

Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä



TOIMITTANEET

Vesa Korhonen  
Marita Mäkinen

**OPIKELIJAT  
KORKEAKOULUTUKSEN  
NÄYTTÄMÖILLÄ**

*Campus Conexus – Korkeakouluopiskelijan syrjäytymisen ehkäiseminen* on Euroopan Sosiaalirahaston ja Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskuksen osarahoittama projekti, joka kuuluu Manner-Suomen ESR-ohjelmassa opetus- ja kulttuuriministeriön valtakunnalliseen kehittämisohjelmaan Paremmat arjen taidot ja opintojen kautta töihin.



Euroopan unioni  
Euroopan sosiaalirahasto

**Vipuvoimaa**  
**EU:lta**  
2007–2013

Tämän kirjan tekstit ovat läpikäyneet ulkopuolisen tieteellisen arvioinnin.

Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1.  
Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto

*Saatavana*

Kasvatustieteiden yksikkö  
Campus Conexus -projekti  
33014 Tampereen yliopisto  
campus.conexus@uta.fi  
www.campusconexus.fi

*Taitto* Sirpa Randell

*Kansi* Päivi Svärd

*Kannen kuva* Juha Merta ja Jouko Pullinen

ISBN 978-951-44-8850-4 (print)

ISBN 978-951-44-8851-1 (pdf)

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2012

# Sisällys

*Vesa Korhonen & Marita Mäkinen*

Johdanto – Korkeakoulutuksen näyttämöt ja opintoihin kiinnittyminen .....7

## I OPISKELIJAVIRTOJA

*Taru Siekkinen & Juhani Rautopuro*

Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat korkeakouluopiskelijat ..... 15

*Kaija Huhtanen*

Opintojen läpäisyyn tehostaminen ammattikorkeakoulutuksessa.....39

*Erja Kuurila*

Uraohjaus ja opiskelijoiden urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa ..... 60

## II POIKKEAVIA OPINTOPOLKUJA

*Vesa Korhonen & Juhani Rautopuro*

Hitaasti mutta epävarmasti – Onko opintoihin hakeutumisen lähtökohdilla yhteyttä opintojen käynnistymisongelmiin?..... 87

*Anneli Uusitalo & Vesa Korhonen*

Aikuisena yliopistossa – elämänrakenteiden yhteys opintojen sujuvuuteen ..... 113

*Susanna Hartikainen*

Opinnot tienhaarassa – Opinnoissa pysymisen ja niistä luopumisen harkintoja hitaalla opintopolulla..... 139

### III KIINNITYKSIÄ OPINTOIHIN

*Sirpa Törmä, Vesa Korhonen & Marita Mäkinen*

Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin?..... 163

*Jouni Tuomi, Bostjan Zvanut & Anna-Mari Äimälä*

”On hyvä, että opetus on vaativaa, että siis oppii”

– Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen vaativuudesta..... 192

*Antero Stenlund, Marita Mäkinen & Vesa Korhonen*

Rajoja ylittävä korkeakouluopiskelu

– Kokemuksia osallistavasta pedagogiikasta.....211

# JOHDANTO – KORKEAKOULUTUKSEN NÄYTTÄMÖT JA OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN

*Vesa Korhonen & Marita Mäkinen*

Otsikon termi *näyttämö* ymmärretään tässä kirjassa toiminnallisena tilana. Korkeakoulutuksessa sille ovat ominaisia monikerroksinen yhteys yhteiskunnan muutoksiin sekä vivahteikas vuorovaikutus opiskelijoiden ja opetushenkilöstön keskuudessa. Korkeakoulutuksen näyttämöt monikkomuotoisena taas edustaa ymmärrystämme siitä, että korkeakoulutus tarjoaa toimijoilleen useita toiminnallisia tiloja. Kaikki niissä toimivat – opiskelijat ja henkilöstö – tunnistavat ja tulkitsevat näitä foorumeita omien kokemus- ja elämismaailmojensa kautta.

Näitä kokemuksellisia tiloja tarkastelemme tässä teoksessa opiskelijoiden näkökulmien lävitse kahdella tavalla. Ensiksikin teos ilmentää vuoropuhelua akateemisten noviisien ja seniorien välillä, mikä tarkoittaa, että lähes jokaisen artikkelin yhtenä kirjoittajana on ollut graduun viimeistelevä perusopiskelija tai väitöskirjaansa valmisteleva jatko-opiskelija. Heidän kanssikirjoittajikseen on ryhtynyt joukko kokeneita korkeakoulutuksen tutkijoita yhdessä tämän kirjan toimittajien kanssa. Viimeistellyt käsikirjoitukset ovat läpikäyneet vielä referee-arvioinnin, jonka aikana juniori-senioriryhmät ovat päässeet osallisiksi ja saaneet jaettuja kokemuksia akateemisesta julkaisuprosessista.

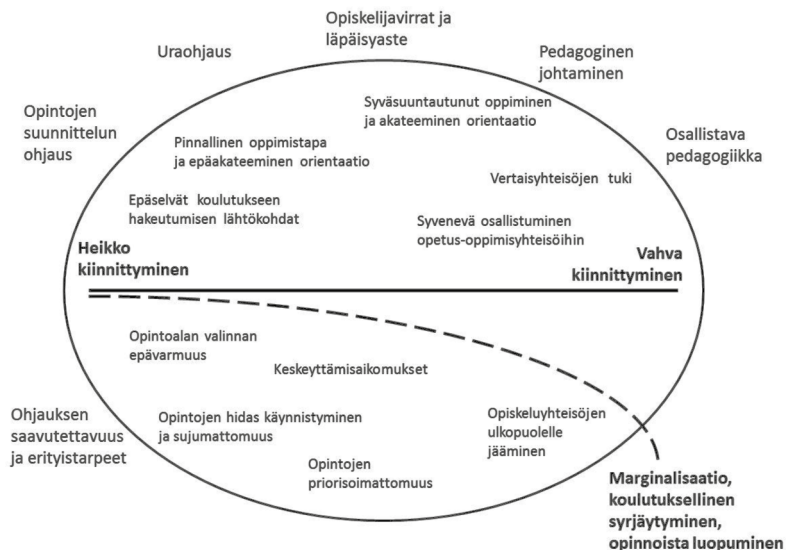
Toiseksi kirjan kaikki kolme teemaa käsittelevät viime aikoina vireää keskustelua herättänyttä ilmiötä opintoihin kiinnittymisestä. Opintoihin kiinnittyminen on monimerkityksistä. Sitä on tarkasteltu monin käsittein ja painotuksin, eikä tässäkään kirjassa sitä, tai sanokaamme sen metakonstruktiota, hahmoteta val-

miiksi tai ammenneta tyhjiin. Kiinnittymisen ymmärtämiseksi tarvitaan erilaisia näkökulmia. Kirjan avaa luku opiskelijavirroista, tutkintojen läpäisyvauhdista ja valmistumisasteesta, ja siinä kirjoittajat käsittelevät kiinnittymistä korkeakoulupoliittisiin diskursseihin liittyvänä ilmiönä pyrkien tuomaan esille opiskelija- ja kehittämistutkimusten näkökulmia. Artikkelit rohkaisevat koulutusinstituutioita vahvistamaan kollektiivista itseymmärrystä kiinnittymisen ongelmakohdista ja kiinnittymistä tukevista toimenpiteistä.

Toisen luvun kirjoittajat paneutuvat kiinnittymisen kompastuskiviin kuvaten tavanomaisesta poikkeavia opintopolkuja ja opiskelijaryhmiä. Tekstit nostavat esille opintojen käynnistämisen sekä normiaikataulutetun etenemisen pullonkauloja. Aikuisiällä yliopistoon hakeutuneiden ja opinnoista luopumista harkitsevien opiskelijoiden näkökulmat tulevat myös esille. Kirjan viimeinen luku keskittyy kiinnittymistä edistävään toimintaan. Kirjoittajat tuovat esille esimerkkejä siitä, miten kiinnittymistä on pyritty edistämään määrittelemällä opetus- ja oppimiskulttuuria uudelleen sekä kehittämällä opiskelijoille välineitä omaehtoiseen kiinnittymisen arviointiin.

Kuvio 1 kokoaa yhteen kirjan niitä ydinkäsitteitä, joita artikkelit avaavat tarkemmin ja joiden avulla tulkitaan heikon ja vahvan kiinnittymisen herkkää tasapainoa korkeakoulutuksen näyttämöillä.





Kuvio 1. Vahvan ja heikon kiinnittymisen käsiteavaruus

Kuvion tarkastelun voi aloittaa silmäilemällä kokonaisuutta ja vertaamalla opintoihin kiinnittymistä metaforisesti teatteritermiin näyttelijän kiinnityksestä. Kiinnitys teatteriin tuo näyttelijälle mahdollisuuden osoittaa parhaat kykynsä. Parhaimmillaan kiinnitys voi tarjota myös yhteisön, kollegiaalisen työryhmän ja osaavan ohjauksen, luotsaamaan näyttelijää esitettävän roolin vaatimuksiin sekä tuottaa elämyksen produktion loppuun saattamisesta. Metafora kiinnityksestä auttaa myös pohtimaan, mitä kaikkea kytkeytyy opiskelijan ”kiinnitykseen” korkeakouluun, toiveeseen, jonka täyttymiseksi käydään usein rankkaa kilpailua. Mikä siis voi johtaa heikkoon opintoihin kiinnittymiseen, niistä vetäytymiseen tai kokonaan luopumiseen?

Kuten teatterin ytimen muodostavat näyttelijät ja ohjaajat sekä heidän taitteellinen ilmaisunsa ja yhteistyökykynsä, myös korkeakouluopintojen ydin pitäisi löytyä opiskelijoiden ja opettajien välisestä, eteenpäin suuntaavasta aktiivisesta

asiantuntijuudesta ja yhteistoiminnasta. Vahvassa kiinnittymisessä yhdistyvät opiskelijoiden omaehtoinen, lujittuva toimijuus sekä syvenevä osallistuminen vertais- ja opetus-oppimisyhteisöjen toimintaan, mikä luo pohjaa kehittyvälle asiantuntijuudelle ja identiteetille. Heikossa kiinnittymisessä voivat jo korkeakoulutuksen näyttämöille hakeutumisen lähtökohdat olla selkiintymättömät, mikä saattaa piankin johtaa keskeyttämisharkintoihin ja syrjään jäämiseen. Näyttämölle kuuluvat opiskelijoiden rinnalle myös opettajat ja ohjaajat kanssakulkijoina ja osallisuuden tukijoina, alkaen ensimmäisistä harjoituksista (ensimmäinen opintovuosi) ja edeten kohti ensi-iltaa ja parrasvaloja (opinnäytteen ja tutkinnon valmistuminen ja valmistujaisjuhlat). Osallistava pedagogiikka, osaava pedagoginen johtaminen ja kiinnittymistä tukeva, asiantunteva ohjaus voivat avata mahdollisuuksia luoda kiinnittymistä rakentavia käytänteitä koulutusohjelmien ja opintosuuntien sisälle.

Marcia Baxter Magolda (2004; 2010) on kehittänyt korkeakouluopetukseen soveltuvaa kiinnittävän oppimisen (engaged learning) teoriaa. Hän on tunnistanut kolme ulottuvuutta, jotka tukevat opiskelijoiden kasvua aktiiviksi, autonomiseksi ja opintoihin kiinnittyviksi toimijoiksi. Ulottuvuuksia voi lähestyä kolmen yksinkertaisen kysymyksen avulla: miten tiedän, kuka olen ja miten haluan luoda suhteita muihin? Ensimmäinen kysymys herättelee opiskelijoiden episteemistä toimijuutta, heidän omakohtaista suhdettaan tietoon (ks. myös Barnett & Coate 2005). Toinen kysymys virittää heidän sisäisen toimijuutensa, toisin sanoen heidän kehittyvän käsityksensä minuudestaan ja sen eri puolista. Viimeinen kysymys rohkaisee opiskelijat suhteisiin ja toimijuuteen toinen toistensa kanssa. Tiivistäen Baxter Magoldan (2004; 2010) sanoman voi tulkita, että opintoihin kiinnittyminen edellyttää vahvaa toimijuuden kokemusta suhteessa tietoon, itseen ja kanssaihmiin akateemisissa yhteisöissä. Näin tulkiten kiinnittymisen problematiikka palautuu opiskelijoiden ja opiskeluyhteisöjen toimintaan kokonaisuutena. Millaista on opintoihin optimaalisesti kiinnittävä toiminta?

Päädymme ajatukseen, että korkeakoulu- ja yliopistopedagogiikkaa kehitettäessä olisi tärkeää kohdistaa huomio opiskelijoiden yksilöllisten kasvu- ja kehittymisprosessien ohella kollegiaaliseen ja dialogiseen toimintaan. Syvälliset kiinnittymisen kokemukset edellyttävät mahdollisuutta toimia ryhmässä ja ylläpitää

sosiaalisia suhteita koko opintopolun ajan. Sosiaaliset suhteet taas muotoutuvat kohtaamisten, vuorovaikutuksen, tavoitteisiin sitoutumisen ja syvenevän yhteisen tiedonrakennuksen kautta. Yhteisöllisyyttä ja kollektiivista asiantuntijuutta hyödyntävälle opetukselle on näin ollen ominaista juuri sosiaalisten, kulttuuristen ja toiminnallisten tilojen luominen. Miten se toteutetaan ja miten nämä vaikuttavat kiinnittymiseen? Vastauksien sijaan löysimme uusia kysymyksiä, joten toivomme kirjan artikkeleiden antavan eväitä pohtia, mistä ja miten löytyvät vahvan kiinnittymisen elementit korkeakouluopiskelussa ja sen tukemisessa. Heikon kiinnittymisen ja marginalisaation vastavoimaksi tarvitsemme näyttämöille entistä enemmän osallisuutta luovaa ja vahvistavaa toimintakulttuuria.

Tervetuloa kirjan pariin – kiinnittymisten ja korkeakoulutuksen näyttämöille!

## Lähteet

- Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.
- Baxter Magolda, M. B. 2004. Making their own way: narratives for transforming higher education to promote self-development. Sterling: Stylus Publishing.
- Baxter Magolda, M. B. 2010. The interweaving of epistemological, intrapersonal, and interpersonal development in the evolution of self-authorship. Teoksessa M. B. Baxter Magolda, E. G. Creamer & P. S. Meszaros (toim.) Development and assessment of self-authorship. Sterling: Stylus Publishing, 25–44.



I

OPISKELIJAVIRTOJA



# KUILUN PARTAALLA? KOULUTUKSESTA SYRJÄYTYMISVAARASSA OLEVAT KORKEAKOULUOPISEKELIJAT

*Taru Siekkinen & Juhani Rautopuro*

Korkeakoulutuksesta syrjäytyminen voidaan nähdä ongelmana niin yhteiskunnan, korkeakoulun kuin opiskelijankin näkökulmasta. Yhteiskunnan kannalta katsottuna koulutettuja nuoria tarvitaan pian työmarkkinoille, joten opintoaikoja tulisi lyhentää. Korkeakoulun näkökulmasta hitaasti etenevät opiskelijat vievät paikan ja resursseja heiltä, jotka ovat motivoituneempia opiskeluun, ja opintonsa kokonaan keskeyttävät voidaan nähdä hukattuina resursseina. Opiskelijan näkökulmasta korkeakoulutuksesta syrjäytyminen ei välttämättä ole ongelma, se voi olla myös valinta. Toisaalta saattaa olla, että koulutuksesta syrjäytyminen on sidoksissa muihin syrjäytymisen muotoihin, joihin liittyy elämänhallinnan sekä hyvinvoinnin ongelmia. Tämän artikkelin tarkoituksena on yrittää muodostaa käsitys siitä, millaisilla opiskelijoilla on vaara syrjäytyä korkeakoulutuksesta. Tuloksena muodostetaan profiilia siitä ryhmästä, joilla riski kuulua korkeakoulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien ryhmään on suurempi kuin muilla opiskelijoilla.

## Johdanto

Keskustelu korkeakouluopiskelijoiden riskistä syrjäytyä koulutuksesta kohdistuu pääasiassa opintojen hitaaseen käynnistymiseen, opintojen pitkittymiseen, alan vaihtoon ja opintojen keskeyttämiseen, ja aiheesta on sekä kotimaista että kansainvälistä tutkimustietoa (mm. Eurostudent IV; Hovdhaugen & Aamodt 2009; Rautopuro & Korhonen 2011; Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010). Kaikille tutkimuksille on yhteistä huoli pitkittyneistä opinnoista aiheutuvista (oletetuista) kustannuksista yksilölle, korkeakoululle ja yhteiskunnalle. Kansallisesti onkin vaadittu entistä tehokkaampaa opiskelua ja tarkoituksenmukaisempia tutkintoja.

Suomen korkeakoululuissa on opiskeltu niin kutsutun Bolognan prosessin mukaisesti syyslukukaudesta 2005 lähtien. Prosessin mukainen ihannaika maisterintutkinnolle on viisi vuotta ja opintojen maksimiaika seitsemän vuotta, ja tämän yliopistolakiin kirjatun tavoitteen olisi tarkoitus lyhentää opintoaikoja. Opintojen liiallinen pitkittyminen voi johtaa opinto-oikeuden menettämiseen ja korkeakouluopinnoista syrjäytymiseen.

Uusi opintorakenne ei näytä kuitenkaan toimivan toivotulla tavalla. Opetusministeri Henna Virkkunen totesi korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen seminaarissa 18.5.2010, että opintojen pitkittyminen on edelleen haaste ja että yliopistojen läpäisyastetta on nostettava selvästi (Virkkunen 2010). Päivälleen kaksi vuotta myöhemmin Helsingin Sanomat uutisoi, että vuoden 2005 syksyllä Bolognan prosessin mukaan aloittaneesta noin 20 000 opiskelijasta lähes joka kolmas (30 %) voisi teoriassa menettää opinto-oikeutensa vuoden 2012 heinäkuun lopussa (Liiten 2012). Laki tosin sallii lisäajan hakemisen ja myöntämisen.

Tämän artikkelin tarkoituksena on selvittää pääasiassa opiskelijarekisteritietojen perusteella, millaisilla opiskelijoilla on vaarana opinnoista syrjäytyminen hitaasti etenevien opintojen vuoksi, sekä kartoittaa ilmiön laajuutta ja opintojen etenemistä Bolognan prosessin tavoiteaikataulujen mukaisesti. Samalla muodostetaan profiilia niistä ryhmistä, joiden syrjäytymisriski on suurempi kuin muilla opiskelijoilla.

## Korkeakoulutus Suomessa

Koulutuksen yhteiskunnallinen painoarvo on kohonnut viime vuosina merkittävästi, ja koulutuksesta on tullut tietoyhteiskuntakehityksen myötä tärkeä kil-



pailutekijä globaalissa kilpailussa (ks. lisää Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia vuosille 2007–2015). Korkeakoulutuksen tulevaisuudennäkymiin Suomessa vaikuttavat Euroopan ja maailmanlaajuiset suuntaukset, joiden mukaan korkeakoulutusta kehitetään. Euroopan tasolla tärkein korkeakoulutuksen suunnannäyttäjä on ollut Bolognan prosessi, joka sai alkunsa vuonna 1998. Bolognan prosessin päämääränä oli luoda yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Prosessin keskeisenä tavoitteena oli yhtenäistää Euroopan korkeakoulujen tutkintorakenteita, lisätä opiskelijoiden kansainvälistä liikkuvuutta sekä parantaa heidän siirtymistään työmarkkinoille. Suomessa tavoitteisiin lisättiin myös opiskelijoiden valmistumisaikojen lyhentäminen. Vuonna 2009 Belgiassa järjestetyssä kokouksessa 46 maan korkeakoulutuksesta vastaavat ministerit arvioivat Bolognan prosessin saavutuksia ja määrittivät Euroopan korkeakoulutusalueen uusia painotuksia tälle vuosikymmenelle. Uuden vuosikymmenen painopisteinä mainittiin sosiaalinen ulottuvuus (tasapuolinen pääsy korkeakoulutukseen ja valmistuminen), elinikäinen oppiminen, työllistyvyys, opiskelijalähtöinen oppiminen ja korkeakoulujen opetustehtävä, kansainvälinen avoimuus, liikkuvuus, tiedonkeruu, läpinäkyvyyden lisääminen, rahoitus, koulutus, tutkimus ja innovaatio. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012; Opetusministeriö 2009; Puhakka, Rautopuro & Tuominen 2010.)

Bolognan prosessin tavoitteiden mukaisesti suomalaiset yliopistotutkinnot uudistuivat vuonna 2005. Tutkinnoista tuli kaksiportaisia: ensin suoritetaan alempi kandidaatintutkinto, jonka jälkeen on mahdollista mennä töihin tai jatkaa maisterintutkintoon. Ajallisesti maisterintutkinnon suorittamiseen meni noin viisi vuotta. Suomessa vuonna 2007 yliopistotutkinnon suoritti seitsemässä vuodessa noin 50 prosenttia perustutkinnon aloittaneista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 12; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2010 Suomen yliopistoissa opiskeli yhteensä noin 169 400 opiskelijaa. Noin 30 prosenttia ikäryhmästä pääsee aloittamaan opinnot yliopistossa, ja muutos on ollut suuri pitkällä aikavälillä. Naisten osuus kaikista opiskelijoista on hieman reilu puolet. Tilastokeskus ja opetusministeriö ovat yhdessä kehittäneet kokopäiväisen ja osa-aikaisen korkeakouluopiskelun määritelmän, jotta kansainvälinen vertailu olisi helpompaa. Suomen yliopistoissa vuonna 2003 kokopäiväisesti opiskelevia (lukukaudessa 20 opintopistettä tai enemmän suorittavia) oli 45 prosenttia opiskelijoista, kun taas Eurostudent-tutkimuksen mukaan keskimäärin 86 prosenttia opiskelijoista Euroopassa opiskeli kokopäiväisesti. Erot maiden välillä olivat suuria, eikä kaikissa maissa (kuten Suo-

nessa) ole virallista osa-aikaisen opiskelijan statusta. (Suomen virallinen tilasto (SVT) 2011b; Eurostudent IV, 2011, 82.)

Työskentely opintojen ohella on yleistä: vuonna 2010 lähes kaksi kolmesta (61 %) yliopisto-opiskelijasta kävi töissä opintojensa ohella (Suomen virallinen tilasto (SVT) 2012). Palvelualojen ammattiliiton, Opiskelijajärjestöjen tutkimuslaitoksen ja Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan yhteistyössä tehdyn tutkimuksen ”Ristipaineessa” mukaan ensimmäisen vuoden opiskelijoista lähes 90 prosenttia ilmoitti opiskelevansa päätoimisesti ja noin puolet heistä myös työskenteli sivutoimisesti. Pidempään opiskelleista (6–8 vuotta) noin puolet ilmoitti opiskelevansa päätoimisesti ja työskentelevänsä sivutoimisesti; 40 prosenttia ilmoitti työskentelevänsä päätoimisesti ja opiskelun olevan sivutoimista. Kaikista merkittävimmiksi tekijöiksi työmarkkinoilla menestymiseen vastaajat ilmoittivat aikaisemman työkokemuksen, osaamisen sekä kontaktit. Opiskelijoilta kysyttiin myös työnteon vaikutusta opintojen etenemiseen. Yli 40 prosenttia vastasi, että työnteke hidastaa opintojen etenemistä hieman ja lähes 20 prosenttia, että se hidastaa sitä paljon. (Kemppainen 2011, 17–42.)

Campus Conexus -hankkeen Korkeakoulutus ja syrjäytyminen -osaprojektin aikana toteutettiin Jyväskylän ja Tampereen yliopistoissa kysely hitaasti opinnoissaan eteneville opiskelijoille, ja siihen vastasi 231 opiskelijaa. Heistä reilu neljännes (26 %) ilmoitti käyvänsä töissä sivutoimisesti opiskelujen ohella, noin 15 prosenttia kävi töissä ja opiskeli sivutoimisesti ja vajaa kymmenes (8 %) ilmoitti käyvänsä päätoimisesti töissä. Noin puolet töissä käyvistä ilmoitti tekevänsä koulutustaan (opintoalaansa) vastaavaa työtä.

Suomessa nuoret aloittavat opintonsa korkeakouluissa keskimääräistä vanhempiina ja opinnot kestävät pitkään, joten työhön siirtyminen tapahtuu yhteiskunnan näkökulmasta katsottuna liian myöhään. Uusista ylioppilaista kolme neljäsosa hakee opiskelupaikkaa korkeakoulusta heti ylioppilaskirjoitusten jälkeen, mutta vain vajaat 40 prosenttia heistä saa opiskelupaikan heti. Suomessa 15-vuotiaan nuoren arvioitu opiskelu-aika on 8,5 vuotta, mikä on OECD-maiden pisin. Lisäksi suomalaisista 20–29-vuotiaista nuorista yli 40 prosenttia on opiskelijoita, kun OECD-maiden keskiarvo on 25 prosenttia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 10–27.)

Vertailua hankaloittaa kuitenkin se, että eri maiden korkeakoulujen välillä on huomattavia eroja Bolognan yhdenmukaistamispyrkimyksistä huolimatta (Honkanen 2010, 69–73). Myös työmarkkinoille siirtymisen mallit ovat hyvin erilaisia Euroopan eri maissa. Kivisen ja Nurmen (2011) artikkelissa ”Opiskelun nopeus ja työelämärelevanssi – korkeakoulupolitiikan dilemma?” esitellään yliopisto-

opiskelijoiden uria 12 Euroopan maassa. Tutkimuksen mukaan suomalaiset ja norjalaiset aloittavat opiskelunsa muiden maiden opiskelijoihin verrattuna melko myöhään ja opinnot kestävät pidempään, mutta opiskelijat siirtyvät kuitenkin valmistumisen jälkeen työelämään melko pian. Työelämään siirtyminen vaihtelee eri Euroopan maissa suuresti, vajaan vuodesta kymmeneen vuoteen. Euroopan maiden erot huomioon ottaen voidaankin miettiä, missä määrin eri maissa voidaan edes odottaa samanlaisia työllistymisuria ja ovatko Bolognan prosessin tavoitteet jo lähtökohtaisesti mahdottomia saavuttaa. (Kivinen & Nurmi 2011; Ursin 2010.)

## Nuorten syrjäytyminen on ajankohtainen ongelma

Nuorten syrjäytyminen on tällä hetkellä ajankohtainen huolenaihe, joka koskettaa koko yhteiskuntaa. Ajankohtaisen siitä on tehnyt kaikkien länsimaiden, myös Suomen, työmarkkinoilla vallitseva ongelmallinen tilanne: ihmiset vanhenevat, ja sekä väestöllinen huoltosuhte (lasten ja vanhusten suhde työikäisten määrään) että taloudellinen huoltosuhte (työvoiman ulkopuolella oleva väestönosa, jota työssäkäyvät joutuvat elättämään) heikkenevät. Vuonna 2010 oli yhtä työikäistä kohti 0,5 huollettavaa ja yhtä työllistä kohti 1,3 työvoiman ulkopuolella olevaa. Työmarkkinoille tarvitaan siis ripeästi lisää työvoimaa, joka työskentelisi pitkään ja tehokkaasti. Työvoiman määrä vähenee väestön ikääntymisen myötä merkittävästi, ja erotus työmarkkinoilta poistuvien eläkkeelle jäävien ja työmarkkinoille siirtyvien nuorten välillä on reilut 10 000 henkilöä vuosittain. (Suomen kuntaliitto 2011; Opetusministeriö 2010, 10–27.)

Syrjäytymiseen liittyy erilaisia, toisiinsa sidoksissa olevia ongelmia, ja tämä voidaan nähdä ongelmana yhteiskunnan, instituution sekä yksilön kannalta. Yhteiskunnan kannalta syrjäytymisen tekee ongelmalliseksi sen aiheuttamat lyhyen ja pitkän aikavälin sosiaali- ja terveyspalveluiden kustannukset sekä työelämästä pois jäämisen kautta aiheutuva tuottavuuden väheneminen. Valtiontalouden tarkastusviraston mukaan nuori, joka ajautuu sosiaalisesti huono-osaiselle elämäntilanteelle ja syrjäytyy pysyvästi työmarkkinoilta, on aiheuttanut yhteiskunnalle noin miljoonan euron kustannukset täytettyään 60 vuotta. Myös instituution kuten korkeakoulun kannalta syrjäytyminen lisää kuluja: jokainen opiskelija, joka keskeyttää opintonsa, voidaan nähdä tuhlettuna resurssina. Yleisradion selvityksen mukaan yliopistokoulutuksen kustannukset vaihtelevat paljon koulutusalojen mukaan (esimerkiksi kauppatieteellisten tutkintojen hinnat vaihtelivat yliopis-

toittain 21 300 eurosta 41 100 euroon), mutta keskimäärin ylempi korkeakoulututkinto maksaa 46 100 euroa. Yksilön kannalta ajateltuna syrjäytyminen heikentää ihmisen onnellisuutta ja hyvinvointia. (Ursin, Rautopuro & Välimaa 2011; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007, 17; Yleisradio 2009.)

Syrjäytyminen on käsitteenä sekä ilmiönä hyvin laaja-alainen ja moniulotteinen. Laajasti ymmärrettyyn siihen liittyy hyvinvoinnin ja elämänhallinnan ongelmia sekä ulkopuolisuuden kokemuksia ja se voi koskettaa yksilöä tai jotain tiettyä ihmisryhmää (Ursin ym. 2011). Myrskylä (2012) määrittelee elinkeinoelämän valtuuskunnan (EVA) raportissa ”Hukassa” syrjäytyneeksi sellaisen nuoren, joka on 15–29-vuotias, työelämän sekä opiskelujen ulkopuolella eikä hänellä ole peruskoulun jälkeen mitään muuta koulutusta. Raportin mukaan Suomessa tästä ikäryhmästä 5 prosenttia eli 51 300 nuoren voidaan katsoa olevan syrjäytyneitä ja heistä 32 500 ei ole ilmoittautunut edes työttömäksi työnhakijaksi (Myrskylä 2012).

Syrjäytyminen on enemmänkin prosessi kuin tila ja tapahtuu henkilön ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. (Jyrkämä 1986, 39.) Se, että joku määritteli syrjäytyneeksi, on kuitenkin leimaava määritelmä, ja usein syrjäytyminen mielletäänkin yksilön ongelmaksi, joka on osin itse aiheutettua. Kuitenkaan kaikki samassa tilanteessa olevat eivät ole syrjäytyneitä, eikä jonkun tietyn ongelman esiintyminen suoraan aiheuta syrjäytymistä. Syrjäytymiselle on tunnusomaista ongelmien kasautuminen, mutta esimerkiksi köyhyys ei yksinään tee kenestäkään syrjäytyneitä. (Lämsä 2009, 29–40.)

Lämsä (2009, 32) jakaa syrjäytymisen eri osa-alueet Jyrkämän (1986) jaottelun mukaisesti koulutukselliseen, työmarkkinalliseen, sosiaaliseen, vallankäyttölliseen sekä normatiiviseen syrjäytymiseen. Nämä osa-alueet ovat tietenkin pelkistettyjä ja sidoksissa toisiinsa, ja voidaan esimerkiksi ajatella, että koulutuksellinen syrjäytyminen voi aiheuttaa syrjäytymistä myöhemmin myös työmarkkinoilla ja että nämä kaksi syrjäytymisen muotoa edistävät syrjäytymistä laajemmin jopa koko yhteiskunnasta. Sosiaalinen ja normatiivinen syrjäytyminen lisäävät puolestaan riskiä syrjäytyä koulutuksesta ja edellä esitettyjen muotojen tavoin myös myöhemmin koko yhteiskunnasta.

Nuorten syrjäytymisriskistä keskusteltaessa on koululla keskeinen asema, koska koulu on merkittävä osa nuoren elämää. Kouluun liittyvät ongelmat, kuten heikko koulumenestys, alisuoriutuminen ja alhainen koulutusmotivaatio, lisäävät koulutuksesta syrjäytymisen riskiä. Nämä ongelmat ovat yhteydessä opiskelijan yksilöllisiin piirteisiin ja myös rakenteellisiin tekijöihin, jotka ovat usein koulun vaikutusalueen ulkopuolella. Onkin tärkeää erotella niitä tekijöitä, joihin koulu

voi vaikuttaa ja jotka ovat koulusta lähtöisin. (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007, 117.)

Nuorten yhteydessä on syytä puhua mieluummin syrjäytymisvaarasta tai -riskistä kuin syrjäytymisestä. Jahnukaisen (2005) mukaan syrjäytymisvaarassa ovat henkilöt, joiden elämässä on vakavia huono-osaistumiseen liittyviä riskitekijöitä, kun taas syrjäytyneillä henkilöillä nämä riskitekijät ovat jo toteutuneet. Syrjäytymisvaarassa oleva henkilö ei kykene kohtaamaan ja ratkomaan elämässään erilaisia ongelmatilanteita tai riskejä ja hänellä on ongelmia elämönhallintansa suhteen. Syrjäytymisen muodot voivat kuitenkin vaihdella henkilön elämäntilanteen mukaan. Henkilö voi joinain elämänsä jaksoina olla syrjäytymisvaarassa, mutta saada taas elämänsä hallintaan. Varsinkin lapset ja nuoret voivat olla syrjäytymisvaarassa heistä riippumattomista syistä, esimerkiksi vanhempien moniongelmaisuu den vuoksi, mutta tästä syrjäytymisvaarasta ja huonoista lähtökohdista huolimatta he voivat kuitenkin selviytyä. (Lämsä 2009, 35–39.)

## Korkeakoulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat opiskelijat

Korkeakoulutuksesta syrjäytymisestä on alettu puhua korkeakoulutuksen laajenemisen ja massoitumisen myötä. Korkeakoulutus ei ole enää eliitin etuoikeus, vaan se on mahdollistettu kaikille. Koko Suomen väestöstä korkea-asteen tutkinnon (opistoasteen, ammatillisen korkea-asteen, ammattikorkeakoulututkinnon, ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon, alemman tai ylemmän yliopistotutkinnon, lisensiaatintutkinnon tai tohtorintutkinnon) oli suorittanut vuonna 1970 vähemmän kuin yksi kymmenestä (9 %), mutta vuonna 2010 jo enemmän kuin joka neljäs (28 %). Lisensiaatin tai tohtorin tutkinnon suorittaneita oli jopa yhdeksän kertaa enemmän vuonna 2010 kuin vuonna 1970. Tämä kehitys on tuonut poliittiseen keskusteluun uusia teemoja, kuten korkeakoulutuksen laadun, opiskelijoiden työelämään siirtymisen sekä erilaiset opiskelijoiden ongelmat, esimerkiksi korkeakoulutuksesta syrjäytymisen. Bolognan prosessissa korostetaan, että kaikilla tulee olla yhdenvertaiset oikeudet ja mahdollisuudet osallistua korkeakoulutukseen. Tämä tarkoittaa käytännössä muun muassa sitä, että korkeakoulujen tulisi panostaa entistä enemmän opintojen ohjaukseen, jottei kukaan jäisi opinnoista ulkopuolelle ja syrjäytyisi. (Ursin ym. 2011; Suomen virallinen tilasto (SVT) 2011a.)

Korkeakouluopiskelijoiden koulutukselliseen syrjäytymiseen liittyy tutkimuskohteena paljon erityispiirteitä, jotka poikkeavat muusta koulutukselliseen syrjäy-

tymiseen liittyvästä tutkimuksesta, jossa tutkimuskohteena ovat ensimmäisellä tai toisella asteella opiskelevat lapset tai nuoret. Perinteisesti korkeakouluopiskelijat on nähty etuoikeutettuna ryhmänä, ja siksi on kyseenalaista, voidaanko heitä tutkia samalla tavalla kuin muita syrjäytyneitä. Korkeakoulutuksen laajentumisen ja massoitumisen myötä korkeakouluopiskelijat ovat siis entistä heterogeenisempi ryhmä, iältään he ovat yleensä noin 20–30-vuotiaita ja taustoiltaan hyvinkin erilaisia. Opiskelijoiden profiilit vaihtelevat myös tiedekuntien mukaan. Tärkeää syrjäytymiskeskustelussa on se, miten korkeakoulutuksesta syrjäytynyt määritellään ja kuka määritelmän laatii. (Ursin ym. 2011.)

Korkeakoulutuksen keskeyttämiseen tai opintojen viivästyymiseen voi olla useita syitä. Rautopuron ja Väisäsen (2001) tutkimuksen mukaan syyt opintojen keskeyttämiselle voidaan luokitella akateemisiin, yliopistosta johtumattomiin sekä opiskelijan henkilökohtaisiin syihin. Akateemisia syitä ovat esimerkiksi opetuksen ja sivuainevalikoimaan liittyvät syyt, yliopistosta johtumattomia syitä taas esimerkiksi opiskelukaupunkiin, sen sijaintiin ja ilmapiiriin liittyvät seikat. Opiskelijan elämäntilanteeseen ja sen muutoksiin, kuten esimerkiksi perheen perustamiseen, liittyvät asiat ovat henkilökohtaisia syitä. Lisäksi opintojen alkuvaiheissa syyt opintojen keskeyttämiselle ovat tutkimuksen mukaan erilaisia kuin loppuvaiheen opiskelijoilla ja myös opintoalalla on merkitystä. (Rautopuro & Väisänen 2001, 73–85.)

Vesikansa, Lempinen ja Suomela (1998) ovat jaotelleet tutkimuksessaan opintojen etenemistä hidastavat tekijät ulkoisiin (yhteiskunnasta ja yliopistosta johtuviin) ja sisäisiin (opiskelijasta itsestään johtuviin) tekijöihin. Ulkoisia tekijöitä ovat toimeentuloon, koulutusinstituutioon, tutkinnon rakenteeseen, työllisyystilanteeseen ja elämäntilanteeseen liittyvät tekijät, sisäisiä tekijöitä puolestaan motivaatiotekijät, orientaatiotekijät ja suuntautuneisuus koulutusosalalle.

Kokonaan yliopisto-opiskelunsa keskeytti lukuvuonna 2006–2007 kaikkiaan 5,6 prosenttia kaikista opiskelijoista. Suhteellisesti eniten keskeyttäneitä oli Jyväskylän yliopistossa (8 %), Turun kauppakorkeakoulussa (7 %), Oulun yliopistossa (7 %) ja Joensuun yliopistossa (7 %). (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998, 8; Suomen virallinen tilasto (SVT).)

## Aineiston keruu ja kuvailu

Artikkelin aineisto koostuu aineistosta, jota on kerätty vuosina 2009–2012 neljästä eri yliopistosta, joista tähän artikkeliin on valittu Jyväskylän sekä Tampereen yliopistot. Niiden yliopistojen tiedekunnat ovat melko yhteneväisiä ja mahdollistavat näin vertailun. Yliopistoista on osaprojektin aikana kerätty tietoa niin opiskelijarekisteristä, kyselyllä kuin haastatteluilla. Tässä artikkelissa keskitytään opintorekistereistä kerättyyn aineistoon. Tämän näkökulman valinta perustuu Bolognan prosessin mukanaan tuomaan opinto-oikeuden rajaseläkiin (Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005), jonka nojalla opiskelija, joka ei suorita opintojaan lain määrittelemässä enimmäisajassa, voi menettää opinto-oikeutensa ja näin syrjäytyä yliopisto-opinnoista.

Jyväskylän yliopiston rekisteriaineistoon valikoitui yhteensä 4 775 ja Tampereen yliopiston aineistoon 3 577 Bolognan prosessin mukaisesti opiskelevaa opiskelijaa. Kuvailevia tietoja opiskelijoista on esitelty taulukossa 1.

Taulukko 1. Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen rekisteriaineistot

	<b>Jyväskylän yliopisto</b>	<b>Tampereen yliopisto</b>
Opiskelijamäärä	4 775	3 577
Naisia	62 %	37 %
Aloitusikä 20 v tai alle	64 %	54 %
Aloitusikä 21–24 v	25 %	30 %
Aloitusikä 25 v tai yli	12 %	16 %
Opintopisteitä/lukukausi: keskiarvo	22,9	19,6
keskihajonta	10,1	11,0
Läsnäololukukaudet:		
1–2	30 %	31 %
3–4	23 %	25 %
5–	19 %	20 %
7–8	16 %	14 %
9	2 %	10 %

Kuten taulukosta 1 voimme nähdä, ovat tyypilliset rekisteriaineiston opiskelijat melko nuoria ja hiljattain opintonsa aloittaneita. Jyväskylän yliopiston opiskelijoista on naisia selkeästi suurempi osa (62 %) kuin Tampereen yliopiston opiskelijoista (37 %). Jyväskylän yliopiston opiskelijat ovat lisäksi ikäjakaumaltaan hieman nuorempia.

## Tieto- ja viestintäteknologian opiskelijat hitaimpia

Vertailtavien yliopistojen tiedekunnat eivät ole aivan yhteneviä. Vuonna 2009 molemmissa yliopistoissa oli humanistinen, informaatioteknologian (JY) / informaatiotieteiden (TAY), kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Lisäksi Jyväskylässä oli taloustieteellinen ja Tampereella kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunta, joiden voidaan ajatella olevan sisällöllisiltä teemoiltaan samankaltaisia. Näiden lisäksi Jyväskylässä on liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta sekä matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta ja Tampereella lääketieteellinen tiedekunta.

Tampereen yliopiston tiedekuntarakenne uudistettiin vuoden 2011 alusta, mutta tässä aineistossa tiedekunnat on luokiteltu vielä vanhan järjestelmän mukaisesti. Myös Jyväskylän yliopistossa on aineiston keräämisen jälkeen tapahtunut muutoksia, ja taloustieteellisen tiedekunnan nimi on vaihtunut kauppa- ja liikenne- ja kauppa- ja liikennekoulukseksi.

Opiskelijat jaoteltiin viiteen luokkaan tutkimushetkellä havaitun opintopisteiden suoritusvauhdin mukaan. Luokat ovat:

1. Ei suorituksia: rekisterissä 0 opintopistettä.
2. Ei kandidaatintutkintoa 7 vuodessa: suoritusvauhti 1–11 opintopistettä/läsnäololukukausi
3. Mahdollinen kandidaatintutkinto 7 vuodessa: suoritusvauhti 11–13 opintopistettä/läsnäololukukausi
4. Kandidaatintutkinto, mahdollinen maisterintutkinto 7 vuodessa: suoritusvauhti 13–21 opintopistettä/läsnäololukukausi
5. Varma maisterintutkinto: yli 21 opintopistettä/läsnäololukukausi

Jos maisteriksi valmistumisen tavoitteena on Bolognan prosessin ihanneaika, viisi vuotta, edellyttää se keskimäärin 30 opintopisteen suoritusvauhtia lukukaudessa. Jotta opiskelija valmistuisi seitsemässä vuodessa, mikä on opintojen maksimiaika, on hänen opiskeltava keskimäärin 24 opintopistettä lukukaudessa.

Yliopistojen rekisterit eivät ole suoraan vertailukelpoisia. Eroja on muun muassa siinä, miten opintoalaansa vaihtaneiden sekä samanaikaisesti opintojaan muualle suorittavien opintopisteet on kirjattu. Tästä syystä tulokset ovatkin vain suuntaa antavia. Varsinkin ne opiskelijat, joilla ei ole rekisterin mukaan yhtään opintopistettä, saattavat esimerkiksi olla siirtyneet jostain muusta tiedekunnasta, eivätkä heidän opintopisteensä ole jostain syystä päivittyneet.



Opiskelijoita, joilla ei ollut rekisterissä yhtään suoritettua opintopistettä, oli Jyväskylän yliopistossa eniten informaatioteknologian tiedekunnassa, missä 11 prosentilla opiskelijoista ei ollut lainkaan suorituksia. Tampereella yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa 13 prosenttia opiskelijoista oli samassa tilanteessa. Todella hitaasti edenneitä opiskelijoita eli sellaisia, joille opintopisteitä oli kertynyt ainoastaan 1–11 läsnäololukukautta kohden, oli Jyväskylän yliopiston informaatioteknologian tiedekunnassa 18 prosenttia kaikista rekisteriaineiston opiskelijoista ja matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa 14 prosenttia. Tampereen yliopiston informaatiotieteiden tiedekunnassa vastaava luku oli 39 prosenttia ja kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunnassa 15 prosenttia. Luokkaan ”mahdollinen kandidaatintutkinto 7 vuodessa” (11–13 opintopistettä lukukaudessa) kuului Jyväskylän yliopiston informaatioteknologian tiedekunnan opiskelijoista 4 prosenttia ja matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoista 3 prosenttia. Tampereen yliopistosta tähän luokkaan kuului suhteellisesti eniten opiskelijoita kasvatustieteiden tiedekunnasta (7 %) sekä humanistisesta tiedekunnasta (4 %) (ks. taulukko 4, liite 1).

## Mikä selittää korkeakoulutuksesta syrjäytymistä?

Korkeakoulutuksesta syrjäytymisen riskiä mallinnettiin opintorekisteristä saatujen tietojen pohjalta logistisella regressioanalyysillä. Syrjäytymisen riskillä tarkoitetaan tässä yhteydessä erityisesti riskiä olla valmistumatta maisteriksi tai edes kandidaatiksi. Logistisen regressioanalyysin riskiryhmäksi valittiin ne opiskelijat, joiden nykyinen opintovauhti ei riitä edes kandidaatintutkintoon seitsemän vuoden aikana. Selittävinä muuttujina olivat muun muassa opiskelijan tieteenalat, sukupuoli ja opintojen aloitusikä. Taaksepäin (backward) askeltavan analyysin lopulliset regressiomallit on esitelty taulukoissa 2 ja 3. Taulukoissa on esitetty mallin päävaikutukset sekä tilastollisesti merkitsevät selittävien muuttujien yhdysvaikutukset.

Taulukko 2. Valmistumattomuusriskin logistinen regressiomalli (Jyväskylä)

<b>Selitettävä muuttuja: Valmistumattomuusriski</b>	Logistinen regressio-kerroin	Keski- virhe	p-arvo	Riski- suhde
<b>Tiedekunta</b>				
<b>Verrokki: humanistinen</b>			< 0,01	
Informaatioteknologian	0,57	0,24	0,02	1,77
Kasvatustieteiden	-1,06	0,31	< 0,01	0,35
Liikunta- ja terveystieteiden	-0,14	0,21	0,50	0,87
Matemaattis-luonnontieteellinen	0,33	0,18	0,07	1,40
Taloustieteellinen	-0,73	0,30	0,02	0,48
Yhteiskuntatieteellinen	-0,42	0,25	0,09	0,66
<b>Aloituskä</b>				
<b>Verrokki: 20 vuotta tai alle</b>			< 0,01	
21–24 vuotta	0,94	0,15	< 0,01	2,57
25–30 vuotta	2,34	0,18	< 0,01	10,40
31 vuotta tai yli	3,23	0,22	< 0,01	25,18
<b>Opiskelun kesto</b>				
<b>Verrokki: ensimmäinen vuosi</b>			< 0,01	
Enintään 2 vuotta	-0,44	0,12	< 0,01	0,64
Enintään 3 vuotta	-0,83	0,14	< 0,01	0,44
Enintään 4 vuotta	-1,03	0,16	< 0,01	0,36
Menossa 5. vuosi	-0,94	0,19	< 0,01	0,39
<b>Sukupuoli * Tiedekunta</b>			< 0,01	
Sp * Informaatioteknologian	-0,97	0,42	0,02	0,38
Sp * Kasvatustieteiden	1,29	0,57	0,02	3,63
Sp * Liikunta- ja terveystieteiden	-0,50	0,29	0,08	0,61
<b>Tiedekunta * Aloituskä</b>			< 0,01	
Informaatioteknologian * (21–24 v)	-1,01	0,36	< 0,01	0,36
Informaatioteknologian * (31 v tai yli)	-1,54	0,69	0,03	0,21
Kasvatustieteiden * (21–24 v)	-1,26	0,43	< 0,01	0,28
Kasvatustieteiden * (25–30 v)	-1,31	0,53	0,01	0,27
Kasvatustieteiden * (31 v tai yli)	-1,69	0,68	0,01	0,18
Liikunta- ja terveyst. * (21–24 v)	-0,92	0,54	0,09	0,40
Mat.-luonnont. * (21–24 v)	-1,26	0,33	< 0,01	0,28
Mat.-luonnont. * (25–30 v)	-0,89	0,38	0,02	0,41
Mat.-luonnont. * (31 v tai yli)	-2,14	0,56	< 0,01	0,12
<b>Vakiotermi</b>	-1,48	0,08	< 0,01	0,23

Jyväskylän mallin oikeinluokitussuhde on 87,4 prosenttia. Taulukosta 2 havaitaan, että tiedekunta, opintojen aloituskä ja opiskelun kesto ovat tilastollisesti merkittäviä selittäjiä valmistumattomuusriskille. Opiskelijan sukupuoli on myös tärkeä selittäjä, ja tämä näkyy mallissa yhdysvaikutuksena tiedekunnan kanssa.

Regressiokertoimien tarkastelu osoittaa, että valmistumattomuusriski on tilastollisesti merkitsevästi suurempi informaatioteknologian tiedekunnassa (riskisuhde 1,77) sekä matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa (riskisuhde 1,40), kun vertailuryhmänä on humanistinen tiedekunta. Vastaavasti kasvatustieteiden tiedekunnassa, taloustieteellisessä sekä yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa valmistumattomuusriski on pienempi. Näiden tiedekuntien osalta riskisuhde humanisteihin verrattuna saadaan taulukon ilmoittaman riskisuhteen käänteislukuna. Esimerkiksi kasvatustieteiden tiedekunnan riskisuhde 0,35 tarkoittaa sitä, että humanistien valmistumattomuuden riskisuhde on noin 2,9 kertaa suurempi kuin kasvatustieteilijöiden.

Vastaavalla tavalla havaitaan, että varttuneemmalla iällä opintonsa aloittaneiden valmistumattomuusriski on suurempi kuin nuorena aloittaneiden. Esimerkiksi yli 31-vuotiaana opintonsa aloittaneiden valmistumattomuuden riskisuhde on noin 25-kertainen suhteessa 20-vuotiaana tai sitä nuorempana aloittaneisiin. Opiskelijan sitoutuminen ja sitouttaminen opintoihin puolestaan pienentää valmistumattomuusriskiä. Toista vuottaan opiskelevien riski on tilastollisesti merkitsevästi pienempi kuin ensimmäistä vuottaan opiskelevien, ja kun opinnot etenevät pidemmälle, ei valmistumattomuusriski enää kasva.

Sukupuolen ja tiedekunnan välinen yhdysvaikutus on mielenkiintoinen. Tilastollisesti merkitsevä yhdysvaikutus tarkoittaa käytännössä sitä, että informaatioteknologian tiedekunnassa sekä liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa naisten valmistumattomuusriski on miehiä pienempi, mutta kasvatustieteiden tiedekunnassa tilanne on päinvastainen. Aloitusiän ja tiedekunnan yhdysvaikutuksesta puolestaan selviää, että informaatioteknologian ja kasvatustieteiden tiedekunnissa sekä matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa myöhäisempi aloitusikä ennustaa suurempaa valmistumattomuusriskiä. Muissa tiedekunnissa yhteys ei ole näin suoraviivainen.

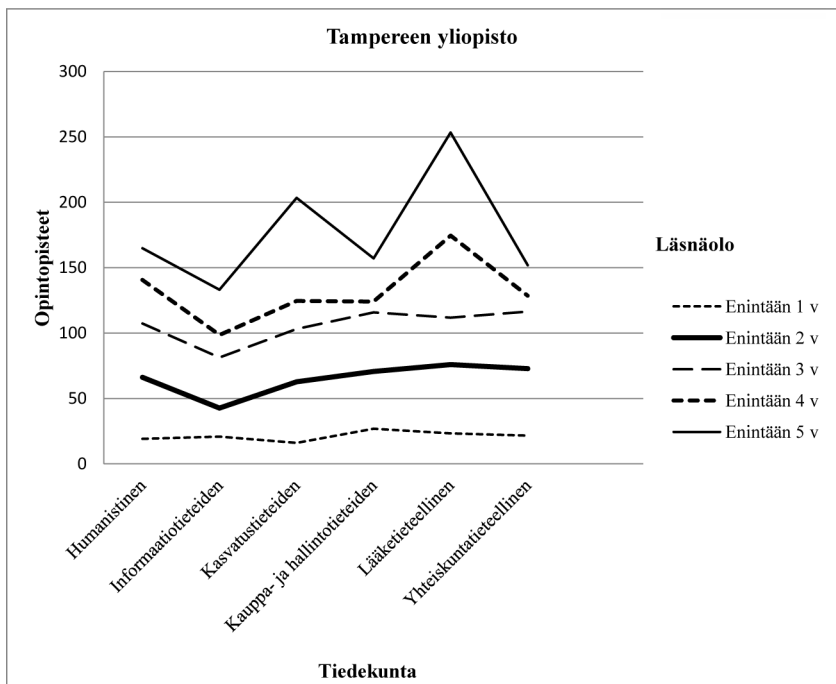
Taulukko 3. Valmistumattomuusriskin logistinen regressiomalli (Tampere)

<b>Selitettävä muuttuja: Valmistumattomuusriski</b>	Logistinen regressio-kerroin	Keski- virhe	p-arvo	Riski- suhde
<b>Tiedekunta</b>				
<b>Verrokkii: humanistinen</b>			< 0,01	
Informaatiotieteiden	0,87	0,14	< 0,01	2,38
Kasvatustieteiden	-0,36	0,30	0,23	0,70
Kauppa- ja hallintotieteiden	0,33	0,14	0,02	1,39
Lääketieteellinen	-1,21	0,25	< 0,01	0,30
Yhteiskuntatieteellinen	0,14	0,17	0,40	1,16
<b>Aloitusikä</b>				
<b>Verrokkii: 20 vuotta tai alle</b>			< 0,01	
21–24 vuotta	0,39	0,10	< 0,01	1,48
25–30 vuotta	1,25	0,12	< 0,01	3,49
31 vuotta tai yli	0,94	0,19	< 0,01	2,55
<b>Opiskelun kesto</b>				
<b>Verrokkii: ensimmäinen vuosi</b>			0,07	
Enintään 2 vuotta	-0,29	0,15	0,05	0,75
Enintään 3 vuotta	-0,09	0,14	0,53	0,92
Enintään 4 vuotta	0,17	0,15	0,27	1,18
Menossa 5. vuosi	-0,25	0,25	0,32	0,78
<b>Sukupuoli * Tiedekunta</b>			< 0,01	
Sp * Informaatiotieteiden	-0,60	0,26	0,02	0,55
Sp * Lääketieteellinen	0,64	0,41	0,12	1,90
<b>Tiedekunta * Opintojen kesto</b>			< 0,01	
Informaatiotieteiden * Enintään 2 vuotta	0,93	0,31	< 0,01	2,53
Informaatiotieteiden * Enintään 4 vuotta	0,92	0,40	0,02	2,52
Kasvatustieteiden * Enintään 4 vuotta	1,16	0,57	0,04	3,18
Kauppa- ja hallintotieteiden * Enintään 2 vuotta	0,59	0,32	0,07	1,80
Kauppa- ja hallintotieteiden * Enintään 3 vuotta	0,69	0,34	0,05	1,98
Kauppa- ja hallintotieteiden * Enintään 4 vuotta	1,28	0,39	< 0,01	3,58
Lääketieteellinen * Enintään 3 vuotta	1,76	0,54	< 0,01	5,81
Lääketieteellinen * Enintään 4 vuotta	1,73	0,61	< 0,01	5,65
Yhteiskuntatieteellinen * Enintään 4 vuotta	1,47	0,45	< 0,01	4,34
Yhteiskuntatieteellinen * Menossa 5. vuosi	0,97	0,48	0,04	2,64
<b>Vakiotermit</b>	-1,10	0,08	< 0,01	0,33

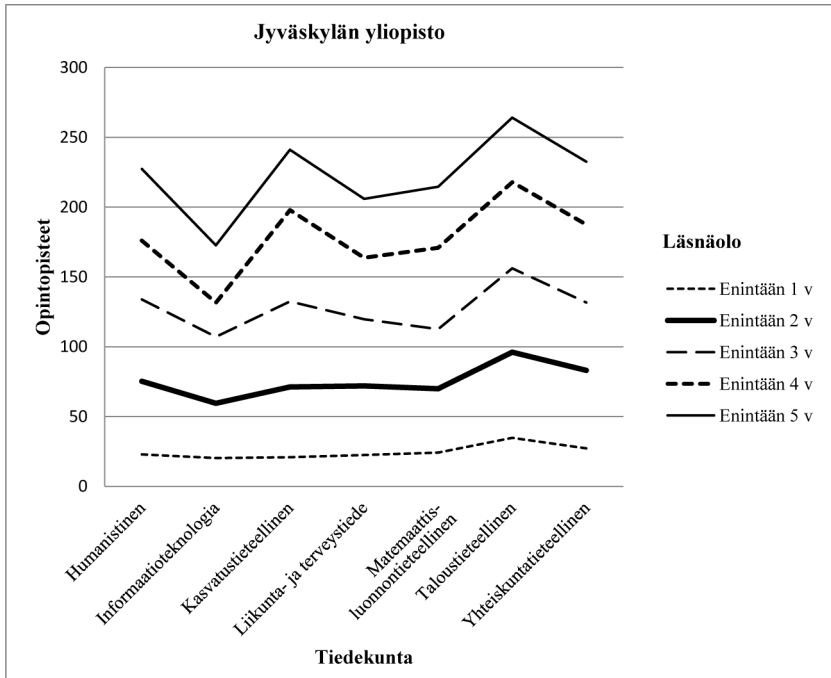
Tampereen yliopiston mallin (taulukko 3) tulokset ovat samansuuntaiset kuin Jyväskylän. Mallin oikeinluokitussuhde on 77 prosenttia. Myös Tampereella informaatiotieteiden tiedekunnan (riskisuhde 2,4) sekä kauppa- ja hallintotieteiden opiskelijoiden (riskisuhde 1,4) valmistumattomuusriski on tilastollisesti merkitse-

västi suurempi kuin vertailuryhmänä olevien humanistien. Lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden valmistumattomuusriski on puolestaan selkeästi pienempi.

Opiskelujen aloitusiän ennuste valmistumattomuudelle on suurin piirtein samanlainen kuin Jyväskylän mallissa. Ainoa ero on se, että suurin riski on 25–30-vuotiaana aloittaneilla. Myös opintojen keston vaikutus valmistumattomuusriskiin on täsmälleen samanlainen Tampereella ja Jyväskylässä, ja lisäksi Tampereen mallissa näkyy Jyväskylän tavoin sukupuolen vaikutus valmistumattomuusriskiin yhdysvaikutuksen kautta. Informaatiotieteiden tiedekunnassa naisten riski on pienempi kuin miesten, lääketieteellisessä tiedekunnassa tilanne on päinvastainen.



Kuvio 1. Tampereen yliopiston rekisteriaineiston opiskelijoiden opinnoissaan eteneminen läsnäolo vuosien sekä tiedekunnan mukaan.



Kuvio 2. Jyväskylä yliopiston rekisteriaineiston opiskelijoiden opinnoissaan eteneminen läsnäolovuosien sekä tiedekunnan mukaan.

Kuviot 1 ja 2 kuvaavat opintopisteiden kertymistä Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen rekisteriaineistojen opiskelijoille tiedekunnan sekä läsnäolovuosien mukaan. Molemmissa kuvioissa on nähtävissä, että ensimmäisen kolmen läsnäolovuoden aikana suuria eroja tiedekuntien välillä ei ole vielä syntynyt. Tämän jälkeen erot alkavat kuitenkin näkyä, sillä informaatioteknologian (JY) / informaatiotieteiden (TAY) opiskelijat jäävät selkeästi muista jälkeen opintopisteiden kerryttämisessä. Tampereella yllättäen myös kauppaja hallintotieteiden opiskelijoiden sekä yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden suoritusaste on selvästi hitaampi kuin kasvatustieteiden ja lääketieteen opiskelijoilla.

Tarkasteltaessa viidettä vuottaan läsnä olevia opiskelijoita havaitaan, että Tampereen yliopiston opiskelijat etenevät opinnoissaan selvästi hitaammin kuin Jyväskylän yliopiston opiskelijat. Varsinkin Jyväskylän yliopiston taloustieteellisen tie-

dekunnan opiskelijoiden nopea etenemisvauhti verrattuna Tampereen yliopiston kauppa- ja hallintotieteiden opiskelijoiden hitaaseen etenemiseen on merkille pantavaa. Tarkempi tarkastelu näiden tiedekuntien opiskelijoiden etenemisvauhdista osoittaa, että hajonta on Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintopistekertymien kohdalla suurempaa, mikä osaltaan selittää eroja. Myös informaatioteknologi- an / informaatiotieteiden tiedekunnassa hajonta oli muihin tiedekuntiin nähden suurempaa. Näissä tiedekunnissa myös naisten ja miesten väliset erot olivat suurempia kuin muualla ja naiset etenivät tavallisesti opinnoissaan nopeammin.

## **Ketkä ovat vaarassa syrjäytyä korkeakoulutuksesta?**

Artikkelin tavoitteena oli luoda profiilia opiskelijoista, joilla on suurempi riski korkeakoulutuksesta syrjäytymiseen kuin muilla opiskelijoilla. Tämän riskiryhmän olemassaolon tiedostaminen on tärkeää, jotta siihen kuuluviin osattaisiin kiinnittää entistä enemmän huomiota. Puhutaan siis riskistä ja syrjäytymisvaarasta, koska varsinkin nuorten kohdalla leimaamista tulee välttää. Opiskelijoilla saattaa opiskeluvauhti vaihdella elämäntilanteen mukaan, joten ”menetettyjä tapauksia” ei ole. Tilastoja tarkastellessa koulutuksesta syrjäytyneistä on vaikea saada tarkkaa kuvaa, koska syyt keskeyttämiselle voivat olla moninaisia eivätkä ne ole aina negatiivisia, esimerkiksi opiskelijan siirtyessä korkeammalle koulutusasteelle tai oman alan työtehtäviin. Tässä on kyse näkökulmasta: keskeyttäminen saattaa olla positiivista opiskelijalle, mutta negatiivista oppilaitokselle. Puhutaan ”drop out” -opiskelijoista, joilla tarkoitetaan opiskelijoita, jotka lopettavat opiskelunsa kokonaan, ”stop out” -opiskelijoista, jotka keskeyttävät opintonsa mutta palaavat jatkamaan niitä myöhemmin, ja ”transfer students” -opiskelijoista, jotka jatkavat opintojaan jossain toisessa oppilaitoksessa (Honkonen 2002, 17).

Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen rekisteriaineistojen perusteella voidaan etsiä yhteyksiä eri muuttujien välillä. Syvempää tarkastelua koulutuksesta syrjäytymisen syistä ei tämän aineiston perusteella kuitenkaan voida tehdä. Emme voi siis tietää, kuinka suuri osuus hitaasti etenevistä opiskelijoista on siirtynyt töihin tai vaihtanut oppilaitosta, kuinka moni kokee jonkinlaisia ongelmia opintojensa loppuun saattamisen suhteen ja ovatko nämä ongelmat sellaisia, joihin yliopisto voi vaikuttaa. Voidaan kuitenkin esittää, minkälaisiin ryhmiin tulisi kiinnittää huomiota.

Rekisteriaineiston perusteella voidaan hahmotella kuvaa opiskelijaprofilista, jolla on suurempi vaara syrjäytyä korkeakoulutuksesta kuin muilla. Tiedekuntia tarkasteltaessa selviää, että suurin riski Jyväskylän yliopistossa on informaatioteknologian sekä matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoilla, jotka ovat aloittaneet opintonsa yli 25-vuotiaina. Tampereen yliopistossa informaatiotieteiden sekä kauppa- ja hallintotieteiden opiskelijoilla riski opintojen keskeytymiseen on suurempi kuin muilla. Läsnaolovuosien ja opintopistekertymien mukaan tarkasteltuna vaikuttaa, että erot tiedekuntien välillä alkavat selkeästi muodostua kolmannen opiskeluvuoden jälkeen. Regressiomallin mukaan suurin valmistumattomuusriski on ensimmäisen vuoden opiskelijoilla. Opintojensa alussa opiskelunsa keskeyttävät opiskelijat saattavat kokea epävarmuutta siitä, ovatko oikealla opintoalalla, tai he eivät ole päässeet aloittamaan opintojaan siellä, minne ensisijaisesti hakivat.

Tarkasteltaessa tilastojen valossa eri opintoalojen opiskelijoiden valmistumista Suomen yliopistoista huomataan, että vuonna 2001 opintonsa aloittaneet olivat 5,5 opiskeluvuoden jälkeen eli vuonna 2006 hyvin erilaisissa tilanteissa. Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon opiskelijoista 33 prosenttia, humanististen alojen ja kasvatustieteiden opiskelijoista lähes 30 prosenttia ja sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opiskelijoista 25 prosenttia oli valmistunut maisteriksi. Vastaavasti tekniikan ja liikenteen opiskelijoista maisteriksi oli valmistunut 14 prosenttia ja luonnontieteiden opiskelijoista vain 16 prosenttia. (Suomen virallinen tilasto 2008 (SVT).) Nämä tulokset ovat samansuuntaisia kuin tämän artikkelin aineistosta saadut.

Opintojen ohessa työskentelyllä on vaikutusta opintojen edistymiseen. Pidemmällä aikavälillä opintojen aikaisesta työssäkäynnistä on hyötyä työelämään siirryttäessä, jos on kerryttänyt työkokemusta oman alan töissä. Hitaasti opinnoissaan edenneille opiskelijoille suunnatussa kyselyssä selvisi, että varsin moni työskenteli pää- tai sivutoimisesti opintojensa ohella ja vieläpä alalla, joka ei vastannut heidän koulutusalaansa (Rautopuro & Korhonen 2011). Kemppaisen (2001) tutkimuksesta ”Ristipainneissa” selviää, että Helsingin yliopiston opiskelijoilla työssä käyminen hidasti opintojen suorittamista. Myös Riitta Kaliman väitöskirja ”Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakouluissa” (2011) osoitti, että opiskelijoiden hidas opiskeluvauhti johtui opiskelijoiden työssäkäynnistä. Opiskelujärjestelmässä sitä ei kuitenkaan otettu riittävästi huomioon, mikä johti pitkittyneisiin opiskeluaikoihin.

Tämän tutkimuksen aineistossa aloja, joilla opintojen kestolla oli selkeä yhteys opintojen keskeyttämisen riskiin, olivat informaatioteknologia/informaatiotie-



teet sekä Tampereella kauppa- ja hallintotieteet. On mahdollista, että näiltä aloilta siirrytään työelämään kesken opiskelujen muita aloja herkemmin. Työelämään siirtyminen vaihtelee myös taloudellisten suhdanteiden mukaan. Onkin tärkeää, että eri opintoaloilla hahmotetaan myös niitä yhteiskunnallisia trendejä, jotka vaikuttavat opintojen keskeyttämisen syihin.

Koulutuspoliittisesti merkityksellistä on erottaa se opiskelijaryhmä, jolla on aidosti vaikeuksia selviytyä opinnoistaan ja johon kuuluvat ovat vaarassa syrjäytyä korkeakoulutuksesta, jotta näihin vaikeuksiin osattaisiin paremmin puuttua ennakoivasti. Keskustelu opintojen viivästyttämisestä ja opintojen keskeyttämisestä kapenee helposti puheeksi pelkästään siitä, että opiskelijoilla on oikeuksien lisäksi myös velvollisuuksia. Tällaisessa keskustelussa opiskelijat nähdään oman edun tavoittelijoina, mutta oma etu mielletään opintojen tahalliseksi pitkittämiseksi, ei ajallaan valmistumiseksi ja työelämään siirtymiseksi. Kaliman väitöstutkimuksen (2011) tarkoituksena oli opiskelun nopeuttaminen ja opiskeluajan lyhentäminen. Keinoiksi hän listaa opintojärjestelmän joustavuuden lisäämisen, opinto-ohjauksen kehittämisen sekä oppimisympäristön parantamisen. Myös Honkonen (2002, 56) toteaa ammattikorkeakouluopiskelijoihin liittyvässä arviointitutkimuksessaan, että ideaalinen kuva korkeakouluopiskelijasta on vieras tämän päivän todellisuudelle, ja keskeyttämisiongelma on pääosin systeemin itsensä aikaansaannosta. Koulutusrakenteista tulisi tehdä aidosti joustavia ja paremmin ihmisten todellisuuteen sopivia.

Opiskelijoiden hyvinvointi, motivaatio ja sitoutuminen ovat päämääriä, joihin pitää aktiivisesti pyrkiä. Tällöin kiinnitetään huomiota muun muassa opetuksen ja ohjauksen laatuun ja määrään sekä erilaisissa elämäntilanteissa olevien opiskelijoiden opiskelun mahdollistamiseen. Silloin päästään tilanteeseen, jossa kaikki voittavat: opinnot edistyvät ja opiskelijoiden hyvinvointi lisääntyy.



### **Korkeakoulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat**

Korkeakouluopiskelijat, joilla Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen opiskelijarekisteriaineistojen perusteella on suurempi riski valmistumattomuuteen ja opintojen keskeytymiseen kuin muilla opiskelijoilla,

- opiskelevat Jyväskylän yliopistossa informaatioteknologian tai matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa, Tampereella informaatiotieteiden tai kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunnassa,
- ovat opintojensa alkuvaiheessa (keskeyttämisen syy esimerkiksi epäselvyys opintoalan sopivuudesta) tai ovat aloittaneet opintonsa keskimääräistä vanhempina (keskeyttämisen syyt esimerkiksi taloudellisia tai elämäntilanteeseen liittyviä). Sitoutuminen opintoihin vähentää keskeyttämisriskiä.
- Miehillä on suurempi riski syrjäytyä korkeakoulutuksesta kuin naisilla informaatioteknologian tai -tieteiden tiedekunnassa, matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa sekä liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa. Kasvatustieteiden sekä lääketieteellisessä tiedekunnassa tilanne on päinvastainen: niissä naisilla on suurempi riski opintojen keskeyttämiseen.

## Lähteet

- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Helsinki: Sitran raportteja 75.
- Eurostudent IV 2008–2011.W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Berliini. [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EIV\\_Synopsis\\_of\\_Indicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf). Luettu 25.4.2012.
- Honkanen, V. 2010. Yrittäjäksi ryhtyneiden korkeakoulutettujen työssä menestyminen viidessä Euroopan maassa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus (RUSE). Raportti 75. Turku: Uniprint.
- Honkonen, R. 2002. Ammattikorkeakouluopintojen keskeyttäminen ja sen vähentäminen. KeVät-projektin arviointi. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hovdhaugen, E. & Aamodt, P. O. 2009. Learning environment: Relevant or not to students' decision to leave university? *Quality in Higher Education* 15 (2), 177–189.
- Jahnukainen, M. 2005. Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Koivula (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 40–50.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa: Mikkola A (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden puheenvuoroja.
- Kansalaiskasvatuksen keskus ry. Nuorisopoliittinen kirjasto ja tietopalvelu. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/86, 37–58.
- Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia vuosille 2007–2015. Uudistuva, ihmisläheinen ja kilpailukykyinen Suomi. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Tietoyhteiskuntaohjelma. [http://www.arjentietoyhteiskunta.fi/files/34/Kansallinen\\_tietoyhteiskuntastrategia.pdf](http://www.arjentietoyhteiskunta.fi/files/34/Kansallinen_tietoyhteiskuntastrategia.pdf). Luettu 4.7.2012.
- Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Helsinki: Suomalaiset Oikeusjulkaisut SOJ Oy.
- Kemppainen, T. 2011. Ristipaineissa. Tutkimus Helsingin yliopiston opiskelijoiden työssäkäynnistä, työkokemuksista ja ammatillisesta järjestäytymisestä. Helsinki: Palvelualojen ammattiliitto PAM ry.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. 2011. Opiskelun nopeus ja työmarkkinarelevanssi – korkeakoulupolitiikan dilemma? *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5).

- Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050556>. Luettu 25.4.2012.
- Liiten, M. 2012. HS-selvitys: Opinto-oikeuden voisi menettää liki 6 000 opiskelijaa. Helsingin Sanomat 18.5.2012. <http://www.hs.fi/kotimaa/HS-selvitys+Opinto-oikeuden+voisi+menett%C3%A4%C3%A4+liki+6000+opiskelijaa/a1305563948186>. Luettu 18.5.2012.
- Lämsä, A-M. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 102. Oulun yliopisto.
- Myrskylä, P. 2012. Hukassa – keitä ovat syrjäytyneet nuoret? EVA analyysi No 19. Elinkeinoelämän Valtuuskunta. <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>. Luettu 20.4.2012.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Ei paikoillanne vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 11.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Bolognan prosessi. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>. Luettu 12.4.2012.
- Opetusministeriö. 2009. Ministereiden julkilausuma. Bolognan prosessi 2020 – Euroopan korkeakoulualue uudella vuosikymmenellä. Euroopan korkeakoulutuksesta vastaavien ministereiden konferenssin julkilausuma, Leuven ja Louvain-la-Neuve, 28.–29.4.2009. Alustava käänös. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Leuven\\_Louvain\\_kommunikea.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Leuven_Louvain_kommunikea.pdf). Luettu 25.4.2012.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. 2010. Employability and Finnish university graduates. *European Educational Research Journal* 9(1), 45–55. [http://www.worlds.co.uk/eeerj/content/pdfs/9/issue9\\_1.asp](http://www.worlds.co.uk/eeerj/content/pdfs/9/issue9_1.asp). Luettu 13.3.2012.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa: M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere University Press, 36–58.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences* 7. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.

- Suomen kuntaliitto. 2011. Kunnat.net. 2011. <http://www.kunnat.net/fi/tietopankit/tilastot/vaestotietoja/huoltosuhde/Sivut/default.aspx>. Luettu 15.4.2012.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2005. Yliopistokoulutus. ISSN 1799-0599. 2003, Kokopäivä- ja osa-aikaopiskelu korkeakouluissa 2003. Helsinki: Tilastokeskus. [http://tilastokeskus.fi/til/yop/2003/yop\\_2003\\_2005-03-09\\_kat\\_001.html](http://tilastokeskus.fi/til/yop/2003/yop_2003_2005-03-09_kat_001.html). Luettu 20.4.2012.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2008. Opintojen kulku. ISSN=1799-1005. 2006, Vuoden 2001 yliopistokoulutuksen uusien alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon opiskelijoiden opintojen kulku koulutusalan (opetushallinnon luokitus) mukaan vuoden 2006 loppuun mennessä. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/opku/2006/opku\\_2006\\_2008-05-08\\_tau\\_008.html](http://www.stat.fi/til/opku/2006/opku_2006_2008-05-08_tau_008.html). Luettu 24.4.2012
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2009. Koulutuksen keskeyttäminen. ISSN 1798-9280. 2007, Yliopistokoulutuksen keskeyttäminen oppilaitoksittain syyskuusta 2006 syyskuuhun 2007. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/kkesk/2007/kkesk\\_2007\\_2009-03-11\\_tau\\_009.html](http://www.stat.fi/til/kkesk/2007/kkesk_2007_2009-03-11_tau_009.html). Luettu 24.4.2012.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2011a. Väestön koulutusrakenne. ISSN 1799-4586. 2010. Helsinki: Tilastokeskus. [http://tilastokeskus.fi/til/vkour/2010/vkour\\_2010\\_2011-12-02\\_tie\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/vkour/2010/vkour_2010_2011-12-02_tie_001_fi.html). Luettu 24.4.2012.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2011b. Yliopistokoulutus. Yliopistotutkinnon suorittaneet 2010. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/yop/2010/01/yop\\_2010\\_01\\_2011-04-20\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/yop/2010/01/yop_2010_01_2011-04-20_tie_001_fi.html). Luettu 4.4.2012.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2012. Opiskelijoiden työssäkäynti. ISSN 1798-999X. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/opty/index.html>. Luettu 20.4.2012.
- Ursin, J. 2010. Loppupohdinta: Yliopistokoulutusta työelämän tarpeisiin? Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) Kunhan kuluu viisi vuotta – ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat. Aarresaari-verkosto 2011. Juvenes Print, Tampereen yliopistopaino Oy.
- Ursin, J., Rautopuro, J. & Välimaa, J. 2011. Opiskelijoiden syrjäytymisriski korkeakoulupoliittisessa keskustelussa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere University Press, 19–35.

- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2007. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Valtiontalouden tarkastusviraston toiminnantarkastuskertomus 146/2007.
- Vesikansa, S., Lempinen, P. & Suomela, S. 1998. Tehokkaaseen opiskeluun – nopeutta vai mielekästä oppimista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 14/1998.
- Virkkunen, H. 2010. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen keskeiset linjaukset. Esitelmä seminaarissa Korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen 18.5.2010. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2010/05/rakenteellinen/Virkkunen\\_rakeseminaari\\_18052010.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2010/05/rakenteellinen/Virkkunen_rakeseminaari_18052010.pdf). Luettu 10.1.2012.
- Yleisradio. 2009. Yliopistokoulutuksen kustannukset koulutusaloittain ja yliopistoittain. [http://www.yle.fi/tvuutiset/uutiset/upics/liitetiedostot/Yliopistokoulutuksen\\_menot\\_uusi2.pdf](http://www.yle.fi/tvuutiset/uutiset/upics/liitetiedostot/Yliopistokoulutuksen_menot_uusi2.pdf). Luettu 14.4.2012.

# OPINTOJEN LÄPÄISYN TEHOSTAMINEN AMMATTIKORKEAKOULUTUKSESSA

*Kajja Huhtanen*

Suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden opintoajat ovat joutuneet suurennuslasin alle. Korkea-asteen opintojen läpäisy kiinnostaa erityisesti korkeakoulutuksen järjestäjiä, koska huomattava osa rahoituksesta tulee vasta opiskelijoiden valmistuttua. Opintojen läpäisy korkea-asteella on kuitenkin monen erilaisen tekijän summa. Jotkut näistä tekijöistä ovat opiskelijasta itsestään riippuvaisia, toisiin voidaan vaikuttaa koulutuksen toteutuksesta tai koulutuspolitiikasta käsin. Artikkelin näkökulmaksi on valittu koulutuksen järjestäjän toiminta ja pääpaino on Opintoprosessin tukeminen -hankkeeseen sisältyvän Läpäisy-osahankkeen esittelyssä. Hankkeessa on koottu toimivia käytänteitä niihin opintoprosessin kohtiin, joissa ilmenee kitkaa, sekä rakennettu pedagogisen johtamisen välineistöä. Hankkeen tulokset osoittavat, että läpäisyn tehostaminen ei ole yksistään opinto-ohjaukseen ja tuutorointiin liittyvä asia, vaan siihen vaikuttavat kaikki korkeakoulutuksessa työskentelevät toimijat.

## Johdanto

Opintojen sujuvasta etenemisestä ja sen esteistä on viime aikoina keskusteltu paljon ja on esitetty huoli opiskelijoiden pidentyneistä opiskeluaajoista (ks. esim. Kurri 2006, 4–10). Eritoten korkeakoulutuksen järjestäjiä kiinnostavat kysymykset opiskelijoiden valmistumisesta ja opiskeluaikojen lyhentämisestä. Työelämään siirtyminen nykyistä aikaisemmin on kansallinen tavoite, joka näkyy muun muassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (KESU) vuosille 2011–2016 (OKM 2012a). Siinä työurien pidentäminen on asetettu yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi korkeakouluissa. Suunnitelmassa todetaan, että korkeakoulujen tulee nostaa opetuksen ja ohjauksen tasoa ja parantaa tutkintojen läpäisyä (OKM 2012a, 31). Opetus- ja kulttuuriministeriö kerää myös tietoa siitä, miten korkeakouluissa pyritään vaikuttamaan työurien pidentämiseen.

Koulutuksen suunnittelun ja organisoinnin näkökulmasta ihanteena pidetään usein suoria koulutusuria, joissa siirtymät koulutusasteelta toiselle ja työelämään toteutuvat ilman väli vuosia tai muuten ilman keskeytyksiä (Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila 2011, 9). Tosiasia kuitenkin on, että esimerkiksi nuorten koulutusvalinnat ovat pitkittyneet ja monimutkaistuneet. Koulutustarjontaa sekä koulutuspaikkakilpailu ovat lisääntyneet, ja samaan aikaan koulutuspaikan saamisesta on tullut yksilön kannalta kansalaisvelvoite. Koulutuspolut eivät kuitenkaan toteudu lineaarisina, korkeampaan koulutukseen etenevinä, vaan osa ikäluokasta osallistuu useaan koulutukseen. (Kouvo ym. 2011, 10.) Tämän lisäksi sopivaa koulutusta voidaan hakea samalta tai alemmalta koulutustasolta kuin mistä koulutuspaikka olisi mahdollista saada. Myös uutta koulutuspaikkaa voidaan hakea hyvin erityyppisiltä aloilta (ks. Lahelma 2003).

Tämä artikkeli käsittelee opintojen läpäisyn tehostamiseen tähtäävää pedagogista kehittämistyötä, jota on tehty Opintoprosessin tukeminen -hankkeeseen kuuluvassa Läpäisy-osahankkeessa. Aluksi tarkastellaan läpäisyyden vaikuttavia tekijöitä sekä koulutuspolitiikan, koulutusorganisaation ja koulutuksen suunnittelun että opiskelijan kannalta. Painotus on niissä opintojen läpäisyyden liittyvissä tekijöissä, joihin koulutusorganisaatio voi vaikuttaa. Seuraavaksi esitellään ensin lyhyesti opintojen läpäisemiseen liittyviä hankkeita ja tutkimuksia, minkä jälkeen keskitytään Läpäisy-osahankkeen toteutukseen. Hankkeen tulokset tarjoavat konkreettisia keinoja pedagogiseen johtamiseen (ks. Korhonen, Nevgi & Stenlund 2011, 130) ja sitä kautta tehokkaampaan opintojen läpäisyyden.



## Koulutuspolitiikka ja siirtymät

Suomalainen koulutuspolitiikka on vuosikymmenten ajan mahdollistanut pitkät opiskeluaajat. Muun muassa maksuton koulutus ja opintososiaaliset edut ovat saaneet aikaan sen, että opinnoissa ”viihdytään” pitkään, sen sijaan että pyrittäisiin nopeasti työelämään. Toisaalta työelämän epävakaisuus, töiden saannin epävarmuus ja pätkätoiden todennäköisyys eivät erityisemmin houkuttele ulos opinahjosta. (Merenluoto 2011.)

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on asetettu tavoitteeksi vähintäänkin ammattitutkinnon saaminen kaikille suomalaisille (Lyly 2010). Nuorisotyöttömyyden lukuja halutaan matalammiksi, ja tähän koulutus tuntuu tarjoavan ratkaisun. Luvut näyttävät alhaisemmilta, kun merkittävä osa peruskoulun päättäneistä nuorista ohjautuu vähintään ammatilliseen koulutukseen, suuri osa myös lukion kautta korkeakoulutukseen. Koulutuksen markkinointi on muuttunut pelkästä neutraalista tiedon jakamisesta opiskelijoiden houkutteluksi. Mielikuvat esimerkiksi ammattikorkeakoulussa opiskelusta muodostuvat ennen opintojen alkua usein todellisuutta ruusuisemmiksi, sillä kilpailu hyvistä opiskelijoista saattaa ajaa ammattikorkeakouluja ylimarkkinointiin. Tämä puolestaan luo opiskelemaan hakeville odotuksia, joita lopulta ei ehkä voidakaan täyttää. (Kolehmainen 2002, 56.) Todellisen tiedon välittymisen onkin pelätty jääneen toissijaiseksi ammattikorkeakoulujen markkinahenkisessä imagonrakennuksessa (Vuorinen & Valkonen 2003, 137).

Walther (2006) on tarkastellut siirtymiä korkea-asteen opinnoista työelämään ja löytänyt neljä erilaista siirtymätyyppiä. Nämä siirtymäregiimit (transition regimes) liittyvät Euroopan eri maiden hyvinvointijärjestelmiin, ja Walther nimeää ne universaaliregiimiksi, liberaaliregiimiksi, työllisyyskeskeiseksi regiimiksi ja matalan turvan regiimiksi. Universaaliregiimissä (Tanska ja Ruotsi) nuoren ihmisen opintoihin liitetään aktiivinen itsensä kehittäminen kouluttautumisen kautta. Nuorta ei kuitenkaan pidetä ainoastaan tulevaisuuden resurssina, vaan häntä tuetaan yksilöllisissä valinnoissa ja siirtymissä ja jokaiselle pyritään turvaamaan vähintään toisen asteen koulutus. (Walther 2006.) Suomalainen malli noudattelee lähinnä universaaliregiimiä (Kouvo ym. 2011, 15). Liberaaliregiimissä (Englanti ja Irlanti) koulutuspolitiikan keskeinen tavoite on saattaa nuoret mahdollisimman nopeasti koulutuksesta työelämään niin sanotuksi tuottaviksi yhteiskunnan jäseniksi. Työllisyyskeskeiset regiimit (Saksa, Ranska ja Alankomaat) korostavat nuorten nopeasti tapahtuvaa sopeutumista ja valmiuksia tiettyihin sosiaalisiin ja ammatillisiin asemiin. Työttömäksi jääminen koetaan häpeällisenä, ja tästä syytä

nuoret eivät valikoi työtehtäviä. (Walther 2006.) Matalan turvan regiimissä (Italia, Espanja ja Portugali) siirtymät pitkittyvät, eivätkä nuoret ole opiskellessaan oikeutettuja sosiaalietuuksiin. Siksi heidän on osallistuttava erityyppisiin epävarmoihin työsuhteisiin. Esimerkiksi Italiassa nuori on hyvin riippuvainen oman perheensä avusta ja tuesta. (Walther 2006; Kouvo ym. 2011, 15.)

## Koulutusorganisaation rajallinen vaikutusvalta

Opintojen läpäisyyn vaikuttavat tekijät voidaan jaotella karkeasti kahdenlaisiin sen mukaan, miten koulutusorganisaatio voi vaikuttaa niihin. Osa tekijöistä on koulutusorganisaation ulottumattomissa, mutta monien tekijöiden eteen voitaisiin tehdä paljon nykyistä enemmän. Oppilaitoksella on joka tapauksessa vastuu tukea opiskelijaa opinnoissaan, pyrkiä sitouttamaan opiskelijaa sekä pohtia keinoja, joilla opiskelija kiinnittyy opiskeluunsa.

### *Opiskelijaan liittyvät tekijät*

Opiskelu edellyttää kykyä opiskella. Sulanderin ja Romppasen (2007) käsite ”opiskelukyvyn pilvimalli” koostuu neljästä erilaisesta opiskelukyvyn elementistä. Nämä ovat 1) opiskelutaidot, 2) omat voimavarat, 3) opetustoiminta ja 4) opiskeluympäristö. Osa opiskelijan henkilökohtaisista voimavaroista on sellaisia, joihin ei voida vaikuttaa. Tällaisia ovat esimerkiksi tiettyyn ikä- tai elämänvaiheeseen liittyvät ajankohtaiset elämäntapahtumat, kuten parisuhde ja perheen perustaminen. Yhtä lailla voimavaroihin kytkeytyvät taloudellinen tilanne sekä opintojen aikana tapahtuva sairastaminen. Persoonallisuus, identiteetti ja yleinen elämänhallinta ovat opiskelijan omaa aluetta, ja sama koskee myös opiskelijoiden informaaleja sosiaalisia yhteisöjä, jotka ovat koulutusorganisaation ulottumattomissa. Lisäksi stressillä, uupumuksella ja mielenterveysongelmilla on ymmärrettävästi vaikutusta opintojen pitkittymiseen (Laitinen & Halonen 2007). Opiskelutaitojen kehittymiseen voidaan sen sijaan vaikuttaa opintojen aikana, vaikkakaan opiskelijat eivät välttämättä hakeudu tarjotun tuen piiriin.

Ammattikorkeakouluopiskelijat käyvät Erolan (2004, 82) sekä Kaliman (2011) mukaan nykyään entistä enemmän töissä opintojen ohella. Työssäkäynti voi olla opiskelijalle joko välttämätöntä toimeentulon turvaamiseksi tai harkittu

valinta oman alan työkokemuksen saamiseksi (ks. myös Viuhko 2006, 15). Tästä johtuen opiskelu on osa-aikaista ja vajaatehoista ja kestää siksi pitempään.

Tarkasteltaessa opintouria ammattikorkeakouluissa on havaittu opiskelijoiden jakaantuvan karkeasti kahteen ryhmään: ammatti- ja opiskelusuuntautuneisiin (Lerkkänen 2002). Suoraan lukiosta opintoihin tulevat opiskelijat ovat enemmän opiskelusuuntautuneita kuin ammatillisen perustutkinnon suorittaneet, jotka puolestaan suuntautuvat ammattiin (Lerkkänen 2002; Nieminen & Ahola 2003; Vuorinen & Valkonen 2003). Opintojen kulkuun vaikuttaa luonnollisesti opiskelijan ymmärrys siitä, mihin valittu koulutus tulee johtamaan (Kouvo ym. 2011, 77).

### *Ohjaamisen ja yhteisen suunnittelun merkitys ajankäytölle*

Opiskeluorientaation sekä motivaation vahvistuminen – tai vastaavasti hämärtyminen – erityisesti ensimmäisen opintovuoden aikana on merkityksellistä opintojen kokonaisuuden sujumisen kannalta (Kouvo ym. 2011, 37–38). Opiskelijoita koskeneen kyselyn (Markkula 2006, 83) mukaan opintojen ohjauksesta kaivataan kuitenkin tukea koko opiskelujen ajan, niin että ohjausta olisi tarvittaessa saatavilla myös myöhemmissä opiskeluvaiheissa. Oikein kohdennettu ”täsmäohjaus” voisi auttaa merkittävästi solmukohtien selvittämisessä. Ammattikorkeakouluissa opintojen ohjauksen järjestämiselle luo haasteen myös se, että ammattikorkeakouluihin hakevien koulutustaustat ovat yliopisto-opiskelijoita heterogeenisemmat. Ohjauksen järjestämisessä tulisi tästä syystä huomioida ammattikoulu- ja yliopistolastutkinnon suorittaneiden osin toisistaan poikkeavat opiskelunvalmiudet ja ohjaustarpeet. (Ks. Moitus ym. 2001, 41.)

Tuutoroinnin ja opettajien yhteisen suunnittelutyön merkitys nimenomaan opiskelijan ajankäytön suunnittelussa on keskeisessä asemassa. Tällöin on ensiarvoisen tärkeää ymmärtää, että yhteisellä suunnittelulla ohjataan opiskelijan työskentelyaikaa. Opettajat käytännössä annostelevat aikaa ja luovat puitteet opiskelijan osaamisen kertymiselle. Erityisesti kuormittavuuden mittaaminen tuo konkreettisuutta opiskelijan ajankäyttöön (Harjulahti & Metsävuori 2010). On huomattava, että ajan varaaminen on itsessään oppimiseen vaikuttava opetusteko. Aiemmistä käytännöistä on syytä luopua ja käsittää, että opintoja ei mitoiteta pisteillä vaan ajan arvioinnilla. (Karjalainen, Alha & Jutila 2003, 19, 21.)

## *Pedagogisilla ratkaisuilla vaikuttaminen*

Koulutussuunnittelun ja järjestelmäohjauksen keinoin on mahdollista vaikuttaa, kehittää ja puuttua osaan opintojen etenemiseen vaikuttavista tekijöistä (Kouvo ym. 2011, 9). Tällöin on kyse pedagogisista ratkaisuista. Rautopuron ja Korhosen (2011, 40) mukaan korkeakouluorganisaatio voi vaikuttaa myös siihen, millaisia kokemuksia opiskelijoille syntyy opiskeluympäristöistä, opintojen ohjauksesta ja opetuksen laadusta. Esimerkiksi tekniikan alan opiskelijoita tutkittaessa kävi ilmi, että joustavammilla opiskelujärjestelmillä sekä erilaisella opetussuunnitelmalla olisi voinut merkittävästi vaikuttaa opiskelijan keskeyttämiss päätökseen (Hyvönen 2001, 56).

Ammattikorkeakoulutuksen organisoimisessa ja toteuttamisessa on usein kyse käytännöistä, jotka ovat syntyneet vähitellen, usein jo edeltävän opistoasteen aikana. Näihin yksittäisille koulutusaloille ominaisiin episteemisiin kulttuureihin sisältyy vahvoja tiedon luomisen rakenteita, jotka näyttäytyvät koulutuksen pedagogisina prosesseina. Kyseiset prosessit pyrkivät ylläpitämään pikemminkin säilyttämisen kuin muuttamisen tarinoita. (Korhonen ym. 2011, 131.) Lisäksi opettajien autonominen asema on taannut sen, että heidän pedagoginen toimintansa on saattanut jäädä päivittämättä. Markkulan (2006, 28, 56–57) mukaan osa opiskelijoista kokee opettajien puutteellisen ammattitaidon haittaavan opintojen kulkua. Opetuksen arjessa vallitsee käsitys opettajan omasta reviiristä, jota muutoksen edessä ollaan valmiit puolustamaan viimeiseen asti vetoamalla oman koulutusalan erityispiirteisiin ja itsestään selviin käytäntöihin. Tämä ilmenee yhteisesti muodostuneissa opetusta ja oppimista koskevissa käsityksissä sekä pedagogista johtamista koskevissa käytännöissä. Koulutuslalle ominainen identiteetti usein määrittää alan opetustoimintaa ylläpitämällä säilyttämistä myös muutostilanteissa (Korhonen ym. 2011, 133–132).

## *Pedagoginen johtaminen*

Pedagoginen johtaminen ei ole suomalaisessa yliopisto- ja korkeakoulukontekstissa vielä kovin laajasti tutkittua. Yhtäältä se voidaan nähdä akateemisen johtamisen osa-alueena, joka kohdistuu erityisesti opetustoiminnan johtamiseen. Toisaalta pedagoginen johtaminen on ajateltavissa myös esimiehen rooliin integroituvana toimintatapana sekä edellytysten luomisena henkilöstön yhteistoiminnalle ja ammatilliselle kehitymiselle. Pedagogista johtamista voidaan siis kuvata kannusta-

miseksi yhteiseen uuden luomiseen, kehittymiseen ja jaettuun vastuuseen. Se voi olla myös jaettua johtajuutta, jossa opetustoiminnan ja pedagogisten prosessin johtaminen on selkeästi määriteltyä. (Korhonen ym. 2011, 133–148.) Erityisesti muutostilanteissa tarvitaan tarkoituksenmukaista pedagogista johtamista, jotta opetustoiminnan jatkuvuus säilyisi ja opettajien toimintaedellytykset olisivat turvatut.

## Korkea-asteen opinnot ja läpäisyyn haaste

Korkeakoulujen havahduttua opintojen läpäisyaikojen pitkittymiseen on alettu pohtia keinoja, joilla läpäisyä saataisiin tehostettua. Nopea ratkaisu on vaatia lisää resursseja opintojen ohjaukseen. Ohjauksen tarve on tullut esiin lukuisissa tutkimuksissa (ks. esim. Moitus ym. 2001; Markkula 2006; Kouvo ym. 2011). Ohjauksen roolia opintojen läpäisyssä ei tule väheksyä, mutta on kiinnitettävä huomiota myös moniin muihin tekijöihin, jotka liittyvät niin opiskelijoihin itseensä kuin rakenteisiin ja toimintatapoihinkin.

### *Hankkeilla muutosta*

Opintoaikojen lyhentämistä tavoiteltaessa on ryhdytty toteuttamaan useita tutkimus- ja kehittämishankkeita, joista osa on edelleen käynnissä. Näitä ovat esimerkiksi Oped-Laatu, Valtti, OHTY, Campus Conexus, OpMitku ja IQ Form. Oped-Laatu-hankkeessa luodaan laadukkaan opinto-ohjauksen kriteereitä. Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina -hankkeessa kehitetään korkeakouluohjausta ja ohjausosaamista. OHTY – Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella -hankkeessa etsitään keinoja opintojen keskeyttämisen ja viivästyksen ehkäisemiseksi, tutkintojen valmiiksi saattamiseksi ja sujuvasti työelämään siirtymiseksi. Campus Conexus – Korkeakouluopiskelijoiden syrjäytymisen ehkäiseminen -hankkeessa tutkitaan opiskelijan opintoihin kiinnittymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Opintojen kuormitusta on tarkasteltu muun muassa vuonna 2010 päättyneessä OpMitku-hankkeessa (Harjulahti & Metsävuori 2010). Opiskelijoiden ajankäytön suunnittelun ohjausta tehostettiin Helsingin yliopiston kasvatustieteen oppiaineessa sekä tietojenkäsittelytieteen laitoksen virtuaalisessa IQ

Form -hankkeessa. Opintouria ammatillisella toisella asteella ja korkea-asteella on tarkasteltu koulutuksen tutkimuslaitoksen hankkeessa (Kouvo ym. 2011).

### *Läpäisy-osahanke osana Opintoprosessin tukeminen -hanketta*

FUAS<sup>1</sup>+Metropolia-yhteistyössä toteutettavassa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Opintoprosessin tukeminen -hankkeen Läpäisy-osahankkeessa on tarkasteltu opiskelijoiden opintojen optimaalista etenemistä. Hanke on yksi FUAS+Metropolia-yhteistyöhankkeista sekä samalla strateginen kehittämiss-hanke, joka kestää vuodesta 2010 vuoteen 2012. Osahanketta koordinoi Lahden ammattikorkeakoulu, ja siinä ovat mukana Hämeen ammattikorkeakoulu, Laurea-ammattikorkeakoulu ja Metropolia-ammattikorkeakoulu. Tavoitteena on selvittää niitä opintoprosessin eri vaiheiden kriittisiä kohtia, joissa eteneminen hidastuu tai pysähtyy. Kehittämiskohteiksi hankkeen alussa valittiin kansainvälisissä vaihto-opinnoissa suoritettujen opintopisteiden optimaalinen hyväksyminen, opintojen kuormituksen optimointi sekä opintopistekertymien seuranta. Läpäisyasteen nostamisella tarkoitetaan tässä hankkeessa opiskelijoiden valmistumista ja opintoaikojen lyhentämistä. Opintojen viivästymisen ehkäiseminen, opintojen sujuvuuden edistäminen, opintoaikojen lyhentäminen, tutkintojen valmiiksi saattaminen, työurien pidentäminen, läpäisyasteen nostaminen, opintojen läpäisy ja opintoprosessin sujuvuus ovat esimerkkejä käsitteistä, joita käytetään puhuttaessa opiskelijoiden valmistumisesta tutkinnon kestoksi määriteltynä aikana eli normiaikana. Yhteistä näille kaikille käsitteille on, että ne vaativat ja velvoittavat ammattikorkeakouluja tarkastelemaan ja arvioimaan omaa toimintaansa ja hakemaan yksilöllisiä ratkaisuja toimintansa tehostamiseksi. Mikään käsitteistä ei myöskään rajaa tarkastelunäkökulman valintaa eli sitä, lähestytäänkö asiaa opiskelijan näkökulmasta vai ammattikorkeakoulun näkökulmasta. Tulosten aikaansaamiseksi tarvitaan kuitenkin molempia. Läpäisy-osahankkeessa näkökulmaksi on valittu ammattikorkeakoulun näkökulma.

---

1 FUAS on Hämeen, Lahden ja Laurea-ammattikorkeakoulujen välinen strateginen liitto, jonka tavoitteena on vahvistaa siihen kuuluvien ammattikorkeakoulujen toiminnan laatua, vaikuttavuutta ja kansainvälistä kilpailukykyä.

## Toiminta Läpäisy-osahankkeessa

Läpäisy-osahankkeen toteutus on käytännössä edennyt siten, että läpäisyastetta parantavien hyvien käytänteiden kokoamisen jälkeen on muotoiltu kaksi kyselyä, joiden tulosten pohjalta on rakennettu koulutuspilotti, koulutuksen itsearvioinnin työkalu sekä koulutustoiminnan suunnittelun vuosikello (Lintula & Huh-tanen 2012). Näillä toimenpiteillä on haluttu tarjota välineitä pedagogiseen joh-tamiseen ja kyseisiä työkaluja on testattu kumppanikorkeakoulujen henkilöstön parissa lukuvuonna 2011–2012. Osahankkeen päättyessä syksyllä 2012 toteute-taan päätösseminaari, joka on suunnattu erityisesti FUAS+Metropolia-ammatti-korkeakoulujen esimiestehtävissä toimiville henkilöille.

### *Osahankkeessa koottuja käytänteitä*

Hankkeessa mukana olevissa ammattikorkeakouluissa on jo nyt paljon hyviä käy-tänteitä, jotka tukevat opinnoissa etenemistä. Näistä parhaita on koottu yhteen hankkeen alkuvaiheessa. Tällaisia ovat muun muassa AHOT-viestintä (aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen) verkon välityksellä, Lukireppu, kuormittavuuslaskuri, Going Abroad -opintojakso ja kv-polkumalli. Seuraavassa esitellään lyhyesti kutakin näistä.

– *AHOT-viestintä verkon välityksellä*: Opiskelijoille kerrotaan, mitä aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen tarkoittaa, mitä opiskelijoiden tulee tehdä ja miten AHOT-prosessi etenee. Verkko/videoneuvottelun aikana opiskelijoiden on myös mahdollista esittää AHOT-prosessiin liittyviä kysymyksiä opettajille. Opis-kelijat saavat tällä tavalla yhdenmukaista tietoa AHOT-prosessista ja tietävät ken-ken kanssa asioita hoitavat. (Hinkkanen & Hokkanen 2012.)

– *Lukireppu* on Lahden ammattikorkeakoulussa kehitetty lukihäiriöisten opiskelijoiden tukimuoto, joka sisältää lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin liittyvää tietoa ja opastusta. Lukihäiriötä itsellään epäilevälle opiskelijalle on saa-tavilla testausta, ja lukihäiriödiagnoosin varmistuttua hänelle tarjotaan muuta hyödyllistä tukea. (Ks. Erilaisten oppijoiden liitto.)

– *Kuormittavuuslaskuri* on Laurea-ammattikorkeakoulussa opintojen kuor-mittavuuden mittaamiseen kehitetty laskuri, joka erittelee yksityiskohtaisesti yks-ittäisen opintojakson suorittamiseen tarvittavan työmäärän (keskiarvo) opinto-pisteiden ja työskentelytapojen perusteella. Sen avulla opettajalla ja opiskelijalla on

käsitys siitä, minkä verran ja minkälaista työskentelyä jakson suorittaminen edellyttää. Tällöin on helpompi suunnitella ajankäyttöä ja työskentelyn jaksotusta.

– *Going Abroad -jakso*, kehitetty Laurea-ammattikorkeakoulussa, on tarkoitettu vaihtoon lähteville opiskelijoille. Se käsittää valmistavan vaiheen ennen vaihtokohteeseen lähtöä ja on edellytyksenä sille, että vaihtoon pääsee. Vaihdon aikana se tarjoaa kotimaasta käsin ohjausta opiskelijalle ja opiskelijan palattua kotimaahan antaa tukea takaisin oman opinahjon rytmiin pääsemiseksi. Vaihto-opinnot nivELYvät tällöin opintojen kokonaisuuteen eivÄtkÄ tuota liikaa korjaavia toimenpiteitä.

– *Kansainvälistymisen polku* opetussuunnitelmaan sisäänrakennettuna käsittää useita elementtejä. Näitä voivat olla esimerkiksi kulttuuriopinnot, kulttuurien välisen viestinnän opinnot, kieliopinnot, vaihto-opiskelijoiden kanssa toteutettavat opintojaksot tai opintokokonaisuudet, intensiivikurssit kotimaassa tai ulkomailla, kansainvälinen harjoitteluvaihto ja osallistuminen kansainväliseen projektiin. Kv-polun rakentamista opintojaksoista, projekteista, harjoittelusta, oppinÄytetyöstÄ ja muista tapahtumista opetussuunnitelmaan auttavat erilaiset vuositeemat: kulttuurisuuden vuosi, kotikansainvälistymisen vuosi, kansainvälisen vaihdon vuosi ja kansainvälisen tutkimus- ja kehittämistoiminnan vuosi. (Luoto 2010.)

## *Hankkeen kyselyt*

Hankkeessa on tehty kaksi kyselyä. Lokakuussa 2010 tehtiin vaihto-opintoihin liittyvä kysely kv-koordinaattoreille ja tammikuussa 2011 ohjaustoiminnan merkitystä ja opintojen kuormitusta koskeva kysely. Näiden perusteella rakennettiin opintojen yhteissuunnittelun pilotti ja koulutusyksikön toiminnan itsearviointiin suunniteltu työkalu. Ohjaustoiminnan merkitystä ja opintojen kuormitusta koskevasta kyselystä kävi ilmi, että opettajat suunnittelevat omien opintojaksojensa toteutukset pääasiassa itse. Yhteistyötä tehdään liian vähän, ja opintojaksot jäävät helposti sekä toisistaan että opintokokonaisuudesta irrallisiksi. Tästä syystä opintojaksoilla saatetaan esimerkiksi opettaa samoja asioita, jolloin opiskelijan on vaikea tietää, millaista osaamista häneltä kullakin opintojaksolla vaaditaan. Samasta syystä tentit ja tehtävien palautukset kasautuvat samoille ajankohdille eikä opiskelijalle jää riittävästi aikaa opiskella. Syntyy kuormitushuippuja, jolloin stressi voi johtaa jopa lamaantumiseen (vrt. Harjulahti & Metsävuori 2010). Huomattavaa



parannusta saataisiin aikaan sillä, että opettajat tekisivät konkreettisesti yhteistyötä suunnitellessaan lukuvuoden opintojaksojen toteutuksia.

### *Yhteissuunnittelupilotti*

Yhteissuunnittelupilotti toteutettiin toukokuussa 2011. Pilotin tavoitteena oli konkretisoida osaamisperustaisuutta, demonstroida kuormituslaskurin käyttöä sekä toteuttaa jonkin oman opintojakson suunnittelu ohjatusti ja kollegiaalisesti. Koulutuspäivästä kootun palautteen mukaan päivä oli erittäin hyödyllinen ja konkreettinen. Kiteytettynä osallistujien pohdinnoista nousivat esiin muun muassa seuraavat asiat: Mitä arvioidaan kun arvioidaan osaamista? Entä osaamisen kehittymistä? Missä määrin prosessi on henkilökohtainen? Miten paljon siinä on yleistettävää? Osallistujien antamassa palautteessa ilmeni myös selkeä pyrkimys pureutua järjestelmällisemmin opintojakson osaamistavoitteiden ja arvioinnin väliseen problematiikkaan eli siihen, mitä arvioidaan (arviointikriteerit) sekä miten arvioidaan. Haasteena on konkreettisen osaamisen ja sen kehittymisen arviointi. Lisäksi tarkoituksenmukaisen palautteen antaminen opiskelijoille nähtiin merkittävänä. Palautteen saaminen motivoi kehittämään omaa toimintaa ja tukee sitä kautta opintojen etenemistä.

### **Läpäisyn edistäminen koulutusohjelman arjessa**

Läpäisy-osahankkeessa on vuonna 2011 tehdyn kyselyn sekä yhteissuunnittelupilotin perusteella kehitetty työvälineitä, joilla koulutusohjelman toimintaa voidaan ohjata tarkoituksenmukaisempaan suuntaan. Kyselyn mukaan opettajat eivät suunnittele yhdessä opintojaksojen toteutuksia, minkä seurauksena opinnoissa on kuormitushuippuja, jotka voitaisiin välttää yhteissuunnittelun avulla. Edellytyksenä yhteiselle suunnittelulle on tarvittavan ajan resursoiminen. Tällöin kyse on koko koulutusohjelman toiminnan suuntaamisesta, johon yksittäisillä opettajilla ei ole valtaa. Läpäisy-osahankkeen tulosten varsinainen viesti kohdistuuakin niille esimiehille, jotka ovat vastuussa pedagogisen toiminnan suuntaamisesta ja johtamisesta.

## *Koulutusyksikön toiminnan itsearviointi*

Tuloksekas oppimisen ja opetuksen kehittäminen lähtee aina henkilöstöstä itseltään, eikä siihen voida juurikaan vaikuttaa ulkoa päin. Siksi on perusteltua ensin selvittää, miten koulutusyksikkö itse arvioi omaa toimintaansa ja millaisiin toimenpiteisiin se on tämän pohjalta valmis ryhtymään.

Läpäisy-osahankkeessa on kehitetty ja pilotoitu koulutusyksikön toiminnan itsearviointilomake sekä vuosikello, joille on annettu nimeksi KOTI-arviointi ja KOTI-vuosikello (Lintula & Huhtanen 2012). KOTI-arvioinnin kehittämisen lähtökohtana on ollut koulutusyksikön johtamiseen liittyvien toimien selkeyttäminen ja yhtenäistäminen, mikä tukee opettajien keskinäistä yhteistyötä ja tekee opintojen suunnittelusta ja toteutuksesta sujuvampaa. Työhallintaan pyrkivällä johtamisella ja toiminnalla vaikutetaan myös opintojen organisointiin, opetuksen laatuun ja opiskelijoiden opintojen etenemiseen. Vastuu yksikön toiminnasta on jaettava ja koskee kaikkia toimijoita.

KOTI-arvioinnin tarkoitus voidaan kiteyttää viiteen tavoitteeseen. Nämä ovat 1) tukea koulutusyksikön päätehtävän toteutumista, 2) parantaa yhteistyötä työyhteisössä, 3) sitouttaa työyhteisö oman toimintansa kehittämiseen, 4) edistää opiskelijoiden joustavaa etenemistä opinnoissa ja 5) kehittää työyhteisön ammatillista ja pedagogista pääomaa. KOTI-arvioinnissa henkilöstö arvioi koulutusyksikön toiminnan onnistumista viisiportaisella asteikolla. Vastauksista muodostetaan yhteenveto ja profiili, josta henkilöstön on tarkoitus yhdessä keskustella. Erityisen tärkeätä on tunnistaa ja nimetä yksikön vahvuudet eikä vain keskittyä parannettaviin asioihin. Olisi hyvä kysyä, miten yksittäisellä toiminnan alueella onnistuttiin ja millaisia toimenpiteitä se edellytti. Vastaavasti parannettavien, heikosti arvioitujen osa-alueiden kohdalla olisi pohdittava, mitä tähän mennessä on jo tehty ja millaisten toimenpiteiden avulla niissä onnistumista edistetään. Oleellista on kerätä tietoa nykytilasta, mutta samalla seurata asioiden kehittymistä pitkällä aikajänteellä. Siksi tietty kysymyspatteristo on syytä säilyttää samana ainakin muutaman vuoden ajan.

## *Koulutusyksikön toiminnan vuosikello*

KOTI-arvioinnin tueksi voidaan rakentaa KOTI-vuosikello. Vuosikello sisältää koulutusyksikön yhden lukuvuoden tärkeät asiat, tehtävät ja tapahtumat. Osa näistä toteutuu vuosittain samoina ajankohtina, kuten valintakoheet. Vuosikel-

loon sijoitetaan myös KOTI-arvioinnista esiin nousseet toimenpiteet. Jokaiselle toimenpiteelle nimetään vastuuhenkilö ja sovitaan missä, miten ja milloin kehitystyön etenemistä vuoden aikana käsitellään.

Vuosikellon voi rakentaa esimerkiksi taulukon tai ympyrän muotoon, paperiseksi tai sähköiseksi. Pääasia on, että koulutusyksikön henkilöstö on tietoinen siitä, mitä asioita yksikössä on kulloinkin meneillään, milloin niitä seurataan ja arvioidaan sekä kenen/keiden vastuulle ne on annettu. Vuosikellon lisäksi on hyvä hahmotella myös niin sanottua ”vuosien kelloa”, toisin sanoen pidemmän aikavälin toimenpiteitä. Nämä muodostavat koulutusyksikön kehittävän toiminnan suuntaviivat.

## Läpäisy-osahankkeen opetukset

Läpäisy-osahankkeen kattavana tavoitteena on ollut pedagoginen kehittämistyö FUAS+Metropolia-ammattikorkeakouluissa. Kehittämisen kolme pääkohdetta ovat kahden vuoden työskentelyn seurauksena muovautuneet seuraavanlaisiksi:

1. Kansainvälistymisosaamisen kehittäminen
2. Toteutusten suunnittelun kehittäminen kuormitushuippujen tasaamiseksi
3. Pedagogisen johtamisen välineistön kehittäminen ja testaaminen

Hankkeen toiminnassa näkyy hyvin hanketyön dynaamisuus: kehittämisen kohteet ovat tarkentuneet ja kohdentuneet hankkeen edetessä. Uusia avauksia on tapahtunut sitä mukaa, kun tietoa on karttunut ja sitä on yhdessä luotu. Alun perin valitut kehittämisen kohteet ovat laajentuneet koskemaan kokonaisten koulutusohjelmien ohjaamista ja toimintaa.

### *Kansainvälistymisopinnot integroituna opetussuunnitelmiin*

Kansainvälistymisosaaminen on yksi ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (ARENE 2010b) viidestä suosituksesta ammattikorkeakoulututkintojen yhteiseksi kompetensseiksi. Kansainvälistymisosaamisen integrointi opetussuunnitelmiin on kuitenkin haasteellista. Nykyisiä opetussuunnitelmia tarkasteltaessa on vaikea hahmottaa, miten kansainvälistymisosaaminen on niihin kytketty ja miten se kehittyä opiskelun aikana. Opiskelijan olisi voitava rakentaa omaa henkilökohtaista

opiskelusuunnitelmaansa ja ennakoida ulkomaisen vaihdon vaikutusta muihin opintoihin. (Lintula & Huhtanen 2012.)

Alun perin osahankkeen tavoitteena oli kehittää tapoja vaihto-opinnoissa suoritettujen opintopisteiden optimaaliseksi hyväksymiseksi. Asiaa tarkemmin tarkasteltua kävi kuitenkin ilmeiseksi, että kansainvälisyyteen oppiminen on oma laaja kokonaisuutensa, josta vaihto-opinnot muodostavat vain osan. Niiden lisäksi tarvitaan monenlaista ja monenmuotoista osaamista. Kansainvälistymisen käsitteen laajentuminen on tervetullutta, sillä pelkästään vaihdosta ja vieraskielisestä opetuksesta ei synny vankkaa menestystekijää, vaan tarvitaan huomattavasti syvempää eri kulttuurien toimintatapojen ymmärrystä ja osaamista. Kansainvälistyminen ja siihen liittyvä osaaminen kuuluvat niihin keskeisiin tekijöihin, joilla suomalainen ammattikorkeakoulutus voi jatkaa kehittymistään.

### *Yhteistä suunnittelua kuormittumisen ehkäisemiseksi*

Opiskelijoiden kuormittumiseen voidaan vaikuttaa opettajien yhteistyöllä toteutussuunnitelmien laatimisen yhteydessä. Tämä kuitenkin vaatii aikaa, mikä on otettava huomioon koulutusohjelman johdossa ja työajan resursoinnissa. Yhteisen suunnittelun kautta opintojen kokonaisuus hahmottuu paremmin ja kuormitusta voidaan arvioida realistisesti niin yksittäisten opintojaksojen kuin esimerkiksi yhden lukukauden osalta. Kuormittavuutta voidaan mitata laskurilla, sen sijaan että toimittaisiin oman tuntuman pohjalta. Aidon osaamisperustaisuuden pohtiminen yhdessä sekä aiemmin hankitun osaamisen hyödyntäminen voisivat kohentaa opiskelijan motivaatiotasoa.

### *Pedagogisen johtamisen välineistö*

Koulutusohjelman toimintaa säätelee pitkälti tapa, jolla sitä johdetaan. Johtamisen tueksi kehitetyt KOTI-arviointi ja KOTI-vuosikello tarjoavat työvälineitä: koulutusohjelman itsearvioinnin kautta päästään kiinni kehittämisen kohteisiin, jotka vuosikelloon sijoitettuna suuntaavat toimintaa konkreettisten muutosten aikaan saamiseksi.

## *Pedagoginen johtaminen tietoiseksi toiminnaksi*

Pedagogisen johtamisen keskeisyys on noussut pintaan Läpäisy-osahankkeen edetessä. Kyse ei ole niinkään yksittäisten, nimettyjen pedagogisten johtajien toiminnasta kuin lukuisten toimijoiden työstä ja toiminnasta, jolla opiskelijan työskentelyä ohjataan ja johdetaan (Mäki & Saranpää 2010). Myös opettajat toimivat osaltaan pedagogisina johtajina ohjattaessaan opiskelijoiden työskentelyä pedagogisilla ratkaisullaan. Käytännössä nimenomaan tämä osa pedagogisesta johtamisesta ei suinkaan aina ole tietoista, vaan tahatonta piilovaikuttamista, joka saattaa ilmetä opiskelijan opintopolun varrella esimerkiksi AHOT-toiminnan kankeutena, kv-vaihdosta paluun jälkeisten opintojen tahmeana käynnistymisenä, yksittäisten opintojaksojen opetusjärjestelyjen joustamattomuutena tai tiettyjen opintojaksojen toistuvina uusimisina. On edelleen mahdollista, että opiskelijan valmistuminen on kiinni jostakin yksittäisestä perusopintojaksosta, josta hän ei toistuvista yrityksistään huolimatta pääse läpi. Mikä tällöin on opettajan osuus, tarkemmin sanottuna tulosvastuu? On kysyttävä, miten yksittäinen opettaja vaikuttaa opiskelijan opintojen etenemiseen, toisin sanoen läpäisyyn. Onko opettajan asema niin turvattu opetusorganisaatiossa, ettei hänen varsinaisesti tarvitse välittää opiskelijan opintojen sujumisesta tai tämän kuormittumisesta? Tässä yhteydessä tarvitaan ajattelun muutosta. Eikö kaikkien etu ole joustavien opintopolkujen mahdollistama opintojen sujuminen, opiskelijan oppiminen ja voimaantuminen ja siirtyminen lopulta työelämään tutkinnon valmistuttua (ks. ARENE 2010a, 19)? Samalla opettaja saa kokemuksen, että hänen työnsä vaikuttaa tulevaisuuden osaajien toiminnassa.

## **Läpäisy – tuotantoa vai toiminnan ohjaamista?**

”Läpäisy” on osahankkeen nimenä herättänyt ajatuksia. Aiemmin opintojen etenemisen tarkastelussa on puhuttu ”läpivirtauksesta”. Tällöin on viitattu koulutusorganisaation tai toiminnan ohjauksesta viime kädessä vastaavan opetus- ja kulttuuriministeriön intresseihin. Kumpikin ilmaisu on kömpelö, koska kyse on osaamisen ja tietämyksen kertymisestä. Tässä prosessissa tarvitaan monenlaista tukea, jota opetusorganisaation tulee tarjota eri tavoin. Jos opiskelijat nähdään vain tuotannon tekemisen välineinä (he tuovat clearing-rahaosuuden), myös heidän toimintansa näyttääytyy tuotantoprosessina, jota tarpeen vaatiessa on syytä

tehostaa. Opiskelijoista on nopeasti saatava työvoimaa, joka alkaa pyörittää elinkeinoelämän rattaita. Herää kuitenkin kysymys, ovatko opiskelijat organisaatiota varten vaiko organisaatio opiskelijaa ja tämän oppimista varten. Onko opiskelija asiakas (Nordström 2008), kohde, vai kenties materiaalia (Lemio 2006, 4)?

Kun koko korkeakoululaitos on laajojen rakenteellisten uudistusten kohteena ja samaan aikaan sidoksissa ympäröivän yhteiskunnan ennakoimattomuuteen, taloudellisten resurssien vähenemiseen ja epävarmuuteen, voi käydä niin, että se unohtaa potentiaalinsa ja perimmäisen koulutustehtävänsä (Mäkinen & Annala 2010, 55). Silloin opetussuunnitelmille tyypillinen jargon osaamistavoitteista ja oppimistuloksista saattaa vahvistaa sellaista koulutusta, jossa ulkoapäin asetetut kustannustehokkaat ja markkinoiden nopeiden muutosten aiheuttamat tarpeet nousevat ensisijaisiksi suhteessa opiskelijoiden omiin intresseihin ja asiantuntijaksi kasvamisen prosessiin (ks. Pinar ym. 1995, 548).

On myös pohdittava koulutusorganisaation henkilökuntaa, erityisesti opettajia – ovatko hekin tuotannon tekemisen välineitä vaiko osaamisen kumuloitumisen mahdollistajia? Opetustyötä on vanhastaan pidetty kutsumusammattina. Erityisesti ammattikorkeakoulussa on tarkasteltava uudelleen, mikä on se, joka opettajaa ”kutsuu”. Onko se substanssi, opiskelijat vaiko hallinto? (Vrt. Pinar 1997, 81.) Nykyisen trendin mukaisesti oletetaan, että kehittäminen kuuluu jokaiselle ammattikorkeakoulun toimijalle. Voiko sellaisesta tulla kutsumustyö? On myös ymmärrettävä, että kullakin toimijalla on usein oma henkilökohtainen, joskin naamioitu agendansa, johon voi sisältyä muun muassa pyrkimys vakinaistamiseen, uralla etenemiseen tai pääsy valtaan ja vaikuttamaan.

Opintojen läpäisyn kannalta keskeinen kysymys on, miten halukkaasti ja motivoituneesti oppimisorganisaation henkilökunta, kaikilla tasoilla, omaksuu kehittämis- ja muissa hankkeissa saavutetut tulokset. Hyvät käytänteet ja välineet ovat lopultakin hyviä vain silloin, kun niitä käytetään. Tietäminen ja hyväksyminen eivät vielä ole toimintaa, saati kehitystä. Avaintoimijoita muutoksissa ovat yhteisössä pedagogisen johtamisen kannalta ”välittäjät” (ks. Mönkkönen & Roos 2009, 125), joihin lukeutuvat opetustoiminnasta vastaavat johtajat tai koulutuspäälliköt sekä opetuksen ja opetussuunnitelmatyön kehittämisryhmien vetäjät. Heidän rooliinsa kuuluu viedä muutosta käytäntöön vuorovaikutuksen avulla, tulkita se tekemisen näkökulmasta ja olla mukana luomassa yhteistä käsitystä muutoksen periaatteista ja toteutuksesta (Korhonen ym. 2011, 148).



## Opintojen läpäisyyden vaikuttavia tekijöitä

Läpäisyasteen nostamista voidaan tukea vaikuttamalla opintojen sujumiseen sekä kehittämällä pedagogisten toimijoiden yhteistyötä ja pedagogista johtamista. Artikkelissa esitellyt kokemukset ja tulokset osoittavat, että opintojen sujuvuuden edistäminen ja vaikuttaminen läpäisyasteeseen on kaikkien korkeakoulutoimijoiden yhteinen asia. Pedagoginen johtamistoiminta koskettaa sekä esimiehiä (resurssien kohdentamisvastuu) että pedagogisesta toiminnasta vastaavia opettajia, tuutoreita ja ohjaushenkilöstöä (opiskelijan toiminnan suuntaaminen).

Hyviä käytänteitä	Pedagogisen johtamisen työvälineitä
AHOT-viestintä verkossa	Koulutusohjelman itsearviointi (KOTI-arviointi)
Lukireppu	Itsearvioinnin pohjalta yhteisesti rakennettu koulutus-toiminnan vuosikello (KOTI-vuosikello)
Kuormittavuuslaskuri	Yhteisöllisesti rakennettu opintojaksojen toteutusten suunnittelu
Going Abroad -opintojakso	Yhteisöllisesti opetussuunnitelmaan rakennetut tavoitteet koulutusohjelman kansainvälistymisestä ja monikulttuurisuudesta
Kansainvälistymispolku opetu- tussuunnitelmassa	

## Opintojen läpäisyn teesit:

1. Kansainvälistymisosaamisen kehittäminen tulee integroida koulutusohjelman opetussuunnitelmaan
2. Opintojaksojen toteutusten suunnittelu yhdessä ja yhteisöllisesti koulutusohjelman sisällä kuormitushuippujen tasaamiseksi
3. Pedagogisen johtamisen välineet tavoitteelliseen käyttöön koulutusohjelmissa:
  - a) toimijoiden yhteisellä itsearvioinnilla tehdään diagnoosi koulutusohjelman toiminnasta
  - b) toiminnan vuosikelloon sisällytetään aikataulutettuina yhdessä sovitut kehittämiskoh-teet

## Lähteet

- ARENE. 2010a. Koulutusohjelmaprojekti 2009–2010. Ammattikorkeakoulutuksen tulevaisuutta kartoittamassa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. [http://www.arena.fi/data/dokumentit/04443e8d-1dd4-4d21-9448-802b9100f023\\_LOPPURAPORTTI.pdf](http://www.arena.fi/data/dokumentit/04443e8d-1dd4-4d21-9448-802b9100f023_LOPPURAPORTTI.pdf). Luettu 30.3. 2012.
- ARENE. 2010b. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. [http://www.haagahelia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/lindex\\_html/ARENEn\\_suositus.pdf](http://www.haagahelia.fi/fi/aokk/taeydennyskoulutus/lindex_html/ARENEn_suositus.pdf). Luettu 25.3.2012.
- Campus Conexus. <http://www.campusconexus.fi/>. Luettu 30.3.2012.
- Erilaisten oppijoiden liitto. <http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/>. Luettu 29.5.2012.
- Erola, H. 2004. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi 2004. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2004:16. Helsinki: Edita.
- Harjulahti, E. & Metsävuori, L. 2010. Miten meni mitoitus, onnistuiko oppiminen? OpMitku-hankkeen loppuraportti. Turun ammattikorkeakoulu, Raportteja 97. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Hinkkanen, L. & Hokkanen, H. 2012. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja sen haasteet nuorisosaasteen sairaanhoitajakoulutuksessa. Teoksessa L. Lintula (toim.) Monta polkua osaamiseen. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisuja 2012. Tarkastuksessa.
- Hyvönen, R. 2001. Miksi tekniikan opinnot keskeytyvät ammattikorkeakoulussa? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä. Oped-projekti. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. A14, 48–60ä.
- IQ Form. <http://www.edu.helsinki.fi/iqform/>. Luettu 10.4.2011.
- Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Karjalainen, A., Alha, K. & Jutila, S. 2003. Anna aikaa ajatella. Suomalaisten yliopistojen mitoitussjärjestelmä. Oulu: Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö.



- Kolehmainen, S. 2002. Mihin opintojen edistämisellä pyritään? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edistäen! Opintojen edistäminen ja tukeminen -projektin loppuraportti. Hämeen ammattikorkeakoulu. A5, 7–11.
- Korhonen, V., Nevgi, A. & Stenlund, A. 2011. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 130–151.
- Kouvo, A., Stenström, M-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimusselesteita 42. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37588/978-951-39-4340-0.pdf?sequence=1>. Luettu 29.5.2012.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistossa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E. 2003. Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. Kasvatus 34 (3), 230–242.
- Laitinen, A. & Halonen, M. 2007. Keskeyttämisen syyt selville – opinnot loppuun ammattikorkeakoulussa! Opintojen keskeyttäminen Savonia-ammattikorkeakoulussa vuonna 2005. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu D3/2008.
- Lemio, J-P. 2006. Maahanmuuttajien logistiikan alan koulutuksen kehittäminen. Pedagoginen päättötyö. Tampereen ammattikorkeakoulu. <https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8116/Lemio.Jukka-Pekka.pdf?sequence=2>. Luettu 31.3.2012.
- Lerkkänen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.
- Lintula, L. & Huhtanen, K. 2012. Tehokkuutta tutkintojen läpäisyyn. Metropolia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. AATOS-artikkelit 8. [http://www.metropolia.fi/fileadmin/user\\_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/METROPOLIA\\_AATOS-8\\_Tehokkuutta\\_tutkintojen\\_lapaisyy.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/METROPOLIA_AATOS-8_Tehokkuutta_tutkintojen_lapaisyy.pdf). Luettu 3.9.2012.

- Luoto, A. 2010. Kansainvälisyys osaaminen opetussuunnitelmissa. Tuubi-portaali, henkilökunnalle. <https://tuubi.metropolia.fi/portal/group/tuubi/henkilokunnalle/kansainvalinen-toiminta/metropolian-kansainvalinen-yhteisty/opetussuunnitelmien-kehitystyoy>. Luettu 20.2.2012.
- Lyly, L. 2010. Kaikille suomalaisille ammattitutkinto. <http://www.opinverkkoitasuomi.fi/@Bin/121132/Kaikille+suomalaisille+ammattitutkinto.pdf>. Luettu 31.3.2012.
- Markkula, J. 2006. Ammattikorkeakoulu opiskelijan silmin. Opinnot, opintojen ohjaus ja vaikuttamismahdollisuudet. Helsinki: Otus rs 28.
- Merenluoto, S. 2011. Opintoaikojen pituus korkeakoulupoliittisena ongelmana. Tiedepolitiikka 1/2011, 7–16.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & Aika 4 (4), 41–61.
- Mönkkönen, K. & Roos, S. 2009. Työyhteisötaidot. Kuopio: UNIPress.
- Nieminen, M. & Ahola, S. 2003. Ammattikorkeakoulun paikka. Hakijanäkökulma suomalaiseen ammattikorkeakoulujärjestelmään. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 60.
- Nordström, L. 2008. Opiskelija ei ole asiakas. Aamulehti 7.12.2008.
- OHTY. <http://www.peda.net/veraja/tuvako/tuopro/tl2/ohty3>. Luettu 10.4.2011.
- OKM 2012a. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma (KESU) vuosille 2011–2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 1.
- OPED-Laatu. <http://www3.hamk.fi/oped-laatu/>. Luettu 10.4.2011.
- OpMitku. <http://opmitku.turkuamk.fi/>. Luettu 31.3.2012.
- Pinar, W. F. 1997. Regimes of Reason and the Male Narrative Voice. Teoksessa W. Tierney & Y. S. Lincoln (toim.) Representation and the Text. Re-framing the Narrative Voice Albany: State University of New York Press, 81–114.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelma. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 36–58.

- Sulander, J. & Romppanen, V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijoiden hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Työympäristötutkimussarjan raportteja 26. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Walther, A. 2006. Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young* 14 (2), 119–139.
- VALTTI. <http://valtti.wordpress.com/valtti/>. Luettu 10.4.2011.
- Viuhko, M. 2006. Teknillisen Korkeakoulun Ylioppilaskunnan Edunvalvontakysely 2006. Espoo: Teknillisen Korkeakoulun Ylioppilaskunta.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 18.

# URAOHJAUS JA OPISKELIJOIDEN URASUUNNITTELU AMMATTIKORKEAKOULUSSA

*Erja Kuurila*

Tutkimuksen avulla haluttiin selvittää, millaista uraohjausta ammattikorkeakoulussa tarvitaan ja miten opiskelijat suunnittelevat uraansa. Opintojen alkuvaiheesta lähtien uraohjauksessa pyrittiin paitsi sitouttamaan opiskelijat opintoihinsa myös valmistamaan heitä tulevaan työelämään. Sen sijaan elinikäisen oppimisen teema tuli mukaan ohjaukseen vasta opintojen loppuvaiheessa, jatko-opinnoista informoitaessa. Opiskelijat jakautuivat kolmenlaisiin urasuunnittelijatyyppeihin: epävarmoihin, uteliaisiin ja tietoisiin. Ne opiskelijat, jotka olivat valinneet koulutusalanensa elämäntilanteen, alan mahdollisuuksien, omien toiveiden, kutsumuksen, aktiivisen tiedonhaun tai sen perusteella, että he halusivat opiskella juuri ammattikorkeakoulussa, suunnittelivat tietoisesti uraansa. Vastaajista 72,3 prosenttia ilmoitti näiden valintaperusteiden vaikuttaneen vahvasti omaan alanvalintaansa. Alanvalinnan perusteista sattuma, kaverit, perhe ja suku, opintojen ohjaus ja paikkakunta eivät selittäneet opiskelijan kykyä urasuunnitteluun minkään osa-alueen osalta. Pääasiassa näiden syiden perusteella alansa valinneet luokiteltiin epävarmoiksi, ja heitä oli kaikista opiskelijoista lähes kolmannes, 27,7 prosenttia. Miehet osoittautuivat naisia epävarmemmiksi urasuunnittelijoiksi, ja epävarmoja olivat myös vähiten työkokemusta omaavat ja ikäluokaltaan nuorimmat opiskelijat, alkuvaiheen opiskelijat, lukioväylää opintoihin tulleet ja vanhempiensa luona asuvat.

## Johdanto

Korkeakouluissa tarvitaan entistä enemmän uraohjaamista, sillä niille on asetettu vaatimukseksi opintojen ohjauksen tehostaminen, niin että tutkinnot suoritetaan tavoiteajassa ja opiskelijat siirtyvät työelämään ja jatko-opintoihin nykyistä nopeammin. Koulutuspoliittisissa näkemyksissä opintojen ohjauksen kehittämisen liitetään usein koulutuksen tehokkuuden lisäämiseen, keskeyttämisten vähentämiseen ja läpäisyn nopeuttamiseen. Ammattikorkeakoulutuksen läpäisyaste tulisi saada nostetuksi nykyisestä noin 70 prosentista vähintään 80 prosenttiin. (Koulutus ja tutkimus 2007–2012, 11–12, 37; OKM 2010, 18–22.)

Uraohjauksen tavoitteeksi asetetaan useimmiten väärän uravalinnan riskin vähentäminen, koska väärät valinnat edesauttavat helposti työttömyyden ja jopa sosiaalisen syrjäytymisen lisääntymistä. Ammattikorkeakouluun tullessaan opiskelija on tehnyt uravalintansa, mutta sekä kansallisten että kansainvälisten tutkimusten mukaan suuri osa ensimmäisen vuoden opiskelijoista on vielä täysin epävarma valintansa onnistumisesta. (Lerkkanen 2002a, 17; Lepre 2007, 74–75; Lundahl & Nilsson 2009, 27.) Alan valitsemisen vaikeuden lisäksi opiskelun pitkittyminen ja opintojen keskeyttäminen ovat olleet ammattikorkeakoulujen ongelmina koko niiden olemassaolon ajan. Vaikka opetusta ja ohjausta on pyritty tehostamaan monellakin tavalla, ovat ongelmat yhä vain kasvaneet. (Kolehmainen 2002, 7; Laitinen & Halonen 2007, 9; Vuorinen & Valkonen 2001, 9.)

Opintojen keskeyttämistä on tutkittu melko paljon ja ilmiötä on tarkasteltu niin koulutusjärjestelmän, oppilaitosten kuin opiskelijankin näkökulmasta. Koulutusjärjestelmän kannalta keskeyttäminen merkitsee resurssien tuhlausta, oppilaitokselle se realisoituu opiskelijahävikkinä (Rautopuro & Väisänen 2001, 14; 2002, 6–7). Ainoastaan opiskelijan näkökulmasta keskeyttäminen voidaan nähdä myönteisenä asiana, mikäli hänen uransa etenee sen avulla parempaan suuntaan. (Laitinen & Halonen 2007, 9–11; Vuorinen ym. 2001, 12–3.)

Tehokkaan ohjauksen sisällöstä on jo jonkin verran tietoa. On osoitettu, että opintojen keskeyttämishalukkuuden vähentämispyrkimyksissä olennaista olisi saada opiskelija sitoutumaan opintoihinsa ja kiinnostumaan kouluunsa (Rautopuro & Väisänen 2002, 13). Tutkimustulokset opintojen keskeyttämisestä ovat kuitenkin sikäli ristiriitaisia, että toisissa tapauksissa ohjauksella on voitu vaikuttaa keskeyttämishalukkuuteen, toisissa ei. Silti vaikuttaisi siltä, että nykyistä tehokkaamman ohjaustoiminnan avulla olisi mahdollista ehkäistä keskeyttämistä silloin, kun opiskelija haluaa keskeyttää opintonsa, koska on epävarma koulutusalan valinnastaan, pettynyt nimenomaan omaan kouluunsa, koulutus ei ole vastannut

hänen ennakko-odotuksiaan, koulutusala on löytynyt lähinnä sattumalta tai saatu ohjaus ei ole ollut tyydyttävää. (Kokko & Kolehmainen 2002, 44; Rautopuro ym. 2001, 80–81; Seinä 2000, 34–35.)

Tällä tutkimuksella arvioidaan koulutuspoliittisista lähtökohdista käsin uraohjauksen tarpeellisuutta. Tutkimustehtäväksi tuli selvittää, millaista tehokkaan uraohjauksen tulisi olla ammattikorkeakoulussa. Aikaisemman tiedon valossa lähtökohdaksi muodostui ajatus, että uraohjaus tulisi saada läpinäkyväksi kuvaamalla annettavaa uraohjausta. Aikaisempi tieto näyttäisi myös osoittavan, että ohjaajan olisi tärkeää tunnistaa keskeyttämistä harkitsevat opiskelijat ja etenkin sellaiset, joiden keskeyttämistä voidaan pitää turhana. Tutkimuksessa pyritäänkin mallintamaan uraohjaus ja tunnistamaan ennen kaikkea sellainen opiskelijatyyppejä, joka tarvitsee tehostettua uraohjausta suorittaakseen opintonsa loppuun asti. Oletuksena on, että jo perusteet koulutusalan valinnalle vaikuttavat opintoihin kiinnittymiseen ja uran suunnitteluun.

## Uraohjaus ja urasuunnittelu

Uraohjaaja on ammattikorkeakoulussa usein tuutoriopettaja, joka ohjaa opiskelijoita tekemään urasuunnitelman. Uraohjauksen tavoitteeksi voidaan kiteyttää, että opiskelija saa keinoja oman uransa hallintaan. Urahallintataitoihin kuuluvat ammatinvalinta- ja urasuunnittelutaidot, työnhakutaidot sekä organisaatioihin kiinnittymisessä tarvittavat taidot. Valmius elinikäiseen oppimiseen on myös tärkeä osa urahallintaa. Juuri näiden taitojen opettamista onkin pidetty kovana haasteena korkea-asteen opiskelijoiden ohjauksessa. (Koivisto & Vuori 2006, 267.) Onnistuneen ohjauksen tuloksena ohjattavalla tulisi olla käytössään aiempaa paremmat kyvyt arvioida esimerkiksi tarjolla olevia työmahdollisuuksia, minkä lisäksi Lahden (2004, 61) mukaan yhtenä tavoitteena voidaan pitää sitä, että ohjattavalle rakentuu parempi ammatti-identiteetti.

Urasuunnittelua pidetään nykyään koko iän jatkuvana prosessina. Työelämän rakennemuutosten takia ammatinvalinta, uudelleen koulutus ja työuralle kiinnittyminen ovat haasteita, joita monet käyvät läpi useain kertaan. Työelämän olennaisia muutoksia ovat olleet muun muassa joustavuusvaatimusten kasvaminen ja projektimaisten työsuhteiden lisääntyminen. Lisäksi työelämässä vaaditaan nykyään monialaista osaamista ja työura voi koostua monestakin eri ammatista, joten on yhä tärkeämpää, että opiskelijat saavat monipuoliset tiedot työelämästä,

ammateista ja koulutusmahdollisuuksista sekä erilaisten valintojen merkityksestä. Jo opintojen aikana tehdyillä ainevalinnoilla voi olla myöhemmin suuri merkitys työllistymisen kannalta. (Koivisto ym. 2006, 267; Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 74–81; Lähti & Putkuri 2008, 35; Onnismaa 2007, 15.)

Urasuunnittelulla tarkoitetaan yksilön suunnitteluprosessia, jossa hän tiedostaa muun muassa omat uramahdollisuutensa ja uratavoitteensa sekä hahmottaa laajemmin elämäntavoitteitaan. Urasuunnittelun avulla hän osaa suunnitella tavoitteidensa saavuttamiseen tarvittavan urapolun ja arvioida polun kulkemiseen vaadittavan ajan. (Kattelus 2002, 21–23.) Nykyaikaisessa urasuunnittelussa tulisi pyrkiä ennakoivaan, kokonaisvaltaiseen uran ja elämän suunnitteluun (Kurtelius 2002, 103). Savickas (2000, 54) esittää, että ohjauksessa tulisi tarkastella ohjattavan elämänkenttää kokonaisuutena eikä esimerkiksi pelkän urasuunnittelun näkökulmasta, ja myös monet muut tutkijat näkevät uraohjauksen toimivan parhaiten, kun ohjausta toteutetaan holistisesti, kokonaisvaltaisesti, ohjattavan elämän ja elämäntilanteet huomioivana prosessina (Fouad ym. 2007, 19).

Ohjausprosessi tulee nähdä ohjaajan ja ohjattavan välisenä vuorovaikutuksena, joka on keskinäistä neuvottelua (Lähti ym. 2008, 36). Erilaisissa ohjauksen määrittelyissä korostetaan ohjaajan ja ohjattavan aktiivista roolia sekä ohjaustapahtuman prosessinomaista luonnetta. Dialogisen ohjauksen katsotaan perustuvan vastavuoroisuuteen, jossa ohjaaja on prosessin asiantuntija ja ohjattava oman elämänsä asiantuntija (Peavy 1999, 87–89).

Opiskelija tekee urasuunnitelmansa hopsiin. Lyhenne HOPS tulee sanoista henkilökohtainen opinto-, oppimis-, opetus- tai opiskelusuunnitelma, -ohjelma tai -sopimus (Annala 2007, 20). Henkilökohtainen opetussuunnitelma on siis opiskelijan laatima suunnitelma opintojen tavoitteista ja tutkinnon suorittamisesta. Suunnitelmaa ei ole tarkoitus tehdä kerralla valmiiksi, vaan sitä päivitetään koko opintojen ajan. (Vuorinen & Valkonen 2005, 48.)

Tämän tutkimuksen teoreettiseksi taustaksi valittiin kolmen uuden postmodernia uranvalintaa tarkastelevan teorian keskeiset käsitteet, koska vanhempia perinteisiä urateorioita on tutkimuskirjallisuudessa kritisoitu jo osittain aikansa eläneiksi. Näiden valittujen taustateorioiden keskeiset käsitteet tukevat toisiaan ja vastaavat parhaiten tutkijan näkemystä ihmisestä tutkimuskohteena.

Savickasin uranrakentamisteorian (2005) keskeiset elementit ovat yksilön ammatillinen persoonallisuus, urasopeutuvuus ja elämänteemat. Ammatillinen persoonallisuus käsittää opiskelijan uraan liittyvät kyvyt, tarpeet, arvot ja kiinnostuksen kohteet. Urasopeutuvuus tarkoittaa työuralla tapahtuviin siirtymiin sopeutumista erilaisten kehitysvaiheiden kautta. Urasopeutuvuutta kuvataan kä-

sitteillä uteliaisuus, tietoisuus, luottamus ja kontrolli, joista uteliaisuus tarkoittaa, että opiskelija on kiinnostunut tutkimaan, millaisista töistä hän voisi pitää ja millaisia mahdollisuuksia hänellä on toteuttaa ammattihaaveitaan. Tietoisuus puolestaan on tulevaisuuteen suuntautumista ja nimenomaan tulevasta työstä tietoiseksi tulemista. (Lairio & Penttilä 2007, 81–84; Savickas 2005, 51–56.) Luottamus tarkoittaa omiin kykyihin luottamista, jotta opiskelija pystyy ratkaisemaan uravalintaan ja urakehitykseen liittyviä ongelmia, ja kontrolli ammatillisen tulevaisuuden kontrollia, jolloin opiskelija uskoo olevansa ennen kaikkea itse vastuussa uransa rakentamisesta. Tässä urasopeutuvuuden vaiheessa opiskelijan katsotaan hallitsevan tulevaisuuttaan. Elämäntelemäkäsitteen yhteydessä voitaneen puhua arkikielellä elämäkokemuksesta. (Herranen & Penttinen 2008, 17; Lairio & Penttilä 2007, 81–84; Savickas 2005, 44, 51–60.)

Hodkinsonin ja Sparkesin uranvalinnan päätöksentekoteorian (1997) keskeinen käsite on toimintahorisontti, johon kuuluvat opiskelijan habitus eli hänen käsityksensä itsestään sekä työmarkkinoiden mahdollisuudet. Jälkimmäisellä tarkoitetaan sitä, millaisia mahdollisuuksia opiskelija katsoo juuri itsellään olevan työmarkkinoilla. Toimintahorisontti voi olla laaja, jolloin henkilö kokee itsellään olevan runsaasti valinnanmahdollisuuksia, mutta toisaalta toimintahorisontti saattaa myös rajoittaa näitä mahdollisuuksia. Lisäksi teoriaan kuuluu ajatus onnekkaiden sattumien hyväksi käyttämisestä. (Hodkinson & Sparkes 1997, 33–38; Lairio & Penttilä 2007, 78–79.)

Mitchell, Levin ja Krumboltz (1999) ovat jatkokehittäneet uravalinnan päätöksentekoteoriaa ja muovanneet sen pohjalta suunnitellun sattuman teorian. Teoriassa korostetaan, että sattumaa ei tule nähdä pelkkänä epäonnena, vaan se voi yhtä hyvin olla merkityksellinen, onnekas asia. Opiskelijoita tulisi ohjata tutkimaan ja havaitsemaan sattumalta avautuvia tilanteita. Lisäksi heille tulisi opettaa taitoja, joiden avulla he pystyvät hyödyntämään näitä sattumia omassa elämässään. (Blustein 1997, 260–274; Lairio & Penttilä 2007, 80–81; Mitchell, Krumboltz & Levin 1999, 115–124.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että eri tutkimuksissa on havaittu Suomen korkeakoulujen opinto- ja uraohjaamisen olevan puutteellista kaikissa opintojen vaiheissa, niin alku- ja päättövaiheissa (Kauppila 2009, 21) kuin keskivaiheissa (Lerikkanen 2002b, 76; ks. myös Lairio & Penttinen 2005, 238–241). Uusi tutkimustieto tarjoaa hyvin jäsentyneen käsityksen siitä, millaista uraohjausta muuttuneiden työelämävaatimusten vuoksi yleisesti tarvitaan. Lähempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että edelleen puuttuu tietoa siitä, millä keinoin löydetään juuri ne opiskelijat, jotka ovat nykyistä tehokkaamman uraohjauksen tarpeessa.



## Tutkimuksen empiirinen toteutus

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään alla olevin tutkimuskysymyksiin, millaisia erilaisia uraohjauksen tarpeita opiskelijoilla on ja miten ohjaus saataisiin kohdentumaan nykyistä paremmin ja yksilöllisemmin.

Pääkysymys 1: Millaista uraohjausta opiskelijat tuutoriohjaajien mielestä tarvitsevat opintojen eri vaiheissa?

Alakysymykset:

- 1.1 Millaisella uraohjauksella tuutoriohjaajien kokemuksen mukaan voidaan opiskelijoita valmistaa työelämän epävarmuuteen?
- 1.2 Miten tuutoriohjaajat antavat uraohjausta?
- 1.3 Miten henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa voidaan hyödyntää uraohjauksessa?

Pääkysymys 2: Millaisten tekijöiden opiskelijat raportoivat vaikuttaneen koulutustalouden valintaansa?

Pääkysymys 3: Miten opiskelijat suunnittelevat uraansa?

Alakysymykset:

- 3.1 Millaisia asioita opiskelijat pohtivat urasuunnittelussaan?
- 3.2 Millaisia tavoitteita opiskelijat asettavat uralleen?
- 3.3 Millaista uraohjausta opiskelijat haluavat?
- 3.4 Millaisessa urasopeutuvuuden vaiheessa opiskelijat ovat?

Tutkimus toteutettiin Satakunnan ammattikorkeakoulussa (SAMK). Tutkimuksen kvalitatiiviseksi aineistoksi kerättiin esseet 14 tuutoriohjaajalta sekä 65 alku-, keski-, ja loppuvaiheen opiskelijalta. Sekä opettaja- että opiskelijavastaajia oli kaikilta kolmelta koulutusosalta, toisin sanoen liiketoiminnasta ja kulttuurista, sosiaali- ja terveysalalta sekä tekniikasta.

Kirjalliselle kertomusaineistolle löytyy perusteita konstruktivistisesta näkemyksestä, jonka mukaan ihmiset ovat aina jossakin elämäntilanteessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Yksilöt siis kertovat käsityksensä omasta näkökulmastaan, jolloin tarinoita voidaan pitää hyvänä materiaalina, kun halutaan tulkita yksilöiden kokemuksia. (Peavy 1999, 45; Peräkylä 2005, 870–871.) Tutkimuksessa ihminen määriteltiin sosiaaliseksi olennoksi, joka elää ja rakentaa todellisuuttaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja ohjausprosessi sosiaaliseksi vuorovaikutusprosessiksi

(ks. Holstein & Gubrium 2007, 269). Lähtökohtana oli sosiokonstruktivistinen näkemys, joten koulun kasvatustodellisuuteen tärkeänä osana kuuluvaa ohjausprosessia oli johdonmukaista tutkia nimenomaan tuutoriohjaajien ja opiskelijoiden yhteisesti jakamana kokemuksena (Gergen 2009, 403).

Savickasin (2005) teoriassa kuvatussa uran muodostumisessa näkyy vahvasti konstruktivismiin vaikutus, sillä uran katsotaan rakentuvan yksilöiden tehdessä tulkintoja todellisuudesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yksilön käsitykseen omasta urastaan ja sen kehittymisestä liittyvät hänen omat elämäkokemuksensa ja niille annetut merkitykset. Uria tarkastellaan kontekstuaalisesta näkökulmasta. (Lairio ym. 2007, 81–84; Savickas 2005, 43, 57–60.) Subjektiiivinen ura syntyy siis aktiivisen merkityksenantoprosessin kautta, ja subjektiivisuus tulee näkyviin opiskelijoiden kirjoittamissa uratarinoissa, kun he kuvaavat uraansa liittyviä kokemuksia. (Lairio ym. 2007, 81–84; Savickas 2005, 43, 57–60.)

Kvalitatiivinen aineisto kerättiin kevään 2009 ja kevään 2010 välisenä aikana. Esseessä tuutoriohjaajia pyydettiin pohtimaan aihetta uraohjaus seuraavien apukysymysten valossa: 1. Millaista uraohjausta opiskelijat mielestäsi tarvitsevat a) opintojen alkuvaiheessa, b) opintojen keskivaiheilla, c) opintojen loppuvaiheessa? 2. Millä keinoin voit tukea uraohjauksella eri ammatillisissa kehitysvaiheissa olevia opiskelijoita? 3. Millaisella uraohjauksella voit valmistaa opiskelijoita epävarmaan työelämään? 4. Millaista urasuunnittelua opiskelijan olisi mielestäsi tehtävä hopsissaan opintojen eri vaiheissa?

Nuorille suunnattujen, tutkintoon johtavien koulutusohjelmien opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan essee aiheesta uratarinani ja pohtimaan aihetta seuraavien ohjeiden valossa: 1. Kerro, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet koulutusalan valintaan. 2. Kuvaile, millaisia ammatinvalintaan ja tulevaan työelämään liittyviä asioita pohdit tällä hetkellä. 3. Millaisia tavoitteita olet asettanut tulevalle työurallasi? 4. Pohdi, millainen työurasi tulee olemaan ja millaisin keinoin voit itse vaikuttaa tulevan työurasi kehittymiseen. 5. Millaista uraohjausta haluaisit? 6. Pohdi, millä keinoin voit rakentaa urasuunnitelmaa hopsissasi.

Kvalitatiivinen aineisto analysoitiin osittain teoria- ja osittain aineistolähtöisesti. Teorialähtöisessä analyysissä luokat muodostettiin etukäteen tutkimuksen taustateorioiden keskeisten käsitteiden mukaisesti. Pelkän teorialähtöisen analyysin jälkeen aineistoa olisi jäänyt paljon yli luokkien, joten yli jäänyt aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti muodostamalla luokat tutkimuskysymysten ohjaamina analyysin edetessä. Tutkimusote oli hermeneuttinen ja tutkimusmetodinä käytettiin sisällönanalyysiä. Aineiston hallinnan ja analyysin apuvälineenä käytettiin QSR NVivo -tietokoneohjelmaa.

Kvalitatiivisen aineiston analyysissä pyrittiin aineiston maksimaaliseen hyödyntämiseen eli raportointiin myös yksittäiset ja poikkeavat ilmaiset. Aineiston analyysin tuloksena muodostettiin uraohjauksen malli. Lisäksi luotiin kolme uratyyppiä, joita olivat epävarmat, uteliaat ja tietoiset. Etenkin epävarma tyyppi haluttiin todentaa suuremmalla aineistolla, joten laadittiin täysin kvalitatiiviseen aineistoon perustuva sähköisesti täytettävä kyselylomake, johon tuli yhdeksän taustatietokysymyksen lisäksi 114 likert-asteikollista väittämää. Kyselylomakkeen pääosioiksi nimettiin koulutusalan valinta, ammatinvalinnan pohdinta, työelämän pohdinta, toiveet uraohjauksesta, urasuunnittelu, työuran tavoitteet, keinot vaikuttaa työuraan ja elinikäinen oppiminen.

Kvantitatiivinen aineisto kerättiin eri vaiheiden opiskelijoilta kevään 2011 aikana. Aineisto kerättiin opettajaohjoisesti luokkahuonetilanteissa, paitsi loppuvaiheen opiskelijoilta, joille vastauspyyntö linkkeineen lähetettiin sähköpostitse. Vastauksia saatiin 903. Alkuvaiheen opiskelijoiden osalta vastausprosentiksi tuli 30, keskivaiheen opiskelijoiden osalta 47 ja loppuvaiheen opiskelijoiden osalta 8. Vastajat noudattivat hyvin SAMK:ssa opiskelevien ikä-, sukupuoli-, ja koulutus-alajakaumaa.

Kvantitatiivisen aineiston analysoinnissa koulutusalan valinta -osion muuttujille tehtiin pääkomponenttianalyysi, koska haluttiin järjestellä muuttujia ja vähentää niiden määrää. Pääkomponenttianalyysillä muodostetut koulutusalan valinnan mukaiset tyypit ristiintaulukoitiin muista osioista muodostettuihin summamuuttujiin ääriyhmävertailuina. Kutakin alanvalinnan tyyppiä edustivat ne opiskelijat, jotka ilmoittivat valinneensa alan juuri kyseisellä perusteella ja vastasivat vaihtoehdolla ”täysin samaa mieltä” tai ”jokseenkin samaa mieltä”. Ne taas, jotka olivat vastanneet ”täysin eri mieltä” tai ”eri mieltä”, eivät edustaneet tyyppiä. Lisäksi ristiintaulukoitiin taustamuuttujat muiden osioiden summamuuttujiin.

## Tutkimuksen luotettavuus

### *Kvalitatiivisen aineiston luotettavuustarkastelu*

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista on olemassa lukuisia käsityksiä, mutta reliabelius ja validius määräytyvät ennen kaikkea sillä, miten luotettavasti koko tutkimusprosessi on pystytty tekemään ja kuvaamaan. Proses-

siin vaikuttavat sekä analyysimenetelmät että tutkija itse tulkittessaan aineistoa. (Eskola & Suoranta 2000, 209–215; Silverman 2001, 12.)

Lincoln ja Guba (1985) käyttävät laadullisen tutkimuksen luotettavuus-arvioinnista käsitteitä vastaavuus, siirrettävyys, käyttövarmuus ja vahvistettavuus. Vastaavuus tarkoittaa, että tutkijan kertoma kokemus vastaa informanttien kokemusta. Siirrettävyydellä tarkoitetaan, että saadut tulokset ovat sovellettavissa vastaaviin ilmiöihin toisissa olosuhteissa. Käyttövarmuudella tarkoitetaan mahdollisuutta käyttää analyysiä toisenlaisissakin tutkimustilanteissa. Vahvistettavuudella tutkijat tarkoittavat, että erilaisilla analyysikeinoilla olisi mahdollisuus päästä samaan tulokseen. (Lincoln & Guba 1985, 294–301.)

Kvalitatiivinen aineisto analysoitiin hermeneuttisen kehän mukaisesti, ja tutkija tiedosti esiymmärryksensä ilmiöstä. Aikaisemmat tutkimukset olivat jo ohjanneet tutkimuskysymysten asettamista, ja tutkimuksen taustaksi valittujen teorioiden keskeiset käsitteet ohjasivat osittain aineiston luokittelua. Esiymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä kuvastaa näiden määrättyjen kolmen teorian valikoituminen taustateorioiksi, mutta sitä ei silti voitane pitää rajoittavana tekijänä, vaan päinvastoin se oli hankittu tietoisesti ohjaamaan tutkimusta. Informanttien asioille antamia merkityksiä tulkittiin hermeneuttisen kehän avulla, millä tarkoitetaan, että tutkija tunnistaa omat ennakkoluulonsa eikä anna niiden estää häntä kuulemasta tutkittaviensa aitoa sanomaa. Alkuperäistä aineistoa ja tutkijan tulkintoja peilattiin toistuvasti keskenään, mutta on kuitenkin mahdollista, että joku toinen tutkija olisi päätenyt omien kokemuksiensa myötä erilaisiin tulkintoihin. (Gadamer 2004, 64–65, 117.)

Kertomusaineistoon liittyy myös ongelmia. Koulutusorganisaatioissa, jossa on totuttu jatkuvaan arviointiin, opiskelijat ovat saattaneet oppia vastaamaan ikään kuin tenttiin tällaisessakin tehtävässä, joten he saattavat kirjoittaa tarinoita, jollaisia olettavat vastaanottajan haluavan (ks. Chase 2005, 661). Toisaalta tyyppillistä on myös se, että uralla tapahtuneet asiat koetaan jälkikäteen eri tavalla kuin varsinaisena tapahtuma-aikana. Näin opiskelijan urasuunnitelmat ja -tavoitteet voivat muuntua myöhemmin kerrotuissa tarinoissa suunnitelluiksi, vaikka ne aikoinaan olisivatkin olleet hyvin sattumanvaraisia. Lisäksi opintojen kuluessa opiskelija saattaa arvioida omia valintojaan eri näkökulmasta kuin aiemmin. (Ks. Alho-Malmelin 2010, 81.)

Tutkimusmenetelmänä sisällönanalyysissä ei ole yksityiskohtaisia sääntöjä, mutta tarkoituksena on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä sellainen kuvaus, joka ei kadota ilmiön sisältämää informaatiota ja josta voi tehdä luotettavia johtopäätöksiä (Silverman 2006, 159–164). Sisällönanalyysissä aineistoa kuvattiin myös

kvantitatiivisesti (Tesch 1990, 79–80; Tuomi & Sarajärvi 2006, 107). Tämä oli tarpeen, koska uraohjauksen mallintamiseksi oli huomioitu yhtä lailla yleiset kuin poikkeavatkin ilmaisut. Tuloksissa haluttiin tuoda esiin ilmausten erilaiset painoarvot ja kertoa, oliko moni vai esimerkiksi vain yksi vastaaja jonkin näkemyksen takana. Kertomalla ilmaisujen määrät aineistossa onkin mahdollista parantaa tutkimuksen uskottavuutta. Analyysiprosessia saadaan läpinäkyvämmäksi, jolloin lukijalla on parempi mahdollisuus seurata tutkijan tekemiä päätelmiä ja arvioida niitä. Lisäksi laadullisen aineiston kvantifiointi antaa myös tutkijalle itselleen mahdollisuuden tarkastella ja arvioida tekemiään päätelmiä ja niiden yleistämistä koko aineistoon nähden. (Silverman 2006, 48, 159–164, 299–302.)

### *Kvantitatiivisen aineiston luotettavuustarkastelu*

Kvantitatiivisen aineiston ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä. Sisäisellä validiteetilla puolestaan tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta – mitataanko juuri sitä, mitä on ollut tarkoituksenakin mitata? (Metsämuuronen 2006, 57, 66.) Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetyn mittarin on oltava sekä validi että reliaabeli, toisin sanoen mittarin on mitattava sitä, mitä on tarkoituskin ja annettava ei-sattumanvaraisia tuloksia (Nummenmaa 2009, 347).

Kvantitatiivinen mittari rakennettiin täysin kvalitatiivisesti analysoidun aineiston pohjalta. Kyselylomakkeen 114 väittämää oli jaoteltu kahdeksan otsikon alle, joista ensimmäinen oli koulutusalan valinta. Koulutusalan valinta -osiosta tehdyssä pääkomponenttianalyysissä kommunaliteetti-arvot olivat kohtuullisen korkeita ja vaihtelivat välillä 0,48–0,78. Tämä osoitti, että ne mittasivat melko luotettavasti pääkomponentteja. Kuusi pääkomponenttia selitti 63,6 prosenttia muuttujien varianssista, joten tulosta voitiin pitää varsin hyvänä (Jokivuori ym. 2007, 98). Pääkomponenttianalyysin tuloksena saatiin muodostettua kolme summamuuttujaa, joissa keskinäiset korrelaatiot ja Cronbachin alfa -arvot olivat riittävän korkeita.

Muut muuttujat jakautuivat seitsemän muun pääotsikkotason ja 17 alaotsikkotason alle. Mittaria haluttiin tiivistää ja muodostettiin summamuuttujat alaotsikkotasoin. Summamuuttujia parannettiin poistamalla ne muuttujat, jotka eivät korreloineet riittävällä tasolla kokonaissummamuuttujaan, joten summamuuttujista tuli riittävän homogeenisia. Muodostettujen summamuuttujien

reliabiliteettikertoimet nousivat riittävän korkeiksi, kuten myös osioiden väliset korrelaatiot. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 51–52.)

Otoskoko oli tässä tutkimuksessa riittävä ja kattava. Suurien otosten keskiarvoja voidaan pitää tarkkoina populaatiokeskiarvon estimaatteina, joten keskiarvotestien käyttö oli luotettavaa (Nummenmaa 2009, 172). Riippumattomien otosten t-testiä käytettiin verrattaessa tutkittavia ryhmiä toisiinsa. Testeissä verrattiin ryhmien välisiä keskiarvoja ottaen huomioon myös jakaumien hajonnat ja keskiarvon keskivirheet. Tutkimuksessa käytettiin normaalia merkitsevyyden riskitasoa 0,05 eli 5 prosenttia tai vähemmän. (Nummenmaa 2009, 172; Tähtinen ym. 2011, 91–92.) Useampiluokkaisten taustamuuttujien yhteyksiä mittarin muihin osioihin mitattiin varianssianalysillä. Ryhmien välisten varianssien homogeenisuutta mitattiin Levenen testillä. (Nummenmaa 2009, 174–177.)

Varianssianalysissä käytettiin post hoc -vertailuja, kun haluttiin tietää tarkemmin, mikä vertailtavien ryhmien välillä oleva tulos oli tilastollisesti merkitsevä. Post hoc -vertailuissa on ongelmallista se, että riski tyyppin 1 virheen tekemiseen kasvaa, koska tuloksia koskevia hypoteeseja ei ole asetettu ennakkoon ja mikä tahansa sattumasta aiheutuva tilastollinen merkitsevyys voidaan tulkita todisteeksi ilmiön olemassaolosta. Tyyppin 1 virhe tarkoittaa siis sitä, että uskomme asialla olevan vaikutusta, vaikka sitä ei ole. Post hoc -vertailuja tehtäessä on käytettävä Bonferroni-korjausta, jotta välttyttäisiin tyyppin 1 virheiltä. Tässä tutkimuksessa käytettiin Tukeyn HSD-testiä, jota pidetään turvallisena tyyppin 1 virheiden suhteen. (Nummenmaa 2009, 207–208.)

Korrelaatiokertoimista raportoitiin vain korkean merkitsevyydystason ( $p < .001$ ) tulokset otoksen suuruuden takia. Korrelaatioiden selityssasteet jäivät kuitenkin melkoisen alhaisiksi, mikä on otettava huomioon tulosten tulkinnassa. Tulkinta koulutusalan valintaperusteiden kuulumisesta epävarmoihin ja tietoisin tehtiinkin sekä korrelaatioiden että ääriyhmävertailujen perusteella. Tuloksia tarkasteltaessa voitiin todeta, että sekä ääriyhmävertailujen että korrelaatiovertailujen tulokset olivat samanlaiset.

### *Tutkimustulosten yleistettävyys*

Korkeakoulututkija McInnis (2002) kritisoi tämänkaltaista yhden korkeakoulun sisällä tehtyä tutkimusta. Hänen mukaansa tämäntyyppinen tutkimus ei lisää kumulatiivista tietoa, vaan ennemminkin sirpaloi sitä. (McInnis 2002, 111–113.) Vaikka tutkimus toteutettiin vain yhdessä Suomen ammattikorkeakoulussa, ovat

opintojen keskeyttäminen ja ohjaukseen liittyvät pulmat olleet aikaisempienkin tutkimusten mukaan samansuuntaisia koko korkeakoulusektorilla. On myös huomionarvoista, että Lairio ym. (2007) ovat tehneet vastaavan tyyppisen tutkimuksen aiemmin yliopistosektorilla, missä he käyttivät samoja taustateorioita. Tässä tutkimuksessa käytetyt menetelmät ovat hyvin yleisiä ja toistettavissa toisissakin konteksteissa. Tutkimustuloksille löytyi tukea korkeakouluissa aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista, ja lisäarvona pystyttiin tuottamaan joitakin kriteerejä niille opiskelijoille, jotka ovat erityisen ohjauksen tarpeessa. (Vrt. Kalima 2011, 93.)

## Uran haltuunotto

### *Uraohjauksen sisältö*

Tuutoriopettajien mielestä eri vaiheiden opiskelijat tarvitsivat erilaista uraohjausta. Opintojen alkuvaiheessa ohjauksen tavoitteeksi nähtiin opiskelijan sitoutuminen opintoihinsa ja ohjauksessa esiteltiin tulevia mahdollisia ammatteja ja toimintaympäristöjä sekä ohjattiin perusopintoja. Ammattikorkeakouluille olennainen työelämäläheisyys korostui jo alkuvaiheen ohjauksessa. Alkuvaiheen jälkeen alkoi syventävien ainevalintojen ohjaaminen. Opintojen keskivaiheessa työelämän mukaantulo ohjaukseen vahvistui, kun opiskelijaa valmennettiin harjoitteluihin ja tavoitteeksi asetettiin työelämään valmistautuminen.

Opintojen loppuvaiheessa työelämään valmistautuminen ohjauksen tavoitteena korostui, kun opiskelijan haluttiin olevan kykenevä hyödyntämään harjoittelukokemuksiaan ja opinnäytetyötään. Tuutoriopettajat näkivät tärkeäksi, että alkuvaiheesta lähtien ohjaus olisi työelämän muutoksia ennakoivaa, ja he tiedostivatkin hyvin työelämän epävarmuuden ja nopeasti muuttuvat vaatimukset ammatillisissa kva­lifikaatioissa. Tästä huolimatta elinikäisen oppimisen eli nykyisen koulutuksen jälkeisten opintojen markkinointia toteutettiin tehokkaasti valmistumisvaiheessa.

Ohjauksessa tuutoriopettajat pyrkivät ammatillisen persoonan tukemiseen ja ammatillisen kasvun edistämiseen. Opiskelijoiden tiedonjanoa pyrittiin kasvattamaan herättämällä uteliaisuutta ja kiinnostusta, josta hyvänä esimerkkinä olivat työpaikkavierailut. Heidän itseluottamustaan, uskoaan tulevaisuuteen ja käsitystään työelämän vaatimuksista, kuten joustavuudesta, sosiaalisuudesta ja periksi antamattomuudesta, pyrittiin lisäämään muun muassa itsetuntoharjoituksin.

## *Uraohjauksen keinot*

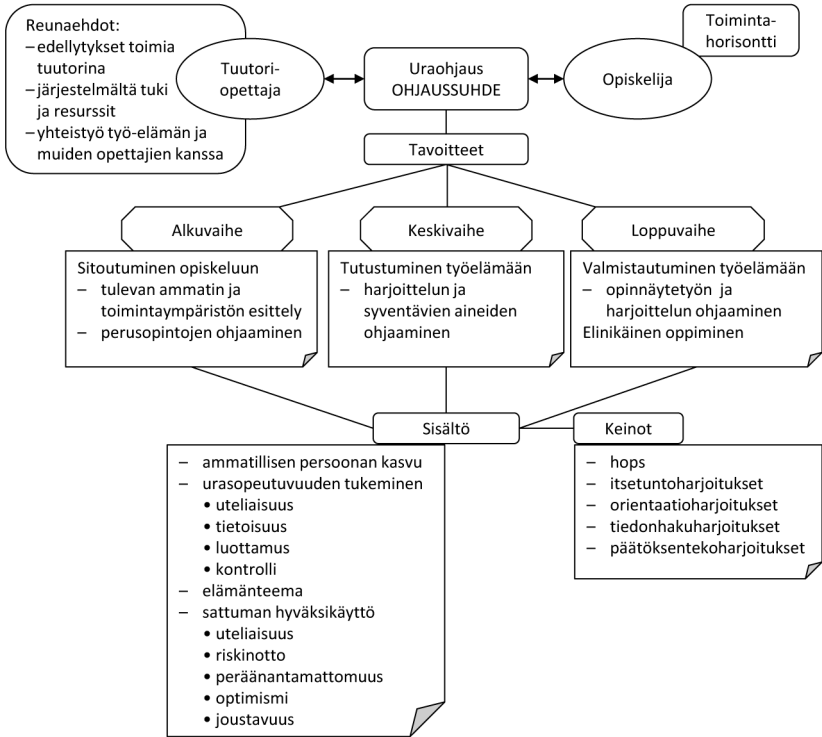
Uraohjauksen keinoina ohjaajat käyttivät erilaisia orientoivia harjoituksia sekä tiedonhaku- ja päätöksentekoharjoituksia. Ohjaajat tunnistivat opiskelijoiden toimintahorisontin ja sen, ettei horisontin ulkopuolelle menevää ohjausta kyetä hyödyntämään. Opiskelijoiden erilaisia elämäntilanteita ja elämäkokemuksia kunnioitettiin. Lisäksi ohjaajat pitivät tärkeänä hyvää, henkilökohtaista ja luottamuksellista ohjaussuhdetta.

Tuutoriopettajilla oli monenlaisia keinoja toteuttaa uraohjausta, mutta aineiston perusteella he toteuttivat sitä melkoisen samanlaisena kaikille opiskelijoille, esimerkiksi kokonaisuudelle opiskelijaryhmälle. Lisäksi yllättävän moni ohjaaja suhtautui hyvinkin negatiivisesti epävarmisiin opiskelijoihin. Nämä epävarmat opiskelijat tunnistettiin niiksi, jotka eivät edes tule henkilökohtaisiin hops-keskusteluihin. Ohjaajien mukaan epävarman opiskelijatyypin saattaisi olla hyvin suotavaa keskeyttää opintonsa jo alkuvaiheessa, jotta hänelle ei tulisi turhia opiskeluvuotia.

## *Uraohjauksen reunaehdot*

Tuutoriopettajat asettivat myös reunaehdot hyvälle ohjaukselle. Ohjaajien mielestä oli selvää, että tuutoriopettajana toimimisen edellytyksenä on oikeanlainen, ohjaamiseen kykenevä, empaattinen ja helposti lähestyttävä persoonallisuus. Lisäksi ohjaajan on oltava yhteistyökykyinen, ja suhteiden etenkin työelämän edustajiin ja muihin opettajiin tulee olla kunnossa. Tuutoriopettajille olisi taattava myös organisaation riittävä tuki ja arvostus. Kuviossa 1 on kuvattu tuutoriopettajien näkemykset uraohjauksesta.





Kuvio 1. Tuutoriopettajien näkemykset uraohjauksesta

## Opiskelijoiden urasuunnittelu

Opiskelijat pohtivat opintojensa alkuvaiheessa etenkin ainevalintojaan sekä tulevia harjoitteluja. Keskivaiheessa pohdittiin jo mahdollisia ammatteja ja työpaikkavaihtoehtoja ja opintojen loppuvaiheessa työn sisällöllisiä asioita. Yleisimmin uratavoitteeksi oli asetettu mukavan työpaikan löytyminen, jossa olisi hyvä ilmapiiri. Lisäksi osalla vastaajista oli selvästi muita kunnianhimoisempia tavoitteita ja he toivoivat pääsevänsä nousujohteiselle uralle, suoraan esimiestehtäviin ja hyväpalkkaiseen työhön. Joillekin opiskelijoille yrittäjäyys oli tärkein tavoite.

Eri vaiheiden opiskelijat nimesivät eniten itseensä liittyviä keinoja, joilla he ai-koivat selvittää työelämän haasteista. Uraohjauksesta opiskelijat toivoivat, että sitä ylipäättään olisi saatavilla, se olisi henkilökohtaista ja luottamuksellista ja toteut-tajina olisi mukana työelämän edustajia. Vaikka ohjaajat olivat tietoisia työelämän muuttuvista tarpeista ja heidän tavoitteenaan oli toteuttaa ennakoivaa uraohja-usta, tämä ei ollut välittynyt opiskelijoille. Opiskelijat suhtautuivat tulevan työ-elämään ”tässä ja nyt” -mentaliteetilla, eivätkä tunnistaneet tulevan työn sisällön ja ammattikuvien mahdollisia muutoksia. Suurella osalla opiskelijoista oli huoli tulevaisuudesta, etenkin työllistymisestä, osalla jopa pelko tulevaisuutta kohtaan, ja jotkut näkivät tulevaisuuden suorastaan uhkaavana.

## Uratyypit

### *Epävarma, utelias ja tietoinen tyyppi*

Tuutoriopettajien ja eri vaiheiden opiskelijoiden kvalitatiivisesta aineistosta oli tunnistettavissa ajelehtiva, utelias ja tietoinen uratyyppi. Tyyppien muodostamista ohjasivat tutkimuksen taustateorioiden keskeiset käsitteet. Ajelehtivan tyyppin olennainen piirre oli, että koulutusala oli valittu sattumalta ja valinta epäilytti edelleen. Tällä tyyppillä ei ollut tietoa oman koulutusosalansa opinnoista tai siitä, mitä ala voisi tarjota. Hänellä ei myöskään ollut tietoa työelämästä eikä koulutuk-sen mahdollistamista työtehtävistä. Sen lisäksi työelämä tuntui vielä pelottavalta. Tällaisella opiskelijatyypillä ei ollut uratavoitteita eikä hän osannut suunnitella uraansa. Hänellä ei myöskään ollut toiveita uraohjauksesta tai keinoja vaikuttaa tulevaan työelämäänsä. Urasuunnitelmat saattoivat muuttua useinkin eli sattuma ohjasi tällaisen opiskelijan päätöksentekoa. Tällaisen opiskelijatyypin ammatillinen persoona vaikutti hyvin epävarmalta, ja tämä ajelehtiva tyyppi nimettiin epävarmaksi.

Uteliaan opiskelijatyypin ominaisuuksina oli, että hänelle ammatinvalinta avautui mahdollisuuksina ja alanvalinta tuntui oikealta. Alkuvaiheessa utelias pohti suuntaavia ainevalintojaan aktiivisesti sekä odotti tulevia harjoitteluja. Ute-liaalla oli jo jonkinlainen käsitys työelämästä ja tulevat työmahdollisuudet kiin-nostivat selvästi. Käsitukset tulevasta työelämästä ja omista työllistymismahdolli-suuksista olivat kuitenkin melkoisen hatarat, vaikkakin optimistiset.

Tietoiselle tyyppille puolestaan oli ominaista, että hän koki alanvalintansa onnistuneena, samoin ainevalinnat ja harjoittelut. Hänellä oli urasuunnitelma tehtynä hopsissa ja hän tiesi tulevan ammattinsa vaihtoehtoisista mahdollisuuksista. Omat kyvyt olivat selvillä ja usko omaan pärjäämiseen vahva. Jatko-opinnot nähtiin tarpeellisina, ja tulevaisuuden näkymät olivat realistiset, optimistiset ja luottavaiset.

Yhteenvedona tyypeistä voitiin todeta, että epävarma tyyppi erottui selvästi uteliaasta ja tietoisesta. Epävarmalta tyyppiltä näytti puuttuvan perustietoja ja -taitoja opiskelun ja uran suunnittelemiseen. Sen sijaan uteliaalla tyyppillä näytti olevan valmiuksia ja motivaatiota uran suunnittelemiseen, vaikka tietoja erilaisista mahdollisuuksista ei vielä kovin paljoa ollutkaan. Tietoisin tyyppi uteliaasta erotti se, että tietoisella oli uteliaasta parempi tietoperusta tulevaan uraan liittyvistä asioista. Kvantitatiivisen aineiston tulkinnassa uteliaasta ja tietoista tyyppiä käsiteltiin tietoisina uran suunnittelijoina.

### *Tietoiset ja epävarmat urasuunnittelijat*

Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena paitsi luoda malli ammattikorkeakoulun uraohjauksesta myös löytää potentiaaliset opintojensa keskeyttäjät. Aikaisemman tutkimustiedon valossa juuri epävarma uratyyppi näytti sellaiselta, joka kiinnittyi opintoihinsa heikosti. Kvantitatiivisesta aineistosta pyrittiinkin todentamaan tietoinen ja epävarma uratyyppi, jotta uraohjausta pystyttäisiin kohdentamaan tarkemmin. Seuraavat yhteenvetoina raportoidut tulokset kertovat koulutusalan hakuperustetyyppien ja taustamuuttujien yhteydestä urasuunnitteluun. Aineiston perusteella opiskelijat olivat hakeneet koulutuslalleen suurimmaksi osaksi omien toiveidensa ja halujensa perusteella. Lisäksi alan tarjoamat mahdollisuudet, opiskelupaikkakunta ja mahdollisuus opiskella juuri ammattikorkeakoulussa olivat tärkeitä hakusyytä. Heikoimpia hakuperusteita olivat opintojen ohjaus ja kaverit.

Koulutusalan valintaperusteista elämäntilannetta, alan mahdollisuuksia, omaa toivetta, kutsumusta, aktiivista tiedonhakua ja halua opiskella ammattikorkeakoulussa voitiin pitää sellaisina, jotka selittivät monen osa-alueen osalta opiskelijan kykyä suunnitella uraansa. Niitä opiskelijoita, jotka olivat valinneet alansa pääasiassa näillä perusteilla, pidettiin tietoisina tyyppinä. Opiskelijoista 72,3 prosenttia ilmoitti näiden tietoisien valintaperusteiden vaikuttaneen vahvasti omaan alanvalintaansa.

Sattuma, kaverit tai perhe ja suku eivät alanvalintaperusteina selittäneet opiskelijan kykyä urasuunnitteluun minkään osa-alueen osalta, eivätkä mainittavasti myöskään ohjaus tai paikkakunta. Pääasiassa näiden perusteiden mukaan alansa valinneita opiskelijoita pidettiin epävarmoina. Opiskelijoista jopa lähes kolmannes, 27,7 prosenttia, ilmoitti näiden syiden vaikuttaneen vahvasti heidän alanvalintaansa.

Taustatekijöittäin tarkasteltuina opiskelijan sukupuolella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys joihinkin koulutusalan valintaperusteisiin. Naisilla oli miehiä useammin valintansa perusteena aktiivinen tiedonhaku mahdollisista aloista ja alan tarjoamat mahdollisuudet, sekä pääasiassa oma toive ja halu päästä alalle. Miehillä taas alanvalinnan perusteena oli naisia useammin kavereiden vaikutus ja sattuma. Naisten alanvalintaa pidettiin harkitumpana kuin miesten.

Ikäryhmävertailuissa vanhimmat ( $\geq 27$  v) olivat valinneet alansa useimmin pääasiassa omien toiveidensa ja halujensa sekä elämäntilanteensa mukaan, kun taas nuorimmilla (18–20 v) nämä olivat harvimmin syynä. Nuorimmat olivat valinneet alansa vanhimpia selvästi useammin opintojen ohjauksen perusteella. Vanhimpaan ikäryhmään kuuluvat olivat siis valinneet koulutusalan selvästi itenäisemmin perusteiden kuin nuorimmat.

Opiskelijoiden työkokemuksen pituutta arvioitaessa voitiin todeta, että mitä enemmän opiskelijalla oli takanaan työkokemusta, sitä vahvemmin alanvalinta perustui itsenäiseen harkintaan ja hankittuun tietoon alasta. Sen sijaan mitä vähemmän työkokemusta oli, sitä useammin alalle oli päädytty opintojen ohjauksen kautta, toisin sanoen ala oli valittu muiden ohjaamana. Koulutusaloista sosiaali- ja terveysalan opiskelijat olivat valinneet koulutusalan pääasiassa omien toiveidensa ja halujensa mukaisesti selvästi useammin kuin muiden alojen opiskelijat. Pohjakoulutusta tarkasteltaessa ammatillista väylää pitkin ammattikorkeakouluun tulleet olivat valinneet alansa useammin elämäntilanteen, opiskelupaikkakunnan, alan tarjoamien mahdollisuuksien, ammattikorkeakouluopiskelun ja omien toiveiden ja halujen mukaan, kun taas lukioväylältä tulleet olivat ammatillista väylää tulleita useammin valinneet alansa ohjauksen perusteella.

Yhteenvetona taustatekijöistä voitiin todeta, että vahvimmin tietoisiksi tyypeiksi eli urasuunnitteluun hyvin kykeneviksi oli mahdollista nimetä naiset, sosiaali- ja terveysalan opiskelijat, eniten työkokemusta omaavat ja parisuhteessa asuvat. Jonkin verran tietoisiksi luokiteltiin myös ikäluokaltaan vanhimmat, loppuvaiheen opiskelijat ja ammatillista väylää opintoihin tulleet. Eniten työkokemusta (yli 5 vuotta) oli 8,6 prosentilla ( $f = 78$ ) opiskelijoista ja parisuhteessa asui 41,7 prosenttia ( $f = 374$ ). Ikäluokaltaan vanhimpia eli vähintään 27-vuotiaita oli

10,1 prosenttia ( $f = 74$ ) ja ammatillista väylää opintoihin tulleita 26,8 prosenttia ( $f = 242$ ) opiskelijoista.

Sen sijaan epävarmoiksi, urasuunnitteluun huonosti kykeneviksi, nimettiin miehet, vähiten työkokemusta omaavat ja ikäluokaltaan nuorimmat. Jonkin verran epävarmoiksi nimettiin myös alkuvaiheen opiskelijat, lukioväylää opintoihin tulleet ja vanhempiensa luona asuvat. Vähiten työkokemusta (alle vuosi) oli 37,2 prosentilla ( $f = 335$ ) opiskelijoista, ja ikäluokaltaan nuorimpia, 18–20-vuotiaita, oli 27,9 prosenttia ( $f = 205$ ). Lukioväylää opintoihin oli tullut 73,1 prosenttia ( $f = 659$ ) ja vanhempiensa luona asui 9,5 prosenttia ( $f = 85$ ) opiskelijoista.

## Pohdinta

Tutkimuksen tulosten valossa voitiin todeta, että epävarmojen, tehostettua uraohjausta tarvitsevien opiskelijoiden löytäminen koko opiskelijajoukosta oli mahdollista. Nyt heitä oli lähes 30 prosenttia, ja opetus- ja kulttuuriministeriön rahoitusohjauksen toteutuessa haasteeksi tulee nousemaan juuri näiden huonoiten urasuunnitteluun kykenevien opiskelijoiden osuuden kasvaminen koko opiskelijajoukosta. Ministeriö pyrkii pitämään opiskelijat koulutusputkessa ja ohjaamaan heitä siirtymään toiselta asteelta suoraan korkeakoulu- tai ammatillisiin opintoihin. Vastaavasti opintojen pitkittymiseen johtavaa työssäkäyntiä pyritään rajoittamaan ennen korkeakouluopintoja ja opintojen aikana.

Lisäksi OKM pyrkii rahoitusuudistuksellaan vuodesta 2014 lähtien ohjaamaan ammattikorkeakouluja tuloksellisuuteen ottamalla yhdeksi rahoituskriteeriksi koulutuksen jälkeisen työllistymisen. Yhtälö vaikuttaa tutkimusten mukaan erikoiselta, sillä useimmin nuorten vastavalmistuneiden työllistymistä on helpotanut selvästi juuri aikaisemmin hankittu työkokemus omalta koulutusosalta. (Ks. Mäkinen, Korhonen, Annala, Kalli, Svärd & Värrä 2011, 7–8.)

OKM:n linjauksiin nähden aivan vastakkaisen näkemyksen ammattikorkeakouluopiskelijoiden työssäkäynnistä on esittänyt Riitta Kalima (2011). Hän näkee, että ammattikorkeakouluopintojen pitkittymistä ja keskeyttämistä tulisi pyrkiä vähentämään ja läpäisyastetta nostamaan kehittämällä opetusta, opinto-ohjausta ja tutkintojärjestelmiä kaiken kaikkiaan niin, että opiskelijat pystyisivät käymään ansiotyössä opintojen ohella koko opintojensa ajan.

Tässä tutkimuksessa tuutoriohjaajien aineistosta voitiin tulkita ohjaajien olevan vähän turhankin halukkaita ajattelemaan, että epävarman tyyppin opintojen

keskeyttäminen jo opintojen alussa olisi suotavaa. He pelkäsivät, että ylimääräisen huomion kiinnittäminen näihin opiskelijoihin, jotka eivät vaikuttaneet edes hyötyvän ohjauksesta, olisi liiallista auttamista, sillä ammattikorkeakoulussa opiskelijoiden edellytetään olevan itseohjautuvia. Tulokset osoittivat, että epävarmat opiskelijat eivät halunneet ohjausta, koska eivät edes tienneet, mitä uraohjaus on tai keneltä ohjausta tulisi saada. On myös ymmärrettävää, ettei tällainen opiskelija ole halukas henkilökohtaiseen hops-keskusteluun, sillä hän ei ole tehnyt hopsia.

Tulisi kuitenkin ottaa huomioon, että tehostettu ohjaus tarkoittaa tehostetun hops-työskentelyn ohjaamista, jolloin opiskelijan hopsin tekemistä, päivittämistä ja urasuunnitelman rakentumista seurataan tiiviimmin ja henkilökohtaisemmin kuin niiden opiskelijoiden, jotka eivät tällaista ohjaamista tarvitse. Savickasin (2005) teorian mukaisesti näiden opiskelijoiden uraohjauksen tulisi sisältää juuri heidän urasopeutuvuusvaiheensa mukaisia harjoituksia. Uraohjauksen kohdentaminen erilaisena erilaisille opiskelijoille olisi tärkeää (taulukko 1: Uraohjauksen kohdentaminen, hops-työskentelyn tehostaminen).

Henkilökohtaisessa ja luottamuksellisessa keskustelussa tulisi saada selville, millaiset kyvyt opiskelijalla on suunnitella uraansa sekä miten sitoutunut ja kiinnittynyt hän on opintoihinsa ja uraansa. Savickasin (2005) teorian mukaan opiskelijan osoittautuessa kovin välinpitämättömäksi ja tietämättömäksi opintojaan kohtaan hänen uteliaisuuttaan ja tietoisuuttaan alasta tulisi pyrkiä lisäämään.

Mikäli epävarma opiskelija tuntuu olevan lähinnä sattumalta alalle päätenyt, tulisi Mitchellin, Levinin ja Krumboltzin (1999) teorian mukaan opiskelijan tietoisuutta ruokkia tämän sattuman avaamasta mahdollisuudesta. Hodkinsonin ja Sparkesin (1997) teorian mukaan opiskelijan toimintahorisonttia tulisi pyrkiä laajentamaan esimerkiksi erilaisin itsetuntoharjoituksin, mikäli se osoittautuu eletyn elämän myötä muokkautuneen kovin kapeaksi.

Epävarman uratyyppin ominaisuuksiin kuuluvaa tulevaisuuspelkoa ja huolta esimerkiksi työllistymisestä voisi lieventää kasvattamalla opiskelijan kykyä nähdä omat ja alan tarjoamat mahdollisuudet tulevaisuudessa. Mitchellin, Levinin ja Krumboltzin (1999) teorian mukaiset taidot, joita ohjauksessa tulisi kehittää, ovatkin juuri optimismi, uteliaisuus, peräänantamattomuus, joustavuus ja riskinotto. Tuutoriohjaajat esittivät myös erilaisia reunaehtoja hyvän tuutoroinnin toteuttamiselle ja opiskelijat toivoivat uraohjaukselta enemmän työelämälähtöisyyttä. Kaiken kaikkiaan opintojen ohjauksen kehittämiseksi esitetään tämän tutkimuksen perusteella tiivistetyt seuraavia teesejä.



### Suosituksset ammattikorkeakoulun opinto-ohjauksen kehittämiseksi

KEHITTÄMISTEESIT	Teesien painopisteet
Uraohjauksen kohdentaminen → erilaista ohjausta eri uratyypeille	Ohjauksen keskiöön etenkin epävarmat urasuunnittelijat
Hops-työskentelyn tehostaminen	Epävarmojen tyyppien hopsien tiivis seuranta
Ennakointi uraohjauksen lähtökohdaksi	Urasuunnittelu tulevaisuuden kvalifikaatioiden ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta
Työelämäelämälähtöisyyden lisääminen uraohjauksessa	Työelämäedustajien, esimerkiksi alumniin, valjastaminen uraohjaukseen Työpaikkavierailujen lisääminen alkuvaiheen uraohjaukseen
Uraohjauksen reunaehtojen parantaminen	Erytishuomio tuutoriohjaajien valitsemiseen ja soveltuvuuden arviointi Organisaation tuki ja arvostus tuutoriohjaajille

## Lähteet

- Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 300.
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Blustein, D. L. 1997. A context-rich perspective of career exploration across the life role. *The Career Development Quarterly* 45 (3), 260–274.
- Chase, S. E. 2005. Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. London: Sage, 651–680.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fouad, N. A., Chen, Y-L., Guillen, A., Henry, C., Kantamneni, N., Novakovic, A., Priester, P. E. & Terry, S. 2007. Role Induction in Career Counseling. *The Career Development Quarterly* 56, 19–34.
- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Gergen, K. J. 2009. Relational being. Beyond self and community. Oxford University Press.
- Herranen, J. & Penttinen, L. 2008. Aikuisopiskelijälähtöistä ohjausta etsimässä. Teoksessa M. Lätti & P. Putkuri (toim.) *Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja 32, 9–24.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. 1997. Careership. A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18 (1), 29–44.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2007. Context: working it up, down and across. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practise*. London: Sage.
- Jokivuori, P. & Hietala, R. 2007. Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen yksikkö.



- Kattelus, R. 2002. Uran monet ulottuvuudet. Teoksessa R. Kattelus, M. Tammeaid & T. Jokinen (toim.) Uraopas omasta urastaan kiinnostuneille. Jyväskylällä: Primacarrera-instituutti Oy, 20–46.
- Kauppila, P. 2009. Ammatillisen opettajakorkeakoulun ohjauksen toimintasuunnitelma. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Koivisto, P. & Vuori, J. 2006. Urahallintaa vahvistavat ryhmämenetelmät oppilaanohjauksen tukena. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne ja A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Kokko, P. & Kolehmainen, S. 2002. Mitä opimme toisiltamme? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edistäen. Opintojen edistäminen ja tukeminen -projektin loppuraportti. Julkaisu A:5/2002. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 43–53.
- Kolehmainen, S. 2002. Mihin opintojen edistämällä pyritään? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edistäen. Opintojen edistäminen ja tukeminen -projektin loppuraportti. Julkaisu A:5/2002. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 7–11.
- Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kurtelius, J. 2002. Urasuunnittelun huomiointi henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa laadittaessa. Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Lahti, R. 2004. Vaikuttava ohjaus auttaa asiakasta jäsentämään uudelleen ammatillisen identiteettinsä. Teoksessa Ammatinvalinta- ja urasuunnittelun vuosikirja. Helsinki: Työministeriö.
- Lairio, M. & Penttilä, M. 2007. Korkea-asteen ohjauksen kehittäminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 7–13.
- Lairio M. & Penttinen, L. 2005. Uuden ohjauskulttuurin haasteita korkea-asteen ohjauksen täydennyskoulutukseen – kokemuksia koulutusinterventioista. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino – Juvenes Print Oy.
- Lairio, M., Penttinen, L. & Penttilä, M. 2007. Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 69–106.

- Laitinen, A. & Halonen, M. 2007. Keskeyttämisen syyt selville – opinnot loppuun ammattikorkeassa! Opintojen keskeyttäminen Savonia-ammattikorkeakoulussa vuonna 2005. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D 3/2008.
- Lepre, C. R. 2007. Getting Through to Them: Reaching Students Who Need Career Counseling. *The Career Development Quarterly* 56, 74–84.
- Lerkkanen, J. 2002a. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.
- Lerkkanen, J. 2002b. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) *Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lundahl, L. & Nilsson, G. 2009. Architects of their own future? Swedish career guidance policies. *British Journal of Guidance & Counseling* 37:1, 27–38.
- Lätti, M. & Putkuri, P. 2008. Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa. Teoksessa M. Lätti & P. Putkuri (toim.) *Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja 32, 35–50.
- McInnis, C. 2002. Signs of disengagement? Responding to the Changing Work and Study Patterns of Full-Time Undergraduates in Australian Universities. Teoksessa J. Enders ja O. Fulton (toim.) *Higher education in a globalising world*. Dordrech: Kluwer, 175–189.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. Opiskelijalaitos. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. & Krumboltz, J. D. 1999. Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development* 77 (2), 115–124.
- Mäki, K. & Saranpää, M. 2010. Paradokseja ja tulkintafoorumeita – johtamistointaa ammattikorkeakouluissa. Kehittämisorja 1/2010. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri V-M. 2011. Johdanto teoksessa *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 7–16.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

- OKM 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Psykologien Kustannus Oy.
- Peräkylä, A. 2005. Analyzing Talk and Text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. London: Sage, 869–886.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 7.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2002. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoitteenasettelun merkityksestä. Kasvatus 1/2002, 6–20.
- Savickas, M. L. 2000. Career Development and Public Policy: The Role of Values, Theory and Research. Teoksessa B. Hiebert & L. Bezanson (toim.) Making Waves: Career Development and Public Policy. The international Symposium 1999. Papers, Proceeding and Strategies. Ottawa: Canadian Career Development Foundation. [http://www.ccdf.ca/ccdf2/making\\_waves/chapters/chapter6.pdf](http://www.ccdf.ca/ccdf2/making_waves/chapters/chapter6.pdf). Luettu 23.2.2009
- Savickas, M. L. 2005. The theory and practice of career construction. Teoksessa S. D. Brown & R. W. Lent (toim.) Career development and counselling. Putting theory and research to work. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 42–70.
- Seinä, S. 2000. Opintojen etenemisen edistäminen. Näkökulmia ja pohdintaa opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen ehkäisemiseksi Hämeen ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu C:22.
- Silverman, D. 2001. Doing qualitative research. A practical Handbook. London: Sage.
- Silverman, D. 2006. Interpreting Qualitative Data. Third Edition. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction. London: Sage.
- Tesch, R. 1990. Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools. New York: The Falmer Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja C:20. Turku: Painosalama Oy.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2001. Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 14.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 25.

II

POIKKEAVIA OPINTOPOLKUJA



# HITAASTI MUTTA EPÄVARMASTI – ONKO OPINTOIHIN HAKEUTUMISEN LÄHTÖKOHDILLA YHTEYTTÄ OPINTOJEN KÄYNNISTYMISSONGELMIIN?

*Vesa Korhonen & Juhani Rautopuro*

On arvioitu, että opintojen hidastuminen ja pitkä kesto koskettavat vähintään kolmasosaa suomalaisista yliopisto-opiskelijoista. Kaksiportaisen tutkintojärjestelmän yhtenä tavoitteena on ollut lyhentää ja rajata opintoaikoja, mutta monien lisäaikamahdollisuuksien vuoksi tavoite ei välttämättä toteudu. Tampereen, Jyväskylän ja Helsingin yliopistoissa tavoiteltiin hitaasti eteneviä ja opiskelemattomia opiskelijoita opintorekisteritietojen pohjalta kyselyllä lukuvuoden 2010–2011 aikana. Hitaasti etenevien taustat ja lähtökohdat opinnoille eivät kyselyn tulosten mukaan poikkea merkittävästi keskiverto-opiskelijoiden lähtökohdista. Opintojen käynnistymisongelmia näyttää selkeimmin ennakoivan opintojen lähtökohtana oleva jäsentymätön/sitoutumaton motiivi yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien opintotilannetta kuvaa parhaiten nykyisten opintojen priorisoiduttomuus, vähäinen käytetty aika aloitetuille opinnoille ja opintojen keskeyttämisaikomusten yleisyys. Tulokset herättävät pohdintoja siitä, miten yliopistot voisivat kehittää opintoihin hakeutumisen lähtökohtien tunnistamista opiskelijavalinnassa, tehostaa opintojen alkuvaiheen ohjausta ja luoda opintoihin joustavuutta ja vaihtoehtoisia opintopolkuja ja kiinnittää näin myös hitaasti eteneviä opiskelijoita paremmin akateemisiin opetus-oppimisyhteisöihin sekä vähentää turhia keskeyttämisaikomuksia.

## Johdanto

Opiskelijat hakeutuvat yliopistokoulutukseen ja toteuttavat opintojaan hyvin erilaisista lähtökohdista (ks. Mäkinen & Olkinuora 2002), ja opintojen suoritusajat vaihtelevat suuresti. Osa etenee opinnoissaan nopeasti ja tavoitteeksi asetettujen opintoaikojen puitteissa, mutta hyvin suurella osalla opinnot etenevät korkeakoulujen opetussuunnitelmien aikatauluja hitaammin ja oletetuista opintopoluista poikkeavasti (Rautopuro & Väisänen 2001; 2002; Kurri 2006; Saarenmaa ym. 2010; Liimatainen ym. 2010; EuroStudent III–IV tutkimukset). Korkeakouluopintojen pitkä kesto onkin muodostunut yhdeksi suomalaisen korkea-asteen koulutuksen tunnusomaiseksi piirteeksi, ja tämä on tuotu esille muun muassa kansainvälisissä koulutusvertailuissa ja tilastoissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; OECD 2010). Nykyisen kaksiportaisen Bolognan prosessin mukaisen tutkintojärjestelmän tarkoituksena on ollut lisätä korkeakouluopiskelijoiden liikkuvuutta, yhdenmukaistaa opintojen eurooppalaisia mitoitussuunnitelmia ja lyhentää opintojen suoritusajoina korkeakoulutuksen rakenteita kehittämällä. On kuitenkin varsin vähän tutkimustietoa siitä, millaisia ovat tämän muutoksen todelliset vaikutukset opintojen sujuvuuteen ja opintoaikoihin.

Joidenkin arvioiden mukaan opintojen hidastuminen ja pitkä kesto koskettavat vähintään kolmasosaa suomalaisista yliopisto-opiskelijoista (esim. Kurri 2006; Lähteenoja 2010), mutta opintojen hitaan käynnistymisen tai sujumattomuuden syyt voivat olla hyvin moninaisia. Esimerkiksi opintojen alkuvaiheessa moni vielä epäroii ura- ja opintoalan valintaansa ja saattaa harkita aloittamiensa opintojen keskeyttämistä tai koulutusalan vaihtoa (Määttä 1995; Kalima 2011; Rautopuro & Korhonen 2011). Yhden mahdollisen näkökulman opinnoissa menestymisen ja opintojen sujuvuuden tarkastelulle muodostaa opiskelijan lähtökohtien ja kulttuuriympäristön vaikutusten huomioon ottaminen, erityisesti opintojen alkuvaiheessa (Gambetta 1987; Olkinuora & Mäkinen 1999; Järvinen & Jahnukainen 2001). Kulttuuriset selitysmallit lähtevät siitä, että yksilö on sisäistänyt jo perheen ja kotikasvatuksen yhteydessä kasvuympäristölleen ominaiset arvot, normit ja toiminnan periaatteet, jotka suuntaavat hänen valintojaan ja toimintaansa ja vaikuttavat myös siihen, kuinka henkilö sopeutuu korkeakoulutuksen vaatimuksiin (ks. Gambetta 1987). Rosalie Robinsonin (2009) mukaan opiskeluprosessi on opiskelijan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja yliopiston kontekstuaalisten reunaehtojen välistä vuoropuhelua, ja tähän vaikuttaa implisiittisesti jo aika ennen opintojen aloittamista, toisin sanoen opiskelijan sosioekonominen tausta (kodin konteksti),



aiempi akateeminen suoriutuminen koulussa sekä näiden tuottamat käsitykset omista mahdollisuuksista.

Opiskelijatutkimuksessa onkin kiinnitetty runsaasti huomiota opiskelijan lähtökohtien ja kotitaustan merkitykseen opinnoissa menestymiselle, mutta näiden lähtökohtien merkitystä on tarkasteltu selvästi vähemmän normaalista opintotahdista ja -polusta poikkeavien opiskelijaryhmien kohdalla. Hitaasti etenevät ja opiskelemattomat opiskelijat on valittu erityiskohderyhmäksi Campus Conexus-hankkeen opiskelijatutkimuksessa, jossa tavoitteena on tunnistaa koulutuksellisen syrjäytymisen riskejä ja heikon opintoihin kiinnittymisen luonnetta yliopistokoulutuksessa (ks. Rautopuro & Korhonen 2011). Tarkastelemme tässä yhteydessä erityisesti hitaasti etenevien ja opiskelemattomien opiskelijoiden lähtökohtia ja motiiveja yliopistokoulutukseen hakeutumiselle sekä hakumotiivien mahdollisia yhteyksiä opintojen käynnistämisessä kohdattuihin ongelmiin ja valitun opintoalan epävarmuuteen.

## Erilaiset opintopolkutyypit ja hitaan opintopolun piirteet

Yliopistokoulutuksessa menestymisessä ei ole kyse vain oppimiseen ja uuden tiedon hankkimiseen liittyvistä tekijöistä, vaan opiskelijoilta edellytetään monenlaista sosiaalistumista yliopistossa vallitseviin kulttuurisiin normeihin ja toimintatapoihin (Ahola & Olin 2000, 12). Tutkimusten mukaan yliopistokoulutukseen sosiaalistuvat ja akateemisella kentällä pärjäävät todennäköisesti parhaiten ne, joilla on vahvin ja sopivin kotitaustan tuottama sosiokulttuurinen pääoma (ks. Aittola 1992; Mäkinen 1999; Olkinuora & Mäkinen 1999; Ahola & Olin 2000). Esimerkiksi Thomas ja Quinn (2007) ovat osoittaneet yhdentoista maan vertailussa, että vanhempien korkea koulutustausta on muita opiskelijan taustatekijöitä merkittävämpi selittäjä yliopistoon pääsyyllä ja opinnoissa menestymiselle. Sama havainto on toistunut myös monissa suomalaisissa yliopisto-opiskelua koskevissa tutkimuksissa (ks. Nevala 1999; Merenluoto 2005; 2009; Nori 2011).

Opiskelijoiden opintojen etenemisessä on tunnistettavissa erilaisia opintopolkutyyppejä, joiden pohjalta Robinson (2004; 2006; 2009) on australialaisten korkeakoulujen eri koulutusohjelmissa toteuttamissaan tapaustutkimuksissa hahmotellut niin kutsuttua opintopolun teoriaa (patterns of progression). Yliopiston kontekstissa vaikuttavat eksplisiittisesti esimerkiksi opetussuunnitelma ja kurssien vaatimukset, opetusmuodot, arviointi ja taustalla yleisesti yliopiston toimintapo-

litiikka, johon Robinson (2009, 5–6) viittaa termillä yliopiston sääteily (university regulation). Vaikka opiskelijan taustatekijät voivat vaikuttaa opintomenestykseen ja opintoihin sitoutumiseen, vahvistuu yliopiston ja opintosuunnan kontekstien vaikutus Robinsonin (2009, 5–6) mukaan kuitenkin mitä pidemmälle opiskelija opinnoissaan etenee. Suomalaiseen korkeakoulutukseen opintopolkujen ajatusmallia sovitettaessa on huomattava, että tietyt professioalat, kuten esimerkiksi lääkäri-, psykologi- tai opettajakoulutus, ovat hyvin lukujärjestysorientoituneita ja opintopolkuja yhtenäistäviä. Sen sijaan generalistialat, kuten humanistiset, yhteiskunta- ja kasvatustieteet (ilman opettajakoulutuksen pedagogisia opintoja), ovat laajaa valinnaisuutta tarjoavia ja opintopolkuja erilaistavia. Tästä syystä ala- ja opintosuuntaakohtaiset erot on otettava huomioon (ks. Rouhelo 2006).

Robinson (2009) kuvaa mallinsa pohjalta kuusi erilaista opintopolkua, jotka osoittavat, millä tavalla opintojen suorittaminen tapahtuu moninaisten valintojen ketjussa tietyssä opintosuunnassa (tai opintosuuntien välillä). Valtaosa opiskelijoista (59,7 %) kuuluu ensimmäiseen tyyppiin, joka edustaa *suoraa opintopolkua*, jossa opinnot etenevät ilman opintojaksojen ja kokonaisuuksien uudelleen suorittamisia, tilapäisiä keskeyttämisä tai siirtymisiä väliaikaisesti töihin tai muihin opintoihin. Erilaisia hidastuvia opintopolkuja Robinsonin (emt.) mukaan edustavat sen sijaan *viivästyneen opintopolun*, *väliaikaisesti keskeytyvän opintopolun*, *opintoalaa vaihtavan* tai *kokonaan keskeytyvän opintopolun* tyyppiset yliopistopolut. Kaksi viidesosaa opiskelijoista kuuluu hidastuvien opintopolkujen ryhmiin.

Suorasta opintopolkutyyppistä poikkeavat polut kuvaavat myös suomalaisten hitaasti etenevien ja opiskelemattomien yliopisto-opiskelijoiden mahdollisia opiskelutilanteita. Poikkeaviin opintopolkuihin liittyy usein tarkoituksellinen tauon tai välivuoden pitäminen opinnoista tai opintojen pysäyttäminen (stop-out), koulutuspaikan/opintoalan vaihtaminen (transfer students) sekä kokonaan opintojen keskeyttäminen ja niistä luopuminen (drop-out) (ks. Rautopuro & Väisänen 2002; Väisänen & Rautopuro 2004). Erityisesti opintoalan epävarmuus ja keskeyttämissaikomukset saattavat usein liittyä hitaasti etenevien ja opiskelemattomien tilanteeseen.

Aiemmassa yhtä suomalaista yliopistoa koskevassa opiskelijakyselyssä Penttinen ja Falck (2007) ovat luokitelleet keskeyttämistä harkitsevien ryhmät 1) opintojen lopettajiin, jotka harkitsevat kokonaan opinnoista luopumista (8,2 prosenttia vastanneista), 2) oppilaitoksen vaihtajiin (18,6 %), 3) välivuoden pitäjiin (19,8 %) ja 4) alan vaihtajiin (11,8 %), jotka harkitsevat pääaineen vaihtoa. Tämän lisäksi tuli esille myös ryhmä, joka ilmoitti jo vaihtaneensa pääainetta (12,5 prosenttia eli noin joka kymmenes vastanneista opiskelijoista). Opintoalan epävarmuus ja pää-

aineen tai alan vaihto vaikuttavat näin ollen yleisiltä. Keskeyttämisaikomuksiin liittyy usein keskeyttäminen ja opinnoista luopuminen kokonaan, sillä tilastojen mukaan lukuvuonna 2008–2009 keskeytti suomalaisissa yliopistoissa tutkintoon johtavat opintonsa kokonaan hieman yli 5 prosenttia opiskelijoista (Tilastokeskus 2011).

Opintojen hitaan etenemisen kohdalla on syytä tuoda esille myös epäonnistumisen kokemusten merkitys haasteellisessa akateemisessa opiskelussa (ks. Peelo & Wareham 2003). Esimerkiksi Mantz Yorke (1999; 2003) on englantilaisten opiskelijoiden parissa tekemissään tutkimuksissa selviteltyt opintojen sujumattomuuteen vaikuttavia tekijöitä ja todennut seuraavien tekijöiden selittävän suuren osan akateemisista epäonnistumisista ja opintojen keskeyttämisistä: huonot opiskelukokemukset, epäonnistumiset kurssien vaatimusten täyttämässä, tyytymättömyys opiskelun sosiaaliseen ympäristöön, väärän opintoalan valinta, taloudellisen tilanteen epävarmuus sekä yleinen tyytymättömyys yliopiston käytäntöihin. Osa-aikaisesti opiskelevilla ja työssäkäyvillä painottuvat Yorken (emt.) mukaan lisäksi muun muassa työpaineet ja tyytymättömyys yliopiston ulkopuoliseen elämäntilanteeseen. Tulokset sopivat myös suomalaisten opiskelijoiden tilanteeseen. Epäonnistumisen kokemukset lisäävät riskiä opiskelemattomuuteen ja opintojen keskeyttämisaikomuksiin, sillä ne vaikuttavat opintoihin sitoutumiseen heikentävästi.

## Yliopisto-opiskelijan opintoihin hakeutumisen motiivit ja opintojen lähtökohtien merkitys

Yliopisto-opintojen aloittamiseen liittyy kiinteästi kysymys siitä, millaisen merkityksen korkeakouluopiskelu ja tutkinnon suorittaminen saavat yksilön elämäntilanteessa ja -tilanteessa. Opintojen valintaan johtaneet seikat ja opintojen yleinen merkitys vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita opinnoille asetetaan ja miten opintoihin sitoudutaan ja orientoidutaan (ks. Mäkinen & Olkinuora 2002; Korhonen & Hietava 2011). Korkeakoulutukseen hakeutumiseen ja koulutusalan/opintosuunnan valintaan vaikuttavat monet tekijät, kuten henkilökohtainen kiinnostus opiskeltavaan alaan, hyvän työpaikan saavuttamisen ennakointi tutkinnon jälkeen, itsensä kehittämisen tarpeet, perheen odotukset, ystävien mielipiteet, asuinpaikka sekä opiskelupaikan saannin helppous (Cote & Levine 1997; Rautopuro & Väisänen 2001; 2002; Mäkinen & Olkinuora 2002; Penttilä ym. 2007).

Näillä lähtökohdilla on aiempien tutkimusten mukaan vaikutusta sekä opintoihin sitoutumiseen, opintomenestykseen että opiskelukokemuksiin yliopisto-opiskelun ympäristössä (vrt. Rautopuro & Väisänen 2001; 2002; Väisänen & Rautopuro 2004).

Kanadalaisten James Coten ja Charles Levinen (1997; 2000) tutkimuksissa kiinnostuksen kohteena on ollut niiden lähtökohtien tunnistaminen, joiden perusteella yliopisto-opintoihin hakeudutaan, sekä yhteyksien selvittäminen niihin valmiuksiin, joita haasteellisissa yliopisto-opintojen ympäristössä tarvitaan tai joita koulutus tuottaa. He ovat kehitelleet muun muassa typologiaa nuorten yliopisto-opintoihin hakeutumisen motiiveista ja koonneet kehittelemällään mittarilla empiirisiä aineistoja kanadalaisista yliopistoista. Taustalla on muun muassa Astinin (1993) esittämä, pohjoisamerikkalaisessa opiskelijatutkimuksessa tyypillinen malli, jossa opiskelijan lähtöominaisuudet (input) ja opiskeluympäristökijät (environment) selittävät oppimistuloksia (outcomes). Opintoihin hakeutumisen motiivit Cote ja Levine (1997; 2000) ovat tiivistäneet viiteen päätyyppiin. Ensiksikin *ura-materialistinen* (career-materialism) motivaatio merkitsee heidän mukaansa korkeakoulututkimuksen näkemistä välineenä tietyn sosiaalisen ja taloudellisen aseman saavuttamiseksi. Yliopisto-opiskelu toimii sisäisenä välineenä lähinnä paremman statusaseman tavoittelussa sekä menestymisessä uralla ja elämässä. Toinen, *henkilökohtais-älyllinen* (personal-intellectual development) motivaatio merkitsee sen sijaan sisäistä kiinnostusta henkilökohtaiseen kehittymiseen, sivistymiseen, oppimiseen ja elämän monimuotoisuuden ymmärtämiseen. Myös kolmas eli *humanitaari* (humanitarian) motivaatio merkitsee sisäistä kiinnostusta maailman parantamiseen, systeemien kehittämiseen ja toisten auttamiseen. Coten ja Levinen (1997; 2000) mukaan neljäs, *odotusperustainen* (expectation-driven) motivaatio merkitsee ulkokohtaista perheen ja kaveripiirin asettamien sosiaalisten odotusten täyttämisyrittämisestä yliopisto-opintoihin hakeutumisessa. Viidenneksi *jäsentyvätön/sitoutumaton* motivaatio viittaa tilanteeseen, jossa opiskelija ei oikein tiedä miksi on hakeutunut yliopistoon tai jossa parempiakaan vaihtoehtoja ei ole näköpiirissä.

Coten ja Levinen (1997) havaintojen mukaan – kun verrataan yleisemmin yliopisto-opintoihin hakeutumisen motiiveja suhteessa niihin taitoihin, joita yliopistokoulutuksessa tarvitaan – löytyi positiivisia tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä opintojen eri vaiheissa muun muassa henkilökohtais-älyllisen hakumotivaation ja oppimisessa tarvittavien itsesäätely- ja oppimishallinnan taitojen välillä. Itsesäätelytaitoihin Cote ja Levine (1997) liittävät itsehallinnan (self-management) sekä motivaation säätelyn (self-motivation) tyyppiset osa-alueet. Positiivisia tilas-

tollisesti merkitseviä yhteyksiä löytyi myös urakeskeis-materialistisen hakumotivaation ja itsesäätelytaitojen välillä, erityisesti myöhemmissä opintojen vaiheissa (Cote & Levine 1997). Vastaavasti negatiivinen merkitsevä yhteys löytyi sitoutumattoman hakumotivaation ja itsesäätelytaitojen välillä, mikä viittaa opintojen jäsentymättömän lähtökohdan heijastuvan vaikeuksiin ottaa haltuun omaa opiskeluprosessia opintojen eri vaiheissa. Cote ja Levine (1997) pohtivatkin tulostensa pohjalta, että on tärkeää ymmärtää opintoihin hakeutumisen motiivien ja yliopistoympäristön välinen vuorovaikutus, jossa yliopiston kontekstitekijät näyttävät olevan hyvin keskeisiä myös akateemisen suoriutumisen kannalta. Coten ja Levinen empiiriset tulokset tukevat edellä esiteltyä Robinsonin (2009) käsitteellistä mallia opiskelijan opintopolun rakentumiseen vaikuttavista konteksteista, joissa kodin kontekstin vaikutus voi olla merkittävä opintoihin hakeuduttaessa ja opintojen alkuvaiheessa tapahtuvassa oppimisen hallinnassa mutta joissa yliopiston kontekstien vaikutus vahvistuu opintojen edetessä.

## Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien kohderyhmä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen kohteena olevat opiskelijat on poimittu kolmen suomalaisen yliopiston (Helsingin yliopisto, Tampereen yliopisto, Jyväskylän yliopisto) opintorekisteritietojen perusteella. Artikkelissa tarkastellaan hitaasti edenneitä opiskelijoita sekä niitä, joilla ei ollut opintorekisterissä lainkaan opintosuorituksia. Kohderyhmää on rajattu vuoden 2005 syyslukukaudella tai myöhemmin aloittaneisiin opiskelijoihin ja heidän opintojensa etenemistä on seurattu vuoden 2009 loppuun saakka. Kohderyhmäksi rajattu opiskelijajoukko opiskelee nykyisen Bolognan prosessin kaksiportaisen tutkintojärjestelmän mukaan, joten rajauksen avulla voidaan tarkastella hieman myös tutkintorakennemuutosten vaikutuksia. Rekisteritietojen pohjalta hitaasti eteneviksi määriteltiin ne opiskelijat, joiden nykyinen opintotahti ei riitä välttämättä edes alempaan korkeakoulututkintoon nykyisten tutkintovaatimusten mukaisessa seitsemän vuoden maksimijasssa, viiden vuoden tavoiteajasta puhumattakaan. Tällaisia opiskelijoita on edellä mainituissa yliopistoissa noin 15–20 prosenttia kaikista opiskelijoista (ks. Rautopuro & Korhonen 2011).

Tunnusomaisia piirteitä hitaan opintopolun opiskelijoille ovat vaatimaton opintopistekertymä tai kokonaan opiskelemattomuus, jolloin riski opintojen roik-

kumaan jäämisestä ja tutkinnon valmistumattomuudesta on oleellisesti kasvanut. Hitaan opintopolun opiskelijoiden riski opintojensa keskeyttämiseen on myös varsin suuri (ks. Rautopuro & Korhonen 2011, 51–53). Maisterintutkinnon suorittaminen Bolognan prosessin mukaisesti viiden vuoden ihannejassa edellyttää keskimäärin noin 30 opintopisteen lukukausivauhtia. Opintorekisteritietojen perusteella reilusti yli puolet opiskelijoista etenee huomattavasti hitaampaa vauhtia (Rautopuro & Korhonen 2011, 47–51). Kokonaan opiskelemattomia (ilman opintosuorituksia olevia) oli edellä mainituissa yliopistoissa 1,5–8,0 prosenttia kaikista opiskelijoista. Selvästi suurin opiskelemattomien joukko (8 %) oli kirjoilla Tampereen yliopistossa. Tosin yliopistojen käytänteet esimerkiksi opintoalaansa vaihtaneiden tai muualla opintojaan aiemmin tai parhaillaan suorittavien opiskelijoiden opintojen kirjaamisessa vaihtelivat, joten luvut ovat suuntaa antavia.

Hitaasti eteneviä ja opiskelemattomia opiskelijoita tavoiteltiin verkkokyselyllä sekä sitä täydentävällä postikyselyllä lukuvuoden 2010–2011 aikana pääsääntöisesti Tampereen ja Jyväskylän yliopistoissa. Vastaajia saatiin jonkin verran mukaan myös Helsingin yliopistosta (verkkokyselyvaihe). Tässä artikkelissa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Millaisia ovat hitaasti etenevien ja opiskelemattomien opiskelijoiden yliopisto-opintoihin hakeutumisen motiivit, ja onko niillä yhteyksiä opiskelijan taustaan (muun muassa vanhempien koulutus ja opintojen aloitusikä)?
- Millaisia ovat hitaasti etenevien ja opiskelemattomien opiskelijoiden opintotilanne ja opintokokemukset sekä näiden yhteydet yliopisto-opintoihin hakeutumisen motiiveihin?
- Kuinka yleisiä ovat yliopisto-opintojen merkityksen löytymättömyys, valitun opintoalan epävarmuus ja keskeyttämispohdinnat hitaasti etenevillä opiskelijoilla, ja onko näillä yhteyttä yliopisto-opintoihin hakeutumisen motiiveihin?

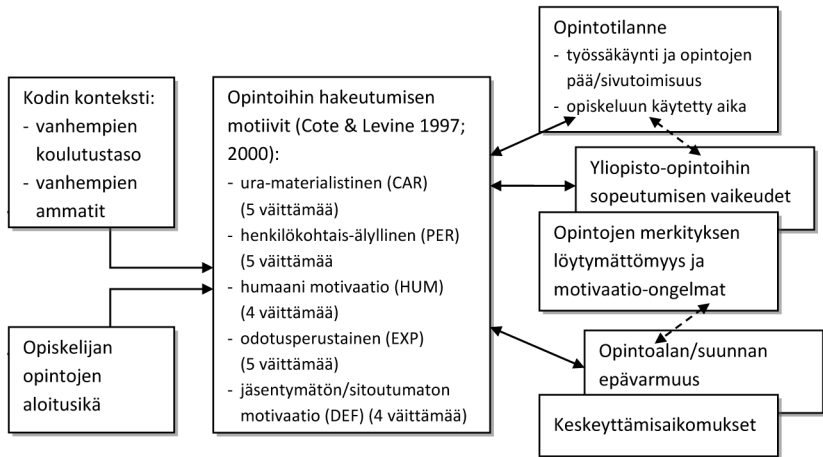
## Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Hitaasti eteneville ja opiskelemattomille opiskelijoille suunnattu kysely oli laaja ja koostui useasta osiosta. Kyselyllä kartoitettiin

- 1) opiskelijan taustoja,
- 2) opiskelu- ja elämäntilannetta ja opiskeluvoimavaroja,
- 3) opintoja ja opiskelukokemuksia sekä

4) opiskelijan arvioita opintojen merkityksestä, itsestä ja tulevaisuuden odotuksista.

Kyselylomake sisälsi pääasiassa strukturoituja kysymyksiä täydennettynä joillakin avoimilla kysymyksillä. Hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden kokonaiskuvan muodostamisessa käytettiin apuna Robinsonin (2004; 2006; 2009) hahmottelemaa käsitelmälliä opintopolun rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä ja konteksteista (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Opintojen lähtökohtien ja hakumotiivien mahdolliset yhteydet opintojen käynnistymisongelmiin ja valitun opintoalan tai -suunnan epävarmuuteen

Vastaajat arvioivat kyselyssä opintoihin hakeutumisen motiiveja väittämäsarjalla, joka on tämän artikkelin ensimmäisen kirjoittajan suomentama versio Coten ja Levinen (1997) kehittämästä SMAU-mittarista (Student Motivations for Attending University) (ks. kuvio 1). Tässä olivat mukana hakumotiivien edellä kuvatut viisi osa-alueita: urakeskeis-materialistinen (CAR) (5 väittämää), henkilökohtais-älyllinen (PER) (5 väittämää), humaani (HUM) (4 väittämää), odotusperustainen (EXP) (5 väittämää) ja jäsentymätön/sitoutumaton motivaatio (DEF) (4 väittämää). Mittarin reliabiliteetti on ollut varsin hyvä Coten ja Levinen (1997; 2000) toteuttamissa aiemmissa tutkimuksissa. Kuten ennakoitavissa oli, ei kyselyn vas-

tausaktiivisuus ollut kovin suuri. Ongelmia aineiston saamisessa lisäsi se, että useiden potentiaalisten vastaajien voimassa olevaa postiosoitetta ei löytynyt yliopistojen rekistereistä, eivätkä kaikkien sähköpostiosoitteet olleet yliopiston yleisen formaatin muotoisia, joten viestejä jäi roskapostifilttereihin. Lisäksi muutamat opiskelijat olivat salanneet yhteystietonsa. Näin ollen luotettavaa katoanalyysia ei ollut mahdollista suorittaa ja vastausprosenttikin on vain arvio, suuruusluokaltaan noin 20–25 prosenttia.

Koska tämän tutkimuksen aineisto ( $n = 231$ ) ei ole satunnaisotos tai perusjoukkoa edustava otos, vaan valikoitunut näyte, on tulosten yleistämiseen suhtauduttava varauksella. Vastanneista yli kaksi kolmannesta (68,8 %) oli naisia. Tämä tarkoittaa sitä, että he ovat selkeästi yliedustettuina hitaasti etenevien perusjoukosta, sillä rekisteritietojen perusteella opinnoissaan hitaasti edenneiden enemmistö on miehiä (ks. Rautopuro & Korhonen 2011). Vastauksia kyselyyn tuli kaikilta tieteenaloilta, ja suurimmat ryhmät olivat yhteiskunta- ja kauppatieteilijät (21,6 %) sekä humanistit (21,2 %). Hitaasti etenevät ja opiskelemattomat vastaajat edustavat pääasiassa generalistialoja. Selkeästi professiotutkintoon (mm. opettaja, psykologi) opiskeli pieni vähemmistö eli noin 15 prosenttia vastaajista. Jako generalisti- ja professionaaloihin ei ole kuitenkaan täysin yksiselitteinen, koska esimerkiksi aineenopettajan pedagogisten opintojen suorittamista ei voida tämän aineiston perusteella selvittää.

Aineisto antaa kuitenkin mahdollisuuden kuvailla hitaasti etenevien ja opiskelemattomien opintoihin hakeutumisen motiiveja ja opintoihin sopeutumisen ongelmia sekä niiden välisiä suhteita. Aineistoa on analysoitu pääasiassa tilastollisin menetelmin ja päätelmiä on vahvistettu avovastauksista saaduilla tiedoilla. Aineiston kuvailussa on käytetty pääasiassa frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä tavallisia tilastollisia keski- ja hajontalukuja, kuten keskiarvo, mediaani ja keskihajonta. Luokiteltujen muuttujien, kuten vanhempien koulutustason, sukupuolen, varmuuden opintoalan sopivuudesta ja koulutusalan, keskinäisiä asiayhteyksiä on tarkasteltu ristiintaulukoinnin ja siihen liittyvän khiin neliö -testin avulla. Määrällisten muuttujien yhteyksiä on tarkasteltu korrelaatioiden avulla. Kyselylomakkeen hakumotiiviväittämiä tiivistettiin pääkomponenttianalyysejä hyödyntäen keskiarvomuuttujiksi, joiden sisäistä yhdenmukaisuutta (reliabiliteettia) tarkasteltiin Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Keskiarvomuuttujien asiayhteyttä muihin pitkittyneisiin opintoihin liittyviin tekijöihin, kuten valitun opintoalan epävarmuuteen, analysoitiin erilaisilla parametrisilla ja ei-parametrisilla ryhmävertailuilla (mm. t-testi, Mann-Whitneyn testi ja varianssianalyytit). Kuten edellä todettiin,



näiden analyysien tuloksia tulee tarkastella pääasiallisesti tämän tutkimuksen aineiston tasolla ja tutkittavan ilmiön luonteen keskinäisiä suhteita kuvailevina.

## Tuloksia

### *Opintoihin hakeutumisen motiivit ja yhteydet taustatekijöihin*

Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien ryhmään kuuluvia vastaajia pyydettiin arvioimaan opintoihin hakeutumisen lähtökohtiaan 23 väittämän avulla, jotka kuvasivat teorian mukaisia hakumotiivien osa-alueita (ks. Cote & Levine 1997; 2000). Väittämien määrää tiputettiin lopulta pääkomponenttianalyysin pää-latausten perusteella 19 kappaleeseen, jotka edelleen sopivat viiden, teorian mukaisen hakumotiivin kuvaamiseen aineistossa ja joiden luotettavuusarviot osoittautuivat riittävän hyväksi (ks. taulukko 1). Cronbachin alfa -arvot vaihtelivat osa-alueittain 0,64–0,84 välillä.

Taulukko 1. Viisi hakumotivaation osa-aluetta ja niitä kuvaavat väittämät

Henkilökohtais-älyllinen	Humaani	Odotusperustainen	Ura-materialistinen	Jäsentymätön/sitoutumaton
Yliopisto tarjoaa minulle mahdollisuuden kehittää itseäni	Minulle on tärkeää, että koulutukseni on hyödyksi myös muiden hyvinvoinnin tukemisessa	Perheeni taholta on ollut huomattavia paineita yliopistokoulutuksen hankkimiseksi	Yliopisto on minulle käytännössä keino henkilökohtaisen menestyksen hankkimiseksi	Olen hakeutunut yliopistoon, koska ei ollut oikein muitakaan vaihtoehtoja
Yliopisto sopii minulle, koska se antaa minulle mahdollisuuden opiskella ja oppia	Koulutukseni tulisi mahdollistaa vähempisoaisten auttamisen	Vanhempani pettyvät minuun, jos en suorita yliopistotutkintoa	Yliopistokoulutus on minulle keino paremman aseman saavuttamiseen yhteiskunnassa	Minulla ei periaatteessa ollut muuta vaihtoehtoa kuin tulla opiskelemaan yliopistoon
Yliopisto on minulle ympäristö älyllisen kapasiteettini kehittämiseen	Haluan hyödyntää koulutustani inhimillisten olosuhteiden parantamiseen	Olen hakeutunut yliopistoon pääasiassa siksi, että minun odotetaan hankkivan yliopistotutkinto	Yliopisto auttaa minua saavuttamaan arvostettuja ja hienoita asioita elämässä	En koe saavani yliopistosta mitään erityistä, mutta se on muita vaihtoehtoja parempi
Yliopisto mahdollistaa minulle mielenkiintoisen uran saavuttamiseen	Koulutukseni tulisi auttaa minua ymmärtämään elämän monimuotoisuutta	Olen kokenut sosiaalisia paineita yliopistotutkimuksen hankkimiseksi		
Ihmettelen usein itsekseni, miksi oikein olen yliopistossa (käännetty)				
Alfa = 0,76 Keskimääräinen korrelaatio 0,42	Alfa = 0,84 Keskimääräinen korrelaatio 0,56	Alfa = 0,83 Keskimääräinen korrelaatio 0,55	Alfa = 0,78 Keskimääräinen korrelaatio 0,53	Alfa = 0,64 Keskimääräinen korrelaatio 0,36

Hakumotiivien kuvailevia tunnuslukuja on esitetty taulukossa 2. Pääkomponenttianalyysin päälatausten perusteella muodostettujen keskiarvomuuttujien vaihteluväli on sama kuin alkuperäisten väittämien (1 = ei tärkeä, 5 = erittäin tärkeä). Taulukosta havaitaan, että hitaasti edenneiden opintoihin hakeutumisen tärkeimmät motiivit ovat varsin perinteiset yliopistokoulutukseen liitetyt hakeutumisen lähtökohdat eli henkilökohtais-älyllinen ja/tai humaan motivaatio. Tältä osin hitaasti etenevät tai opiskelemattomat opiskelijat eivät näytä poikkeavan aiempien tutkimusten tuottamasta keskiarvo-yliopisto-opiskelijan kuvasta. Heikkoa omistautumista tai ulkoista orientoitumista opintoihin ennakoivat hakeutumisen lähtökohdat (jäsentymätön/sitoutumaton ja/tai odotusperustainen motivaatio) eivät

myöskään näyttäneet olevan kovin hälyttävästi esillä muihin motiiveihin verrattuna (keskiarvojen vaihdella 2,01–2,11, mikä kuvaa lähinnä vastausvaihtoehtoa ”jokseenkin eri mieltä/vain vähän tärkeä”).

Taulukko 2. Opintoihin hakeutumisen motiivien kuvailevia tunnuslukuja

		<b>Henkilö- kohtais- älyllinen</b>	<b>Humaani</b>	<b>Odotuspe- rustainen</b>	<b>Ura-mate- rialistinen</b>	<b>Jäsentymä- tön/ sitou- tumaton</b>
Keskiarvo		4,11	3,54	2,01	3,22	2,11
Mediaani		4,20	3,63	1,75	3,33	2,00
Keskihajonta		0,74	0,94	1,01	1,02	0,92
Kvartiilit	25 %	3,80	3,00	1,00	2,67	1,33
	75 %	4,80	4,25	2,75	4,00	2,67

Vanhempien koulutustason ja ammattien tarkastelu vahvisti monien aiempien tutkimusten havaintoja vanhempien ja kodin sosioekonomisen taustan vaikutuksista yliopistokoulutukseen hakeutumiseen (ks. Mäkinen & Olkinuora 2002; Merenluoto 2005; 2009). Näiltäkään osin hitaasti etenevät ja opiskelemattomat eivät näytä poikkeavan muista opiskelijoista. Vastaajista lähes kahden kolmasosan (64,5 %) vanhemmillä oli korkeakoulututkinto (alempi tai ylempi), ja useamman kuin joka kolmannen vastaajan äiti tai isä toimi johto- tai asiantuntijatehtävissä.

Vanhempien koulutustaustalla (korkeakoulutus/ei korkeakoulutusta) oli tilastollisesti merkitsevä yhteys humaaniin ( $p = 0,03$ ) ja odotusperustaiseen ( $p = 0,01$ ) hakumotiiviin. Kummassakin tapauksessa vanhempien korkeakoulutus näytti siis ennakoivan hieman enemmän sekä humaania että odotusperustaista motivaatiota opiskelijan yliopisto-opintoihin hakeutumisessa. Tämä johtaa pohtimaan esimerkiksi sitä, asettaako vanhempien korkeampi koulutustaso myös kodin taholta hieman suurempia sosiaalisia odotuksia yliopistotutkinnon hankkimiseksi (vrt. Mäkinen 1999; Mäkinen & Olkinuora 2002). Opintojen aloitusiällä ei sen sijaan ollut tilastollisesti merkittäviä yhteyksiä hakumotiiveihin.

## *Opintotilanteen yleiskuva sekä opintoihin sopeutumisen ja niiden hallinnan vaikeudet*

Opintotilanteen yleiskuva toi esille sen, että hitaasti etenevien tai opiskelemattomien mahdollisuudet toteuttaa opintojaan kyselyhetkellä olivat heikohkot kahdella opiskelijalla kolmesta. Hitaasti etenevistä ja opiskelemattomista vain hieman yli kolmasosa (39,2 %) ilmoitti olevansa päätoimisia opiskelijoita. Pää- tai sivutoiminen työssäolo onkin eräs hidasta opintopolkua hyvin kuvaava piirre, sillä osa vastaajista oli päätoimisesti töissä (8,3 %), noin joka neljäs (25,7 %) opiskeli ja kävi sivutoimisesti töissä ja noin joka kuudes (15,2 %) opiskeli sivutoimisesti ja kävi samalla töissä. Myös muut syyt (11,3 %) kuten vanhempainvapaa estivät päätoimisen opiskelun. Hitaasti etenevistä osa (13,9 %) ilmoitti suorittavansa samanaikaisesti opintoja myös muualle. Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien opintotilanne kyselyhetkellä osoittaa, että useat heistä eivät priorisoi opintojaan tarkastelun kohteena olevassa yliopistossa ja he keskittyvät ehkä työhön, perheeseen tai muihin samanaikaisiin tai vaihtoehtoisiin opintoihin.

Hitaan opintopolun opiskelijat myös käyttävät varsin vähän aikaa opintojensa toteuttamiseen tarkastelun kohteena olevassa yliopistossa. Opinnoissaan hitaasti etenevien viikoittaista opintoihin käytettyä aikaa (tuntia/vko) kuvailevia tunnuslukuja on esitetty taulukossa 3. Luvut ovat kyselyyn vastanneiden arvioita omasta keskimääräisestä työviikostaan.

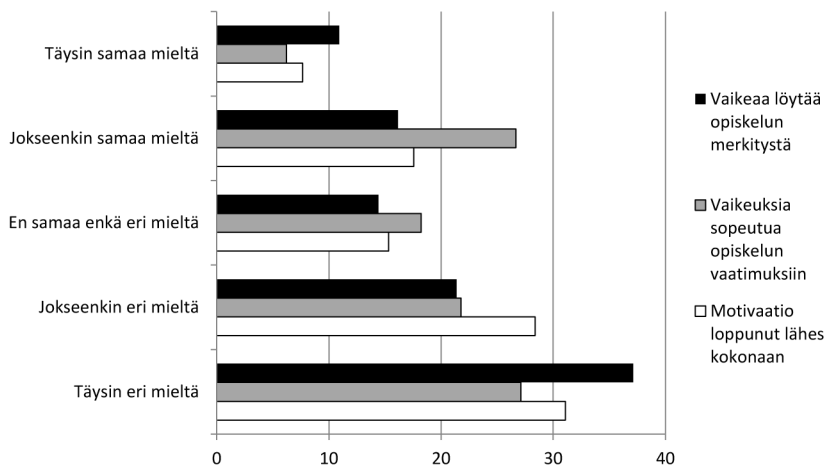
Taulukko 3. Opintoihin viikoittain käytetty aika (tuntia/vko)

	<b>Kontaktiopetuksen osallistuminen</b>	<b>Itsenäinen opiskelu</b>	<b>Opiskeluun liittyvä tiedonhankinta</b>
Keskiarvo	9,6	10,3	3,7
Mediaani	8,0	10,0	2,0
Keskihajonta	8,8	7,9	4,5
	10	0,0	0,5
Prosenttipisteet	25	4,0	4,2
	75	14,0	15,0
			5,0

Taulukon lukuja voi pitää yliopisto-opiskelun kannalta huolestuttavina, ja samalla ne tukevat EuroStudent-raporteissa julkaistuja tuloksia kansainvälisistä vertailuista, joissa suomalaiset korkeakouluopiskelijat yleisestikin ottaen käyttävät toisek-

si vähiten aikaa opiskeluun eurooppalaisiin vertailumaihin verrattuna (ks. Euro Student III). Puolet kyselyn vastaajista käytti opintoihinsa aikaa vain korkeintaan 20 tuntia viikossa, neljännes vajaan 10 tuntia ja joka kymmenes ei opiskellut käytännössä lainkaan. Näillä opiskelumäärillä puolet vastaajista voitaisiin luokitella osa-aikaopiskelijoiksi. Tällainen virallinen asema on käytössä joissakin Euroopan maissa (EuroStudent III). Toisaalta keskivertotasolle yltävä viikoittainen opiskeluakaan ei takaa opintojen etenemistä, sillä ahkerin neljännes vastanneista työskenteli opintojensa parissa keskimäärin vähintään 34 tuntia viikossa.

Keskeinen seikka opintojen haltuunotossa on motivaation ylläpitäminen, mikäli opinnot käynnistyvät hitaasti. Motivaatio-ongelmat opinnoissa tulevat esille esimerkiksi yleisenä tuntemuksena motivaation katoamisesta ja tahtotilan laskemisesta. (Korhonen & Hietava 2011.) Motivaatio-ongelmien syyksi saatetaan nimetä se, ettei pääaine vastaa odotuksia, opintoala on väärä tai tuleva ammatikuvakin epäselvä (ks. Penttinen & Falck 2007), mutta toisaalta myös motivaation ja tahtotilan puute saattaa johtaa näihin tuntemuksiin. Noin neljännes (25,3 %) kyselyn vastaajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että motivaatio ja tahtotila olivat pudonneet merkittävästi (ks. kuvio 2). Myös muut motivaatioon liittyvät vastaukset kertoivat samantyyppisistä ongelmista (sisällöt eivät motivoi, ongelmien kokeminen motivaatiossa) noin joka neljännen vastaajan osalta.



Kuvio 2. Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien arvioita heidän kokemistaan ongelmista opintoihin sopeutumisessa (prosenttiosuus)

Noin kolmannes hitaasti etenevistä opiskelijoista koki motivaation lopahtamisen ohella myös muita ongelmia opintoihin sopeutumisessa. Esimerkiksi 32,9 prosenttia vastasi opiskeluun sopeutumisen vaikeuksia koskevaan väittämään olevansa joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä (ks. kuvio 2). Opintoihin sopeutumisessa ja haltuunotossa eräs keskeinen tekijä on opintojen merkityksen tiedostaminen ja löytäminen (ks. esim. Korhonen 2007), ja vastaajista 27,1 prosenttia oli tähän liittyvän, opiskelun merkityksen löytämisen vaikeuksia koskevan väittämän kanssa joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä (ks. kuvio 2). Opintoihin sopeutumisen vaikeuksiin liittyvät ongelmat näyttivät koskevan pääasiassa samaa kolmannesta hitaasti etenevistä.

Tarkasteltaessa edelleen vastaajien käsityksiä oman opintoalan valintansa epävarmuudesta ja keskeyttämisaikomuksista havaittiin, että vastanneista noin joka neljäs (25,3 %) oli joko täysin vakuuttunut väärästä opintoalan valinnasta tai oli vähintäänkin epävarma valintansa sopivuudesta. Samoin noin joka neljännellä vastaajalla (23 %) oli epäselvä kuva opintojensa päämäärästä ja tulevaisuuden ammatistaan. Suurimmalla osalla (63,3 %) käsitys oli pysynyt samana opintojen alusta kyselyhetken saakka. Nykyisten yliopisto-opintojen keskeyttämistä tai kokonaan lopettamista oli harkinnut jopa lähes puolet (45 %). Keskeyttämisaikomukset nykyisellä opintosuunnalla vaikuttavatkin hyvin tyypilliseltä hitaasti eteneville. Useat vastaajat ( $n = 96$ ) myös perustelivat syytä lopettamiskaavailuilleen. Suuri osa (31, 6 %) koki opiskelevansa väärällä alalla, ja enemmän kuin yksi viidestä oli kadottanut motivaationsa opiskeluun. Muut lopettamisajatuksiin johtaneet syyt liittyivät muun muassa perhetilanteeseen, talouteen tai terveydellisiin seikkoihin, kuten masennukseen.

Keskeyttämisaikomuksissa oli havaittavissa myös selviä ikäryhmittäisiä eroja. Tässä tutkimuksessa opintojensa keskeyttämistä harkinneista suurin piirtein puolet 20-vuotiaana tai nuorempana opintonsa aloittaneista (49 %) koki olevansa väärällä alalla. Valitun opintoalan epävarmuus näyttää siten olevan erityisesti nuorempien opiskelijoiden ongelma. Vastaavasti varttuneempina opintonsa aloittaneista erittäin suuri osuus (yli 30-vuotiaana aloittaneista lähes 90 %) oli harkinnut lopettamista muista elämäntilanteeseen liittyvistä syistä, kuten perhe- tai talous-syistä.

## *Hakumotiivien yhteys opintoihin sopeutumisen vaikeuksiin ja valitun opintoalan epävarmuuteen*

Monet aiemmat tutkimushavainnot kertovat opiskelijan lähtökohtien ja taustan vaikuttavan vahvasti korkeakouluopintoihin sitoutumiseen, oppimisen hallintaan ja yleiseen opintomenestykseen (ks. Cote Levine 1997; 2002; Mäkinen 1999; Olkinuora & Mäkinen 1999; Rautopuro & Väisänen 2001; 2002; Väisänen & Rautopuro 2004; Merenluoto 2005; 2009; Nori 2010). Myös hitaasti etenevien ja opiskelemattomien kohdalla verrattiin opintoihin hakeutumisen motiiveja opintojen käynnistämisen ja niihin sopeutumisen vaikeuksiin, kuten motivaation ja tahtotilan lopahtamiseen, vaikeuksiin sopeutua opiskelun vaatimuksiin ja opintojen merkityksen löytämättömyyteen.

Verrattaessa tuloksissa aiemmin tunnistettuja opintoihin hakeutumisen motiivien osa-alueita hitaasti etenevien tilannetta kuvaaviin muuttujiin löytyi korrelatiivisia yhteyksiä erityisesti kolmen motiivin kohdalla: henkilökohtais-älyllisen, odotusperustaisen ja jäsentymättömän motiivin. Nämä kolme toisistaan poikkeavaa hakumotiivia näyttävät siten erottelevan vahvasti hitaasti eteneviä opiskelijoita toisaalta itsensä älyllisestä kehittämisestä kiinnostuneisiin, opintojen merkityksen löytäneisiin ja opintojaan todennäköisesti jatkaviin (henkilökohtais-älyllinen motiivi), toisaalta opintojen merkityksen ja alanvalintansa puolesta epävarmoihin, joilla jo opintoihin hakeutumisen motiivi on ollut jäsentymättömämpi (jäsentymätön/sitoutumaton) tai sosiaalisiin odotuksiin perustuva (odotusperustainen). Erityisesti henkilökohtais-älyllinen motiivi on selkeästi negatiivisesti ja tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä ( $p < 0,01$ ) sekä motivaation lopahtamiseen että vaikeuksiin opintojen merkityksen löytämisessä. Myös yhteys opintoihin sopeutumisen vaikeuksiin on selkeästi negatiivinen ja tilastollisesti merkitsevää tasoa ( $p < 0,01$ ). Vastaavasti jäsentymätön/sitoutumaton motiivi on selkeän positiivisesti ja tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < 0,01$ ) yhteydessä kaikkiin opintoihin sopeutumisen ja hallinnan ongelmia kuvaaviin osa-alueisiin (motivaation lopahtaminen, opintoihin sopeutumisen vaikeudet, opintojen merkityksen löytämättömyys). Tulokset ovat yhtäpitävät Coten ja Levinen (1997) kanadalais-opiskelijoiden parissa alkuperäisellä mittarilla saamiinsa tutkimushavaintoihin, erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Näiltä osin hitaasti etenevät ja opiskelemattomat eivät näytä poikkeavan erityisellä tavalla opintojen haltuunoton vaikeuksissa muista opiskelijoista.

Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien kohdalla korostuvat sen sijaan keskiuerto opiskelijaan verrattuna tarkastellun yliopistokoulutuksen priorisoi-

mattomuus pää- tai sivutoimisen työssäolon, vanhempainvapaan tai muiden samanaikaisten opintojen takia. Samoin opintoalan epävarmuus ja opintojen keskeyttämissaikomukset näyttävät vastaajien joukossa hyvin yleisiltä. Erityisesti opintojen keskeyttämisriski näyttää opintojen hitaan käyntiin lähdön tai opiskelämättömyyden seurauksena selkeästi kohonneen (ks. Rautopuro & Korhonen 2011). Seuraavaksi tarkasteluun otettiin hakumotiivien mahdolliset yhteydet keskeyttämissaikomuksiin ja opintoalan epävarmuuteen.

Taulukko 4. Hakumotiivien mukaiset kuvailevat tunnusluvut opintojensa keskeyttämisistä harkinneilla ja harkitsemattomilla

		<b>Henkilökohtais- älyllinen</b>	<b>Humaani</b>	<b>Odotus- perustai- nen</b>	<b>Ura- materia- listinen</b>	<b>Jäsenty- mätön/ sitoutu- maton</b>
<b>Harkinnut opinto- jen lopettamista</b>	Keskiarvo	3,84	3,50	2,14	3,10	2,33
	Kyllä	0,74	0,91	1,07	1,05	0,98
	Mediaani	3,80	3,50	2,00	3,33	2,00
Ei	Keskiarvo	4,31	3,55	1,89	3,31	1,93
	Keskihajonta	0,68	0,96	0,95	0,98	0,85
	Mediaani	4,40	3,75	1,75	3,33	1,67
p-arvo	p < 0,01	p = 0,67	p = 0,06	p = 0,13	p < 0,01	

Kuten taulukosta havaitaan, poikkeavat opintojensa lopettamista harkinneet henkilökohtais-älyllisen sekä jäsentymättömän/sitoutumattoman motiivin suhteen tilastollisesti merkitsevästi ( $p < 0,01$ ) niistä, jotka eivät ole harkinneet opintojensa lopettamista. Odotusperustaisen motiivin suhteen ero on lähes tilastollisesti merkitsevä ( $p = 0,06$ ). Käytännössä erot ovat suhteellisen pieniä (asteikolla 1–5 noin puolen yksikön luokkaa), mutta silti varsin loogisia. Opintojensa lopettamista harkinneilla henkilökohtais-älyllisen hakumotiivin taso on keskimäärin hieman matalampi ja vastaavasti odotusperustaisen sekä jäsentymättömän/sitoutumattoman hakeutumismotiivin tasot hieman korkeampia. Tulos on täysin vastaava kuin edellä, kun katsotaan hakumotiivien yhteyksiä opintoihin sopeutumisen ongelmiin.



Taulukko 5. Opintoalan varmuus ja hakumotiivien taso

		Henkilö- kohtais- älyllinen	Humaani	Odotus- perustai- nen	Ura- materia- listinen	Jäsenty- mätön/ sitoutu- maton
<b>Varmuus oikeasta alasta</b>						
<b>Vakuuttunut väärästä valinnasta</b>	Keskiarvo	3,72	3,72	2,02	3,10	2,77
	Keskihajonta	0,92	0,93	0,74	1,15	0,80
	Mediaani	3,90	4,00	2,00	3,83	2,67
<b>Epävarma valinnasta</b>	Keskiarvo	3,75	3,48	2,15	2,95	2,44
	Keskihajonta	0,60	0,90	1,05	1,01	0,87
	Mediaani	3,80	3,50	2,00	3,00	2,00
<b>Melko var- ma, muukin mahdollinen</b>	Keskiarvo	4,18	3,47	2,01	3,35	1,98
	Keskihajonta	0,75	0,92	1,07	1,01	0,86
	Mediaani	4,40	3,50	1,75	3,67	1,67
<b>Valinta ainoa oikea</b>	Keskiarvo	4,38	3,71	1,87	3,18	1,95
	Keskihajonta	0,61	1,00	0,94	1,02	1,00
	Mediaani	4,60	3,75	1,75	3,33	1,67
	p-arvo	p < 0,01	p = 0,39	p = 0,61	p = 0,18	p < 0,01

Varsin samankaltainen tulos saadaan edelleen, kun tarkastellaan hakumotiivien ja opintoalan varmuuden/epävarmuuden välisiä yhteyksiä (taulukko 5). Opintoalan epävarmuus on tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä jäsentymättömään/sitoutumattomaan hakumotiiviin ( $p < 0,01$ ). Vastaavasti voidaan todeta, että varmuus opintoalasta on tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä henkilökohtais-älylliseen hakumotiiviin ( $p < 0,01$ ). Väärästä valinnasta vakuuttuneiden tai opintoalansa valinnasta epävarmojen opiskelijoiden henkilökohtais-älyllisen motiivin keskimääräinen taso on siten alhaisempi kuin niiden, jotka ovat varmoja siitä, että opintoalan valinta on osunut oikeaan.

## Yhteenveto

Yliopisto-opintojen hitaan käyntiin lähdön ja opiskelemattomuuden tilannetta on valotettu tässä yhteydessä tarkemmin opiskelijan kotitaustan, opintoihin haikutumisen lähtökohtien ja opiskeluprosessin haltuunottoa koskevien tekijöiden

näkökulmasta. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että lähtökohdat hitaasti etenevien opintoihin hakeutumiselle eivät poikkea merkittävästi muiden keskiverto-opiskelijoiden lähtökohdista (vrt. Cote & Levine 1997; 2000). Sisäiseen sitoutumiseen liittyvät opintoihin hakeutumisen motiivit (henkilökohtais-älyllinen, humaani, ura-materialistinen) näyttävät yleisemmiltä kuin ulkokohtainen sitoutuminen (odotusperustainen) tai jäsentymätön (jäsentymätön/sitoutumaton) hitaasti etenevien ja opiskelemattomien kyselyyn vastanneiden joukossa. Siten esimerkiksi opintoihin sopeutumisen vaikeuksia ennustava jäsentymätön opintoihin sitoutuminen ei vaikuta hälyttävästi muita ryhmiä yleisemmältä hitaasti etenevien joukossa. Myöskään kotitaustansa osalta hitaasti etenevät yliopisto-opiskelijat eivät näytä poikkeavan ratkaisevasti keskiverto-opiskelijoista. Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien joukossa ei tämän aineiston perusteella näytä olevan keskimääräistä enempää epätyypillisiä opiskelijaryhmiä, kuten ensimmäisen sukupolven korkeakouluopiskelijoita, joiden vanhempien koulutustausta ei ole korkeakoulutasoinen (ks. esim. Mäkinen 1999).

Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien opintotilannetta kuvaa sen sijaan parhaimmin nykyisten opintojen priorisoimattomuus, sillä vain noin kolmasosa heistä ilmoittaa olevansa päätoimisia opiskelijoita. Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien opintotilannetta luonnehtii heidän käyttämänsä vähäinen aika aloitetuille yliopisto-opinnoille ja koetut ongelmat opintoihin sopeutumisessa ja opintojen hallinnassa. Opintojen priorisoimattomuus on asia, joka tiedostetaan toistaiseksi melko heikosti ja johon yliopistot voisivat toimenpiteillään vaikuttaa. Näyttää samalla myös siltä, että siirtymällä kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään ja toteuttamalla rakenneuudistuksia yliopistot eivät ole pystyneet vaikuttamaan opintojen priorisoimattomuuden ja hitaan opintopolun ongelmiin. Toisaalta opintojen priorisoimattomuuteen liittyy runsaasti myös yliopiston ulkopuolisia, opiskelijan elämäntilanteeseen ja talouteen liittyviä tekijöitä, jotka vaativat huomion kiinnittämistä korkeakouluopiskelijoiden opintososiaaliseen asemaan.

Opintoihin hakeutumisen motiiveilla on hitaasti etenevien ja opiskelemattomien henkilöiden kohdalla selviä yhteyksiä opintojen käynnistymisongelmiin, sillä ongelmia oppimisen haltuunotossa ennustaa parhaiten jäsentymätön/sitoutumaton motiivi ja jossain määrin myös sosiaalisten odotusten täyttämiseen liittyvä odotusperustainen motiivi. Näiltä osin hitaasti etenevät ja opiskelemattomat eivät näytä poikkeavan erityisellä tavalla opintojen haltuunoton vaikeuksissa muista opiskelijoista (vrt. Cote & Levine 1997). Kehittämällä opintoihin hakeutumisen lähtökohtien tunnistamista opiskelijavalinnassa ja opintoalan tai -suunnan valinnassa opintojen aikana sekä kehittämällä ohjausta opintojen alkuvaiheissa yliopis-

tot voisivat vaikuttaa monin positiivisin tavoin opintoihin kiinnittymiseen. Huomiota tulisi kohdistaa opintoihin hakeutumisen sitoutuneisiin lähtökohtiin ja opiskelijan tekemiin perusteltuihin opinto- ja urapäätöksiin. Toistaiseksi näitä ei ole huomioitu erityisen hyvin yliopiston ohjaus- ja neuvontapalvelujärjestelmässä.

Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien opintotilanteessa tuli esille myös valitun opintoalan epävarmuus ja opintojen keskeyttämisaikomusten yleisyys. Noin joka toinen hitaasti etenevästä ja opiskelemattomista ilmoitti harkinneensa opintojensa keskeyttämistä. Opintojen käynnistymisongelmat valitulla opintosuunnalla, kuten motivaation katoaminen, opintojen merkityksen löytämättömyys tai opintojen suunnittelemisen ja toteuttamisen vaikeudet, voivat merkitä opintoalan vaihtamisen tai opinnoista luopumisen tyyppisiä opintopolkuja ja ratkaisuja (vrt. Robinson 2009). Jäsentymätön opintoihin hakeutumisen motiivi ja jossain määrin myös odotusperustainen motiivi vaikuttavat olevan yhteyksissä opintojen keskeyttämisharkintoihin. Opintopolku on hitaasti etenevän opiskelijan näkökulmasta harvoin lineaarinen, ennalta opintojen rakenteessa ja opetussuunnitelmissa kuvattujen aikataulujen tai etenemispolkujen mukainen. Hidasta opintopolkua luonnehtivat opintojen väliaikaiset tai pidempiaikaiset keskeyttämiset, vähäisen ajan ja tilan löytäminen opinnoille esimerkiksi samanaikaisen työssäkäynnin vuoksi sekä siirtymiset opintoalalta tai korkeakoulusta toiseen. Yliopisto-opintojen rakenteet ja opetussuunnitelmat eivät useinkaan anna muita mahdollisuuksia hitaan opintopolun opiskelijalle kuin vaihtoehtoisia kirjatenttejä ja esseesuorituksia, jotka eivät pidemmälle päälle kiinnitä opintoihin tai tue syvällisen asiantuntijuuden kehittymistä. Kehittämällä opintojen joustavuutta ja vaihtoehtoisia opintopolkuja yliopistot voisivat kiinnittää paremmin myös hitaasti eteneviä opiskelijoita akateemisiin opetus-oppimisyhteisöihin ja vähentää turhia keskeyttämisaikomuksia hitaasti etenevien joukossa. Vasta kun opiskelija kokee opinnot ja opiskelemansa asiat järkeviksi ja tavoittelemisen arvoisiksi ja myös tutkinnon saavuttamiseen tarvittavat teot ja toiminnot tarkoituksenmukaisiksi, voi hänelle syntyä positiivinen, opintojen mielekkääksi kokemisen tunne, ja tämä voi vaikuttaa myönteisesti myös opintojen sujumiseen (vrt. Aittola 1992; Merenluoto 2005; 2009).



### **Hitaasti etenevien ja opiskelemattomien lähtökohdat ja opintotilanne kyselyn perusteella:**

- eivät poikkea merkittävästi niin sanotuista keskiverto-opiskelijoista: kahdella kolmasosalla vastaajista vanhempien koulutustausta on korkeakoulutasoinen, ja useamman kuin joka kolmannen vastaajan äiti tai isä toimii johto- tai asiantuntijatehtävissä
- samoin kuin muilla opiskelijaryhmillä, henkilökohtais-älyllinen motiivi opintoihin hakeutumisessa ennustaa todennäköisesti parhaiten opintojen sujuvaa hallintaa hitaasta etenemisestä huolimatta
- samoin kuin muilla opiskelijaryhmillä, jäsentymätön/sitoutumaton motiivi opintoihin hakeutumisessa ennustaa todennäköisimmin opintojen käynnistämisongelmia ja hallinnan vaikeuksia
- opintojen priorisoimattomuus pää- tai sivutoimisen työssäolon, vanhempainvapaan tai muiden samanaikaisten opintojen takia korostuu
- vähäinen käytetty aika aloitetuille yliopisto-opinnoille korostuu: puolet käyttää opintoihinsa aikaa vain korkeintaan 20 tuntia viikossa, neljännes vajaan 10 tuntia ja joka kymmenes ei opiskele käytännössä lainkaan
- opintoalan valinnan epävarmuus aloitetulla opintosuunnalla korostuu: joka neljäs (25,3 %) oli joko epävarma valinnastaan tai täysin vakuuttunut väärästä opintoalan valinnasta
- selkeästi kasvanut opintojen keskeyttämisriski: lähes puolet (45 %) oli harkinnut opintojen keskeyttämistä tai kokonaan lopettamista

## Lähteet

- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Koulutus sosiologian tutkimuskeskus (RUSE). Raportti 54. Turun yliopisto.
- Airtola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 91.
- Astin, A. W. 1993. *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cote, J. E. & Levine, C. 1997. Student motivations, learning environments, and human capital acquisition: Toward an integrated paradigm of student development. *Journal of College Student Development* 38(3), 229–242.
- Cote, J. E. & Levine, C. 2000. Attitude versus aptitude: Is intelligence or motivation more important for positive higher-educational outcomes? *Journal of Adolescent Research* 15, 58–80.
- EuroStudent III. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/Synopsis\\_of\\_Indicators\\_EIII.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf). Luettu 10.12.2010.
- EuroStudent IV. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EIV\\_Synopsis\\_of\\_Indicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf). Luettu 30.11.2011.
- Gambetta, D. 1987. *Were they pushed or did their jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 20, 125–151.
- Kalima, R. 2011. *Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Suomalaiset Oikeusjulkaisut SOJ Oy.
- Korhonen, V. 2007. Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintopolun eri vaiheissa. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 129–146.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Sitoutuminen korkeakouluopintoihin motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. *Campus Conexus* -projektin julkaisuja B:2. Tampereen yliopisto.

- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 27.
- Liimatainen, J. O., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästyisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Valtti-projektin julkaisuja. Oulun yliopisto.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsingin yliopisto.
- Merenluoto, S. 2005. Nopeasti maisteriksi. Tutkimus nopeasta valmistumisesta ja valmistujasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:204.
- Merenluoto, S. 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 286.
- Mäkinen, J. 1999. Oikeustieteen opiskelijoiden perhetaustat ja sosiaalistuminen yliopistoon. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimisyksiköistä taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta A:190, 59–78.
- Mäkinen, J. ja Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. Kasvatus 1/2002, 21–33.
- Määttä, P. 1995. Korkeakouluopintojen keskeyttäminen ja tutkintoajat 1980-luvulla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä, 90. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. *Bibliotheca Historica* 43. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Nori, H. 2011. Keille yliopistojen portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenalueille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Annaleks Univeristatis Turkuensis* C309. Turun yliopisto.
- OECD 2010. Highlights from Education at a Glance 2010. OECD Publications. <http://www.oecd-library.org/docserver/download/fulltext/9610061e.pdf?expires=1310149048&id=id&accname=guest&checksum=2A7C42FD18F2105C716F1C7F10D4FDF5>. Luettu 30.3.2012.

- Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 1999. Teoreettista taustaa ja kehittelyä. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa*. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta A:190, 11–58.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>. Luettu 30.3.2012.
- Peelo, M. & Wareham, T. (toim.). 2003. *Failing students in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Penttilä, M., Lairio, M. ja Penttinen, L. 2007. Yliopisto-opintoihin hakeutumisen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 15–36.
- Penttinen, L. & Falck, H. 2007. Mutkia opintopolulla: keskeyttämistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 37–68.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisenriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 36–58.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences 7*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2002. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoite-orientaation merkityksestä. *Kasvatus 33* (1), 6–20.
- Robinson, R. 2004. Pathways to completion: Patterns of progression through a university degree. *Higher Education 47*, 1–20.
- Robinson, R. 2006. Pathways in context: Background characteristics and demographics in student progression through higher education. The University of Sydney. <http://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/4999>. Luettu 20.10.2011.

- Robinson, R. 2009. Pathways through higher education. A study of students, contexts and choice. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Rouhelo, A. 2006. Akateemisten suorat ja polveilevat urapolut. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 121–138.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.
- Thomas, S. L. & Quinn, J. 2007. First generation entry into higher education: an international study. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Tilastokeskus 2011. Koulutuksen keskeyttäminen. [http://www.stat.fi/til/kkesk/2009/kkesk\\_2009\\_2011-03-15\\_rie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kkesk/2009/kkesk_2009_2011-03-15_rie_001_fi.html). Luettu 15.5. 2011.
- Väisänen, P. & Rautopuro, J. 2004. ... vitkaa käy veljesten oppi? Aikuiset opiskelijat yliopistossa. Kasvatus 35 (2), 145–158.
- Yorke, M. 1999. Leaving early: Undergraduate non-completion in higher education. London: Falmer Press.
- Yorke, M. 2003. Academic failure: a retrospective view from non-completing students. Teoksessa M. Peelo & T. Wareham (toim.) Failing students in higher education. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 29–44.



# AIKUISENA YLIOPISTOSSA – ELÄMÄNRAKENTEIDEN YHTEYS OPINTOJEN SUJUVUUTEEN

*Anneli Uusitalo & Vesa Korhonen*

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

Näin kertoo toista korkeakoulututkintoaan suorittava Tampereen yliopiston aikuisopiskelija. Yliopisto-opintoja voidaan suorittaa muun elämän ehdoilla, harrastuksena ja itsensä sivistämisenä vailla tarkkaa aikataulua tai päämäärää. Toisaalta opiskelu voi olla hyvinkin tavoitteellista, vaikka tahti olisi muita hitaampi. Tarinoita siitä, miksi opinnot ovat edenneet verkkaisesti, on yhtä monta kuin opiskelijoitakin. Iän karttuessa yksilöllisten elämänrakenteiden ja -vaiheiden kirjo laajenee, ja aikuisten elämään kuuluu nuoria useammin esimerkiksi työssäkäynti ja perheellistyminen. Myös monet muut aikuisen elämänrakenteeseen liittyvät tekijät tai esimerkiksi yliopiston opetusjärjestelyt voivat vaikuttaa siihen, etteivät opinnot etene tavoiteajassa.

## Johdanto

Kun tarkastellaan suomalaisen yliopisto-opiskelun kokonaiskuvaa nykypäivänä, huomio kiinnittyy siihen, että yhtä yhtenäistä opiskelijajoukkoa ei enää ole olemassa, vaan opiskelijat poikkeavat toisistaan niin ikänsä, taustansa kuin monien muidenkin ominaisuuksiensa puolesta. Opiskelu voidaan aloittaa yhtä hyvin nuorena kuin myöhemmälläkin iällä. Kansainvälisesti vertaillen suomalaiset aloittavat yliopisto-opintonsa verraten iäkkäinä, mitä osaltaan selittää aikuisopiskelijoiden suurehko osuus yliopistokoulutuksessa (Kivinen, Nurmi & Kanervo 2002, 14). Noin neljännes valmistuneista korkeakouluopiskelijoista on yli 30-vuotiaita. (OECD 2010; 21–28; Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 16–17.) Korkeakoulusta valmistumisen viivästyminen, opintojen hidaskäynnin eteneminen ja valmistujien suhteellisen korkea ikä ovat muodostuneet Suomessa korkeakoulupoliittisiksi kestopuheenaiheiksi (ks. Valtioneuvoston kanslia 2011, 34, 63; Opetusministeriö 2007, 19–21). Keskusteluun ovat vaikuttaneet myös kansainväliset vertailut, kuten OECD:n tekemä vertailu, jonka mukaan suomalaiset valmistuvat hitaammin ja iäkkäämpinä kuin muissa OECD-maissa (OECD 2010, 21–28). Vaikka opintojen pitkittymisestä on puhuttu jo viiden vuosikymmenen ajan, ei ongelmaa ole lukuisista mietinnöistä ja suunnitelmista huolimatta pystytty ratkaisemaan (Merenluoto 2011, 7–8).

Opiskelijatutkimuksessa määritellään aikuisiksi tavallisesti 25 vuotta täytäneet (vrt. OECD 2010; 21–28). 25-vuotiaana tai tätä vanhempana yliopisto-opintonsa aloittavia voidaankin pitää erilaisena hakijaryhmänä kuin suoraan lukiosta tulevia (Antikainen 2000, 105–106; Kumpulainen 2009, 17–20; Moore 2003, 33–36). Kun aikuisten opiskelijoiden määrä yliopistossa kasvaa, saa opiskelu samalla yhä erilaisempia merkityksiä ihmisten elämänsäntä. Opiskelijoiden keski-ikä nouseminen pakottaa myös yliopistoja miettimään haasteita arjen oppimis- ja opetuskäytännöissä, joita heterogenisoituvaa opiskelijakuntaa asettaa. Aikuisopiskelijan elämänsäntäkokemus, työkokemus ja aikaisempi koulutushistoria vaikuttavat suuresti siihen, mitä ja miten hän oppii. Haasteena aikuisen opiskelussa on usein vuorottelu työelämän ja opintojen välillä, mille pääasiassa nuorten opinahjoksi suunnattu yliopisto edelleen asettaa omat reunaehdot. Tällä hetkellä näköpiirissä ei ole aikuisten yliopisto-opiskelijoiden aseman parantamista, vaan ennemminkin tavoitteena on keskittyä vahvemmin ammatillisen aikuiskoulutuksen tukemiseen. (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 366; Valtioneuvoston kanslia 2011, 10.)

Tässä artikkelissa kohteena ovat erityisesti hitaasti etenevät aikuiset yliopisto-opiskelijat ja heidän opiskelulle antamansa merkitykset. Tavoite on valottaa sitä, millaisia yhteyksiä on aikuisten, yli 25-vuotiaana yliopisto-opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden opintopolkujen, elämänrakenteiden ja niitä kuvaavien tarinoiden välillä. Tutkittavaa ilmiötä lähestytään muun muassa Levinsonin ryhmän (1979) kehittämän elämänrakenneteorian (life structure, the season's of man's life) avulla. Tutkimuksen tarkoituksena on näin jäljittää aikuisen elämänrakenteeseen kuuluvia tekijöitä ja paikantaa opintojen saamaa merkitystä osana elämänrakennetta sekä hahmottaa elämänrakenteen mahdollisia yhteyksiä myös opintojen hitaaseen etenemiseen. Tutkimuksesta on myös valmistunut tammikuussa 2012 aikuiskasvatuksen pro gradu -tutkielma Tampereen yliopistossa.

## Aikuisen elämänrakenne

Aikuisuutta elämänkaaren yhtenä vaiheena on toistaiseksi tutkittu varsin vähän, ja siihen liittyvä tutkimustraditio on nuorta verrattuna lapsia ja nuoria koskevaan tutkimukseen (Alho-Malmelin 2010, 15; Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee 1979, 3). Aikuisen elämäntietoa värittävät monenlaiset siirtymävaiheet, kuten koulutukselliset siirtymät ja työelämään siirtymät. Siirtymiin liittyy edestakaista liikettä, ja yksilölliset koulutuspolut voivat eriytyä useisiin suuntiin ennen pysyvämpää työmarkkinoille kiinnittymistä. Yksilön liikkua koulutuksen ja työelämän välillä pitkäaikaiset muut elämäntietojen siirtymävaiheet, kuten perheen perustaminen. (Raffe 2008, 278, 282.) Elämäntietoa voidaan pitää yhteiskunnallisesti tuotettuna rakenteena ja sosiaalisena instituutiona, joka pyrkii mallintamaan kunkin ikävaiheen keskeisiä elämäntietoalueita ja rakentamaan elämään normatiivisuutta ja odotuksenmukaisuutta. (Vilkko 2000, 75.) Sennett (2002, 10) on käyttänyt ajatelmien käsitettä kuvataksaan lineaarisen elämäntietojen murtumista nykyisessä yhteiskunnassa ja muuttumista entistä ennakoimattomammaksi ja pirstaleisemmaksi, jatkuvasti liikkeessä olevaksi. Tätä leimaa epävarmuus ja lyhytjänteisyys. Aikaisemmin elämäntietoina oli mahdollista rakentaa ehjäksi kertomukseksi, jossa tulevaisuus oli suunniteltavissa tai ennustettavissa, mutta 1900-luvun loppupuolella myöhäismodernin ajan uusi järjestys uhkasi tätä ennakoitavissa olevaa elämäntietoina ja syrjäytti järjestelmällisen pitkäjänteisyyden. Nykyisin eläminen muutospainneissa ja yhä mutkistuvissa elämäntietoina on muodostunut osaksi arkipäivää. (Sennett 2002, 10–14.)

Elämäkululla (life course) viitataan tavallisesti sosiologisesti määrittynneeseen käsitykseen elämän etenemisestä. Kun puhutaan elämäkaaresta (life span), viitataan psykologisempaan, yksilöllisistä tekijöistä koostuvaan elämänrakenteeseen. (Antikainen 2000, 14–15; Marin 2007, 27–28.) Elämäkulku tarkoittaa jokaisen ihmisen omaa kokemuksellista tarinaa oletetusta yleisestä kehityskertomuksesta (Dunderfelt 2011, 14). Levinson ym. (1979, 44, 56) on laajentanut elämäkulun vaihteellisuuteen ja siirtymiin perustuvaa näkemystä elämänrakenteen käsitteellä (life structure, the season's of man's life), jonka avulla hän tarkastelee yksilön ja hänen ympäristönsä muodostaman kokonaisvaltaisen järjestelmän siirtymävaiheita (structure changing periods) ja tasanvaiheita (structure building periods). Yksilön kulloinenkin elämänrakenne muodostuu yksilön minästä (suhteesta itseen), hänen sosiokulttuurisesta toimintaympäristöstään ja siihen osallistumisesta (suhteesta muihin) sekä minän ja sosiokulttuurisen ympäristön välisistä painopisteistä kulloisessakin elämävaiheessa. Elämänrakenne käsittää ihmisen merkittävät suhteet ja roolit työssä, perheessä ja muissa yhteisöissä. Kyse on avainvalinnoista, joiden ympärille elämää rakennetaan ja joista elämä saa vakautta. Elämänrakenteeseen kuuluvat myös minän eri puolet, joista jotkut toteutetaan ja eletään kun taas toiset estyvät ja jäävät sivuun.

Levinsonin (Levinson ym. 1979, 44, 56) mielestä tietyn ajan kuluessa vakiintunut elämänrakenne ikään kuin ”kyläänäytyy” ja tulee tarve sen uudistamiseen. Elämä koostuu 4–5 vuotta kestävästä siirtymävaiheesta, jolloin rakennetta uudistetaan, sekä näiden vaiheiden välisistä vakiintuneista kausista, jolloin elämänrakenne on pysyvämpi. Vakaita vaiheita aikuisiässä on arviolta kuudesta seitsemään, ja ne kestävät keskimäärin 6–7 vuotta. Mielenkiintoista Levinsonin ajattelussa on se, että elämänrakenteessa on samanaikaisesti vain muutama merkittävä osatekijä (normaalisti 2 tai 3), joiden ympärille elämän perusrakenne jäsentyy. Tällaisia osatekijöitä ovat muun muassa ne tärkeät roolit, tehtävät ja suhteet, joihin käytetään aikaa ja psyykkistä energiaa ja joiden vaikutukset heijastuvat muille elämäalueille. Vakaisissa vaiheissa ihminen ikään kuin hyväksyy tilanteensa. Kun tärkeitä rooleja ja valintoja on vaikea muuttaa, tilanteeseen mieluummin sopeudutaan ja pidetään esillä sen myönteisiä puolia. (Perho & Korhonen 2000; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 15; Levinson ym. 1979, 6–7, 18–20, 40–46, 57.)

Elämäkulun vaihteellisuutta kuvaavia malleja on jonkin verran kritisoitu, sillä vaihteorioissa elämäkulun on nähty etenevän liikaa yksilön ikään sidottuja kehitysvaiheita seuraten (mm. Clausen 1986, 192; Elder 1981, 77–78; Gergen 1984, 20–24). Elder (1981, 78) huomauttaa, ettei yksilön kehitys ole etukäteen määrättyä ja että elämäkulun prosessia määräävät useat syyt ja ehdot, jolloin

kehitysvaiheiden ei voida olettaa seuraavan toisiaan muuttumattomassa järjestyksessä. Elämänkulun kehitystehtävien tarkastelua on myös pidetty ikäsidonnan universaaliutensa ja normatiivisuutensa takia rajallisena ja alati muutoksessa olevaan aikaan sopimattomana (Savolainen 1993, 70). Levinsonin alkuperäisessä tutkimusaineistossa kaikki tutkittavat olivat miehiä, joten teorian paikkansapitävyys molempiin sukupuoliin jäi avoimeksi. Myös teoretisoinnin kulttuuri- ja kontekstisidonnanaisuus on otettava huomioon, sillä tutkimukseen osallistuneet edustivat lähinnä yhdysvaltalaisen yhteiskunnan ylemmän keskiluokan ihmisiä. (Lehtinen ym. 2007, 36.)

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

Nykyisin puhutaan paljon pidentyneestä nuoruudesta. Levinsonin (Levinson ym. 1979) mukaan siirtymä aikuisuuteen onkin pidempi kuin usein on oletettu, sillä aikuisuuden rakentaminen jatkuu periaatteessa aina 33 ikävuoteen asti, jolloin yksilö on ehkä löytänyt oman paikkansa ja sitoutunut vakiintuneempaan elämään. Hän haluaa korjata mahdolliset siihenastiset virheensä ja rakentaa itselleen entistä tyydyttävämpää elämää. Tässä ikävaiheessa yksilö voi ajatella, että on aloitettava heti tai kohta voi olla liian myöhäistä. Vakiintumisen vaihe kestää 40 ikävuoteen saakka, ja varhaisen aikuisuuden vaihe päättyy 45 ikävuoteen mennessä. Vakiintumisen vaiheen aikana yksilö haluaa syventää paikkaansa yhteiskunnassa, rakentaa parempaa elämää ja pyrkiä eteenpäin. Tällöin yksilö investoi itseensä ja toteuttaa mahdollisesti nuoruuden haaveitaan ja tavoitteitaan, mikä tuottaa mielihyvää, mutta tuo myös uudenlaista vastuuta ja painetta. Keski-ikäsi siirtymä (40–45 v) tuo mukanaan yhä uusia arvoihin ja elämän suuntaan liittyviä kysymyksiä, kuten mitä olen tehnyt elämälläni, ja mitä saan, voin antaa ja mitä todella haluan itselleni ja muille? Keski-ikäsi siirtymävaiheessa yksilö havahtuu omaan ikääntymiseensä ja elämän rajallisuuteen. Yksilö kokee olevansa monin tavoin elämässään käännekohdassa ja saattaa haluta muuttaa elämäänsä sellaiseksi, jossa hän voi il-

maista aitoja intohimojaan, arvojaan, taitojaan ja haaveitaan. (Levinson ym. 1979, 59–63, 139–149, 192–208.)

## Aikuinen yliopisto-opiskelijana

Aikuisia on korkeakoulupoliittisin keinoin kannustettu osallistumaan yliopisto-koulutukseen. Kansainvälisessä korkeakoulukeskustelussa on jo pitkään puhuttu muun muassa laajenevan osallistumisen (widening participation) agendasta osana elinikäisen oppimisen linjauksia (ks. esim. Burgeois ym. 1999; Layer 2005; Newby 2005). Erillisten hakureittien, esimerkiksi avoimen yliopiston reitin olemassaolo onkin luonut aikuisille koulutusmahdollisuuksia ja rohkaissut käyttämään näitä väyliä suomalaisessa yliopistokoulutuksessa. Samalla kuitenkin aikuisten ryhmä erotellaan omaksi, normaalista poikkeavaksi ryhmäkseen. (Halttunen 2007, 12–13.) Mooren (2003) mukaan avoimen yliopiston hakureitti yliopiston tutkinto-opiskelijaksi ei ole toiminut niin kuin alun perin suunniteltiin. Eri-ikäiset opiskelijat sulautuvat tai heidät sulautetaan muiden yliopisto-opiskelijoiden joukkoon ilman erityisiä ehtoja tai asemaa (Moore 2003, 33–36) eikä aikuisia yliopisto-opiskelijoita ole Suomessa tunnistettu omaksi ryhmäkseen. Käytännössä tämä näkyy siinä, että opiskelu on organisoitu päätoimisia opiskelijoita silmällä pitäen.

Vaikka yliopiston rakenteet eivät välttämättä kohtaa aikuisen yliopisto-opiskelijan tarpeita, hakeutuvat aikuiset kuitenkin mielellään yliopisto-opintoihin. Näyttääkin siltä, että aikuiskoulutuksesta ja opiskelusta aikuisiällä on muotoutumassa yhä enemmän yksilöllisen ”identiteettipääoman” kartuttamisen ja minän muokkaamisen väline. Elinikäisen oppimisen tärkeyttä korostettaessa aikuisen edellytetään olevan aktiivinen toimija, joka luo itseään koko ajan uudelleen ja elää mieluummin tulevaisuutta kuin nykyhetkeä. (Vantaja & Järvinen 2006, 38–39.) Elinikäinen oppiminen poliittisena ohjelmana on tuonut mukanaan oletuksen, että jokaisella on mahdollisuus kouluttautua yhä uudelleen ja vaihtaa ammattia, jos työelämän muutokset näin edellyttävät.

Opiskelun tavoitteet ja opintoihin liittyvät päätöksentekotilanteet kytkeytyvät yksilön elämän ohjaamisen ja opintojen merkityksen yleisiin kysymyksiin sekä mahdollisuuksien kartoittamiseen oman elämän ohjaamisessa ja suunnanotossa. Ne virittyvät aina uudelleen erilaisissa elämänkulun siirtymä- ja muutostilanteissa. Opintojen kauaskantoisimmat tavoitteet liittyvät tietyn elämänalueen hallintapyrkimyksiin tai ihmisenä kasvamiseen. Tällaisia, luonteeltaan kokonaisvaltai-

sia ja opiskelukontekstia laajempiin ilmiöihin liittyviä tavoitteita ovat esimerkiksi ammatilliset ja itsensä kehittämisen tavoitteet. Selkeimpiä ja yliopisto-opiskeluympäristössä opiskelijaa lähinnä olevia ovat tieteellis-teoreettiset tavoitteet, jotka kytkeytyvät opittaviin sisältöihin ja sisältöjen merkityksiin, koska niihin ohjataan ja kannustetaan runsaasti opintojen aikana. (Korhonen & Hietava 2011, 16–17.) Aikuisen tavoitekenttä opiskelussa liikkuu ammatillisuuden, itsensä kehittämisen ja uuden opiskeltavaan alaan liittyvän tietämyksen omaksumisen välimaastossa. Yliopisto-opiskelu voi sijoittua aikuisen elämän ja uran kulkuun monin tavoin. Opiskelu voidaan aloittaa vasta aikuisena, mutta yhtä lailla voidaan jatkaa nuorena aloitettuja opintoja tai suorittaa kokonaan toinen tutkinto (ks. Halttunen 2001, 67).

Merkille pantavaa on myös se, että jo pidempään työelämässä toimineen ja elämäkokemusta hankkineen aikuisopiskelijan tavoitteleva rooli yliopisto-opiskelijana on erilainen kuin nuorempana aloittaneiden opiskelijoiden. Korhosen (2003) mukaan aikuisella voi olla esimerkiksi tarve peilata opittua suhteessa aiemmin oppimaansa ja kokemaansa. Työelämästä koulutukseen, kuten yliopisto-opintoihin, siirtyvä aikuinen on usein sellaisessa kaksoisroolissa, jossa hän on toisaalta noviisi tiettyjen substanssisisältöjen suhteen, mutta toisaalta saattaa omata hyvin monipuolista osaamista ja kokemusta omalta alaltaan. Näille aikuisopiskelijoille yliopisto-opinnot voivat merkitä paljon muutakin kuin vain uuden alan tietämyksen kartuttamista. He voivat tietoisesti pyrkiä tarkastelemaan kriittisesti aikaisemmin oppimaansa ja reflektoidaan asiantuntijuuttaan. (Korhonen 2003, 72–73.) Reflektio voi liittyä myös kysymykseen siitä, haetaanko yliopisto-opinnoista mielekkäitä rakennusaineiksia itselle tai omalle asiantuntijuudelle työelämässä vai suuntaudutaanko opinnoissa täyttämään lähinnä oppimisympäristön asettamia vaatimuksia ja odotuksia.

Elämäkokonaisuuden näkökulmasta katsoen opiskelun merkityksen analysointia on mahdotonta irrottaa myöskään aikuisen muista elämänalueista, ja opiskelu merkityksellistyykin aina suhteessa niihin (Nurmi 1995, 181). Niemi-Väkeväinen (1998, 11–12) hahmottelee, että erilaiset koulutusjaksot muodostavat yksilöiden elämänskaareen eri tavoin sijoittuvia ja erilaisia merkityksiä sisältäviä episodeja, jotka eivät välttämättä muodosta jatkumoa vaan voivat olla sekä sisällöllisesti että ajallisesti itsenäisiä projekteja aikuisen elämänskaareissa. Oppimisen halutaan ulottuvan jatkuvana kasvuprosessina ihmisen eri elämänskaareihin. Aikuisen elämänskaareiden muuttumassa prosessuaaliseksi, erilaisten tilanteiden ja tapahtumien samanaikaisuudeksi elämänskaareiden kokonaisuudessa. Koulutusjaksojen uskotaan lisäävän voimavaroja uusiin tilanteisiin sekä luovan tilaa yksilöllistymiselle, itse-

arvioinnille, itsen toteutukselle sekä erilaisten sosiaalisten piirien muotoutumiselle. (Niemi-Väkeväinen 1998, 175.) Antikainen (1998) osoittaa myös koulutuksen merkityksen kasvaneen yleisesti elämänkulussa, erityisesti sosiaalisten roolien ottamisessa. Koulutuksesta on tullut väline, jolla on vaihtoarvoa, mutta sen varsinaista kasvattavaa, sivistävää tai opettavaa arvoa ei aina nähdä tai tuoda tietoisesti esille. (Antikainen 1998, 184.)

## Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia yhteyksiä on aikuisten yliopisto-opiskelijoiden opintopolkujen, elämänrakenteiden ja niitä kuvaavien tarinoiden välillä. Tavoitteena oli myös nostaa esille konkreettisia aikuisten yliopisto-opiskelijoiden oppimiseen ja elämäntilanteeseen liittyviä tarpeita ja toiveita, joiden avulla opintojen sujumista olisi mahdollista edistää ja jotka voisivat mahdollisesti olla apuna yliopiston opetusjärjestelyjä ja ohjaustoimintaa kehitettäessä. Tutkimuksen pääkysymyksenä oli:

Millaisin tarinoin opiskelijat kuvaavat elämänrakennettaan, opintopolkuaan ja niiden yhteyksiä?

Sekä alakysymyksinä:

1. Mitä opiskelijoiden elämänrakenteeseen kuuluu?
2. Mikä on elämänrakenteiden yhteys opiskelijoiden opintojen sujuvuuteen?
3. Millaisia tarpeita ja toiveita opiskelijoilla on opintojen sujuvuuden edistämiseksi?

Tutkimuksen lähestymistapana oli narratiivinen tutkimusote, koska sen avulla voidaan tarkastella ihmistä aktiivisena ja merkityksiä antavana toimijana. Narratiivisessa tutkimusotteessa ihmiselämän ilmiöt voidaan nähdä prosessimaisina, kielellisesti tulkittuina sekä aikaan ja paikkaan sidottuina. (Hänninen 1999, 125.) Kun ihminen antaa opiskelulleen merkityksiä, muodostuu samalla haastatteluhetken tarinallinen tulkinta opiskelusta. Tämä tulkinta vaikuttaa yksilön toimintaan ja suhtautumiseen opiskeluun aikuisiällä. Onko opiskelu esimerkiksi tavoitteellista toimintaa vai joustavaa, ei kovin suoritussuuntautunutta tekemistä? Jokainen opiskelija elää sisäistä opiskelutarinaansa, johon hän ammentaa aineksia yhteisön



mallitarinasta. Mallitarina kuvaa yhteisössä ylläpidettyä kuvaa keskiverto-opiskelijasta ja hänen ominaisuuksistaan. Tämä mallitarina limittyy vaihtelevin tavoin yksilön elämäntarina. Toisaalta opiskelu voi jäädä myös täysin sivuosaan opiskelijan sisäisen elämäntarinan kokonaisuudessa. (Leppälä & Päiviö 2001, 28–29.)

Narratiivinen tutkimus jaetaan yleensä narratiiviseen analyysiin (narrative analysis) ja narratiivien analyysiin (analysis of narratives) (ks. Polkinghorne 1995). Tässä tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle aineiston analysoinnilla, joka on tässä yhteydessä luonteeltaan narratiivien analyysia, sillä jokaisesta haastatteluaineistosta etsittiin niiden keskeisiä piirteitä tarinana. Analyysin lähtökohtana olivat haastatteluista esiin nousevat todelliset tapahtumat ja haastateltavien niihin liittämät merkitykset. Tutkimusaineisto koostui kuudesta Campus Conexus -projektin opiskelijakyselyyn vastanneen aikuisen yliopisto-opiskelijan teemahaastattelusta. Lisäksi tutkimusaineistossa oli mukana kaksi opiskelijakyselyjoukon ulkopuolelta saatua haastattelua. Haastattelut tehtiin vuoden 2011 toukokuun ja syyskuun välisenä aikana.

Narratiivien analysoinnissa hyödynnettiin aluksi temaattista luentaa (Hyvärinen 2006, 17–18), koska tutkimusongelmaa valaisevien teemojen avulla on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Tutkimustulokset oli tarkoitus pukea jäsennehtyyn kerronnalliseen muotoon. Kertomuksia voidaan luokitella Hyvärisen (2006) mukaan niiden kokonaishahmon perusteella esimerkiksi lajityypeittäin. Kokonaishahmoon perustuva analyysi on parhaimmillaan silloin, kun luokat ovat kyseiseen aineistoon perustuvia jäsenyksiä. (Hyvärinen 2006, 18–19.) Tarkoitus olikin löytää tällaisia aineistoon perustuvia lajityyppejä. Analyysi alkoi aineistolähtöisesti, ja myöhemmässä vaiheessa mukaan tuli teorialähtöisyys. Luokittelemalla kertomuksia kokonaishahmon tai juonianalyysin perusteella tutkittiin, löytyykö ilmiön ympärille rakentuneista teorioista sopivia jäsennysmalleja.

Kertomuksista löytyi yhdistäviä ja erottavia tekijöitä, joiden perusteella pystyttiin rakentamaan erilaisia pääjuonia tutkittavien elämänrakenteiden ja opintojen sujuvuuden kannalta. Kertomuksia yhdistettiin pääjuoniensa perusteella tyyppitarinoiksi, jolloin aineistosta muodostui neljä tyyppitarinaa. Tyyppitarinoiden rakentamista auttoi yhden haastateltavan tarinan valinta runkokertomukseksi. Runkokertomukseksi valittiin sellainen haastattelukertomus, josta nousi tyyppitarinan keskeisin aineisto ja joka kuvasi tyyppiä monipuolisimmin. Runkokertomuksen teemoja ja sisältöjä verrattiin muihin kertomuksiin ja etsittiin sekä yhtymäkohtia että eroavaisuuksia. Kunkin tyyppitarinan runkokertomusta

täydentäväksi kertomukseksi valittiin kertomus, jonka teemoissa ja sisällöissä oli eniten yhtymäkohtia runkokertomuksen aineistoon.

## Tutkimustulokset

### *Opiskelutarinansa kertojat*

Tutkimukseen osallistuneista aikuisista yliopisto-opiskelijoista kaksi oli miehiä ja kuusi naisia. Tutkittavat olivat iältään 31–43-vuotiaita ja opintoja aloittaessaan he olivat olleet 26–34-vuotiaita. Aiempi korkeakoulutasoinen tutkinto oli kolmella tutkittavalla ja aiempi opistotasoinen tutkinto kahdella. Vain yhdellä tutkittavista ei ollut aiempaa ylioppilastutkinnon jälkeistä koulutusta ennen nykyisiä yliopisto-opintoja. Yksi tutkittavista opiskeli yliopisto-opintojen kanssa samanaikaisesti ammattikorkeakoulussa. Kaikki opiskelivat haastatteluhetkellä Tampereen yliopistossa ja edustivat niin kutsuttuja generalistialoja opinnoissaan (ks. Rouheo 2006). Kaksi tutkittavista opiskeli informaatiotieteiden yksikössä, kaksi johtamiskorkeakoulussa, kaksi yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikössä, yksi kasvatustieteiden yksikössä sekä yksi kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikössä. Varhaisin nykyisten opintojen aloitusvuosi oli 2002 ja myöhäisin vuosi 2007.

Haastateltavien opintopolut olivat hyvin vaihtelevia, mikä kuvastaa sekä aikuisena yliopistossa opiskelevien tilannetta (esim. Nurmi 1995; Moore 2003) että hitaasti etenevien tilannetta yleisemmin (esim. Rautopuro & Korhonen 2011). Toisesta yliopistosta siirtyneitä ja koulutusalan vaihtajia oli kolme. Toisesta yliopistosta oli siirrytty Tampereen yliopistoon neljän lukuvuoden jälkeen, koulutusala Tampereen yliopiston sisällä oli vaihdettu toisen ja kolmannen lukuvuoden jälkeen pääsykokeiden kautta. Koulutusala vaihtaneista toinen oli säilyttänyt opinto-oikeutensa myös alkuperäisen koulutusalsansa opintoihin, vaikka ei enää uuteen koulutusalaansa päästyään ollutkaan suorittanut niihin liittyviä opintoja. Kokopäiväisesti ansiotyössä kävi kolme tutkittavaa, ja opiskelunsa jossain vaiheessa yhtä aikaa opiskelua ja työtä oli tehnyt kuusi tutkittavista. Perheellisiä, alle kouluikäisten lasten äitejä oli neljä, joista kaksi ei ollut osallistunut työelämään opintojensa aikana, lukuun ottamatta kesätöitä. Tutkittavista kaikki neljä perheellistä olivat avioliitossa, yksi lapsettomista avioliitossa sekä muut kolme perheettömiä.

## Neljä aikuisen opiskelijan tyyppitarinaa

Tutkimustuloksia voidaan kuvata neljän tyyppitarinan avulla, jotka nimettiin Roosan, Tarun, Siljan ja Ilmarin tyyppitarinoiksi. Tarinoiden kiinnittäminen kuvitteellisiin henkilönimiin kuvastaa myös opiskelutarinoidensa kertojien sukupuolijakaumaa, jossa Ilmarin tarinan taustalla ovat aineiston kaksi miespuolista kertojaa. Jaottelu eri tyyppitarinoihin syntyi haastateltavien opiskelulle antamien merkitysten, opiskeluun suhtautumisen, tutkinnon loppuunsaattamiseen liittyvien ajatusten ja valitun teoriataustan (elämänrakenne) perusteella.

Roosan tyyppitarinan, *mutkikkaan opintopolun*, muodostaneissa kertomuksissa opintojen sujuvuuteen vaikuttivat elämänrakenteisiin kuuluvista tekijöistä ensisijaisen koulutusalan kiinnostamattomuus, mieleisen koulutusalan etsiminen ja sen vaihtaminen sekä työssäkäynti. Roosa hakeutui ensimmäiselle yliopistokoulutuslalleen 22-vuotiaana, muutaman vuoden työssä oltuaan. Vähän yli 30-vuotiaana hänelle tuli halu pätevytyä lisää ja laajentaa työnsaantimahdollisuuksiaan, minkä vuoksi hän hakeutui uudelleen yliopistoon. Roosa koki, että perus- ja aineopintojen suorittaminen oli tällä alalla kuitenkin hyvin työlästä, eikä ala loppujen lopuksi ollut hänen mielestään edes kovin kiinnostava. Opinnot olisivat vaatineet kokopäiväistä opiskelua työssäkäyvältä Roosalta.

Mä huomasin heti, että se ois vaatinut semmosta niin kun aamusta iltaan yliopistolla olemista, pienryhmätyöskentelyä, joka aikataulullisesti ois mua sitonut, joka tietysti sit aina rajottaa sitä muuta, työssäoloa, jos halua työskennellä samanaikaisesti. Plus että opintopisteiden saaminen oli hidasta, joten mä huomasin sitten, etten ollut niin motivoitunut siihen. (H3)

Roosa löysi sivuaineopinnoistaan häntä kiinnostavamman koulutusalan, joten hän päätti ottaa uuden pääaineen, mutta säilyttää kuitenkin opinto-oikeuden myös alkuperäiseen pääaineeseensa, vaikka oli varma, ettei suorittaisi sitä loppuun. Roosa on opiskellut kunnianhimoisesti ja tavoitteellisesti. Näin ollen tutkinnon loppuunsaattaminen oli hänelle itsestäänselvyys.

Tarun tyyppitarinassa *valintana lasten kotihoito ja harmina sairastelut* elämänrakenteisiin kuuluvista tekijöistä opintojen sujuvuuteen vaikuttivat muun muassa perheellistyminen ja sairastelut. Tarulla oli nuorena selvät ammatinvalintasuunnitelmat, mutta lääkäri suosittelee suunnitelmien muuttamista yllättävän sairauden puhkeamisen vuoksi. Taru ei uskaltanut vielä tuolloin hakea yliopistoon, vaikka mieli olisi tehnyt. Sen sijaan Taru hakeutui opistotasoiseen koulutukseen ja teki

alan töitä muutaman vuoden. Työ ei kuitenkaan vastannut hänen odotuksiaan, joten ajatukset yliopisto-opiskelusta vahvistuivat hieman yli 30-vuotiaana, jolloin hän haki ja pääsi yliopistoon. Opintoja hidastuttivat kuitenkin lapsen syntymä sekä lapsen ja oma sairastelu. Omista vanhenevista vanhemmista oli myös huolehdittava.

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

Lisäksi eri yliopistojen välinen opintojen vastaamattomuus oli vaatinut ylimääräistä opiskelua Tarun siirryttyä toisesta yliopistosta Tampereelle. Taru ei käynyt ansiotyössä opiskelujensa aikana. Kertomuksessa Taru kuvailee tunnettaan siitä, miten hän on lähipiirin mielissä siirtynyt pikku hiljaa siitä rohkeuden perikuvasta, joka hän oli silloin kun lähti yliopisto-opintoihin, jonkinlaiseksi luuseriksi, jolla ei meinaa tulla valmista. Taru aikoi kuitenkin saada opiskelut ennemmin tai myöhemmin suoritetuksi.

Siljan tyyppitarinan *opiskelu itsensä sivistämisenä ja ammatillisena kehittymisenä* rakentaneissa kertomuksissa kokopäivätyö oli tärkeä elämänrakenteeseen kuuluva tekijä ja opintojen sujuvuuden suurin este. Siljalla oli yksi yliopistotutkimto jo takanaan. Kun Silja aloitti toista yliopistotutkimtoa 27-vuotiaana, tärkein yliopisto-opintoihin hakeutumisen syy oli ammatillisen osaamisen syventäminen. Silja myös näki, että hänen työpaikallaan oli tiettyjä epäkohtia ja ajatteli, että kouluttautuminen voisi tuoda lisää vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi asioiden järkevämpään hoitamiseen ja tasapuolisemman johtamisjärjestelmän luomiseen. Myös työtehtävät olivat muuttuneet kauemmaksi hänen aiemmasta yliopistokoulutuksestaan. Siljalla ei ollut tiettyä tehtävää, jota hän olisi tutkimuksen avulla tavoitellut, vaan aikomuksena oli pysyä samassa työpaikassa, mutta oppia itseä kiinnos-

tavia asioita ja kehittyä ammatillisesti. Tavoitteen puuttuminen saattoi vaikuttaa myös hänen opiskelumotivaationsa hiipumiseen ja viitseliäisyyden puutteeseen.

Ja toisaalta opiskelu on semmonen haaste tai vähän semmosta harrastustaki. Ei mulla ollu mitään semmosta kauheen kunnianhimoista, et nyt täytytös tosi nopeesti valmistua. Eikä ollu mitään tehtäväkiinnostusta, et mä haluan ehdottomasti noihin hommiin, että se toisaalta sitte ois ollu hyväki ku ois ollu semmonen, niin se ois ehkä motivoinu paremmin työn ohessa opiskelemaan, jos ois ollu joku selkee tehtävä, mihin ois tähdänny. (H4)

Toisaalta myös perheellistyminen vaikutti opintojen sujuvuuteen. Se toi paljon haasteita ajankäyttöön. Silja koki, että yliopiston opetusjärjestelyt ja vertaistuen puute hankaloittivat opiskelua. Silja oli kuitenkin tyytyväinen siihen, että opiskelumahdollisuus on olemassa, vaikka tutkintoa ei tulisikaan ehkä koskaan suoritettua loppuun.

Ilmarin tyyppitarina *opiskelu elämäntapana* muodostui kertomuksista, joissa oli yhtäläisyyttä Siljan tyyppitarinaan siinä mielessä, että elämänrakenteisiin kuului työssäkäynti, joka hidasti opiskelua. Opiskelu oli itsensä sivistämistä, eikä tutkinnon loppuunsaattamista oltu mietitty tarkkaan.

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

Ilmarilla oli nykyisten yliopisto-opintojen rinnalla peräti kaksi rinnakkaista opinto-oikeutta. Ilmari koki pian yliopisto-opinnot aloitettuaan, että halusi edelleen laajentaa tietopohjaansa, jolloin hän haki myös toiseen yliopistoon. Hän hakeutui myös ammattikorkeakouluopintoihin, koska halusi syventää aiemmasta työkokemuksesta saatua osaamistaan. Opiskelusta oli tullut Ilmarille elämäntapa, ja hän sanookin, ettei mielellään lopettaisi opiskelua koskaan, vaan olisi tyytyväinen, jos saisi pidettyä yllä kiinnostuksensa tietoon. Hän nauttii siitä, että saa oivalluksia ja voi pohtia niitä itseksensä. Opiskelusta on tullut jatkuvaa ja opiskelemisen rajat

hämärtyvät. Esimerkiksi Helsingin Sanomien lukeminen on tutkittavalle myös opiskelua, vaikkei hän sitä pönttäämisenä ajattelekaan. Hänen ideaalinsa olisi, että hän voisi lukea vaikka tenttikirjaa ilman, että ajattelisi pönttäävänsä. Sen sijaan hän voisi lukea tenttikirjaa, koska se kiinnostaisi häntä. Häntä pelottaa ajatus, että tulisi aika, jolloin joutuisi valmistumaan kokonaan.

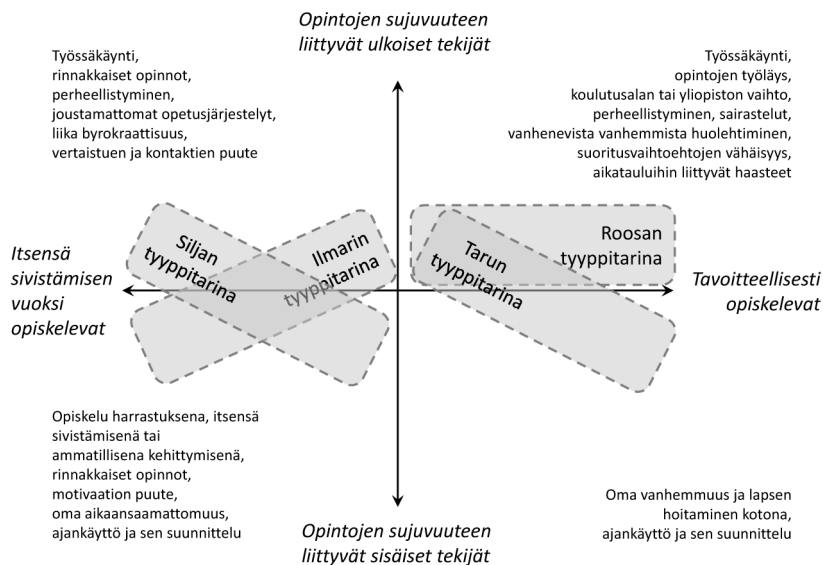
### *Aikuisten opiskelumallit tyyppitarinoiden pohjalta ja opintojen sujuvuus*

Kun tarkasteltiin opiskelijoiden opiskelulle antamia merkityksiä ja tavoitteita sekä hahmoteltiin jakoa suoritussuuntautuneen ja joustavan oppimisen tyyppin mukaisesti aikuisopiskelijoihin, löytyi Siivosen (2010, 201–202) jäsenyyksen pohjalta väljä teoreettinen viitekehys. Osalla tutkittavista oli selkeä tavoite ja halu suorittaa opinnot loppuun, kun taas toisille tutkinnon suorittamisella ja valmistumisella ei ollut yhtä suurta merkitystä. Siivosen mukaan (2010) suoritussuuntautuneen mallin mukaan opiskelevalla aikuisopiskelijalla oman pätevyyden rakentaminen formaalin, koulutuksesta saadun tutkinnon varaan muodostuu tärkeämmäksi kuin yleissivistävä opiskelu tai arkielämän oppiminen. Joustavan oppimisen mallin mukaan opiskelevalla taas yliopisto-opiskelu rinnastuu merkitykseltään tasavertaiseksi nonformaalin ja informaalin oppimisen kanssa. Siinä oma kehittyminen muodostuu tärkeämmäksi kuin ulkoiset tunnusmerkit, arvosanat tai tutkinnot. (Siivonen 2010, 201–202.) Tutkittavat näyttivät tarinansa perusteella jakautuvan kumpaankin ryhmään tasaisesti: puolet oli sijoitettavissa suoritussuuntautuneen ja puolet joustavan oppimisen mallin mukaan opiskeleviin aikuisopiskelijoihin.

Edellä kuvatuista tarinatyypeistä Roosin ja Tarun tarinat sijoittuvat erityisesti suoritussuuntautuneen mallin mukaan opiskeleviin ja vastaavasti Siljan ja Ilmarin tarinat joustavan oppimisen mallin mukaan opiskeleviin aikuisopiskelijoihin, jos pohjana käytetään Siivosen (2010, 201–202) muotoilemaa jäsenyyttä aikuisen opiskelumalleista. Suoritussuuntautuneen mallin mukaan opiskelevien tavoitteena oli suorittaa ylempi korkeakoulututkinto loppuun. Opiskelulla oli heille väliarvo, sillä tavoitteena oli saada tutkinnon avulla mieleinen, koulutusta vastaava työpaikka. Joustavan oppimisen mallin mukaan opiskelevilla puolestaan valmistuminen ei ollut tärkeintä tai sille ei asetettu aikarajoja, vaan opiskelu oli ennen kaikkea itsensä sivistämistä, ammatillista kehittymistä ja harrastus, joka etenee muun elämän ehdoilla.

Suoritusuuntautuneen mallin mukaan opiskelevia voidaan kutsua *tavoitteellisesti opiskeleviksi* haastateltavien tarinoissa esille tulleiden opiskelun tavoitteenkeisyyden ja heidän orientoitumistapansa vuoksi. Tavoitehakuisuus näkyy esimerkiksi opintojen käytännöllisen hyödyn ja laajempien työnsaantimahdollisuuksien tavoitteluna (vrt. Alanen 1983, 126; Houle 1988, 16–25). Tavoitteellisesti opiskelevat ovat systemaattisesti orientoituneita, koska heille on tärkeää edetä tasaisesti ja aikatauluttaa opinnot (ks. Mäkinen 2003, 20–21). Joustavan oppimisen mallin mukaan opiskelevien yhteinen nimittäjä haastattelukertomuksissa on oppimishakuisuus, joka näkyy muun muassa kasvavana tiedonhaluna ja itsensä sivistämishaluna, minkä vuoksi tätä ryhmää voi kutsua *itsensä sivistämisen vuoksi opiskeleviksi* (ks. Alanen 1985, 126; Houle 1988, 16–29). Myös nämä tutkittavat ovat työelämäorientoituneita, koska he ovat kiinnostuneita ammatillisesta kehittymisestään (ks. Mäkinen 2003, 20–21).

Tutkimustuloksia voidaan havainnollistaa sijoittamalla neljä kuvattua tyyppitarinaa opiskelumallien pohjalta nelikenttään, jossa eri tarinatyypeissä esille tulleet ulottuvuudet, *opintojen tavoitteellisuus ja itsensä sivistäminen* sekä *opintojen sujuvuus*, yhdistetään (kuviokuva 1). Nelikenttä havainnollistaa kahden eri opiskelumallin mahdollisia yhteyksiä opintojen sujuvuuteen. Opintojen sujuvuuteen liittyvät tekijät havainnollistavat erityisesti sitä, ovatko syyt omaan henkilökohtaiseen tahtoon ja valintaan perustuvia (sisäiset tekijät) vai niistä riippumattomia (ulkoiset tekijät). Itsensä sivistämisen vuoksi opiskelevien tyyppitarinoissa eivät korostuneet erityisesti opintojen sujuvuuteen liittyvät, niin ulkoiset kuin sisäisetkään tekijät, koska monet näistä tekijöistä voidaan lukea yhtä aikaa sekä ulkoisiksi että sisäisiksi. Esimerkiksi työssäkäynti on Vesikansan, Lempisen ja Suomelan (1998, 64) mukaan ulkoinen tekijä, joka voi olla toimeentulon vuoksi pakollinen, mutta toisaalta se voi olla myös oma vapaaehtoinen valinta ja siten sisäinen syy. Tavoitteellisesti opiskelevien tyyppitarinoissa ulkoiset tekijät näyttävät sen sijaan korostuvan hieman sisäisiä enemmän. Erityisesti Roosin tyyppitarina on sellainen, jossa ulkoiset opintojen sujuvuuteen liittyvät teemat näyttävät olevan opiskelutarinoissa hallitsevammin esillä.



Kuvio 1. Tyypitarinat ja opintojen sujumattomuuden teemat nelikenttään sijoitettuna

Merkille pantavaa oli kaikille haastatelluille aikuisopiskelijoille yhteinen syväorientoituneisuus opintoihin tarinatyyppistä tai opiskelumallista mutta myös opinto- ja elämäntilanteesta riippumatta, koska he pitivät tärkeänä sisältöjen ymmärtämistä ja henkilökohtaisten näkemysten muodostamista ja halusivat oppia ja kehittyä. Kukaan tutkittavista ei ollut erityisen sosiaalisesti orientoitunut opiskeluunsa, eikä opiskelua koettu myöskään ahdistavana. Yli 25-vuotiailla opiskelijoilla näkyy työelämäsuuntautunutta ja syväorientaatiota selkeästi nuorempia opiskelijoita enemmän, mikä on tullut esille aiemmissakin suomalaisissa opiskelijatutkimuksissa (ks. Mäkinen 2003, 20–21, 31, 39).



## Opintojen merkitys aikuisen elämänrakenteessa

Tutkittavien opintopolkujen vaiheet ja heidän elämäänsä liittyvät valinnat, käännteet ja tapahtumat vaikuttavat sopivan hyvin Levinsonin ym. (1979) elämänrakennetta ja elämän vaiheisuutta kuvaavaan malliin. Kun tyypipitarinoita peilataan Levinsonin työryhmän elämän vaiheisuuden näkökulmiin, näyttää nykyisten yliopisto-opintojen aloittaminen ajoittuvan suurimmalla osalla tutkittavista aikuiseksi tulemisen ikävaiheeseen (22–28 v.) tai 30-vuotiaan siirtymän vaiheille (28–33 v.), jolloin tehdään monia valintoja ja määritetään omaa identiteettiä tai tarkistetaan aiemmin tehtyjä valintoja ja tarvittaessa muutetaan elämänrakenteita. Useimpien tutkittavien opintopolun vaihdokset ja monenlaiset elämäntapahtumat, kuten esimerkiksi kahdella tutkittavalla lasten syntymät, liittyivät näihin vaiheisiin. Kahdella tutkittavalla taas käännteet opintopolussa ja lapsen syntymä ajoittuivat myöhempään, asettumisen ja vakiintumisen vaiheeseen (33–40 v.), jossa yksilö haluaa syventää paikkaansa ja pyrkiä elämässä eteenpäin. (Ks. Levinson ym. 1979, 57–60, 84–89, 139–149.)

Yliopisto-opiskelulla näytti olevan tutkittavien aikuisten elämänsä eri vaiheissa muotoutuvassa elämänrakenteessa kohtuullisen suuri merkitys, vaikkei opiskelu ollut kenellekään heistä tärkeintä elämässä. Tavoitteellisessa, suoritus-suuntautuneessa opiskelumallissa opiskelu näyttäytyi ehkä merkityksellisempänä kuin joustavan oppimisen mallin mukaan opiskelevilla, joilla taas korostui opiskelun harrastuksenomaisuus. Tavoitteellisesti opiskeleville opiskelun merkitys rakentuu suuremmin oman uran rakentamisen päämääriin, joissa uudet suunnannot ammatillisella uralla toteutetaan koulutuksellisten ratkaisujen avulla. Vaikka tavoitteellisesti suoriutumissuuntauneen mallin mukaan opiskelevat tavoittelevat määrätietoisesti tutkintoa, elämänrakenteissa tapahtuvat muutokset, kuten päätoiminen työssäkäynti tai lasten syntymä ja hoito opiskelujen aikana, ovat usein merkittäviä opintojen hidastumiseen vaikuttavia tekijöitä. Itsensä sivistämisen vuoksi joustavan mallin mukaan opiskelevat edustavat puolestaan niitä aikuisopiskelijoita, jotka eivät välttämättä opiskelunsa avulla tavoittele korkeaa statusta työelämässä tai akateemisia ansioita, vaan opiskelun merkitys osana elämänrakennetta rakentuu enemmän henkisen pääoman kasvattamisesta ja erilaisesta suhteesta opiskeluun (vrt. Korhonen 2007, 142).

Opintojen hidasta etenemistä kuvasi tutkittavilla parhaiten se, että opintopolku yliopistossa ei ollut yhdenkään haastatellun kohdalla edennyt täysin suoraan. Aikuisen kokemuksissa tulivat esille erilaiset hidastuvat opintopolut, kuten viivästynyt opintopolku, väliaikaisesti keskeytyvä opintopolku ja opintoalaa vaih-

tavan opintopolku, jotka kuvaavat Robinsonin (2009) mukaan erilaisia suorasta opintopolusta poikkeavia yliopistopolkuja. Kaikkien haastateltavien opintopoluilta löytyy vähintään yksi opintopolun vaihdos, ja enimmillään opintopolun vaiheita yhdellä opintopolulla oli neljä. Tutkittavien opiskelujaksot yliopistossa näyttävät myös edustavan Niemi-Väkeväisen (1998, 11–12) hahmottelemien elämänkaareen eri tavoin sijoittuvien ja erilaisia merkityksiä sisältävien episodien kaltaisia, sisällöllisesti ja ajallisesti itsenäisiä projekteja. Opintopolkuja leimasi myös tietyllä tavalla epävarmuus ja lyhytjänteisyys, koska tarkkoja suunnitelmia ei ollut, eikä niitä välttämättä edes haluttu, mikä tuli esille tässäkin tutkimuksessa (ks. Sennett 2002, 10).

Myöhäismoderni aika on tuonut mukanaan uusia merkityksiä elämänkulun ja opiskelun suhteisiin. Moore (2003, 165–170) toteaa, että aikuisena opiskelevat toteuttavat usein niin sanotun uuden aikuisuuden ihannetta, johon kuuluvat myöhäismodernin ajan tunnusmerkit: dynaamisuus, jatkuva kehittyminen ja kasvu. Tämä näkyy tässä tutkimuksessa siinä, että yhtä tutkittavaa lukuun ottamatta kaikilla on aiempaa koulutusta takanaan, monella jopa aiempi yliopistotutkinto. Nämä aikuisopiskelijat ovat aktiivisia toimijoita, luovat itseään koko ajan uudelleen eivätkä koe toimivansa mistään ulkoa tulevasta pakosta, sillä kaikki tutkittavat katsovat opiskelunsa olevan vapaaehtoista. (Ks. Alanen 1983, 15; Alheit 2009, 118–119; Antikainen 1998, 133; Vanttaja & Järvinen 2006, 38–39.) Korkeakoulutus näyttääkin muodostavan aikuisopiskelijoille ympäristön, jota he käyttävät hyväkseen elämäntilanteidensa sallimissa rajoissa.

Tutkittavien aikuisten elämänrakenne vaikuttaa opintoihin kiinnittymiseen siten, että he opiskelevat ja suorittavat opintoja mieluiten itsenäisesti ja ovat hyvin itseohjautuvia. Toisaalta itsenäisen työskentelyn koettiin myös etäännyttävän yliopistosta. Opintoihin sitoutumisen ja koulutustavoitteiden vahvistumisen edellytyksenä olisi vahva sosiaalinen ja akateeminen integroituminen yliopistoon (ks. Tinto 1975, 90–93), mutta integroituminen näytti olevan kaikkien tutkittavien kohdalla varsin heikkoa. Sosiaalisia tai akateemisia kontakteja ei juuri ollut, eikä niitä välttämättä edes haluttu. Aikuiset yliopisto-opiskelijat ovat siten hyvin risiriitaisten odotusten keskipisteessä yrittäessään sopeutua nuorille, päätoimisille opiskelijoille suunnattuun yliopistomaailmaan ja toteuttaessaan samanaikaisesti elinikäisen oppimisen ihannetta.

## Yhteenvetoa ja yliopiston oppimisympäristöjen kehittämishaasteita

Aikuisten opiskelutarinat todensivat sen, että aikuisen elämässä on ulkoisia vaatimuksia ja vastuita huomattavasti nuoren elämää enemmän, mikä useissa tapauksissa tekee opiskelusta periodimaisempaa ja opintopoluista mutkikkaampia. Tutkimuksen voi sanoa vahvistavan käsityksiä muun muassa työssäkäynnin, opintopolkuun liittyvien vaihdosten ja tapahtumien, perheellistymisen, motivaation puutteen ja heikon yliopistoon integroitumisen vaikutuksista opintojen etenemistä hidastuttavina tekijöinä. Tutkimustuloksissa on otettava kuitenkin huomioon, että tutkittavien kertomuksissa heidän elämänrakenteisiinsa liittyvät tekijät tulivat hyvin rajatusti esille. On esimerkiksi vaikea sanoa, mitkä elämänrakenteeseen kuuluvat tekijät lopulta johtuvat ulkoisista pakoista ja mitkä ovat yksilön henkilökohtaisia ja vapaaehtoisia valintoja. Perusteellisempi taustojen ja elämäntilanteiden kartoittaminen olisi ollut tarpeen, jotta tutkittavien elämänrakennetta olisi voinut ymmärtää syvällisemmin. Esimerkiksi opiskeluajan toimeentulon riittävyys ei tullut esille tyypitarinoissa, mikä olisi voinut valaista sitä, onko työssäkäynti opintojen aikana ollut välttämätöntä vai vapaaehtoinen valinta. Olisi mielenkiintoista selvittää, edistäisikö opintojen sujuvuutta Peltosen (1987, 19–21) ja Vanttajan (2010, 90–91) ehdotus nopeaan valmistumiseen motivoivasta opintotuesta ja olisiko järjestelmä mahdollista toteuttaa.

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

Tutkittavat toivoivat aikuisopiskelijoille enemmän vaihtoehtoisia ja joustavia suoritustapoja. He kaipasivat myös ohjausta erityisesti käytännön asioissa ja opiskeluun liittyvissä valinnoissa. Opiskelijoilla voisi olla opiskelijakohtainen tukihenkilö, johon voisi tarvittaessa ottaa yhteyttä ja joka olisi tietoinen opiskelijan

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

Suomalaiset yliopisto-opiskelijat ovat hyvin heterogeeninen joukko, jossa aikuiset, perheelliset opiskelijat voidaan nähdä omana elämäolosuhteiltaan tyyppillisestä opiskelijasta poikkeavana erityisryhmänä. Tähän epätyyppisyyteen liittyy usein tarve yksilöllisiin, joustaviin opiskeluratkaisuihin, jotta opiskelut sujuisivat. Jos opiskelukäytännöt on suunniteltu vain tietynlaisten opiskelijoiden elämäntilanteisiin sopiviksi, muiden epätyyppillisten ryhmien opinnot voivat tarpeettomasti hidastua tai jopa keskeytyä (Jauhiainen ym. 2009, 7). Jatkotutkimusaiheena voisi olla tutkinnon vaatimustason ja opiskelijan käyttämän työ määrän välisen suhteen kartoittaminen. Jos opintojen sujuvuuden esteenä on opiskelijoiden vähäinen ajankäyttö ja opiskelun jaksottuminen epäsäännöllisesti, on järkevää kysyä, miksi opiskelijat käyttävät niin vähän aikaa opiskeluun ja miten yliopisto voisi toimenpiteillään ohjata opiskelijoita toteuttamaan opintojaan säännöllisemmin ja hallitummin.



### **Opintojen hidastumisen syitä aikuisten opiskelutarinoissa – top 8**

- Ansiotyö
- Perheellistyminen, lasten hoitaminen kotona
- Opiskelumotivaation puute
- Heikko integroituminen yliopistoon
- Oma aikaansaamattomuus
- Opintopolun vaihdokset ja rinnakkaiset opinnot
- Henkilökohtaiset syyt, esimerkiksi heikko terveydentila
- Joustamattomat opetusjärjestelyt

### **Yliopiston tarjoamalle opetukselle ja ohjaukselle kohdistettuja toiveita**

- Joustavuus ja yksilöllisyys
  - Tutkittavat toivoivat aikuisopiskelijoille enemmän vaihtoehtoisia, yksilöllisiä ja joustavia suoritustapoja. Sama on tullut esille aiemmmissakin tutkimuksissa (esim. Uski 1999).
- Ohjauksen saavutettavuus
  - Tutkittavat kokivat, että ohjausta ja neuvontaa on saatavilla ja apua tarjotaan, jos osaa itse olla aktiivinen.
  - Tutkittaville oli kuitenkin epäselvää, mitä keneltäkin voi kysyä, ja lisäksi kysymisen kynnyks saatettiin kokea korkeaksi.
  - Tutkittavat kaipasivat ohjausta erityisesti käytännön asioissa ja opiskeluun liittyvissä valinnoissa.
  - Tutkittavat olivat myös huolissaan yliopiston tarjoaman ja opiskelijoiden tarvitseman avun kohtaamattomuudesta.
- Opetushenkilökunnan toiminta ja suhtautuminen aikuisopiskelijoihin opetusyksiköissä
  - Opetushenkilökunnan kielteinen asenne näkyi tässä tutkimuksessa muun muassa joustamattomuutena.
  - Tutkittavat toivoivat aikuismaista suhtautumista työssäkäyviin opiskelijoihin.
  - Tutkittavat toivoivat yliopiston opetuksen tason olevan pedagogisesti nykyistä korkeampi.
- Vertaistuen merkitys
  - Tutkittavat toivoivat enemmän vertaistukea ja omia keskusteluryhmiä aikuisille.

## Lähteet

- Alanen, A. 1983. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) Elinikäinen kasvatustieteiden tutkimus. Porvoo: Gaudeamus, 14–26.
- Alheit, P. 2009. Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words. London, New York: Routledge, 117–128.
- Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 300.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatustieteiden tutkimus, elämäntutkimus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 2000. Kansainvälinen vertailu elinikäisestä oppimisesta. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämäntutkimus. Helsinki: Tammi, 99–125.
- Burgeois, E., Duke, C., Guyot, J-L. & Merrill, B. 1999. The Adult University. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Campus Conexus -hanke 2011. <http://www.campusconexus.fi/CampusConexus/tabid/2126/Default.aspx>. Luettu 8.7.2011.
- Clausen, J. A. 1986. The Life Course: A Sociological Perspective. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dunderfelt, T. 2011. Elämäntutkimus. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Elder, G. H. 1981. History and the Life Course. Teoksessa D. Bertaux (toim.) Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences. SAGE Studies in International Sociology 23, 77–115.
- Gergen, K. J. 1984. Historical Social Psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Halttunen, N. 2001. Aikuiset korkeakoulutuksessa. Teoksessa T. Ruoholinna (toim.) Tarkasteluja aikuiskoulutuksen kentältä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 193, 67–85.
- Halttunen, N. 2007. Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. Aikuiskasvatus 1/2007, 4–14.
- Houle, C. 1988 (1961). The Inquiring Mind. A study of the adult who continues to learn. The University of Winconsin Press.
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. [http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen\\_tutkimus.pdf](http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf). Luettu 21.11.2011.

- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Tampereen yliopisto.
- Jauhiainen, J., Korkea-aho, L., Lavikainen, E., Niemelä, A. & Penttilä, J. 2009. Silmäyksiä perheellisten korkeakouluopiskelijoiden tilanteeseen. Tampere: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 32/2009.
- Kivinen, O., Nurmi, J. & Kanervo, O. 2002. Maisteriopista työuralle. Suomalaiset korkeakoulutetut eurooppalaisessa vertailussa. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V. 2007. Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintopolun eri vaiheissa. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 129–145.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi ja mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. *Campus Conexus* -projektin julkaisuja B:2. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Kumpulainen, T. 2009. Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2007. Opetusministeriön julkaisuja 2009:42. [http://www.oph.fi/download/114801\\_opm42.pdf](http://www.oph.fi/download/114801_opm42.pdf). Luettu 7.9.2011.
- Layer, G. 2005. Closing the equity gap: Challenges of higher education. Teoksessa G. Layer (toim.) *Closing the equity gap. The impact of widening participation strategies in the UK and the USA*. Leicester: NIACE (the National Institute of Adult and Continuing Education), 22–32.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatustieteiden psykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Leppälä, K. & Päiviö, H. 2001. Kauppaliiketoimien opiskelijoiden moraalijärjestys. Narratiivinen tutkimus kolmen eri pääaineen opiskelusta Helsingin kaupporkeakoulussa. Helsinki: HSE Publications B-34.
- Levinson, D. J., Darrow, C. M., Klein, E. G., Levinson, M. H. & McKee, B. 1979. *The Seasons of a Man's Life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Mannisenmäki, E. & Valtari, M. 2005. Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Marin, M. 2007. Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä. *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 17–48.

- Merenluoto, S. 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 286.
- Merenluoto, S. 2011. Opintoaikojen pituus korkeakoulupoliittisena ongelmana. Tiedepolitiikka 1/2011. Edistysellinen tiedeliitto ry. Vol 36, 7–16.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61.
- Mäkinen, J. 2003. University students' general study orientation, theoretical background, measurements and practical implications. Turun yliopiston julkaisuja B: Humaniora, 262.
- Newby, H. 2005. Doing widening participation: Social inequality and access to higher education. Teoksessa G. Layer (toim.) Closing the equity gap. The impact of widening participation strategies in the UK and the USA. Leicester: NIACE (the National Institute of Adult and Continuing Education), 1–21.
- Niemi-Väkeväinen, L. 1998. Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 140.
- Nurmi, K. 1995. Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämäkokonaisuudessa. Turun yliopiston julkaisuja C: 111.
- OECD 2010. Highlights from Education at a Glance 2010. OECD Publications. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/9610061e.pdf?expires=1310149048&id=id&accname=guest&checksum=2A7C42FD18F2105C716F1C7F10D4FDF5> . Luettu 8.7.2011.
- Opetusministeriö 2007. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu\\_2012\\_fi.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf). Luettu 4.7.2011.
- Peltonen, M. 1987. Elinkeinoelämän näkemys korkeakouluopintojen kestosta ja keskeyttämisestä. Teoksessa Korkeakouluopintojen viivästyminen ja keskeyttäminen. Seminaariraportti. Aavaranta 10.12.1987. KTTS:n monistesarja n:o 29/1988, 19–31.
- Perho, H. & Korhonen, M. 2000. Siirtymien sijoittuminen ja sisältö varhaisaikuisuudessa. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 323–341.



- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 5–23.
- Raffe, D. 2008. The concept of transition system. *Journal of Education and Work* 21 (4), 277–296.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svård & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 36–58.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisään päässeet 2000-luvun alun Suomessa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 36.
- Robinson, R. 2009. *Pathways through higher education. A study of students, contexts and choice*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Rouhelo, A. 2006. Akateemisten suorat ja polveilevat urapolut. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 121–138.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm18.pdf?lang=fi>. Luettu 4.9.2011.
- Savolainen, H. 1993. Peruskoulusta työelämään – nuoruudesta aikuisuuteen. Esi-tutkimus nuorten siirtymävaiheen elämäkulusta, aikuistumisen prosessiin liittyvistä valinnoista ja ympäristön asettamista paineista. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 48.
- Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. E. Kivinen & D. Kivinen (suom.). Jyväskylä: Gummerus.
- Siiuonen, P. 2010. Tutkintoja ja itsensä sivistämistä – kertomuksia aikuislukioista. *Aikuiskasvatus* 3/2010, 196–205.
- Tinto, V. 1975. *Dropout from a Higher Education: A theoretical Synthesis of Recent Research*. *Review of Higher Education* 45, 89–125.
- Uski, E. 1999. Eksyneet lampaat. Selvitys Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä. *Tutkimuksia ja selvityksiä* 40. Tampereen yliopiston opintotoimisto.
- Valtioneuvoston kanslia 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. 22.6.2011. <http://www.vn.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf332889/fi.pdf>. Luettu 7.9.2011.

- Vanttaja, M. 2010. Opintojen pitkittyminen ja opiskelijoiden työssäkäynti. Teoksessa S. Aho, S-M. Hynninen, T. Ruoholinna & M. Vanttaja. Osaavan työvoiman saatavuus ja osaamisen kehittämisen muodot tulevaisuudessa. Sektoritutkimuksen neuvottelukunta. Väkiraportti: Näkökulmia opiskelijoiden työssäkäyntiin ja terveysalan muutoksiin, 84–111. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/Setu\\_6-2010.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/Setu_6-2010.pdf). Luettu 10.7.2011.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–42.
- Vesikansa, S., Lempinen, P. & Suomela, S. 1998. Tehokkaaseen opiskeluun – norminopeutta vai mielekästä oppimista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 14/1998.
- Vilkko, A. 2000. Elämänkulku ja elämänkerronta. Teoksessa E. Heikkinen, & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämänkulku. Vantaa: Tammi, 74–85.

# OPINNOT TIENHAARASSA – OPINNOISSA PYSYMISEN JA NIISTÄ LUOPUMISEN HARKINTOJA HITAALLA OPINTOPOLULLA

*Susanna Hartikainen*

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan suurin osa tekijöistä, jotka liittyvät opintojen hitaaseen etenemiseen, opinnoista luopumisen harkintoihin ja opinnoissa pysymiseen, kumpuaa opiskelijan elämäntilanteesta. Elämäntilanteet ovat hyvin yksilöllisiä, joten yliopistolla on vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa niihin. Yksittäisen opiskelijan kohdalla ohjaus voi nousta tärkeäksi tekijäksi edesauttamaan opinnoissa pysymistä tai niissä etenemistä, mutta tämän tutkimuksen opiskelijoiden opintopolulla ohjauksen merkitys on kaiken kaikkiaan melko vähäinen. Näin ollen näyttääkin siltä, että yliopistolla on loppujen lopuksi hyvin vähän mahdollisuuksia vaikuttaa niihin tekijöihin, jotka piilevät yksittäisten opiskelijoiden etenemistahdin, opinnoista luopumisen harkintojen ja opinnoissa pysymisen taustalla.

## Johdanto

Yliopisto-opintojen pitkittyminen on ollut korkeakoulupoliittisen keskustelun kestoaihe, ja viime vuosikymmeninä onkin toteutettu useita tutkinnonuudistushankkeita, joiden keskeisempiä tavoitteita ovat olleet opintojen tehostaminen ja opiskeluaikojen lyhentäminen (Kurri 2006, 4). Mielenkiintoiseksi kysymykseksi nousee kuitenkin, tarkastellaanko opintoihin vaikuttavia tekijöitä tarpeeksi kokonaisvaltaisesti. Eikö rajoitusten ja vaatimusten ohella tulisi kiinnittää huomio siihen, millaiset tekijät ovat yhteydessä opiskelijoiden opintojen etenemiseen? Opiskelevatko opiskelijat suositustahtia hitaammin, koska esimerkiksi rajoitukset eivät ole tiukempia vai koska he eivät saa parempaa opinto-ohjausta? Vai löytyisivätkö opintojen kannalta merkittävimmät tekijät jostain muualta?

Opiskelijoiden elämismaailmat ovat erilaisia, ja niihin vaikuttavat hyvin monet tekijät sekä opiskelu- että elämäntilanteissa. Opinnot eivät aina suju jouhevasti, mutta on tärkeää muistaa, että hitailla opiskelijoilla ei välttämättä ole tämän lisäksi muuta yhteistä. Jollekulle hitaus voi olla ongelma, kun taas toiselle se on mahdollisuus toteuttaa akateemista vapautta. Toinen korkeakoulupoliittinen ongelma on opiskelijoiden opinnoista luopuminen. Yliopistoinstituution kannalta onkin mielenkiintoista ja tärkeää tarkastella sen omaa roolia opiskelijoiden opinnoissa. Voiko yliopisto jotenkin todella vaikuttaa opiskelijoiden hitaaseen etenemiseen, luopumisharkintoihin tai opinnoissa pysymiseen? Voisiko opintojen etenemistä tai opinnoissa pysymistä edesauttaa esimerkiksi ohjauksella?

Tässä artikkelissa tarkastelen hidasta opinnoissa etenemistä laadullisesta näkökulmasta. Artikkelini pohjautuu valmisteilla olevaan pro gradu -tutkielmaani. Opiskelijoiden yksilöllisiä tilanteita lähestytään tässä hitaan etenemisen, opinnoista luopumisen harkintojen ja opinnoissa pysymisen näkökulmasta. Opiskelijoiden ohjaustoiveet ja -tarpeet puolestaan valottavat sitä, voisiko ohjauksella olla mahdollisuuksia vaikuttaa näiden opiskelijoiden opintopolkuihin.

### Mikä on hidasta etenemistä?

Opintojen hidasta etenemistä on määritelty monin eri tavoin asiayhteydestä riippuen. Suurinta osaa tutkinnoista koskee lain määräämä rajoitusaika, joka alemman ja ylempään korkeakoulututkinnon suorittamiselle on seitsemän vuotta (Kurri 2006, 9–10; Mannisenmäki & Valtari 2005, 34). Hallinnon tasolla tar-

kasteltuna opinnoissa eteneminen on siis hidasta, jos yksilö ei etene siinä tahdissa, että hän saisi tutkintonsa suoritettua määrättyssä ajassa. Kurri (2006, 3) kertoo, että ennen rajoitusaikalakia, 2000-luvulle tultaessa, vain kolmannes tutkinnon suorittaneista yliopisto-opiskelijoista valmistui viiden vuoden tavoiteajassa ja seitsemässä vuodessa valmistui noin 65 prosenttia valmistuneista. Vuonna 2005 voimaan tullutta uutta rajoitusaikalakia perusteltiin sillä, että yliopistoissa on paljon läsnä olevaksi ilmoittautuneita opiskelijoita, jotka eivät suorita lukuvuoden aikana yhtään opintoja tai suorittavat niitä vain hyvin vähän. (Kurri 2006, 10.) Esimerkiksi ammattikorkeakouluopiskelijoihin verrattuna yliopisto-opiskelijoilla ei yleensä ole samanlaista kiirettä valmistua (Liimatainen ym. 2010, 13).

Hitaan etenemisen ilmiötä on yritetty määritellä myös opintoviikkojen tai -pisteiden kertymisellä. Esimerkiksi Kurrin (2006, 11) tutkimuksessa viidennes kyselyyn vastanneista Suomen yliopistojen opiskelijoista määriteltiin hitaasti edenneiksi sen perusteella, että heillä oli opintoviikkoja keskimäärin alle 20 lukuvuotta kohden. Uskin (1999, 16) opintojen pitkittymistä tarkastelleessa selvityksessä kohteeksi valikoitui opiskelijoita, jotka eivät läsnä oleviksi rekisteröitymistään huolimatta olleet saaneet lukuvuosien 1996 ja 1997 sekä kevään 1998 aikana rekisteriin yhtään opintosuoritusta. Näin rajattuna viivästyneitä opiskelijoita oli kaikista opiskelijoista 9 prosenttia (Uski 1999, 16). On tietenkin tärkeää huomata, että nämä tutkimukset on tehty sellaisten opiskelijoiden parissa, joita vuonna 2005 voimaan tullut opintojen rajoitusaika ei vielä koskenut, joten opiskelijoille ei aiheutunut nimellisestä läsnäolosta mitään muita sanktioita, kuin että mahdollista opintotukea nostaessaan heidän tukikiintiönsä vähenivät.

Opiskelijat kokevat etenemistahtinsa hyvin eri tavoin. Eräässä tutkimuksessa (ks. Liimatainen ym. 2010, 9) hitaasti etenevistä opiskelijoista 67 prosenttia koki, etteivät opinnot olleet edenneet heidän toivomassaan tahdissa, mutta kolmasosa oli silti ollut tahtiinsa tyytyväisiä. Pajalan ja Lempisen (2001, 71) mukaan opinnoissaan roikkuvat opiskelijat eivät todennäköisesti ole luopuneet valmistumisen toivosta, koska ovat yhä ilmoittautuneet läsnä olevaksi, joten he saattavat kokea opintojen kesken jäämisestä epäonnistumisen tunnetta. Uskin (1999, 33) tulosten mukaan opintojen pitkittyminen saattoi aiheuttaa opiskelijalle pettymystä, häpeää, syyllisyyttä, stressiä tai ahdistusta. Liimataisen tutkimuksessa (Liimatainen ym. 2010, 16) puolestaan todetaan, että siinä tutkituista hitaasti etenevistä opiskelijoista vain kolmannes piti kesken olevia opintojaan ahdistavana.

Opintojen keskeneräisyys tai hidas eteneminen eivät siis yksiselitteisesti ole kaikille ahdistavia tai muuten negatiivisia kokemuksia. Opiskelijoiden oma käsitys etenemisestään onkin usein toinen kuin korkeakoulujärjestelmän, ja suurimmalla

osalla hitaasti etenevistä opiskelijoista menee ihan hyvin. Opintoja tehdään ja ne aiotaan suorittaa loppuun asti oman elämän ja työn mahdollistamissa raameissa. (Liimatainen ym. 2011, 29.)

## Keskeyttämisharkinnat ja opinnoissa pysyminen

Managerialistinen lähestymistapa olettaa, että kaikki opiskelijat aloittavat opintonsa aikomuksenaan valmistua juuri kyseisestä oppiaineesta, mikä ei kuitenkaan pidä paikkaansa (Palmer 2001, 353). Moni lopettaa opinnot tai vaihtaa yliopistoa tai alaa, mutta aina lopettamispuhdistukset eivät johda konkreettiseen lopettamiseen. Penttisen, Sarapikin ja Vallius-Leinosen (2010, 41–42) tutkimuksessa opinnoista luopumista oli harkinnut hieman yli kymmenesosa tutkimukseen vastanneista Joensuun yliopiston opiskelijoista. Opintojensa alussa olevat opiskelijat olivat harkinneet luopumista enemmän kuin loppuvaiheessa olevat. Opiskelumotivaatioiltaan heikoista opiskelijoista lähes puolet oli harkinnut opinnoista luopumista, kun erinomaisen motivaation omaavilla opiskelijoilla vastaava luku oli noin 3 prosenttia. Turun yliopiston matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa tehdyssä tutkimuksessa puolestaan ilmeni, että joka neljäs opiskelija oli joskus harkinnut keskeyttämistä ja 3 prosenttia oli harkinnut sitä usein. Yhdeksän prosenttia ei ollut tyytyväisiä koulutusalaan ja oli ajatellut vaihtaa sitä mikäli mahdollista. (Mäkinen 1999, 158.)

Kansainvälisellä kentällä tutkijoiden mielenkiinto onkin ollut hitaan etenemisen sijaan enemmän juuri siinä, miksi opiskelijat pysyvät tai eivät pysy opinnoissaan. Yhdysvaltalainen opintoihin kiinnittymistä tutkinut Tinto (2004, 3) ja australialaiset Crosling, Heagney ja Thomas (2009, 9) toteavat, että ympäri maailmaa ollaan kiinnostuneita siitä, että opiskelijat sisään päästyään pysyisivät opinnoissaan ja suorittaisivat tutkintonsa menestyksekkäästi. Esimerkiksi yhdysvaltalaisissa korkeakouluissa on opintojen lopettaminen suurempi ongelma kuin niiden hitaus, minkä taustalla vaikuttanevat myös kulttuuriset seikat. Amerikkalaisissa korkeakouluissa opetus on enemmän vuosikurssimuotoista eikä akateemista vapautta välttämättä myönnetä samoin kuin Suomen yliopistoissa, joissa ennen vuoden 2005 rajauslakia nähtiin opintojen pitkittymisen johtuvan suurelta osin osa-aikaisen opiskelun kulttuurista (Kurri 2006, 10).

Yhdysvalloissa lukuvuonna 1995–1996 korkea-asteen opinnot aloittaneista 3 miljoonasta opiskelijasta oli kuusi vuotta myöhemmin valmistunut kandidaatik-

si vain 29 prosenttia. Heistä 14 prosenttia oli yhä kirjoilla samassa koulutuksessa ja 35 prosenttia oli lopettanut opinnot kesken. (Tinto 2004, 4–5.) Suomessa seurattiin Joensuun yliopiston opiskelijoita vuosina 1995, 1996 ja 1998. Heistä 15,4 prosenttia lopetti opintonsa ensimmäisen vuoden aikana. Toisena ja kolmantena vuonna kumpanakin opintonsa lopetti 14,3 prosenttia opiskelijoista. (Rautopuro & Väisänen 2001, 61.)

Opinnoista luopumiseen on yhdistetty esimerkiksi sellaisia tekijöitä kuin motivaation ylläpidon ongelmat, epärealistiset odotukset opiskelusta ja haluttomuus etsiä apua. Vastaavasti akateemisen menestymisen tunnusmerkeiksi on esitetty päättäväisyys, rakkaus tai intohimo opiskeltavaa ainetta kohtaan, realistiset odotukset ja halu sitoutua oppimiskokemuksiin sekä henkilökohtaisen tuen saaminen yliopistosta, vertaisilta ja perheenjäseniltä. (Purnell, McCarthy & McLeod 2010, 79–81.) Opiskelijoiden opinnoissa pysyminen on yksi tärkeä osa laadunvalvontaa ja tilivelvollisuutta, ja opiskelijoiden sitoutuminen on tärkeää, koska se edesauttaa opinnoissa pysymistä (Crosling ym. 2009, 16). Opintoihin kiinnittymisessä voidaanakin korostaa esimerkiksi sosiaalista ja akateemista kiinnittymistä, jotka liittyvät olennaisesti toisiinsa, sillä instituution akateeminen järjestelmä tapahtuu laajemman sosiaalisen järjestelmän sisällä. Sosiaalisia yhteisöjä puolestaan syntyy niissä akateemisissa aktiviteeteissa, joita tapahtuu rajatuissa ”luokkahuonetilanteissa”. (Tinto 2000, 90.)

## Opiskelijan elämismaailma

Opiskelijoiden yksilölliset tilanteet ja opiskeluvalmiuksien erot vaikuttavat olennaisesti opintojen sujuvuuteen. Henkilöllä ei siis välttämättä ole tarkoitustakaan edetä opinnoissaan tiukkaan aikarajaan sidotusti. (Kurri 2006, 34.)

Opiskelijoiden elämismaailman tärkeimmät perusrakenteet ovat heidän elämäntilanteensa ja opiskelutilanteensa, joiden mahdollistamissa puitteissa koko opiskeluprosessi tapahtuu ja saa merkityksensä (Aittola 1992, 65). Elämäntilanne on nimitys ilmiölle, joiden rajoissa opiskelijat elävät ja toimivat päivittäin. Siihen liittyvät tekijät muodostavat elämismaailman tärkeimmät perusrakenteet. Tällaisia tekijöitä ovat asumistilanne, taloudellinen tilanne, ihmissuhteet, opiskelun ja vapaa-ajan välinen suhde sekä uranvalintaan ja tulevaisuutta koskeviin elämänsuunnitelmiin liittyvät pohdinnat. (Aittola & Aittola 1985, 100–101.) Elämäntilanne muodostaa opiskeluille sellaisen perustan, joka joko mahdollistaa suotuisat

olosuhteet opintojen etenemiselle tai tuottaa opiskeluvaikeuksia (Aittola 1992, 65). Aittolan ja Aittolan (1985, 142) mukaan opiskelun mielekkyyttä elämäntilanteen osalta selittävätkin tärkeysjärjestyksessä uravalinnan onnistuneisuus, tyytyväisyys asumiseen sekä opiskelun ja vapaa-ajan välinen suhde.

Opiskelua ohjaa myös opiskelutilanne, joka vaikuttaa opiskelijoiden elämään ja opintojen etenemiseen (Aittola 1992, 68). Yliopistollinen opiskelutilanne muodostuu laitoksen sosiaalisesta ilmapiiristä, opintojen organisoinnista ja opetuksen tasosta. Sosiaaliseen ilmapiiriin liittyvät olennaisesti opiskelijayhteisöt, joilla tarkoitetaan laitoksen sosiaalisia suhteita ja niiden myötä syntyvää sosiaalista ilmapiiriä. Siihen kuuluvat opiskelijoiden ja henkilökunnan keskinäiset henkilösuhteet sekä koetut vaikutusmahdollisuudet laitoksen sosiaaliseen ilmapiiriin suhteen. Opintojen organisointi taas tarkoittaa niitä tapoja ja muotoja, joilla opetus on järjestetty. Opetuksen tason arviointeihin sisältyy opettajien opetustaitoon, opetuksen laatuun ja opetussisältöihin liittyviä tekijöitä. (Aittola & Aittola 1985, 147–148, 155, 163.) Aittolan ja Aittolan (1985, 177) tutkimuksessa opiskelun mielekkyyteen vaikuttivat opiskelutilanteen tekijöistä edullisimmin laitoksen hyvätaoinen opetus, vapaamuotoinen opintojen organisointi ja opiskelijoiden hyvä sosiaalinen ilmapiiri.

## Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tehtävänä oli kuvata opinnoissa etenemistä, opinnoista luopumisen harkitsemista sekä opinnoissa pysymistä opiskelijan elämismaailman rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä. Lisäksi tehtävänä oli pohtia opiskelijoiden ohjaustoiveita ja -tarpeita.

Tässä artikkelissa pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten opinnoissa hitaasti eteneminen, opinnoista luopumisen harkitseminen ja opinnoissa pysyminen ovat yhteydessä opiskelijan elämismaailman rakenteisiin ja opiskelutavoitteisiin?
2. Millaisia ohjaustoiveita ja -tarpeita hitaasti opinnoissaan edenneillä ja opinnoista luopumista harkinneilla opiskelijoilla on?

Tutkimukseni on kvalitatiivinen, ja sen lähestymistapa narratiivinen. Narratiivisuus perustuu siihen, että arkielämässäkkin tulkitsemme maailmaa kertomuksena, joka on vahvasti yhteyksissä siihen kulttuuriseen kertomusvarastoon, jota kutsu-



taan tiedoksi (Heikkinen 2007, 144). Yksilön eli kertojan näkökulmasta narratiivinen suuntaus pyrkii ymmärtämään yksilön ainutlaatuista näkökulmaa (Erkkilä 2008, 198).

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin syksyn 2011 ja alkukevään 2012 aikana. Aineisto koostuu viiden Tampereen yliopiston opiskelijan haastattelusta. Haastatellut opiskelijat olivat vastanneet keväällä 2011 hitaasti opinnoissaan edenneille suunnattuun kyselyyn, josta he valikoituivat tähän tutkimukseen vastauksiensa perusteella. Opiskelijoilla oli ollut opintojensa aikana aikomuksia lopettaa opinnot, ja he ilmoittivat tämän kyselyssä. Haastatellut opiskelijat opiskelevat eri pääaineita: tietojenkäsittelyoppia, vuorovaikutteista teknologiaa, sosiaalipsykologiaa, kansantaloustiedettä ja tiedotusoppia. He ovat aloittaneet opintonsa alle 25-vuotiaina, ja huomattavaa on, että esimerkiksi motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmat näyttävät Tampereen yliopistossa olevan yleisempiä nuorempana kuin vanhempana opiskelunsa aloittaneiden keskuudessa (Korhonen & Hietava 2011, 62). Haastattelussa keskusteltiin opinnoista eri teemojen kautta. Näitä teemoja olivat opiskelutilanne ja opintojen eteneminen, opiskelukokemukset ja orientaatio opiskeluun, henkilökohtainen kiinnittyminen opintoihin, akateeminen kiinnittyminen opintoihin, sosiaalinen kiinnittyminen opintoihin, ohjauskokemukset ja ohjaustarpeet sekä opinnoissa pysyminen.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissa muodostin opiskelijoista heidän haastattelujensa perusteella yksilölliset tarinat. Tarinallisen lähestymistavan eettistä arvoa on perusteltu toteamalla, että se antaa osallistuville ihmisille ”äänen”, jolloin siis pyritään tuomaan esille osallistuvien oma tapa antaa asioille merkityksiä (Hänninen 2000, 34). Siten myös tämän tutkimuksen analyysi oli aineistolähtöistä. Tämän jälkeen analysoin narratiiveja eli kohdistin huomioni kertomusten jaotteluun erillisiin luokkiin esimerkiksi kategorioiden avulla (Heikkinen 2007, 148). Kategorisoinkin ensin tarinankertajat sen mukaan, ovatko he tutkintotavoitteellisia vai opiskelevatko he lähinnä itsensä sivistämiseksi. Seuraavaksi asetelin viisi eri tarinaa kolmen eri ilmiön yhteydessä nelikenttään sen mukaan, kuinka tarkastelun alla oleva ilmiö on tarinoissa yhteydessä instituutio- ja yksilötekijöihin.

Nelikentän kaksi vaakatasoa ääripäätä (yksilö- ja instituutiotekijät) olen muodostanut Aittolan (1998, 65) elämismaailmateorian pohjalta. Käyttämässäni jaottelussa instituutio on käytännössä yhtenevä Aittolan opiskelutilanteen kanssa, ja siihen kuuluu esimerkiksi instituution sosiaalinen ilmapiiri, opintojen organisointi ja opetuksen taso (ks. Aittola & Aittola 1985). Termin ”elämäntilanne” sijaan käytän kuitenkin toisena ääripäänä yksilöä, joka mielestäni sisältää esimerkiksi ih-

missuhteiden, taloudellisen tilanteen sekä uranvalintaa ja tulevaisuutta koskevien elämänsuunnitelmien (Aittola & Aittola 1985, 100–101) lisäksi myös muita henkilökohtaisia tekijöitä, kuten opiskeluvalmiudet ja terveydentilan. Opiskelijoiden ohjaustoiveita ja -tarpeita analysoin teorialähtöisesti ja aineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn jälkeen abstrahoin aineiston eli erotin siitä tutkimuksen kannalta olennaista tietoa teoriaan pohjaavien käsitteiden avulla (ks. Tuomi & Sarajarvi 2009, 109–111, 117).

## Tulokset

### *Opinnot elämismaailman rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä*

Seuraavaksi esittelen viiden muodostetun tarinan pääkohdat tiivistetysti.

#### **Opintojen ohella työskennellyt ja tutkintoa paremman palkan vuoksi tavoitteleva Roope:**

Roope on joutunut käymään töissä toimeentulon takia, koska ei saa opintotukea. Omien sanojensa mukaan hänen opintonsa eivät ole edenneet mitenkään. Hän pohti lopettamista, koska hänellä oli jo valmiiksi kokemusta alalta. Hän miettikin tarkkaan, tarvitseeko todella tutkintoa. Hän on pysynyt opinnoissaan sen vuoksi, että tutkinto nostaa palkkaa.

#### **Kurssien roikkumisen vuoksi opintotahdissaan hidastunut ja meriittejä tavoitteleva Vilho:**

Vilho kokee opintojensa edenneen vaihtelevalla nopeudella. Hän ei ole pysynyt omassa etenemissuunnitelmassaan, koska hänellä roikkuu kursseja. Hän pohti lopettamista, kun oli oppinut opinnoissaan sen, mitä halusi. Hän on kuitenkin jatkanut opintojaan, jotta voi kerätä tietämystä ja kehittää itseään ja koska tutkinto toimii meriittinä ja osoituksena tietotaidosta.

#### **Pääsääntöisesti toisessa pääaineessa opiskeleva ja tässä pääaineessa kirjoilla palveluiden vuoksi pysyvä Juho:**

Juhon pääaineopinnot Tampereella ovat edenneet huonosti, koska hän opiskelee päätoimisesti toista pääainetta toisessa yliopistossa. Hän vaihtoi pääainetta

takaisin täältä sinne, kun motivaatio ja omat elämäntavoitteet vaihtuivat. Suurin syy Tampereen opinnoissa pysymiseen on taloudellinen: hän voi käyttää yliopiston palveluita täällä. Lisäksi hän kuvaa aikovansa vielä ”sivistää” itseään tämänkin pääaineen parissa.

**Päätoimisesti työskentelevä, yhden maisterintutkinnon jo suorittanut ja opiskelun ilon vuoksi opiskeleva Heli:**

Helillä on jo yksi maisterintutkinto suoritettuna. Hän etenee pääaineessaan hitaasti työssäkäynnin vuoksi, mutta työpaikan ansiosta hänellä ei ole paineita valmistumisesta. Heli pohti opintojen lopettamista tämän tutkinnon alussa, koska hänellä oli taustallaan kauhukokemuksia aiemman pääaineen graduohjauksesta. Hän on kuitenkin pysynyt opinnoissaan, sillä ala tuntui mielekkäältä ja opiskelu merkitsee hänelle sitä, että aivot pysyvät viiressä. Kaksi ihan eri alojen tutkintoa toimivat vastapainona toisilleen.

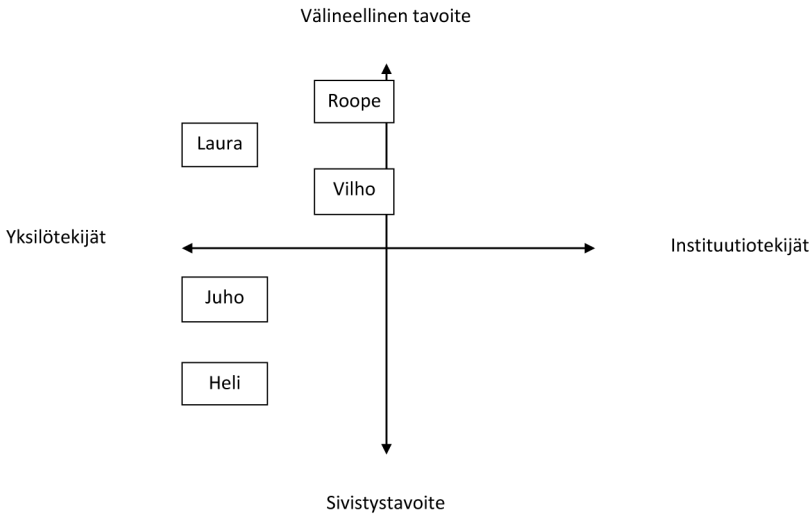
**Voimavarojen puuttumisen vuoksi opintotahdissaan hidastunut ja työelämässä oppimiseen uskova Laura:**

Laura on edennyt opinnoissaan hitaammin kuin mitä toivoisi. Tämän taustalla on ollut päättäväisyyden puutetta ja mielenterveysongelmia. Laura kuvaakin tilannettaan sanomalla, että voimavarat eivät ole riittäneet. Hän on harkinnut lopettamista, sillä toinen pääaine olisi mahdollistanut sellaisten kurssien opiskelun, joita hän ei tässä pääaineessa pääse niin paljon opiskelemaan. Hän on kuitenkin jatkanut opintojaan, koska muuten tämän pääaineen opinnot menisivät hukkaan ja koska hän uskoo, että työelämä opettaa hänelle tarvittavat taidot.

Roope oli kaikkein tutkintosuuntautunein, mutta myös Laura ja Vilho pitivät tutkintoa olennaisena tavoitteena. Vilho kuvasikin sen olevan todistus tietotaidosta. Laura puolestaan kuvasi tutkintoa sijoituksena tulevaisuuteen ja jonkinlaisena varasuunnitelmana, joka on sitten ainakin olemassa, jos haluaa kokeilla jotain muuta. Juho taas oli kaikkein vähiten suuntautunut tutkinnon suorittamiseen, sillä hän aikoi tehdä tutkinnon toisessa pääaineessa ja korkeintaan sivistää itseään hieman Tampereen pääaineensa parissa. Helillä puolestaan ei ollut suoranaista tarvetta tutkintoon, sillä hänellä on jo työpaikka ja yksi tutkinto alla, joten hän kuvasikin opiskelevansa omien mielenkiinnon kohteidensa vuoksi.

Instituutiotehtävät eivät olleet pääsyy yhdenkään opiskelijan hitaalle etenemiselle (ks. kuvio 1). Sen sijaan hitaaseen etenemiseen yhdistettiin seuraavia tekijöi-

tä: mielenterveyden ongelmat, päättäväisyyden puute, opiskeluvalmiuksien puute, epäonnistumisen pelko, täysipäiväinen työssäkäynti toimeentulon vuoksi, yhteen asiaan keskittyminen kerrallaan, tutkinnon tarpeettomuus, opiskelu toisessa pääaineessa sekä yksittäisten kurssien lykkääntyminen. Nämä tekijät kumpuavat yksilöiden elämäntilanteista. Roopen ja Vilhon kohdalla yliopistolla oli kuitenkin ollut jokin vaikutus etenemiseen: Roope koki, että yliopisto ei jouta tarpeeksi, ja Vilhon mielestä joidenkin opettajien opetustyyli vaikuttaa siihen, että hän jättää kurssin helpommin kesken.

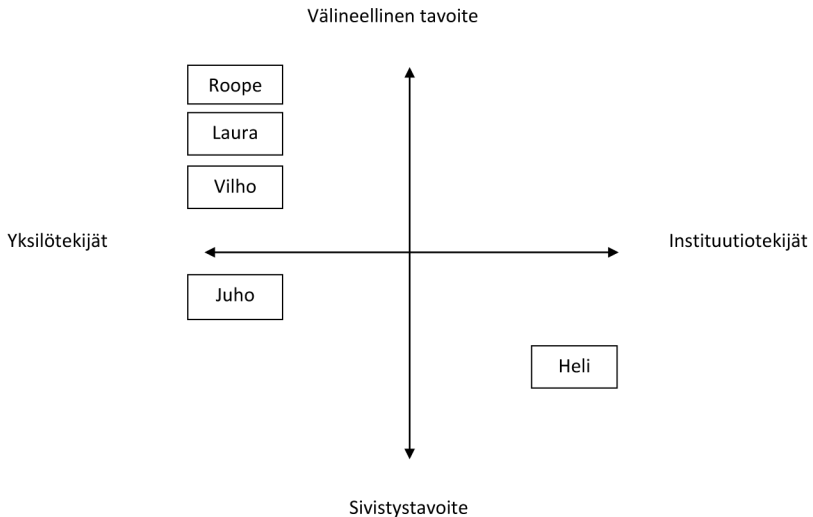


Kuvio 1. Opiskelun eteneminen elämänsaamisen rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä

Opinnoista luopumiseen liittyvien harkintojen suhteen Roope, Vilho ja Laura olivat hyvinkin samanlaisessa tilanteessa (ks. kuvio 2). Varsinkin Roopea ja Vilhoa yhdistivät aiemmat pohdinnat siitä, tarvitsevatko he todella tutkintoa. Toisella heistä oli jo työkokemusta opiskelevaltaan alalta, ja toinen puolestaan koki jossain vaiheessa oppineensa sen, mitä oli tullut koulutukselta hakemaan. Lauralla ja Roopella oli ollut jossain vaiheessa pohdintoja siitä, opiskelevatko he oikeassa

pääaineessa. Nämä tekijät liittyvät elämäntilanteeseen ja nimenomaan oman urakehityksen ja tulevaisuuden pohdintaan.

Juholla ei ollut päätavoitteenaan valmistua Tampereen yliopiston pääaineestaan. Lopettamispuhdistojen ja toiseen pääaineeseen vaihtamisen taustalla olivat hänen omien arvojen, motivaation ja elämänsuunnan muutokset. Heli puolestaan poikkesi muista opiskelijoista siinä, että hänen lopettamispuhdistojensa taustalla olivat erityisesti yliopistoon liittyvät syyt. Hänellä oli aiemman pääaineensa graduohjauksesta niin huonot kokemukset, että hän mietti tosissaan, haluaako enää opiskella yliopistossa.



Kuvio 2. Opintoista luopumisen harkitseminen elämämaailman rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä

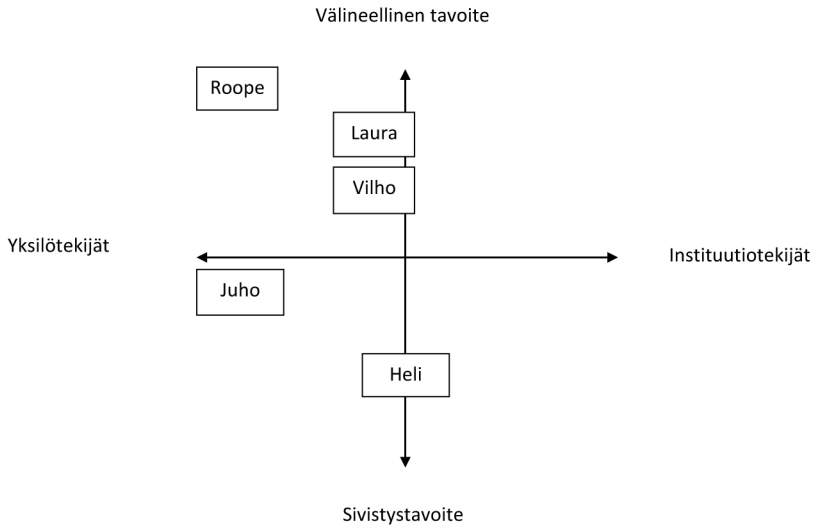
Opinnoissa pysymisen tarkastelussa yhdenkään opiskelijan tilanteessa eivät yliopistotekijät nousseet tärkeimmiksi (ks. kuvio 3). Roopelle tärkein syy pysymiseen oli tutkinnon suorittaminen, koska se nostaa palkkaa. Hän kuvasi muutenkin voivansa oppia yliopistossa loppujen lopuksi aika vähän. Henkilökunnalla oli hänen tilanteeseensa vain marginaalinen vaikutus, eikä muilla opiskelijoilla ollut mitään merkitystä hänen opintojensa suhteen.

Laura oli jatkanut opintojaan tässä pääaineessa, koska pääainetta vaihtaessaan hän ei saisi nykyisen tutkintonsa kurseja automaattisesti hyväksiluetuiksi. Tässä mielessä syy jatkamiselle liittyi jonkin verran yliopistoon eli tarkemmin sen tutkintorakenteen joustamattomuuteen. Kuitenkin käytännössä Lauraa pitivät opinnoissa häneen itseensä liittyvät asiat, kuten päättäväisyys ja tavoitteet. Hän uskoi oppivansa työelämässä sellaiset tarvittavat taidot, joita ei kurssien puitteissa voi opiskella. Lauralla ei ollut ollut kurssien suorittamisen lisäksi juurikaan kontakteja yliopiston henkilökuntaan, mutta muiden opiskelijoiden kanssa oli mukava käydä yhdessä luennoilla ja jutella opintoihin liittyvistä asioista, sillä heiltä oli pienempi kynnys kysyä kuin opettajalta.

Vilho oli jatkanut opintoja, sillä vaikka hän oli jossain vaiheessa oppinut kaiken mitä halusi, ajatteli hän, että todistuksella on merkitystä merkinä tietystä saavutetusta tasosta. Lisäksi häntä piti kiinni opinnoissa tavoite tiedon saavuttamisesta ja itsensä kehittämisestä. Vilholle henkilökuntakontaktit olivat hyvin epämuodollisia: ”Kaks aikuista juttelee, vaikka roolit onkin.” Ohjaus oli pystynyt vain hieman potkaisemaan häntä oikeaan suuntaan. Muiden opiskelijoiden kanssa Vilho saattoi vaihtaa kokemuksia kurseista. Vilho kuvasikin kysyvänsä ensin muilta opiskelijoilta, jos jokin mietitytti. Luennoilla oli hänen mielestään mukavampi istua jonkun kanssa. Vilho koki, että suurin osa opintoja hidastavista ja edistävästä tekijöistä oli lähtöisin hänestä itsestään, mutta yleisesti opiskelijoiden asenne opintojen suorittamiseen on lähempänä reipasta kuin neutraalia.

Juholle suurin syy pysyä näissä opinnoissa oli taloudellinen, sillä pysymällä kirjoilla hän voi käyttää hyväkseen myös Tampereen yliopiston palveluita. Hän oli myös ajatellut, että aikoo vielä joskus sivistää itseään tämänkin pääaineen opinnoilla. Hänellä oli hyviä kokemuksia henkilökunnasta ja opiskelijoista, mutta he eivät olleet hänen jäämisensä taustalla.

Heli opiskeli ylipäänsä sen vuoksi, että ”aivot pysyvät vireinä”. Hän jatkoi opintojaan, koska ala kiinnosti häntä. Suhteet opiskelijakavereihin olivat jääneet vähäisiksi, ja ilman niitä oli kurseiltakin ollut ehkä helpompi luistaa. Heli oli ainoa, joka koki, että ohjauksella oli ollut suuri merkitys hänen pysymiselleen opinnoissa. Ensimmäisen opintovuoden seminaarit ja varsinkin opettajatuutorin ja muun henkilökunnan vastaanotto olivat vaikuttaneet olennaisesti siihen, että hän yhä opiskeli.



Kuvio 3. Opinnoinnassa pysyminen elämämaailman rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä

### *Ohjaustoiveet ja -tarpeet*

Wattsin ja van Esbroeckin (2000, 178) holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa opiskelijan ohjaustarpeet on jaettu kolmeen luokkaan, joita ovat opiskelun ohjaus, uranvalinnan ohjaus sekä henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Opiskelun ohjaus keskittyy ohjaamaan valintojen tekemistä ja tukemaan oppimista. Henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukeminen liittyy henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin seikkoihin. Uravalinnan ohjaus puolestaan keskittyy erilaisten valintojen ja työelämään sijoittumiseen liittyvien asioiden ohjaukseen. (Emt. 178.) Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden ohjaustoiveita analysoitiin tämän jaottelun pohjalta.

Saatuja tuloksia on myös tarkasteltu Mikkosen, Erikssonin ja Jyrn (2003) opinto-ohjauksen portaiden viitekehyksessä, jossa erilaiset ohjauksen ulottuvuudet on määritelty sen mukaan, kuinka suuri osa opiskelijoista niitä käyttää. Yleisin ohjauksen muoto on tiedotus opinnoista, jota kaikki opiskelijat tarvitsevat. Suurin osa opiskelijoista tarvitsee myös joskus vastauksia opintoja koskeviin ky-

symyksiin, jolloin heille tarjotaan opintoneuvontaa. Osalle nämä kaksi ohjauksen muotoa riittävät, mutta jotkut opiskelijoista tarvitsevat useitakin ohjauspalveluita opiskelujensa aikana. Ohjaukseen kuuluu dialogi ja vastausten etsiminen yhdessä ohjaajan kanssa. Mahdollinen erityisohjaus sen sijaan toteutuu esimerkiksi opintopsykologien tai ura- ja rekrytointipalveluiden vastaanotoilla, ja sitä on pelkästään resurssienkin vuoksi tarjolla vain pienelle osalle opiskelijoista. (Mikkonen ym. 2003, 39.) Neuvonta ja dialogisuus ovat kuitenkin läsnä kaikessa ohjaustyössä.

Suurin osa opiskelijoiden ohjaustoiveista ja -tarpeista sijoittuu holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa opiskelun ohjauksen alle, kuten taulukosta 1 voidaan nähdä. Ainoastaan Juho esitti toiveita tiedotukseen liittyen. Hänen mielestään opintojen alussa kaikki opiskelijat tulisi pakottaa yhteisluennoille, jotta heidät voitaisiin pitää yhdessä edes alkupäivien ajan.

Muuten opiskelun ohjaukseen liittyvien toiveiden voidaan nähdä kuuluvan sekä opintoneuvonnan että ohjauspalveluiden piiriin. Usean opiskelijan mielestä kysymisen kynnystä pitäisi laskea. Toivotaan esimerkiksi, että henkilökunnan ovi olisi avoinna eli että suoraan viestitettäisiin siitä, että asioista saa kysyä. Opiskelijoita voisi rohkaista keskusteluun esimerkiksi luennoilla, jolloin myös tunne siitä, että tietämättömyyttään ei saa näyttää, voisi hälvetä. Henkilökunnalta toivottaisiin tukevaa suhtautumista opiskelijoihin. Ylipäänsäkin ohjausta toivottaisiin olevan saatavilla tarvittaessa.

Roope oli opinnoissaan niin päämäärätietoinen, ettei toivonut lainkaan muuta ohjausta kuin että henkilökunta pysyisi poissa hänen opintojensa tieltä ja antaisi hänen edetä joustavammin. Kolme opiskelijaa kaipasi ohjaukseen henkilökohtaisuutta. Toivottiin esimerkiksi, että ohjauksesta vastaisi henkilö, joka saisi nimenomaan siitä palkkaa. Ohjaukseen toivottiin myös säännöllisyyttä. Opintojen etenemättömyyteen liittyen voisi Helin mielestä järjestää keskustelutilaisuuksia, ja Vilho korostaa, että nykyään mahdollisuutta kysymysten esittämiseen ja pienten opastusta vaativien asioiden hoitoon ei aina ole tiettyjen ennalta määrättyjen aikojen ulkopuolella. Lisäksi Vilho ja Laura olisivat toivoneet joillekin kurseille enemmän eri elämänvaiheisiin liittyvää ohjaavaa opetusta.

Opiskelijoiden toiveiden voidaan nähdä liittyvän myös henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Tässäkin kaikki muut paitsi Roope esittivät ohjaustoiveita. Opinnoissa ei voi Vilhon mielestä juurikaan keskittyä esimerkiksi työstä tai omasta elämästä kumpuaviin mielenkiinnon kohteisiin. Hän koki lisäksi, että vapaamuotoiset tilaisuudet henkilökunnan kanssa voisivat lieventää opetustapojen soveltumattomuutta hänelle. Laura puolestaan korosti, että säännölliset keskustelut henkilökunnan kanssa voisivat edistää tunnetta siitä, että opiskelijasta



välitetään ja pidetään huolta, ja Juho olisi kaivannut opintojen alkuun enemmän keskustelua siitä, mitä yliopistossa opiskelu oikeasti tarkoittaa ja vaatii.

Kukaan opiskelijoista ei esittänyt suoranaisia toiveita uravalinnan ohjaukseen liittyen. Juhon mielestä opiskelijoilla hänen Tampereen yliopiston pääaineessaan sekä henkilökunnalla hänen toisessa opiskelupaikassaan oli ollut merkitystä ammatti-identiteetin syntymiselle. Muuten kyselyn opiskelijoita yhdistivät tutkinnon tarpeellisuuteen ja pääaineen sopivuuteen liittyvät pohdinnat. Esimerkiksi Laura totesi, että jos hän olisi tehnyt opintosuunnitelman jo ensimmäisenä opintovuonna, olisi hän ymmärtänyt, että hänen olisi kannattanut lukea toista pääainetta.

Heli oli tuntenut kuulumattomuuden tunnetta tullessaan nykyisiin opintoihinsa johtuen siitä, että hänen aiemmat opintonsa edustivat niin erilaista tieteenalaa. Vilhoa ja Roopea yhdistivät pohdinnat siitä, tarvitsevatko he tutkintoa lainkaan. He eivät maininneet kaipaavansa päätöstensä tueksi ohjausta, mutta Roope oli käynyt keskustelemassa asiasta Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön (YTHS) psykologin kanssa. Juho taas oli tehnyt jo pitkään pohdintaa kahden eri opiskelupaikan välillä. Hän käväisi Tampereella ja palasi sitten alkuperäiseen opiskelupaikkaansa eikä maininnut tarvetta pääaineen valintaan liittyvälle ohjaukselle.

Taulukko 1. Opiskelijoiden ohjaustoiveet ja -tarpeet Wattsia ja van Esbroeckia (2000) sekä Mikkosta, Erikssonia ja Jyryä (2003) mukailten

	<b>Opiskelun ohjaus</b>	<b>Uranvalinnan ohjaus</b>	<b>Henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukeminen</b>
Tiedotus opinnoista	Pakottaminen alun yhteisluennoille (Juho)		
Opinto-neuvonta	Saatavuus (Vilho, Juho, Heli, Laura) Joustavuus (Roope)	Pääaineen sopivuus (Laura, Roope, Juho, Heli)	
Ohjaus-palvelut	Henkilökohtaisuus (Vilho, Juho, Heli) Säännöllisyys (Vilho, Heli) Ohjaava opetus (Vilho, Laura)	Tutkinnon tarpeellisuus (Vilho, Roope)	Oma elämä (Vilho, Heli) Opiskelu (Juho, Vilho) Välittämisen tunne (Laura)
Erityisohjaus			

## Johtopäätökset

Tulosten mukaan tutkimuksen opiskelijat olivat orientoituneet opintoihinsa eri tavoin, ja kaiken kaikkiaan heidän tilanteensa erosivat toisistaan paljon. Kaksi opiskelijaa opiskeli tavalla, jota voidaan kuvata opiskeluksi sivistysmielessä, kun taas kolme muuta orientoitui opintoihinsa enemmän välineellisesti eli tavoitteli selkeämmin tutkintoa. Tämä ei kuitenkaan ollut millään tavalla yhteydessä siihen, miten instituution rooli näyttäytyi heidän etenemisessään, luopumisharkinnossaan ja pysymispäätöksissään.

Opiskelutilanteeseen eli yliopistoinstituutioon liittyvät tekijät eivät vaikuttaneet kovinkaan merkittävästi opintojen hitauteen, luopumisharkintoihin tai opinnoissa pysymiseen tämän tutkimuksen opiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijoiden tarinat kertoivatkin enemmän heidän elämäntilanteistaan, kuten henkilökohtaisista ominaisuuksista, taloudellisesta tilanteesta tai tavoitteista. Yliopistoon liittyvät seikat olivat syynä vain yhden opiskelijan harkintoihin luopua opinnoista, mutta toisaalta ne olivat myös vaikuttaneet suuresti siihen, että hän oli jatkanut opintojaan. Muiden kohdalla yliopiston merkitys oli pienempi ja liittyi esimerkiksi opettajien opetustyyliihin tai tutkintorakenteen joustamattomuuteen.

Muut opiskelijat näyttäytyivät tutkimushenkilöiden kertomuksissa lähinnä jonkinlaisena bonuksena. Heidän kanssaan oli esimerkiksi mukava käydä luennoilla, ja heiltä oli helpompi kysyä mieltä askarruttavista asioista tai kokemuksista kuin esimerkiksi opettajilta. Muiden opiskelijoiden asenne opintojen suorittamiseen saattoi vaikuttaa myös omaan opiskeluun, mutta suurin osa opintoja hidastavista, luopumisharkintoja aiheuttavista ja pysymistä edistävästä tekijöistä näyttäisi olevan lähtöisin omasta itsestä ja omasta tilanteesta. Hitaasti etenevät ja opinnoista luopumista harkinneet opiskelijat ovat todennäköisesti muita heikommin kiinnostuneita opintoihinsa, joten opintoihin liittyvillä akateemisilla ja sosiaalisilla yhteisöillä saattaa sen vuoksi olla heille vain vähän merkitystä.

Tulosten mukaan opiskelijoiden ohjaustoiveet liittyivät lähinnä opiskelun ohjaukseen sekä henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Ohjauksen tasoista kukaan ei maininnut kaipaavansa erityisohjausta, ja toiveet painottuivatkin lähinnä ohjauspalveluihin ja opintoneuvontaan. Henkilökohtaisuuden lisäksi opiskelijat toivoivat pääasiassa, että ohjausta olisi saatavilla ja että se olisi säännöllistä. Opiskelijat ovat aiemmissakin tutkimuksissa toivoneet enemmän henkilökohtaistamista (esim. Liimatainen ym. 2011, 58; Saukkonen 2005, 45; Vehviläinen, Heikkilä, Mikkonen & Nieminen 2009, 324). Saukkosen (2005, 49) mukaan tämä voi liittyä siihen, että yliopiston massoitumisen myötä sivistys ja tieteen

harjoittaminen ovat vain eräitä mahdollisia opiskelun motiiveja monien muiden rinnalla. Opiskelijat ovat siis hyvin heterogeeninen joukko.

Heterogeenisuus näkyy myös tuen roolissa opintopolulla. Tampereen yliopistossa vuosina 2004–2007 toteutetuissa opiskelijakyselyissä ilmeni, että vain alle viidennes opiskelijoista haki tukea opintojensa suunnitteluun laitoksen opetushenkilökunnalta (Ahrio & Vallo 2007, 40.) Suomalaisissa yliopistoissa opiskelijoiden oletetaan olevan itseohjautuvia, koska yliopisto erottuu muista oppilaitoksista juuri akateemisen vapauden ja autonomian vuoksi. Ohjausta on kyllä ollut saatavilla, mutta sitä ei ole tarjottu aktiivisesti. Tämän vuoksi suomalaisten yliopistojen ongelmana on tasapaino ohjauksen määrän ja opiskelijoiden autonomisuuden välillä. (Lairio & Penttinen 2005, 20.)

Uravalinnan ohjausta ei suoranaisesti toivottu, mutta silti kaikki opiskelijat olivat jollain tavalla pohtineet esimerkiksi pääaineen sopivuutta tai tutkinnon merkitystä. Onkin tärkeää huomata, kuinka merkittäviä opiskelijoiden elämäntilanteista nousevat tekijät ovat opinnoille. Pelkästään opintojen suorittamiseen liittyvä ohjaus ei siis välttämättä pääse koskettamaan niitä osa-alueita, jotka ovat eniten yhteydessä opintojen etenemiseen ja sujuvuuteen. Niihin yliopistolla voisi kuitenkin olla mahdollisuus vaikuttaa tarjoamalla esimerkiksi elämäntilanteen tai pääaineen sopivuuden pohdiskeluun liittyvää ohjausta. Kaikkia elämäntilanteesta kumpuavia asioita ei ohjauksella tietenkään voitaisi koskettaa, mutta yksittäisen opiskelijan kohdalla voitaisiin tällaisen ohjauksen avulla säästyä parhaassa tapauksessa vuosien harhailulta. Tällainen ohjaus ei myöskään välttämättä vaatisi yksilöohjauksen lisäämistä, vaan jo esimerkiksi ryhmäohjauksen sisältöjä uudelleen miettimällä niiden mielekkyyden yliopisto-opiskeluun tutustumisessa ja omaan alaan integroitumisessa kasvaisi.

Kaiken kaikkiaan ohjauksen rooli tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opinnoissa oli vähäinen. Tarjotulla tiedolla oli pystytty esimerkiksi potkaisemaan opiskelijaa oikeaan suuntaan, mutta opintojen ohjauksesta ei ollut ollut juurikaan apua, jos vaikeudet kumpusivat esimerkiksi mielenterveysongelmista. Myös aiempien tutkimusten mukaan opintoihin vaikuttavista tekijöistä vain osa on sellaisia, johon yliopisto instituutiona voi toiminnallaan yrittää vaikuttaa (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998, 8; Zepke & Leach 2007, 244). Esimerkiksi Georgin (2009, 656) tutkimuksessa vain viisi prosenttia opintojen lopettamiseen liittyvistä tekijöistä löytyi institutionaaliselta puolelta. Tässä tutkimuksessa vain yhden opiskelijan kohdalla yliopistolla oli ollut suuri vaikutus hänen luopumisharkintoihinsa sekä pysymispäätökseensä. Muuten opintojen hitauteen tai opinnoista luopumiseen sekä myös opinnoissa pysymiseen vaikuttavat tekijät olivat

tämän tutkimuksen mukaan pitkälti yliopiston vaikutusvallan ulottumattomissa. Yliopiston rahoitusta ollaan sitomassa opiskelijoiden opintopistemääriin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 46), mutta onko tämä yliopiston tai opiskelijoiden kannalta paras kehityssuunta, jos yliopiston mahdollisuudet vaikuttaa yksittäisen opiskelijan opintojen etenemiseen ovat vähäiset?



## Ohjausmahdollisuuksia opinnoissa etenemisen ja niissä pysymisen edistämiseksi

TILANNE JA SEN TAUSTALLA OLEVAT TEKIJÄT		OHJAUKSEN MAHDOLLISUUDET
HIDAS ETENEMINEN OPINNOISSA	Mielenterveysongelmat Päätäväisyyden puute Epäonnistumisen pelko	Psylogi- ja muut erityisohjauksen palvelut
	Opiskeluvalmiuksen puute Kurssien lykkääntyminen	Opintopsykologi Yliopisto-opiskeluun orientoituminen opintojen alun ohjauksessa
	Opetustyylien sopimattomuus itselle	Joustavuus opiskelumenetelmissä ja aikatauluissa
	Työssäkäynti	Mahdollisuus keskustella oman elämän ja opiskelun yhteensovittamisesta
	Opiskelu ei tutkintotavoitteellista Opiskelu toisessa pääaineessa Hallinnon joustamattomuus	Ei ohjauksen ulottuvissa
OPINNOISTA LUOPUMISEN HARKINNAT	Epävarmuus tutkinnon tarpeellisuudesta Epävarmuus opiskelualasta	Tukea ja mahdollisuuksia tutustua alaan ja pohtia alanvalintaa heti opintojen alun ohjauksessa
	Graduohjaus	Yliopistopedagogiikan kehittäminen
	Arvojen, motivaation ja elämänsuunnan muutokset	Tukea yksilölliseen kehitykseen ja pohdintoihin

## Lähteet

- Ahrio, L. & Vallo, M. 2007. Työelämää ja opintoja. Tampereen yliopiston opiskelijakyselyt 2004–2007. Tampereen yliopisto. Opinto- ja kansainvälisten asiain osaston julkaisusarja. Tutkimuksia ja selvityksiä 48.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359/1985.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91.
- Crosling, G., Heagney, M. & Thomas, L. 2009. Improving student retention in higher education. Improving teaching and learning. Australian Universities' Review 51 (2), 9–18.
- Erkkilä, R. 2008. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 195–226.
- Georg, W. 2009. Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. Studies in Higher Education 34 (6), 647–661.
- Heikkinen, H. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 142–157.
- Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Tampereen yliopisto. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumatomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 27/2006.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino, 9–43.

- Liimatainen, J., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästyisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Oulun yliopisto. Ohjaus- ja työelämäpalvelut. Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina -projekti.
- Liimatainen, J., Kanstrén, K., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2011. Opintopolulle yksilöllisyyttä, opiskelijälähtöisyyttä ja empatiaa. Korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta, opintojen viivästyisestä, työelämästä ja ohjauksesta. Oulu: Oulun yliopisto. Ohjaus ja työelämäpalvelut.
- Mannisenmäki, E. & Valtari, M. 2005. Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Edita.
- Mikkonen, J., Eriksson, I. & Jyry, P. 2003. Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) Tuella ja taidolla. Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita Prima Oy, 35–54.
- Mäkinen, M. 1999. Matemaattis-luonnontieteellisten opintojen keskeyttämisen ja koulutusalan vaihdon jäljillä. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosio-kulttuurisista ja oppimisympäristöistä taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 145–166.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>. Luettu 20.3.2012.
- Pajala, S. & Lempinen, P. 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 22/2001.
- Palmer, J. 2001. Student drop-out: a case study in new managerialist policy. *Journal of Further and Higher Education* 25 (3), 349–357.
- Penttinen, L., Sarapik, S. & Vallius-Leinonen, K. 2010. Opiskelijan äänellä ohjauksesta. Joensuun yliopiston ohjauksely 2008. Joensuun yliopisto.
- Purnell, K., McCarthy, R. & McLeod, M. 2010. Student success at university: Using early profiling and interventions to support learning. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 7 (3), 77–86.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out. Finnish educational research association. *Research in Educational Sciences* 7.

- Saukkonen, S. 2005. Antakaa meille ihmisiä. Yliopisto-opiskelijoiden toive ihmiskasvoisesta ohjauksesta. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 45–53.
- Tinto, V. 2000. Linking learning and leaving: Exploring the role of the college classroom in student departure. Teoksessa J. Braxton (toim.) Reworking the student departure puzzle. Nashville: Vanderbilt University Press, 81–94.
- Tinto, V. 2004. Student retention and graduation. Facing the truth, living with the consequences. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education. Occasional Paper 1.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uski, E. 1999. Eksyneet lampaat. Selvitys Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 40.
- Watts, A. G. & van Esbroeck, R. 2000. New skills for new futures: A comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling* 22, 173–187.
- Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J. & Nieminen, J. 2009. Ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro, 320–333.
- Vesikansa, S., Lempinen, P. & Suomela, S. 1998. Tehokkaaseen opiskeluun. Norminopeutta vai mielekästä oppimista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.
- Zepke, N. & Leach, L. 2007. Educational quality, institutional accountability and the retention discourse. *Quality in Higher Education* 13 (3), 237–248.



III

KIINNITYKSIÄ OPINTOIHIN



## MITEN ARVIoidA YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN KIINNITTymISTÄ OPINTOIHIN?

*Sirpa Törmä, Vesa Korhonen & Marita Mäkinen*

Artikkelissa jäsennetään yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin ja oppimiseen sekä arvioidaan kiinnittymiskyselyn toimivuutta opiskelijoiden itsearvioinnin ja ohjauksen työkaluna. Kyselyn tarkoituksena on nostaa opiskeluun ja oppimiseen liittyviä käsityksiä ja toimintatapoja sekä opiskelutaitoja tietoisesti reflektoiduksi. Tutkimus on jatkoa aiemmalle yliopistopedagogiselle tutkimuksellemme. Alustavissa tuloksissa painottuu käsitys tieteellisestä tiedosta keskeisenä yliopisto-opintoihin kiinnittymistä säätelevänä tekijänä. Myös opiskelijoiden kokeman yhteisöllisyyden ja vertaisryhmiin kuulumisen väheneminen opintojen edetessä herättää jatkotutkimuksen kannalta kiinnostavia kysymyksiä.

## Johdanto

Viime aikoina on opintoihin kiinnittyminen (engagement) saanut huomiota yliopisto-opetuksen tutkimuksen kentällä. Kiinnittymiskäsitteiden taustalta voi erottaa ainakin yhden yliopistokoulutukselle luonteenomaisen piirteen. Se on opetushenkilöstön ambivalentti asenne tutkimuksen ja opetuksen suhteeseen. Tutkimuksella on perinteisesti ollut opetusta korkeampi status, ja opetus katsotaan lisätyöksi tai kuormaksi tieteen tekemisen ohella. Lisäksi yliopisto-opetus joutuu kilvoittelemaan entistä enemmän myös opiskelijoiden ajasta ja kiinnostuksesta. Samalla kun opetuksen ryhmäkoot kasvavat, opiskelija-aines moninaistuu, ohjauksen tarve lisääntyy ja opiskelijat etenevät opinnoissaan entistä hitaammin tai opiskelu keskeytyy kokonaan. Tilanne on samansuuntainen niin meillä kuin muualla (mm. Lähteenoja 2010; McInnis 2003; Puhakka & Rautopuro 2008; Rautopuro & Korhonen 2011; Saarenmaa ym. 2010). Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriö (2010, 9) on tarttunut epäkohtaan sitomalla opintojen edistymisnopeuteen opiskelijoiden oikeuden nostaa opintotukea.

Pakkotahtisista opetuksen tehostamisen kannustimista huolimatta useat opettajat kokevat akateemisen työnsä palkitsevammaksi puoleksi juuri opetuksen ja yhteistyön opiskelijoiden kanssa. Samoin suuri osa opiskelijoista innostuu opinnoistaan ja kokee ne mielekkäinä ja merkityksellisinä. Myös yliopistopedagoginen ISL-tutkimuslinja (improving student learning) on tuottanut runsaasti korkealaatuisia tutkimustietoa siitä, miten opiskelijoiden oppimista voitaisiin edistää (mm. Biggs 2003; Entwistle & Ramsden 1983; Bryson & Hand 2007).

Opintoihin ja oppimiseen kiinnittymisestä onkin tullut merkittävä käsitteellinen metakonstruktio (Fredericks ym. 2004). Sen avulla pyritään hahmottamaan niitä prosesseja (ks. McFadden & Munns 2002), joissa opiskelijat kohdentavat opintoihinsa kognitiivista panostusta, aktiivista toimintaa ja emotionaalista sitoutumista (Chapman 2003). Toisaalta opiskelijoiden kiinnittyminen oppimiseen ei tapahdu irrallaan, vaan opetuksen laatu, oppimisympäristö ja opiskeluyhteisö ovat keskeisiä tekijöitä kiinnittymisen prosesseissa (mm. Haworth & Conrad 1997; Kuh 2005).

Tämä tutkimus sijoittuu edellä mainitulle yliopistopedagogiselle ISL-tutkimuslinjalle ja on jatkoa aiemmille tutkimuksillemme opintoihin kiinnittymisestä. Opiskelijoiden kiinnittymiskäsityksiä kartoittavassa tutkimuksessa (Mäkinen 2012) tuli esille, että vastoin aiemman meta-analyysin tuloksia (Mäkinen & Annala 2011) opiskelijat näyttivät suhtautuvan ankarasti omiin kykyihinsä menestyä opinnoissa. Oppimisen valmiudet, opiskelutaidot ja oppimisen säätelyn keinot

tulivat esille vain heidän puhuessaan tenteistä, joiden läpäiseminen edellyttää heidän mukaansa tentin vaatimustason ”kalibrointia” yrityksen ja erehdyksen kautta (Mäkinen 2012). Tulokset antavat aiheen tulkita, että opiskelijat pitävät oppimisen itsesäätelyä ja valmiuksia ilmeisinä ja itsestään selvinä vaateina opinnoissa menestymiselle, eikä niitä siksi juurikaan oteta tietoisin pohdinnan kohteeksi. Niiden katsotaan kuitenkin vaikuttavan keskeisesti siihen, kuinka paljon opiskelijat käyttävät aikaansa, näkevät vaivaa ja sitoutuvat opintojen eteenpäin viemiseen (Astin 1993; Hu & Kuh 2002).

Hitaasti eteneville ja opiskelemattomille opiskelijoille suunnatussa kyselyssä tulivat osalla opiskelijoista esille heikon opintoihin kiinnittymisen piirteet, kuten epävarmuus valitusta opintoalasta, keskeyttämisaikomusten yleisyys, opintojen priorisoimattomuus eri syistä ja näiden tekijöiden ennakoivat yhteydet myös oppimisen itsesäätelyn ongelmiin (Korhonen & Rautopuro 2012 sekä toisaalla tässä teoksessa). Itsesäätelyn ongelmat ilmenevät muun muassa ajanhallinnan ongelmina ja epävarmuutena omista taidoista sekä tehtävien välttelyä. Myös tahtotilan laskeminen ja motivaation puute liittyvät oppimisen säätelyn ja hallinnan mahdollisiin ongelmiin.

Tämän pilottitutkimuksen tarkoituksena on ollut kehittää kiinnittymiskyselyä opiskelijoille. Opiskelijat ovat olleet mukana kehittelytyössä kommentoimalla aineistonkeruun yhteydessä yksittäisiä kysymyksiä sekä kyselyä kokonaisuutena. Kyselyn avulla opiskelijat voivat ottaa opiskelutaitonsa, oppimisprosessinsa sekä opetuksen ja oppimisympäristön käytänteet tietoiseen pohdintaan. Näin he voivat tunnistaa erilaisia tapoja kehittyä oppijoina, lisätä opiskelun mielekkyyttä ja kokea osallisuutta oppimisympäristössään. Kyselyyn vastaaminen auttaa arvioimaan omaa oppimista ja sen säätelyä. Kysely ei mittaa aukottomasti opiskelijoiden niin sanottuja todellisia valmiuksia, vaan he voivat sen avulla tulla tietoisemmiksi toimintatavoistaan ja taidoistaan. Kyselyä on tarkoitus käyttää myös reflektointikeskustelujen virittäjänä ja työskentelyn jäsentäjänä hops-ohjauksessa. Opiskelijaryhmä voi yhdessä pohtia kyselyn herättämiä ajatuksia ja kehittämistavoitteita. Kehittäminen voi kohdistua opiskelijoiden vertaisryhmien toimintaan, opetuksen käytäntöihin ja opetussuunnitelmatason kysymyksiin. Kysely auttaa myös opettajia tunnistamaan, millainen oppimisympäristö edistäisi opintoihin kiinnittymistä.

Kysely on rakentunut sekä käytännön tarpeista että tutkimuserustaisesti. Kehittelytyön näkökulmana on ollut sellaisen kokonaisuuden jäsentäminen, jonka pohjalta yliopisto-opiskelijat voivat mahdollisimman kokonaisvaltaisesti arvioida kiinnittymistään opintoihin ja joka samalla palvelee yhteisten käytäntöjen kehittä-

tämistarpeiden tunnistamista opetuksessa ja ohjauksessa. Tästä syystä kyselyn teoreettiset lähtökohdat ovat moniaineksisia. Kiinnittymiskyselyn käsitteellinen jäsennys perustuu seuraaviin näkökulmiin, joiden kautta katsomme kiinnittymisen yliopisto-opintoihin määrittävän:

- *Orientaatio oppimiseen ja opetukseen.* Syväsuuntautunut, ymmärtämiseen tähtäävä lähestymistapa oppimiseen ja opetuksen arviointiin (Marton & Säljö 1976; Newble & Entwistle 1986; Biggs 2003). Lähestymistapa oppimiseen on yhteydessä opiskelun suunnitelmallisuuteen sekä akateemisten opiskelutaitojen tunnistamiseen ja haltuun ottamiseen (Vermunt 1998).
- *Käsitys tieteellisestä tiedosta.* Opiskelijan luoma käsitys tiedosta ja tieteellisen ajattelutavan kehittyminen (Perry 1970; Baxter Magolda 1992; King & Baxter Magolda 2005; Schommer-Aikins 2004, 2008).
- *Opiskelun yhteisöllisyys ja vertaisryhmiin kuuluminen.* Oppimisympäristöön integroituminen ja yhteisöön kuulumisen tunne; osallisuus ja toimijuus vastavuoroisissa käytännöissä (Wenger 1998).
- *Opintojen merkityksellisyys.* Opintojen mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokemus, johon sisältyvät tyytyväisyys opintoalaan, tulevaisuusorientaatio ja ihmisenä kasvamisen ulottuvuus (Barnett 2004; Horstmanshof & Zimitat 2007). Mielekkyyden kokemusta saattaa toisaalta määrittää myös opintojen kuormittavuuden kokemus.

Opintoihin kiinnittymisessä on siis kyse sekä opiskelijan orientaatiosta että oppimisympäristön tavasta kiinnittää opiskelija ja edistää yhteisöllistä kiinnittymistä. Olennaista on myös se, miten yliopistokulttuurin käytänteet edistävät opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutteista ja neuvottelevaa toimintaa sekä yhteistä työskentelyä, joka puolestaan motivoi opiskelijaa panostamaan opiskeluun. (Kember & Leung 2005; Korhonen 2012; Mäkinen & Annala 2011; Purnell, McCarthy & McLeod 2010.)

Artikkelissa esittelemme opintoihin kiinnittymisen ilmiötä teoreettisten lähtökohtien kautta ja tarkastelemme alustavia tuloksia kiinnittymiseen vaikuttavien tekijöiden välisistä yhteyksistä pilottiaineiston pohjalta. Tarkoituksena on arvioida kyselyn toimivuutta ja pohtia sen jatkokehittelyä sekä käyttömahdollisuuksia.

## Orientaatio oppimiseen ja opetukseen

Kiinnittymisen arviointiin tähtäävän kyselyn yksi painopistealue on lähestymistapa oppimiseen sekä opetuksen arviointi oppimisen näkökulmasta. Tavoitteena on herättää opiskelijat pohtimaan suhdettaan oppimiseen ja opiskeluun oman toimintansa kehittämiseksi. Samalla on tarkoitus suunnata opetuksen arviointia ja opiskelijapalautteen antamista tästä lähtökohdasta. Keskeinen kysymys on, miten opiskelijoiden kokemukset opetuksesta ja oppimisympäristöstä ovat yhteydessä heidän lähestymistapoihinsa oppimiseen. Taustalla on Biggsin (2003) konstrukttiivisen linjakkuuden (constructive alignment) ajatus, jonka mukaan opetuksen käytäntöjen, esimerkiksi tavoitteiden asettamisen ja arvioinnin, tulee kokonaisuutena tukea ymmärtämistä ja kiinnostusta sekä oppimisen yhteisöllisyyttä. Tarkastelemme opetusta koulutusohjelmien kokonaisuuksien, emme yksittäisten kurssien osalta. (Ks. Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen & Entwistle 2012.)

Jokaisella opiskelijalla on tyypillinen tapansa suhtautua oppimiseen ja opittavana olevaan aihekokonaisuuteen, vaikkakin tavat riippuvat myös tilannekohtaisista tekijöistä, käytetyistä oppimismenetelmistä ja oppimisen arvioinnin käytännöstä sekä opetussuunnitelman sisällöistä. Suhtautuminen oppimiseen jaetaan yleisesti kahteen erilaiseen tapaan, joita ovat pinta- ja syväoppiminen. Pinnalliselle opiskelulle on tyypillistä pyrkimys yksittäisten tietojen muistamiseen ilman aihepiirin analysoimista, ymmärtämistä tai kyseenalaistamista. Syväoppimista puolestaan pidetään prosessina, jossa opiskelijat pyrkivät ymmärtämään opittavan asian. He pystyvät tällöin myös soveltamaan oppimaansa uusissa tilanteissa ja uusien ongelmien ratkaisemisessa. (mm. Biggs 2003; Newble & Entwistle 1986; Marton & Säljö 1976.)

Aiempien tutkimusten mukaan (mm. Entwistle ja Ramsden 1983; Ramsden 1997) opiskelijoiden myönteiset käsitykset oppimisympäristöstä ovat positiivisessa yhteydessä syväsuuntautuneeseen oppimiseen, ja toisaalta tyytymättömille opiskelijoille on ominaista pintasuuntautunut lähestymistapa. Suhtautumisessa oppimiseen on myös tieteenalakohtaisia eroja. Syväsuuntautuneisuus on yleisempää ihmis- ja sosiaalitieteissä kuin luonnontieteissä. (Parpala 2010.)

Pinta- ja syväoppimisen lisäksi esille on viime aikoina nostettu strategisen oppimisen käsite. Strategiselle oppimiselle on tyypillistä, että siinä opiskelijat valitsevat joko pinnalliseen tai syväoppimiseen tähtäävän tavan riippuen oppimistehtävästä. Toisaalta käsite ”strateginen” on hieman harhaanjohtava kuvaamaan opiskelijan toimintaa, joka useimmiten on varsin lyhytnäköistä ja taktista. Strategisen oppimisen sijaan Yorke (2006) ehdottaa käytettäväksi käsitettä ”suorittava

oppiminen”. Opiskelijat, joilla on suorittava lähestymistapa oppimiseen, pyrkivät mahdollisimman vähällä vaivalla oppimistulokseen (learning outcome).

Suorittamiseen tähtäävien opiskelijoiden oppimista voisikin luonnehtia peliksi, jossa he pyrkivät parhaaseen mahdolliseen henkilökohtaiseen hyötyyn etsimällä vihjeitä käsillä olevan oppimistehtävän suorittamisen helpottamiseksi sekä käyttämällä kaikkia mahdollisia oikoteitä suoriutua tehtävistä. Tällainen toiminta ei kuitenkaan ole optimaalista tai ”strategista” oppimisen laajemmassa merkityksessä ja pitkällä aikavälillä (Yorke 2006). Vaikka suorittavaan oppimiseen liittyy usein hyvä suoritusmotivaatio ja tehokas edistyminen, saattavat epäonnistumisen pelko ja tarve suoriutua opiskelusta ilman suuria ponnistuksia johtaa lyhytjänteiseen ja stressaantumiselle alttiiseen opiskeluun.

Haarala-Muhonen (2011) on tutkinut opiskelijoiden näkemyksiä opiskelumenetelmistään ja valmiuksistaan säädellä oppimistaan. Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoilta kerätyistä haastattelu- ja kyselyaineistoista ilmeni, että opiskelumenetelmissä ja itsesäätelytaidoissa on eroja nopeasti ja hitaasti etenevillä. Hitaasti etenevillä opiskelijoilla ei ollut selkeää käsitystä oppimisprosessistaan, ja heillä oli vaikeuksia saada otetta systemaattisesta opiskelusta. Vaikka useimmat heistä katsoivat tavoittelevansa asioiden ymmärtämistä, heillä oli vaikeuksia kuvata opiskelumenetelmiään konkreettisesti. Heillä oli myös vaikeuksia arvioida osaamistaan ja opintojensa etenemistä. Sitoutuminen opiskelijayhteisöön oli näillä opiskelijoilla vähäistä, eivätkä he olleet välttämättä kiinnostuneita opiskelijoiden keskinäisestä yhteistyöstä.

Nopeasti opinnoissaan edenneet olivat sen sijaan hyvin kiinnostuneita opintoalastaan ja kokivat sen omakseen. He olivat motivoituneita panostamaan opiskeluun ja uskoivat suoriutuvansa opinnoista hyvin. Heidän opiskelunsa oli suunnitelmallista ja tavoitteellista. Nopeasti etenevät opiskelijat olivat tietoisia erilaisista oppimisen tavoista ja tiesivät, miten he oppivat parhaiten. He pystyivät myös nimeämään ja kuvaamaan erilaisia käyttämiään opiskelumenetelmiä. Nämä opiskelijat tekivät aktiivisesti yhteistyötä toisten opiskelijoiden kanssa. (Haarala-Muhonen 2011.) Aiempien havaintojen mukaan kehittyneet opiskelijan itsesäätelytaidot eli kyvyt ja taidot säädellä omaa oppimisprosessia ovat yhteydessä syväsuuntautuneeseen oppimiseen (Heikkilä 2011; Lonka ym. 2008; Vermunt 1998).

Hyvät opiskelutaidot mahdollistavat osaltaan syväsuuntautuneen oppimisen. Toisaalta opiskelutaitojen puute voi heikentää opiskelun mielekkyyttä ja on siten yksi merkittävä syy korkeakouluopiskelun keskeyttämiseen. Puutteellinen osaaminen ilmenee usein opiskelumenetelmien rajoittuneisuutena ja heikkoina itsesäätelytaitoina, esimerkiksi ajanhallintaan ja suunnitteluun liittyen. Aiem-



pien tutkimusten mukaan opetuksen käytänteillä on yhteyttä opiskelutaitojen kehittymiseen. Esimerkiksi Kemberin ja Leungin (2005) mukaan opiskelijoita osallistavat toimintatavat edistävät opiskelutaitojen kehittymisen tunnistamista. (Haarala-Muhonen 2011; Korhonen 2012; Mäkinen & Annala 2011.)

Oppimisen ja opiskelun yleisiä valmiuksia eli geneerisiä taitoja on määritetty usein työelämän vaatiman ja työelämään siirrettävän osaamisen kautta. Akateemisten opiskelutaitojen määrittelyn painopisteenä ovat olleet metakognitiiviset valmiudet ja akateemiset tekstitaidot. Geneerisinä taitoina ovat tällöin korostuneet oman oppimisen tunnistaminen ja kriittinen ajattelu sekä valmiudet osallistua tilannesidonnaisiin akateemisiin diskursseihin. Näitä osaamisen alueita on syytä tarkastella osana asiantuntijuuden kokonaisvaltaista kehittymistä eikä niinkään erillisinä kykyinä. On aiheellista myös erottaa opiskelutaitojen mittaaminen ja toisaalta osaamisen itsearviointi. (Kiili & Mäkinen 2011; Ursin & Hyytinen 2010.) Kiinnittymiskyselyn tarkoituksena on antaa työkalu opiskelijan itsearvioinnille omasta osaamisestaan ja taitojen kehittymisestä opintojen aikana.

## Käsitys tieteellisestä tiedosta

Oppimisen lähestymistapoihin liittyy myös oppijan luoma käsitys tiedosta, joka ohjaa tiedon ymmärtämisyrittämiä oppimis- ja tehtävätilanteissa (esim. Korhonen 2003). Tieteellisen ajattelutavan kehittymisen piirteisiin kuuluu tietoa koskevien käsitysten asteittainen muuttuminen suhteelliseksi, tiedon ei-absoluuttisen luonteen ymmärtäminen, ristiriitojen hyväksyminen osaksi todellisuutta ja integroiva, kokonaisuus yhdistelevä ajattelutapa (Kaartinen-Koutaniemi 2009; Kallio & Liitos 2009; Kallio 2011). Kun tietokäsityksiä on tarkasteltu yliopistopopiskeluun liittyvänä ilmiönä, on huomiota kohdistettu erityisesti opiskelijoiden tietoa koskevien uskomusten ja käsitysten kehittymiseen opintojen aikana.

Tieteellisen ajattelun ja tietokäsitysten kehittymisen tarkasteluun on monia lähestymistapoja (ks. Baxter Magolda 1992; King & Baxter Magolda 2005; Schommer-Aikins 2004; 2008). Yleisesti näiden lähestymistapojen perustana on Perryn (1970) Harvardin yliopiston opiskelijoilla suorittama tutkimus ja tutkimuksen pohjalta muotoilema malli opiskelijoiden tietokäsitysten kehittymisestä. Perryn (1970, 58–176) mukaan opintojaan aloittavan uskomukset perustuvat usein niin sanottuun dualistiseen tietokäsitykseen eli yksiselitteisen tiedon arvostukseen, missä sitoudutaan lähinnä auktoriteetteihin ja tiedon muuttumattomuuteen. Aja-

tellaan myös, että käsitteet ovat opittavissa sellaisenaan nopeasti (vrt. pintaoppi-  
minen). Kun tietokäsitys kehittyy yksiselitteisyydestä kohti relativistista vaihetta,  
opiskelijat oivaltavat tiedon suhteellisuuden. Tällöin tieto näyttäytyy erilaisina  
moninaisina näkökulmina ja perusteltuina kannanottoina (Perry 1970, 58–70).  
Tiedon pätevyyttä arvioidaan esimerkiksi suhteessa sen hankkimiseen käytettyi-  
hin menetelmiin, käyttötarkoitukseen ja tulkintaa ohjanneisiin oletuksiin. Kehit-  
tyneintä tietokäsityksen tasoa edustaa tiedon sopimuksenvaraisuuden ymmärtä-  
minen, mikä merkitsee omakohtaisen tieteellisen käsityksen ja maailmankuvan  
muodostamista (Perry 1970, 58–176). Tämä näkyy myös elämäntutkimuksellise-  
na muutoksena ja identiteetin rakentamisena. Joten ihmisenä kasvamisen ja asioi-  
den syvällisen ymmärtämisen pyrkimykset kietoutuvat myös tietokäsityksiin ja  
tieteellisen ajattelun kehittymiseen.

Tieteellinen ajattelutapa kehittyy tavallisesti opintojen aikana, mutta kehitys  
ei ole suinkaan suoraviivaista etenemistä, vaan poikkeamia ja taantumia yleisistä  
kehityslinjauksista useinkin esiintyy. Aiempien tutkimusten perusteella voidaan  
kuitenkin sanoa, että tärkeä kehitysetappi kohti asiantuntijamaisempaa ajattelu-  
tapaa on siirtyminen pois yksiselitteisen tiedon arvostuksesta (Korhonen 2003).  
Kaartinen-Koutaniemen (2009) mukaan tutkimuslähtöinen oppimisympäristö  
voi vaikuttaa monin positiivisin tavoin opiskelijoiden tietokäsitykseen ja asiantun-  
tijuuden muodostumiseen. Korkeakoulujen opetusyksiköiden tarjoama monipuol-  
linen toiminta ja tutkimuslähtöisyys voi tukea opiskelijoiden tieteen tekemisen  
taitoja ja tutkivaa otetta, mikä voi tarkoittaa esimerkiksi mahdollisuuksia argu-  
mentoida ja keskustella, opiskella yhteistoiminnallisesti, ratkaista tosielämän on-  
gelmiä autenttisten aineistojen ja tapausesimerkkien avulla sekä reflektoida omaa  
oppimista ja asiantuntijuutta.

## Opiskelun yhteisöllisyys ja vertaisryhmiin kuuluminen

Kiinnittymisen arvioinnissa painottuu uutena osa-alueena erityisesti oppimisympä-  
ristön yhteisöllisyyden luonne ja kiinnittymisen yhteys opiskelijan kokemuk-  
seen opiskelijayhteisöihin ja akateemisiin opetus-oppimisyhteisöihin kuulumisesta  
ja osallistumisesta. Tieteelliseksi asiantuntijaksi kasvamisessa on oppimisen ja  
tieteellisen ajattelun kehittymisen lisäksi olennaista olla osallisena sellaisten yhteisö-  
jen käytänteistä, joissa näitä taitoja voi rakentaa ja kehittää yhteistyössä muiden  
yhteisön jäsenten kanssa (ks. Trowler 2005; 2008). Sosiokulttuurisen suuntauksen

näkökulmasta niin kutsuttu sosiaalisten käytäntöjen (social practice) teoria korostaa oppijan kognitiivisten prosessien ohella opiskelun sosiaalisia tilanteita ja suhteita, jotka vaikuttavat erityisesti identiteetin muotoutumiseen (Lave & Wenger 1991; Chapman & Pyvis 2005; Trowler 2005; 2008; Korhonen 2012). Etienne Wengerin (1998) muotoilema teoria käytäntöyhteisöistä (communities of practice) tarjoaa näkökulman ymmärtää oppimisen ja identiteetin rakentumisen sosiaalisia merkityksiä. Opintoihin kiinnittymisen kannalta kaksi huomionarvoista osaluetta Wengerin (1998; ks. myös Korhonen 2012) käytäntöyhteisöteoriassa ovat kuulumisen tunteen (belongingness) ja syvenevän osallistumisen (participation) näkökulmat. Kun yliopisto-opiskelija kokee opintonsa tavoitteidensa suhteen merkityksellisiksi, vahvistuu myös hänen opintoalalle ja viiteryhmiin (saman alan opiskelijat, akateeminen yhteisö, tieteenala) kuulumisen tunteensa. Kuulumisen tunne on hyvin yksilöllinen kokemus, mutta yhteisöt ja sosiaalinen ympäristö voivat vahvistaa tai heikentää sitä omilla käytännöillään ja odotuksillaan. Syvenevä osallistuminen merkitsee asteittain vahvistuvaa toimijuutta ja asemaa yhteisössä. Keskeistä on osallisuuden kokemus toimintaympäristössä sekä neuvottelevat, keskusteluun kannustavat toimintakäytännöt. Olennaista ei ole oppia vain tiettyjä tietoja ja sisältöjä, vaan oppia ja olla osallisena myös tiedeyhteisön toimintatavoista.

Osallistuessaan koulutuksen sosiaalisiin käytäntöihin opiskelijat rakentavat oman oppi- ja tieteenalansa tietämystä ja asiantuntijaidentiteettiä muotoilemalla ongelmia, kehittelemällä argumentaatiotaitojaan, liittämällä asioita toisiinsa ja osallistumalla vastuulliseen tutkimustyöhön esimerkiksi tutkimus- ja opinnäyteprojekteissaan (Baxter Magolda 2001; Haynes 2006). Osallistuminen ja jäsenyys muotoutuvat sosiaalistumalla yhteisön kulttuuriin käytänteisiin sekä yhteisössä jaettuun tietämykseen ja arvomaailmaan (Wenger 1998, 72–75). Opiskelijan opintopolku voi sisältää jäsenyyksiä erilaisissa pidempikestoissa, samanaikaisissa tai toisiaan seuraavissa yhteisöissä, joissa tietämystä jaetaan ja rakennetaan. Akateemisen opetuksen ja ohjauksen muodoista voidaan hahmottaa eriasteisia sosiaalisia käytäntöjä yksisuuntaisesta opetustilanteesta (massaluento) ohjattuun pidempikestoiseen seminaari-, projekti- tai pienryhmään, joita viimeksi mainittuja voi jo pitää oppimista ja identiteettiä tukevana käytäntöyhteisöinä. Ohjattujen opetus-oppimistilanteiden ohella huomionarvoisia kiinnittymisen kannalta ovat opiskelijoiden omat sosiaaliset vertaisyhteisöt, kuten erilaiset opiskelijajärjestöt tai harrastusryhmät, jotka voivat tukea yhteisöllisyyttä ja sosiaalista verkostoitumista. Lisäksi opiskelijoilla voi olla opiskelua tukevia vertaisyhteisöjä, kuten omaehtoiset lukupiirit tai epäviralliset keskusteluryhmät, joissa jaetaan kokemuksia ja tietoja ja jotka tukevat opintojen haltuunottoa.

Tämän lisäksi opiskelija voi olla kosketuksissa akateemiseen tutkimus- ja tiedeyhteisöön, jos hän pääsee esimerkiksi osana opinnäytetyötään osallistumaan yhteisön toimintaan. Toisaalta oppiminen voi muodostua yksinäiseksi puurtamiseksi ilman osallisuutta yhteisöissä tai opiskelua tukevia sosiaalisia suhteita, jolloin voidaan puhua jo kasvaneesta akateemisesta kynnyksestä (ks. Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012). Opintojen kuluessa opiskelijan tulisi kasvaa osaksi tiedeyhteisöä, oppia ymmärtämään oman tieteenalansa peruskysymyksiä sekä päästä osalliseksi myös tutkimuksellisesta tiedon tuottamisen näkökulmasta. Tiedot on periaatteessa mahdollista omaksua perehtymällä akateemisen tutkimus- ja tiedeyhteisön kulttuuriseen tietovarantoon vaikka itsenäisesti lukemalla. Toimintatapojen oppiminen edellyttää sen sijaan osallistumista sellaisten yhteisöjen mielekkäisiin käytäntöihin, joissa näitä taitoja voi rakentaa ja kehittää yhteistyössä muiden yhteisön jäsenten kanssa. (vrt. Trowler 2005; 2008.) Mutta opiskelijan elämäntilanne, kuten opintojen kanssa yhtäaikainen työssäkäynti tai muut esteet, voivat rajoittaa osallistumisen mahdollisuuksia, jolloin kiinnittyminen saattaa jäädä pinnalliseksi ja osallistumisen suunta voi syvenemisen sijasta olla madaltuva.

## Opintojen merkityksellisyys

Aiemmissä tutkimuksissa opintojen mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokemusta on lähestytty muun muassa opiskeluorientaation käsitteen kautta. Yleisorientaatio opiskeluun on määritelty tulkintakehikoksi, jonka puitteissa opiskelija suhteuttaa opiskelun omaan elämänkenttäänsä. Sitoutumattoman opiskeluorientaation (*non-committed orientation*) on todettu ennakoivan selvimmin opintojen keskeyttämistä. Omistautumaton tai sitoutumaton orientaatio (ei opintoihin liittyviä tavoitteita, epävarma tulevaisuus, kiinnostuksen puute, sosiaalisten suhteiden vähäinen merkitys, ahdistuneisuus) oli eräs merkittävä orientaatiotyyppi ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoilla Turun yliopistossa tehdyssä kyselytutkimuksessa (n = 788). Kaksi muuta tyyppiä nimettiin opiskeluorientoituneeksi (*study-orientation*) ja työelämäorientoituneeksi (*work-life orientation*). Opiskeluorientaatioita tutkittiin IGSO-mittarilla (Inventory of general study orientations), joka on muokattu Entwistlen motivaatorakenteen kuvaamiseen kehittämästä mittarista sekä Vermuntin ILS-mittarista (Inventory of Learning Styles). (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004; Vermunt 1998.) Heikkilä (2011) on todennut, että omistautumattomuus ja kiinnostuksen puute ovat ominaisia

epäakateemisesti opintoihinsa suhtautuville (*non-reflective students*). Kiinnostuksen puutteeseen olivat yhteydessä myös oppimisen säätelyn ongelmat ja tehtävien välttely. Lisäksi stressin ja uupumisen kokeminen oli tyypillistä tässä ryhmässä. (Heikkilä 2011.)

Aiemmista tutkimuksista on ilmennyt myös opiskelijoiden orientaatioiden heterogeenisuus ja yhteys tieteenalaan. Sitoutumatonta orientaatiota ilmeni humanististen alojen opiskelijoilla enemmän kuin professioaloilla. Opiskeluorientaatiota, jolle on ominaista kiinnostus, syväoppiminen ja sosiaalisten suhteiden merkityksellisyys, ilmeni eniten oikeustieteiden ja kasvatustieteiden opiskelijoilla. Työelämäorientaatio oli yleisintä lääketieteen opiskelijoilla. (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004.) Toisaalta joissakin tutkimuksissa on tullut esiin kiinnostuksen puutteen ja sosiaalisen orientaation välinen yhteys, jolloin opiskelijoiden väliset sosiaaliset suhteet ja vertaisryhmiin kuuluminen ovat vahvempaa kuin kiinnostus opintoalaan ja opintojen edistämiseen. (Lonka ym. 2008.)

Yliopisto-opiskelijoiden tulevaisuusorientaatiot määrittävät osaltaan opiskelun mielekkyyden kokemusta ja opintoihin kiinnittymistä. Opiskelun linkittyminen työllistymismahdollisuuksiin ja urasuunnitelmiin näyttää lisäävän erityisesti varttuneiden (yli 25-vuotiaiden) opiskelijoiden kykyä tehdä valintoja pitkällä tähtäimellä. Nuorempien opiskelijoiden tulevaisuuden näkymät saattavat olla vielä epämääräisiä eivätkä välttämättä tue opintoihin sitoutumista. Siksi erityisesti nuoret opiskelivat tarvitsevat tukea aikaperspektiivin ja tulevaisuuden visioiden rakentamiseen. (Horstmanshof & Zimitat 2007.)

Ihmisenä kasvamisen näkökulma sisältyy keskeisesti optimistisen tulevaisuuden kokemukseen. Barnett (2004) tuo esiin ontologisten kysymysten ensisijaisuuden oppimisprosessien kehittämisessä korkeakoulutuksen kontekstissa. Korkeakoulupedagogiikka voisi keskittyä kiinnittämään opiskelijoita persoonina, ei pelkästään asiantuntijoina ja osaajina. Ihmisenä kasvamisen ja minuuden jatkuvuuden kokemus linkittää opiskelijan nykytilanteen ja tuntemattoman tulevaisuuden, jonka edellyttämiä valmiuksia ei varmuudella voida tietää.

Tutkittaessa opintojen merkitystä opiskelijan elämän kokonaisuudessa on otettava huomioon opiskelijan hyvinvointi ja opintojen psyykinen kuormittavuus. Tyypillinen psyykkiseen hyvinvointiin liittyvä ongelma on liiallinen stressi, joka saattaa lisääntyä opiskeluvuosien myötä. Pitkittynyt kuormittavuuden kokemus voi johtaa uupumukseen, johon liittyy voimakasta väsymystä, kynnistymistä opiskelun suhteen sekä riittämättömyyden tunteita. (Salmela-Aro 2009.) Longan työryhmän (2008) lääketieteen opiskelijoiden hyvinvointitutkimuksessa opiskeli-

joiden emotionaaliset oireet, kuten uupumus ja stressi, olivat yhteydessä oppimisen itsesääätelytaitojen ongelmiin, tehtävien välttelyyn ja optimismin puutteeseen.

## Kyselyn rakenne ja case-aineiston kuvaus

Kiinnittymiskysely perustuu oppimisen lähestymistavan ja opetuksen arvioinnin osa-alueiden suhteen Helsingin yliopistossa kehitettyyn OPPI-kyselyyn. Se on muokattu ja suomalaiseseen kontekstiin validoitu Isossa-Britanniassa kehitettyä ja kansainvälisesti käytettyä ETLQ-mittaria (Experiences of Teaching and Learning Questionnaire). ETLQ-mittaria on käytetty yksittäisten kurssien arvioinnin välineenä, kun taas OPPI-kysely on muokattu käytettäväksi laajempiin opintokokonaisuuksiin suhteutettuna. Kansainvälisessä vertailussa suomalaiset ja brittiläiset opiskelijakyselyt ovat tuottaneet samansuuntaisia tuloksia. (Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen & Entwistle 2012.) Kiinnittymiskyselyn rakenne ja sen kehittämissä hyödynnetyt aiemmat kyselyt ilmenevät oheisesta taulukosta (taulukko 1).

Taulukko I. Kiinnittymiskyselyn rakenne

<i>Opetuksen laatu: ymmärtämistä ja kiinnostusta tukeva linjakas opetus</i>	Kahdeksan kysymystä OPPI-kyselystä
<i>Syväsuuntautunut oppiminen: pohdintaa ja ymmärtämistä painottava lähestymistapa</i>	Viisi kysymystä OPPI-kyselystä
<i>Pintasuuntautunut oppiminen: yksittäisiä tietoja painottava lähestymistapa</i>	Neljä kysymystä (kehittelyvaiheessa)
<i>Sitoutuminen suunnitelmalliseen opiskeluun</i>	Kuusi kysymystä, joista kolme OPPI-kyselystä
<i>Tehtävien välttely</i>	Kolme kysymystä MED NORD -mittarista (Lonka ym. 2008)
<i>Opiskelutaidot</i>	11 osaamisaluetta
<i>Yksiselitteisen tiedon arvostus</i>	Neljä kysymystä (Korhonen 2003; Lonka ym. 2008)
<i>Opiskelun yhteisöllisyys ja vertaisryhmiin kuulumisen tunne</i>	Seitsemän kysymystä, joista kaksi OPPI-kyselystä
<i>Opintojen mielekkyyden kokemus: tyytyväisyys ja kiinnostus opintoalaan, tulevaisuusorientaatio</i>	Viisi kysymystä, joista kaksi IGSO-mittarista ja kaksi MED NORD -mittarista
<i>Ihmisenä kasvamisen kokemus</i>	Kolme kysymystä
<i>Opintojen kuormittavuus</i>	Viisi kysymystä, joista kaksi OPPI-kyselystä

Kyselyyn vastataan viisiportaisella likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Opiskelutaitojen suhteen viisiportainen asteikko määrittäyty dimensiolla *aloittelija–asiantuntija*. Lisäksi mukana on ollut avoimia kysymyksiä, joita ei tässä yhteydessä raportoida. Kyselyn kaksi osa-aluetta – pintasuuntautunut lähestymistapa oppimiseen ja akateemiseen yhteisöön kuulumisen – ovat vielä kehitteillä, joten niitä ei tarkastella summamuuttujina tässä yhteydessä. Muiden osa-alueiden osalta summamuuttujien reliabiliteettikertoimet (Cronbachin alpha) vaihtelivat välillä 0,68–0,80. Alustavassa analyysissä on tarkasteltu lähinnä summamuuttujien välisiä yhteyksiä korrelaatiokertoimen avulla sekä joitakin aineiston erityispiirteitä t-testillä.

Alustavia tuloksia on analysoitu Tampereen yliopiston opiskelijoilta kerätystä aineistosta (n = 99). Pilottiaineistoon on valikoitunut sekä kandidaatti- että maisteritason opinnoista muutamia opiskeluryhmiä, jotka ovat vastanneet kyselyyn jonkin opetustilanteen yhteydessä. Tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä koskemaan kaikkia Tampereen yliopiston opiskelijoita. Vastaajista naisia on 86,

miehiä 13. Vastaajien ikä ( $ka = 26,0$ ;  $kh = 5,7$ ) edustaa melko hyvin yliopisto-opiskelijoiden keskiarvoa. Aineistossa painottuu pedagogisia opintoja suorittava opiskelijaryhmä ( $n = 45$ ), jossa on mukana muun muassa filologian, matematiikan, yhteiskuntatieteiden ja historian opiskelijoita sekä jo maisterintutkintonsa suorittaneita. Muita ryhmiä ovat ensimmäisen vuoden varhaiskasvatuksen ( $n = 22$ ) ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelman opiskelijat ( $n = 12$ ) sekä informaatiotieteiden maisteriopintojen ryhmä ( $n = 20$ ).

## Pilottiaineiston alustavia tuloksia

Aineistosta kävi ilmi heikkoja riippuvuuksia joidenkin summamuuttujien välillä (ks. taulukko 2). Pienehköstä aineistosta analysoituna yhteydet ovat suuntaa antavia. Korrelaatioiden tulkinta auttaa kuitenkin arvioimaan kyselyn toimivuutta ohjauksen välineenä sekä antaa suuntaa jatkotutkimukselle.

## Orientaatio oppimiseen ja käsitys tieteellisestä tiedosta

Syväsuuntautuneella oppimisella oli aiempien tutkimusten mukaisesti positiivinen yhteys suunnitelmalliseen opiskeluun ( $r = 0,33$ ) ja negatiivinen yhteys tehtävien välttelyyn ( $r = -0,37$ ). Opiskelutaitojen arvioituun hallintaan oli yhteyttä vain argumentointitaitojen osalta, tosin yhteys oli hyvin heikko ( $r = 0,26$ ). Syväsuuntautuneella oppimisella ei tässä case-aineistossa ollut juurikaan yhteyttä ( $r = 0,21$ ) opetuksen laadukkuuden kokemukseen, vaan opetuksen kokeminen laadukkaaksi oli hieman enemmän yhteydessä ihmisenä kasvamisen kokemukseen ( $r = 0,30$ ). Saattaa olla, että opiskelijan kiinnittyminen opintoihin ei välttämättä edellytä opetuksen kokemista erityisen laadukkaaksi. Opiskelija voi olla tietoinen oman oppimisensa ehdoista ja tavoitteista sekä varma opintoalastaan, mutta samalla tietoinen opetuksen laadullisista puutteista. Todennäköisesti ymmärtämiseen tähtäävä ja opintoihin kiinnittynyt opiskelija tunnistaa opetuksen epäkohtia perustellummin kuin opintoihin sitoutumaton pintasuuntautunut oppija. (Vrt. Parpala 2010.)



Taulukko 2. Summamuuttujien väliset korrelaatiot (Pearsonin parametrinen korrelaatiokerroin)

		Correlations								
		Opetuksen laatu	Syväsuuntautuneisuus	Yksiselitteisen tiedon arvostus	Suunnitelmallisuus	Tehävien välttely	Yhteisöllisyys	Mielekkyyks	Ihmisenä kasvamisen	Kuormittavuus
Opetuksen laatu	Pearson Correlation		,208*	-,034	,208*	-,078	-,098	,252*	,297**	-,068
	Sig. (2-tailed)		,045	,743	,044	,454	,354	,015	,004	,517
	N		94	93	94	94	91	93	93	93
Syväsuuntautuneisuus	Pearson Correlation			-,328**	,331**	-,374**	-,067	,194	,230*	-,224*
	Sig. (2-tailed)			,001	,001	,000	,518	,055	,023	,026
	N			96	99	99	94	98	98	98
Yksiselitteisen tiedon arvostus	Pearson Correlation				-,099	,260*	,181	-,239*	-,260*	,370**
	Sig. (2-tailed)				,338	,011	,082	,020	,011	,000
	N				96	96	93	95	95	96
Suunnitelmallisuus	Pearson Correlation					-,638**	-,063	,373**	,132	-,198
	Sig. (2-tailed)					,000	,547	,000	,196	,051
	N					99	94	98	98	98
Tehävien välttely	Pearson Correlation						,206*	-,281**	-,029	,301**
	Sig. (2-tailed)						,047	,005	,773	,003
	N						94	98	98	98
Yhteisöllisyys	Pearson Correlation							-,039	,059	-,012
	Sig. (2-tailed)							,713	,575	,909
	N							93	94	93
Mielekkyyks	Pearson Correlation								,411**	-,199
	Sig. (2-tailed)								,000	,050
	N								97	97
Ihmisenä kasvamisen	Pearson Correlation									,008
	Sig. (2-tailed)									,935
	N									97
Kuormittavuus	Pearson Correlation									
	Sig. (2-tailed)									
	N									

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). \*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Käsitys tieteellisestä tiedosta, joka tässä kyselyssä on kohdentunut *yksiselitteisen tiedon arvostukseen*, näyttäisi olevan merkityksellinen yliopisto-opintojen konteks-

tissa, kuten aikaisempi tutkimus on osoittanut. Yksiselitteisen tiedon arvostuksella oli negatiivinen yhteys syväsuuntautuneeseen, ymmärtämiseen tähtävään oppimiseen ( $r = -0,33$ ) ja toisaalta positiivinen yhteys opintojen kuormittavuuteen ( $r = 0,37$ ). Yksiselitteisen tiedon arvostus ei tässä aineistossa selvästi vähentynyt opintopisteiden lisääntyessä, mikä on jatkotutkimuksen kannalta merkittävää. Niillä opiskelijoilla, joiden käsitys tieteellisestä tiedosta oli tällä kyselyllä arvioituna kehittymätön, saattaa olla ongelmallinen lähestymistapa oppimiseen. Tämä on loogisesti yhteydessä siihen, että opinnot koetaan kuormittavina. Toisaalta stressaantunut opiskelija saattaa arvostaa yksiselitteistä tietoa, vaikka hänellä olisikin kehittynyt käsitys tieteellisen tiedon suhteellisuudesta ja moniulotteisuudesta.

Opiskelutaitojen osalta kysely pyrkii herättämään pohdintaa niiden merkityksestä ja kehittymisestä opintojen aikana. Pilottiaineistossa opiskelijoiden arvioimat osaamisalueiden keskiarvot vaihtelivat välillä 3,00–3,70. Parhaiten katsottiin olevan hallinnassa vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Opintopisteiden määrään oli positiivisessa yhteydessä tieteellisen kirjoittamisen osaaminen ( $r = 0,58$ ), kun taas stressinhallinta- ja esiintymistaidot eivät näyttäneet kehittyvän opintopisteiden lisääntyessä. Suurin hajonta oli vieraskielisten tekstien lukutaidon arvioinnissa, ja heikoimmaksi osaamisalueeksi arvioitiin kulttuurien välinen vuorovaikutus.

## Yhteisöllisyyden kokemus

Yhteisöllisyyden kokemuksen suhteen pilottiaineiston tulokset olivat hieman risiiriitaisia. Opetuksen kehittämisen näkökulmasta kiinnostavaa on se, että opettajien kannustus vertaisyhteistyöhön oli yhteydessä siihen kokemukseen, että opiskelijat tukevat toisiaan ( $r = 0,44$ ). Mitä enemmän opiskelijat viettivät vapaa-aikaa yhdessä, sitä enemmän he kokivat yhteistyön edistävän opintoja ( $r = 0,76$ ). Toisaalta yhteisöllisyydellä ja tehtävien välttelyllä näytti olevan hyvin heikkoa yhteyttä (summamuuttujien välinen korrelaatio  $r = 0,21$ ) (ks. Lonka ym. 2008). Sekä yhteisöllisyyden kokemus että taipumus tehtävien välttelyyn oli kuitenkin yhteydessä opiskelijoiden ikään. Tällä ( $r = -0,37$ ) ja opintopisteiden määrällä ( $r = -0,35$ ) oli negatiivinen yhteys yhteisöllisyyden kokemukseen vertaisryhmissä. Myös tehtävien välttely näytti vähenevän iän ja opintopistemäärän kasvaessa. Kiinnostava yksityiskohta on, että opiskelijat arvioivat vuorovaikutustaitonsa ja yhteistyökykynsä sitä heikommiksi mitä varttuneempia he olivat ja mitä enemmän opintopisteitä oli kertynyt. Tästä ei kuitenkaan voi päätellä, että yliopisto-opiskelu heikentäisi

vuorovaikutustaitoja, vaan todennäköisesti itsearviointin kriteeristö muuttuu opintojen ja iän myötä.

Varhaiskasvatuksen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemaa opiskelun yhteisöllisyyttä ja vertaisryhmään kuulumista erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p = 0,000$ ) muiden opiskelijoiden kokemuksesta. Tätä eroa tekee ymmärrettäväksi varhaiskasvatuksen koulutusohjelman PBL-opetukseen sisäänrakennettu yhteistoiminnallisuus sekä opiskelijavalintaan sisältyvä soveltuvuuskoee. Muiden summamuuttujien suhteen tämä opiskelijaryhmä ei eronnut muista vastaajista.

## Opintojen merkityksellisyys ja kuormittavuus

Opiskelijan kokemus ihmisenä kasvamisesta opintojen kautta on keskeinen opintojen merkityksellisyyden kokemuksen kannalta. *Opintoalaansa tyytyväiset ja tulevaisuuteen optimistisesti suhtautuvat* opiskelijat kokivat, että opinnot edistivät heidän kasvuaan ihmisenä, lisäsivät itsetuntemusta sekä innostivat kehittämään omia kykyjä (summamuuttujien välinen korrelaatio  $r = 0,41$ ). Lisäksi opintojen mielekkyyden kokemus oli yhteydessä suunnitelmalliseen opiskeluun sitoutumiseen ( $r = 0,37$ ), mutta ei juurikaan kokemukseen opetuksen laadukkaudesta ( $r = 0,25$ ). Toisaalta kiinnostuksen menettäminen alaan oli selvimmin yhteydessä kokemukseen siitä, etteivät opinnot tue omaa kasvua ihmisenä.

Opintojen kuormittavuus oli positiivisessa yhteydessä tehtävien välttelyyn ( $r = 0,30$ ). Väite ”opintoni kuormittavat minua” oli yhteydessä kokemukseen epävarman tulevaisuuden pelosta ( $r = 0,36$ ) ja ristiriitaisista odotuksista omassa elämäntilanteessa: ”Opintoni ja muun elämän minulle asettamat odotukset ovat ristiriidassa keskenään” ( $r = 0,39$ ). Näin ollen esimerkiksi perheelliset, vaativaa työtä tekevät tai taloudellisen tilanteen takia paljon työssä käyvät opiskelijat saattavat kokea, että opiskelu kuormittaa heitä.

Opiskelijan kokemalla opiskelun kuormittavuudella ei tässä aineistossa näyttänyt olevan selvää yhteyttä vertaisryhmiin kuulumisen kokemukseen. Joidenkin aikaisempien tutkimusten mukaan sosiaalinen tuki on sukupuolen ja taloudellisen tilanteen lisäksi keskeinen psyykkistä oireilua selittävä tekijä (Meriläinen 2012). Stressin kokeminen oli negatiivisessa yhteydessä käsitykseen opinnoissa pärjäämisestä ( $r = -0,34$ ) ja positiivisessa yhteydessä kokemukseen elämäntilanteeseen liittyvistä ristiriitaisista odotuksista ( $r = 0,34$ ). Nämä tulokset ovat yhteneviä esimerkiksi Salmela-Aron (2009) tulosten kanssa. Tieto ohjauksen ja tuen saatavuudesta

oli negatiivisessa yhteydessä kokemukseen ristiriitaisista odotuksista ( $r = -0,30$ ) eli mitä enemmän opiskelija kokee häneen kohdistuvan ristiriitaisia odotuksia, sitä todennäköisemmin hän ei tiedä, mistä voisi saada ohjausta ja tukea.

Pedagogisia opintoja suorittavien ryhmä erosi tilastollisesti erittäin merkitsevästi muista opiskelijoista opintojen kuormittavuuden kokemuksen suhteen ( $p = 0,000$ ). Myös opiskelun suunnitelmallisuuden osalta tämä ryhmä erosi muista opiskelijoista melkein merkitsevästi ( $p = 0,03$ ). Nämä opiskelijat kokivat opintonsa muita kuormittavampina eivätkä olleet opinnoissaan niin suunnitelmallisia kuin muut.

## Perinteinen akateeminen ja epäakateeminen opiskeluorientaatio

Analyysi toi uutena ulottuvuutena esiin perinteisen akateemisen opiskeluorientaation, joka koostuu 16 kysymyksestä (taulukko 3). Tämän ulottuvuuden jäsentämisen lähtökohtana on käytetty faktorianalyysiä, jonka pohjalta summamuuttujan ( $\alpha$  0,85) kokonaisuutta on muokattu korrelaatiotarkastelujen perusteella. Siihen sisältyvät perinteiset akateemiset opiskelutaidot, sitoutuminen suunnitelmalliseen opiskeluun ja toisaalta käänteisenä tehtävien välttely, ymmärtämiseen, pohdintaan ja omiin perusteltuihin johtopäätöksiin tähtäävä lähestymistapa oppimiseen sekä usko pärjäämiseen opinnoissa. Tähän ulottuvuuteen yhdistyi myös vertaisyhteistyön vähäinen merkitys. Hyvät akateemiset taidot omaavat opiskelijat katsoivat, ettei keskusteleminen muiden opiskelijoiden kanssa auta asioiden ymmärtämisessä eikä vapaa-ajan viettäminen opiskelijoiden kanssa edistä opintoja. Tämä tulos saattaa osittain selittyä sillä, että kaiken kaikkiaan yhteisöllisyyden merkitys vähenee opintojen myötä ja pitkälle edenneillä opiskelijoilla on vähemmän mahdollisuuksia vertaisyhteistyöhön. Alle 25-vuotiaat opiskelijat erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p = 0,001$ ) vanhemmista opiskelijoista perinteisen akateemisen opiskeluorientaation ulottuvuudella. Myös opintopisteiden määrän suhteen ero oli tilastollisesti merkitsevä ( $p = 0,002$ ), kun ryhmittelyn perustana oli 180 opintopistettä. 25 vuotta täyttäneet ja opinnoissaan pitkälle edenneet opiskelijat edustivat useammin perinteistä akateemista orientaatiota kuin nuoremmat ja vähemmän opiskelleet.

Taulukko 3. Perinteinen akateeminen orientaatio

Perinteiset akateemiset opiskelutaidot (itsearviointi)	Tieteellinen kirjoittamisen osaaminen Kyky esittää perusteluja (argumentoida) Kriittisen ajattelun taidot
Ymmärtämiseen tähtäävä oppiminen	"Tavoittelen opittavien asioiden ymmärtämistä toistamisen sijaan" (OPPI) "Jään pohtimaan lukemissani teksteissä esitettyjä ajatuksia ja näkökulmia" (OPPI) "Etsin huolellisesti perusteluja muodostaakseni omat johtopäätökseni" (OPPI)
Sitoutuminen suunnitelmalliseen opiskeluun	"Tunnistan tavat, joilla opiskeluni edistyy parhaiten" "Kaiken kaikkiaan opiskelen systemaattisesti ja järjestelmällisesti" (OPPI) "Olen aikataulutannut opintoni, jotta pystyn suorittamaan ne kaikki" (OPPI) "Näen vaivaa opintojeni eteen" (OPPI)
Tulevaisuusorientaatio	"Tulen pärjäämään opinnoissani hyvin" (MED NORD)
Vertaisyhteistyön vähäinen merkitys	"Keskusteleminen muiden opiskelijoiden kanssa auttaa minua ymmärtämään asioita paremmin" (OPPI) (Käännetty asteikko) "Opiskelijoiden yhteistoiminta vapaa-ajalla edistää opintojani" (Käännetty asteikko)
Tehtävien välttely (käänteisenä)	"Jos edessä on vaikea tehtävä, en yritä tosissani" (MED NORD) (Käännetty asteikko) "Keksin usein muuta tekemistä, jos minulla on hankala opintoihin liittyvä asia" (MED NORD) (Käännetty asteikko) "Huomaan usein tukeutuvani toisiin, sen sijaan että tarttuisin opiskelun haasteisiin itse" (Käännetty asteikko)

Samassa faktorianalysissä hahmottui toisena faktorina epäakateeminen opiskeluorientaatio, joka koostuu 20 kysymyksestä (taulukko 4). Myös tätä ulottuvuutta muokattiin korrelaatiotarkastelujen avulla summamuuttujaksi (alpha 0,85). Tälle ulottuvuudelle on leimallista yksiselitteisen tiedon arvostus, tehtävien välttely ja sitoutumattomuus suunnitelmalliseen opiskeluun. Ymmärtämiseen tähtäävä oppiminen käänteisenä sekä kokemus opittavien asioiden irrallisuudesta viittaa pintaoppimiseen ja yksittäisiä tietoja painottavaan lähestymistapaan. Keskusteleminen muiden opiskelijoiden kanssa koetaan oppimista helpottavana. Lisäksi epäakateemiseen orientaatioon sisältyy kielteinen asennoituminen akateemisen

tutkimusyhteisön jäseneksi pääsemiseen, vähäinen usko opinnoissa pärjäämiseen sekä kokemus stressistä ja siitä, että opiskelija joutuu työskentelemään liian lujasti.

#### Taulukko 4. Epäakateeminen orientaatio

Yksiselitteisen tiedon arvostus	<p><i>"Jos kurssilla pitäydyttäisiin tosiasioissa ja teoretisoitaisiin vähemmän, opinnoista voisi saada enemmän irti"</i> (Korhonen 2003)</p> <p><i>"On ajan haaskausta työskennellä sellaisten ongelmien parissa, joihin ei ole mahdollista saada yksiselitteistä vastausta"</i> (Korhonen 2003)</p> <p><i>"Opettajien pitäisi olla samaa mieltä opittavista asioista"</i> (MED NORD)</p> <p><i>"Opintoalani sisällöt ovat liian teoreettisia"</i> (muokattu IGSO-mittarista)</p>
Tehtävien välttely ja suoritusorientaatio	<p><i>"Jos edessä on vaikea tehtävä, en yritä tosissani"</i> (MED NORD)</p> <p><i>"Keksin usein muuta tekemistä, jos minulla on hankala opintoihin liittyvä asia"</i> (MED NORD)</p> <p><i>"Huomaan usein tukeutuvani toisiin, sen sijaan että tarttuisin opiskelun haasteisiin itse"</i></p> <p><i>"Yleensä riittää, että pääsen tentistä läpi ja saan opintojakson suoritettua"</i></p>
Sitoutumattomuus suunnitelmalliseen opiskeluun	<p><i>"En ehdi paneutua opiskeluun"</i></p> <p><i>"Tunnistan tavat, joilla opiskeluni edistyy parhaiten"</i> (Käännetty asteikko)</p> <p><i>"Kaiken kaikkiaan opiskelen systemaattisesti ja järjestelmällisesti"</i> (OPPI) (Käännetty asteikko)</p>
Ymmärtämiseen tähtäävä oppiminen (käänteisenä)	<p><i>"Tavoittelen opittavien asioiden ymmärtämistä toistamisen sijaan"</i> (OPPI) (Käännetty asteikko)</p> <p><i>"Jään pohtimaan lukemissani teksteissä esitettyjä ajatuksia ja näkökulmia"</i> (OPPI) (Käännetty asteikko)</p> <p><i>"Etsin huolellisesti perusteluja muodostaakseni omat johtopäätökseni"</i> (OPPI) (Käännetty asteikko)</p>
Pintasuuntautunut oppiminen	<p><i>"Monet oppimani asiat jäävät irrallisiksi, jolloin ne eivät linkity osaksi kokonaisuutta"</i> (OPPI)</p>
Vertaisyhteistyö edistää oppimista	<p><i>"Keskusteleminen muiden opiskelijoiden kanssa auttaa minua ymmärtämään asioita paremmin"</i> (OPPI)</p>
Akateemiseen yhteisöön kuuluminen (käänteisenä)	<p><i>"Minulle on tärkeää päästä tutkimusyhteisön jäseneksi"</i> (Käännetty asteikko)</p>
Tulevaisuusorientaatio (käänteisenä)	<p><i>"Tulen pärjäämään opinnoissani hyvin"</i> (MED NORD) (Käännetty asteikko)</p>
Opintojen kuormittavuus	<p><i>"Joudun työskentelemään liian lujasti opinnoissani"</i> (OPPI)</p> <p><i>Koen usein stressiä, joka alentaa toimintakykyäni</i></p>

Näiden kahden opiskeluorientaation muodostuminen tukee edellä esitettyä näkemystä siitä, että käsitys tieteellisestä tiedosta on keskeinen tekijä arvioitaessa opiskelijan kiinnittymistä yliopisto-opintoihin. Myös stressin kokemisen yhteys epääkateemiseen orientaatioon on yhdenmukainen aiempien tutkimusten kanssa (Heikkilä 2011; Lonka ym. 2008). Vaikka kiinnittyminen vertaisryhmään osaltaan edistäisikin opiskelua, on epääkateeminen orientaatio kuitenkin opintoihin kiinnittymisen kannalta kokonaisuutena ongelmallinen.

Perinteinen akateeminen opiskeluorientaatio on heikossa negatiivisessa yhteydessä väitteeseen ”minun on vaikea löytää opiskelulleni selvää merkitystä” ( $r = -0,31$ ), mutta kumpikaan summamuuttuja ei korreloinut merkittävästi kiinnostuksen menettämiseen tai kokemukseen siitä, että koulutusohjelmani on juuri oikea paikka minulle (vrt. Heikkilä 2011). Opintojen mielekkyyden kokemus on selvimmän yhteydessä kokemukseen ihmisenä kasvamisesta, mikä ilmeni faktori-analyyseissä kolmantena faktorina.

## Kyselyn jatkokehittelyn ja käyttömahdollisuuksien pohdintaa

Kyselyn rakentamisessa on ollut lähtökohtaisesti rajauksia sekä kiinnittymisen käsitteen määrittelyyn että kyselyn käyttötarkoitukseen ja kontekstiin liittyen. Opiskeluun kiinnittyminen on käsitteenä laaja ja moniulotteinen, ja siksi sen rajaus on ollut tarpeen. Kyselyn painopiste on oppimisen tunnistamisessa sekä opetuksen ja oppimisympäristön käytäntöjen arvioinnissa oppimisen näkökulmasta. Toisaalta olemme halunneet tavoittaa yliopisto-opiskelun merkitystä opiskelijan elämäntilanteessa mahdollisimman laaja-alaisesti. Kvantitatiivisen kyselyn ohella tähän tarvitaan myös avoimia kysymyksiä, joita voidaan ottaa mukaan käyttötarkoituksen mukaan. Viime kädessä merkityksiä voidaan avata henkilökohtaisessa tai yhteisöllisessä ohjauskeskustelussa.

Kyselyn käytön kontekstiin liittyvät rajaukset johtuvat halustamme välttää päällekkäisiä opiskelijakyselyjä. Opiskelijat räyttävät vuosittain monia erilaisia palautekyselyjä, joiden käyttötarkoitusta ei aina perustella. Jos samoja asioita kysytään toistuvasti, opiskelijan motivaatio vastaamiseen todennäköisesti laskee. Tästä kyselystä on rajattu pois opiskelun käytännön sujuvuuteen liittyvät kysymykset, esimerkiksi opetusresurssien riittävyys. Myöskään opiskelijan elämäntilannetta ei ole konkreettisella tasolla kartoitettu.

Taustakysymyksiin on syytä lisätä opiskelijan tilannetta selventäviä kysymyksiä (perhesuhteet, työssäkäynnin määrä ja luonne), joihin muita kyselyn osa-alueita voidaan suhteuttaa. Esimerkiksi päätoiminen työskentely aiempaa asiantuntijakoulutusta vastaavassa työssä asettaa opiskelijan erilaiseen lähtötilanteeseen kiinnittymisen suhteen verrattuna suoraan lukiosta tulleeeseen päätoimiseen opiskelijaan. Jos opiskelijan merkitykselliset käytäntöyhteisöt muodostuvat perheestä sekä työpaikan ja harrastusten verkostoista, hän ei ehkä koe opiskelijoiden vertaisryhmiin kuulumista yhtä merkityksellisenä kuin nuori vieraalle paikkakunnalle muuttanut opiskelija. Toisaalta juuri ikääntyneet opiskelijat saattavat kokea, etteivät kuulu joukkoon opiskelijoiden vertaisryhmissä, mikä saattaa haitata opintojen eteenpäin viemistä ja mielekkyyden kokemusta. Kaiken kaikkiaan pilottiaineiston tulokset herättävät yhteisöllisyyden kokemuksen suhteen kiinnostavia kysymyksiä. Perinteisen akateemisen orientaation osalta vertaisyhteistyön merkitys näyttää vähenevän opintojen edetessä. Olennaista näyttäisi olevan se, miten opettajat voisivat kannustaa opiskelijoita vertaisyhteistyöhön ja tarvittaessa ohjata työskentelyä siten, että yhteisölliset käytännöt edistäisivät ymmärtämisen tähtäävää oppimista ja sitoutumista opiskeluun. Kiinnittymisen tukemisen kannalta olisi tarpeen mieltiä syvenevää suuntaa opiskelijoiden osallistumisessa yhteisöllisiin käytänteisiin (ks. Wenger 1998), jotta opintojen loppuvaiheissakin olisi mahdollisuuksia osallistua ja kiinnittyä vertaisryhmiin.

Yksiselitteisen tiedon arvostuksen yhteydet muihin summamuuttujiin ja epäakateemiseen opiskeluorientaatioon edellyttävät jatkotutkimusta ja pohdintaa siitä, miten opiskelijoiden käsitystä tieteellisestä tiedosta voisi nostaa selkeämmin tarkastelun kohteeksi opetus-oppimisprosesseissa opintojen eri vaiheissa. Käsitys tieteellisestä tiedosta ei kehity automaattisesti opintojen myötä, vaan siihen on syytä kiinnittää erityistä huomiota. Jatkotutkimuksessa tulisi tarkastella myös tieteenalakohtaisia eroja yksiselitteisen tiedon arvostuksen suhteen samoin kuin muidenkin kiinnittymiseen vaikuttavien tekijöiden suhteen.

Eri osa-alueiden sijoittelulla kyselyssä saattaa olla merkitystä kysymysten tulokinnan kannalta. Jatkokehittelyyn liittyy myös sen pohtiminen, miten kyselyn eri osa-alueet nimitään, koska opiskelija suhteuttaa vastauksiaan osa-alueen otsikon antamaan viitekehykseen. Kyselyn luotettavuutta määrittää osaltaan opiskelijan motivaatio vastata kyselyyn huolellisesti ja harkiten. Kyselyyn vastanneet opiskelijat ovat kommentoineet, että osa kysymyksistä edellyttää aitoa pohdintaa. Optimaalisin tapa käyttää kyselyä olisi sen kytkeminen hops-työskentelyyn ja tutorryhmän kokoontumiseen. Tällöin ryhmän ohjaaja voisi ohjata keskustelua kyselyn sisällöistä ja opiskelija saisi peilin omille pohdinnoilleen ja itsearvioinnilleen. Näin



esimerkiksi opetuksen ja toimintakäytäntöjen arvioinnin fokus olisi luontevasti opintojen kokonaisuudessa eikä kääntyisi yksittäisten kurssien arvioinniksi.



## **Kiinnittymiskysely opiskelijan itsearvioinnin ja ohjauksen välineenä**

### **Orientaatio oppimiseen ja opetukseen**

Opiskelija ottaa opiskelutaitonsa ja oppimisprosessinsa tietoiseen pohdintaan ja voi kehittyä oppijana.

Opetuksen arviointia pyritään suuntaamaan oppimisen näkökulmasta ja kohdistamaan kokonaisuuksiin.

### **Käsitys tieteellisestä tiedosta**

Opiskelija tunnistaa käsitystään tieteellisestä tiedosta sekä käsityksen muutosta opintojen eri vaiheissa. Tietokäsityksen tunnistaminen edellyttää käsitteen avaamista opetus- ja ohjaustilanteissa.

### **Opiskelun yhteisöllisyys ja vertaisryhmiin kuuluminen**

Opiskelija tiedostaa, miten yliopistokulttuurin käytänteet voivat edistää yhteisöllistä oppimista ja sitoutumista opiskeluun.

Ohjaajat ja opettajat voivat kannustaa opiskelijoita vertaisyhteistyöhön, joka edistää ymmärtämiseen tähtäävää oppimista. Osallistumista tulisi tukea myös opintojen loppuvaiheessa.

### **Opintojen merkityksellisyys**

Opiskelija arvioi opintojen merkitystä elämäntilanteessaan mm. opintojen kiinnostavuuden, ihmisenä kasvamisen, tulevaisuuden visioiden ja kuormittavuuden näkökulmista. Ohjaaja voi tukea opiskelijan pohdintaa ja tuoda esiin ammatillisen kasvun mahdollisuuksia opintoalasta riippuen. Myös opintojen kuormittavuuden ja stressin kokemuksen yhteyttä esimerkiksi oppimisen orientaatioon ja opiskelutaitoihin sekä käsitykseen tieteellisestä tiedosta on syytä avata.

## Lähteet

- Astin, A. 1993. *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. *Higher education research* 23 (3), 247–260.
- Baxter Magolda, M. B. 1992. *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter Magolda, M. 2001. *Making Their Own Way: Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self-Development*. Sterling: Stylus.
- Biggs, J. 2003. *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Bryson, C. & Hand, C. 2007. The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International* 44 (4), 349–362.
- Chapman, A. & Pyvis, D. 2005. Identity and social practice in higher education. *International Journal of Educational Development* 25 (1), 39–52.
- Chapman, E. 2003. Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 8 (13). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>. Luettu 8.2.2012.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109.
- Haarala-Muhonen, A. 2011. Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 237.
- Haworth, J. & Conrad, C. 1997. *Emblems of quality in higher education: developing and sustaining high-quality programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Haynes, C. 2006. The Integrated Student. *Foster Holistic Development to Advance Learning. About Campus*, January/February 2006, 17–23.
- Heikkilä, A. 2011. University Students' Approaches to Learning, Self-Regulation, and Cognitive and Attributional Strategies. Helsingin yliopisto, opettajan-koulutuslaitos. *Tutkimuksia* 325.

- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. 2007. Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology* 77, 703–718.
- Hu, S. & Kuh, G. D. 2002. Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education* 43 (5), 555–575.
- Kaartinen-Koutaniemi, M. 2009. Tieteellinen ajattelu yliopisto-opinnoissa. Haastattelututkimus psykologian, teologian ja farmasian opiskelijoista. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 221.
- Kallio, E. 2011. Integrative thinking is the key: an evaluation of current research into the development of thinking in adults. *Theory & Psychology* 21 (6), 785–801.
- Kallio, E. & Liitos, H. M. 2009. Tarvitaanko postformaalin ajattelun käsitettä? *Psykologia* 2, 108–121.
- Kember, D. & Leung, D. 2005. The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning environments research* 8, 245–266.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–241.
- King, P. M., & Baxter Magolda, M. B. 2005. A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development* 46(6), 571–592.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V. 2012. Towards inclusive higher education? Outlining a student-centered counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stoltz & P. Gonon (toim.) *Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion*. Bern: Peter Lang, 297–320.
- Korhonen, V. & Rautopuro, J. 2012. Miksi opinnot eivät suju? Yliopisto-opintojen hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden yleiskuvaa ja ongelmia tunnistamassa. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press. Arvioitavana oleva artikkelikäsitelmä.
- Kuh, G. D. 2005. Seven steps for taking student learning seriously. *Trusteeship* 13 (3), 20–24.

- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lonka, K., Parvaneh, S., Karlgren, K., Masiello, I., Nieminen, J., Birgegård, G. & Josephson, A. 2008. MED NORD – A tool for measuring medical students' well-being and study orientations. *Medical Teacher* 30:1, 72–79.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. *Sosiaalipsykologisia tutkimuksia* 23. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaine.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology* 46 (1), 4–11.
- McFadden, M. & Munns, G. 2002. Student engagement and the social relations of pedagogy. *British Journal of Sociology of Education* 23 (3), 357–366.
- McInnis, C. 2003. New realities of the student experience: How should universities respond? Keynote-esitelmä. 25th Annual Conference of the European Association for Institutional Research. Limerick, 24.–27.8.2003.
- Meriläinen, M. 2012. Opiskeluympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia* 41. Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of the studies. *Higher education* 48, 173–188.
- Mäkinen, M. 2012. Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press. Arvioitavana oleva artikkelikäsitelmä.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Newble, D. & Entwistle, N. 1986. Learning styles and approaches: Implications for medical education 20 (3), 162–175.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Korkeakouluopintojen edistymisen seurannan kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 9.
- Parpala, A. 2010. Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: Development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 230.

- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E. & Entwistle, N. 2012. Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: validation of a questionnaire used in different countries and varying context. *Learning Environments Research*. Painossa.
- Perry, W. C. 1970. *Forms of intellectual and ethical development in college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press. Arvioitavana oleva artikkelikäsitelmäkirjoitus.
- Puhakka, A. & Rautopuro, J. 2008. Eipä nää riennot paljon huvita. Mikä vie ilon yliopisto-opetuksesta ja tutkimuksesta? Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences* 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 175–192.
- Purnell, K., McCarthy, R. & McLeod, M. 2010. Student success at university: Using early profiling and interventions to support learning. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 7 (3), 77–86.
- Ramsden, P. 1997. The context of learning in academic departments. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press Limited, 198–216.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 36–58.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.
- Salmela-Aro, K. 2009. *Opiskelu-uupumusmittari SBI-9 yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoille*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 46.
- Schommer-Aikins, M. 2004. Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist* 39(1), 19–29.

- Schommer-Aikins, M. 2008. Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of students' and professors' mathematical beliefs. Teoksessa M. S. Khine (toim.) *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures*. Dordrecht: Springer, 303–323.
- Trowler, P. 2005. *A Sociology of Teaching, Learning and Enhancement: Improving Practices in Higher Education*. *Revista de Sociologia* 76, 13–32.
- Trowler, P. 2008. *Cultures and Change in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Ursin, J. & Hyytinen, H. 2010. Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkinä AHELO. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) *PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu* 17, 65–70.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Vermunt, J. 1998. The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68, 149–171.
- Yorke, M. 2006. Student engagement: deep, surface or strategic? Referoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*. Griffith University, Gold Coast, Qld. 12.–14.7.2006.

# ”ON HYVÄ, ETTÄ OPETUS ON VAATIVAA, ETTÄ SIIS OPPII” – OPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ OPINTOJEN VAATIVUUDESTA

*Jouni Tuomi, Bostjan Zvanut & Anna-Mari Äimälä*

Artikkelissa tarkastellaan opiskelijoilta koottujen esseiden pohjalta heidän näkemyksiään vaativasta opiskelusta. Tutkimukseen osallistui hoitotyön opiskelijoita Suomesta ja Sloveniasta. Tutkimuksen viitekehys on Karasekin ja Theorellin (1990) JDCS-mallin (Job Demand-Control(-Support) model) sovellus, joka on suhteutettu opiskelumailmaan. Aineisto muodostui lyhyehköistä kirjoitelmista, jotka analysoitiin ensin sisällönanalyysin avulla. Tulokset osoittavat, että opiskelijat viittaavat kolmeen teemaan puhuessaan opintojen vaativuudesta: koulutukseen yleisesti, opettajiin sekä opiskelijoita aktivoivaan ja oppimiseen tähtäävään toimintaan. Aineistosta identifioitiin positiointiin perustuvaa menetelmää käyttämällä kolme erilaista opiskelijapositionia suhteessa vaativaan opetukseen: kokemus olla opettajan mielivallan alla, kokea opettaja innostajana tai toimia omien tavoitteiden ohjaamana. Opiskelun vaativuus voidaan kokea kirjoitelmien mukaan joko oppimista tukevana tai sitä kuormittavana, ja opiskelun vaativuudesta puhuttaessa nousee opettajan pedagoginen taito keskeiseen rooliin.



## Johdanto

Työelämässä hyväksi koettuja työkykyyn ja hyvinvointiin liittyviä malleja on viimeisen kymmenen vuoden aikana sovellettu laajalti opiskelumailmaan (Sulander & Romppanen 2007; Tuomi & Äimälä 2011). On vedottu ajatukseen, että opiskelu on opiskelijan työtä ja oppilaitos opiskelijan työpaikka, ja jatkuvan oppimisen myötä ovat oppiminen ja työnteko liukenemassa käsitteiksi työssä oppiminen ja oppiminen työnä (Kunttu 2009; 2011; Kurri 2006; Sulander & Romppanen 2007; Sääntti 1999). Mutta vaikka opiskelun ja työelämän välillä voidaan erottaa yhteisiä piirteitä, on niiden välillä myös runsaasti eroja, esimerkiksi opiskelussa korostuva jatkuva opetuksen ja ohjauksen merkitys. Lisäksi sellaiset seikat, kuten työelämää entistä enemmän leimaava väliaikaisuus määräaikaisten työsuhteiden vuoksi, ovat tyyppillisiä vain työelämälle, eivät opiskelumailmalle. Toisin sanoen tutkintotavoitteisen opiskelun määräaikaisuus on lähtökohtaisesti eri asia kuin työsuhteen määräaikaisuus. Lisäksi koulutuksen merkittävin erityispiirre on Kansanen (2004) mukaan pedagoginen ajattelu, joka sijoittuu aina tiettyyn kontekstiin. Institutionaalisessa koulutuksessa tämä konteksti on opetussuunnitelma, ja opettajan sekä opiskelijoiden toiminta opetustapahtumassa on spesifiä toimintaa siinä mielessä, ettei vastaavaa esiinny opetustapahtumakontekstin ulkopuolella (Kansanen 2004).

Työelämän ja opiskelun väliltä ei löydy yksiselitteistä yhteyttä. Silti yhä enemmän käytetään työelämän puolelta poimittua käsitettä tuottavuus ja viitataan korkeakoulujen kasvaviin tuottavuusvaatimuksiin verrattaessa opiskelumailmaa työelämään. Puhutaankin uudesta tietotalouteen liittyvästä teollisuushaarasta, jonka yhtenä keskeisenä voimavarana ovat muun muassa opiskelijoiden hyvinvointi ja tyytyväisyys (Cotton, Dollard & de Jonge 2002).

Cottonin ym. (2002) sekä Chambelin ja Curralin (2005) tekemien yliopisto-opiskelijatutkimusten innoittamana on Karasekin ja Theorellin (1990) JDCS-mallia sovellettu myös suomalaisiin opiskelijoihin (Tuomi & Äimälä 2010). Sitä on myös käytetty yli 30 vuotta kansainvälisissä ”hyvän työn” -arviointitutkimuksissa. Alkuperäisen mallin mukaan kokemukset työn hallinnasta ja vaativuudesta ovat yhteydessä keskenään: positiivinen yhteys synnyttää aktiivista, motivoitunutta oppimista, kun taas negatiivinen yhteys lisää työn koettua kuormittavuutta. Mallin osoittamalle positiiviselle yhteydelle löytyy työelämän oppimisesta empiiristä tukea, vaikkakaan ei yksiselitteisesti (Taris & Kompier 2005). Sen sijaan mallin empiiriset opiskelumailman sovellutukset ovat tuottaneet havaintoja vain negatiivisesta yhteydestä – opintojen hallinnan ja vaativuuden yhteys on opintojen

koettua kuormittavuutta lisäävä (Chambel & Curral 2005; Cotton, Dollard & de Jonge 2002; Tuomi & Äimälä 2010).

Tässä artikkelissa tarkastelu kohdistuu Karasekin ja Theorellin malliin ja sen soveltamiseen opiskelumaailmaan. Soveltamisen pääidea on koetun opintojen hallinnan ja vaativuuden yhteys. Koska aiemmat Karasekin ja Theorellin malliin kohdistuneet opiskelusovellukset ovat olleet tilastollisia ja niiden tulokset osoittavat päinvastaiseen suuntaan kuin alkuperäisen mallin oletukset, on syytä pohdita, ovatko muuttujat käsitteellistetty relevantisti suhteessa opiskelumaailmaan. Jo Taris, Kompier, De Lange, Schaufeli ja Schreurs (2003) esittivät kritiikissään, että Karasekin ja Theorellin mallissa oppimisen ja opiskelun vaativuuden yhteys on huonosti ymmärretty, ja vaativat näiden käsitteiden yhteyden lisätutkimusta. Tässä artikkelissa mallin käsitteitä lähestytään laadullisen tutkimuksen keinoin pyrkimyksenä selvittää, mitä nämä käsitteet kulloinkin ovat ja kuinka ne voidaan käsitellä merkityksinä. Aineisto on kerätty suomalaisilta ja slovenialaisilta hoitotyön korkeakouluopiskelijoilta. Tekstissä opiskelijoiden kirjoitelmia tarkastellaan van Langenhoven ja Harren (1999) ajatusten mukaisesti puheena, joka ilmentää ihmisen tapaa katsella maailmaa ja todellisuutta. Eri maissa kerättyä opiskelijoiden puhetta ei kuitenkaan verrata keskenään, sillä tutkimuksessa etsitään käsitteellistä yleistystä.

## Hyvä työ

Karasekin ja Theorellin (1990; myös Karasek 1979) JDCS-malli on ollut yksi käytetyimmistä ”hyvän työn” arvioinnin välineistä 1980-luvulta alkaen (van der Doef & Maes 1999; Taris & Kompier 2005). Mallissa pyritään selittämään työelämän olojen välittymistä ihmisen hyvinvoinnin tasolle kahden perustavanlaatuisen kokemuksen, kykyjen käytön ja hallinnan tunteen, näkökulmasta. Yksinkertaistaen siinä on kyse työn koetun vaativuuden ja työn koetun hallinnan suhteesta, joihin liittyvät komponentit työn koettu kuormittavuus ja aktiivisuus. Kuormittavuudessa on kyse työn ali- tai ylikuormituksesta, joka liittyy työn vaativuuteen. Aktiivisuus osoittaa, millaisessa tasapainossa työn vaativuus ja sen hallinta ovat. Näiden muuttujien avulla on luotu neljä tyyppiä, jotka ovat vähän kuormittava, kuormittava, passiivinen ja aktiivinen työ (ks. lisää Tuomi & Äimälä 2011, 206).

Ajatuksena on, että mitä vaativampi työ ja mitä vahvempi työnhallinnan tunne yksilöllä on, sitä parempi kokemus työstä tulee tekijälleen. Tämä perustuu

näkemykseen, että yksilö tuntee voivansa paitsi käyttää kykyjään maksimaalisesti myös kehittää niitä työssään. Tätä nimitetään aktiiviseksi työtyypiksi. Mallin mukaan muuttujien negatiivinen yhteys johtaa työn koetun kuormittavuuden lisääntymiseen. Puhutaan kuormittavasta työtyypistä. Näissä kahdessa työtyypissä työn vaativuus voi periaatteessa olla samankaltainen. Mallin mukaan työn kuormittavuuden kokemuksen kannalta ratkaisevaa on, millainen työnhallinnan tunne työntekijällä on. Toisaalta hallinnan tunne vaikuttaa myös, jos työntekijä kokee, ettei työ vaadi häneltä juuri mitään. Tällöin puhutaan joko vähän kuormittavasta tai passiivisesta työtyypistä.

Karasekin ja Theorellin (1990) mukaan nimetyistä neljästä työtyypistä vain aktiivinen työtyyppi tukee riittävästi työntekijän hyvinvointia. Kuormittava työtyyppi puolestaan on hyvinvoinnin kannalta ehdottomasti haastavin. Toisaalta Åborgin (2002) näkemyksen mukaan myös vähän kuormittava työtyyppi, mikäli siihen sisältyy vahva työnhallinnan tunne, olisi työntekijän hyvinvoinnin kannalta aktiivisen työtyypin ohella positiivinen.

Karasek ja Theorell (1990) lisäsivät Karasekin (1979) alkuperäiseen malliin kolmannen komponentin, koetun sosiaalisen tuen. Tämä liittyy kaikkeen työyhteisön sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Sen asema muuttujamallin sovelluksissa on ollut kahdenlainen. Toisissa se on tulkittu osaksi hallinnan komponenttia, toisissa itsenäiseksi, kolmanneksi muuttujaksi (Åborg 2002). Mallin työelämä tutkimuksen painoalueet ovat vaihdelleet hieman sen mukaan, mitä mallin komponenttia on kulloinkin haluttu korostaa. Esimerkiksi Suomessa mallia on nimitetty joko työn kuormittavuuden (Antti-Poika, Kurppa & Korhonen 1993) tai hallinnan malliksi (Martimo & Aro 2006). Joka tapauksessa malli on saanut työelämä tutkimuksissa empiiristä tukea, joskaan ei yksiselitteisesti, kuten mainittua (Taris & Kompier 2005).

## Opiskelun vaativuus ja hallinnan tunne JDCS-mallin mukaan

Opiskelijoiden hyvinvointi ja siihen liittyvät tekijät ovat nousseet viimeisen kymmenen vuoden aikana kiinnostuksen kohteeksi paitsi inhimillisistä syistä myös yhteiskunta- ja korkeakoulutaloudellisista vaateista johtuen. On esimerkiksi oletettavaa, että opiskeluympäristöönä tyytymätön opiskelija ei opiskele samalla intensiteetillä kuin opiskeluympäristöönä tyytyväinen opiskelija. Hän voi vaihtaa toiseen tutkintoon tai korkeakouluun, jopa lopettaa opiskelunsa. Tästä syystä

Cotton ym. (2002) esittävät, että opiskelijoihin kohdistuvaa tutkimusta tarvitaan. Sitä löytyy jo, mutta se on hyvin teorialatonta. Jos hyväksytään ajatus, että opiskelu on opiskelijalle työtä, on tutkimuksissa käytettävissä jo valmiita, testattuja työhyvinvointiin liittyviä teorioita.

Cotton ym. (2002) sekä Chambel ja Curren (2005) pitivät JDCS-mallia toimivana myös opiskelun tapauksessa. Heidän mukaansa näkökulmana on silloin koetun opiskelun hallinnan ja koettujen opiskelun vaatimusten välinen suhde. Tällaisessa tutkimuksessa opiskeluympäristöt voidaan jaotella karkeasti hyviin ja huonoihin. Hyvään opiskeluympäristöön kuuluu muun muassa se, että opiskelussa on mahdollisuus käyttää maksimaalisesti omaa osaamista ja että opiskelija voi vaikuttaa opiskeluunsa ja osallistua opiskelunsa suunnitteluun, minkä lisäksi hänellä on tunne, että hän hallitsee opiskelunsa aikatauluja. Huonossa opiskeluympäristössä nämä mahdollisuudet puuttuvat ja kokemukset ovat negatiivisia. JDCS-mallin oletuksena on, että hyvä opiskeluympäristö ja aktiivinen opiskelutyyppi kohtaavat.

Toisaalta kolme muuta opiskelutyyppiä – vähän kuormittava, passiivinen ja kuormittava – sisältävät enemmän tai vähemmän huonon opiskeluympäristön tunnusmerkkejä. Vähän kuormittavassa opiskelutyyppissä vaarana on opiskelijan turhautuminen, koska hän ei koe opiskelussaan haasteita, sillä hänen tietojaan ja taitojaan aliarvioidaan tai ei hyödynnetä. Passiivisessa opiskelutyyppissä opiskelija kokee toteuttavansa vain opettajan määräyksiä tylsistytävässä opiskeluympäristössä. Tällöin vaarana on opiskelijan tietojen ja taitojen kuihtuminen. Kolmannessa, kuormittavassa opiskelutyyppissä opiskelija kokee oppimismahdollisuutensa vähäisinä. Häneltä vaaditaan paljon, mutta vaatimusten toteuttamiseen ei ole mahdollisuuksia. Karasekin ja Theorellin (1990) mukaan näissä kolmessa tapauksessa opiskelu pitäisi muotoilla tai organisoida uudelleen. Muotoilun tavoitteena olisi sekä opiskelunhallinnan tunteen että koetun vaativuuden tasapainottaminen, toisin sanoen opiskelun koettuun kuormittavuuteen vaikuttaminen.

Åborgin (2002) näkemyksen mukaan opiskelun vaativuus muodostuu ongelmalliseksi vain, jos opiskelunhallinnan tunne on heikko. Tässä tapauksessa kokemus opiskelun vaativuuden kasvusta liittyy kokemukseen opiskelun kuormittavuuden lisääntymisestä. Åborgin mukaan kokemuksella sosiaalisesta tuesta on ratkaiseva merkitys erityisesti ylikuormittuneisuuden tunteisiin. Sosiaalinen tuki ei poista kokemusta opiskelun vaativuudesta, mutta saattaa vähentää kokemusta kuormittumisesta.

Cotton ym. (2002), Chambel ja Curren (2005) sekä Tuomi ja Äimälä (2010) ovat soveltaneet Karasekin ja Theorellin mallia korkeakouluopiskelijoiden hyvin-

voinnin arviointiin. Tulokset olivat kuitenkin hieman yllättäviä suhteessa työelämätutkimusten tuloksiin, joiden mukaan hallinnan ja vaativuuden kokemuksella on positiivinen yhteys. Korkeakoulun piirissä tulokset osoittavat, että opiskelun koetulla vaativuudella ja hallinnalla on aito yhteys, mutta tämä yhteys on negatiivinen. Tosin sanoen opiskelijoiden kokemus opintojen vaativuuden lisääntymisestä liittyy vähentyneeseen kokemukseen opintojen hallinnasta. JDCS-mallin mukaan tämä kertoo siitä, etteivät opiskelijoiden kokemukset opiskelun hallinnasta ja vaativuudesta ole tasapainossa, vaan he ovat ylikuormittuneisuuden painamia. Chambel ja Curral (2005) painottavat tuloksissaan, että opiskelunhallinnan tunne suojaa opiskelijaa vaativuuden negatiivisilta vaikutuksilta.

Yhteenvetona voidaan todeta, että näiden tutkimusten mukaan tyytymättömyys opiskeluun liittyy vahvasti opiskelun rakenteeseen ja siihen, millainen käsitys opiskelijoilla on korkeakouluopiskelun luonteesta. Konkreettisesti tulokset haastavat pohtimaan, miten saada koulutuksessa opiskelunhallinnan tunteelle ja vaativuuden kokemukselle positiivinen yhteys

## Tutkimuksen tavoite, tarkoitus ja tutkimustehtävä

Tämä tutkimus liittyy hankkeeseen, jonka tavoitteena on edistää opiskeluhuvinvointia. Hanketta ohjaavassa viitekehyksessä on keskeisessä roolissa Karasekin ja Theorellin JDCS-mallin opintoihin liittyvä sovellus. Aikaisempien opiskelijatutkimusten tulosten mukaan mallissa esitetty opiskelun ja sen koetun vaativuuden yhteys ei vaikuta samankaltaiselta kuin työelämätutkimuksien pohjalta oletetaan. Vaikka tulokset Tuomen ja Äimälän (2010) tutkimuksessa ovat samansuuntaisia kuin aiemmat Karasekin ja Theorellin (1990) opiskelusovellukset, on herännyt tarve tarkistaa suomalaisessa tutkimuksessa esitettyjen muuttujien operationalisoinnin relevanttius suhteessa opiskelumaailmaan. Tästä syystä tämä tutkimus rajattiin muuttujaan ”opiskelun vaativuus”, ja tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opiskelijoiden näkemyksiä opintojen vaativuudesta. Tutkimustehtävänä on vastata kysymykseen, mistä opiskelijat puhuvat, kun he puhuvat opintojen vaativuudesta. Mallin muita muuttujia sekä alkuperäisen kyselylomakkeen käsitteiden operationalisoinnin yhteyttä tässä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin ei tarkastella tässä artikkelissa.

## Aineiston hankinta ja analyysi

Tämän tutkimuksen metodologia on asemoitu konstruktivismiin ja realismiin rajapintaan. Tekstiä ohjaava näkemys perustuu Holman (2008) tulkintaan Schefflerin minimaalisesta realismista ja plurealismista. Hänen mukaansa minimaalinen realismi ei edellytä metafysisistä realismia, ja toisaalta plurealismin mukaan realismi voidaan hyväksyä ilman monismia. Tässä tutkimuksessa tällä tarkoitetaan, että opiskelijoiden puhe ymmärretään heidän tapanaan katsella maailmaa ja todellisuutta ja hyödynnetään tämän kuvausjärjestelmän moniulotteisuutta. Jokainen puheenvuoro kertoo opiskelijan tavasta tulkita näkemystään opiskelun vaativuudesta. Laadullisella tutkimuksella pyritään tiivistämään ilmauksia ja luomaan käsitteellisiä yleistyksiä puheenvuoroista. Käsitteellisen yleistyksen löytäminen opiskelijoiden puheesta edellyttää oletusta, että kerronnan kohteessa on itsessään jotain yleistä tai että yleisellä asialla voi olla sille merkitystä (Varto 1992).

Cottonin ym. (2002) sekä Chambelin ja Curralin (2005) tutkimuksissa kohdejoukkoina olivat yliopisto-opiskelijat, määrittelemättä tarkemmin koulutusalaan. Tässä hankkeessa tutkimusten kenttänä on ollut hoitotyön korkeakouluopetus, joten myös tähän tutkimukseen valittiin hoitotyön opiskelijoita. Tutkimuksen tiedonantajat edustavat opiskelijoita yhdestä suomalaisesta ja yhdestä slovenialaisesta korkeakoulusta. Koulutukset ovat sikäli samankaltaisia, että EU-direktiivit ohjaavat molempien maiden hoitotyön koulutusta ja siihen liittyviä yksityiskohtia, kuten opintojen kestoa, opintopisteitä, tieteenalaperustaisia opintokokonaisuuksia ja kliinisen harjoittelun minimimäärää. Tässä tutkimuksessa mukana olleiden korkeakoulujen tarjoamat koulutukset poikkeavat kuitenkin toisistaan hieman niiden opetussuunnitelmia ohjaavien periaatteiden suhteen. Suomalaisessa korkeakoulussa koulutusta ohjaa ongelmaoperustaisen oppimisen (problem-based learning, PBL) idea, slovenialaista koulutusta yleinen aktivoivan oppimisen ajatus. Tutkimusta suunniteltaessa tiedostettiin, että kahden maan hoitotyön koulutukseen ja koulutuksen eroihin vaikuttavat esimerkiksi erot koulutusinstituution historiallisessa kehityksessä ja hoitotyön kulttuurissa sekä myös se, että opetukseen liittyvä käsitteistö ymmärretään eri kulttuuripiireissä eri tavalla. Koulutukset eivät voi olla samanlaisia EU-normeista huolimatta. Tämä haaste nähtiin mahdollisuutena löytää jotain yleistä opiskelun vaativuudesta.

Suomalaisia opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan luokkatilanteessa lyhyt kirjoitelma A4-arkille seuraavalla ohjeella: ”Opiskelijat kertovat, että hyvä opetus on vaativaa. Kuvaile, mitä sinun mielestäsi tarkoitetaan vaativalla opetuksella.” Aikaa oli varattu noin 15 minuuttia. Sloveniassa aineisto kerättiin samalla tavalla, mutta

ohje kirjoitelman kirjoittamiseen oli niukempi (kirjoitelmien alkuperäinen kirjoituskieli oli sloveeni): ”Mitä vaatava opetus on sinun mielestäsi (kuvaile lyhyesti)?” Aikaa kirjoittamiseen oli varattu noin 10 minuuttia. Suomessa kirjoitelmia saatiin yhteensä 50, joista 32 oli nuorisoasteen opiskelijoilta ja 18 aikuiskoulutuksen opiskelijoilta. Sloveniassa kaikki vastanneet olivat nuorisoasteen opiskelijoita (n = 39). Kokonaisuudessaan kirjoitelmia kerättiin 89 kappaletta.

Aineistojen analysointi aloitettiin siten, että sloveeniksi kirjoitetut kirjoitelmat käännettiin englanniksi. Englanninkielisiä ja suomalaisia kirjoitelmia käsiteltiin yhdessä, jolloin aineistoa kyettiin tarkastelemaan yhtenä kokonaisuutena. Aineiston analyysissä sovellettiin laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysyä pelkistäen, ryhmitellen ja abstrahoiden (Tuomi & Sarajärvi 2010). Aineistoon tutustumisen jälkeen siitä erotettiin tutkimustehtävän näkökulmasta merkitykselliset ilmaukset. Näistä muodostuivat tutkimuksen analyysiyksiköt. Merkityksellinen ilmaus pelkistettiin siten, että sen olennainen sisältö säilyi. Tämän jälkeen niitä verrattiin toisiinsa ja sisällöllisesti samankaltaiset pelkistykset yhdistettiin kategoriaksi. Tämä yhdistävä kategoria nimettiin niin, että sen nimi kattoi sen sisälle valitut pelkistetyt ilmaukset. Myöhemmässä vaiheessa näitä kategorioita yhdistettiin suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Artikkelin lopussa analyysin tulokset on esitetty yhteenvetotaulukkona, jota voi lukea myös analyysin etenemisen kuvauksena.

Sisällönanalyysin tuloksia hyödynnettiin lopuksi aineiston teemoittamisessa. Tässä sovellettiin van Langenhove ja Harren (1999) positiointiteoriaa, jossa tarkastellaan ihmisten toimintaa keskusteluina, puheena tai diskursseina ja analysoidaan yksilön positiointia, asettumista tiettyyn asemaan, puheessaan. Tässä aineistossa opiskelijoiden puheenvuorot muodostuivat heidän vastauksistaan. Analyysissä ajatuksena oli, että ihminen positioi itseään jatkuvasti puheessaan, ja löydettyjen teemojen sisällä tarkastelu kohdistui positioinnin tapoihin. Tässä työssä tarkoituksena oli löytää ja kuvata vastaajien esittämiä puheenvuoroja, joilla he kuvasivat omaa positiotaan suhteessa vaativaan opiskeluun. Teorian (Harre & van Langenhove 1999) perusoletusten mukaan yhdenkin roolin sisällä on mahdollista ottaa erilaisia positioita suhteessa samaan ilmiöön. Yksi henkilö voi siten asettua erilaisiin asemiin ja hänen vastauksensa sisältää erilaisia positioita, toisin sanoen yksittäinen vastaus voi sisältää kaikki tuloksina luodut positioinnin tavat tai kuvata ideaalina yhtä positioinnin tapaa.

## Sisällönanalyysin tulokset

Opiskelijoiden vastuksista on erotettavissa yhteensä 256 arviointia, jotka liittyvät opiskelun vaativuuteen. Kaikissa tulee esille tavalla tai toisella oppiminen. Arvioinneista oli löydettävissä kolme yhdistävää kategoriaa: koulutuksen yleiset linjaukset, opettajaa koskevat arviot sekä arviot opetuksen sisällöstä ja menetelmistä aktivoidea opiskelijaa oppimaan.

Suomalaiset ja slovenialaiset opiskelijat kuvailevat vaativia opintoja hieman eri tavoin. Kirjoitelmien erilaisuus selittynee ilmeisesti hieman erilaisesta tehtävänannosta. Suomalaisten vastaukset ovat muodoltaan runsaampia, ja kirjoitelmissa korostuu positiivinen suhde vaativaan opetukseen, kun taas slovenialaisissa painottuu negatiivinen ja niukka ilmaisu. Suomalaisten kirjoitelmissa vaativat opinnot liittyvät vahvasti oppimiseen innostavaan, hyvään opetukseen, kuten tehtävänannossa annettiin ymmärtää. Slovenialaisten vastauksissa painottuu opintojen vaativuus ylikuormittavuutena. Voidaan kuitenkin sanoa, että näkemyserot löytyvät ryhmien sisältä, eivät ryhmien väliltä.

Yleistäen opiskelijoiden vastuksista voidaan todeta, että vaativat opinnot ymmärretään joko positiivisena tai negatiivisena ilmiönä. Positiivisena ilmiö edistää opiskelijoiden oppimista, mutta negatiivisena se ymmärretään kuormittavana, opintoja ja oppimista häiritsevänä tekijänä. Vastauksissa samat sanat saattavat perustella niin positiivista kuin negatiivistakin näkemystä. Ehkä selkein esimerkki tästä liittyy suomalaisten opiskelijoiden suhtautumisesta läsnäolopakkoon. Toisissa vastauksissa se nähdään opiskelua ryhdistävänä ja oppimista edistävänä toimenpiteenä muun muassa siksi, että oppitunneille tulee luettava, niillä tulee kuunneltua ja kysyttyä ja opiskelija tietää missä mennään. Toisissa se yksiselitteisesti tuomitaan opiskelua häiritseväksi ja turhia vaatimuksia opintoihin tuovaksi hiostamiskeinoksi.

Koulutuksen yleisiin linjauksiin liittyvät lausumat ( $n = 28$ ) kuvaavat toisaalta koulutuksen laatua ja sen ylläpitämistä ( $n = 15$ ), toisaalta koulutuksen tavoitteita ja arviointia ( $n = 13$ ). Koulutuksen laatua ja sen ylläpitämistä kuvataan hyvin yleisillä lausumilla laadunvarmistuksesta, koulutuksen tasosta ja tiettyjen kriteerien täyttämisestä ja vaativa opetus nähdään haasteena sekä opettajalle että opiskelijalle. Lisäksi koulutuksen laatua kuvataan puitetekijöillä, jotka liittyvät aikatauluihin ja niiden pitämiseen, resursseihin ja opetussuunnitelman noudattamiseen.

Koulutuksen tavoitteet ja arviointi osana vaativaa opetusta nähdään oppimisen kannalta hyvänä. Koska oppimisen pitää olla tavoitteellista, arvioidaan tentissä sitä, mitä on osattava kurssin jälkeen. Kritiikki arviointia kohtaan kulminoituu



muun muassa tentteihin, kuten ilmauksissa ”pitääkö kaikesta mahdollisesta olla tentti” (Op 38). Toisaalta opettajia arvostellaan siitä, että he ”hyväksyvät” vain korkeimmat, H(4) tai K(5), arvosanat.

Opettajien (n = 48) osalta lausunnot voidaan tiivistää ajatukseen, että opettaja joko on pedagogi (n = 42) tai ei ole (n = 6). Monologinen luennointi, huonosti valmisteltu opetus sekä opettajan laiskuus ja passiivisuus tuottavat yhdentyypin kokemuksen opiskelun vaativuudesta opiskelijoille: ”Passiiviset luennot” (Op 14); ”kaikki työ säilytetään opiskelijoille” (Op 30); ”opettajat eivät ole tavoitettavissa” (Op 75); ”luentoja ei ole juurikaan suunniteltu” (Op 8). Toisaalta täysin toisen tyyppinen kokemus opiskelun vaativuudesta ilmenee opetuksessa, jos opettaja on pedagogi. Hän on oikeudenmukainen, hallitsee opettamansa aineen, on valmistautunut luennoille ja on kunnianhimoinen suhteessa opiskelijoihin. Opettajan oikeudenmukaisuus tulee esille siinä, ettei hän nolaa tai aliarvioi opiskelijoita. Hänet saa keskeyttää ja kysymyksiin saa vastauksen.

Opettaja tietää paljon opetettavasta asiasta ja haluaa opiskelijoidenkin tavoittelevan samaa. – – Vaativa opettaja haluaa opiskelijoiden tähtäävän korkeimpiin arvosanoihin. (Op 12)

Opetettavan aineen hallinta ja opetukseen valmistautuminen korostuvat, jos lasketaan yksittäisten arvioiden määriä. Opettajalta ei odoteta vain alansa asiantuntijuutta ja kokemusta alalta, vaan myös uusinta, ajantasaista tutkittua tietoa. Opettajan pitää myös kyetä kertomaan ”ajanhermolla” olevista teemoista ja ottamaan niihin kantaa. Hyvästä valmistautumisesta kertovat hyvä materiaali, opetuksen kiinnostavuus ja motivoivuus, tai että opetus ei ole vain PowerPoint-esitystä tai vanhoja opetusmateriaaleja. Opetuksen pitää saada mielenkiinto pysymään yllä.

Arviot opetuksen sisällöstä ja menetelmistä aktivoivat opiskelijaa oppiminaan muodostivat suurimman yksittäisten arvioiden kokonaisuuden (n = 183). Keskeinen ajatus tarkentuu ajatukseen ”aktivoivat oppimaan” (n = 105). Oppiminen vaatii ajattelua ja älyllistä ponnistelua, ei valmiita vastauksia, mutta lisäksi omatoimista tiedonhakua, asioiden miettimistä sekä aiemman tiedon ja osaamisen haastamista. Positiivinen suhtautuminen oppimisen aktivointiin korostuu positiivisten arvioiden määränä (n = 78), kun taas negatiiviseksi luonnehdittavia arvioita oli vain alle kolmannes (n = 27). Positiiviseksi luonnehdituissa arvioissa heikkoa opintoihin paneutumista ei yritetä selitellä, mutta negatiivisissa sitä perustellaan esimerkiksi kiireellä, ajanpuutteella ja sillä, että ponnistelut on koettu ylenmääräisiksi:

Vaativa opetus antaa opiskelijalle hyvät tiedot ja taidot niin, että opiskelija ei vain osaa asioita ulkoa, vaan sisäistää ne ja osaa selittää asian omin sanoin. (Op 42)

Opiskelu on vaativaa, kun ei ole tarpeeksi aikaa ja pitää lukea nopeasti paljon kirjoja. (Op 60)

Opetuksen sisältöä oppimista aktivoivana asiana kuvaillaan niukasti ( $n = 18$ ), mutta vaihtelevista näkökulmista se nähdään joko monipuolisena, kattavana ja laadukkaana tai liian vaikeana, vieraskielisyytensä takia liian haastavana, käytettävissä olevaan aikaan nähden liian runsaana, kooltaan liian laajana suhteessa opiskelijan resursseihin tai laajuudeltaan myös sellaisena, ettei siinä huomioida muiden kurssien vaativuutta. Opetusmenetelmiin kiinnitettiin huomiota 57 arviossa. Menetelminä tulivat esille keskustelu, ryhmässä toiminen, osallistava opetus ja tehtävät. Tehtävät saivat sekä positiivisia että negatiivisävytteisiä arvioita. Myös läsnäolopakko herätti arvioissa tunteita sekä puolesta että vastaan. Lopuissa arvioissa ( $n = 29$ ) ei oteta kantaa menetelmään sinänsä vaan siihen, miten toimia, että opiskelija aktivoituisi opetuksesta: auttaisivatko esimerkiksi teorian ja käytännön yhdistäminen, elävöittävät esimerkit, kokemuksien tuominen opetukseen ja opetuksen monipuolisuus?

– – Vaativaan opetukseen kuuluu sellainen opetustyyli, että hän pystyy taitavasti yhdistelemään teoriaa ja käytäntöä ja tuomaan sen opiskelijoiden eteen esimerkiksi luennonomaisesti, mutta ei kuitenkaan pureskele valmiiksi opiskelijoille tietoa. (Op 30)

Arviot opetuksen sisällöstä ja menetelmistä aktivoida opiskelijaa oppimaan voidaan tiivistää joko ajatukseen 'ongitaan opiskelijan kyvyt esille ja otetaan koko hänen kapasiteettinsa käyttöön' tai toisesta näkökulmasta ajatukseen 'liian vaikeaa ja liian paljon suhteessa opiskelijan kapasiteettiin'. Kirjalliset tehtävät vaikuttavat olevan suuri ongelma. Niiden kuvailtiin olevan liian vaikeita tai opettajien vaativan niitä kaikista mahdollisesta, mutta toisaalta esille tuli myös, että niiden tekeminen vaatii hyvää asiaan perehtymistä ja omia johtopäätöksiä.

## Opiskelijoiden positiot heidän puhuessaan vaativasta opiskelusta

Opiskelijoiden puheenvuorot vaativasta opiskelusta on luokiteltu sisällönanalyysin mukaan kolmeen yhdistävään kategoriaan, jotka ovat koulutuksen yleiset linjaukset, opettaja ja aktiivisuus. Nämä kategoriat kuvaavat opiskelijoiden puheen sisältöjä. Vaikka kategorioissa painotetaan eri asioita, korostuu kaikissa kolmessa opettaja–opiskelija-suhde. Vaativasta opiskelusta puhuttaessa on puheesta erotettavissa kaksi sävyä, jotka liittyivät kolmeen teemaan. Yhtäältä puhe on negatiivisävytteistä ja teemana on opiskelijan kokemus pakottamisesta. Toisaalta puhe voi olla positiivissävytteisessä, ja siinä nousevat esille teemat kokemuksesta, että opettaja vaatii opiskelijalta oppimista tai että opiskelija vaatii sitä itseltään. Nämä puheen sävyt ja teemat kuvastavat myös opiskelijoiden kolmea erilaista positiointitapaa eli sitä, miten he asemoivat itsensä suhteessa vaativaan opetukseen. Aineistoon pohjautuen nämä tavat on nimetty seuraavasti: kokemus opettajan mielivallan alla olemisesta, kokemus opettajasta innostajana, toiminta omien tavoitteiden ohjaamana. Kaikkia positiointeja yhdistävä näkemys kulminoituu ajatukseen opiskelijan ponnistelusta. Kahdessa jälkimmäisessä ponnistelu liittyy uuden oppimiseen, mutta ensin mainitussa ennen kaikkea selviytymiseen. Kahta jälkimmäistä yhdistää myös ajatus hyvästä opiskelukokemuksesta.

Vaativasta opiskelusta puhumisen alaluokkana nousee keskeiseksi elementiksi (arvioiden määränä) tämän tutkimuksen kirjoitelmissa puhe opiskelijan aktiivisuudesta. Tässä puheessa positioinnin erot tulevat esille selkeimmin. Positioinnit opettajan mielivallan alla olemiseen liittyvät opiskelijan kokemukseen pakottamisesta aktiivisemmaksi kuin mitä hän haluaa olla tai mieltää merkitykselliseksi: ”Joutuu opiskelemaan asioita, joista ei ole hyötyä tulevan ammatin kannalta.” (Op 16) Toisaalta positioinnit opettajan innostavana kokemiseen kuvaavat opettajaa vaativana, ei valmiita vastauksia antavana, opettamansa aineen sisällöt osaavana ja opetusmenetelmät hallitsevana pedagogina. Ajatus opetuksen vaativuuden ja (yli)kuormittumisen yhteydestä on näissä positioinneissa häivytetty. Samankaltaiset näkemykset ovat tunnistettavissa positioinneissa, joissa opiskelija on asettanut omat tavoitteensa ja etenee niiden ohjaamina: ”Jos asettaa tavoitteensa ja suunnittelee opiskelunsa hyvin sen mukaan, mitä jaksaa, opiskelu on helppoa ja kivaa!” (Op 82)

Opettajasta puhuessaan opiskelijat positioivat itsensä suhteessa opettajan merkitykseen joko motivoijana ja kannustajana tai innon ja mielekkyyden tappajana. Puheessaan koulutuksen yleisistä linjauksista opiskelijat positioivat itsensä suh-

teessa siihen, miten koulutusta ohjaavia määräyksiä, ohjeita ja sääntöjä toteutetaan. Näissä puheissa positioinnin dikotomia opettajan mielivalta – innostava opettaja painottuu. Myös omat tavoitteet -positiointi tulee esille, mutta vain heikosti. Se ilmenee enemmän implisiittisesti, dikotomian jälkimmäiseen positiointiin liittyneenä esimerkiksi siten, että kokemus opettajan kunnianhimosta suhteessa opiskelijoihin kohtaa opiskelijan ajatukset itsestään.

Positioinnin teorian (van Langenhove ja Harren 1999) mukaisesti kaikki kolme positioinnin tapaa esiintyvät itsenäisinä, koko vastausta teemoittavina, mutta myös yksittäisinä ilmauksina toisten teemojen teemoittamisissa vastauksissa. Vaikka olla opettajan mielivallan kohde on vastauksina ja ilmaisuna vähiten käytetty positiointi, hallitsee se useimmiten koko vastausta. Näissä vastauksissa ei ole juuri sijaa kahdelle muulle tavalle. Opettaja innostajana ja opiskelijan omat tavoitteet ovat useimmiten yhdessä sävyttämässä koko vastausta. Näistä vastauksista löytyy myös muutamia yksittäisiä opettajan mielivaltaan luokiteltavia ilmauksia.

Yhteenvetona tuloksista voidaan todeta, että vaikka opiskelijat puhuvat monenlaisista vaativaan opetukseen liittyvistä asioista, hallitsee puheenvuoroja opettaja–opiskelija-suhde. Puheenvuoroissaan opiskelijat positioivat itsensä tämän suhteen kautta. Vaativaan opetukseen suhtaudutaan joko negatiivis- tai positiivis-sävytteisesti. Tässä tutkimuksessa olleiden arvioiden mukaan vaativa opetus liittyy kuitenkin voittopuolisesti hyvään opiskelukokemukseen, ja opiskelijat kokevat oppineensa.

## Pohdinta

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä oli vastata kysymykseen, mistä opiskelijat puhuvat, kun he puhuvat opintojen vaativuudesta. Vastaajina oli hoitotyön korkeakouluopiskelijoita kahdesta eri maasta. Tarkoituksena ei ollut vertailla eri maiden opiskelijoiden näkemyksiä, koska haluttiin löytää yleiset teemat. Tulosten kannalta on merkityksellistä huomata, että kirjoitelmien laadulliset erot olivat eri maiden muodostamien ryhmien sisällä, eivät niiden välillä. Tämä vahvistaa osaltaan ajatusta mahdollisuudesta puhua käsitteellisesti yleisistä teemoista tässä aineistossa. Myöskään hieman erilaisilla aktivoivan oppimisen toteutuksilla eri opilaitoksissa ei voitane sanoa olleen merkitystä tutkimushenkilöiden vastauksiin.

Aineiston analyysin kannalta oli haasteellista, että alkuperäinen aineisto oli kahdella eri kielellä ja että slovenialaisten kirjoitelmat käännettiin englanniksi.

Jo käänösprosessissa saattoi tulla tulkintavirheitä, mutta virhetulkintoja syntyi mahdollisesti myös siksi, että lopullisen tulkinnan tekivät henkilöt, joilla ei ole vahvaa suhdetta slovenialaiseen kulttuuriin tai kirjalliseen ilmaisutapaan. Tulokista on keskusteltu kirjoittajaryhmässä englanniksi. Tässä artikkelissa esitetyt tulokset edustavat ryhmän konsensusta.

Tutkimuksen viitekehyksenä olleen Karasekin ja Theorellin (1990) mallin mukaan kokemus opintojen vaativuudesta liitetään joko motivoituneeseen, aktiiviseen opiskeluun tai opintojen kuormittavuuteen. Nämä määrittyvät mallin mukaan sekä opiskelunhallinnan tunteen että sosiaalisen tuen kokemuksen funktiona. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat viittaavat opiskelijoita aktivoivaan, oppimiseen tähtäävään toimintaan puhuessaan vaativista opinnoista. Aktivoiva toiminta voidaan kokea joko oppimista tukevana tai sitä kuormittavana. Kirjoitelmissa sosiaalisen tuen kokemus liitettiin vain opettajaan. Opettajan pedagoginen taito edistää motivoituneisuutta sekä aktiivisuutta, ja sen puute lisää opiskelun ylikuormittavuuden tunnetta. Tulosten mukaan opettajan antamat tehtävät, jotka vaativat opiskelijan aktiivisuutta ja omaa panosta, voi opiskelija tulkita joko oppimista edistäviksi tai opintojen kuormitusta lisääviksi. Tulkinta liittyy opiskelijan kokemukseen opettajasta pedagogina. Alikuormittavuudesta ei kirjoitelmissa puhuttu.

Opiskelijoiden puheessa opintojen vaativuus on yhteydessä myös kokemukseen opiskelun hallinnasta. Positiivinen kokemus vaativuudesta ja kokemus opintojen hyvästä hallinnan tunteesta liittyivät oppimisen kokemuksiin. Kirjoitelmissa, joissa tuli esille kokemus opintojen huonosta hallinnasta, kuvasivat opiskelijat muun muassa ajan puutetta ja oman oppimiskapasiteettinsa ylittymistä. Opettajan pedagogiset kyvyt nousivat hallinnan kokemuksessakin keskeiseen asemaan.

Vaativia opintoja kuvattiin Karasekin ja Theorellin mallin mukaisen hyvän opiskeluympäristön kriteerien avulla, kuten esimerkiksi, että opiskelussa on mahdollisuus käyttää maksimaalisesti omaa osaamistaan tai opiskelijalla on tunne, että hän hallitsee opiskelunsa aikatauluja. Toisaalta myös vastakkaiset kokemukset, huonon opiskeluympäristön tunnusmerkit, tulivat esille vastauksissa. Mallin mukaan opiskeluympäristö pitäisi tällöin muotoilla tai organisoida uudelleen riippuen siitä, onko kyseessä opintojen hallinnanmahdollisuuksien puute, kuormittavuus vai molemmat. On kuitenkin syytä pohtia, ollaanko tällaisella ajattelulla synnyttämässä eräänlaisia universaaleja, hyvän opiskeluympäristön piirteitä, jotka perustuvat opiskelijan ominaisuuksiin? Pitäisikö haastetta vaativista ja positiivisen kokemuksen tuottavista opinnoista lähestyä toiminnallisemmasta näkökulmasta?

Tulosten mukaan opintojen vaativuus muodostuu siitä, että opiskelija tekee tai ajattelee itse, ja opettajan pedagogisilla taidoilla on suuri merkitys siinä, millaisena opiskelija vaativuuden kokee. Opiskelijoiden positioinnit (van Langenhove & Harre 1999) heidän puhuessaan vaativasta opiskelusta tiivistivät aineistoa suhteellisen hyvin. Toki voidaan huomauttaa, että ihan kaikki yksityiskohdat eivät tulleet huomioiduksi, sillä esimerkiksi yksittäisten vastausten mukaan opintojen kuormittavuuden lisääntymiseen vaikuttavat opettajien ohella myös muut tekijät, kuten opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen. Toisaalta löytyi myös vastauksia, joissa opiskelun ja muun elämän yhteensovittamista ei koettu ongelmana, mikäli opiskelija organisoivat omat tavoitteensa ja toimintansa. Tässä mielessä Karasekin ja Theorellin mallin ajatus motivoivien ja ylikuormittavien opintojen vastakkainasettelusta osana opintojen koettua vaativuutta on osuva. Mallin mukaan kokemus opintojen hallinnasta, erityisesti siitä, kykeneekö opiskelija säätelemään opintojensa kuormittavuutta selittää, kumpaa ääripäätä kohti opiskelijan kokemus liikkuu.

Tulos, jonka mukaan opiskelijoiden puheenvuoroja hallitsee opettaja–opiskelija-suhde, on hieman hämmentävä, sillä se jää vähäiselle huomiolle esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden keskeyttämistä tai opintoihin kiinnittymistä tarkastelevissa tutkimuksissa (Mäkinen & Annala 2011; Rautopuro & Korhonen 2011). Ero tämän ja muiden tutkimusten välillä liittyy siihen, että tässä tutkimuksessa tiedonantajat olivat hoitotyön korkeakouluopiskelijoita. Hoitotyön koulutuksesta puuttuu yliopistokoulutuksen akateemisen vapauden traditio ja käytännöt. Toisaalta hoitotyön koulutuksessa on mukana vahva hoitamisen ja huolehtimisen elementti. Esimerkiksi kirjoitelmien pohdinta läsnäolopakosta kielii näistä molemmista ilmiöistä. Opettajat ovat hoitotyön koulutuksessa intensiivisemmin läsnä opiskelijan opiskelun arjessa kuin yliopistoissa. On siis oletettavaa, että opiskelijan kokemus koulutuksesta ja ”heitteillä olosta” muodostuu hoitotyön koulutuksessa hieman eri tavoin painottuneista elementeistä kuin yleisesti ottaen yliopistokoulutuksessa.

On kuitenkin huomattava, että opiskelijat puhuvat vastauksissaan opiskelun kuormittavuudesta vain kertomalla, että heidän hallinnan tunteensa opiskelun suhteen muuttuu. Itse kuormittavuus sitä vastoin ymmärretään jotenkin ”vakiona”. Vastauksissa viitataan joko kuormittumisen ja hallinnan tunteen tasapainoon tai ylikuormittumiseen, ei lainkaan alikuormittumiseen. Oletettavasti tehtävänanto johdatti tämän tapaiseen ajatteluun. Joka tapauksessa tuloksien voitaneen sanoa viittaavan aikaisempien tutkimusten (Chambel & Curren 2005; Cotton ym.

2002) päätelmiin, joiden mukaan tyytymättömyys opiskeluun liittyy siihen, millainen käsitys opiskelijalla on korkeakouluopiskelun luonteesta.

Tuloksista voi päätellä, että oppimisen kokemus liittyy positiiviseen kokemukseen vaativista opinnoista. Negatiivinen kokemus liittyi opintojen ylikuormittavuuteen, eikä tällaisia sisältävissä kirjoitelmissa ollut oppimisella sijaa. Jos saatuja tuloksia soveltaisi opettamistyöhön, ensisijaista ei olisi pohtia opiskelijan kokemaa opiskelun kuormitusta, vaan pikemminkin sitä, millä tavoin jokainen opiskelija voisi kokea hyviä, mielekkäitä oppimiskokemuksia. Tulosten mukaan vaikuttaa siltä, että nämä ovat avaintekijöitä siinä, kuinka opiskelija kokee opiskelun vaativuuden ja opiskeluun sisäänrakennetun, lisääntyvän kuormituksen mielekkyyden.

Lääketieteellinen ja työterveyshuollollinen ajattelu on ohjannut työelämän käsitteiden ja mallien soveltamista opiskelukyvyn ja opiskeluhuvinvoinnin tarkasteluun (Kunttu 2009; 2011; Sulander & Romppanen 2007). Yhteisten piirteiden tunnistaminen työelämän ja opiskelun välillä on katsottu riittäväksi perusteeksi ilman, että on kiinnitetty juuri lainkaan huomiota niitä erottaviin tai niiden erityispiirteisiin. Myös tässä tutkimuksessa on havaittavissa tämä ongelma. Jatkotutkimusten ja koko tämän tutkimushankkeen etenemisen kannalta onkin ensiarvoisen tärkeää kiinnittää huomiota opetuksen ja opiskelun erityispiirteisiin suhteessa työelämään.



## Mistä opiskelijat puhuvat, kun he puhuvat opiskelun vaativuudesta?

Esimerkki pelkistetystä lausunnosta	Alakategoriat	Yläkategoriat	Yhdistävät kategoriat
Laadunvarmistus Koulutuksen taso	Yleiset arviot	Koulutuksen laatu ja sen ylläpitäminen	Koulutuksen yleiset linjaukset
Aikataulut Resurssit	Puitetekijät		
Oppiminen tavoitteellista	Tavoitteet	Koulutuksen tavoitteet ja arviointi	
Arvioidaan mitä osataan	Arviointi		
Opettaja ei nolaa opiskelijaa Opettaja vastaa kysymyksiin	Opettaja on oikeudenmukainen	Opettaja on pedagogi	Opettajaa koskevat arviot
Opettaja on alan asiantuntija Opettajalla on kokemusta	Opettaja hallitsee opettamansa aineen		
Hyvä opetusmateriaali Motivoiva opetus	Opettaja on valmistautunut luennoille		
Opettaja on kunnianhimoinen suhteessa opiskelijoihin	---		
Monologinen luenointi Huonosti valmistellut luennot	---	Opettaja ei ole pedagogi	
Oppiminen vaatii älyllistä ponnistelua Opettaja ei anna valmiita vastauksia	Positiivista	Oppimisen aktiivointi	
	Negatiivista		
Opetus on monipuolista, kattavaa, laadukasta	Positiivista	Opetuksen sisältö	
Opetus on liian vaikeaa, vieraskielistä	Negatiivista		
Keskustelut Ryhvät	Menetelmät	Opetusmenetelmät	
Teorian ja käytännön yhdistäminen Kokemukset	Miten aktivoida menetelmillä		



## Lähteet

- Antti-Poika, M., Kurppa, K. & Korhonen, O. 1993. Sydänsairaudet. Teoksessa M. Antti-Poika (toim.) Työperäiset sairaudet. Helsinki: Työterveyslaitos, 306–318.
- Chambel, M. J. & Curral, L. 2005. Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review* 54, 135–147.
- Cotton, S. J., Dollard, M. F. & de Jonge, J. 2002. Stress and students job design: Satisfaction, well-being and performance in university students. *International Journal of Stress Management* 9, 147–162.
- van der Doef, M. & Maes, S. 1999. The Job Demand-Control(-Support) Model and psychological well-being: a review of 20 years of empirical research. *Work & Stress* 13 (2), 87–114.
- Harre, R. & van Langenhove, L. 1999. Epilogue: further opportunities. Teoksessa R. Harre & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory: Moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell, 195–199.
- Holma, K. 2008. Scheffleriläinen rationaalisuus ja kasvatustodellisuuden monikerroksisuus. Jännitteitä ja ratkaisuja Israel Schefflerin kasvatustieteessä. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 216.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karasek, R. A. 1979. Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job design. *Administrative Science Quarterly* 24, 285–308.
- Karasek, R. A. & Theorell, T. 1990. Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life. New York: Basic Books.
- Kunttu, K. 2009. Opiskeluterveys koostuu monen toimijan yhteistyöstä. *Työterveyslääkäri* 27 (1), 21–24.
- Kunttu, K. 2011. Opiskelukyky. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim, 34–35.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 27/2006.
- van Langenhove, R. & Harre, R. 1999. Introducing positioning theory. Teoksessa R. Harre & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory: Moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell, 14–31.

- Martimo, K-P. & Aro, A. 2006. Psykososiaaliset tekijät työssä. Teoksessa M. Antti-Poika, K-P. Martimo & K. Husman (toim.) Työterveyshuolto. Helsinki: Duodecim, 105–115.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistoissa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisenriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 36–58.
- Sulander, J. & Romppanen, V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijan hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 26. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 15/1999.
- Taris, T. W. & Kompier, M. A. J. 2005. Job characteristics and learning behavior: review and psychological mechanism. *Research in Occupational Stress and Well-Being* 4, 127–166.
- Taris, T. W., Kompier, M. A. J., De Lange, A. H., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. J. G. 2003. Learning new behavior patterns; a longitudinal test of Karasek's active learning hypothesis among Dutch teachers. *Work & Stress* 17 (1), 1–20.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2010. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. ja Äimälä, A-M. 2010. Leppoisaa – ammattikorkeakoulun terveystieteen opiskelijoiden arvio opiskeluhyvinvoinnistaan. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 12 (4), 16–27.
- Tuomi, J. ja Äimälä, A-M. 2011. Opiskeluhyvinvoinnin jäljillä – työtyytyväisyysteorioiden anti opiskeluhyvinvointitutkimukseen. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 196–216.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Åborg, C. 2002. How does IT feel @ work? And how to make IT better. Computer use, stress and health in office work. Comprehensive summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Science and Technology 768. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala: Uppsala University.

# RAJOJA YLITTÄVÄ KORKEAKOULUOPISKELU – KOKEMUKSIA OSALLISTAVASTA PEDAGOGIIKASTA

*Antero Stenlund, Marita Mäkinen & Vesa Korhonen*

Eurooppalaisen koulutuspolitiikan tavoitteena on lisätä korkeakoulutuksen yhteiskuntayhteyksiä, tehokkuutta ja vaikuttavuutta toteuttamalla muun muassa laajoja rakenneuudistuksia. Artikkelissa tarkastellaan osallistavan pedagogiikan mahdollisuuksia tukea opiskelijoiden opintojen sujuvaa etenemistä. Esiin nostetaan perinteisen opetuksen ja oppimisen rajojen ylittäminen, osaamisen kartuttaminen tuottamisen avulla sekä oppimisprosessin osapuolten sitoutumiseen perustuva osallistaminen. Tulosten mukaan osallistavan pedagogiikan kehittäminen on rakenteiden muuttamista tehokkaampi keino tukea työelämään suuntaavaa opintoihin kiinnittymistä.

## Johdanto

Korkeakoulutuksen tulevaisuudenkuva muotoutuu sellaisista avainsanoista kuin laatu, kansainvälisyys, profiloituminen, vaikuttavuus ja tehokkuus (OKM 2010; OKM 2011). Toisin sanoen opintojen läpäisy- ja valmistumisaste sekä työllistyminen ovat nousemassa korkeakoulutusta määrittäviksi indikaattoreiksi. Niiden perusteella arvioidaan koulutuksen onnistumista ja jaetaan rahoitusta. Uskoaksemme tästä seuraa, että esitettyjä indikaattoreita tullaan käyttämään myös yksittäisissä koulutusorganisaatioissa puntaroidaessa koulutusohjelmien ja niiden osien suorituskykyä, hyödyllisyyttä ja elinkelpoisuutta. Kaavaillut rahoitusmallit kytkevät koulutuksen ja työelämän tiiviisti yhteen. Koulutusohjelman oikeutus perustuu sen kykyyn tyydyttää työelämän tarpeita.

Korkeakoulutuksen piirissä yrittäjyyden koulutusohjelma Proakatemia<sup>1</sup> erottuu muista. Tilastojen ja koulutusohjelman selvitysten mukaan siellä opintonsa aloittaneista lähes kaikki valmistuvat ajallaan ja työllistyvät alansa vaatimpiin tehtäviin välittömästi valmistumisensa jälkeen. Toiminta Proakatemiassa on poikkeuksellisen yhteisöllistä ja opiskelijalähtöistä. Sen alkuunpanijan Timo Johannes Partasen (2009) mukaan malli on syntynyt perinteisen korkeakouluopetuksen kritiikistä: ”Syntyi pyrkimys uudenlaiseen oppimisympäristöön, jonka johtavaksi pedagogiseksi filosofiaksi nousi radikaali sosiaalinen konstruktionismi ja käsitys todellisuuden syntyisestä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa” (Aamulehti 2010). Perustajan kommentista huolimatta Proakatemian opettajat (= valmentajat) ja opiskelijat eivät itse viittaa teoreettisiin lähestymistapoihin tai osallistamiseen. He puhuvat arkisesti valmentamisesta, tiimioppimisesta, työelämlähtöisyydestä ja tekemällä oppimisesta kuvatessaan koulutusohjelmansa pedagogiikkaa. Silti kaikkialla on mukana vahva osallistamisen ja osallistumisen ulottuvuus, jonka piirissä ovat valmentajien ja opiskelijoiden lisäksi työelämä ja muut Proakatemian yhteistyökumppanit. Tällainen korkeakoulutuksen perinteiset rakenteet, menetelmät, toimintatavat, lukujärjestykset ja tentit murtava koulutusmuoto on oivallinen ympäristö selvittää tutkimuksen avulla niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat tämän poikkeuksellisen koulutusohjelman takana.

Tässä artikkelissa esittelemme tutkimusta, jonka tarkoituksena oli selvittää Proakatemian toimintaa ohjaavia pedagogisia ajattelumalleja ja käytänteitä.

---

1 Proakatemia on Tampereen ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelman yrittäjyyden suuntautumisvaihtoehto. Proakatemiasta valmistuu tradenomeja yrittäjiksi ja asiantuntijoiksi. Koulutuksen juuret ovat Jyväskylän ammattikorkeakoulussa toteutetussa Tiimiakatemian mallissa.

Niiden ilmenemismuodot ja vaikutukset ovat erityisen kiinnostavia, koska lähes kaikki Proakatemiassa opintonsa aloittavat opiskelijat valmistuvat normiaikojen puitteissa ja työllistyvät valmistumisensa jälkeen nopeasti oman alansa tehtäviin. Lisäksi pohdimme osallistavan pedagogiikan periaatteiden toteuttamiseen liittyviä kynnyskysymyksiä ja sitä, mitä nämä periaatteet edellyttävät opettajilta ja opiskelijoilta.

## Tutkimuksen toteuttaminen

Etnografia tarjosi tutkimukselle tarkoituksenmukaisen metodisen lähestymiskulman, koska etnografisen tutkimuksen erityispiirteenä pidetään sen suoraa yhteyttä ihmisiin ja toimintaan (Van Maanen 1995). Toisaalta etnografian työskentelylle luonteenomaista on epävarmuus siitä, millaisia kysymyksiä tutkimusprosessi nostaa esille. Jacksonin (1990) mukaan etnografian on ylitettävä tämä epävarmuus ja ennakoimattomuus. Tutkijan on uskallettava luottaa siihen, että hän kohtaa tutkimuksen tarkoituksen kannalta merkitykselliset kysymykset ja tunnistaa oleellisen, kun se tulee kohdalle, vaikka etukäteen ei ole voinut tarkasti määritellä, mitä ja miten sitä tulisi etsiä. Tämän tutkimuksen toteuttamista ei siten ole ohjannut ennalta muodostettu teoria, vaan etnografisen tutkimuksen aineistolähtöisyys ja etnografian ymmärtäminen itsessään tutkimusprosessia jäsentävänä teoriana ja tapana tuottaa teoriaa.

Etnografiaan liittyy pitkäkö kenttätyöjakso ja osallistuva havainnointi, jossa on tarkoitus avata toimintakohteen kulttuuriin liittyviä merkitysverkostoja ja luoda tiheä kuvaus tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Geertz 1973). Tällä tavoin ymmärrettyä etnografia on tapa käsitteellistää, teoretisoida ja saada esille tutkittavan ilmiön olennaisia piirteitä. Osallistumisen ja analyttisen etäännyttämisen vuoropuhelu auttaa tutkijoita ymmärtämään tutkimuskohteena olevan yhteisön jäsenten toiminnan ehtoja. Lisäksi kehollinen, tiedollinen ja emotionaalinen läsnäolo tutkimuskohteessa tekee etnografisesta tutkimusprosessista erityisen. Kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa etnografista tutkimusta on harrastettu erityisesti koulukulttuurien tutkimisessa, missä esimerkiksi erilaisten erottelujen ja sosiaalisten asemien tuottamiseen ja uudistamiseen perustuvat tarkasteltavat ovat olleet vallitsevia. (Ks. Lappalainen 2007; Hakala & Hynninen 2007.) Etnografian soveltaminen opetuksen ja oppimisen kulttuuriin sekä pedagogisten käytäntöjen tutkimiseen on toistaiseksi ollut varsin harvinaista.

Tämän tutkimuksen kenttävaiheen tarkoitusta luonnehti kysymys, miksi Proakatemiassa kaikki aloittaneet opiskelijat valmistuvat, vieläpä normiajassa. Lähtöoletuksena oli, että vastaus liittyisi valittuihin ja noudatettuihin pedagogisiin käytäntöihin. Havainnointia ja haastattelua ei ohjannut mikään ennakkolta määritelty teoreettinen viitekehys. Kenttätutkijan tärkeimpänä tehtävänä oli vapauttaa informanttien ääni kuuluviin ja koulutusohjelman toiminta näkyviin ohjaamatta millään tavoin näiden muotoutumista. Tutkijan positio oli katalyyttinen, ei määräävä. Etnografiseen tutkimukseen liittyikin Hakalan ja Hynnisen (2007) mukaan kohtaamisen eettisyys, jossa tutkija asettuu kuuntelemaan tutkimukseen osallistuvia ihmisiä heidän tietämistään ja merkityksenantoaan kunnioittaen.

Tutkimuksen onnistumisen ensimmäinen lähtökohta olikin, että koulutusohjelmassa toimivat valmentajat ja opiskelijat hyväksyvät heidän toimintansa läpivalaisuun. Proakatemian piirissä tutkimuksen tarkoitusta ja tavoitteita pidettiin kiinnostavina ja niiden saavuttamista haluttiin tukea. Käytännössä tutkimusprosessi organisoitui niin, että kenttätutkija oli suoraan yhteydessä tiimeihin ja niiden johtajiin (business leader, BL). Periaatteena oli kenttätutkijan pyrkimys sulautua Proakatemian muodostaman yhteisön jäseneksi sekä tapaamisten, haastatteluiden ja havainnointien sopiminen ja suorittaminen eri toimijoiden kanssa. Tiimien valmentajat hyväksyivät ajatuksen ja tukivat suunniteltua toimintatapaa.

Proakatemia avasi avoimesti oven toimintaansa. Kenttätutkijan oli kuitenkin itse astuttava ovesta sisään ja heittäydyttävä aktiiviseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen Proakatemian toimijoiden kanssa. Lähestymistapa edellytti kenttätutkijalta Proakatemiassa vallitsevan yhteisöllisyyden hyväksymistä, mikä merkitsee aktiivista tilanteisiin tarttumista ja halukkuutta elää niiden hetkissä. Arvioitiin, että ennalta päätettyjen tutkimusasetelmien toteuttaminen olisi sulkenut ulkopuolelleen tai jopa kätkenyt tutkijoiden ulottumattomiin valtaosan ilmiön kiinnostavimmista ulottuvuuksista. Tutkimusta ei siis organisoitu ennakkoon, vaan se organisoitui tilanteen ja hetken mahdollistamalla tavalla.

Aineisto kertyi osallistuvan havainnoinnin keinoin sinä aikana, jolloin kenttätutkija osallistui Proakatemian toimintaan koulutusohjelman jäsenenä, ja aineisto karttui yhden lukuvuoden havainnointijakson aikana (2010–2011). Kenttätutkija havainnoi tiimien järjestämien pajojen, yhteispajojen ja pienryhmien toimintaa ja työskentelyä osallistumalla niihin. Havainnoinnin piirissä oli neljä tiimiä, 60 opiskelijaa ja kuusi valmentajaa. Lisäksi aineisto täydentyi keskusteluista valmentajien ja opiskelijoiden kanssa sekä sähköpostitse suoritetuista kyselyistä. Kaikkiaan havainnointia ja keskustelua kertyi 72 tunnin ajalta.

Toinen aineistokokonaisuus kertyi yksilö- ja ryhmähaastatteluista, joita koottiin yhteensä 26 tunnin ajalta. Haastatteluista viisi oli opiskelijoita, joilla oli opinnot Proakatemiassa kesken. Valmentajia haastateltiin kahdeksan, joista viisi oli Proakatemian entisiä opiskelijoita ja nyt myös alumneja. Heidän lisäksi haastateltiin kuusi muuta alumnia, joista jokainen toimii myös Proakatemian yhteistyökumppanina. Muita Proakatemian yhteistyökumppaneita haastateltiin viisi henkilöä. Yhteensä haastateltiin 24 henkilöä, joista 12 toimi Proakatemiassa ja 12 sen ulkopuolella. Hyödyllisiksi osoittautuivat aikaisemmin Proakatemiassa toimineiden mutta nyt ulkopuolisina sieltä kertyneitä kokemuksiaan tarkastelevien kannanotot. Ulkopuolisuus tuotti kannanottoihin ja puheisiin tutkimusta rikastavaa perspektiiviä ja kritiikkiä.

Analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti. Aineiston luokittelu ja analyysi tapahtuivat samanaikaisesti ja kattoivat ajallisesti koko tutkimusprosessin. Analyysi eteni kolmen vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa toteutettiin avoin koodaus (open coding), jossa luotiin mahdollisimman rikas käsitteistö. Tämä käsiteavaruus integroitiin kategorioiksi ja alakategorioiksi. Seuraavassa, aksiaalisessa koodauksessa (axial coding) etsittiin kategorioita ja alakategorioita erottavia ja yhdistäviä käsitteitä. Ne nostivat tulkinnan ja kategorisoinnin käsitteelliselle tasolle. Viimeisessä vaiheessa selektiivinen koodaus (selective coding) erotteli ydinkategoriat, kun aksiaalisen koodauksen kategorioita vertailtiin toisiinsa.

Analyysin luotettavuuden vahvistamiseksi aksiaalinen ja selektiivinen koodaus toteutettiin kaksivaiheisesti. Ensin kenttätutkija koodasi ja erotteli ydinkategoriat, sitten tutkimusryhmän toinen jäsen toteutti tarkentavan koodauksen. Lopuksi tulkinnassa luotiin aineistolähtöinen opintoihin kiinnittymisen paikallinen teoria, joka esitellään artikkelin johtopäätöksissä. Paikallisella teorialla viittaamme Straussin ja Corbin (1990, 174–175) hahmottamaan substantiiviseen teoriaan, joka syntyy analyysin tuloksena. Se on siis puhtaasti aineistosta nouseva, tutkitussa kontekstissa ja tilanteessa validi teoria. Tällainen paikallinen teoria on vastakkainen formaalille teorialle, jota voi pitää yleisesti pätevänä muissakin konteksteissa ja tilanteissa (ks. myös Glaser & Strauss 1971). Tutkimustuloksia todentavia sitaatteja olemme tiivistäneet luotettavuuden parantamiseksi<sup>2</sup>.

---

2 Tutkimustuloksia todentavat haastattelusitaatit on koodattu esittämällä puhujien anonyymi nimi ja rooli opiskelija (O), valmentaja (V), alumni (A) tai yhteistyökumppani (Y). Haastattelulla henkilöllä saattaa olla suhteessa Proakatemiaan useampia rooleja, jotka kaikki esitetään. Tutkimushetkellä valmentajana toiminut alumni (A) esitetään myös valmentajaksi (V) eli esimerkiksi: Liisa, AV.

## Oppimisen kaikkiallisuus

Analyysin mukaan oppimisen kaikkiallisuus tiivistyi neljän kategorian varaan. Niitä yhdistivät koulutuksen vastakulttuureiksi luonnehtimamme piirteet. Kategoriat edustivat tietoisesti etäännytettyä tulkintaa niin *oppimisen alueista*, *prosesseista*, *opettajan ja opiskelijoiden rooleista* kuin *opiskelun käytäntöyhteisöistä*. Seuraavaksi tarkastelemme näitä neljää kuvauskategoriaa lähemmin.

### *Oppimisen alueiden yhdistäminen*

Ensivaikutelma Proakatemian tiloihin astuttaessa on hämmentävä: sieltä ei ole hahmotettavissa tavanomaisia oppilaitoksen struktuureja, ja toiminta tilassa vaikuttaa sekavalta, jopa kaoottiselta. Tarkemmassa havainnoinnissa nousee esiin formaalin (muodollisen) oppimisen rajat rikkova toiminta. Formaalia valtavirtakoulutusta pidettiin Proakatemiassa liian jäykkänä järjestelmänä, koska sen perustaittain oli tuottaa vain ammatillisia kvalifikaatioita. Sen suurimpana ongelmana pidettiin, Crossia (2003) mukaillen, epäsuhtaa, joka syntyy voimavarojen sitomisen ja todellisen oppimisen välille. Crossin mukaan formaali oppiminen sitoo 80 prosenttia oppimiseen käytettävistä resursseista ja tuottaa vain 20 prosenttia oppimisesta. Tämä lähtökohta oli Proakatemiassa synnyttänyt idean rajoja ylittävästä koulutuksesta, joka hyödyntäisi myös informaalin (epämuodollisen) ja nonformaalin (ei-tutkintomuotoisen) oppimisen mahdollisuuksia.

Analyysin mukaan nämä mahdollisuudet oli otettu haltuun ja toiminnan lähtökohtana oli oppimisen kolmijaon tietoinen häivyttäminen. Oppimisen keskiössä olivat opiskelijat ja heidän yhteistoimintansa, kuten seuraava haastateltava kuvaa.

Vanhemmat opiskelijat, joilla oli sit kaikilla oma ryhmä, mistä ne piti huolta, lähti sitte heti sisäänajaa hommiin, et perehdytään siihen. Mutta olihan se tietysti se ympäristö semmonen erilainen, siel hiihdeltiin villasukissa, ja ei tietysti mitenkään koulumainen se ympäristö, mutta en mä tie oliko siinä ny mitään omituista. Teiän mielestä? (Liisa, AV)

Informaalin oppimisen piirteet tulivat esille toiminnan kytkemisessä opiskelijoiden omiin kokemuksiin ja valintoihin. Vaikka toiminta päällisin puolin näytti suunnittelemtomalta ja improvisoivalta arkioppimiselta, se ei tarkoittanut



tavoitteellisuuden puutetta, satunnaista itseopiskelua tai toisia jäljittelevää oppimista. Proakatemiassa tunnistettiin ja tavoiteltiin myös virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuvaa nonformaalia oppimista, kuitenkin tarkoin suunniteltuna ja organisoituna. Nonformaali oppiminen toteutui esimerkiksi harrastus- ja järjestötoiminnan sekä erilaisten henkilöstökoulutusten kautta. Työskentelyä inspiroi kiinnostuksen tyydyttäminen, osaamisen parantaminen tai tiettyyn toimintaan liittyvän pätevyyden hankkiminen, jota ei voinut kytkeä suoranaisesti tietyn tutkinnon suorittamiseen, kuten seuraava puheenvuoro osoittaa.

Siellä saadaan vapautta sen suhteen, että mitä tehdään, mitä haluaa opiskella, minkälaisia projekteja tehdä ja sitä kautta oppia. Mut kyllä siellä mun mielestä kasvatetaan myös ottaan sitä vastuuta. Et jokainen kantaa itestään enemmän vastuuta siinä mielessä, että kun pelataan koko ajan sitä, Proakatemian yhteisö, tiimin yhteisö, tiimissä projektiryhmän pienempi yhteisö, siel on niin monta yhteisönäkökulmaa, et sitten sun on kannettava myös se oma vastuusi, oma kortes kekoon, jotta sä oot sen yhteisön, jos voi sanoa, hyväksytyt jäsen. (Mikko, AV)

Puheenvuoro nostaa esille yhteisön merkityksen oppimisen kolmijaon toteutumisen perustana. Cofer (2000) on jäsentänyt alueiden erilaisia funktioita oppimisen kokonaisuudessa hahmottamalla niiden yhteyttä opintojen tavoitteisiin. Hän on päätenyt ajatukseen, että siinä missä formaalin ja nonformaalin oppimisen tavoitteita kontrolloi koulutusorganisaatio, on informaalin oppimisen tavoitteet ja niiden hallinta annettu kokonaan opiskelijoiden omiin käsiin. Tasapainoilu näiden erilaisten tavoitteiden välillä luo produktiivisia jännitekenttiä, jotka yhdistävät oppimisen eri alueet toisiinsa.

Oppimisen kolmijaon häivyttäminen merkitsi tosiasiaassa niiden yhdistymistä kokonaisuudeksi, jossa oppimisen eri alueet eivät olleet enää erotettavissa toisistaan. Myös McGivneyn (1999) ja Colleyn tutkimusryhmän (2002) tulokset osoittavat, että laadukkaan koulutuksen keskipisteessä on kaikkien oppimisen osa-alueiden tuottama kokonaisuus, jota tukevat koulutuksen virallinen organisointi, sen ulkopuoliset tarjontaverkostot ja opiskelijoiden yksilölliset elämismailmat. Tämä aikaansaa vapautumisen ja avoimuuden uuden oppimiselle.

## Prosessuaalinen oppiminen

Proakatemiassa oppimisen lähtökohtien ja perusteiden pohdiskeluun oli käytetty huomattavan paljon aikaa ja vaivaa. Tausta-ajatukset ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta viittasivat muun muassa tekemällä oppimiseen (Dewey 1934), kokemukSELLISEEN oppimiseen (Kolb 1984), tutkivaan oppimiseen (Hakkarainen ym. 2001), oppimaan oppimiseen (Rauste-von Wright ym. 2003) ja hiljaisen tietoon (Nonaka & Takeuchi 1995). Partanen (2009) itse puolestaan kertoo taustalla olevan idean syntyneen perinteisen kouluopetuksen kritiikistä ja nimeää sen radikaaliksi sosiaaliseksi konstruktionismiksi.

Proakatemiassa todellisuutta tarkasteltiin osallistavana ja sosiaalisesti rakentavana. Totuuden nähtiin rakentuvan ja muuttuvan ihmisten vuorovaikutuksen ansiosta. Opiskelussa oli kysymys dialogisesta tapahtumasta, jossa neuvoteltiin opiskeltavien asioiden merkityksistä. Näissä dialogisissa prosesseissa opiskelijat olivat aktiivisia tiedon rakentajia, osajia, sosiaalisia toimijoita, toiminnan muuttajia ja muuttujia. Näin ollen tietoa pidettiin suhteellisena ja hiljaisena, oppimista prosessuaalisena, kontekstuaalisena ja sosiaalisena. Seuraava opiskelijan puheenvuoro ilmentää tätä ajatusta.

Mä pidän sitä teoriatietoo arvossa. Must tuntuu, et meil on se teoria tosi pahasti hukassa monesti. Tai en mä nyt tiedä tosi pahasti hukassa mutta se, et sitä ei juuri mitata ja se, koska se perustuu siihen, että me luetaan itte mitä kirjoja halutaan, periaatteessa. Mä uskon et se väistämättä näkyy myös siinä, et me ei osata niitä kaikkia kaavoja. Mutta toisaalt sit me osataan etsiä ne ihmiset, jotka tietää kaikki kaavat ja vähän enemmänkin. Ja osataan yhdistää sitten ne ihmiset tekemään siitä jotakin suurempaa. (Matti, O)

Haastateltu tuo implisiittisesti esille *aristoteelisen* jaottelun teoreettisesta (theoria), käytännöllisestä (praxis) ja tuottavasta (poiesis) tiedosta. Teoreettinen tieto viittaa opiskeluun, jossa opettaja jakaa opiskelijalle tietoa ja mittaa sen omaksumisen tason. Käytännöllinen tieto hankitaan harjoittelemalla, ja tarvittavan tiedon omaksuminen tapahtuu tekemisen kautta. Proakatemiassa oppimista lähestyttiin juuri poiesis-tyyppisen tuottavan tiedon kautta. Tietoa pyrittiin omaksumaan aineellisten, kognitiivisten ja kulttuuristen artefaktien tuottamisen kautta. Tällöin tuottamiseen osallistunut opiskelija tuli samalla itsekin tiedoiltaan, taidoiltaan ja olemukseltaan muovatuksi (informed).

Implisiittisesti Proakatemian toiminta näytti tavoittelevan Baxter Magoldan (2004; 2010) näkemystä kolmesta osallistavan oppimisen (engaged learning) ulottuvuudesta, joiden avulla hän on hahmotellut toimijuuden ja itsemääräytyvyyden (self-authorship) piirteitä. Ensimmäinen ulottuvuus liittyy juuri tietoon ja koskettaa *episteemistä toimijuutta* (epistemological), jolla hän tarkoittaa opiskelijoiden rakentamaa omakohtaista suhdetta tietoon. Osallistuvan toimijuuden kautta Proakatemian opiskelijat saivat läheisemmän tuntuman ja suhteen tietoon kuin mitä passiivisen lukemisen kautta voi tavoittaa. Toinen ulottuvuus, *sisäinen toimijuus* (intrapersonal), edustaa kehittyvää käsitystä minuudesta ja sen eri puolista. Osallisuus artefaktien tuottamiseen antoi Proakatemian opiskelijoille oivan mahdollisuuden ymmärtää aiempaa paremmin itseään ja vahvuuksiaan. Viimeinen Baxter Magoldan (2004; 2010) ulottuvuus koskettaa *ihmisten välistä toimijuutta* (interpersonal). Se viittaa yksilöiden valmiuksiin luoda suhteita toisiin. Osallistumisen kautta proakatemiaiset oppivat olemaan ja toimimaan yhteistyössä toistensa kanssa. Tiivistäen voi todeta, että samalla kun Proakatemian opiskelijat tuottivat yhteisiä artefakteja, he tulivat pohtineeksi suhdettaan tietoon, itseensä ja yhteisöönsä. Artefaktien tuottamista tarkastelemme seuraavissa luvuissa yksityiskohtaisemmin.

### *Osallistavat käytäntöyhteisöt*

Proakatemiassa oppimisen prosessuaalisuus yhdistyi paitsi käsityksiin oppimisen dialogisesta luonteesta ja yksilön identiteetin rakentumisesta myös osallistavien opiskeluyhteisöjen merkityksestä oppimisessa. Toimivan yhteisön toteuttamiseen käytettiin runsaasti aikaa. Toiminnassa oli havaittavissa vaikutteita Wengerin (1998; Sfard 1998; Lave & Wenger 1991) näkemyksistä *osallistavista käytäntöyhteisöistä* (community of practice), joissa oppiminen syvenee sosiaalistumisen ja yhteisöön jäseneksi kasvamisen prosesseissa. Proakatemian opiskelijat hyödynsivät yhteisön voimavaroja ja oppivat sen normeja, toimintaa ja vuorovaikutusta koskevia yhteisesti sovittuja käytäntöjä. Wenger (1998) onkin todennut, että juuri käytäntöyhteisöt synnyttävät paikallisia tapoja, joilla vastataan ympäristön vaatimuksiin ja selvittää niistä mielekkäillä tai kohtuullisilla ponnistuksilla. Artefakteja tuottaessaan proakatemiaiset esineellistivät kokemuksiaan ja toimintakäytänteitään viestittäväan muotoon sekä tuottivat käytännöllisiä, käsitteellisiä ja materiaalisia luomuksia.

Toimivien käytäntöyhteisöjen ja laadukkaan koulutuksen perustana Haworth ja Conrad (1997) pitävät erityisesti onnistuneita opiskelijavalintoja. Heidän havaintojensa mukaan koulutukseen tulee hyväksyä vain sitoutuneimmat opiskelijat. Proakatemiassa opiskelijavalintoihin oli kiinnitetty erityistä huomiota. Hakukelpoisuuden koulutusohjelmaan voi hankkia ammattikorkeakoulun perusopinnoilla (60 op), jotka piti olla suoritettu liiketalouden ja hallinnon tai tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa. Erillishaun valintaprosessiin kuului myös valmentajien suorittama haastattelu, jonka tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden orientaatio, motivaatio ja intentio yrittäjyyteen ja yhteisölliseen työskentelyyn. Haastatteluiden aikana kerättyä tietoa täydennettiin vielä soveltuvuuskokeessa, jossa arvioitiin opiskelijoiden kykyä työskennellä tiimeissä. Opiskelijat kuvasivat valintaprosessia varsin vaativaksi, mikä tulee esille seuraavissa alumnien puheenvuoroissa.

Tosi moni on sanonu tosta haastattelusta, ett se haastattelu tuntu tosi kuumottavalta tilanteelta, että ei se ollu yhtään semmonen niin positiivishenkinen kun mitä se vastaanotto oli. Et jos haastattelu on semmonen, että grillattiin kunnolla että onko susta proakatemiaiseksi vai ei, mut sitten sen jälkeen kun tuli ilmotus että pääsit ja valittiin niin siinä vaiheessa se muuttu semmoseks, että otetaan avosylin vastaan ja tervetuloa ja hienoa että oot osa tätä joukko. (Mikko, AV)

Meiät valittiin sillä perusteella, meille teetettiin semmonen testi missä haettiin vähän sellasta persoonallisuustyyppiä, tai sellasta että meitä olis mahdollisimman erilaisia. Siinä testattiin parista eri näkökulmasta sitä, että minkälaisia persoonallisuuksia sinne on hakemassa. Tehdään myös tää tiimiroolitesti. (Mikko & Marja, AV)

Jälkimmäisten henkilöiden lausahdus osoittaa, että valintakriteerit olivat myös opiskelijoille läpinäkyviä. Aloittaessaan koulutuksen he tiedostivat, että tiimityön ja opiskelijoiden erilaisuuden hyödyntäminen oli yksi koulutuksen perusajatuksista. Rikastavia oppimiskokemuksia tuottavien tiimien rakentaminen oli opiskelijavalinnan tärkein tehtävä, ei hakijoiden asettelu järjestykseen aiemman opiskelumenestyksen perusteella.

Partanen (2009) on kuvannut kokeiluun, joissa opiskelijat olivat koulutuksen alkaessa saaneet itse muodostaa tiiminsä. Hänen mukaansa kokeilu johti katastrofiin, koska muodostui homogeenisiä, yhdenmukaiseen ajatteluun takertuvia tiimejä heterogeenisten rikastavaa ajattelua virittävien tiimien sijasta. Partasen

(2009, 27) kokemukset ovat samansuuntaisia Haworthin ja Conradin (1997) ajatusten kanssa siitä, että tiimien jäsenten erilaisuudella on oppimista edistävä vaikutus. Proakatemiassa opiskelijoiden tuli jakaa kaksi periaatetta:

Et pitää olla tiimipelaaja, ajatuksiltaan, ja pitää olla kiinnostunu yrittäjyydestä. Jos jompaankumpaan vastaa ei, niin kyllä se lähtökohta on sillon että ei oo proakatemia-alainen. Ja pitää olla tosi motivoitunu tai pitää haluta sinne. – – Testattiin tätä, että pyritään saamaan mahdollisimman heterogeeninen tiimi, toistensa suhteen erilaiset ja erilaisilla ajatusmaailmoilla, niin se aiheutti pieniä haasteita alkuun. Mutta sitten, ku me opittiin taas sitten se kanssakäyminen toistemme kanssa ja opittiin se, että millä tavalla joku asia menee jollekin läpille ja millä tavalla toinen asia menee toiselle läpille, niin opittiin se kommunikointi ja meistä hioutu tosi hyvä tiimi, ja se yhteishenki kasvo tosi hyvin sen matkan varrella. (Mikko, AV)

Sitaatti vahvistaa opiskelijoiden tietoisuutta kanssakäymisen ja ryhmän jäsenten erilaisuuden merkityksestä oppimisessa. Ryhmäyttämisen ideana pidettiin jäsenten rikastavaa erilaisuutta eikä ajattelua rajoittavaa samanlaisuutta. Ryhmäyttämisen perusta oli jalostunut ymmärryksestä, että oppiminen ei rakennu vain tietoja ja taitoja korostavista kognitiivisista tekijöistä, vaan siihen vaikuttavat myös tunteisiin ja asenteisiin yhdistyvät affektiiviset tekijät sekä konatiiviset tekijät, jotka määrittävät orientaatiota, intentiota ja motivaatiota (ks. esim. Snow ym. 1996). Haastatteluissa useat opiskelijat olivat esittäneet Proakatemiaan hakeutumisen yhdeksi motiivikseen jonkin persoonaansa liittyvän erilaisuuden piirteen, joka oli muualla koettu jopa opiskelun esteeksi.

Se on kyllä kauhee se koululaitos ku se laittaa ihmiset semmoseen muottiin. Siis mul on hirveitä, tai siis, hirveitä ja hirveitä, mut siis sellasii kokemuksia koulusta, että mut on selkeesti yritetty laittaa semmoseen tiettyyn laatikkoon. Et sit ku yrittää olla luova tai sanotaan että saat mitä tahansa tehdä, ja sit kun teet, ni sitte tulee miinus siinä. Et koska se ei ollu samal lai ku kaikilla muilla. (Marja, AV)

Käytäntöyhteisöt organisoituivatkin työstettävien projektien tarpeiden mukaan. Toisaalta projektit eivät sinällään tuottaneet oppimista, vaan oppimista tuottivat projektia työstävien opiskelijoiden, asiantuntijoiden, asiakkaiden ja muiden toimijoiden muodostama yhteisö. Niiden perusyksikköinä olivat valmentajien muo-

dostamat 15–20 opiskelijan tiimit. Jokainen tiimi perusti yrittäjyyden oppimisen välineekseen osuuskuntamuotoisen tiimiyityksen, jonka tarkoitus oli tuottaa tuotteita ja projekteja todellisten asiakkaitten tarpeisiin. Tiimien toimintaa ohjasivat yhdessä neuvotellut ja päätetyt tavoitteet ja tehtävät, joihin jokainen tiimin jäsen sitoutui.

### *Opettaja–opiskelija-roolien ylittäminen*

Proakatemian tilassa toimivat esteettömässä vuorovaikutuksessa eri vuosiluokkien opiskelijat ja heidän tiiminsä, tiimien valmentajat ja valmentajien tiimit. Usein mukana oli myös ulkopuolisia asiantuntijoita, yhteistyökumppaneita, sidosryhmien jäseniä ja opiskelijoiden tiimiyitysten asiakkaita. Tilassa toimivien henkilöiden erilaiset roolit eivät estäneet vapaata ja jatkuvaa vuorovaikutusta. Opintojensa eri vaiheissa olevat opiskelijat, valmentajat ja muut toimijat muodostivat kollegoiden yhteisön, jossa he samanarvoisina subjekteina suunnittelivat, neuvottelivat ja toteuttivat objektina olevaa oppimista.

Esiin nousi perinteisestä poikkeavalla tavalla vertaisten antama tuki. Jokaisella opiskelijalla oli mahdollisuus hakea apua valmentajalta yhtä lailla kuin nuoremmilta ja vanhemmilta vertaisiltaan, kuten seuraava lausahdus osoittaa: ”No mun mielestä ehkä ihan selkee on semmonen tukemisen kulttuuri tai sellanen että siel sekä valmentaja että tiimikaverit haluaa auttaa sua valmistumaan ajoissa” (Marja, AV).

Oppiminen Proakatemiassa perustui kehittyvien yksilöiden vuorovaikutukseen niin ympäristönsä ilmiöiden ja tapahtumien kuin myös muiden yksilöiden kanssa, kuten seuraava puheenvuoro ilmentää.

Keskustelevuus on taas, se on toinen. Kolikon kääntöpuoli on se, nyt positiivinen puoli, että se opettaa meiat keskusteleen ja opettaa sitä dialogia käymään, ja sitä kautta opettaa löytään ehkä ne parhaimmat ratkasut kun käydään sitä keskustelua. Mut sitten on myöskin se kääntöpuoli, että sitten joissain kohtia ehkä tarvittais enemmän sitä virtaviivasempaa etenemistä ja sitä että joku vaan nyt sanoo että miten tehdään, eikä niin että kaikki ehkä kääritään ja mietitään ja keskustellaan tosi pitkän kautta. (Mauri, AY)

Esimerkiksi Bronfenbrenner (1979; 2002) tarkastelee ihmisen kehittymisen ja ympäristön suhdetta ekologisten järjestelmien teoriassaan, joka selittää yksilön

kehittymistä ja socialisaatiota yhteisönsä jäseneksi vuorovaikutteisissa ja kerroksittain sijaitsevista systeemeistä. Nämä systeemit hahmottavat oppimisen tiloiksi ja lähteiksi toisaalta yksilöllisen ja paikallisen, toisaalta yhteisöllisen ja yleisen kontekstin. Systeemisen ajattelun mukaan oppiminen ei ole mahdollista ilman oppivan yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Tämä puolestaan nostaa keskeiseksi oppimisen edistämisen vaikuttamalla ympäristöissä sijaitseviin lukuisiin ja monitasoisii dialogeihin.

## Osaaminen karttuu tuottamalla

Osaamisen karttumista aineistossa luonnehti neljä kategoriaa, jotka asettuivat kahdeksi pariksi. Ensimmäistä kuvausparia, *työelämäyhteydet* ja *arviointikäytännöt*, yhdisti yrittäjyyskoulutuksen peruskysymys riskinotosta ja -hallinnasta. Toisen kuvausparin muodostivat *reflektointi* ja *narratiivinen oppimissuunnitelma*. Niitä yhdistävä ja läpäisevä teema liittyi opiskelijoiden merkitysperspektiivien muutokseen oppimisprosessissa. Seuraavaksi tarkastelemme näitä neljää kuvauskategoriaa lähemmin.

### *Työelämäyhteydet kiinnittävät yhteisölliseen prosessiin*

Työelämän projekteissa opiskelijoille kertyi sellaista osaamista, jota he eivät tavoittaisi tavanomaisessa opiskelussa tai edes siihen sisältyvässä harjoittelussa. Asiakkaille tehtävät projektit kerryttivät työelämässä arvostettavaa työkokemusta sekä uskottavia referenssejä. Siksi opiskelijoiden oletettiin olevan aktiivisia tiimiensä jäseniä, jotka jo opiskelujen aikana rakentavat omia työelämäverkostojaan. Niiden kautta he myös useimmiten hankkivat opiskelun jälkeisen työpaikkansa tai oman yrityksensä ensimmäiset asiakkaat. Opiskelijat työllistyivät oman alansa vaatimpiin tehtäviin lähes välittömästi opintojen päättymisen jälkeen. Lisäksi myönteiset kokemukset opintojen vaikutuksesta työllistymiseen vahvistivat kiinnittymistä opintoprosessiin ja vauhdittivat valmistumista, kuten seuraavat alumnit toteavat.

Teki projekteja ja yhteistyötä ja verkostoja loi akatemia-aikana ni sitä kautta tarjoutu ne työmahdollisuudet siinä kohtaa ku valmistu. Tarjottiin töitä ja pääsi oikeen itekin miettiin, että no mitäs työtä mä ny sitte haluan tehdä, kun

sitä kerran tarjotaan sitä työtä muutamasta suunnasta. Niin kyllä mä sanon, että en mä sitä olis siellä luennoilla istumassa sitä verkostoani kasvattanu. Kyllä se oli Proakatemia-an ansiota ja niitten projektien ansiota, että sitä verkostoo kasvatti ja siellä verkostossa pyöri, ja koko ajan tutustu uusiin ihmisiin ja päätäjiin ja niin edelleen. (Liisa, AV)

Projektien tekeminen, tiimissä toimiminen, projektitiimissä toimiminen ja koko akatemian yhteydessä toimiminen opetti myöskin työelämää varten semmosta, että mitä se työyhteis(ö)pelii oikein on. Miten ei oo hyvä toimia, miten on hyvä toimia, et tavallaan semmosta, ettei opettele niitä siinä kohtaa vasta niitä kaikkia asioita ku valmistuu. (Mikko, AV)

Realistisia kokemuksia omasta osaamisesta ja sen kehittymisestä syntyi parhaiten tekemällä yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa. Samanlainen havainto on tehty myös muissa korkeakoulututkimuksissa, joissa on tullut esille työelämäyhteyksien motivoiva vaikutus (Annala & Mäkinen 2011; Kukkonen 2011; Stenlund 2010). Työelämäosaamista ei voi mitata tenteillä ja niiden numeerisilla arvosanoilla, vaan työelämässä onnistumista kuvaavilla työnantajien lausunnoilla. Juuri työelämän asiantuntijoiden myönteinen palaute innosti ja kiinnitti niin opiskelijat kuin valmentajatkin Proakatemiaan. Toisaalta alumnit ovat tuoneet esille, että opinnot vahvistavat aloitteellisuutta, yrittäjyyttä yleisenä asenteena sekä kykyä oman osaamisen reflektointiin. Samalla he ovat epäilleet, että proakatemiaisten substanssiosaaminen ei yllä kapea-alaisen asiantuntijuuden edellyttämälle tasolle, kuten seuraava kommentti osoittaa.

Mun mielestä Proakatemia-an ongelma on se, ja mä oon siitä vaahdonnu aika paljon nyt näissä alumnitilaisuuksissa opintojen jälkeen, et siellä nimenomaan opitaan yrittäjyyttä, mutta ei sieltä, tai siitä puuttuu se ammattiosaaminen että mitä yrität, mikä on se ala, mitä lähet tekemään. (Tuomas, AY)

Proakatemiassa opiskelijoiden osaaminen karttui niissä prosesseissa, joissa tiimirytykset tuottivat asiakkaille niiden tarpeita tyydyttäviä artefakteja, kuten edellä tuli esille. Artefaktit syntyivät intentionaalisen työn ja tietoisien toiminnan lopputuloksena. Niiden tuottamiseen liittyi moninaisia tekoja: ideointia, tutkimista, kokeilua, tiedon etsimistä ja luomista sekä toiminnan organisointia ja johtamista. Siksi opiskelijoiden oletetaan olevan aktiivisia ja tietoisia tekojensa seu-



rauksista. Tuottavan artefaktipohjaisen työskentelyn idea tulee esille seuraavissa kahdessa kommentissa.

Täällä oikeasti käydään asiakkaitten luona ja tehään ihan oikeitten yritysten kaa yhteistyötä, niin silloin me käydään tuol ulkomaailmassa ja ollaan siellä, toimitaan niin ku muutki ihmiset, että ei pelkästään olla, esimerkiks välttämät ni siellä, ollaan vaan sitte luennoilla ja opiskellaan. Miten sitten pitäis käyttäytyä ihmisten kanssa? (Satu, O)

Tiimiyrityksen hallitus käsittelee strategiaa ja tavoitteita: selvittää markkinoiden ja asiakkaitten tarjoamia mahdollisuuksia sekä verrataan oman tiimin kykyä mahdollisuuksien hyödyntämisessä. Tavoitteena on löytää perusteita omalle palvelutarjonnalle ja sen tuotteistamiselle. Keskustelun kuluessa käsitellään tiimin jäsenten vahvuuksia ja heikkouksia perusteellisesti ja kehittävällä tavalla. Miten tiimin jäsenet saadaan kehittämään vahvuuksiaan markkinoiden tarpeita paremmin vastaavaksi? (Kenttätutkijan muistiinpano)

### *Arviointikäytännöt*

Raiskion (2011, 17) mukaan Proakatemiassa opiskelijoita on tarkoitus ohjata kokeilemaan ja ratkaisemaan artefaktien tuottamiseen liittyviä ongelmia itse. Toisaalta tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat nostivat esiin palautteen ja arvioinnin merkityksen oppimisessa. Proakatemiassa korostettiin laadullista arviointia, joka oli luonteeltaan kriittistä ja samalla kannustavaa, kehittävä ja ohjaavaa. Arviointiin osallistuivat opiskelijan itsensä lisäksi kaikki oman tiimin jäsenet ja tarvittaessa muut vertaiset, valmentajat sekä usein myös yhteistyökumppanit ja asiakkaat. Seuraava kuvaus luonnehtii arviointikäytänteitä.

Et siis palautteen kautta, vertaispalaute, valmentajan palaute, asiakkaan palaute, oma arviointi. Et se on varmaan kaikist siis paljon kriittisempää ku mitkään numerot. Et numero ois helppo saada, kun sitten se, että jatkuvasti vaaditaan kehittyy. Jos saa tentistä numeron vaikka vitosen, ni sä lopetat ehkä sen jälkeen oppimisen, koska sä aattelet, et nyt sä oot hyvä, ku sä oot vitonen. Ja täällä sä saat palautetta, et sä oot hyvä, mut sä voisit ehkä kehittää viel tätä. Et pääsee koko ajan eteenpäin. (Satu, O)

Arvioinnissa painottuivat ensisijaisesti tuottamalla oppimisen ja kehittymisen prosessit, toissijaisesti saavutettu lopputulos. Haastatteluissa opiskelijat kertoivat arvostavansa tätä realistista, oppimisen prosessiin ja osaamisen kehittymiseen ohjaavaa jatkuvaa arviointia. Yksittäisten suoritusten numeerinen arviointi tuomittiin, koska opiskelijoiden mukaan ”toteava osaamistason mittaaminen” ei ohjaa aidosti osaamisen karttumiseen.

Myös Atjonen (2005; 2007) korostaa arvioinnin kehittävää puolta. Arvioinnin tarkoituksena tulisi olla tilivelvollisuuden täyttämisen ja tiedontarpeen arvioimisen rinnalla toiminnan ja yksilön kehittäminen. Tilivelvollisuus viittaa mitatun ja toivotun suorituksen eroon eli oppimisen arviointiin, joka todetaan opiskelijan suorituksen jälkeen. Tiedon tarpeella Atjonen (2007) tarkoittaa arvioinnin avulla saatavaa palautetta, joka antaa tietoa tuen ja ohjauksen tarpeista, etenemisen suunnista ja tavoista. Kehittämisen ulottuvuus yhdistyy tulevaisuuden suunnitteluun, missä hyödynnetään monia arvioinnin tapoja ja tahoja sekä annetaan opiskelijalle itselleen ääni ja oikeus arvioida koko oppimisprosessiaan.

### *Narratiivinen opetussuunnitelma*

Proakatemiassa opiskelijat arvioivat opintojensa etenemistä niin sanotussa oppimissopimuksessa kaksi kertaa vuodessa. Henkilökohtaisissa oppisopimuksissa kuvattiin opiskelijoiden menneisyyttä, nykytilannetta, tulevia tavoitteita, keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi ja tavoitteiden saavuttamisen kriteerejä. Oppimissopimus rinnastuu narratiivisen hopsin ideaan. Cunninghamin työryhmän (2004) mukaan sen laatiminen tukee opiskelijoiden kriittisen, analyyttisen ja reflektiivisen ajattelun kehittymistä. Proakatemiassa oppimissopimukset käsiteltiin sekä tiimeissä että henkilökohtaisissa neuvonpidoissa valmentajan kanssa. Tiimit seurasiivat jäsentensä opintojen etenemistä myös oppimissopimustapaamisia tiheämmin. Kaikki viivästyvät opinnoissa käsiteltiin yhdessä ja sovittiin ratkaisuksista, joilla viivästyminen estetään. Tiimin jäsenet tukivat ja auttoivat opinnoissaan viivästyneitä, koska tavoitteena on jäsenten valmistuminen yhdessä, kuten seuraava alumni kuvaa:

Yhteisöllisyys justiin tohon liittyen, siis se on ehkä semmonen mikä meidänkin arvoissa oli sillon mun opiskeluaikana, niin tavallaan kyllä se on semmonen kantava voima, mikä kanto vielä niitäkin tyyppejä jotka oli jo pois lähdössä, ja porukka vaan tsemppas ja tiimihenki tsemppas tai koko tiimi tsemppas sii-

hen, että suorita nyt tämä ja kyllä me autetaan, ja mikä sulta nyt puuttuu, mikä kurssi. Ai, sulta puuttuu kirjoja, no lue tää, ja voidaanko tehdä yhteisessee? (Liisa, AV)

Proakatemiassa korostui vahva yrittäjyyden eetos. Tällöin opiskelijoiden tulevien työtehtävien kannalta oli ensiarvoisen tärkeää valmentaa heitä paitsi jatkuvaan arviointiin ja palautteeseen myös riskinhallintaan. Sellaiset piirteet kuin alttius riskien ottamiseen (Brockhaus 1982; Kilby 1971; McClelland 1961; Palmer 1971) sekä taipumukset niiden välttämiseen (Miner & Raju 2004) tai laskelmoitujen riskien ottamiseen (Timmons ym. 1985) on nähty erottelvan vahvasti yksilöiden toimintaa ja valintoja. Riskien ottoon ja hallintaan liitetään usein myös argumentteja yksilön kyvyistä ja tahdosta arvioida saavutettavissa olevaa hyötyä, riskin todennäköisyyttä ja seurauksia. Viimeaikaisissa yrittäjyystutkimuksissa on kuitenkin todettu edellä mainittujen yksilöiden piirteisiin perustuvien lähestymistapojen tuottavan kiistanalaisia tuloksia. Esimerkiksi Chell (2008) on tarkastellut yrittäjämäistä persoonallisuutta sosiaalisena konstruktiona ja todennut yksilölähtöisen paradigman ristiriitaiseksi. Hänen näkemyksiinsä perustuen voidaan esittää, että kysymys ei olisikaan yksilöllisistä piirteistä tai ominaisuuksista, vaan reflektointiin tarjoutuvista mahdollisuuksista ja kohteista.

## *Reflektointi*

Chellin (2008) tulokset ovat merkittäviä Proakatemian koulutuksen kehittämisen kannalta ja vahvistavat ajatusta siitä, ettei opiskelijoiden reflektoivaa suhdetta koulutuskontekstiinsa pidä unohtaa. On tärkeää kannustaa heitä refleктоimaan oppimiskokemuksiaan ja niiden suhdetta yhteisön oppimistilanteisiin. Lisäksi oppimiskokemusten puntaroinnille tulee antaa riittävästi tilaa ja aikaa. Mezirow (1998, 9) esittääkin reflektoinnille kolme tarkoitusta. Niitä ovat toiminnan ohjaaminen, tuntemattoman jäsentäminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi sekä aikaisemman tiedon perusteiden uudelleen arvioiminen. Boudin ryhmä (1985, 3) huomauttaa, että reflektion perustana ovat aina yksilön omat kokemukset, joita selvittelemällä hän tavoittelee uudenlaista ymmärtämistä ja merkitysperspektiivien muutoksia.

Vaikuttaakin, että korkea-asteen oppimisessa korostuu enenevästi reflektion ja toiminnan dialektinen suhde. Tämä suhde puolestaan on edellytyksenä merkitysten antamiselle, kokemusten ymmärtämiselle, päätöksenteolle ja ongelman-

ratkaisulle (Mezirow 1998, 17–37). Boud, Keogh ja Walker (1985) ymmärtävät reflektoinnin aktiiviseksi, tavoitteelliseksi, tunteetkin tunnistavaksi prosessuaaliseksi toiminnaksi, jota tapahtuu toimintaan valmistauduttaessa, sen aikana ja kokemusten käsittelyssä. Myös Mezirowin (1998) kanta on, että perusteellinen inhimillinen muutos tapahtuu vain kriittisen reflektion ja siitä johtuvien merkitysperspektiivien ja skeemojen uudistumisen kautta. Kriittinen reflektio merkitsee siten yksilön ja inhimillisen toiminnan ja elämän perusolettamusten kyseenalaistamista. Se puolestaan on edellytys selviämiseksi ja uudistumiselle postmodernin kiihtyvässä muutoksessa. Esiin nousee kriittisesti refleктоiva itsemääräytyvä yksilö (ks. Baxter Magolda 2004; 2010), joka aktiivisesti hyödyntää muutosta esimerkiksi vaihtamalla ammattiaan useita kertoja elämänsä aikana, päivittämällä osaamistaan jatkuvasti aiempaa kilpailukykyisemmäksi ja synnyttämällä itselleen jatkuvasti uusia menestymisen mahdollisuuksia.

## Vapauden hinta on vastuu

Analyysin mukaan vapauden ja vastuun haltuunotto tiivistyi kahdeksi kuvauskategoriaksi, joita olivat *arvoaskelmat* ja *opiskeluyhteisöön kiinnittyminen*. Niille oli yhteistä neuvotteleva luonne ja korkea eettis-moraalinen toimintatapa. Valmentajat ja opiskelijat viittasivat puheissaan usein arvoihin, joista tiimit neuvottelevat omaa toimintaansa varten ja joihin perustuu koko Proakatemian toiminta. Kuvaavaa oli, että Proakatemian ja tiimien arvoperusta tunnettiin hyvin ja sitä kunnioitettiin. Seuraavaksi tarkastelemme näitä kahta kuvauskategoriaa yksityiskohtaisemmin.

### *Neuvotellut arvoaskelmat*

Proakatemian toimintaa luonnehtiva piirre oli myös sen vahva eettis-moraalinen viritys. Ajattelu ilmeni kuvauksissa, joissa opiskelijat ja valmentajat määrittelivät yrittäjyyden polkua viiden arvoaskelman kautta. Niitä olivat luottamus, rohkeus, teot, oppiminen ja menestyminen. Ensimmäisenä askeleena ja toiminnan lähtökohtana oli luottamus. Valmentajan vastuulla oli luottamuksen rakentaminen opiskelijoiden välille sekä valmentajan ja opiskelijoiden välille, mikä vaati tietoista ja aktiivista toimintaa ensimmäisen syyslukukauden aikana. Seuraava kuvaus ilmentää opiskelijoiden arvoperustan omaksumista:

Proakatemian yhteinen arvopolku tuntuu, että se on nyt. Porukka muistaa ne ja ne on sisäistetty. Ja niis on perustelut ja selitteet sen puolesta, että missä vaiheessa akatemiaopintoja tapahtuu mitäkkin ja mihin tähdätään. Että ensin kehitetään tiimissä luottamusta ja sen jälkeen rohkeutta, että päästään eteenpäin. Ja on nää kaikki näkökulmat ajateltu sen opiskelun etenemisen näkökulmasta. (Mikko, AV)

Kuten alumni edellä kertoo, keskityttiin toisella askelmalla tiimin rohkeuden vahvistamiseen. Ajallisesti tämä vaihe sijoittui ensimmäisen lukuvuoden kevätkaudelle. Tiimin rohkeus tarkoitti, että siltä edellytettiin itsenäisiä mutta yhdessä neuvoteltuja ratkaisuja. Tällöin valmentaja siirtyi tiimin johtajasta työskentelyn rohkaisijaksi. Tällä askelmalla korostettiin erityisesti tiimin yhteistä rohkeutta tiedostaa ja ylittää tiimissä tuotetut rajat, ottaa riskejä ja oppia virheistä. Epäonnistumisia pidettiin jopa toivottuina, koska ne nähtiin tärkeinä rikastavia oppimiskokemuksia tuottavien reflektointien kohteina: ”Proakatemiassa se on hyvinkin sallittua. Valmentajat hieroo käsiään, kun näkee, että noi menee nyt päin prinkkalaa.” (Liisa AV)

Rajojen ylittäminen ja riskinotto edellyttivät ensimmäisen vaiheen onnistumista toteutumista. Vasta luottamuksen vallitessa opiskelijat rohkaistuivat ottamaan riskejä sekä altistumaan epäonnistumiselle ja haavoittuvuudelle (ks. Haworth & Conrad 1997). Luottamus ja rohkeus olivat kiinnittymisen edellytyksiä, mutta itse kiinnittyminen tapahtui tiimeissä. Neuvotteleva tiimityöskentely sitoutti jäsenensä opintoihin, samalla kun he ottivat vastuuta myös toinen toistensa opintojen etenemisestä.

Kolmannelle askelmalle edettiin toisen lukuvuoden aikana. Vaiheen keskipisteenä olivat teot. Ajatuksena oli, että vain yhdessä suunnitellut, neuvotellut ja läpiviedyt teot ratkaisevat. Teot olivat tiimiyritysten aktiivista toimintaa asiakkaiden suuntaan. Seuraava tutkijan kenttämerkintä heijastaa tämän askelman monisärkäisyyttä.

Tiimin pajassa käsitellään työpanoksen jakamista opintojen ja projektien välillä, sekä siihen liittyvää projektista syntyvän rahallisen hyödyn jakamista tiimin jäsenille. Monipolvinen, moniääninen ja välillä kiihkeäksi kehkeytyvä keskustelu saa piiriteitä, jotka voivat johtaa riitoihin ja jopa sovitamattomiin erimielisyyksiin tiimin sisällä. Valmentaja ehdottaa, että ongelmaa voisi tarkastella ja ratkoa tiimin jäsenten yhteisesti tiimilleen opintojensa alussa asettamiin arvoihin perustuen. Valmentajan tekemä interventio palauttaa

keskustelun yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen resurssien käytöstä ja rahan jakamisesta käydyin eripuraisen keskustelun asemesta. Samalla tiimi oppii johtakin arvokasta, jota jäsenet voivat hyödyntää työelämässään. (Kenttätutkijan muistiinpano)

Teot määrasivät suunnan, ne kaatoivat tiimiyrityksen projektin tai johtivat menestykseen. Tekojen merkitys riippui siitä, miten projektin toimijoiden välinen vuorovaikutus toimi. Tekojen myötä päästiin seuraavalle askelmalle, joka oli itse oppiminen. Sen nähtiin mahdollistuvan menneitä, nykyisiä ja tulevia tekoja reflektoiden. Arvoihin sitoutumisesta seurasi oppiminen ja menestyminen. Ne edellyttivät omaa elämänhallintaa, johtamista ja omavastuista itsenäisyyttä, kuten seuraava opiskelijan kommentti osoittaa:

Sit kun sä oot menny vaikka sen ekan vuoden ja rupeet kattoon taaksepäin, kyllähän ne (arvot) osuu aika hyvin kohdalleen ja sitte rupee miettiin, oltiin jo tossa vaiheessa tiimin kanssa ja kyl just tehtiin näitä asioita ja nyt mennään aika hyvin tässä. Kyl se hyvin heijastaa tätä kahta ja puolta vuotta. (Jaakko, O)

Kaikkiaan yhdessä tekemisen kulttuuri oli sidottu Proakatemian arvopohjaan ja nousi siksi esiin toiminnan kaikilla tasoilla. Arvot olivat kaikkien tiedossa. Jokainen oli niihin myös sitoutunut. Kaikessa toiminnassa korostui avoimuuden ja dialogin merkitys, ja vapaus ja vastuu kartuttivat yhteisöön kiinnittyvää oppimista. Valmentajat ja opiskelijat kantoivat vastuuta omasta ja myös toistensa opintojen etenemisestä ja valmistumisesta, ja tiimit kannustivat ja sitouuttivat kaikki jäsenenä toimintaan ja opintoihin.

### *Neuvoteltu opiskeluyhteisöön kiinnittyminen*

Opiskelijoiden opintojen, tiimiyritysten sekä sidosryhmien liiketoiminnallisten tavoitteiden yhteensovittamisessa olivat erityisesti valmentajien taidot ja ohjaus tärkeitä. Siinä punnittiin valmentajan kyvyt luotsata vaativia oppimis- ja vuorovaikutustilanteita. Valmentajien tehtävänä oli rakentaa, vahvistaa ja ylläpitää yhteisöllisen toiminnan kulttuuria, mikä puolestaan toteutui haastamalla ja tuke-  
malla opiskelijoita oikea-aikaisesti (ks. mm. Pol ym. 2011).

Opiskelijat nostivat valmentajista puhuessaan esille henkilökohtaisen valmentaja-opiskelija-suhteen, jota he pitivät tavanomaista opettajasuhdetta syvempänä

ja luottamuksellisempänä. He kertoivat, että valmentaja oli aina tavoitettavissa ja helposti lähestyttävissä, ja hänet koettiin kokeneeksi kollegaksi. Mielikuvaa opettajasta valmentajana oli vahvistettu myös tilajärjestelyin. Valmentajat toimivat opiskelijoiden kanssa samassa puoliavoimessa tilassa eivätkä olleet eristäytyneet omiin huoneisiinsa. Tilajärjestelyin oli rakennettu mahdollisuuksia jatkuvalle ja avoimelle kanssakäymiselle, joka oli luonteeltaan välitöntä ja tilanteiden mukaan nopeasti muotoutuvaa, usein spontaania ja yllättävää, kuten seuraava puheenvuoro kuvaa:

Ja valmentajille me annetaan ihan päivittäin palautetta [naurahtaen]. Kehitettävää ja positiivista. Kyllä valmentajat aina reagoi siihen, et mitä me sanotaan, koska ois se vähän tyhmää niitten opettaakin nii, jos ne ei itse siihen sitte toteuttaisi sitä. No onhan tää melko, [naurahtaen] täydellinen homma. (Satu, O)

Myös Raiskio (2011) ja Härmäläinen (2008) hahmottavat koulutuksen ihanneyhteisön sellaiseksi, jossa valmentajat innostavat ja haastavat opiskelijat prosessiin, antavat heille vastuuta opiskelustaan, inspiroivat ja ruokkivat opiskelijoiden visioita sallimalla heidän unelmansa sekä mahdollistamalla opiskelijoiden oman toiminnan (ks. myös Kouzes & Posner 2002). Raiskion (2011, 8) kokemusten mukaan valmentaja tietää onnistuneensa, kun tiimi ei enää tukeudu päätöksissään häneen, vaan tekee omat ratkaisunsa itse ja kantaa vastuun niiden seurauksista.

Proakatemiassa olivat korostuneesti esillä edellä mainitun arvopolun ensimmäiset askelmat, joiden aikana oli tarkoitus luoda luottamuksellinen ja myönteinen ilmapiiri sekä rakentaa yhteiset toiminnan rajat ja säännöt. Valmentajien työskentelyotetta voisi luonnehtia mukaan kutsuvaksi (pull), sallivaksi ja ei-määrääväksi (non-directive). Tällainen työskentely edellyttää kuitenkin runsaasti kuuntelemista, reflektointia ja sanotun kertaamista. Sitä vastoin tiimiä puskeva (push), opettava ja määräävä työote oltiin valmiit hyväksymään vain satunnaisina häivähdyksinä (ks. Downey 2003). Raiskio (2011, 31) määrittääkin taitavan valmentajan toiminnan sisältävän seitsemän ulottuvuutta. Valmentajan pitää

- saavuttaa opiskelijoiden luottamus,
- olla tiimin ulkopuolella vaikkakin lähellä,
- olla läsnä ja käytettävissä,
- rohkaista opiskelijoita kokeiluihin,
- ymmärtää valmentaminen ennakoimattomaksi prosessiksi,
- olla herkkä prosessille ja tarvittaessa muuttaa suunnitelmia ja
- luottaa prosessiin antamalla opiskelijoille aikaa ja mahdollisuuksia.

Proakatemian valmentajien ominaisuuksiksi mainittiin lisäksi herkkyys kohdata paitsi tiimin kaikki jäsenet yksilöinä myös taito varmistaa tiimin toimintakyky ja kehittää sen toimintaedellytyksiä. Lisäksi valmentajalla tuli olla kyky tunnistaa tiimin avaintoimijat, joiden panos vaikuttaa tiimin ja sen kaikkien jäsenten kehittymiseen, ja jakaa heille vastuuta (ks. Hämmäläinen 2008). Hänen tuli etsiä ratkaisuja heikosti motivoituneiden ja tiimiin sopimattomien jäsenten ongelmiin. Seuraava argumentti ilmentää opiskelijoiden luottamusta Proakatemian käytänteisiin.

Kyllä se tekee hyvää, kun siis Proakatemialla pääsee valmentajan kanssa tai siihen pakotetaan siis siinä mielessä, että on kehityskeskustelut ja muut, niin pakotetaan miettimään niitä omia tavoitteita ja mistä olen tullut ja mihin olen menossa. Niin kyllähän se tekis jokaiselle opiskelijalle hyvää jossain vaiheessa omaa kehitystään tai ennen työelämään menoa miettiä vähän, että mihin tässä on menossa. Koska ei sitä helposti muuten tuu tehtyä ihan perusopiskelun ohessa, tai ihan muuten vaan päivän päätteeksi tässä nyt kirjaan tavoitteeni ylös ja että mihin olen nyt menossa ja mitä haluaisin olla viiden vuoden päästä, ni eihän se nyt oo mitenkään tavallista. (Liisa, AV)

Tiimin merkitystä ja roolia pohtiessaan opiskelijat viittasivat usein myös ”ryhmäpaineeseen”, jolla he tarkoittivat tiimien synnyttämää vahvaa psykologista ja sosiaalista sidosta.

Siin on se ryhmäpaine. Jos mä tavallisessa korkeakoulussa opiskelen jotain, niin jos mä en tee jotain asiaa, niin se on oikeestaan ihan sama. Mutta täällä semmonen ei käy, koska siin tulee heti pahaa silmää muilta ihmisiltä. Ja niin se mun mielest pitääkin olla. Siin vetää yhtä köyrtä ja siin joko nouseaan yhdes tai kaadutaan yhdessä. (Matti, O)

Vastuu toisista ja itsestä ilmeni vahvasti koettuna velvollisuutena täyttää ne lausumattomatkin lupaukset, joita toisille tiimin jäsenille oli annettu yhteistä toimintaa ja oppimista suunniteltaessa. Toisaalta se ilmeni tiimin jäsenten aktiivisuutena opintojen keskeyttämistä suunnittelevia kohtaan. Tiimit osoittautuivat niin kiinteiksi yhteisöiksi, että niistä irtaantuminen vaati erityistä ponnistusta. Esiin nousi myös häpeän tunteita, jos yksilö petti tiimin odotukset.



Koitetaan hakee se ratkasu, ja myös siinä, että on ihmisiä, jotka on miettiny kokonaan lopettamista, ja on saatu puhuttua, että ei kannata, et mieli uudestaan, et kyl täältä löydetään viel semmosia hyviä puolia. Ei siellä muualla taas, jos kaveri tulis sanoon, et on jättämässä koulun, niin melkein löis ylävitokset. Sanoin, et meil on enemmän vapaa-aikaa täällä keskenämme. Tässä tuetaan niin paljon toistakin sitten. (Kalle, O)

Opiskelijat pitivät ryhmäpainetta vahvasti myönteisenä asiana, joka ohjasi heitä myös henkisen kasvun tielle sekä oli osoitus tiimin tiiviyydestä ja opintoihin sitoutumisesta. Lisäksi ryhmäpaine oli heidän mielestään rehellistä ja oikeudenmukaista.

## Johtopäätökset

Vuoden mittaisen kenttävaiheen aikana Proakatemian toiminta avautui useasta suunnasta. Arkipäivän toiminnassa mukana oleminen ja osallistuva havainnointi avasivat onnistumisen takana olevia tekijöitä. Näkyvin tekijä tehokkaaseen opintojen etenemiseen, nopeaan valmistumiseen ja työllistymiseen näytti olevan opiskelijoiden edistymistä tukeva osallistava tiimityöskentely ja sen taitava ohjaus. Merkittävää oli, että valmentajat (= opettajat) kulkivat tiiminsä mukana alusta loppuun, ja heidän päätehtävänään oli asteittain häivyttää omaa osuuttaan ja rohkaista opiskelijoita olemaan vastuullisia, itsemääräytyviä ja omaehtoisia toimijoita.

Tutkimusprosessin aikana kerätyn aineiston analyysissä tarkentuivat kolme kiinnittymistä tukevan osallistavan pedagogiikan elementtiä: *oppimisen kaikkiallisuus, osaamisen kartuttaminen tuottamalla* sekä *vapauden ja vastuun tasapainon tavoittaminen*. Havaintojemme mukaan nämä osallistavat elementit limittyivät monin tavoin syklisessä prosessissa. Yhdenkin elementin hatarus olisi saattanut rajoittaa aidon osallistavan pedagogiikan toteutumista. Ensiksikin oppimisen kaikkiallisuus on osallistavan pedagogiikan perusta, jonka funktiona on avata oppimisympäristöä tavalla, joka tunnistaa formaalin oppimisen lisäksi informaalin ja nonformaalin oppimisen merkityksen sekä osallistaa korkeakoulun rajat ylittävässä yhteistyössä toimijat voimavaroineen ja kokemuksineen oppimisen käytäntöyhteisöiksi. Tasapainoilu oppimisen eri muotojen ja oppimiskontekstien välillä tuottaa produktiivisia jännitekenttiä, jotka laajentavat käsitystä avoimesta ja osallistavasta oppimisympäristöstä.

Osallistavan pedagogiikan toteutumisen toisen ehdon voi kiteyttää tekojen ja tuottamisen vuoropuheluksi. Osallistavat käytäntöyhteisöt vaikuttavat oppimisprosessissa aineellisten, kognitiivisten ja kulttuuristen artefaktien tuottamisen kautta (ks. Wenger 1998). Tutkimus todensi artefaktityöskentelyn moninaisia tekoja: kehittelyä, suunnittelua, merkitysneuvotteluja, kokeiluja, tiedon etsimistä ja luomista sekä toiminnan organisointia ja johtamista. Niiden kautta osallistavat yhteisöt esineellistävät kokemuksiaan ja toimintakäytänteitään dialogiseen muotoon sekä tuottavat niin käsitteellisiä kuin materiaalisiakin luomuksia.

Edellisten perustalle rakentuu osallistavan pedagogiikan kolmas ulottuvuus, joka on toiminnan osapuolten kantama vapaus ja vastuu. Ratkaisevassa asemassa on vapauden ja vastuun välisen tasapainon löytäminen. Proakatemiassa tasapaino saavutettiin opintoihin kiinnittymistä edistävillä jatkuvilla merkitysneuvotteluilla. Konkreettisia keinoja tähän olivat aikataulutetut ja yhteisesti neuvoteltavat arvoaskelmat. Arvoaskelmilla käytyjen neuvottelujen tavoitteena oli tarjota opiskelijoille täydellinen vapaus vastaparinaan täydellinen vastuu. Samalla luotiin korkeakouluyhteisöjen ja työelämän kontekstien rajat ylittäviä kriittisen reflektion prosesseja (ks. Boud ym. 1985; Mezirow 1998) sekä osallistavan oppimisen tilaisuuksia, toisin sanoen toimijuutta ja itsemääräytyvyyttä (Baxter Magolda 2004; 2010). Arvoaskelmien kautta osallistava pedagogiikka voi avata mahdollisuuksia transformatiiviselle oppimiselle (ks. Mezirow 1998; Simmons ym. 2011).

Havaintomme osoittavat, että Proakatemian kaltaisen toiminnan toteuttaminen tai ensiaskeleena jopa ymmärtäminen, edellyttää taustalla tapahtuvaa tieteenalan kulttuuriin ja traditioihin ankkuroituneen ajattelutavan muutosta. Akateemisista yhteisöistä tekee erityisiä niihin liittyvän episteemisen toimijuuden vaikutus (Baxter Magolda 2004; 2010), mikä heijastuu hallitseviin tiedonluomisen tapoihin ja opetuksen käytänteisiin ja tekee myös niiden muuttamisen vaikeaksi. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä kritiikissä, jota esitetään Proakatemian toimintaa kohtaan. Perinteisen korkeakouluopetuksen ja oppimisen ulottuvuuksina ovat teoreettinen tieto ja käytäntö, mitkä usein mielletään erillisinä. Proakatemiassa teoria ja käytäntö yhdistyvät mielekkäällä tavalla tuottamalla oppimisen prosesseissa, joissa tiedot ja taidot hankitaan autenttisissa tuottamisen tilanteissa. Helposti hankittavan ja ohjattavan substanssiedon sijasta Proakatemiassa kehitetään omaehtoista toimijuutta ja itsemääräytyvyyttä ja samalla edellytyksiä työllistyä opintojen jälkeen ja menestyä työelämässä.



## **Osallistavan pedagogiikan ydinelementit**

### **1) Oppimisen kaikkiallisuus**

Oppimiseen yhdistyvät alueet

Formaalin (muodollisen), nonformaalin (ei-tutkintomuotoisen) ja informaalin (epämuodollisen) oppimisen rajat rikkova ja ylittävä toiminta

Prosessuaalinen oppiminen

Oppimisen dialogisuus ja opiskeltavien asioiden merkitysneuvottelut

Opiskelijat aktiivisia tiedon rakentajia ja toimijoita

Osallistavat käytäntöyhteisöt

Opiskelijayhteisön rakentuminen käytäntöyhteisöksi

Opettaja–opiskelija-roolien ylittäminen

Mukana ulkopuolisia asiantuntijoita, yhteistyökumppaneita, sidosryhmien jäseniä ja opiskelijoiden tiimiyritysten asiakkaita

### **2) Osaamisen kartuttaminen tuottamalla**

Työelämäyhteydet

Asiakkaalle tehtävät projektit kerryttävät työkokemusta ja uskottavia referenssejä

Opiskelijat rakentavat työelämäverkostoja, jotka auttavat työllistymisessä valmistumisen jälkeen

Arviointikäytännöt

Arviointi painottaa tuottamalla oppimisen ja kehittymisen prosesseja

Opiskelijoita ohjataan kokeilemaan ja ratkaisemaan artefaktien tuottamiseen liittyviä ongelmia

Narratiivinen opetussuunnitelma

Opiskelijat arvioivat opintojensa etenemistä oppimissopimuksessa

Oppimissopimuksissa kuvataan opiskelijoiden menneisyys, nykytilanne, tavoitteet, keinot tavoitteiden saavuttamiseksi ja tavoitteiden kriteerit

Reflektointi

Koulutus kannustaa oppimiskokemusten reflektointiin ja yhdistää sen yhteisön oppimistilanteisiin

### **3) Vapauden ja vastuun tasapaino**

Arvoaskelmat

Arvoaskelmat: luottamus, rohkeus, teot, oppiminen ja menestyminen

Neuvoteltu opiskeluyhteisöön kiinnittyminen

Valmentajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus

Valmentajien tehtävänä rakentaa, vahvistaa ja ylläpitää yhteisöllisen toiminnan kultuuria

## Lähteet

- Aamulehti. 2010. Uusi uljas opiskelijarotu. Artikkelin P. Palokangas. Aamulehden sunnuntailite Asiat 22.8.2010. Tampere: Aamulehti.
- Annala, J. Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere University Press, 59–80.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6, 143–152.
- Baxter Magolda, M. B. 2004. Making their own way: narratives for transforming higher education to promote self-development. Sterling: Stylus Publishing.
- Baxter Magolda, M. B. 2010. The interweaving of epistemological, intrapersonal, and interpersonal development in the evolution of self-authorship. Teoksessa M. B. Baxter Magolda, E. G. Creamer & P. S. Meszaros (toim.) Development and assessment of self-authorship. Sterling: Stylus Publishing, 25–44.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.). 1985. Reflection: Turning Experience into Learning. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brockhaus, R. H. 1982. The psychology of the entrepreneur. Teoksessa C. A. Kent, D. L. Sexton & K. H. Vesper (toim.) Encyclopedia of Entrepreneurship. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 39–57.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. A. Toppi (suom.). UNIPress, 221–288.
- Chell, E. 2008. The Entrepreneurial Personality. A Social Construction. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cofer, D. 2000. Informal Workplace Learning. Practice Application Brief. NO 10. U. S. Department of Education: Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. 2002. Non-formal Learning: Mapping the Conceptual Terrain. A Consultation Report. Leeds: University of Leeds.

- Cross, J. 2003. Informal Learning: The Other 80 %. <http://www.internettime.com/Learning/The%20Other%2080%25.htm>. Luettu 22.4.2012.
- Cunningham, J., Dawes, G. & Bennett, B. 2004. *The Handbook of Work Based Learning*. Gower Publishing.
- Dewey, J. 1934. *Art as Experience*. New York: The Berkeley Publishing Group.
- Downey, M. 2003. *Effective Coaching: Lessons from the Coaches' Coach*. Texere Publishing.
- Geertz, C. 1973. Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. Teoksessa C. Geertz (toim.) *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books, 3–30.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1971. *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine & Atherton.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–226.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. *Tutkiva oppiminen*. Porvoo: WSOY.
- Haworth, J. & Conrad, C. 1997. *Emblems of quality in higher education: developing and sustaining high-quality programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hämäläinen, V. 2008. *ProAkatemian valmentajan käsikirja*. Tampere: Proakatemia.
- Jackson, P. 1990. *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Kilby, P. 1971. Hunting the Heffalump. Teoksessa: P. Kilby (toim.) *Entrepreneurship and Economic Development*. New York. 1–40.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kouzes, J. & Posner, M. 2002. *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kukkonen, H. 2011. *Asiantuntijuus, kynnyskäsitteet ja ops*. Julkaisematon kirjoitus.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto – Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lave, J. & Wenger, W. 1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- McClelland, D. C. 1961. *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

- McGivney, V. 1999. *Informal Learning in the Community: A Trigger for Change and Development*. Leicester: NIACE.
- Mezirow, J. 1998. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa*. L. Lehto. (suom.). Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 5–37.
- Miner, J. B. & Raju, N. S. 2004. Risk propensity differences between managers and entrepreneurs and between low- and high-growth entrepreneurs: A reply in a more conservative vein. *Journal of Applied Psychology* 89, 3–13.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- OKM. 2010. Korkeakoulujen laadun ja vaikuttavuuden vahvistaminen – sivistyspoliittisen ministeriryhmän kannanotto korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen vauhdittamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö 23.6.2010.
- OKM. 2011. Laadukas, kansainvälinen, profiloitunut ja vaikuttava yliopisto – ehdotus yliopistojen rahoitusmalliksi vuodesta 2013 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:26.
- Palmer, M. 1971. The application of psychological testing to entrepreneurial potential. *California Management Review* 13, 32–38.
- Partanen, T. J. 2009. Välähdyksiä yksilön ja yhteisön oppimisesta. Partus-menettelmien taustateoriat sekä yksilön oppimisen ja tiimioppimisen keskeisimmät työkalut Tiimiakatemiassa. Jyväskylä: Johannes Partanen & Partus Oy.
- Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. 2011. Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction* 21 (1), 46–57.
- Raiskio, J. 2011. *Valmentajana rikastavassa yhteisössä*. Tampere: TAMK/TAOKK.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27 (2), 4–13.
- Simmons, N., Barnard, M. & Fennema, W. 2011. *Participatory Pedagogy: A Compass for Transformative Learning?* Teoksessa *Collected Essays on Teaching and Learning Vol. IV*. Society for Teaching & Learning in Higher Education STLHE, 88–94. <http://www.stlhe.ca>. Luettu 22.5.2012.
- Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. III. 1996. Individual Differences in Affective and Conative Functions. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (toim.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 243–310.

- Stenlund, A. 2010. Opetussuunnittelu Tampereen ammattikorkeakoulussa. Käsitteitä, onnistumisen kokemuksia, kiinnostavia ajatuksia ja hyviä käytäntöjä. Campus Conexus -projektin julkaisu B:1. Tampereen yliopisto.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Newbury Park: Sage Publications.
- Timmons, J. A., Smollen, L. E. & Dingee, A. L. M. 1985. *New Venture Creation*. Homewood, IL: Irwin.
- Van Maanen, J. 1995. An end to innocence. The ethnography of ethnography. Teoksessa J. Van Maanen (toim.) *Representation of Ethnography*. London: Sage Publications, 1–35.
- Wenger, W. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: University Press.