraavat projektin vastuuhenkilöt:

Teemu Hankamäki, korkeakoulupoliittinen sihteeri, Turun yliopiston ylioppilaskunta,
sähköposti: teemu.hankamaki@utu.fi, puhelin: (02) 276 9613

Mirka Mäkinen, kyselystä vastaava projektisihteeri, Turun yliopiston ylioppilaskunta,
sähköposti: mirka.makinen@utu.fi, puhelin: (02) 237 0412 tai 050 544 4454

Jaana Puukka, projektisuunnittelija, Turun yliopiston rehtorinvirasto,
sähköposti: jaana.puukka@utu.fi, puhelin: (02) 333 6095

A. TAUSTATIEDOT

Ohje: Ympäri sopivin vaihtoehto tai kirjoita vastauksesi sille osoitetulle viivalle.

1. Sukupuoli

- 1 mies
2 nainen

2. Syntymävuosi

19 _____

3. Jos olet ylioppilas, täytä seuraavaan kohtaan saamiesi ylioppilastodistussarvosanojen määrä

Improbatur (I) _____ kpl Magna cum laude approbatur (M) _____ kpl
 Approbatur (A) _____ kpl Eximia cum laude approbatur (E) _____ kpl
 Lubenter approbatur (B) _____ kpl Laudatur (L) _____ kpl
 Cum laude approbatur (C) _____ kpl

4. Missä seuraavista maakunnista sijaitti kotipaikkakuntasi ennen opiskelun alkua (eli missä olit kirjoilla 1.8. 1998)?

- | | | |
|-------------------|------------------------|------------------|
| 1 Uusimaa | 10 Etelä-Savo | 18 Kainuu |
| 2 Iiä-Uusimaa | 11 Pohjois-Savo | 19 Lappi |
| 3 Varsinais-Suomi | 12 Pohjois-Karjala | 20 Ahvenanmaa |
| 4 Satakunta | 13 Keski-Suomi | |
| 5 Kanta-Häme | 14 Etelä-Pohjanmaa | 21 Ulkomaat |
| 6 Pirkanmaa | 15 Pohjanmaa | 99 En osaa sanoa |
| 7 Päijät-Häme | (Vaasan rannikkoseutu) | |
| 8 Kymenlaakso | 16 Keski-Pohjanmaa | |
| 9 Etelä-Karjala | 17 Pohjois-Pohjanmaa | |

5. Mikä oli kotipaikkakuntasi ennen opiskelun alkua (eli missä olit kirjoilla 1.8. 1998)?

6. Missä sijaitti kotipaikkakuntasi 1.1. 1999 (eli missä olit kirjoilla)?

- 1 Turku
 2 Turun lähikunta, mikä? _____
 3 Muu Suomi, missä? Maakunta nro _____ (katso kysymyksen 4. numerot), Kunta _____
 4 Ulkomaat
 99 En osaa sanoa

7. Missä Turun yliopiston tiedekunnasta vastaanotti opiskelupaikan syksyllä 1998?

- 1 Humanistinen tiedekunta
 2 Kasvatustieteiden tiedekunta
 3 Lääketieteellinen tiedekunta
 4 Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta
 5 Oikeustieteellinen tiedekunta
 6 Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta

8. Missä Turun yliopiston pääaineesta/koulutusohjelmasta vastaanotti opiskelupaikan syksyllä 1998?

9. Oletko ilmoittautunut em. pääaineeseen/koulutusohjelmaan

a) syyslukukaudella 1998

b) kevätlukukaudella 1999

- | | |
|------------------|------------------|
| 1 läsnäolevaksi | 1 läsnäolevaksi |
| 2 poissaolevaksi | 2 poissaolevaksi |

10. Jos olet ilmoittautunut lukuvuonna 1998-1999 poissaolevaksi, niin mainitse syy poissaolevaksi ilmoittautumiseen

- 1 varusmiespalvelus tai siviilipalvelus
- 2 äitiys-, isyys- tai vanhempainloma
- 3 toinen opiskelupaikka
- 4 työpaikka
- 5 muu syy, mikä? _____

11. Mää aikaisempia tutkintoja sinulla on?

- 1 ylioppilastutkinto tai vastaava
- 2 ammatillinen kouluasteen tutkinto
- 3 opistotutkinto
- 4 ammattikorkeakoulututkinto
- 5 yliopistotutkinto
- 6 muu tutkinto
- 99 en osaa sanoa

12. Minkälaisessa oppilaitoksessa olet viimeksi opiskellut?

- 1 lukiossa
- 2 avoimessa korkeakoulussa
- 3 kansanopistossa
- 4 ammatillisessa oppilaitoksessa
- 5 ammattikorkeakoulussa
- 6 tiede- tai taidekorkeakoulussa
- 7 muu oppilaitos, mikä? _____
- 99 en osaa sanoa

13. Oletko suorittanut yliopistollisia arvosanoja tai opintoja avoimessa korkeakoulussa ennen yliopisto-opintoja?

- 1 en
- 2 kyllä, _____ opintoviikkoa

B. HAKEUTUMINEN TURUN YLIOPISTOON

14. Mistä sait tietoa Turun yliopiston yleisestä koulutustarjonnasta?

Ohje: Merkitse kolme tärkeintä tietolähdettä: 1 → tärkein tietolähde, 2 → toiseksi tärkein tietolähde, 3 → kolmanneksi tärkein tietolähde

- _____ lukion tai muun oppilaitoksen opinto-ohjaaja tai muu opettaja
- _____ lukiossa tai muussa oppilaitoksessa järjestetty tiedotustilaisuus
- _____ lukiossa tai muussa oppilaitoksessa jaettu materiaali
- _____ koulutusmessut
- _____ Yliopistojen valintaopas
- _____ Turun yliopiston opiskelijapalvelut
- _____ Turun yliopiston tiedekuntien, laitosten ja oppiaineen henkilökunta
- _____ Turun yliopistossa järjestetty abi-tilaisuus
- _____ Turun yliopiston WWW-sivut
- _____ Turun yliopiston julkaisu "Tietoja tutkinnoista ja opinnoista"
- _____ Turun yliopiston julkaisu "Opas Turun yliopistoon pyrkiville"
- _____ Turun yliopiston tiedekuntien opinto-oppaat
- _____ Sanomalehdet
- _____ Turun korkeakoulujen Abi-info -lehti
- _____ Turun ylioppilaslehden abi-numero
- _____ työvoimatoimisto
- _____ varuskunta
- _____ TV tai radio
- _____ sisarukset, vanhemmat tai muut sukulaiset
- _____ ystävät tai tuttavat
- _____ muut lähteet, mikä? _____

15. Mistä sait tieto a siitä p^äälaineesta/koulutusohjelmasta, josta otit vastaan opiskelupaikan Turun yliopistossa syksyllä 1998?

Ohje: Merkitse kolme t^ärkein^ä tietol^ähdet^ä: 1 → t^ärkein tietol^ähde, 2 → toiseksi t^ärkein tietol^ähde, 3 → kolmanneksi t^ärkein tietol^ähde

- lukion tai muun oppilaitoksen opinto-ohjaaja tai muu opettaja
- lukiossa tai muussa oppilaitoksessa vierailut Turun yliopiston opiskelija
- lukiossa tai muussa oppilaitoksessa järjestetty tiedotustilaisuus
- lukiossa tai muussa oppilaitoksessa jaettu materiaali
- koulutusmessut
- Yliopistojen valintaopas
- Turun yliopiston opiskelijapalvelut
- Turun yliopiston tiedekunnat, laitokset tai oppiaineet
- Turun yliopistossa järjestetty abi-info
- Turun yliopiston WWW-sivut
- Turun yliopiston julkaisu "Tietoja tutkinnoista ja opinnoista"
- Turun yliopiston julkaisu "Opas Turun yliopistoon pyrkiville"
- Turun yliopiston tiedekuntien opinto-opaat
- koulutusohjelman esite
- Sanomalehdet
- Turun korkeakoulujen Abi-info -lehti
- Turun ylioppilaslehden abi-numero
- työvoimatoimisto
- varuskunta
- TV tai radio
- sisarukset, vanhemmat tai muut sukulaiset
- ystävät tai tuttavat
- Turun yliopistossa opiskeleva ystävä, tuttava tai sukulainen
- muut lähteet, mitkä? _____

16. Missä vaiheessa teit p^äätöks^{en} hakentua siihen p^äälaineeseen/koulutusohjelmaan, johon hait ensisijaisesti vuonna 1998?

- 1 ennen lukiota
- 2 lukiossa ennen viimeistä vuotta
- 3 lukiossa viimeisen vuoden aikana
- 4 heti ylioppilaskirjoitusten jälkeen
- 5 väli vuoden aikana
- 6 juuri ennen hakuajan umpeutumista
- 7 muulloin, milloin? _____

17. Kuinka monena vuonna olet hakenut yliopistoihin? _____ vuonna

18. Kuinka monena vuonna olet hakenut Turun yliopistoon? _____ vuonna

19. Mihin muihin korkeakouluihin hait Turun yliopiston lisäksi vuonna 1998?

- 1 ammattikorkeakouluihin
- 2 yliopistoihin
- 3 kauppakorkeakouluihin
- 4 teknillisiin korkeakouluihin
- 5 taidekorkeakouluihin
- 6 muuhun, mihin? _____
- 7 en ole hakenut muihin korkeakouluihin (siirry kohtaan 24, jos et ole hakenut muihin korkeakouluihin)

20. Saitko opiskelupaikan/-paikkoja Turun yliopiston lisäksi muusta korkeakoulusta vuonna 1998?

- 1 en
- 2 kyllä, mistä? _____

21. Mihin korkeakouluun/korkeakouluihin ilmoittauduit läsnäolevaksi syksyllä 1998?

22. Mihin korkeakouluun/korkeakouluihin ilmoittauduit poissaolevaksi syksyllä 1998?

23. Oliko Turun yliopistosta syksyllä 1998 vastannottamasi opiskelupaikka sinulle

- 1 ensisijaisesti haluamasi opiskelupaikka tai koulutusala
- 2 yksi kiinnostavista opiskelupaikoista tai koulutusaloista
- 3 välivuoden viettoa
- 4 ei-kiinnostava, toissijainen opiskelupaikka, johon hain varmistaakseni jonkin opiskelupaikan

24. Missä määrin seuraavat tekijät vaikuttivat siihen, että hakeuduit Turun yliopistoon?

Ohje: ympäröi sopivin vaihtoehto 5 → hyvin paljon, ..., 1 → ei lainkaan, 99 → en osaa sanoa

1. Turku on minulle ennestään tuttu kaupunki.	5	4	3	2	1	99
2. Turku kaupunkina kiinnosti minua.	5	4	3	2	1	99
3. Minulla on sukulaisia tai ystäviä paikkakunnalla.	5	4	3	2	1	99
4. Ystäväni tai sukulaiseni suosittelivat Turun yliopistoa.	5	4	3	2	1	99
5. Ystäväni tai sukulaiseni opiskelevat/ovat opiskelleet Turun yliopistossa.	5	4	3	2	1	99
6. Turun yliopistossa voin opiskella haluamassani pääaineessä/koulutusohjelmassa.	5	4	3	2	1	99
7. Turun yliopistossa on hyvät sivuaineopiskelumahdollisuudet.	5	4	3	2	1	99
8. Turun yliopistossa on hyvät mahdollisuudet kansainväliseen opiskeluun.	5	4	3	2	1	99
9. Turun yliopistosta valmistuneilla on hyvät työllistymismahdollisuudet.	5	4	3	2	1	99
10. Turun yliopisto oli ensisijainen hakutoiveeni.	5	4	3	2	1	99
11. En päässyt ensisijaisesti haluamaani yliopistoon.	5	4	3	2	1	99
12. Muu syy, mikä? _____	5	4	3	2	1	99

25. Missä määrin seuraavat tekijät vaikuttivat siihen, että hakeuduit siihen pääaineeseen/koulutusohjelmaan, josta otit vastaan opiskelupaikan Turun yliopistossa syksyllä 1998?

Ohje: ympäröi sopivin vaihtoehto 5 → hyvin paljon, ..., 1 → ei lainkaan, 99 → en osaa sanoa

1. Olen hyvin kiinnostunut alasta.	5	4	3	2	1	99
2. Koulutusohjelma antaa valmiudet ammattiin, johon haluan.	5	4	3	2	1	99
3. Sukulainen, ystävä tai tuttava toimii alalla.	5	4	3	2	1	99
4. Koulutusohjelmalla on hyvä maine.	5	4	3	2	1	99
5. Ala on erittäin arvostettu.	5	4	3	2	1	99
6. Alalla on hyvä työllisyystilanne.	5	4	3	2	1	99
7. Alalla on hyvä palkkataso.	5	4	3	2	1	99
8. Mielikuva, että koulutusohjelmaan on helppo päästä.	5	4	3	2	1	99
9. Mielikuva, että koulutusohjelmaan on vaikea päästä.	5	4	3	2	1	99
10. Halusin varmistaa opiskelupaikan jossakin, jos en pääsisi ensisijaisesti haluamaani opiskelupaikkaan.	5	4	3	2	1	99
11. Muu syy, mikä? _____	5	4	3	2	1	99

26. Oliko sinulla hakuvaiheessa tietoa Turun yliopistossa tehtävästä tutkimuksesta?

- 1 ei
- 2 kyllä

27. Minkälainen mielikuva sinulla oli hakessasi Turun yliopistossa tehtävästä tutkimuksesta?

1. Tutkimus on mielenkiintoista 5 4 3 2 1 mielenkiinnontonta
2. Tutkimus on laadukasta 5 4 3 2 1 heikkolaatuista

C. TURUN YLIOPISTO OPISKELUPAIKKANA

Ohje: vain läsnäolevaksi lukuvuonna 1998-1999 ilmoittautuneet vastaavat

28. Mää odotit seuraavista, ja miten odotuksesi niistä ovat täyttyneet?

Ohje: Ympäröi sopivin seuraavista vaihtoehdoista

	Odotukset ennen opiskelua					Odotusten täyttyminen								
Turun yliopisto (TY)	laadukas	5	4	3	2	1	heikkolaatuinen	laadukas	5	4	3	2	1	heikkolaatuinen
TY:n organisaatio	tehokas	5	4	3	2	1	tehoton	tehokas	5	4	3	2	1	tehoton
Turun yliopisto	joustava	5	4	3	2	1	byrokraattinen	joustava	5	4	3	2	1	byrokraattinen
TY:n arvokkuus	arvokas	5	4	3	2	1	arkipäiväinen	arvokas	5	4	3	2	1	arkipäiväinen
Pääaineeni/koulutusohjelmani	laadukas	5	4	3	2	1	heikkolaatuinen	laadukas	5	4	3	2	1	heikkolaatuinen
Opiskelun luonne	itsenäistä	5	4	3	2	1	epäitsenäistä	itsenäistä	5	4	3	2	1	epäitsenäistä
Opiskelurytmi	nopea	5	4	3	2	1	hidas	nopea	5	4	3	2	1	hidas
Akateeminen vapaus	suuri	5	4	3	2	1	pieni	suuri	5	4	3	2	1	pieni

29. Onko sinua perehdytetty riittävästi seuraaviin?

Ohje: ympäriö mielipidettäsi vastaava vaihtoehto 3 → riittävästi, ..., 1 → ei riittävästi, 99 → en osaa sanoa

a) perehdyttäminen ympäristöön

1. Yliopiston tiedekunnat	3	2	1	99
2. Laitoksen/oppiaineen henkilökunta	3	2	1	99
3. Yliopiston atk-käyttömahdollisuudet	3	2	1	99
4. Yliopiston kirjastot ja niiden palvelut	3	2	1	99
5. Opiskelijapalvelut	3	2	1	99
6. Rekrytointipalvelut	3	2	1	99

b) perehdyttäminen opiskelun sisältöön ja prosesseihin

7. Koulutuksen sisältö	3	2	1	99
8. Opintojen suunnittelu	3	2	1	99
9. Eri tiedekuntien tarjoamat opiskelumahdollisuudet	3	2	1	99
10. Oppimisen arviointitavat (tentit, esseeet jne.)	3	2	1	99
11. Tavat antaa palautetta opetuksesta opettajille	3	2	1	99
12. Työllistymiseen liittyvät seikat	3	2	1	99

30. Missä asioissa olet asioinut Turun yliopiston opiskelijapalveluissa?

Ohje: ympäriö sopivin vaihtoehto 1 → kyllä, 2 → ei, 99 → en osaa sanoa

1. opiskelijavalinta-asiat	1	2	99
2. ilmoittautumisasiat (ilmoittautuminen, osoitteenmuutos, nimenmuutos)	1	2	99
3. opintosuoritusotteen tilaus/noutaminen	1	2	99
4. kirjoillaolotodistuksen hakeminen	1	2	99
5. opintokiasiat	1	2	99
6. ulkomailla opiskeluun liittyvät asiat	1	2	99
7. apuraha/stipendiasiat	1	2	99
8. tietopisteeseen tutustuminen	1	2	99
9. tietokoneyhteyksien käyttäminen	1	2	99
10. väitöskirjan hakeminen	1	2	99
11. muu syy, mikä?	1	2	99
12. en ole asioinut opiskelijapalveluissa	1	2	99

31. Arvioi seuraavien väittämien kautta toimintaa laitoksellasi/oppiaineessasi?

Ohje: ympäriö mielipidettäsi vastaava vaihtoehto

5 → täysin samaa mieltä, ..., 1 → täysin eri mieltä, 99 → en osaa sanoa

1. Laitoksen/oppiaineeni henkilökunta suhtautuu opiskelijoihin myönteisesti.	5	4	3	2	1	99
2. Laitoksen/oppiaineeni henkilökunnalla on aikaa neuvoa opiskelijoita.	5	4	3	2	1	99
3. Laitoksen/oppiaineeni ilmapiiri on positiivinen.	5	4	3	2	1	99
4. Laitoksen/oppiaineeni henkilökunta on helposti lähestyttävää.	5	4	3	2	1	99
5. Kurssilla on paljon vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden välillä.	5	4	3	2	1	99
6. Vaatimustaso laitoksellani/oppiaineessani on hyvin korkea.	5	4	3	2	1	99
7. Opetus on organisoitu ulkoisilta puitteiltaan (esim. aikataulut) hyvin.	5	4	3	2	1	99
8. Opetusmenetelmät ovat monipuolisia.	5	4	3	2	1	99
9. Opetus on liian abstraktia.	5	4	3	2	1	99
10. Opetuksen sisällöt ovat mielenkiintoisen ajankohtaisia.	5	4	3	2	1	99
11. Opetuksessa korostuu opiskelijan oma aktiivisuus.	5	4	3	2	1	99
12. Opetusmuodot edellyttävät liikaa yksin tapahtuvaa työskentelyä.	5	4	3	2	1	99
13. Luentojen osuus on liian suuri.	5	4	3	2	1	99
14. Kurssien työmäärä suhteessa opintoviikkomäärään on sopiva.	5	4	3	2	1	99
15. Opettajilla on hyvät opetusaidot (asioiden esittäminen, opetusvälineiden käyttö).	5	4	3	2	1	99
16. Opettajat hallitsevat opettamansa asian hyvin.	5	4	3	2	1	99
17. Opetuksesta on mahdollista antaa palautetta säännöllisesti.	5	4	3	2	1	99
18. Opetajat ovat innostavia.	5	4	3	2	1	99
19. Tenttikirjat ja oppimateriaali ovat korkeatasoisia.	5	4	3	2	1	99
20. Opetus ja arviointikäytännöt ohjaavat asioiden ulkoa opetteluun.	5	4	3	2	1	99
21. Olen saanut riittävästi palautetta omasta oppimisestani.	5	4	3	2	1	99

32. Mää mieltä olet seuraavista väittämistä?

Ohje: ympäri mielipidettäsi vastaava vaihtoehto

5 → täysin samaa mieltä, 4 → samaa mieltä, 3 → siltä väliltä, 2 → eri mieltä, 1 → täysin eri mieltä, 99 → en osaa sanoa

1. Suunnittelen opiskeluun käyttämäni ajan huolellisesti.	5	4	3	2	1	99
2. Olen kiinnostunut oppimaan vain sellaisia asioita, joista on hyötyä tulevassa ammatissani.	5	4	3	2	1	99
3. Pelkään usein epäonnistuvani opinnoissani.	5	4	3	2	1	99
4. Nautin kilpailemisesta opinnoissani, koska se kannustaa hyvin suorituksiin.	5	4	3	2	1	99
5. On mukava hankkia akateeminen tutkinto, mutta käytännön työtehtävien kannalta koulutus tuntuu turhalta.	5	4	3	2	1	99
6. En ole opiskelussani mitenkään suunnitelmallinen.	5	4	3	2	1	99
7. Haluan valmistua nopeasti, jotta pääsisin ansiotyöhön.	5	4	3	2	1	99
8. Minulle on tärkeää menestyä paremmin kuin opiskelutoverini.	5	4	3	2	1	99
9. Nykyinen opiskeluni vaikuttaa liian teoreettiselta ja epäkäytännölliseltä.	5	4	3	2	1	99
10. Opiskelutehtävien, määräraikojen ja kilpailun aiheuttama paine saa minut stressaantumaan.	5	4	3	2	1	99
11. Tämä koulutusohjelma, jossa opiskelen, on juuri oikea paikka minulle.	5	4	3	2	1	99
12. Opiskelen, koska niin voin oppia lisää siitä, mikä todella kiinnostaa minua.	5	4	3	2	1	99
13. Minun täytyy usein pakottaa itseni opiskelemaan.	5	4	3	2	1	99
14. Pyrin opiskelevien asioiden yhteyksien ymmärtämiseen ja laajojen kokonaisuuksien hahmottamiseen.	5	4	3	2	1	99
15. Haluan kehittää itseäni opiskelun avulla.	5	4	3	2	1	99
16. Opetelen tenttiin tulevia asioita ulkoa, jotta pääsisin varmasti tentistä läpi.	5	4	3	2	1	99
17. Nautin teoreettisten asioiden opiskelusta.	5	4	3	2	1	99
18. Opetelen usein tenttikirjoista yksityiskohtia ulkoa.	5	4	3	2	1	99
19. Hyvät arvosanat ovat minulle erityisen tärkeitä.	5	4	3	2	1	99
20. Ainejärjestössä toimiminen on minulle hyvää opintomenestystä tärkeämpää.	5	4	3	2	1	99
21. Opiskelen asiat usein niin nopeasti, etten ehdi todella ymmärtää niitä.	5	4	3	2	1	99
22. Minulle korkeakouluopiskelussa pääasia ovat ystävät ja "akateeminen hauskanpito".	5	4	3	2	1	99
23. Minun on vaikea löytää opiskelulleni selvää merkitystä.	5	4	3	2	1	99
24. Opintojeni sisällöt eivät jaksaa motivoida minua.	5	4	3	2	1	99
25. Opiskelijaelämä on mukavaa, eikä minulla ole kiire ansiotyöhön.	5	4	3	2	1	99
26. Muut asiat ovat nousemassa elämässäni opiskelua tärkeämmiksi.	5	4	3	2	1	99

33. Oletko käynyt esimerkiksi tutor-ohjaukseen liittyen tutustumiskäynnillä ylioppilaskunnassa (TYY)?

- 1 kyllä
2 en
3 en osaa sanoa

34. Oletko käyttänyt seuraavia Turun yliopiston ylioppilaskunnan (TYY) palveluita?

Ohje: ympäri sopivin vaihtoehto

1 → kyllä, 2 → ei, 99 → en osaa sanoa

1. TYY:n kansian palvelut	1	2	99
2. TYY:n kirjasto	1	2	99
3. Lainopillinen neuvonta	1	2	99
4. Vippikassa	1	2	99
5. Oppilaskuntien asunonvälitys	1	2	99
6. TYY:n sihteeristön neuvontapalvelut	1	2	99
7. TYY:n järjestämät tapahtumat	1	2	99
8. Kahvila- ja ruokalapalvelut	1	2	99
9. Opiskelijakortti	1	2	99

35. Oletko osallistunut ainejärjestötoimintaan?

- 1 en, en ole kiinnostunut
2 en, mutta minua kiinnostaa osallistua
3 kyllä, epäsystemaattisesti
4 kyllä, aktiivisesti

36. Ainejärjestötoimintaa laitoksellani/oppiaineessani on (ympäri sopivin vaihtoehto)

paljon 5 4 3 2 1 vähän

D. TULEVAISUUDEN SUUNNITELMAT

37. Oletko aikonut jatkaa opiskeluasi koulutusohjelmassa, josta otit vastaan opiskelupaikan syksyllä 1998?

1 kyllä Jos et, miksi? _____
2 en _____

38. Oletko aikonut vaihtaa koulutusohjelmaa?

1 kyllä Jos olet, miksi? _____
2 en _____

39. Oletko aikonut vaihtaa korkeakoulua?

1 kyllä Jos olet, miksi? _____
2 en _____

40. Oletko harkinnut korkeakouluopintojen lopettamista kokonaan?

1 kyllä Jos olet, miksi? _____
2 en _____

KIITOS OSALLISTUMISESTASI!



2. Kyselylomake toisen vuoden opiskelijoille 2000

TUTKIMUS OPISKELUSTA
JA
OPISKELUN TAUSTATEKIJÖISTÄ
TURUN YLIOPISTOSSA

ARVOISA OPISKELIJA

Tämä kysely on jatkoa opiskelun aloittamista käsitelleelle tutkimukselle, johon osallistuivat Turun yliopistossa vuonna 1998 opintonsa aloittaneet opiskelijat. Toivomme kaikkien vastaavan kyselyyn riippumatta siitä, osallistuiko tutkimukseen viime vuonna. Nyt kerätään tietoa opiskeluun liittyvistä kokemuksista, tavoitteista ja uskomuksista. Mukana on myös opiskelijoiden koti- ja kasvuympäristöön sekä nykyisiin harastuksiin liittyviä kysymyksiä, joita käytetään tutkimuksen taustatietoina. Tutkimuksen tuloksia tullaan käyttämään mm. opintojen ja niiden ohjaamisen kehittämiseen Turun yliopistossa. Myös Turun yliopiston ylioppilaskunta on kiinnostunut tutkimuksesta, jotta voisi omalta osaltaan kehittää opiskelijoiden opiskeluolosuhteita.

Vastauksesi ovat **ehdottoman luottamuksellisia** ja niitä käytetään vain tutkimustarkoituksiin. Aineiston raportoinnissa ei tule missään vaiheessa ilmi opiskelijan henkilöllisyys.

Toivomme, että postitat lomakkeen viimeistään **perjantaina 11.2.2000** oheisessa palautuskuoressa, jonka postimaksu on maksettu. Tutkimuksen onnistumisen kannalta on erittäin tärkeää, että vastaat kysymyksiin **rehellisesti**. Oikeita tai väriä vastauksia ei ole.

Tutkimuksemme on osa **Suomen Akatemian** rahoittamaa Tiedon tutkimusohjelmaa.

Mikäli haluat lisätietoja tutkimuksesta, ota yhteyttä tutkija Jarkko Mäkiseen.

Tämän lomakkeen osalta kysymyksiin vastaa tutkimusassistentti Mirka Mäkinen.

Avustasi kiittäen

Erkki Olkinuora
Professori
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

Jarkko Mäkinen (jarmak@utu.fi)
Tutkija
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
p. 02-333 8854

Mirka Mäkinen (mirmak@utu.fi)
Tutkimusassistentti
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
p. 02-333 8864

Kyselyn ensimmäinen osa suoritettiin yhteistyössä Turun yliopiston ylioppilaskunnan kanssa. Ylioppilaskunta suosittelee vastaamista myös tutkimuksen toisessa vaiheessa.

Koulutusohjelmasi/pääaineesi 1998-1999: _____
 1999-2000: _____

1. Muistele aikaa, jolloin teit päätöksen opiskelun aloittamisesta nykyisessä koulutusohjelmassasi. Mikä oli tärkein seikka, joka vaikutti tuon päätöksen tekemiseen?

2. Muuttuiko motivaatiosi yliopistoon pääsyn jälkeen? Miten?

3. Mikä on tällä hetkellä tärkein syy, miksi opiskelet nykyisessä opiskelupaikassasi?

4. Minkälaiseksi koit ensimmäisen opiskeluvuoden opintomenestyksesi?

- 1 heikko
- 2 kohtalainen
- 3 melko hyvä
- 4 oikein hyvä

5. Miten uskot opiskelusi sujuvan nyt käynnissä olevana lukuvuotena?

- a) uskon voivani säilyttää saman tason opintomenestyksessä 1 kyllä 2 en
- b) uskon voivani parantaa opintomenestystäni 1 kyllä 2 en

6. Ympärii tämän hetkistä kokemustasi vastaava numero: 1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. En osaa hallita opiskeluuni liittyvää ajankäyttöä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Pystyn säätelemään opintojeni etenemistä (ov:n kertyminen). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Kykenen hallitsemaan omaa opintomenestystäni (arvosanat). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. En kykene hallitsemaan taloudellista tilannettani/rahojen riittävyyttä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Osaan säädellä vapaa-aikaan liittyvää ajankäyttöäni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Pystyn oppimaan hyvin pääaineeni teoreettisia sisältöjä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Uskon menestyväni parhaiten käytännönläheisissä opintojaksoissa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Olen epävarma pystynkö ohjaamaan omaa urakehitystäni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

7. Pohdi omaa opiskeluasi pääaineessasi ja ympärii itseäsi parhaiten kuvaava vastausvaihtoehto:

1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Jos päätän keskittyä tosissani jonkin asian oppimiseen, opin sen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. En kykene saamaan huippuarvosanoja, vaikka kuinka haluaisin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Uskon pystyväni valmistumaan viidessä vuodessa tai nopeammin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Jos asettaisin tavoitteeksi saada tentistä täydet pisteet, pystyisin saavuttamaan sen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. On lähinnä itsestäni kiinni, saanko huonoja vai hyviä arvosanoja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. En pysty useinkaan keskittymään luennoilla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Epävarmuus menestymisestäni tulevassa tentissä saa minut tehostamaan valmistautumistani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Opin opiskelussa vaadittavat asiat ilman liiallisia ponnisteluja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Menestyn tenteissä ilman, että joudun työskentelemään kohtuuttomasti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Valmistautuessani vaikeaan tenttiin, pystyn lisäämään ponnistelujeni määrää/intensiteettiä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8. Pohdi nykyistä opiskeluasi ja vastaa siten, miten todellisuudessa toimit esim. lukiessasi tenttiin

1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Minun on usein vaikea arvioida, hallitsenko opiskelumateriaalin riittävän hyvin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Jos en ymmärrä opiskeltavaa tekstiä kovin hyvin, etsin lisäksi muuta aiheeseen liittyvää kirjallisuutta tai keskustelen asiasta muiden kanssa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Minulle ei ole useinkaan selvää, mitä asioita minun tulee muistaa ja mitä ei. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Teen usein enemmän kuin mitä minulta kursseilla edellytetään. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Olen huomannut, että minulla on ongelmia käsitellä suurta määrää tekstiä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Testaan usein opiskelumateriaalin hallintaani yrittäen itse miettiä sellaisia esimerkkejä tai ongelmia, joita ei ole mainittu materiaalissa tai luennoilla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Opiskelulle asetetut tavoitteet tuntuvat liian laajoilta, jotta voisin hallita ne hyvin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Opiskellessani asetan itselleni myös omia tavoitteita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Käytän opiskellessani opintovaatimuksissa mainittujen lisäksi myös muita lähteitä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Pystyn halutessani keskittymään yhteen asiaan pitkiäkin aikoja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Jos jokin keskeyttää opiskeluni hetkeksi, pystyn palaamaan vaivattomasti asiaan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Pystyn keskittymään myös ongelmanratkaisua vaativiin opiskelutehtäviin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Minun on vaikea pitää häiritseviä ajatuksia poissa mielestäni, kun opiskelen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Kun olen huolissani jostakin, en pysty opiskelemaan keskittyneesti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Mieleissäni on usein niin paljon muita ajatuksia, että opiskeluun keskittyminen on vaikeaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Lukiessani tenttiin yhdistän uutta tietoa aikaisempiin tietoihini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Lukiessani tenttiin teen listan keskeisimmistä asioista ja opettelen ne ulkoa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Lukiessani tenttiin teen johtopäätöksiä opintojaksolla käsitellystä tiedosta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Lukiessani tenttiin suhteutan kirjojen sisältöjä käytännön elämän ilmiöihin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Lukiessani tenttiin liitän yksityiskohdat laajempaan kokonaisuuteen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Lukiessani tenttiin arvioin esitettyjen johtopäätösten perusteluja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Lukiessani tenttiin toistan keskeisiä asioita, kunnes osaan ne ulkoa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Lukiessani tenttiin opiskelen yksityiskohdat tarkasti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Lukiessani tenttiin etenen seuraavaan asiaan vasta kun hallitsen edellisen kunnolla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Lukiessani tenttiin pohdin omia kokemuksiani, jotka liittyvät asiaan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

9. Mieti oman pääaineen opiskelussasi eteen tullutta vaikeaksi kokemaasi seminaaria, luentoa, tms. sosiaalista ryhmätillannetta, jossa oli kyse asian ymmärtämisen tai tehtävän suorittamisen vaikeuksista. Arvioi rastittamalla, miten voimakkaasti koit tuossa tilanteessa alla kuvatun kaltaisia tunteita.

- A. Tilanteessa minulle oli tärkeää olla hyväksytyt ryhmässä, jotta saisin muilta apua ja viiheitä.
EN KOKENUT OLLENKAAN 1 2 3 4 5 KOIN ERITTÄIN VOIMAKKAASTI
- B. En kokenut mahdollista epäonnistumista minään katastrofina, koska minulle on tärkeämpää opiskelussa sosiaalisten ystävyyssuhteiden ylläpitäminen kuin hyvä opiskelumenestys.
EN KOKENUT OLLENKAAN 1 2 3 4 5 KOIN ERITTÄIN VOIMAKKAASTI
- C. Koin tilanteessa tärkeänä osoittaa olevani kyvykäs suoriutumalla paremmin kuin useimmat muut.
EN KOKENUT OLLENKAAN 1 2 3 4 5 KOIN ERITTÄIN VOIMAKKAASTI
- D. Koin tärkeäksi ponnistella tilanteessa sen verran, etten joutuisi tehtävästä kaikkein huonoimmin suoriutuvien joukkoon.
EN KOKENUT OLLENKAAN 1 2 3 4 5 KOIN ERITTÄIN VOIMAKKAASTI
- E. Koin hyvin vaikeaksi keskittyä tehtävään, koska ajattelin kuitenkin epäonnistuvani.
EN KOKENUT OLLENKAAN 1 2 3 4 5 KOIN ERITTÄIN VOIMAKKAASTI
- F. Koin tehtävän kiinnostavana ja siitä selviytymisen myönteisenä haasteena.
EN KOKENUT OLLENKAAN 1 2 3 4 5 KOIN ERITTÄIN VOIMAKKAASTI
- G. Minulle tehtävästä suoriutuminen ei ollut kovinkaan tärkeää, koska en ollut siitä sinänsä sisällöllisesti kiinnostunut.
EN KOKENUT OLLENKAAN 1 2 3 4 5 KOIN ERITTÄIN VOIMAKKAASTI
- H. Koin tilanteen niin ahdistavaksi, että luovuin yrittämisestä kokonaan.
EN KOKENUT OLLENKAAN 1 2 3 4 5 KOIN ERITTÄIN VOIMAKKAASTI

10. Pohdi omaa pääaineen opiskeluasi ja ympyröi seuraavien väittämien kohdalla:

1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä

1. Suunnittelen opiskeluun käyttämäni ajan huolellisesti.	1	2	3	4	5
2. Olen kiinnostunut oppimaan vain sellaisia asioita, joista on hyötyä tulevassa ammatissani.	1	2	3	4	5
3. Pelkään usein epäonnistuvani opinnoissani.	1	2	3	4	5
4. Nautin kilpailemisesta opinnoissani, koska se kannustaa hyvin suorituksiin.	1	2	3	4	5
5. On mukava hankkia akateeminen tutkinto, mutta käytännön työtehtävien kannalta koulutus tuntuu turhalta.	1	2	3	4	5
6. En ole opiskelussani mitenkään suunnitelmallinen.	1	2	3	4	5
7. Haluan valmistua nopeasti, jotta pääsisin ansiotyöhön.	1	2	3	4	5
8. Minulle on tärkeää menestyä paremmin kuin opiskelutoverini.	1	2	3	4	5
9. Nykyinen opiskeluni vaikuttaa liian teoreettiselta ja epäkäytännölliseltä.	1	2	3	4	5
10. Opiskelutehtävien, määräaikojen ja kilpailun aiheuttama paine saa minut stressaantumaan.	1	2	3	4	5
11. Tämä koulutusohjelma, jossa opiskelen, on juuri oikea paikka minulle.	1	2	3	4	5
12. Opiskelen, koska niin voin oppia lisää siitä, mikä todella kiinnostaa minua.	1	2	3	4	5
13. Minun täytyy usein pakottaa itseni opiskelemaan.	1	2	3	4	5
14. Opiskellessani pyrin hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia	1	2	3	4	5
15. Haluan kehittää itseäni opiskelun avulla.	1	2	3	4	5
16. Opettelen tenttiin tulevia asioita ulkoa, jotta pääsisin varmasti tentistä läpi.	1	2	3	4	5
17. Nautin teoreettisten asioiden opiskelusta.	1	2	3	4	5
18. Opettelen usein tenttikirjoista yksityiskohtia ulkoa.	1	2	3	4	5
19. Hyvät arvosanat ovat minulle erityisen tärkeitä.	1	2	3	4	5
20. Ainejärjestössä toimiminen on minulle hyvää opintomenestystä tärkeämpää.	1	2	3	4	5
21. Opiskelen asiat usein nopeasti, etten ehdi todella ymmärtää niitä.	1	2	3	4	5
22. Minulle yliopisto-opiskelussa pääasia ovat ystävät ja ”akateeminen hauskanpito”.	1	2	3	4	5
23. Minun on vaikea löytää opiskelulleni selvää merkitystä.	1	2	3	4	5
24. Opintojeni sisällöt eivät jaksa motivoida minua.	1	2	3	4	5
25. Opiskelijaelämä on mukavaa, eikä minulla ole kiire ansiotyöhön.	1	2	3	4	5
26. Muut asiat ovat nousemassa elämässäni opiskelua tärkeämmiksi.	1	2	3	4	5
27. Opiskellessani pyrin kytkemään uudet asiat aikaisemmin oppimaani.	1	2	3	4	5
28. Minulle ei riitä, että osaan asiat tentissä, vaan haluan todella ymmärtää ne	1	2	3	4	5
29. Olen erityisen kiinnostunut käytännönläheisistä opintojaksoista, joilla harjoitellaan ammatissa tarvittavia taitoja	1	2	3	4	5
30. Pyrin opiskelemaan niin, että pääsisin hyvin tuloksiin kuitenkin rehkimättä liikaa	1	2	3	4	5

11. Arvioi seuraavien väittämien avulla toimintaa koulutusohjelmassasi/pääaineessasi

Ympyröi mielipidettäsi vastaava vaihtoehto.

1 = olen täysin eri mieltä ... 5 = olen täysin samaa mieltä, 0 = en osaa sanoa

1. Koulutusohjemani/pääaineeni henkilökunta on helposti lähestyttävää.	1	2	3	4	5	0
2. Koulutusohjemani/pääaineeni henkilökunnalla on aikaa neuvoa opiskelijoita.	1	2	3	4	5	0
3. Koulutusohjemani/pääaineeni henkilökunta suhtautuu opiskelijoihin myönteisesti.	1	2	3	4	5	0
4. Opetusmenetelmät ovat monipuolisia.	1	2	3	4	5	0
5. Opetuksessa korostuu opiskelijan oma aktiivisuus.	1	2	3	4	5	0
6. Kurssilla on paljon vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden välillä.	1	2	3	4	5	0
7. Opetus on liian abstraktia.	1	2	3	4	5	0
8. Opetusmuodot edellyttävät liikaa yksin tapahtuvaa työskentelyä.	1	2	3	4	5	0
9. Luentojen osuus on liian suuri.	1	2	3	4	5	0
10. Olen saanut riittävästi palautetta omasta oppimisestani.	1	2	3	4	5	0
11. Opetuksesta on mahdollista antaa palautetta säännöllisesti.	1	2	3	4	5	0
12. Opettajiltani saama palaute on ollut minulle hyödyllistä.	1	2	3	4	5	0
13. Kurssien työmäärä suhteessa opintoviikkomäärään on sopiva.	1	2	3	4	5	0
14. Opetus on organisoitu ulkoisilta puitteiltaan (esim. aikataulut) hyvin.	1	2	3	4	5	0
15. Tenttikirjat ja oppimateriaali ovat korkeatasoisia.	1	2	3	4	5	0

12. Kuinka paljon olet saanut ohjausta seuraavilta tahoilta ja kuinka hyödyllistä se on ollut? (Ympyröi.)

	OHJAUKSEN MÄÄRÄ	OHJAUKSEN HYÖDYLLISYYS
Opinto-ohjaaja	en lainkaan 1 2 3 4 5 hyvin paljon	ei hyödyllinen 1 2 3 4 5 erittäin hyödyllinen
Opettajat	en lainkaan 1 2 3 4 5 hyvin paljon	ei hyödyllinen 1 2 3 4 5 erittäin hyödyllinen
Opiskelijatoverit	en lainkaan 1 2 3 4 5 hyvin paljon	ei hyödyllinen 1 2 3 4 5 erittäin hyödyllinen

TAUSTATIEDOT

1. Keitä kuului lapsuuden perheeseesi?

2. Mitkä ovat vanhempiesi ammatit? (Esim. "ruotsin opettaja yläasteella", "työnjohtaja pienyrityksessä", jne.)

ISÄ (tai muu huoltaja) _____

ÄITI (tai muu huoltaja) _____

3. Minkälainen koulutus vanhemmillasi on? (ympäri korkein vaihtoehto)

ISÄ (tai muu huoltaja)

- 1 kansa/peruskoulu
- 2 keskiaste (lukio, ammattikoulu, tms.)
- 3 opistoaste (esim. insinöörin tutkinto)
- 4 korkea-aste (kandidaatti/maisteri)
- 5 akateeminen jatkotutkinto (lis/tri)

ÄITI (tai muu huoltaja)

- 1 kansa/peruskoulu
- 2 keskiaste
- 3 opistoaste
- 4 korkea-aste
- 5 akateeminen jatkotutkinto

4. Paljonko arvioit lapsuuden kodissasi olleen kirjoja?

- 1 alle 40 kirjaa
- 2 40 - 100 kirjaa
- 3 101 - 400 kirjaa
- 4 yli 400 kirjaa

5. Tuliko lapsuudenkotiasi sanomalehtiä?

- 1 ei yhtään
- 2 yksi lehti
- 3 kaksi lehteä
- 4 kolme lehteä tai enemmän

6. Kuinka usein lapsuuden kodissasi luettiin kirjoja?

- 1 Ei juuri koskaan
- 2 Noin kerran kuukaudessa
- 3 Noin kerran viikossa
- 4 Lähes päivittäin

Muita kommentteja: _____

7. Oliko lapsuudenkodissasi ennen yliopisto-opiskelusi alkamista kotitietokone?

- 1 ei 2 kyllä, ilman verkkoyhteyttä 3 kyllä, verkkoyhteydellä

- Jos kotonasi ei ollut tietokonetta, voit siirtyä kysymykseen 11.

8. Jos kotonasi oli tietokone, käytettiinkö sitä nk. hyötätarkoituksiin?

- 1 ei koskaan
- 2 hyvin harvoin
- 3 silloin tällöin
- 4 hyvin usein

9. Rohkaistiinko SINUA kotitietokoneen hyötykäyttöön?

- 1 ei koskaan
- 2 hyvin vähän
- 3 kohtalaisesti
- 4 hyvin paljon

10. Millainen oli oma tietokoneen käyttövalmiutesi yliopistoon tullessasi?

1 olematon 2 heikko 3 kohtalainen 4 hyvä 5 erinomainen

Kuvaile lyhyesti, mitä osait: _____

11. Koitko tietoteknisistä valmiuksistasi olleen hyötyä opiskelun aloittamisessa?

1 ei ollenkaan 2 vähän 3 kohtalaisesti 4 merkittävästi 5 ratkaisevan paljon

Perustelee lyhyesti, miksi: _____

12. Katseltiinko lapsuudenkodissasi muita television ajankohtaisohjelmia kuin TV-uutisia?

1 ei juuri koskaan Muita kommentteja: _____
 2 satunnaisesti _____
 3 viikoittain _____
 4 päivittäin tai lähes päivittäin _____

13. Luettele, mitä harrastuksia sinulla on ollut lapsuudessa tai nuoruudessa _____

14. Rohkaisivatko vanhempasi sinua yliopisto-opintojen aloittamiseen? 1 kyllä 2 ei

15. Ovatko vanhempasi tukeneet sinua yliopisto-opiskelussasi

a) taloudellisesti? 1 ei 2 kyllä, _____ mk/kk, mutta en koe siitä olleen hyötyä 3 kyllä, _____ mk/kk ja siitä on ollut huomattavaa hyötyä

b) henkisesti? 1 ei 2 kyllä, mutta en koe siitä olleen apua 3 kyllä, ja siitä on ollut huomattavaa apua

16. Vastaa seuraaviin koti- ja kasvuympäristösi (ennen yliopisto-opiskelua) liittyviin väitteisiin

1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Vanhempani pitivät ns. korkeakulttuuria ja sen harrastamista tärkeänä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Perheelläni oli tapana keskustella yhdessä esim. ruokailun yhteydessä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Vanhempani pitivät tärkeänä korkean koulutuksen hankkimista | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Vanhempani eivät erityisesti arvostaneet taidetta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Vanhemmillani oli tapana käydä konserteissa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Kotonani keskusteltiin paljon nykyisin opiskelemaani alaan liittyvistä asioista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Minua rohkaistiin/ohjattiin aloittamaan kulttuuriharrastuksia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Perheeni matkusti usein Pohjoismaiden ulkopuolelle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Kotonani jonkin instrumentin soittaminen oli hyvin tavallista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Vanhempieni (tai toista heistä) voi sanoa "kulttuurin tuntijoiksi". | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Perheeni kävi lomamatkojen yhteydessä usein museoissa, tms. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Kotonani ei rohkaistu omaehtoista itsensä kehittämistä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Perheeni käytti ahkerasti kirjastopalveluita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Perheeni kävi yhdessä elokuvissa tai seuraamassa urheilutapahtumia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Perheessäni ei juuri ollut aikaa yhdessäololle ja keskustelulle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Vanhempani pitivät koulumenestystäni tärkeänä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Lapsuuden kodissani kaikki olivat enimmäkseen omissa oloissaan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Perheeni yhteiset keskustelut tapahtuivat yleensä TV:n katselun lomassa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

17. Ympärii seuraavien omaa vapaa-aikaasi (tällä hetkellä) koskevien väitteiden kohdalla

1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä

1. Käyn mielelläni teatterissa.	1	2	3	4	5
2. Olen klassisen musiikin ystävä.	1	2	3	4	5
3. Pidän oman yleissivistykseni kehittämistä hyvin tärkeänä.	1	2	3	4	5
4. Pystyn nimeämään vähintään viisi oopperaesitystä.	1	2	3	4	5
5. Käytän säännöllisesti tietokonetta vapaa-ajalla.	1	2	3	4	5
6. Opiskelukaupungin valintaani vaikutti myös sen kulttuuritarjonta.	1	2	3	4	5
7. En ole kiinnostunut taidenäyttelyistä.	1	2	3	4	5
8. Pidän elokuvakerhotoimintaa hyvänä tapana viettää vapaa-aikaa.	1	2	3	4	5
9. Itseäni voi perustellusti kutsua kaunokirjallisuuden harrastajaksi.	1	2	3	4	5
10. Kulttuuriharrastukset eivät ole minulle mitenkään tärkeitä.	1	2	3	4	5
11. Tunnen usein oman kulttuurin tuntemukseni olevan liian vähäinen.	1	2	3	4	5
12. Useimmat yliopisto-opiskelijat harrastavat enemmän kulttuuria kuin minä.	1	2	3	4	5
13. Opiskelun myötä kulttuurin harrastamiseni on lisääntynyt.	1	2	3	4	5

18. Muistele kuinka usein teit seuraavia asioita vuoden 1999 aikana:

1=en yhtään kertaa 2=pari kertaa vuodessa 3=kuukausittain 4=viikoittain 5=päivittäin tai lähes päivittäin

1. Kävin taidenäyttelyissä.	1	2	3	4	5
2. Tein käsitöitä.	1	2	3	4	5
3. Kuuntelin klassista musiikkia kotona.	1	2	3	4	5
4. Harrastin liikuntaa.	1	2	3	4	5
5. Harjoittelin jonkin instrumentin soittoa.	1	2	3	4	5
6. Tapasin ystäviäni vapaa-aikana.	1	2	3	4	5
7. Kävin teatterissa	1	2	3	4	5
8. Luin kaunokirjallisuutta	1	2	3	4	5
9. Kävin kevyen musiikin/rock-konserteissa.	1	2	3	4	5
10. Kävin klassisen musiikin konserteissa	1	2	3	4	5
11. Kävin kirjastossa muuten kuin opiskelun vuoksi	1	2	3	4	5
12. Kävin elokuvissa.	1	2	3	4	5
13. Kävin seuraamassa urheilutapahtumia	1	2	3	4	5

19. Valitse seuraavista yksi väite, joka kuvaa parhaiten omaa tilannettasi tällä hetkellä

- Olen tyytyväinen ja haluan jatkaa nykyisessä koulutusohjelmassani/pääaineessani.
- Haluaisin vaihtaa koulutusohjelmaa/pääainetta samassa tiedekunnassa. Mihin? _____
- Haluaisin vaihtaa toiseen tiedekuntaan Turun yliopistossa. Mihin? _____
- Haluaisin jatkaa samassa koulutusohjelmassa/pääaineessa toisessa yliopistossa. Missä? _____
- Haluaisin vaihtaa sekä koulutusohjelmaa/pääainetta että yliopistoa. Mihin? _____
- Haluaisin keskeyttää yliopisto-opinnot kokonaan ja siirtyä työelämään. Mihin? _____
- Haluaisin vaihtaa yliopisto-opinnot ammattikorkeakouluopintoihin. Mihin/mille alalle? _____
- Haluaisin vaihtaa yliopisto-opinnot muun oppilaitoksen opintoihin. Mihin/mille alalle? _____
- Haluaisin tehdä jotakin muuta. Mitä? _____

20. Mitä mieltä olet oman koulutusohjelmasi/pääaineesi tenttikäytännöstä? (Ympyröi.)

Erittäin tyytymätön 1 2 3 4 5 Erittäin tyytyväinen

Mihin olet tyytymätön? _____

Mihin olet tyytyväinen? _____

3. Kyselylomake kolmannen vuoden opiskelijoille 2001

*Tietämisen ja taitamisen kasvavat vaatimukset
asiantuntijuus ja sen rakentuminen tietoyhteiskunnassa*

**TUTKIMUS OPISKELUSTA
TURUN YLIOPISTOSSA**

ARVOISA OPISKELIJA

Tämä kysely on jatkoa opiskelua käsitelleille tutkimuksille, joiden kohderyhmänä ovat olleet Turun yliopistossa vuonna 1998 opintonsa aloittaneet opiskelijat. Toivomme kaikkien vastaanottajien vastaavan kyselyyn riippumatta siitä, oletteko osallistunut aikaisempiin tutkimuksiimme. Tässä kyselyssä keräämme tietoa mm. opiskeluun liittyvistä kokemuksista, tavoitteista ja uskomuksista sekä näkemyksistänne oman opiskelualanne asiantuntijuudesta. Tutkimuksen tuloksia tullaan käyttämään tieteellisten tarkoitusten lisäksi Turun yliopiston hallinnossa mm. opintojen ja niiden ohjaamisen kehittämiseen.

Vastauksenne ovat **ehdottoman luottamuksellisia**, ja lomakkeita käsittelevät ainoastaan projektimme tutkijat. Aineiston raportoinnissa ei tule missään vaiheessa ilmi opiskelijan henkilöllisyys. Olemme kiinnostuneita opiskelijoista ja heidän kokemuksistaan ryhmän tasolla.

Toivomme, että postitat lomakkeen viimeistään **perjantaina 6.4.2001** oheisessa palautuskuoressa, jonka postimaksu on maksettu. Tutkimuksen onnistumisen kannalta on erittäin tärkeää, että vastaat kysymyksiin **rehellisesti**. Oikeita tai vääriä vastauksia ei ole.

Tutkimuksemme on osa **Suomen Akatemian** rahoittamaa Tiedon tutkimusohjelmaa.
Tutkimushankkeen kotisivut <http://www.ktl.utu.fi/projects/expertise/>
Mikäli haluat lisätietoja tutkimuksesta, ota yhteyttä tutkija Jarkko Mäkinen.
Tämän lomakkeen osalta kysymyksiin vastaa tutkimusassistentti Mirka Mäkinen.

Avustasi kiittäen

Erkki Olkinuora

Professori
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

Jarkko Mäkinen (jarmak@utu.fi)

Tutkija
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
p. 02-333 8854

Mirka Mäkinen (mirmak@utu.fi)

Tutkimusassistentti
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
p. 02-333 8864

Nimi- ja osoitetiedot on saatu Turun yliopiston opiskelijatietojärjestelmästä.

9. Onko käsityksesi ammattialastasi muuttunut ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen?

- 1 Ei ole.
 2 Kyllä on. **Miten se on muuttunut?** _____

10. Tunnetko tällä hetkellä olevasi oikealla alalla?

- 1 Olen epävarma valinnastani; joku muu ala olisi voinut olla sopivampi.
 2 Valinta tuntuu melko varmalta, mutta jokin toinenkin ala olisi voinut olla mahdollinen.
 3 Valinta tuntuu ainoalta oikealta, muu ala ei tulisi kysymykseen.
 4 En osaa sanoa.

11. Ovanko opiskelutavoitteesi muuttuneet opintojen alun jälkeen?

- 1 Eivät ole.
 2 Kyllä ovat. **Miten ne ovat muuttuneet?** _____

KOULUTUSOHJELMA/PÄÄAINE**12. Miten arvioisit seuraavia koulutusohjelmiasi/pääaineesi opiskeluun liittyviä asioita? (Ympyröi)**

1. Opiskelu koulutusohjelmassani tai pääaineessani on	Käytännönläheistä	1 2 3 4 5	Teoreettista
2. Opiskeltavat asiat koulutusohjelmassani tai pääaineessani ovat ...	Abstrakteja	1 2 3 4 5	Konkreettisia
3. Koulutusohjelmani tai pääaineeni opintokokonaisuuksissa on valinnaisuutta	Ei lainkaan	1 2 3 4 5	Hyvin paljon
4. Koulutusohjelmani tai pääaineeni opintokokonaisuuksissa on valinnaisuutta	Riittämättömästi	1 2 3 4 5	Riittävästi
5. Ilmapiiri koulutusohjelmassani tai pääaineessani on	Avoin	1 2 3 4 5	Sulkeutunut
6. Ilmapiiri koulutusohjelmassani tai pääaineessani on	Uudistusmielinen	1 2 3 4 5	Vanhanaikainen
7. Opetustilanteet koulutusohjelmassani tai pääaineessani ovat yleensä	Lannistavia	1 2 3 4 5	Innostavia
8. Opetusmenetelmät koulutusohjelmassani tai pääaineessani ovat yleensä	Yksipuolisia	1 2 3 4 5	Monipuolisia
9. Vaatimustaso opinnoissani on	Hyvin matala	1 2 3 4 5	Hyvin korkea
10. Kurssien työmäärä suhteessa opintoviikkoihin on	Liian vähäinen	1 2 3 4 5	Liian suuri
11. Koulutusohjelmani tai pääaineeni opiskelijat keskustelevat opetuksen sisällöistä	Hyvin harvoin	1 2 3 4 5	Hyvin usein
12. Koulutusohjelmani tai pääaineeni opiskelijoiden kesken esiintyy kilpailua	Ei lainkaan	1 2 3 4 5	Hyvin paljon
13. Opiskelu tässä koulutusohjelmassa tai pääaineessa kiinnostaa minua	Ei lainkaan	1 2 3 4 5	Hyvin paljon
14. Olen ajatellut vaihtaa koulutusohjelmaa tai pääainetta	En koskaan	1 2 3 4 5	Hyvin usein
15. Tunnen omaksuneeni koulutusohjelmani tai pääaineeni asiantuntijoille tyyppillisen ajattelutavan	En lainkaan	1 2 3 4 5	Täydellisesti

13. Arvioi seuraavien väittämien avulla toimintaa koulutusohjelmassasi/pääaineessasi

(Ympyröi mielipidettäsi vastaava vaihtoehto.)

	1= TÄYSIN TÄ	ERI MIEL-	5= TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	0= EN OSAA SANOA
1. Henkilökunta on helposti lähestyttävää.....	1	2	3	4 5 0
2. Henkilökunnalla on aikaa neuvoa opiskelijoita.....	1	2	3	4 5 0
3. Henkilökunta suhtautuu opiskelijoihin myönteisesti.....	1	2	3	4 5 0
4. Opetusmenetelmät ovat monipuolisia.	1	2	3	4 5 0
5. Opetuksessa korostuu opiskelijan oma aktiivisuus.....	1	2	3	4 5 0
6. Kursseilla on paljon vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden välillä.	1	2	3	4 5 0
7. Opetus on liian abstraktia.	1	2	3	4 5 0
8. Opetusmuodot edellyttävät liikaa yksin tapahtuvaa työskentelyä.	1	2	3	4 5 0
9. Luentojen osuus on liian suuri.	1	2	3	4 5 0
10. Olen saanut riittävästi palautetta omasta oppimisestani.	1	2	3	4 5 0
11. Opetuksesta on mahdollista antaa palautetta säännöllisesti.....	1	2	3	4 5 0
12. Opettajiltani saama palaute on ollut minulle hyödyllistä.....	1	2	3	4 5 0
13. Kurssien työmäärä suhteessa opintoviikkomäärään on sopiva.	1	2	3	4 5 0
14. Opetus on organisoitu (esim. aikataulut) hyvin.....	1	2	3	4 5 0
15. Tenttikirjat ja oppimateriaali ovat korkeatasoisia.....	1	2	3	4 5 0
16. Ilmapiiri on hyvä.	1	2	3	4 5 0
17. Opetuksen sisältö on mielenkiintoista.	1	2	3	4 5 0
18. Opettajat ovat innostavia.	1	2	3	4 5 0
19. Opetajilla on hyvät opetustaidot.	1	2	3	4 5 0
20. Opetus ja arviointikäytännöt ohjaavat asioiden ulkoa opeteluun.	1	2	3	4 5 0

OPINTOJEN OHJAUS (Ympyröi sopivin vaihtoehto tai kirjoita vastauksesi viivalle)

14. Onko koulutusohjelmassasi/pääaineessasi käytössä opettajatutor tai omaopettaja -järjestelmä?

1 ei

2 kyllä, Minkälaisia kokemuksia Sinulla on siitä? _____

15. Oletko käyttänyt hyväksesi ohjausta seuraavilta tahoilta ja kuinka hyödyllistä se on ollut?

(Ympyröi.)

a. Opinto-ohjaaja

1 en

2 kyllä, **Kuinka hyödyllistä ohjaus on ollut?** ei hyödyllistä 1 2 3 4 5 erittäin hyödyllistä

b. Opettajat

1 en

2 kyllä, **Kuinka hyödyllistä ohjaus on ollut?** ei hyödyllistä 1 2 3 4 5 erittäin hyödyllistä

c. Opiskelijaverit

1 en

2 kyllä, **Kuinka hyödyllistä ohjaus on ollut?** ei hyödyllistä 1 2 3 4 5 erittäin hyödyllistä

OPISKELU

16. Pohdi omaa pääaineen opiskeluasi ja ympyröi seuraavien väittämien kohdalla:

	1= TÄYSIN ERI MIELTÄ			5= TÄYSIN SAMAA MIELTÄ		
1. Suunnittelen opiskeluun käyttämäni ajan huolellisesti.	1	2	3	4	5	
2. Olen kiinnostunut opiskelemaan vain sellaisia asioita, joista on hyötyä tulevassa ammatissani.	1	2	3	4	5	
3. Pelkään usein epäonnistuvani opinnoissani.	1	2	3	4	5	
4. Nautin kilpailemisesta opinnoissani, koska se kannustaa hyvin suorituksiin.	1	2	3	4	5	
5. On mukava hankkia akateeminen tutkinto, mutta käytännön työtehtävien kannalta koulutus tuntuu turhalta.	1	2	3	4	5	
6. En ole opiskelussani mitenkään suunnitelmallinen.	1	2	3	4	5	
7. Haluan valmistua nopeasti, jotta pääsisin ansiotyöhön.	1	2	3	4	5	
8. Minulle on tärkeää menestyä opinnoissa paremmin kuin opiskelutoverini.	1	2	3	4	5	
9. Nykyinen opiskeluni vaikuttaa liian teoreettiselta ja epäkäytännölliseltä.	1	2	3	4	5	
10. Opiskelutehtävien, määräaikojen ja kilpailun aiheuttama paine saa minut stressaantumaan.	1	2	3	4	5	
11. Tämä koulutusohjelma, jossa opiskelen, on juuri oikea paikka minulle.	1	2	3	4	5	
12. Opiskelen, koska niin voin oppia lisää siitä, mikä todella kiinnostaa minua.	1	2	3	4	5	
13. Minun täytyy usein pakottaa itseni opiskelemaan.	1	2	3	4	5	
14. Opiskellessani pyrin hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia	1	2	3	4	5	
15. Haluan kehittää itseäni opiskelun avulla.	1	2	3	4	5	
16. Opettelen tenttiin tulevia asioita ulkoa, jotta pääsisin varmasti tentistä läpi.	1	2	3	4	5	
17. Nautin teoreettisten asioiden opiskelusta.	1	2	3	4	5	
18. Opettelen usein tenttikirjoista yksityiskohtia ulkoa.	1	2	3	4	5	
19. Hyvät arvosanat ovat minulle erityisen tärkeitä.	1	2	3	4	5	
20. Ainejärjestössä toimiminen on minulle hyvää opintomenestystä tärkeämpää.	1	2	3	4	5	
21. Opiskelen asiat usein niin nopeasti, etten ehdi todella ymmärtää niitä.	1	2	3	4	5	
22. Minulle yliopisto-opiskelussa pääasia ovat ystävät ja "akateeminen hauskanpito".	1	2	3	4	5	
23. Minun on vaikea löytää opiskelulleni selvää merkitystä.	1	2	3	4	5	
24. Opintojeni sisällöt eivät jaksa motivoida minua.	1	2	3	4	5	
25. Opiskelijaelämä on mukavaa, eikä minulla ole kiire ansiotyöhön.	1	2	3	4	5	
26. Muut asiat ovat nousemassa elämässäni opiskelua tärkeämmiksi.	1	2	3	4	5	
27. Opiskellessani pyrin kytkemään uudet asiat aikaisemmin oppimaani.	1	2	3	4	5	
28. Minulle ei riitä, että osaan asiat tentissä, vaan haluan todella ymmärtää ne	1	2	3	4	5	
29. Olen erityisen kiinnostunut käytännönläheisistä opintojaksoista, joilla harjoitellaan ammatissa tarvittavia taitoja	1	2	3	4	5	
30. Tavoitteeni on saada hyviä arvosanoja mahdollisimman pienellä työmäärällä.	1	2	3	4	5	
31. Minulla on selvä kuva siitä, mitä teen opintojeni päättymisen jälkeen.	1	2	3	4	5	
32. Tulen ahdistuneeksi, kun ajattelenkin opiskeluun liittyviä asioita.	1	2	3	4	5	
33. Tenteistä saamani arvosanat ovat sivuseikka, kunhan koen itse onnistuneeni.	1	2	3	4	5	
34. Opiskelen ensisijaisesti työn saamista edistävän tutkinnon vuoksi.	1	2	3	4	5	
35. Koen olevani vieraantunut nykyisistä opinnoistani.	1	2	3	4	5	
36. Mitä enemmän muistan asioita ulkoa, sen varmemmaksi koen oloni tentissä.	1	2	3	4	5	
37. Opiskelustani puuttuu jotakin oleellista, ellen osallistu yliopiston sosiaalsiin oheistoimintoihin, kuten opiskelijabileisiin.	1	2	3	4	5	
38. Opiskeluni puitteissa haluan näyttää pystyväni pärjäämään yliopistossa.	1	2	3	4	5	
39. Opiskelussa minulle on tärkeintä mahdollisimman vankan ammattitaidon hankkiminen.	1	2	3	4	5	

17. Pohdi nykyistä opiskeluasi ja vastaa siten, miten todellisuudessa toimit esim. lukiessasi tenttiin

(Ympyröi sopivin vaihtoehto)

	1= TÄYSIN ERI MIELTÄ		5= TÄYSIN SAMAA MIELTÄ		
1. Minun on usein vaikea arvioida, hallitsenko opiskelumateriaalin riittävän hyvin.	1	2	3	4	5
2. Jos en ymmärrä opiskeltavaa tekstiä kovin hyvin, etsin lisäksi muuta aiheeseen liittyvää kirjallisuutta tai keskustelen asiasta muiden kanssa.	1	2	3	4	5
3. Minulle ei ole useinkaan selvää, mitä asioita minun tulee muistaa ja mitä ei.	1	2	3	4	5
4. Olen huomannut, että minulla on ongelmia käsitellä suurta määrää tekstiä.	1	2	3	4	5
5. Testaan usein opiskelumateriaalin hallintaani yrittäen itse miettiä sellaisia esimerkkejä tai ongelmia, joita ei ole mainittu materiaalissa tai luennoilla.	1	2	3	4	5
6. Opiskelulle asetetut tavoitteet tuntuvat liian laajoilta, jotta voisin hallita ne hyvin.	1	2	3	4	5
7. Opiskellessani asetan itselleni myös omia tavoitteita.	1	2	3	4	5
8. Pystyn keskittymään myös ongelmanratkaisua vaativiin opiskelutehtäviin.	1	2	3	4	5

18. Ovato opiskelutapasi muuttuneet opintojesi aikana? (Ympyröi sopivin vaihtoehto/kirjoita vastauksesi viivalle)

1 eivät ole

2 kyllä ovat, **Miten ne ovat muuttuneet?**

19. Miten arvioisit tällä hetkellä opiskelun Sinulle aiheuttamaa työmäärää?

1 aivan liian suuri

2 hieman liian suuri

3 sopiva

4 hieman liian vähäinen

5 aivan liian vähäinen

20. Ympyröi tämän hetkistä kokemustasi vastaava numero:

	1= TÄYSIN ERI MIELTÄ		5= TÄYSIN SAMAA MIELTÄ		
1. En osaa hallita opiskeluuni liittyvää ajankäyttöä.	1	2	3	4	5
2. Pystyn säätelemään opintojeni etenemistä (ov:n kertyminen).	1	2	3	4	5
3. Kykenen hallitsemaan omaa opintomenestystäni (arvosanat).	1	2	3	4	5
4. Osaan säädellä vapaa-aikaan liittyvää ajankäyttöäni.	1	2	3	4	5
5. Pystyn oppimaan hyvin pääaineeni teoreettisia sisältöjä.	1	2	3	4	5
6. Olen epävarma pystynkö ohjaamaan omaa urakehitystäni.	1	2	3	4	5
7. Jos päätän keskittyä tosissani jonkin asian oppimiseen, opin sen.	1	2	3	4	5
8. En kykene saamaan huippuarvosanoja, vaikka kuinka haluaisin.	1	2	3	4	5
9. Uskon pystyväni valmistumaan viidessä vuodessa tai nopeammin.	1	2	3	4	5
10. Jos asettaisin tavoitteeksi saada tentistä täydet pisteet, pystyisin saavuttamaan sen.	1	2	3	4	5
11. Tunnen opiskelevani minulle oikeaa alaa.	1	2	3	4	5
12. Kurssien ja/tai tenttien suorittaminen ei ole tuottanut minulle vaikeuksia.	1	2	3	4	5
13. Olen tyytyväinen siihen, miten opintoni ovat kokonaisuudessaan edenneet.	1	2	3	4	5
14. Olen mielestäni opiskellut tehokkaasti.	1	2	3	4	5

21. Onko suhtautumisesi opintoihin muuttunut opintojen kuluessa?

- 1 Ei ole.
 2 Kyllä on. Miten se on muuttunut? _____

22. Kuinka usein tunnet seuraavia tuntemuksia opiskellessasi?

Ympyröi sopivin vaihtoehto.

	Hyvin harvoin	Melko harvoin	Toisinaan	Melko usein	Hyvin usein
1. Ilo	1	2	3	4	5
2. Itseluottamus	1	2	3	4	5
3. Stressi	1	2	3	4	5
4. Levottomuus	1	2	3	4	5
5. Onnistuminen	1	2	3	4	5
6. Pettymys	1	2	3	4	5
7. Turhautuminen	1	2	3	4	5
8. Innostuneisuus	1	2	3	4	5
9. Väsymys	1	2	3	4	5
10. Tavoitteellisuus	1	2	3	4	5
11. Kilpailullisuus	1	2	3	4	5
12. Merkityksettömyys	1	2	3	4	5
13. Ajan puute	1	2	3	4	5
14. Yhteenkuuluvuus muiden opiskelijoiden kanssa .	1	2	3	4	5
15. Jännittäminen	1	2	3	4	5
16. Yksinäisyys	1	2	3	4	5
17. Nautinto	1	2	3	4	5
18. Huolestuneisuus	1	2	3	4	5
19. Ylpeys opintosäavutuksista	1	2	3	4	5

TULEVAISUUDEN SUUNNITELMAT

23. Aiotko jatkaa opintojasi nykyisessä koulutuksessasi?

- 1 kyllä
 2 en, Miksi et aio jatkaa opintojasi? _____

24. Aiotko suorittaa tutkinnon (alempi tai ylempi korkeakoulututkinto) nykyisessä koulutuksessasi? (Ympyröi)

- 1 Kyllä, aion suorittaa ylemman korkeakoulututkinnon (*filosofian maisteri, kasvatustieteen maisteri, psykologian maisteri, terveystieteiden maisteri, valtiotieteiden maisteri, oikeustieteen kandidaatti, diplomi-insinööri, lääketieteen lisensiaatti*)
 2 Kyllä, aion suorittaa alemman korkeakoulututkinnon (*humanististen tieteiden kandidaatti, kasvatustieteen kandidaatti, luonnontieteiden kandidaatti, psykologian kandidaatti, terveystieteiden kandidaatti, valtiotieteiden kandidaatti, oikeusnotaari*)
 3 Kyllä, aion suorittaa sekä alemman että ylemman korkeakoulututkinnon nykyisessä koulutuksessani.
 4 Ei, en aio suorittaa tutkintoa.

ASiantuntijuus

25. Mitä kahta ominaisuutta tai valmiutta pidät oman alasi asiantuntijalle kaikkein tärkeimpinä?

1. _____
2. _____

26. Aseta seuraavaan asteikkoon rasti sille kohdalle, joka parhaiten vastaa käsitystäsi oman alasi asiantuntijalta vaadittavista ominaisuuksista

OMINAISUUS	OMINAISUUDEN MERKITYS
TIETOTEKNISET VALMIOUDET	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
HYVÄ YLEISSIVISTYS	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
UTELIAISUUS, HALU OPPIA UUTTA	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
NOPEA PÄÄTÖKSENTEKOKYKY	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
RYHMÄTYÖ- JA IHMISSUHDETAIDOT	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
KIELLITAITO	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
KÄYTTÄNNÖLLISYYS	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
SITOUTUNEISUUS TYÖHÖN	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
INNOVATIIVISUUS JA UUDEN KOKEILU	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
TEHOKKAAT OPPIMISTAIDOT	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
HENK.KOHT. SOVELTUVUUS ALALLE	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
TOIMIVAT SOSIAALISET VERKOSTOT	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
KYKY ITSENÄISEEN TYÖSKENTELYYN	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
SUULLISET KOMMUNIKAATIOTAIDOT	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
KIRJALLISET KOMMUNIKAATIOTAIDOT	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
KRIITTISEN AJATTELUN TAITO	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
LOGINEN PÄÄTTELYKYKY	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
PITKÄJÄNTEISYYS	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
YKSILÖLLISYYS	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
TIETEELLINEN AJATTELUTAPA	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
AJAN HERMOLLA OLEMINEN	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
KOKONAISUUKSIEN HALLINTA	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
OMAN ALAN TIETOJEN HALLINTA	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
OMAN TOIMINNAN ARVIOINTITAITO	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
ONGELMANRATKAISUTAIDOT	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
STRESSINSIETOKYKY	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
ABSTRAKTI AJATTELUKYKY	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
TEOREETTINEN ANALYSOINTI	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
OBJEKTIVISUUS	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
JOUSTAVUUS	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
PALVELUALTTIUS	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
MUUTOSTEN SIETOKYKY	VÄHEMMÄN TÄRKEÄ _____ HYVIN TÄRKEÄ
JOKIN MUU HYVIN TÄRKEÄ, MIKÄ?	_____

27. Arvioi missä kehitysvaiheessa olet nyt, jos kehitystä opiskelemaasi alan aloittelijasta asiantuntijaksi kuvaataan janalla nollasta (aloittelija) kymmeneen (asiantuntija).

Ympyröi numero, joka mielestäsi kuvaa asiantuntijuutesi kehitysvaihetta.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
aloittelija										asiantuntija

KULTTUURIHARRASTUKSET JA VAPAA-AIKA

28. Ympyröi seuraavien omaa vapaa-aikaasi (tällä hetkellä) koskevien väitteiden kohdalla

	1= TÄYSIN ERI MIELTÄ	5= TÄYSIN SA- MAA MIELTÄ		
1. Käyn mielelläni teatterissa.	1	2	3	4	5
2. Olen klassisen musiikin ystävä.	1	2	3	4	5
3. Pidän oman yleissivistykseni kehittämistä hyvin tärkeänä.	1	2	3	4	5
4. Pystyn nimeämään vähintään viisi oopperaesitystä.	1	2	3	4	5
5. Opiskelukaupungin valintaani vaikutti myös sen kulttuuritarjonta.	1	2	3	4	5
6. En ole kiinnostunut taidenäyttelyistä.	1	2	3	4	5
7. Itseäni voi perustellusti kutsua kaunokirjallisuuden harrastajaksi.	1	2	3	4	5
8. Kulttuuriharrastukset eivät ole minulle mitenkään tärkeitä.	1	2	3	4	5
9. Useimmat yliopisto-opiskelijat harrastavat enemmän kulttuuria kuin minä.	1	2	3	4	5
10. Opiskelun myötä kulttuurin harrastamiseni on lisääntynyt.	1	2	3	4	5

KOTITAUSTA

29. Vastaa seuraaviin koti- ja kasvuympäristösi (ennen yliopisto-opiskelua) liittyviin väitteisiin

(Ympyröi.)

	1= TÄYSIN ERI MIELTÄ	5= TÄYSIN SA- MAA MIELTÄ		
1. Vanhempani pitivät ns. korkeakulttuuria ja sen harrastamista tärkeänä.	1	2	3	4	5
2. Vanhempani eivät erityisesti arvostaneet taidetta.	1	2	3	4	5
3. Vanhemmillani oli tapana käydä konserteissa.	1	2	3	4	5
4. Minua rohkaistiin/ohjattiin aloittamaan kulttuuriharrastuksia.	1	2	3	4	5
5. Vanhempieni (tai toista heistä) voi sanoa "kulttuurin tuntijoiksi".	1	2	3	4	5
6. Perheeni kävi lomamatkojen yhteydessä usein museoissa, tms.	1	2	3	4	5
7. Perheelläni oli tapana keskustella yhdessä esim. ruokailun yhteydessä.	1	2	3	4	5
8. Perheessäni ei juuri ollut aikaa yhdessäololle ja keskustelulle.	1	2	3	4	5
9. Lapsuuden kodissani kaikki olivat enimmäkseen omissa oloissaan.	1	2	3	4	5

Kiitos osallistumisestasi!

Mikäli haluat vielä kommentoida kyselylomaketta, ongelmallisia kysymyksiä tai opiskelua yliopistossa...

4. Haastatteluun pyytäminen

Puhelimitse

- Tässä on N. N. Turun yliopiston Kasvatustieteiden laitokselta, hei.

- Meillä on täällä jo useamman vuoden ollut käynnissä tutkimus yliopisto-opiskelusta. Sinäkin olet varmaan saanut ja vastannut viime vuosina tässä projektissa tehtyihin kyselyihin. Meillä on tutkimuksessa tällä hetkellä meneillään haastatteluvaihe, jossa haastattelemme yliopisto-opiskelijoita opiskeluun liittyvistä asioista.

- Olisikohan Sinulla mahdollisuutta jossakin vaiheessa lähiviikkojen aikana osallistua tällaiseen haastatteluun, joka kestää arviolta korkeintaan puolitoista tuntia? Haastattelu tapahtuisi täällä Educarium -rakennuksessa.

- Koskakohan Sinulla olisi aikaa? Sopsisiko (ehdota jotain, jos ei itse ehdota)? (Jos ei heti osaa sanoa, kysy koska voisi ottaa yhteyttä myöhemmin)

- Tiedätkö varmasti missä Educarium sijaitsee? Calonian ja Arcanumin takana, matkalla ylioppilaskylään, samassa rakennuksessa kuin ATK -keskus ja missä on yliopiston kuntosali ja jumpat jne. ja kasvatustieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan kirjasto. Tavataan ala-aulassa vahtimestaripisteen tiskin luona ja mennään siitä sitten haastattelutilaan.

- Kiitos paljon ja tapaamisiin sitten silloin.

Sähköpostitse

Hei,

Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella tehdään tutkimusta yliopisto-opiskelusta. Ehtisitköhän Sinä jossakin vaiheessa kevään tai kesän aikana, tai mahdollisesti syksyllä osallistua haastattelututkimukseen, joka kestää noin 1½ tuntia? Haastattelussa käsitellään yliopisto-opiskelua.

Terveisin, Mirka Mäkinen

Hei,

Sovitaan siis 21.5. klo 14.30. Haastattelijamme noutaa Sinut haastatteluun Educarium -rakennuksen ala-aulassa sijaitsevan vahtimestaripisteen (pitkä puinen tiski) luota.

Haastattelussa käsitellään opiskeluun liittyviä asioita, ja se kestää noin 1½ tuntia. Mikäli Sinulla on jotakin kysyttävää tai jotakin muuta asiaa haastattelua koskien, niin voit ottaa yhteyttä minuun.

Tervetuloa!

Terveisin, Mirka Mäkinen

5. Haastattelurunko 2002

HAASTATTELUTEEMAT

Nykyinen opiskelu

Missä koulutusohjelmassa opiskelet?

- Mikä on pääaineesi (jos sellaista on)?

Missä vaiheessa (perus/aine/syventävät opinnot) opintosi ovat?

- Missä vaiheessa olet pääaineesi opinnoissa?
 - Teetkö jo gradua?
 - Missä vaiheessa gradu on?
- Mikä on tilanteesi sivuaineiden osalta?
 - Mitä aiot vielä suorittaa niistä?
- Kuinka paljon Sinulle on kertynyt opintoviikkoja? Jos et osaa sanoa tarkkaa määrää, niin arvioi, kuinka paljon suurin piirtein.

Kuinka motivoituneeksi opiskeluun tunnet itsesi tällä hetkellä?

Milloin aiot valmistua?

- Onko tiedossasi mitään erityisiä seikkoja, mitkä saattaisivat viivyttää valmistumista?

Opiskeluhistoria ennen nykyistä opiskelua (keskeisimmät asiat)

Minkälaista koulutusta sinulla on ennen yliopisto-opintoja?

- Oletko ylioppilas vai onko sinulla jokin ammatillinen koulutus?

Mitä muuta koulutusta Sinulla on?

- Oletko opiskellut lukion (tai ammatillisen koulutuksen) jälkeen jossakin ammatillisessa oppilaitoksessa, ammattikorkeakoulussa, kansanopistossa, aikuiskoulutuskeskuksessa tai jossakin muussa oppilaitoksessa?

Oletko suorittanut ylioppilastutkinnon (tai ammattitutkinnon) jälkeen muita tutkintoja?

- Oletko suorittanut alemman korkeakoulututkinnon nykyisessä koulutuksessa?

Oletko opiskellut yliopistossa ennen nykyisten opintojen aloittamista?

- Suorititko tutkinnon?

Oletko opiskellut avoimessa yliopistossa?

- Oletko opiskellut ennen opintoja, opintojen aikana vai sekä että?
- Kuinka paljon opintoja olet suorittanut siellä?
- Vaikuttko opiskelu avoimessa yliopistossa opiskelun aloittamiseen nykyisissä opinnoissasi?

Opiskelun aloittaminen

Miksi hakeuduit nykyiseen koulutukseesi?

Pääsitkö ensisijaisesti haluamaasi koulutukseen?

Oletko halunnut missään vaiheessa vaihtaa opintoalaasi tai koulutusohjelmaa?

- Mihin?

Oletko missään vaiheessa harkinnut opintojesi keskeyttämistä?

- Keskeyttämistä tilapäisesti vai kokonaan?

Mitä odotuksia Sinulla on opiskelulta?

- Kuinka selkeä kuva tämän alan luonteesta ja vaatimuksista Sinulla oli aloittaessasi nämä opinnot?
- Entä kuinka selvä kuva Sinulla oli siitä, minkälaisiin töihin tai ammattiin pääsisit tällä koulutuksella?

Miten lähiympäristö (perhe ja ystävät) suhtautuivat yliopisto-opiskelun aloittamiseen?

- Oliko kannustavaa tai väheksyvää suhtautumista?

Kuinka paljon tarvitsit ohjausta tai tuutorointia opiskelun alussa?

- Oliko sitä tarpeeksi?
- Minkälaista ohjausta olisit kaivannut lisäksi?

Opiskelun merkitys ja opintojen eteneminen

Mitä opinnot sinulle merkitsevät?

- Mitä odotat opinnoiltasi?
- Mikä on opintojen tärkein anti sinulle?
- Onko opiskelusi merkitys muuttunut opiskelun aikana?
 - Onko muutos vaikuttanut jotenkin motivaatioosi?

Oletko tyytyväinen opintojesi tähänastiseen edistymiseen?

- Ovatko odotuksesi opiskelusta täyttyneet?
 - Miten?

Onko opiskelu mennyt suunnitelmien mukaan vai onko tullut mutkia matkaan?

- Miksi opiskelu ei ole edennyt toivomallasi tavalla?

Kuinka paljon opintojesi edistyminen on mielestäsi kiinni annetun opetuksen motivoivuudesta?

- Entä opetuksen laadusta?

Kuinka paljon arvioit opintojen ohjauksen vaikuttavan etenemiseen?

- Oletko saanut mielestäsi tarpeeksi ohjausta?
 - Mitä puutteita ohjauksessa on?

Kuinka paljon opintojen eteneminen on kiinni itsestä?

- Määrätietoisuudesta?
- Ahkeruudesta?
- Opiskelutaidoista?

Ovatko opinnoillesi asettamasi tavoitteet toteutuneet hyvin tähän asti?

- Onko Sinulle helppoa asettaa itsellesi opintoja koskevia tavoitteita?
- Saatko myös yleensä tehokkaasti toteutettua itsellesi asettamasi opiskelutavoitteet?
 - Miksi?

- Suunnitteletko tarkasti etukäteen mitä opintoja aiot kunakin lukukautena suorittaa?

Opiskeluprosessi

Miten opiskelet?

- Minkälaisia opintojaksoja opiskeluusi kuuluu?

Oletko huomannut opintojen aikana, että sinulle sopii jokin tietty opiskelutyyli?

- Osaatko kuvailla sitä?
- Miten valmistaudut tenttiin?
- Miten teet opiskeluun liittyviä harjoitustöitä tai muita sellaisia (esseet, tutkielmat, laskuharjoitukset, laboratoriotyöt ja niiden selostukset tms.)?
 - Paneudutko niihin huolellisesti vai ovatko ne mielestäsi sivuseikka tai pakollinen paha?

Miten olet huomannut oppivasi kaikkein parhaiten?

- Voitko antaa esimerkin jostakin hyvin menneestä oppimisprosessista?

Oletko kohdannut opiskelussa vaikeita tilanteita tai vaikeita tehtäviä?

- Muistuu mieleesi jokin asia, jonka oppiminen on tuottanut vaikeuksia?
 - Millaisista vaikeuksista oli kyse?
 - Miten menettelit ja miten kävi?
 - Otitko tilanteet tai tehtävät haasteina vai ahdistuitko?
 - Ponnistelitko tavallista enemmän vai luovuitko?
 - Kysyitkö apua selvittääksesi tilanteesta?

Tyytyväisyys opetuksen ja opiskelun kuormittavuus

Oletko tyytyväinen yliopistossa saamaasi opetukseen?

- Onko tyytyväisyytesi opetukseen muuttunut opintojesi aikana?
 - Jos tyytyväisyytesi on muuttunut, niin onko se alentunut vai kasvanut?
 - Miksi?

Ovatko opintojesi kurssivaatimukset sopivassa suhteessa niistä saatavaan opintoviikkomäärään vai saako niistä liian vähän tai liian paljon opintoviikkoja?

- Jos opinnot eivät ole sopivassa suhteessa, niin koskeeko se kaikkia opintoja vai joitain yksittäisiä kursseja?
 - Minkälaisia kursseja erityisesti?

Pystytkö selviytymään hyvin pääaineesi opintojen vaatimuksista?

- Minkälaiset vaatimukset tuottavat sinulle vaikeuksia?
- Luuletko selviytyväsi hyvin gradun tekemisestä?

Opiskeluilmapiiri ja opiskeluyhteisö

Minkälaiseksi koet ilmapiirin omassa pääaineessasi/ laitoksellasi/ koulutusohjelmassasi, joissa opiskelet?

- Onko se hyvä vai huono?
 - Miten pääaineen/ laitoksen/ koulutusohjelman henkilökunta tulee toimeen opiskelijoiden kanssa?
 - Entä toistensa kanssa?

Onko ilmapiiri avoin vai sulkeutunut?

- Tunnetko voivasi mennä keskustelemaan opinnoistasi pääaineesi/ laitoksesi/ koulutusohjelmasi henkilökuntaan kuuluvien kanssa?
 - Entä edes jonkun henkilön kanssa?

Tunnetko opiskelijana olevasi osa pääaineesi/ laitoksesi/ koulutusohjelmasi yhteisöä vai ulkopuolinen?

- Miksi?

Arvostavatko pääaineesi/ laitoksesi/ koulutusohjelmasi opettajat samanlaisia asioita kuin Sinä?

- Miten se ilmenee?

Arvostavatko pääaineesi/ laitoksesi/ koulutusohjelmasi opiskelutoverit samanlaisia asioita kuin Sinä?

- Miten se ilmenee?

Vietätkö vapaa-aikaasi pääaineesi/ laitoksesi/ koulutusohjelmasi opiskelutovereiden kanssa?

- Missä merkeissä vietät aikaa? Eli miten vietätte aikaa yhdessä?

Tunnetko itsesi samanlaiseksi vai erilaiseksi kuin pääaineesi/ laitoksesi/ koulutusohjelmasi opiskelutoverit?

- Miksi?

Työelämään suuntautuminen

Miten luonnehtisit itseäsi opiskelijana?

- Uskotko olevasi samanlainen työntekijänä?

Oletko ruvennut miettimään, mikä on opintojesi suhde työelämään ja tulevassa ammatissa toimimiseen?

- Onko sinulla selkeä kuva ammatista tai työstä, johon tähtäät?
 - Missä vaiheessa opintojasi käsityksesi selkeytyi?
 - Mikä vaikutti siihen, että se selkeytyi?
- Antaako koulutuksesi valmiuksia näihin työtehtäviin riittävästi?
 - Jäätkö kaipaamaan joitakin valmiuksia?
 - Millaisia opintoja olisi tarvittu?
- Mitkä ovat tärkeimmät ominaisuudet tai valmiudet työhön omalla alallasi?
 - Miten olet kehittänyt näitä valmiuksia opiskelun aikana ja vapaa-ajalla?

Mikä merkitys nykyisillä opinnoillasi on työelämän kannalta?

- Mikä on niiden keskeisin merkitys? Valitse seuraavasta listasta kaikkein merkityksellisin.
 1. työnsaannin varmistaminen
 2. koulutustasoa vastaavan työn saaminen
 3. arvostetun työn tai ammatin saaminen
 4. hyväpalkkaisen työn saaminen
 5. toiveammattiin pääsyn mahdollistaminen
 6. mielekkääseen tai antoisaan työhön pääseminen
 7. tarjoaa pohjan nousujohteiselle työuralle
 8. jokin muu, mikä?
- Perustele vastauksesi?
- Miten koulutus vaikuttaa asiaan?

Oletko ollut opintojen aikana työssä?

- Minkälaisessa?
- Onko sinulla työkokemusta opiskelemaltasi alalta?

Miten opinnoissasi on kytetty yliopiston teoreettisia opintoja käytännön työelämään?

- Onko opintojesi sisällöt ja tarjottu tietous sellaista, että sitä voi soveltaa työelämässä?
- Onko opintoihin kuulunut työelämään kytkeytyviä opintojaksoja
 - Työharjoittelu?
 - Työpaikkavierailut?
 - vierailuluennoitsijat työelämästä?
 - gradun tekeminen työelämään liittyen?
 - työelämäprojektit?
- Millaisia kokemuksia Sinulla on edellä mainituista asioista oppimisen tai työnsaannin kannalta?

Oletko osallistunut työelämään valmentaville kursseille?

- Millaisille?
- Miten olet kokenut ne?

Oletko käyttänyt yliopiston rekrytointipalveluja?

- Millaisia kokemuksia Sinulla on niistä?

Miten valmis tunnet olevasi oman alasi töihin?

- Jos ajattelet haluamaasi ammattiin tarvittavaa asiantuntemusta, niin voisitko arvioida prosenttiosuutena, kuinka pitkällä olet tällä hetkellä sellaisen asiantuntemuksen saavuttamisessa?

Koulutuksen ja opiskelun merkitys tulevaisuudessa

Kuvittele elämäsi kymmenen vuoden kuluttua. Mikä merkitys opiskelulla ja koulutuksella yleensä on tuolloin Sinulle?

Kiitos!