

”HELPPOO KU HEINÄNTEKO”

—

KUINKA LUOKANOPETTAJAOPISKELIJAT KOKE-
VAT OPISKELUN ELÄMÄNVAIHEENA?

Olli Ryyänen & Harri Suhonen

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
02.05.2015

TAMPEREEN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden yksikkö

Ryynänen, Olli & Suhonen, Harri: ”Helppoo ku heinänteko” – Kuinka luokanopettaja-opiskelijat kokevat opiskelun elämänvaiheena?

Pro gradu -tutkielma, 107 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2015

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella Tampereen yliopiston luokanopettaja-opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta elämänvaiheena. Erityisesti tässä työssä kiinnitettiin huomiota opiskelun ja opiskeluajan merkityksellisyyteen sekä niihin liittyviin tekijöihin. Tutkimus oli kvalitatiivinen ja analyysimenetelmänä käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Tutkimusaineisto koostui kymmenestä haastattelusta, joihin opiskelijat valikoitiin tutkijoiden toimesta eliittiotannalla. Eliittiotannan myötä saavutettiin heterogeeninen informanttijoukko, jossa haastateltavia oli erilaisista elämäntilanteista sekä eri vaiheista opiskelua.

Tutkimuksen teoriaosuus rakentui yliopisto-opiskelun sekä koulutuksen ja yhteiskunnan suhteeseen liittyvien teemojen pohjalle aiemman tutkimuskirjallisuuden ohjaamana sekä aineiston analyysin kohdentamana. Keskiöön nousivat yliopisto-opiskeluun vaikuttavat motivaatio- ja orientaatiotekijät, opiskelukokemuksiin vaikuttavat muuttujat sekä yhteiskunnan vaikutus korkeakoulutukselle.

Tutkimuksen perusteella luokanopettajaopiskelijat viihtyvät hyvin Tampereen yliopistossa. Opiskelun ja opiskeluajan he kokevat merkitykselliseksi. Erityisesti valmistuminen sekä pätevyyden hankkiminen motivoivat laajalti opiskelijoita opintojensa vaiheesta riippumatta. Käytännölliseen opettajantyöhön orientoituneet luokanopettajaopiskelijat vierastavat akateemista tieteellisyyttä kasvatustieteiden opinnoissa etenkin opintojen edetessä. Opiskeluyhteisöllä nähtiin olevan iso rooli opiskeluajalle, kun taas juhlapuheiden yhteistä tiedeyhteisöä ei tunnistettu juuri lainkaan. Huomionarvoista on, että opiskelijan kokemuksiin opiskeluajasta vaikuttaa huomattavasti yliopistosta riippumattomat taustatekijät. Elämäntilanne, ikä sekä kotipaikka ohjailevat voimakkaasti opiskeluaikaa sekä sen merkityksiä ja siitä saatavia kokemuksia. Vastoin aikaisempia tutkimuksia koulutuksen reproduktiivisuus sekä opettajan professioalaisuus eivät näyttäytyneet tässä tutkimuksessa, vaan esimerkiksi sattumalla nähtiin olevan suuri rooli koulutukseen päätymisessä.

Luokanopettajakoulutuksen olemassa olevat voimavarat tulisi organisoida uudelleen. Käytäntöä ja teoriaa tulisi saada enemmän nivottua yhteen koko opiskelun ajaksi. Tieteellisyyttä ei tulisi nähdä vain välttämättömänä pahana osana koulutusta, vaan pikemminkin voimavarana.

Asiasanat: luokanopettajakoulutus, opiskelun merkitys, opiskelu elämänvaiheena, kokemukset

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	YLIOPISTO-OPISKELU, MOTIVAATIO JA YHTEISKUNTA	3
	2.1 Yliopisto-opiskelu – Motivaatio ja orientaatio	3
	2.2 Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena	10
	2.3 Korkeakoulutus yhteiskunnan tekijänä	33
3	TUTKIMUSPROSESSI	42
	3.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset	43
	3.2 Aineistonkeruu ja teemahaastattelu	44
	3.3 Aineiston koko ja saturaatio	46
	3.4 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi	47
	3.5 Hyvän tutkimuksen määritelmä ja tutkimuksen eettisyys	53
	3.6 Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa	54
4	TULOKSET	58
	4.1 Minä opiskelijana	59
	4.2 Yhteisön merkitys	67
	4.3 Opiskelu elämänvaiheena	74
	4.4 Suorittaminen	79
5	POHDINTA	82
	LÄHTEET	90
	LIITTEET	108

1 JOHDANTO

Suomalainen hyvinvointiyhteiskunta on vuosikymmenten ajan nojannut koulutuksen voimaan. Peruskoulutus on tuottanut kansainvälisesti huomioitua osaamista, jonka taustalla opettajankoulutuksella on ollut iso rooli. Tampereen yliopistossa on koulutettu luokanopettajia jo yli 40 vuoden ajan (Lindfors & Pullinen, 2010). Koska opettajankoulutuksella on voimakas vaikutus koulutuksen toteutumiseen yhteiskunnassamme, on mielenkiintoista tutkia opettajankoulutuksessa opiskelevien kokemuksia opiskeluajastaan, sillä se osaltaan saattaa määrittää tulevan opettajan positiota myöhemmässä työelämässä

Korkeakoulutus on 1960-70-luvulta lähtien massoitunut voimakkaasti. Entistä suuremmalla, ja heterogeenisemmällä, opiskelijamassalla on pyritty vastaamaan uuden ajan haasteisiin. Samalla kun isommat opiskelijamäärät ovat siirtäneet entisajan elitistiyliopiston historiaan, on korkeakoulutus joutunut myös uusien haasteiden ristipaineeseen. Humboldttilainen sivistystä ja henkistä kasvua korostava koulutus on vaarantunut liike-elämän mallien rantautuessa korkeakoulutuksen rakenteisiin.

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys rakentuu tutkimusongelmien ohjaamana aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta. Ennen aineiston hankintaa tutustuimme ajankohtaisten artikkelien kautta yliopisto-opiskelun diskurssin teemoihin. Pääpaino on, tutkimuksemme näkökulmia painottaen, opiskeluun ja opiskeluaikaan vaikuttavissa tekijöissä, jotka muodostavat opiskelijan elämänvaiheen. Opintoihin ja oppimiseen liittyvät teemat ovat tukemassa teoreettista viitekehystä, sillä niitä ei ole mielekästä, tai mahdollista, erottaa opiskelusta elämänvaiheena. Lopullinen teoreettinen viitekehys rakentuu yliopisto-opiskeluun sekä koulutuksen ja yhteiskunnan suhteeseen liittyvien teemojen pohjalle aiemman tutkimuskirjallisuuden ja analyysin jäljiltä.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja analyysinä käytetään teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Aiemmat tutkimukset ohjasivat aineistonkeruu vaihetta, josta analyysin jälkeen muodostui lopullinen teoreettinen viitekehys. Pro gradu -tutkielmamme idea syntyi kandidaatin tutkielmamme pohjalta, missä tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden keskeyttämisistä ja viivästyistä Tampereen yliopistossa (ks. Ryytänen & Suhonen, 2013). Aiemman tutkimuksemme mukaan luokanopettajaopinnot eivät keskeydy tai viivästy kuin harvakseltaan, josta kumpusi tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset: 1) miten luokan-

opettajaopiskelijat kokevat opiskelun elämänvaiheena tai ajanjaksona Tampereen yliopistossa sekä 2) mikä on opiskelun merkitys luokanopettajaopiskelijalle 3) kuinka opettajaopiskelijat kokevat yhteiskunnan vaikutuksen luokanopettajakoulutukseen? Tutkimuksemme otsikko on vaihtunut monet kerrat prosessin aikana, mutta silti olemme, Alasuutarin (2011, 33) laadullisen analyysin ideaalin kuvan tavoin, ratkaisseet samaa arvoitusta.

Yliopisto-opiskelun diskurssissa aiemmat tutkimukset ja aineiston analyysi nostivat keskiöön orientoitumisen opiskeluihin sekä motivaation ja motiivien roolin opiskelussa, yliopistoyhteisön ja sitä kautta yliopistokulttuurin vaikutuksen koetulle opiskeluajalle, kiinnittymisen merkityksen opiskelua voimakkaasti ohjaavana tekijänä, opiskeluodotusten ja opiskeluaikaisen aikaosaamisen. Yhtenä tutkimusulottuvuutena olevasta koulutuksen ja yhteiskunnan suhteesta esille nousivat opiskelijastatuksen määrittely, yliopisto-opiskelun rooli yhtenä elämänvaiheena, opiskelijan taustan reproduktiivisuus sekä yhteiskunnan vaikutus koulutukseen ja koulutuksen vaikutus yhteiskuntaan.

Esille nousseita teemoja ei ole mielekästä erottaa toisistaan, sillä ne liittyvät toisiinsa monin eri tavoin. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan aikaisempia tutkimuksia. Tulosten analyysissä puolestaan käydään vuoropuhelua aikaisempien tutkimuksien ja kerätyn aineiston välillä. Pohdinnassa tarkastellaan tarkemmin tutkimuksen myötä keskiöön nousseita teemoja, joita ovat opiskelijan kokemukset opiskelusta, opiskeluelämän merkitykset opiskelijalle sekä yhteiskunnan rooli opiskelun elämänvaiheessa.

2 YLIOPISTO-OPISKELU, MOTIVAATIO JA YHTEISKUNTA

2.1 Yliopisto-opiskelu – Motivaatio ja orientaatio

Orientaatio- ja motivaatio- käsitteiden määrittely ja niiden suhde yliopisto-opiskelussa on monimuotoinen. Tutkimuksessamme käsitämme motivaation ja orientaation osittain päällekkäisiksi ja osittain rinnakkaisiksi ilmiöiksi, joiden kautta on mahdollista tarkastella opiskelun alkuun panevia tekijöitä, opiskelukäytänteitä ja niiden ilmenemistä. Yksinkertaistettuna voisi todeta, että motivaatio syntyy motiivien pohjalta orientaatioiden ohjaamana ja ilmenee erilaisina orientaatiomalleina opiskelu-uran aikana. Orientoituminen siis sekä ohjaa motivaation muotoutumista että ilmentää motivaation tilaa.

Motivaatiopuhe

Movere on latinalainen sana, josta suomenkielen sana motivaatio on alun perin johdettu. *Movere* merkitsee liikkumista, mutta sittemmin termiä on laajennettu tarkoittamaan käyttäytymistä ohjaavien ja virittävien tekijöiden järjestelmää. Motivaation kantasana on motiivi, joista puhuttaessa viitataan usein tarpeisiin, vietteihin, haluihin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin (ks. Maslow 1970). Motiivit siis ylläpitävät ja virittävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa ja ne ovat joko tiedostamattomia tai tiedostettuja päämääräsuuntia (Peltonen & Ruohotie 1987). Nevgi (1998, 34-35) havainnollistaa motiivien olemusta kuvailemallaan motiivi ja tavoite -käsitteiden eroavan toisistaan siten, että ”*motiivi on syy, mikä aiheuttaa toiminnan, mutta tavoite on syy miksi toimitaan.*” Kognitiivisissa motivaatioteorioissa motiivi- käsitteen rinnalla tai tilalla onkin käytetty tahoillaan tavoite- tai päämäärä – käsitettä.

Motivaatio on motiivien aikaansaama tilaa, jota usein käsitellään tietynlaisena vektorisuureena, jolla on suunta ja vireys (Ruohotie 1980). Peltosta ja Ruohotietä (1992, 16) mukailen suunta ja vireys voidaan määritellä seuraavasti:

”Suunta ohjautuu virikkeiden, yllykkeiden, viettien ja halujen mukaisesti tiettyyn päämääräsuuntautuneisuuteen.”

”Vireys viittaa ”tilan” voimakkuuden eli millä aktiivisuudella ja ahkeruudella ihminen toimii.”

Motivaatio nähdään usein olevan tilannesidonnaista. Toisaalta tutkimuskirjallisuuden perusteella voidaan motivaatiosta erottaa kaksi eri puolta: Tilannemotivaatio ja yleismotivaatio. Tilannemotivaatio liittyy tilanteeseen, jossa ärsykkeet virittävät tietyn Joukon motiiveja ja saavat täten tavoitteeseen suuntautuvaa toimintaa. Motivaation dynaaminen luonne vaihtelee täten tilannesidonnaisesti tilanteesta toiseen. Yleismotivaatio korostaa vireyden ja suunnan käyttäytymisen pysyvyyttä. Tietynlaista keskimääräistä astetta, joka omalta osaltaan määrittää tilannemotivaation vireyden ja suunnan kulkua. Yleismotivaation voidaankin nähdä tarkoittavan myöhemmin lähemmässä tarkastelussa olevia orientaatioita. Koulutuksesta ja yliopistosta puhuttaessa yleismotivaatiolla tarkoitetaan ”yleistä asennoitumista koulutusta kohtaan, koulumielisyyttä” (Ekola & Vaherva 1976, 145).

Käsitteiden asenne ja motivaatio suhdetta voidaan Peltosta ja Ruohotietä (1992, 17) mukailten kuvata seuraavasti: Asenne on suhteellinen stabiili, yksilöllinen ja hitaasti itseään konstruoiva reaktiovalmius. Motivaatio puolestaan on dynaaminen, lyhytaikainen ja yleensä liittyy vain yhteen tilanteeseen ja ärsykkeeseen kerralla. Motivaatio määrittää vireyden toimintaa kohtaan. Asenne vaikuttaa toiminnan laatuun enemmän. Käytännössä motiivi ja asenne käsitteitä käytetään kielessä usein limittäin ja päällekkäin. Yleismotivaation ja asenteen määritykset ovat etenkin verrattain lähellä toisiaan. Käsittekaannuksen välttämiseksi tulisikin motivaation kohdalla korostaa sen tilannesidonnaista ja dynaamista luonnetta (Peltonen & Ruohotie 1992, 17).

Tutkimuksen kentällä sisäisen ja ulkoinen motivaation määritelmässä on poikkeavuuksia, jotka muodostuvat eri aspektien painotuseroista. Ulkoinen motivaatio syntyy esimerkiksi halusta miellyttää jotain kolmatta osapuolta tai pyrkimyksestä tavoitella jotain ulkoista hyödykettä, joka on määritetty palkinnoksi työstä. Sisäisellä motivaatiolla käsitellään yksilön sisäistä palkintoa. Yksiö voi saada tyydytystä hyvin sujuneesta tentistä, ilman, että hänelle olisi luvattu ulkoista palkintoa. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19-20; Nevgi 1998, 42) Opiskelija voi saada tyydytystä opiskelusta ilman opintopisteiden keräytymistä tai onnistumisia tenteissä. Ominaista on, että sisäiselle motivaatiolle syyt ja viirikkeet toimia ovat sisäsyntyisiä.

Aikaisempia tutkimuksia motivaatiosta opiskelun diskurssissa

Korkeakouluopiskelijoiden kohdalla opiskelua koskeva motivaatio on mahdollista jakaa kahteen jo aiemmin kuvailtuun osa-alueeseen: sisäiseen ja ulkoiseen (Nevgi 1998, 49-50). Sisäisesti motivoitunut opiskelija on kiinnostunut aineen sisällöistä ja tavoittelee opinnoillaan syvällisempää ymmärrystä ja aiheen hallintaa. Ulkoisesti motivoitunut opiskelija on enemmän kiinnostunut opiskelun kautta tai sen avulla saavutettavista palkkioista, kuten arvostetusta yhteiskunnallisesta asemasta, taloudellisesta turvallisuudesta tai korkeakouluopiskeluun liittyvästä elämäntavasta (Panhelainen & Malin 1983, 21-22). Ammatillinen motivaatio eli kiinnostuneisuus opiskeltavasta alasta ja tulevasta työurasta vaikuttaa motivaation molempiin pääalueisiin. Toisena lähestymiskulmana Nevgi (1998, 50-51) nostaa esille Tuomiston (1992) mallin aikuisopiskelijan arvoista ja päämääristä. Soveltaen mallia voidaan käyttää myös korkeakouluopiskelijoihin. Mallissa opiskelumotivaatio jaetaan nelikenttään, joka muodostuu kahdesta eri dimensiosta:

- 1) Opiskelumotivaatioon vaikuttavat opiskelun kokeminen itseisarvona tai välineenä (vrt. jako sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon)
- 2) Opiskelun ympäristötekijät, opintosuunnitelmat ja korkeakoulun kehystekijät muodostavat kokonaisuuden, jossa opiskelu voi olla itseohjautuvaa, vapaaehtoista tai ulkoa ohjattua ja pakollista.

Nevgi (1998, 50) korostaa, että korkeakouluopiskelulle tyypillistä on itseohjautuvuus ja akateeminen vapaus, jotka lisääntyvät vasta siirryttäessä syventäviin opintoihin.

Opiskelun tavoitteena on saavuttaa tietyn tiedon ja taidon hallinta, joten se on päämäärältään suuntautuvaa käyttäytymistä. Nevgiä (1998, 32) lainaten: *”opiskelumotivaatio on tätä käyttäytymistä aktivoiva, suuntaava, ohjaava ja ylläpitävä tekijä, joka sisältää sekä opiskelua vahvistavia (esimerkiksi panostus, mielenkiinto) että estäviä tekijöitä (esimerkiksi epävarmuus uranvalinnasta, epävarmuus opiskelussa suoriutumisessa).”* Opiskelumotivaation rinnakkaiskäsitteenä voidaan nähdä opintomotivaatio, jossa motivaatio painottuu enemmän opintojen sisältöpuoleen, kun taas opiskelumotivaatio kohdistuu opiskelusuoritukseen. Ammatillisen kiinnostuksen motiivit ovat osatekijä opiskelumotivaatiossa, sillä opiskelun kautta tavoitellaan usein tietyn ammatillisen valmiuden saavuttamista. Samasta teemasta kirjoittaa Nurmi (1990, 55-64), jonka mukaan opiske-

lumotivaatio asettuu osaksi opiskelijan laajempaa elämänsuunnitelmaa. Hän näkee opiskelumotivaation sekä rinnakkaiskäsitteenä että osana yksilön laajempaa ammatillista motivaatiota. Ammatillisten motiivien muodostama ammatillinen motivaatio ilmenee yksilön halukkuutena ja sisäisenä mielenkiintona valittua opiskelualaa kohtaan.

Opiskelumotivaatiosta on vielä hyvä erottaa oppimismotivaation käsite, joka opiskelumotivaation kannalta voidaan käsittää opiskeluun ja oppimiseen kohdistuvaksi sisäiseksi motivaatioksi (ks. Deci 1975). Tutkimuksessamme motivaatio näyttäytyy erityisesti koko opiskelua ja opiskeluaikaa ohjaavana tekijänä, jota tukevat opinto- ja oppimismotivaation teemat.

Opiskelujen alkuvaiheessa opintojen päätavoitteina pidetyt valmistuminen ja akateeminen loppututkinto ovat usein vielä hyvin epämääräinen ja kaukainen asia, jonka johdosta sen merkitys opiskelua motivoivana tekijänä saattaa olla vähäinen. Opiskelua aktivoi ja motivoi enemmän lähitavoitteet ja niiden oppisisällöt sekä opiskeltavan aineksen mielekkyys opiskelijan kannalta. Lähitavoitteiden suorittamiseen opiskelijat voivat asennoitua sekä kokemansa mielenkiinnon että itselleen asettamansa vaatimustason mukaisesti eri tavoin. Tavoitteiden asetteluun vaikuttaa opiskelijan aikaisemmat kokemukset koulu- ja opiskelumenestyksestään, käsitykset omista kyvyistään ja taidoistaan sekä itsestä persoonallisuutena. (Nevgi 1998, 32-33) Yhtenä osatekijänä opiskelumotivaation pysymisessä, muuttumisessa, vähenemisessä tai lisääntymisessä vaikuttaa suuresti myös sen hetkisissä opinnoissa menestyminen (Nevgi 1998, 34).

Nevgi (1998, 47) viittaa Fordiin ja Nichollsiin (1991) kuvaillessaan sosiaalisten tekijöiden vaikutusta opiskelumotivaatioon. Samaistumisen tarve opiskelutovereihin tai viite-ryhmään on opiskelijoilla opiskelumotivaatioon liittyvää sosiaalista motivaatiota. Halu kuulua vertaisryhmään ja tarve olla luottamuksen arvoinen motivoi opiskelusuorituksia. Ford ja Nichols (1991) päätyivät tutkimustensa perusteella erottamaan sosiaalisesta motivaatiosta kaksi erilaista muotoa: yhteenkuuluvaisuuden tarve muiden kanssa sekä tarve olla luottamuksen arvoinen. Ford (1991) jatkoi tutkimusta teemasta ja jaotteli sosiaaliset motiivit seuraavasti: 1) Individualisuuden tarve (Individuality), 2) Ryhmään kuulumisen tarve (Belongingness), 3) Itsensä toteuttamisen tarve (Self-Determination), 4) Tarve olla sosiaalisesti vastuullinen (Social-Responsibility), 5) Paremmuudenhalu (Superiority), 6) Tasa-arvoisuuden tarve (Equity), 7) Hyväksytyksi tuleminen tarve (Resource Acquisition) ja 8) Osallisuuden tarve (Resource Provision). Eri motiivit muodostavat kokonai-

suuden, jota opiskelija toteuttaa tahollaan. Toisilla opiskelijoista painottuvat sosiaalisen motivaation osa-alueet eri tavoin, jonka vuoksi toimintamallit vaihtelevat voimakkaasti.

Maehr (1984, 129-130) on erottanut opiskeluun suuntautumisessa ja motivoitumisessa neljä erilaista tavoitetta: tehtävä (task), minä (ego), sosiaalinen solidaarisuus (social solidarity) ja ulkoiset palkkiot (extrinsic rewards). Tehtäväsuuntautuneisuudessa keskeistä on taidon tai tiedon oppiminen ja saavuttaminen vailla vertailua ympäröivään sosiaaliseen kontekstiin. Egosuuntautuneisuudessa tavoitellaan oman minän vahvistamista suhteessa muihin, jolloin tavoitteena on muiden voittaminen, paremmuus suhteessa opiskelutovereihin. Sosiaalisen solidaarisuuden tavoitteella etsitään itselle merkittävien henkilöiden hyväksyntää omalle suoritukselle. Ulkoiset palkkiot on kuvattu yleensä palkkana, rahana tai muuna sellaisena suoritettavan tehtävän sisältöön liittymättömänä palkkiona.

Korkeakoulutuksessa motivaation diskurssista on mahdollista nostaa esille myös kaksi erilaista kysyntämotiivia, jotka osaltaan kuvailevat koulutuksen asemaa yksilön motivaatio kentässä: investointimotiivi ja kulutusmotiivi. Ruohotie (1988, 30) määrittelee investointimotiivin tapauksessa koulutuksen hyödyn olevan välillinen, sillä investoinnin edut ja tuotot nautitaan myöhemmin tulevan suuremman ansiotulon muodossa. Kulutusmotiivissa hyöty koulutuksesta on puolestaan välitön, sillä vain koulutuksella sinänsä on merkitystä. Yleisesti opiskelijat pitävät usein tärkeinä molempia motiiveita, jolloin kyseessä on sekamotiivi (Ruohotie 1988, 30).

1950- 1960 -luvulta alkanut tutkimistraditio, jossa motivaatiota tarkastellaan alun perin Murrayn (2008) esittelemän suoritustarpeen tai -motiivin näkökulmasta kehittyi McClellandin ja Atkinson huomassa kolmen tarpeen malliksi (menestymisen ja suoriutumisen tarve, liittymisen tarve ja vallan tarve), jonka avulla pyrittiin selittämään käyttäytymistä motivoivia tekijöitä. Suoriutumistarpeen nähtiin olevan yksi keskeisimmistä tekijöistä ihmisen käyttäytymisen suuntaamisessa kohti onnistunutta suoritusta. Suoritusmotivaatiolla (achievement motivation) tarkoitetaankin ”ihmisen motivoitumista jonkin toiminnan, aktiviteetin avulla tavoittelemaan jotain joko henkilökohtaisesti tai sosiaalisesti palkitsevaa tai kannustavaa tekijää” (Nevgi 1998, 37). Achievement motivation on suomennettu yleisimmin suoritusmotivaatioksi (ks. Ekman 1997; Nevgi 1998, 37) mutta myös saavutusmotivaatio- termiä (esim. Kymäläinen 1990; Mäkinen 2003) on tutkimuskirjallisuudessa käytetty.

Yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaation lähteiden kärkipäähän on aikaisemmissa tutkimuksissa sijoittunut myös halu itsensä kehittämiseen ja sivistämiseen, tutkinnon suorittaminen ja valmistuminen, ammatillisten valmiuksien hankkiminen ja kiinnostus tieteeseen (Aittola 1992, 144-147; Lempinen 1997, 50-51).

Oriantaatiopuhe

Opiskelun orientaatioperustan voi jakaa kahteen osaan: yleisorientaatioon ja oppimista koskevaan orientaatioon. Yleisorientaatio noudattaa yleismotivaation lainalaisuuksia suhteellisen pysyvänä, opiskelijan henkilökohtaisista merkitysrakenteista rakentuvana tulkintakehyksinä, jonka perusteella opiskelija sijoittaa opiskelun oman elämänsä kontekstiin. Oppimisorientaatio puolestaan käsittää ”*pysyväisluonteisia tapoja asennoitua oppimiseen tai lähestyä oppimistehtäviä.*” (Latomaa 2001, 54) Koulusalujen välillä on tutkimusten mukaan todettu olevan eroa siinä, kuinka varmoja uudet opiskelijat ovat alansa valinnasta (Kuittinen, Rautapuro & Väisänen 1997, 10-11), joka puolestaan on yhteydessä opiskelumotivaatioon ja sitä kautta opintomenestykseen.

Erilaiset taustat näkyvät koulutuksen kontekstissa entistä selvemmin opiskeluorientaatioiden moninaistumisessa. Tämän johdosta opiskelumotivaatioiden tutkimuksessa on laajennettava tarkastelua myös kohti eri tasoilla vaikuttavia tekijöitä yleisestä opiskeluasenteesta aina kontekstisidonnaisiin tilanneorientaatioihin. (Olkinuora & Mäkinen 1999, 31) Tiilikaista (2000) mukaillen opiskelijoiden heterogeenisiin taustoihin liittyvät voimakkaasti motivaationaaliset tekijät, suhtautuminen opintoihin ja odotukset yliopisto-opintoja kohtaan.

Olkinuora ja Mäkinen (1999, 30-31) ovat tarkastelleet opiskelijan orientaatiotaipumuksia pohjaten tarkastelunsa koulutuksen vaihto- ja käyttöarvoon ja opiskelun henkilökohtaiseen merkitykseen. Teoriaorientoitunut tai akateeminen asenne kokee koulutuksen itseisarvoisena tavoitteena. Ammattiorientoitunut tai käytännöllisen asenne puolestaan edustaa vastakkaista näkemystä. Ääripäiden välissä opiskelua saattaa ohjailla orientaaliset välimuodot, kuten lukujärjestysorientaatio tai toimintaorientaatio. Lukujärjestysorientaatiolle tyypillistä on voimakas ulkoohjautuvuus, kun taas toimintaorientaatiolla kuvataan pyrkimystä omien ja ulkopuolelta tulevien tavoitteiden kokonaisvaltaiseen yhdistämiseen.

Tuomisen (1997) tutkimuksessa eroteltiin yleisen tason opiskeluorientaatiosta neljä erilaista orientaatiotyyppiä: tieteellis-teoreettinen, ammatillis-instrumentaalinen, saavutusorientoitunut sekä minädefenssiivinen. Huomion arvoista oli, että eri opiskelualoilla orientaatiotyyppien osuudet vaihtelivat merkittävästi. Yleistyneiden orientaatioiden ohessa ihmisten toimintaa voidaan tarkastella myös eriytyneempien suuntautumismekanismien avulla, joita tutkimuksen kentällä kutsutaan alakohtaisiksi orientaatioiksi (domain specific orientations). Olkinuora ja Mäkinen (1999, 32) viittaavat Entwisleen ja kumppaneihin (1991), joiden mukaan tietyn alan opiskeluorientaatiot voidaan jakaa neljään pääryhmään: Merkitysorientaatioissa korostui sisäinen motivaatio ja pyrkimys asioiden ymmärtämiseen. Saavutusorientaatio limittyi hyvän opintomenestyksen tavoitteluun ja toistava orientaatio vuorostaan vain tenteistä selviytymiseen. Ei-akateeminen orientaatio liittyi Entwisleen ja kumppaneiden (1991) tutkimuksessa alhaiseen opiskelumuotivaatioon ja heikkoihin opiskelutaitoihin. (Olkinuora & Mäkinen 1999, 31-34.)

Mäkinen (2003) on väitöskirjassaan hahmottanut erilaisten opiskeluorientaatioiden yhteyttä opiskeluissa etenemiseen ja opintomenestykseen. Jako kahdeksaan luokkaan koostuu syväorientaatiosta, jossa näkyy omakohtainen kiinnostus tieteenalan sisältöjä kohtaan sekä pyrkimys sisäistää asiat ulkoa oppimisen sijaan. Pintaorientoitunut kokee opinnot ”selviytymispelinä”, jossa yliopistolta satelee vaatimuksia ja opiskelijan tehtävä on selviytyä niistä. Suunnitelmallisuudelle ominaista on opiskelun hahmottaminen ajankäytön hallintana ja järjestelmällisenä tavoitteiden asentamisena, jonka johdosta se onkin kenties tehokkain opiskeluun johtavista opiskeluorientaatioista. Toinen menestyksekkääseen opintomenestykseen johtava suhtautumistapa on saavutusorientoituminen, jossa opiskelun mielekkyyden mittarina toimii hyvien arvosanojen saavuttaminen ja kanssaopiskelijoiden ”voittaminen” opiskelukilvassa. Sosiaalisesti orientoitunut hakee opiskelulle merkitystä opiskelijoiden järjestötoiminnasta, ystävyysuhteista sekä hauskanpidosta. Osalla opiskelijoista sosiaalinen orientaatio ei saa sijaa koko opiskeluiden aikana, vaan fokus on opintojen alusta lähtien valmistumisessa ja ammatillisessa kehittämisessä. Tällöin kyse on työelämäorientaatiosta. Joillekin opiskelijoista opinnot aiheuttavat liiallista kuormitusta ja siitä syntyvää voimakasta stressiä, jolloin heidän päällimmäinen opiskeluorientaatio on ahdistuneisuus.

Nevgi (1998, 49) on päätenyt Mäkistä tukeviin johtopäätöksiin omissa tutkimuksissaan. Nevgin mukaan saavutusorientaation synonyyminä käytetyn suoritusorientaation läheisyys opiskeluun selittyy opiskelutoiminnan luonteella, opiskelussa pyritään tietyn pää-

määrän ja tehtävän saavuttamiseen. Nevgi myös muistuttaa, että suoritusmotivaation voimakkuutta ei voi silti suoraan arvioida opintosuorituksien määrästä tai valmistumisnopeudesta, vaikka nopea valmistuminen saattaakin olla osoituksena voimakkaasta onnistumisenhalusta ja tarpeesta suoriutua opinnoista (Nevgi 1998, 49). Erityisesti alkuvaiheen opintojen sisällöllä on iso merkitys opiskelumotivaation syntymiselle (Panhelainen 1987). Alkuopintojen muodostuessa suurimmaksi osaksi yleisluontoisista tai teoreettisista opinnoista vailla soveltamista saattaa opiskelumotivaatio kohota ainoastaan teoreettisesti kiinnostuneilla opiskelijoilla (Heikkonen & Hölttä 1986, 433).

Sosiaalisen orientaation merkityksen Nevgi näkee koulutuksen tuloksiin verrattain kompleksisena. Nevgi arvioi opiskelijoiden hakeutuvan samankaltaistensa seuraan, jolloin esimerkiksi voimakkaasti opintoihin suoritusorientoituneesti asennoituneet hakeutuessaan samankaltaisten seuraan myös ylläpitävät toistensa suoritusmotivaation korkealla. Vastaavasti Nevgi arvelee ystäväpiirin vaikuttavan myös negatiivisesti. Paljon työssäkävillä ei välttämättä ole kontakteja kokopäiväisesti opiskeleviin tovereihinsa, mikä saattaisi heijastella työssäkävien heikompaan opintomenestykseen (Nevgi 1998, 49).

On hyvä muistaa, että tutkimuksesta toiseen siirryttäessä tutkijan on hyvä eksplikoida käyttämänsä orientaatiokäsitteen merkitys. Osa opiskelijoista täyttää monien eri orientaatiotasojen tunnuspiirteitä, mutta on mahdotonta yleistää tietyn orientaation riippuvuus- tai riippumattomuussuhteita toisistaan. (Olkinuora & Mäkinen 1999, 34-35.)

2.2 Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena

Opintojen vaiheesta riippuen opiskelijoiden elämänvaihe, identiteetti sekä suhtautuminen opiskeluun vaihtelevat (Aittola 1986). Aittola (1992, 26-27) mukailee Pierre Bourdieun ajatusta opiskeluajan luonteesta intellektuaalisena pelinä kuvatessaan opiskeluai-kaa ajanjaksona, jossa opiskelijat voivat suhteellisen vapaasti toteuttaa ja jalostaa elämän kentillä tarvittavia pääomia ilman palkkatyöyhteiskunnan ulkoisesti antamia pakkoja. Perinteisen palkkatyöyhteiskunnan aikarytmi viiden päivän työviikosta ja toimitotyöajasta ei sido opiskelijaa. Riippumaton sosiaalinen asema ja opiskeluelämän vapaus antaa mahdollisuuden rikkoa ja uudelleen muodostaa arkielämää strukturoivia rakenteita. Opiskelu-aika on ikään kuin lisääntynyt nuoruuden jatkeeksi, jolloin ei vielä tarvitse tehdä lukkoon lyötyjä ja elinikäisiä päätöksiä oman elämän suhteen. Aittola (1992) tii-

vistaa Bourdieun ja Passeron (1977) ajatukset opiskelijan elämäntapaan liittyvästä kulttuurista osuvasti:

*”Opiskelijan elämäntilanne mahdollistaa sosiaalisen elämän ajallisten määritysten rikkomisen ja niihin liittyvien prioriteettien kääntämistä päällelleen. Sen tajuaminen, että on opiskelija merkitsee ennen muuta sitä, että voi tuntea itsensä vapaaksi menemään elokuviin milloin tahansa ja tämän vuoksi ei koskaan sunnuntaisin, jolloin muut ihmiset menevät; se merkitsee onnistumista niiden tärkeimpien vastakohtaisuuksien heikentämisessä tai ylösalaisin kääntämisessä, jotka omilla pakoillaan organisoi-
vat täysi-ikäisten työtä ja vapaa-aikaa, se merkitsee myös viikonloppujen ja arkipäivien, yön ja päivän sekä työn ja vapaan välisten erojen pilkkana pitämistä.”*

Viime vuosituhatlaskunnan loppua kohden syntyneellä uudella opiskelijatyypillä opiskelu, sivistyksen hankkiminen ja oman tiedontarpeen tyydyttäminen eivät ole enää itseisarvo sinänsä. Suhde opiskeluun on välineellinen, jonka avulla haetaan hyväpalkkaista työtä ja korkeaa yhteiskunnallista asemaa. Ero suurta kiinnostusta omalle tieteenalalle tuntevaa opiskelijatyypistä kohtaan on merkittävä. Syinä uuden opiskelijatyypin synnylle voidaan nähdä olevan yliopistolaitoksen koulumaistuminen ja opiskeluajan tarkkarajaisuuden rikkoutuminen. Opiskelu-aika ei ole enää vain opiskelulle omistettu elämäntapa, vaan ajanjakso sisältää myös runsaasti muuta aktiviteettia, joista ennen kaikkea työnte-ko on jatkuvasti lisääntynyt. (Aittola 1992, 104-105; Tilastokeskus 2009, 2013, 2014.)

Yksi mielenkiintoisena näkökulma opiskelijatyypin evoluutioon on Lähteenmaan ja Virokankaan (2006, 108-110) esille nostama ajatus 1980-luvulla syntyneistä cv-sukupolvena. Näppärät oppiainevallinnat, oikeanlainen vapaa-ajanaktiviteetti ja systemaattisesti kerätty työkokemus ovat nousseet tärkeiksi kulmakiveksi elämäntavan määrittelyssä. Erilaisten positiivisten palikoiden hankkiminen ja yhteensovittaminen on nähty johtavan pitkään ja arvossapidettyyn työ- ja ammattiasemaan. Samasta teemasta puhuvat myös Hoikkala ja Paju (2008, 289-290) määritellään 1980-lukulaisten pakkovalinnan sukupolvena. Yksilöllistyneen kulttuurin hengessä ansioluettelot on nähty mahdollisuutena viestiä ainutkertaisesta kyvykkyydestä (Roberts 2009, 77).

Opiskelijastatus

Opiskelijan asema määritellään ensisijaisesti hallinnollisella otteella. Opiskelija-status osoittaa, että hänellä on opiskeluoikeus korkeakoulussa tai muussa oppilaitoksessa, jonka hän on saavuttanut valintamenettelyssä sekä kirjoittautumalla opiskelijaksi. Opiskeluoikeus ei itsessään kerro kuitenkaan suorittaako opiskelija opintoja vai ei. (Lempinen 1997, 1) Tämän vuoksi opiskelijatilastoissa on mukana tuhansia ihmisiä, jotka itse asiassa kuuluvat pääasiallisen toiminta ja toimeentulonsa puolesta johonkin muuhun väestönosaan kuin opiskelijoihin. Tilastoharhaa ei oteta useinkaan esille uutisoinnissa. (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998, 7) Ennen yliopistouudistusta valloilla ollut rahoituspohja oli opiskelijastatusta määriteltäessä myös vääristävä, sillä yliopistojen tulot määräytyivät tuotettujen tutkintojen määrästä. Tämä johti sisäänottomäärien kasvuun ja korkeakoulutuksen kiihtyvää massoitumiseen. Kasvavaan opiskelijamassaan ei esimerkiksi yliopistojen resurssit eivät pystyneet vastaamaan (Jakonen & Tilli 2011, 20). Yliopistouudistuksen jälkeen kasvava trendi on, että jo valmistuneet opiskelijat hakeutuvat hakijamäärältään ja hakijoiltaan epäsuhdanteiselle alalle helpon sisäänpääsyn johdosta vain opiskelijakorttia ja opiskelijastatusta tavoitellen.

Martti Hosia (1992) kärjisti opiskelija-statuksen kysymyksen opiskelutehokkuuden kautta 90-luvulla seuraavasti: ”...*opiskelu tapahtuu vain 50 % tehokkuudella tai sitten että vain joka toinen opiskelija opiskelee*” (Uski 1999, 3). Hosian kanssa samoilla linjoilla on myös Kurri (2006, 4), joka tarkasteli opiskelijoiden statusta opintotuen kautta. Opintorahaa haki ja sai vuosittain vain noin 60 prosenttia tilastojen mukaisista yliopistop opiskelijoista. Toisin sanoen ennen yliopistouudistusta (Yliopistolaki 2009, 558/2009) ja sen tiukentavia määräyksiä opiskeluaikoihin 40 prosenttia kirjoilla olijoista hyödynsivät rajoittamattoman ja maksuttoman opiskeluoikeuden salliman muodollisen kirjoilla olemisen ja sen tuoman opiskelustatuksen ja etuudet. Huolimatta tiukentuneista kriteereistä voi edellä kuvatun trendin jatkuneen myös yliopistolain voimaantulon jälkeen.

Pitkien opiskeluaikojen selittäminen vain opiskelijoiden laiskuudella, kuten valtavirrassa usein asiaa käsitellään, on Jakosta ja Tilliä (2011, 21) lainaten: ”*älyllistä laiskuutta*”. Opintojen pitkittymisen selittäväenä tekijänä ei myöskään voi syyttää korkeakouluopiskelijoiden huonoa opiskelumotivaatiota, vaan pikemminkin talous- ja työpolitiikan synnyttämää tilaa, jossa valmistumisen jälkeinen epävarmuus työmarkkinoilla ei kannusta opiskelun tehostamiseen. (Jakonen & Tilli 2011, 21.) Opiskelijoiden status, työssäkäyn-

nin, opiskelun ja siihen motivoitumisen ristiaallokossa, on ollut viime aikoina jälleen ajankohtainen, kun Helsingin Sanomien sivuilla Helsingin yliopiston entinen kansleri Kari Raivio otti voimakkaasti kantaa opiskelijoiden asemaan osana suomalaista yhteiskunta järjestystä:

“...opiskelijoiden motivaatio on eurooppalaisessa vertailussa heikko. Hyviä arvosanoja ei edes tavoitella. Korkeakouluopetuksen maksuttomuus ei ole perustuslaillinen oikeus vaan eräänlainen yhteiskuntasopimus. Veronmaksajat lahjoittavat nuorille runsaan 50 000 euron arvoisen tutkinnon plus opintotuet ja opiskelija-alennukset. Vastapainoksi valtio odottaa saavansa hyvin koulutettua työvoimaa yhteiskunnan moottoriksi. Suurin hyötyjä on kuitenkin nuori itse, sillä tutkinto antaa ison lisän elinikäisiin ansioihin ja parhaan vakuuden työttömyyttä vastaan.

Valtiovallan selvin viesti viime vuosina on ollut, että valmistukaa nopeasti, ei vanhimpina koko Euroopassa. Tätä tarkoittaa työurien pidentäminen alkupäästä. Opiskelijat eivät näytä piittaavan tästä toivomuksesta ja tavallaan luistavat omasta osuudestaan yhteiskuntasopimuksessa. Eipä silti, ei opintojen nopeuttaminen näytä olevan kovin tärkeää myöskään yliopistoille. Eläkeiän korotus saatiin aikaan, mutta työurien alkupää on edelleen retuperällä.

Pahin seuraus löperöstä suhtautumisesta opiskeluun on kuitenkin laadullinen. Jos aina mennään aidan yli matalimmasta kohdasta välttämättä henkistä ponnistelua, opiskelija ei voi kehittää lahjakkuuspotentiaaliaan. Siitä kärsii hänen itsensä ohella koko yhteiskunta. (Raivio 2015)

Kirjoitus aiheutti sekä painettuun mediaan, että sähköiseen ja sosiaaliseen mediaan, valtavan piikin opiskelijoiden asemaa ja tulevaisuutta koskeviin kirjoituksiin. Pelkästään Helsingin Sanomiin asiasta julkaistiin toistakymmentä vastinetta ja artikkelia Raivion aloittamaan dialogiin (ks. esim. Öhman 2015; Kanniainen, Itkonen & Hiltunen 2015; Räihä 2015; Linja-aho 2015).

Opiskelun ollessa opiskelijoille pääosin omien intressien tavoittelun väline (Silvonen 1996) on opiskelijoiden intressit opintojen aikana suuntautuneet useisiin muihinkin projekteihin kuin itse opiskeluun. Uskia (1999, 3) mukailten tavoiteajat voidaan tällaisen

tilanteen myötä heittää romukoppaan mahdottomuutena ja vähäisen merkityksen omaavana. Tästä huolimatta on liki jokainen yliopisto rakentanut tulevaisuuttaan school-mallisiin järjestelmiin, joilla on pyritty karsimaan tutkintoa mahdollisuuksien osalta, jolloin valmistumisajat minimoitaisiin. (Jakonen & Tilli 2011, 32.)

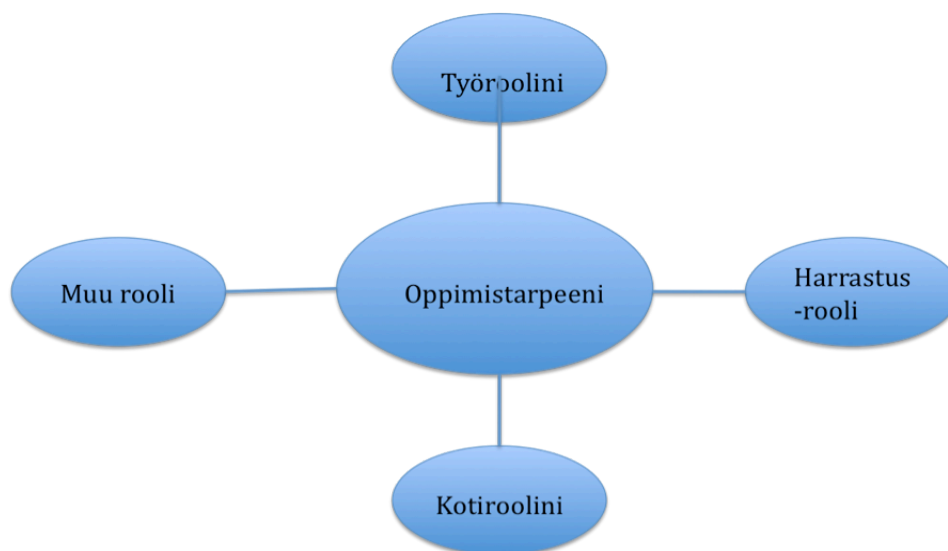
Korkeakoulutuksen ekspansion, eli massoittumisen, myötä aikuisten opiskelijoiden määrä yliopisto-opinnoissa aloittavista opiskelijoista on yhä suurempi. Aikuisopiskelijoiden (yli 25- vuotiaat) määrä nousi ensikertaa vuosituhannen vaihteessa noin viidesosaan kaikista opiskelijoista ollen samoissa lukemissa siitä lähtien. Vuonna 2012 uusien opiskelijoiden joukosta yli 25- vuotiaita oli 19,7 prosenttia (Tilastokeskus 2013). Edellä kuvatun kehityksen myötä 2000- luvun tutkimuksissa on alettu kiinnittää huomiota tämän kasvavan ryhmän taustojen ja opintokokemusten tutkimusta kohtaan (ks. esim. Rautapuro & Väisänen 2002). Aikuisopiskelijapopulaatioon kuulumisen määrittelemisen muulla kuin raa'alla ikään perustuvalla otteella, on tutkimuksen kentällä ollut ongelmallista, sillä tilanteet ovat usein kontekstisidonnaisia ja täten riippuvaisia muistakin teemoista kuin iästä. Lisäksi kansainvälistä tutkimusta on haitannut se, että eri maiden välillä on runsaasti eroja. Pääsääntönä on pidetty, että aikuisilla on usein erilainen sosiokulttuurinen tausta ja sosiaalinen tilanne elämässään kuin nuorilla. Määrittelyongelmista huolimatta aiemmat tutkimukset ovat esittäneet, että aikuisopiskelijoiden yliopistoon sopeutuminen, opiskelukokemukset ja opintojen kulku sekä tulokset saattavat poiketa nuorten vastaavista (ks. esim. Väisänen & Rautapuro 2004). Opintomenestyksen osalta tutkimukset ovat ristiriitaisia. Lisäksi on tuloksia, jonka mukaan aikuisena opintonsa aloittaneilla koulutuksen kulkuun ja tuloksiin vaikuttavat, usein myönteisestikin, työelämästä hankittu kokemus ja valmiudet sekä suhteellisen selkiytyneet opintotavoitteet (Kivinen & Nurmi 2002).

Väisänen ja Rautapuro viittaavat kansainvälisiin tutkimuksiin (Hartley 1998; Richardson & King 1998) kuvaillessaan aikuisten sopeutumista yliopistoon. Näiden tutkimusten mukaan aikuisuus ei sinänsä heijastu negatiivisesti opinnoissa menestymiseen. Tämän lisäksi aikuiset ovat innokkaampia käyttämään syvälähestymistapaa ja merkitysorientaatiota opiskelussaan kuin nuoret ollen samalla kypsempiä ja motivoituneempia osallistuen myös innokkaammin keskusteluun kuin nuoremmat opiskelijat. Ihanteelliselta kuulostavasta opiskeluprofiilista huolimatta aikuiset luetaan usein kuuluvaksi riskiryhmään, joilla on suuri mahdollisuus uupua ja ahdistua. Vaikka tutkimusten mukaan aikuiset kaipaavat erityistä sosiaalista tukemista opinnoissaan, ovat he usein myös kuvanneet

vaikeuksiaan osallistua opiskelijaelämään ja muihin kampusaktiviteetteihin. Wilson (1997) esitti artikkelissaan, että aikuiset opiskelijat kokivat ikäkuilun aiheuttavan ongelmia sopeutumisessa yliopistoelämään. Nuorten kypsymättömyys ja erilainen elämäntyyli- ja tilanne koetaan aikuisten kesken aiheuttavan sosiaalista eristyneisyyttä (Väisänen & Rautapuro 2004).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on esitetty myös, että aikuiset opiskelijat (yli 25- vuotiaat) olisivat akateemisemmin suuntautuneita kuin nuoret, eli he olisivat enemmän kiinnostuneita tieteestä ja tutkinnon hankkimisesta. Erityisesti kasvatustieteessä on Väisänen ja Rautapuron (2002) artikkelin mukaan merkitsevä ero ikäryhmien välillä puhuttaessa kiinnostuksesta akateemisuuteen. Lisäarvoa edellä mainittuun saattaa tuoda vielä tutkimuksissa (ks. esim. Moore 2003, 16) esille tullut fakta, että kasvatustieteen valitsee reilu viidennes vanhemmalla iällä opiskelun aloittavista. Tämän lisäksi on hyvä huomioida, että kasvatustieteessä käytännön työhön suuntautuvalla opettajankoulutuksella on vahva asema (Rautapuro 2002).

Kurrin kanssa vastakkaista näkökulmaa edustaa Ojala (1999, 22), joka hahmottaa tilannetta oppimisroolien- ja tarpeiden kautta. Kuvio 2 kuvaa oppimistarpeiden erilaisuuksia eri rooleissa. Oppimistarpeet elävät sen mukaan, missä roolissa ihminen kulloinkin toimii. Työssäkäynnin lisäksi opiskelijat osallistuvat vaihtelevasti järjestöjen ja yhteisöjen toimintaan synnyttäen ja osallistuen samalla kulttuuriin, taiteeseen ja tieteeseen. Edellisten lisäksi opiskelijat perustavat perheitä ja suhteita sekä kärsivät muiden ihmisten tavoin myös sairauksia. Kajan (2009, 81) kirjoittaa hienosti, että: ”*opiskelijuus sellaiseenaan ei ole yksiselitteinen tai välttämättä edes opiskelijan itsensä sisäistävä rooli. Ajattellaan esimerkiksi, että olisit vanhempi ja opiskelija: kumpi näistä rooleista olisi hallitsevampi.*” Lapsi on sairas ja tarvitsee huomiota, mutta essee tulisi saada valmiiksi huomiseksi. Kuinka, ja millä perusteella, yksilö tekee valintansa? Silloin kun roolit menevät ristiin, niin oppimistarpeet joutuvat myös koetukselle. Erilaisten oppimisten roolien yhdistäminen keskenään, siten että joku rooli ei kärsisi, on äärimmäisen hankalaa. Esimerkiksi työn ja opiskelun yhdistäminen on haastavaa, sillä jompikumpi kärsii melkein aina ja haluttuun lopputulokseen on vaikea päästä. (Ojala 1999, 22.)



Kuvio 1 Oppimistarpeet eri rooleissa (Ojala 1999, 23)

Yliopistoyhteisö

Yliopistolaissa (558/2009, 4 §) yliopisto määritellään yhteisöksi, johon ”*kuuluvat yliopiston opetus- ja tutkimushenkilöstö, muu henkilöstö ja opiskelijat*”. Nykymuotoisen akateemisen yliopiston juuret ulottuvat keskiaikaiseen ammattikiltamaiseen yliopistoon, jonka noviisi-kisälli ideologia on edelleen jossain määrin nähtävissä (Ylijoki 1998, 36). Rinne (2012, 74) tarkentaa, että yliopistoyhteisön käsitettä määritellessään sen humboldtilaisena yliopistoperinteenä, jossa oppineet ovat osa yhteisöä tasavertaisina opiskelijoiden rinnalla. Aittola (1998, 191-192) huomauttaa, että vaikka yliopisto usein ihanteellisenä mielletään opettajien ja opiskelijoiden yhteisöksi, ideaalin toteutuminen ei nyky-yliopistossa toteudu. Todellisuudessa yliopistossa jaetaan, juhlapuheista huolimatta, vain yhteinen toimintaympäristö. Perinteiseen yliopistokulttuuriin Suomessa onkin kuulunut vähäinen opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutus (Säntti 1999, 38). Opetuksen eriytyminen tutkimuksesta ja yliopiston massoittuminen on vienyt tilannetta aina vain kauemmaksi alkuperäisestä ajatuksesta tutkimuksellisesta ja opetuksellisesta yhteisöstä.

Yliopistoyhteisön ihanteena olisi, että opiskelijat kasvavat opintojensa myötä osaksi tiedeyhteisöä, oppivat ymmärtämään oman tieteenalansa kysymyksiä ja pääsevät osallistumaan tiedon tuottamiseen (Törmä, Korhonen & Mäkinen 2012, 172). Tärkeää olisi, että opiskelijat pääsisivät jo opintojensa alussa osaksi yhteisöä, jolloin akateeminen kulttuuri sekä sen toimintatavat olisivat osa uuden yliopistotoimijan arkea (Kähkönen

2005, 12; Ylijoki 1998, 72, 130). Samasta teemasta kirjoittaa Aittola (1998, 191) korostaessaan, että tiedeyhteisön yhteisöllisyyden toteutuminen edellyttää vapaata vuorovaikutusta ja kommunikaatioita tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden välillä. Valitettavasti opettajat suhtautuvat tiedeyhteisönsä opiskelijoihin usein etäisesti, vaikka heidät tulisi nähdä kehittämisen voimavarana (ks. Antola Robinson 1995). Tiedeyhteisön yksi keskeinen asia on dialogi eri jäsenten välillä, mikä valitettavan harvoin toteutuu (Aaltola 1995; Tiilikainen 2000). Tällöin noviisin sosiaalistumisen oman tieteenalan perinteisiin vaarantuu, joka estää uuden opiskelijan kokonaisvaltaisen oppimisprosessin ”oman heimonsa kulttuurista” (Ylijoki 1998).

Étienne Wengerin (1998) hahmotteleman käytäntöyhteisöjen teorian kautta on mahdollista tarkastella yliopistoyhteisön muodostumista ja rakennetta. Teorian yhtenä lähtökohdista on käsitys oppimisesta sosiaalisena osallistumisena oppimis- tai osaamisyhteisöissä sekä tätä kautta yhteisen identiteetin rakentaminen osallistumisen avulla. Erilaiset näkemykset rakentavat tietoa ja osaamista kiinteissä sosiaalisissa ryhmissä, jotka muodostavat osaavimmat jäsenet eli asiantuntijat sekä aloittelevat jäsenet eli noviisit. Yhteisön toimintaan osallistumalla noviisi kehittyy aktiiviseksi toimijaksi ja yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi eli ekspertiksi. Yhteisöön kiinnittyminen tapahtuu vuorovaikutuksen avulla, jolloin kiinnittymässä oleva tulee osalliseksi toimintatavoista, kulttuurista ja resursseista, kuten yhteisön jakamasta tiedosta. (Wenger 1999, 4-7, 136-139.) Törmä ja kumppanit (2012, 171) mukailee Wengerin (1998) teoriaa puhuessaan kuulumisen tunteesta ja syvenevän osallistumisen näkökulmista. Kuulumisen tunne opiskelijoihin, akateemiseen yhteisöön ja tieteenalaan vahvistuu, kun ”*opiskelija kokee opintonsa omien tavoitteiden suhteen merkitykselliseksi.*” Syvenevä osallistuminen mahdollistaa yhteisössä tapahtuvan toimijuuden ja aseman vahvistumisen. Keskeisenä piirteenä yhteisöllisyyden muodostumisessa toimii osallisuuden kokemus ja keskustelevat sekä vuorovaikutteiset käytännöt. Osallisuus tiedeyhteisön toimintatapoihin on tietojen, taitojen ja oppimisen ohella erittäin tärkeää. (Törmä ym. 2012, 171.) Osallistumisen virallisten käytäntöyhteisöjen ja opetustilanteiden lisäksi epävirallisiin yhteisöihin, kuten opiskelijajärjestön ja opintopiirin toimintaan edistää yhteisöllisyyden kokemuksia ja oman alan asiantuntijaksi kehittymistä (Aittola 1998, 190; Törmä ym. 2012, 171). Nevgi & Lindblom-Ylänne (2005, 73) ovat Wengeriä mukaillen hahmotelleet käytäntöyhteisöjen mallin tapaan yliopisto-opetuksen perustehtäväksi noviisi-opiskelijoiden kasvattamisen

oman alansa asiantuntijoiksi, jotka myöhemmin osallistuvat tieteelliseen tutkimukseen sekä yhteiskunnalliseen keskusteluun että yhteiskunnan hyvinvoinnin edistämiseen.

Yhteisöllisyyden merkitys on korostunut myös viime vuosien tutkimuksissa kiinnittymisen diskurssissa. Opintoihin sitoutumista lisää kokemus kuulumisesta ja osallistumisesta opiskelijayhteisöihin ja akateemiseen opetus-oppimisyhteisöihin (Törmä ym. 2012, 170). Tehokkuutta ja kilpailua korostava korkeakoulupolitiikka ei mahdollista yhteisöjen luomista ja eri toimijoiden välistä vuorovaikutusta. Kehitys onkin johtanut polulle, jossa humboldtilainen perusajatus opetuksen ja tutkimuksen läheisyydestä on, kuten jo todettua, pikemminkin eriytynyt (Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto & Laiho 2012, 71). Syynä eriytymiseen voi pitää tehtävien muuttumisen ja hallinnollisen työn lisääntymisen johdosta syntyvää aikapulaa (Rinne ym. 2012, 69; Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 22). Keinona edellä kuvattuun ongelmaan on esitetty muun muassa ”senioriohjaajia”, jotka johtaisivat opiskelua ja opettaisivat ajattelun taitoja sekä keskustelisivat ja olisivat läsnä opiskelijoiden maailmassa.

Yliopistoyhteisön peruskysymyksen, ja samalla perustavan laatuksen ongelman, tiivistää Tiilikainen (2000) hyvin: *”Nähdäänkö opiskelija tiedeyhteisönsä noviisina, nuorempana kollegana vai vain tiedeyhteisönsä välttämättömänä pahana häiritsemässä opettajien tieteellistä tutkimustyötä?”*

Yliopistokulttuuri

Yliopiston virallisten käytäntöjen lisäksi valloilla on laaja epävirallinen järjestelmä, joka ohjaa osaltaan yliopiston toimintaa. Epävirallisen järjestelmän muodostavat opiskelijoille asetetut epäviralliset odotukset ja vaatimukset sekä opiskelurutiinit- ja käytännöt, jotka ovat olleet aina osa yliopiston toimintakulttuuria (Ahola & Olin 2000, 8-9). Kumpulainen (1994, 14-15) kirjoittaa yliopiston olevan *”sosiaalinen yhteisö, jonka toimintaa ohjaavat sekä viralliset säännöt ja asetukset että epäviralliset normit, eräänlaiset kielipöydät”*. Yliopisto-opiskelun hallitseminen vaatii opiskelijaa muodostamaan oman tapansa toimia tietoisten ja tiedostamattomien sääntöjen verkossa (Mäkinen 1999, 63-64).

Oman ja edustamansa akateemisen väen aseman yliopisto legitimoii ominaisuuksilla, joita se tahtoo edustaa: älykkyys, rationaalisuus, kompetenssi, asiantuntijuus ja intressittömyys. Päästäkseen akateemiselle kentälle ja täyttääkseen sosiaalistumisen tavoitteensa opiskelijan on omaksuttava erilaisia selviytymisstrategioita, joissa ei edellytetä vain

tieteellistä oppimiskykyä, vaan piilevien normien ja yliopistopelin sääntöjen oppiminen on myös suuressa arvossa. Aholan ja Olin (2000, 9) toteavat, että ”*usein opiskelija akateemisoituu kantapäähän kautta*”, mutta Bourdieuta (1988) mukaillen he myös viittaavat, että riittävän kulttuuripääoman ja sopivan habituksen avulla korkeakoulutuksen oravanpyörään on helpompi astua sisään.

Yliopiston kulttuuriympäristöön sopeutuminen ja piilevän tiedon (tacit knowledge) sekä akateemisen yhteisön sosiaalisten toimintamallien haltuun ottaminen on hidas prosessi (Ahola & Olin 2000, 9). Piilevä tieto näkyy erityisesti opiskelijoiden toiminnassa, josta esimerkiksi voi nostaa sen, mikä on järkevää toimintaa yliopisto-opiskelussa? (Gerholm 1990, 263-271).

Akateemiset instituutiot eivät helpolla muuta toimintakulttuuriaan ja sosiaalista järjestystään. Ahola ja Olin (2000, 10) esittävät, että ”normaalista poikkeava”-opiskelija nähdään yliopistossa helposti ongelmana, jonka ”*annetaan ymmärtää, että hän ei edusta omaa akateemista heimoaan*”. Jos opiskelija ei omaa tiettyjä ominaisuuksia tai toimi yleisten yliopistonormien mukaisesti, hän huomaa nopeasti olevansa poikkeava. Yliopiston valintamekanismit, kuten stereotyyppittely, leimaaminen ja eristäminen karsivat normaalista poikkeavan opiskelijan akateemiseen eliittiin johtavalta väylältä.

Opiskelukulttuurin ja opiskelijoiden profiilin historiallista kehityskulkua on hahmotellut esimerkiksi Lehtonen (1999, 13), joka kuvasi 1960-luvun opiskelijoiden olleen yhteiskunnallisesti aktiivisia, 1970-luvun puoluepoliittisia ja 1980-luvun passiivisia ja konservatiivisia. 1990-luvulla kilpailevuuden lisääntymisen myötä opiskelijakenttä ja opiskelijaprofiilit pirstoutuivat moniin eri alakulttuureihin. 2000-luvulla suuntaus on jatkunut kohti pirstoutumista. Aittolan (1992, 33) tutkimukset tukevat Lehtosen näkemyksiä, sillä hän toteaa esittää 1980-luvulla opiskelijakulttuurin laajentuneen, yhteiskunnallisen ”eetoksen” ja nuorisokulttuurien tapaan, kohti elämäntapojen eriytymistä, kohti nykymuotoista individualistista privatisoitumista. Lehtonen (1999, 13) toteaa, että opiskelijakulttuuri muotoutuu loppu viimein opiskelijoiden subjektiivisista kokemuksista opinnoista, opetuksesta ja opiskelijatoiminnasta, jotka suodattuvat opiskelijaryhmien kollektiivisten kokemusten kautta.

Stolpia (1994) mukaillen voi todeta, että yliopistokulttuurilta puuttuu selkeä ja johdonmukainen määrittely. Termiä on käytetty synonyyminä ”ilmastolle” ja ”hengelle” koulutuksen diskurssissa, jonne koulutuksenkulttuuri-termi on siirtynyt yritysmaailmasta,

jossa sen huomattiin tuovan suunnan tehokkaammalle ja vakaammalle toiminnalle (Stolp 1994). Yliopistoyhteisöön tuotuna on kulttuurista syytä huomata Stolpia (1994) mukailleen, että erityisesti yliopiston henkilökunnalla on paljon valtaa kulttuurin siirtäjinä ja muodostajina.

Yliopistopedagogiikka

Didaktinen suunnittelu ei ole kuulunut yliopisto-opetuksen perinteisiin (Hakkarainen 1988). Koro (1995) kirjoittaa, että opiskelijoilta saatu palaute opetuksesta on kokonaisuudessaan karua luettavaa, mikä tukee Hakkaraisen näkemystä asiasta. Didaktisen heikon osaamisen vuoksi opiskelijat kertovat saattavansa jäädä kokonaan pois luento-opetuksesta. Myös kansainvälisesti on huomattu korkeakouluopetuksemme surkea taso, sillä Koroa (1995) lainaten: ”*OECD:n raportin välittämänä saa korkeakouluopetuksemme kritiikkiä myös kansainvälisiltä asiantuntijoilta.*” Toki OECD:n raporttien luonteeseen totuutena tulee suhtautua kriittisesti, kuten Pirttiniemi (2000, 15) asian kyseenalaistaakin. Opettajat keskittävät voimavaransa uransa kannalta merkittävämpään tutkimukseen kuin opetuksen suunnittelemiseen tai kehittämiseen (Koro 1995, 101).

Kiinnostus pedagogiseen opintoihin on opettajien keskuudessa lisääntynyt viime vuosina, kun opetusansioiden merkitys on korostunut työtehtävien haussa sekä opetuksen laadun kehittäminen on noussut yhdeksi yliopiston painopistealueeksi. Yliopistoissa ei perinteisesti ole vaadittu pedagogisia opintoja opettajalta, joten monet yliopisto-opettajat ovatkin kokeneet joutuneensa rakentamaan oman ammatillisen opettajaidentiteettinsä yksin ilman opintoja ja ohjausta. Toisaalta käsitys, että akateemisella uralla eteneminen on kiinni tutkimisesta ja julkaisuista, on edelleen vallitseva yliopistomaailmassa. Opettamalla ei nimeä kerää. (Poikela & Öystilä 2001, 5-7.)

Poikela (2001, 13) lainaten: ”*Tutkimuksen ja opetuksen yhteys ja ykseys lienee keskustelluin aihe yliopiston tehtävää, menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta käsiteltävissä diskursseissa.*” Tampereen yliopistossa asetettiin 90-luvun loppupuolella tavoitteeksi saavuttaa yliopistollisen opetuksen huippuyksikön asema Suomessa. Kritisoijat ovat ilmaisseet huolensa siitä, onko opetusyliopistoksi kehittymisen painoarvo liian iso? Menettääkö tutkiminen resursseja ja yliopisto houkuttelevuuttaan opetuksen ollessa suurenuslasin alla? Huippututkimusyliopistot ovat yleisesti ottaen myös haluttuja oppimisympäristöjä uusien opiskelijoiden keskuudessa. Miksi siis panostaa opetukseen, jos tutkimus on akateemisella kentällä kuitenkin mittari hyvyydestä? Toisaalta taas kysy-

mys opetus- vai tutkimusyliopistosta on väkinäinen. Yliopiston tehtävä on vanhan sivistyksen idean mukaan (ks. Aaltola 1995, 25) tiedon tuotanto (tutkimus) ja tiedon jakaminen (opetus). Poikela (2001, 13-15) esittää yliopiston funktion olevan vanhaa sivistysajattua perustavampi ja sillä olevan oikeutus yhteiskunnassa. Laadukkaana yliopisto-opetuksen paradoksi ilmenee pedagogisen osaamisen puutteena. Vielä 2000-luvun alussa yliopistossa opetusta antavat henkilöt olivat assistentteja, tuntiopettajia, lehtoreita ja professoreita, jotka eivät välttämättä olleet ikinä saaneet pedagogista koulutusta opetuksensa tueksi. He ovat kenties hyviä tutkijoita, mutta pedagogisia noviiseja. Siitä huolimatta heillä on normatiivinen oikeus olla kelpoinen pedagogi ja opettaa yliopistossa. (Poikela 2001, 21.)

Tutkimuksen ja opetuksen ykseydestä puhuttaessa tulisi enemmän puhua tutkimuksen ja oppimisen ykseydestä. Oppiminen on prosessi, jota tavoitellaan opetuksen avulla tai siitä huolimatta. Poikela (2001, 23) lainaa erästä emeritusprofessorin tokaisua ”*yliopistossa opitaan opetuksesta huolimatta*” hahmottaessaan tutkimisen, opetuksen ja oppimisen suhdetta. Tokaisun perusteella tavoiteltava oppiminen tapahtuu muuta reittiä pitkin, kuin opetuksen kautta.

Suortamo (1995) mukaillen tulee opettajien orientoitua niin, että opetus on suunnattu tukemaan opiskelijan oppimista. Vygotskin lähikehitysvyöhyke, jossa alarajan saavuttaminen on helppoa, mutta ylärajalle ei pääse kuin pätevän ohjauksen ja tuen avulla, toteutuu myös korkeakouluopiskelussa. Opetuksen tulisi edeltää kehitystä, ei kulkea sen jäljissä. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 120.)

Yliopistoon kiinnittyminen

Opiskelu-urakan ensimmäisten vuosien on tutkimuksissa todettu olevan lähinnä sosiaaliturvasta opiskelijakulttuuriin ja opiskelijan rooliin. Alkuvaiheen opiskelijalla on Aittoloiden (1990, 8) mukaan keskeisintä ”*lapsuuden kodista irtautuminen, oman talouden rakentaminen sekä alustavien ammatillisten valintojen tekeminen.*” Uuden elämäntavoihin aloittaminen ja itsenäisen elämän suunnitteleminen aiheuttavat eniten ongelmia opiskelijan alkutaipaleella. Aittoloiden vanhempaa tutkimusta tukee muun muassa Tiilikainen (2000, 4), joka korostaa opintojen aloittamisen kokemisen vaihtelevan huomattavasti yksilöllisesti. Itsenäistymisen ohella Tiilikainen nostaa esille myös uusien sosiaalisten suhteiden luonnin ja niiden rakentamisen. Tämän lisäksi hän huomauttaa, että yhä suurempi osa (ks. luku Opiskelijastatus) aloittaa opintonsa vanhemmalla iällä, jol-

loin heillä saattaa olla takana jo laajamittaista elämäkokemusta vakiintuneiden sosiaalisten suhteiden kera. Heterogeenisyys opiskelija-aineksessa onkin huomattava. (Tiilikainen 2000, 4) Opintojen suhteen hankalimmalta tuntuu ajankäytön suunnittelu sekä suurten kokonaisuuksien hallinta (Rajala 1993, 27).

Yliopistoon sosiaalistuminen on uusi elämänvaihe sekä kokonaisvaltainen elämismaa- ilma (Aittola & Aittola 1990, 10), jonka tutkimuksessa tulisi muistaa, että oppiaine- ja tiedekunta-kohtaiset erot ovat merkittäviä, jolloin tutkimus tulisi toteuttaa laajoilla aineistolla yleistävyyttä tavoitellessa (ks. Kuittinen, Häyrynen, Perho & Silvonen 1992; Ylijoki 1998).

Havaintojen mukaan opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset opettajistaan, opetuksesta ja ilmapiiristä ovat kriittisiä. Vain puolet opiskelijoista katsoo, että heillä on joku henkilökunnan jäsen, jonka puoleen kääntyä opiskelupaikassaan. (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998, 41.) Avoin vuorovaikutus sekä henkilökunnan että opiskelijoiden välillä koetaan edellä mainitusta huolimatta tärkeäksi. Tiilikaista (2000, 10) lainaten: ”*Jos vastaanotto laitoksella koetaan myönteisenä, niin sopeutuminen yliopistoyhteisöön tapahtuu kitkattomammin.*” (Vesikansa ym. 1998; Ahonen 1999.) Myös Maslow (1970, 43) korosti tarvehierarkia- tutkimuksissaan joukkoon kuulumisen merkitystä: “*...relations with people in general, namely, for a place in his group...*”

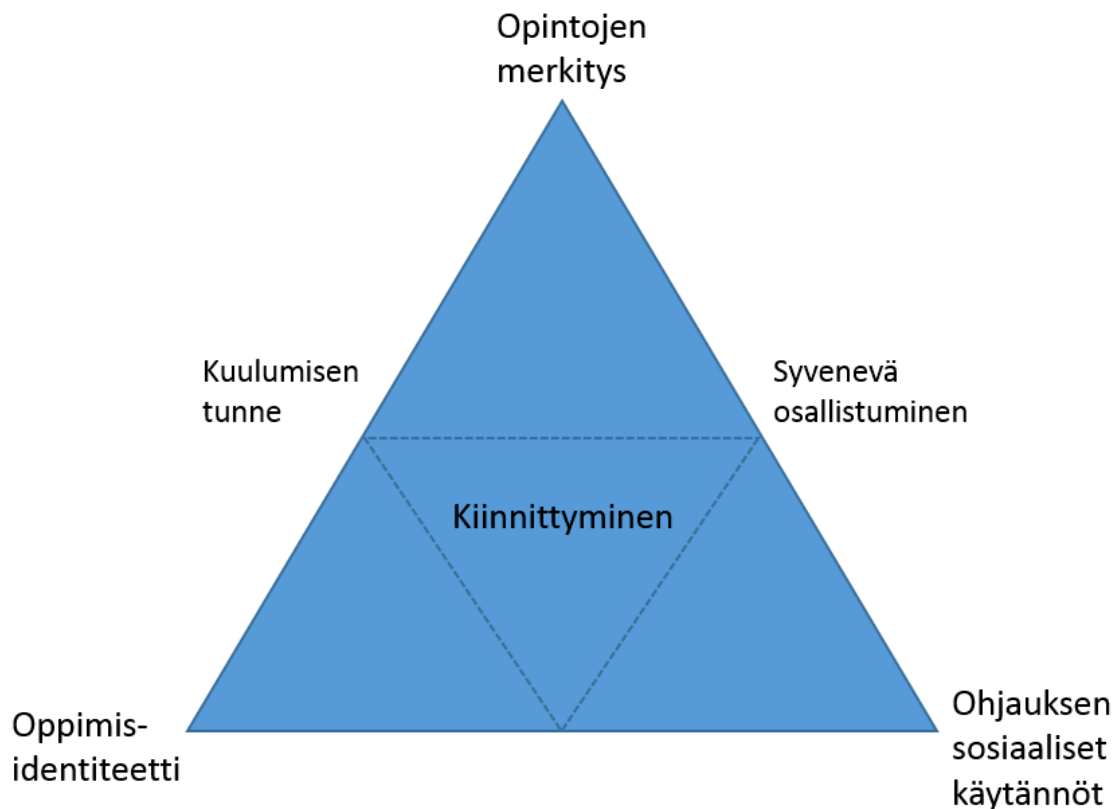
Kussakin ammatissa tarvittavien tietojen, taitojen ja asenteiden omaksuminen tarkoittaa ammatillista sosiaalistumista. Sosiaalistuminen tapahtuu sekä opintojen aikana että itse ammatissa työskennellessä. Ammatillisen sosiaalistumisen voidaan nähdä olevan dynaaminen prosessi, jonka tärkein ratkaisu on ammatinvalinta. Ammattiin liittyvät käsitykset muuttuvat opintojen edetessä ja ammattikuvan selkiintyessä. Tieteenalan käsitteistöön, teorianmuodostukseen ja tieteen tekemisen traditioihin tutustuttaminen on lähtökohtia yliopisto-opintojen tavoitteena olevaan asiantuntijaksi kouluttamiseen. (Niiniluoto 1984; Nummenmaa & Soini 2008.)

Heikosti yliopistoyhteisöön kiinnittyneet saattavat olla niitä, joilla ahdistuneisuus ja opintostressi ovat keskimääräistä yleisempiä ja joille sosiaalisilla suhteilla on vähän merkitystä opinnoissa. (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004; Litmanen, Hirsto & Lonka 2010; Heikkilä 2011.) Poutanen, Toom, Korhonen ja Inkinen (2012, 18) kertaavat tutkimuksia, jotka ohjeistavat, että opiskelijoiden oppimista ja opintoihin sitoutumista olisi mahdollista tukea sekä aktivoivan ja osallistavan opetuksen (Biggs 2011; Nevgi, Lonka

& Linblom-Yläne 2009), että erityisesti ohjauksen keinoin (Vehviläinen, Heikkilä, Mikkonen & Nieminen 2009).

Korhosen (2012) malli opiskelijalähtöisen kiinnittymisen ideologiasta jäsentää ”*opiskelija kasvuprosessia yliopisto-opintoihin liittyvissä sosiaalisissa ja akateemisissa yhteisöissä*”. Malli nojaa Wengerin (1998) käytäntöyhteisöjen teoriaan sekä Tinton (1975) ajatusmalliin, josta erityisesti esillä on kiinnittymisen tarkasteleminen sosiaalisen ja akateemisen integroitumisen kautta. Kiinnittymismallin perusajatus on, että kiinnittymisen merkitsee korkeakouluympäristön ja opiskelijan välisen sidoksen vahvistumista. (Korhonen 2012.) Erityisen tärkeää onnistuneen opintoihin kiinnittymisen osalta on kolmen toisiinsa liittyvän asian toteutuminen opiskeluprosessissa:

- 1) Kuulumisen tunteen syntymistä
- 2) Kehittyvää ja syvenevää osallistumisprosessia opiskeluun liittyviin yhteisöihin
- 3) Akateemisissa opetus-oppimisyhteisöissä tarvittavien taitojen haltuunottoa ja kehittämistä.



Kuvio 2 Korhosen (2012) kiinnitysmalli

Edellisten lisäksi isossa roolissa kiinnittymisen diskurssissa ovat opiskelijan oppimisidentiteetti, opintojen koettu merkitys ja ohjauksen sosiaaliset käytännöt. (Poutanen ym. 2012, 21.)

Kuulumisen tunne on esillä myös Wengerin (1998, 173-175) käytäntöyhteisöteoriassa aktiivisella osallistumisella yhteisiin prosesseihin. Sillä käsitetään subjektiivisia kokemuksia opintojen merkityksellisyydestä ja samaistumisesta opiskeluyhteisöön. (Poutanen ym. 2012, 20-21.) Jos opiskelija kokee opintonsa merkityksellisiksi suhteessa tavoitteisiin, vahvistuvat kuulumisen tunne ja kokemus. (Tinto 2000) Kuulumisen tunne on kokemuksena verrattain henkilökohtainen, mutta eri yhteisöillä ja sosiaalisella ympäristöllä on mahdollisuus vahvistaa tai heikentää sitä omilla odotuksillaan ja toiminnoillaan. (Poutanen ym. 2012, 21.)

Syvenevä osallistumisen käsittää opiskelijan osallistumisen koulutukseen liittyvien yhteisöjen sosiaalisiin käytäntöihin. ”*Osallistuminen on yhteisöllinen kokemus*” Opintopollullaan opiskelija saattaa kohdata rinnakkaisia yhteisöjä, kuten opiskelijayhteisö tai akateemisen opetus- ja oppimisyhteisön omalla tieteenalallaan. Jäsenyys ja osallistuminen yhteisöissä muotoutuvat omaksumalla yhteisön kulttuuriset käytänteet, yhteisössä jaetun tietämyksen ja arvomaailman (Wenger 1998, 72-75). Oppiminen saattaa muotoutua yksinäiseksi puurtamiseksi ilman yhteisöjäsenyyksiä tai opiskelua tukevia sosiaalisia suhteita (ks. esim. Lähteenoja 2010). Poutanen ja kumppanit (2012, 21) myös esittävät elämäntilanteen vaikutuksen, kuten työssäkäynnin, osallistumisen mahdollisuuksiin, jolloin kiinnittyminen saattaa jäädä pinnalliseksi.

Akateemisten opiskelutaitojen hallinta tarkoittaa ”*korkeakoulutuksen ympäristöissä tarvittavien ja arvostettujen taitojen oppimista ja haltuunottoa akateemisiin opetus-oppimiskäytäntöihin osallistumalla.*” Voimakkaana tekijänä taustalla opiskelutaitojen haltuunotossa toimii opiskelijalle jo entuudestaan rakentunut kuva itsestä oppijana ja tuntemukset omasta akateemisesta kyvykkyydestä. (Korhonen 2012) Opiskelun ja oppimisen itsesäätelytaidot, jotka rakentuvat muun muassa ajanhallinnan, suunnittelun ja motivaation rakentamisen sekä tunteiden säätelyn osa-alueista. Heikkilä (2011) ja Haara-Muhonen (2011) esittävät tahoillaan itsesäätelytaitojen merkityksen olevan voimakas tekijä opintojen etenemisen ja opintomenestyksen tekijänä.

Oppimisidentiteetti rakentuu opiskelijan omasta opiskeluhistoriasta, joka on muokannut opiskelijan käsityksiä itsestä oppijana. ”*Oppimisidentiteetti on opiskelijoiden omakuva*

siitä, millaisina ja miten pystyvinä oppijoina he itseään pitävät erilaisissa tilanteissa ja miten he sosiaalisesti asemoivat itsensä oppijan rooliin” (Poutanen ym. 2012, 22). Käytäntöyhteisöteorian näkökulmasta identiteetti muovautuu yhteisöihin osallistumisen ja osallistumisprosessin tuottamien kokemusten tuloksena (Wenger 1998). Negatiivinen kierre palautteen saannissa tai tuen puutteessa saattavat johtaa keskeyttämisen pohdintoihin, opintoalan vaihdon harkintoihin tai vähintään opiskeluun liittyvien asioiden haitalliseen lykkäämiseen eli prokrastinaatioon (ks. mm. Steel 2007; Inkinen ym. 2012).

Opintojen merkitys korostuu kiinnitysmallin kulmakiveksi, koska korkeakouluopinnot ja tutkinto ovat merkittäviä asioita elämäkulussa (Korhonen & Hietava 2011; Korhonen 2012). Omien mieltymystensä, kompetenssinsa ja toimintojensa pohjalta ihminen ohjaa tavoitteidensa muotoutumista (mm. Nurmi & Salmela-Aro 2002). Olennaista yliopisto-opiskelussa on se, millaisen merkitys opiskelu ja tutkinnon suorittaminen saa elämäkulussa, mutta myös se kuinka opiskeluympäristö tarjoaa mahdollisuuksia ja kuinka opiskelija arvioi tarjotut mahdollisuudet (Korhonen & Hietava 2011). ”*Omalle alalle sosiaalistuminen alkaa usein jo opintojen koetusta henkilökohtaisesta merkityksestä ja sosiaalisen identiteetin muotoutumisesta opiskeluun liittyvissä yhteisöissä. Opintojen koettu merkitys ja alalle sosiaalistumien sekä näiden suhde kehittyvään kuulumisen tunteeseen on siten monitahoinen ilmiö.*” (Poutanen ym. 2012, 23.)

Ohjauksen sosiaaliset käytännöt ovat kiinnittymismallin kolmas kulmakivi (Korhonen 2012). Korkeakoulun käytänteisiin perehtyessään opiskelija pohdiskelee opintojen merkitystä ja rakentaa omaa oppimisidentiteettiään. Yliopisto on tiedeyhteisö, jonka vaihtelevien (massaluento, kirjatentti, seminaari- ja ryhmätyöt) opetus- ja ohjaukskäytäntöjen avulla opiskelijoita sosiaalistetaan yhteisön jäseniksi. Yksisuuntaiset opetustilanteet, kuten massaluennot, eivät tue yhteisöön sosiaalistumista, jolloin noviisi-opiskelijoita ei tueta akateemisen tutkimus- ja tiedeyhteisön toimintaa osallistumaan. (Poutanen ym. 2012.)

Ohjaukseen panostaminen kertoo siitä, kuinka avoin ja syvä opiskelijoiden ja henkilökunnan välinen vuorovaikutus on, kuinka valmis ja halukas yliopisto on integroimaan uudet opiskelijat yliopistoyhteisöön- ja kulttuuriin ja kuinka paljon yliopisto on valmis käyttämään resursseja opiskelijan itseohjautuvuuteen ja akateemiseen vapauden suuntautumiseen (Tiilikainen 2000, 70). Tiilikaisen tutkimuksessa (2000, 93) huomataan myös, että opintojen ohjaukseen, omiin opiskelutaitoihinsa, opetukseen, omaan laitok-

seensa ja opettajiin sekä opiskelijayhteisöön tyytyväisimmät suorittivat myös eniten opintoja ensimmäisen lukuvuoden aikana. Yliopistoyhteisöön integroitumisella ja opintojen edistymisellä voikin sanoa olevan selvä yhteys opintojen ohjaukseen tehokkuuteen ja toimivuuteen (Tiilikainen 2000, 93). Vaikka kirjallisuuden mukaan ohjauksen tulee olla erityisen tehokasta opintojen alkuvaiheessa, sitä ei kuitenkaan tule lopettaa siihen, vaan sen tulee olla jatkuvaa, aina opintojen alusta opintojen loppuun. (Tiilikainen 2000, 101.)

Poutasen ja kumppanien (2012, 34) tutkimuksen perusteella ammatin hankkiminen on opiskelijoiden keskeinen tavoite opinnoille, sillä se koettiin olevan yhteydessä muiden elämäntavoitteiden toteuttamiseen.

Yliopisto-opiskelua aloittava opiskelija kohtaa opintojensa alkuvaiheessa monenlaisia haasteita. Heterogeenisessä opiskelijajoukossa ei jokainen välttämättä omaa yliopisto-opiskelun kannalta keskeisiä tärkeitä taitoja. (ks. Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998.) Yliopisto-opiskelu on luonteeltaan itsenäistä, vapaata ja täynnä mahdollisuuksia, mutta samanaikaisesti se vaatii opiskelijalta tavoitteellisuutta, itsenäisyyttä, suunnitelmallisuutta ja päättäväisyyttä. Edellä mainitut akateemiset piirteet luovat erityisesti uusille opiskelijoille monenlaisia haasteita. (Inkinen & Toom 2008, 5.)

Tutorointi

Nopeasti muuttuvassa, pirstaloituneessa, globaalissa maailmassa tarvitsemme koulutuksessaakin oppimistekniikan, joka on saatavilla juuri silloin, kun tehtävät sitä odottavat. Tekniikka, jota liike-elämässä kutsutaan mentoroinniksi, on koulutuksessa kääntynyt tuutoroinniksi. Tuutorointi voidaan nähdä kiinteänä ja kehittäväenä vuorovaikutussuhteena kokeneen opiskelijakollegan (tuutori) ja vähemmän kokeneen juniorikollegan (tuutoroitava) välillä. Tuutoreiden avulla aloittavat opiskelijat liitetään ja kiinnitetään yliopiston kulttuuriin. Parhaimmillaan tuutorisuhteen vuorovaikutuksessa kokenut kollega antaa ohjausta, tukea ja palautetta suojatille opintojen alkuvaiheessa ja henkilökohtaisessa suunnittelussa. Laajasta käytöstä huolimatta tutoroinnin ja mentoroinnin käsitteet ovat edelleen tarkentamattomia ja sisällöllisesti vaihtelevia (Viitala 1994, 8).

Ruohotietä (1998) mukaillen tuutorit kuvataan henkilöinä, jotka sitoutuvat tukemaan ja auttamaan opinpolkunsa alkuvaiheilla olevia nuorempia opiskelijakollegoitaan, jotta heidän ammatilliset identiteettinsä ja opiskeluprofiilinsa saavat rauhassa kehittyä yli-

opistokulttuurin vaatimalle tasolle. Tuutorin ja tuutoroitavan suhde voi olla virallinen tai epävirallinen. Virallinen puoli kattaa opintojen suunnittelun ja ohjauksen, epävirallinen puoli puolestaan ohjaa opiskelijat verkostoitumaan muuhun opiskelijaelämään kuin opintoihin. Osa nuoremmista opiskelijakollegoista käyttää tuutoreiden palveluita täysipainoisesti, osa viittaa kintaalla.

Russell & Adams (1997, 10) kuvaavat mentoroinnin, ja sitä kautta tuutoroinnin, tuovan monia etuja suojatille, mentorille ja yritykselle. Tuutoroinnin määräämä yritys on koulutuksen diskurssissa yliopisto. Monitahoisia etuja listattaessa erityisen tärkeää on tuutoroitavan saama apu opintojen suunnittelussa ja opiskeluelämään kiinnittymisessä. Tuutorille tuutoristatus tuo puolestaan tyytyväisyyttä, omanarvontuntoa ja motivaatiota haasteiden ja tehtävien muodossa. Yliopisto puolestaan kiinnittää uusia opiskelijoita yliopistoon, mikä vähentää keskeyttämisiä ja viivästymisiä, sekä helpottaa opintojen ohjauksen työtaakkaa ilmaisella (opintopisteet toki) työvoimalla, käyttämällä ohjauksessa opiskelijoita (Ruohotie 1998, 118-119).

Yliopisto-opiskelun odotukset

Koulutuksen hakeutumiseen ja alan valintaan vaikuttavia tekijöitä tutkittiin runsaasti erityisesti 1970-luvulla peruskoulun alkuaikojen huumassa, jolloin peruskoulun toivottiin ja uskottiin vähentävän alueellisia ja sosiaalisia eroja koulutukseen hakeutumisessa (Ahola & Nurmi 1995, 55). Parjanen (1979) kehitti työntö-veto-teorian analysoidessaan korkeakouluopintojen keskeyttämistä liikkuvuustutkimuksessaan. Koulutusalan valitsemista voi Aholaa ja Nurmetta (1995, 57) mukailleen kuvata Parjasen teorian kautta myös kahdesta näkökulmasta. Koulutus 'vetää' opiskelijaa puoleensa ja toisaalta jokin hakijassa ja hänen taustassaan 'työntää' opiskelijaa tiettyyn suuntaan.

Kasvatustieteet Vesikansa ym. käsittävät professioalana, jossa korostuu työelämän valmiudet (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998, 20). Näkemystä vastaan soti Aholan ja Nurmen (1995) tutkimus, jonka mukaan suuri osa nuorista näyttää valitsevan koulutuksen ennen tavoiteammattia. Totuus on mahdollisesti tästä välimaastosta.

Sosiokulttuurisen taustan merkitys korostuu etenkin opiskelun taitevaiheissa, jollaisia on opintojen aloittaminen ja yliopistoon sosiaalistuminen. Tällöin tuki ja kannustus ohjaavat tietynlaisen koulutuksen ja yhteiskunnallisen aseman tavoitteluun. Yleisesti opiskelijoiden yksittäisissä odotuksissa koulutukselta esille nousevat työelämän tehtäviin

pätevyityminen, tutkinnon suorittaminen ja itseä kiinnostaviin asioihin perehtyminen. Vesikansan ym. (1998, 18-19) tutkimuksen mukaan kasvatustieteissä tutkinnon työelämään pätevyityminen keräsi 34 % vastauksista, tutkinnon suorittaminen 16 % vastauksista, asiasisältö 17 % vastauksista ja useiden motiivien sarake 33 % vastauksista. Opettajankoulutuksessa opiskelevat poikkesivat muista humanistisen alojen edustajista, joiden vastauksissa korostui asioiden sisältöpuoli motivaatiotekijänä. Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa korostui paljon työelämään pätevyityminen asiasisällön sijaan.

Lempistä (1997a, 46) mukailten Vesikansa ja kumppanit jakavat opiskelijoiden käsitykset opiskelemisesta ja opiskeluajasta kolmeen pääryhmään. Ensinnäkin opiskelu voidaan nähdä elämänvaiheena tai tapana, jossa korostuu henkilökohtainen kasvu ja kypsyminen. Opiskelu-aika on jännittävää seikkailua nuoruuden jatkumona ennen vastakohdantana esiintyvää siirtymistä aikuisuuteen ja sitovaan työelämään. Toiseksi opiskeleminen saatetaan kokea yksinkertaisena työntekona, joka koetaan urakkana, minkä palkka tulee maksuun myöhemmässä työelämässä. Normaalialue elämää, jonka avulla mahdollistetaan tulevaisuus työelämässä. Kolmantena näkökulmana opiskeluun esiintyy välineellinen ote, jossa opiskeleminen on ammattitaidon ja osaamisen rakentamista, jonka avulla määrätietoisesti liikutaan kohti suunniteltua tulevaisuutta. Käsitykset ja näkökulmat vaihtelevat ja rakentuvat yksilöllisesti kokemuksien kautta ajan ja ympäristön vuorovaikutuksessa. (Vesikansa, Lempiäinen & Suomela 1998, 19.)

Jakonen ja Tilli (2011, 81) kirjoittavat ensin opiskelijuuden olevan kuin läpikulua, jolloin opiskeluvuodet ovat vain yksi elämän välivaihe, jossa siirrytään ei-tuottavasta asemasta tuottavaan positioon. Tulevaisuuden työ on tavoite, johon opiskelijat välivaiheen suorittamisella tähtäävät. Hallintotasolla suorituksen onnistumista kuvaa ja mittaa Jakosen ja Tillin (2011, 81) mukaan opiskelijoista käytetty termi ”*läpivirtavuus*”. Välivaihe ajatuksen sijasta Jakonen ja Tilli (2011, 81) päätyvät näkemään opiskeluajan olevan itsensä ja paikkansa etsimisen aikaa, jonka tavoitteena on saavuttaa yhteiskunnallisesti korkeampi status, riittävä ansiotulo ja itsenäisyys elämän monella eri osa-alueella.

Odotuksien ja todellisuuden väliset kohtaamiset ovat mielenkiintoinen diskurssi. Mielikuvat vaativasta opiskelusta, korkeatasoisesta opetuksesta, akateemisesta vapaudesta ja vastuusta ovat keskeisiä opiskelijoiden mielikuvia yliopistouraa aloittaessa. (Kuittinen

ym. 1997, 11-12) Toisilla mielikuvat murenevat, toisilla ne pysyvät vahvoina tai jopa vahvistuvat opintojen edetessä.

Laukkasen (1988) tutkimuksessa kartoitettiin Helsingin, Tampereen ja Jyväskylän yliopistoiden sekä Helsingin kauppakorkeakoulun kuudennen vuoden opiskelijoiden odotuksia ja käsityksiä opinnoistaan. Tutkimuksen mukaan opiskelijat valitsivat alansa ilman kunnollisia ennakkotietoja opintojensa sisällöistä, vaatimuksista ja opintomuodoista. Ammatillinen tietous koulutuksen jälkeisestä työkuvasta oli hieman parempaa. Huomionarvoista on, että liki kolmannes opiskelijoista valitsisi opintojensa loppusuoralla toisen koulutusalan nykytietämykseensä nojautuen. Tyytyväisimpiä omaan alaansa olivat ne, joilla oli paremmat ennakkotiedot alasta. Yliopistot ja korkeakoulut voisivatkin ehkäistä vääristyneitä kuvia koulutusaloista vahvemalla ennakkoinformaatiolla ja ammatillisen kehyksen havainnoitsemisella. Kurrin (2006, 42) tutkimus tukee Laukkasen näkemystä heppoisin perustein ja tiedoin koulutusosalalle hakeutuvista opiskelijoista. Alaan ja opiskeluun liittyvistä odotuksista alkaa ammattikuvan rakentaminen. Näiden pohjalle yksilö luo tarkemman kuvan aloista ja ammateista. Tutkimusten mukaan vain osalla opintonsa aloittavista opiskelijoista on tarpeeksi tietoa opiskelusta ja sen sisällöstä (ks. esim. Laukkanen 1988, Vuorinen & Valkonen 2005). (Ahrio & Vallo 2007, 102.)

Opiskelijan taustan reproduktioituminen

Vesikansa ym. (1998, 15) tutkimus osoittaa, että vanhempien taustalla näyttää olevan vaikutusta koulutusalan- ja tason valintaan. Lääketieteellisellä, teknillistieteellisellä ja taidealalla opiskelevien perheissä yli kolmanneksella isistä oli korkeakoulututkinto, kun taas yhteiskuntatieteissä ja kasvatustieteissä oli paljon opiskelijoita, joiden isällä oli vain perusasteen eli kansa-, keski- tai peruskoulun koulutus (vrt. Ahola & Nurmi 1995, 55). Koulutuspääoma on siis keskittynyt perheisiin, joissa ainakin toinen vanhemmista on hankkinut vähintään alimman korkeakoulu tutkinnon (Ahola & Nurmi 1995, 40-41). Vaikka suomalaisista korkeakouluopiskelijoista suurin osa edustaa suvun ensimmäistä akateemista sukupolvea, ovat alueelliset ja koulutusalojen mukaiset vaihtelut suuria. Statusalat, kuten teknillis- ja lääketieteelliset koulutusalat, ovat erityisesti pääkaupunkiseudulla korkeasti koulutettujen vanhempien jälkipolven täyttämiä. Kärkkäinen (1997, 26) selittää ilmiön osin selittyvän Uudenmaan väestön muuta maata korkeammalla koulustasolla. 2000-luvun yksilökeskeisen suuntaus lienee yksi taustatekijöistä, jotka ovat lieventäneet edellä esitettyjä vanhempia tutkimustuloksia kohti reproduktiivisuu-

den heikkenemistä. Jakonen ja Tilli (2011, 12) nimittäin esittävät tuoreemmassa tutkimuksessa, että akateeminen koulutus ei ole enää niin selkeässä entisessä roolissaan yhteiskuntaluokkia muokkaavana tekijänä, kuin se joskus oli.

Olkinuora ja Mäkinen (1999, 11) viittaavat amerikkalaistutkimuksiin, joiden mukaan niin opintojen keskeyttämisellä kuin opintomenestyksellä on selvästi yhteys opiskelijan sosioekonomiseen taustaan ja sen kautta sosiaaliseen pääomaan. (Teachman ym. 1997) Kodin yhteys koulumenestykseen on ymmärrettävämpää ja edelleen ajankohtaista, kun koulutusta tarkastellaan yhteiskunnallisissa yhteyksissään eli kulttuurisen ja yhteiskunnalliseen uusintamiseen osallistuvana instituutiona. Koulutuksessa menestymisen suhteen kysymys kuuluukin, ”*miten yksilö sosiaalisine taustoineen sekä koulutus instituutio-naalisine vaatimuksineen kohtaavat koulutuksen kuluessa?*”(Olkinuora & Mäkinen 1999, 12) Peruskoulutuksen jälkeen kodin kulttuurinen, taloudellinen ja sosiaalinen pääomavaranto näyttää ohjailevan yksilöiden koulutusvalintoja ja -prosesseja (ks. Kivinen & Rinne 1995; Ahola 1995; Liljander 1996). (Olkinuora & Mäkinen 1999, 12.)

Olkinuora ja Mäkinen (1999, 12) esittelevät Bourdieun teorian symbolisesta pääomasta, mikä kuvaa valikoitumisen taustamekanismeja yhteiskunnallisesti. Symbolisen pääoman Bourdieu määrittäi salatuksi tai verhotuksi taloudelliseksi pääomaksi, joka ilmenee sosiaalisten ja kulttuuristen yhteyksien välityksellä. Koulutuksen valinta limittyy osaksi Bourdieun symbolisen pääoman kenttää. Akateemisella kentällä ilmeneviä saavutuseroja ei voi Bourdieun mielestä tyhjentävästi selittää opiskelijoiden kyvykkyydellä tai vanhempien sosioekonomisella taustalla, vaan tällöin tarpeen tulee käyttää kulttuuripääoman käsitettä. Bourdieun esittelemän ajattelutavan mukaan akateemisen tutkinnon suorittaminen on vain todistus opiskelijan korkeasta kulttuurisesta kompetenssista. (Bourdieu 1986, 243-245.)

Olkinuoran ja Mäkinen (1999, 15) kirjoittavat, että ”*opiskelijan kotitaustalla on merkitystä useiden opiskeluun liittyvien prosessien, kuten orientoitumisen, motivoitumisen tai oppimisen ja opinnoissa menestymisen, kannalta.*” Koulutuksen reproduktiivisuus, luokka-asetelmia uusintava vaikutus, perustuu kotona tapahtuvaan kulttuuripääoman reproduktioon. (Bourdieu 1996, 276 ja 292.) Kyseessä on ennen kaikkea kenttäspesifin ”*habituksen*”, eli yksilön kokemuksista muodostuneen toiminta- ja suhtautumistapojen kokonaisuuden, muodostumisesta. Kokonaisuuden pohjalta yksilön on joko helppo tai vaikea sopeutua kullakin kentällä toimimisen ehtoihin ja konstituoida kenttä itselleen

merkitykselliseksi. Bourdieuta & Wacquantia (1995) mukailleen Olkinuora ja Mäkinen (1999, 16) toteavat: ”*Kun habitus kohtaa sen yhteiskunnallisen maailman, jonka tulosta se on, se on kuin kala vedessä*”. On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että Bourdieun kehittelemä teoria 70- ja 80- luvuilta ei välttämättä sovellu suoraan 2000- luvun suomalaiseen yhteiskuntaan (Olkinuora & Mäkinen 1999, 17). Vuosituhannen loppua kohti kiihtynyt kehitys koulutusyhteiskunnan diskurssissa, on johtanut tilanteeseen, jossa useimpiin työpaikkoihin ei edes pääse ilman koulutuksen tuomaa muodollista pätevyyttä. (Olkinuora & Mäkinen 1999, 22.)

Tinton (1975) mukaan on ennen kaikkea kaksi seikkaa, jotka ovat ensiarvoisen tärkeitä opintojen suorittamisen suhteen. Ensimmäinen on kiinnittyminen sosiaaliseen opiskeluympäristöön ja toinen on akateeminen integraatio. Opiskelijan sosiaalinen tausta säätelee integroitumisen onnistumista, joka opiskeluista suoriutumisen lisäksi tarkoittaa korkeakouluopiskelun päämäärien ja toimintamallien omaksumista (Määttä 1995, 49). Edellisten lisäksi on syytä huomioida koulutuksen kanssa kilpailevat elämänalueet. Ulkoiset seikat, kuten työhön kiinnittyminen saattavat vetää pois koulutuksesta, sen lisäksi, että opiskelu voi muuttua itsessään koulutuksesta pois työntäväksi. (Parjanen 1979: Ahrio & Vallo 2007, 100.)

Yliopisto-opiskelun aikaosaaminen

Tutkimuksen mukaan kasvatustieteissä viiden vuoden tavoiteaikaa pidetään, kauppa- ja oikeustieteiden jälkeen, toiseksiärkevimpänä vertaillaessa eri koulutusaloja. Kasvatustieteiden opiskelijoista 77 prosenttia piti viiden vuoden tavoiteaikaaärkevänä, kymmenen prosenttia ei osannut sanoa ja vain 13 prosenttia piti sitä ei-ärkevänä. (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998, 21.) Tutkimus tukee Vesikansan ym. näkemystä kasvatustieteistä professionaalana, jossa pätevyyden hankkiminen korostuu (ks. Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998, 18–20).

Tutkintoajoista suurinta huolta ovat 1980- luvulta lähtien kantaneet ennen kaikkea valtio ja työnantajat (ks. esim. Numminen 1987). Syyt valtion ja työnantajien huolella pohjautuvat pitkälti taloudellisiin aspekteihin; milloin verotulojen vähentyminen tai kilpailukyvyyn heikentyminen huolettaa, milloin työvoimapula pelottaa. Opiskelijat eivät ole tutkimusten mukaan asiasta huolta suuremmin kantaneet, vaikka pidempään opiskelu syökin muutaman vuoden säännöllisistä työtuloista. (Määttä 1995, 35.)

Yliopisto-opiskelijoiden työssäkäynti on selvitysten ja tilastojen mukaan erittäin yleistä. Jo vuonna 1994 tilastokeskus luokitteli 41 prosenttia opiskelijoista työllisiksi, joiden pääasiallinen toiminta ei ollut opiskelemista vaan työssäkäyntiä. Iän ja opiskeluvuosien myötä työssäkäynti lisääntyy. Uudemmat tilastoinnin ovat osoittaneet, että työssäkäyntien lukumäärä on säilynyt jokseenkin vastaavana, mutta laskentatavasta ajasta ja otoksesta riippuen määrät vaihtelevat noin kolmanneksesta yli puoleen opiskelijamäärästä (Hulko 2009, HYY 2009). Tampereen yliopistossa opiskelevista opiskelijoista lukuvuoden aikana työskentelee noin joka kolmas opintojensa ohessa (Ahrio & Vallo 2007, 90). Opiskelunaikaista työntekoa laajemmin tarkastellessa voidaan todeta, että yliopisto-opiskelijoilla 14 prosentilla ei ole työelämäkokemusta, 52 prosenttia on tehnyt tilapäisiä töitä ja 30 prosentilla on säännöllinen ansiotyö. (Opiskelijatutkimus 2010, 29.)

Opintojen etenemisen suhteen työssäkäynnin voidaan sanoa olevan jokseenkin merkitystä (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998, 51; Kärkkäinen 1997, 12-13; Ahrio & Vallo 2007, 100). Tosin esimerkiksi Vesikansan ja kumppaneiden (1998, 52-53) mukaan vastaukset työssäkäynnin hidastavasta vaikutuksesta vaihtelevat opiskelijoiden työssäkäynti- statusta myötäillen. 70 prosenttia ansiotyötä lukuvuoden aikana tehneistä koki työssäkäynnin hidastaneen heidän opintojaan jossain määrin, kun taas pelkästään kesätöitä tehneistä 80 prosenttia katsoi, ettei ansiotyö hidastanut opintoja lainkaan. (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998, 52-53.)

Opiskelijoiden opintojen aikaiseen työssäkäyntiin on esimerkiksi Ahrion ja Vallon (2007, 73-74) tutkimuksen mukaan useampia syitä, sillä suurin osa opiskelijoista kävisi töissä, vaikka siihen ei olisikaan taloudellista tarvetta. Työskentelyllä opintojen ohessa pyritään saamaan työkokemusta ja osaamista, kontakteja ja tietoa sekä kasvatetaan ammatillista identiteettiä että tuetaan ja harjoitetaan aikuiseksi kasvamista. Työ nähdään sopivana vastapainona opinnoille, joiden avulla saa arvokasta ja palkitsevaa työkokemusta. Tampereen yliopistossa suoritettu kyselytutkimus osoittaa, että lääketieteellisessä ja kasvatustieteellisessä opiskelevat ovat poikkeuksellisen hyvin tietoisia tulevaisuuden työmahdollisuuksistaan sekä työnkuvastaan. Yli 90 prosenttia molemmilla aloilla kokivat omaavansa selvän käsityksen koulutuksen tarjoamista mahdollisuuksista työtehtävien sekä työtehtävissä vaadittavien taitojen osalta. Lisäksi usko helposti tapahtuvaan työllistymiseen oli merkittävän korkea kasvatustieteessä. Vain 6 prosenttia vastaajista eivät uskoneet työllistyvänsä helposti. (Ahrio & Vallo 2007, 90-91.) Ahrion & Vallon

tutkimusta tarkastellessa on hyvä huomioida, että luokanopettajan koulutusohjelma on voimakkaaseen käytännöllisyyteen orientoitunut.

Eläkkeelle jäänyt dosentti Tapio Lampinen (2004) kokee opintotukijärjestelmän heikennykset ja niistä aiheutuvan työssäkäynnin syynä opintojen pitkittymiseen. Erityisen murheellista on hänen mukaansa opettajana luennoida tyhjille luentosaleille samaan aikaan, kun kurssin opiskelijat ovat tienaamassa Maslow'n tarvehierarkiaan nojaten elämänsä perusedellytyksiä.

2.3 Korkeakoulutus yhteiskunnan tekijänä

1900-luvun aikana alkanut yhteiskunnallinen kehitys on kulkenut kohti vaihetta, jota laajalti kuvataan ”hajoamiseksi, muuttuvaksi mosaiikiksi, jälkimoderniksi tai postmoderniksi yhteiskunnaksi” (ks. Hautamäki 1996). Yhtenevänä tekijänä kuvausten painotus eroissa on ajatus, että jotakin on parhaillaan muuttumassa tai jo muuttunut. Suomen kontekstissa muutoksia listataan olevan muun muassa ”*hyvinvointivaltion murentuminen, paikallistason hallinnon vahvistuminen keskusohjatun säätelyn poistuessa sekä instituutioiden ja niissä toimivien ihmisten roolien muutokset.*” (Niemi ym. 1998, 15).

Teknokraattis-meritokraattinen ideologia on johtanut kehitykseen, jossa koulutuksen tavoitteena on alkanut korostua taloudellinen tehtävä eli investointi taloudelliseen pääomaan. Koulutus saatetaan nähdä keinona yksilön ja sitä kautta koko yhteiskunnan taloudellisen kilpailukyvyyn parantamiseen. Saari (2002, 141) siteeraa Kiviraumaa (2001): ”*Koulutuksellisen tasa-arvon idea ja ajatus mahdollisimman pitkästä yhtenäisestä koulutuksesta ei aiempien vuosikymmenten tavoin enää kannaa*”, ja esittää, että pääosaan on astunut ”erinomaisuuden tavoittelu” ja markkinoiden logiikka. Tämän lisäksi on olennaista huomata, että tieteen taloudellisen merkityksen korostuminen on johtanut tutkimuksen ja korkeakoulutuksen yhteiskunnallistumiseen. Molempia on alettu ohjailta enemmän ja pyritty entistä tietoisemmin säätelemään yhteiskunnallisella otteella kollektiivisesti. (Määttä 1995, 95.)

Vastoin perinteisiä sivistysyliopiston ihanteita koulutuksesta on tullut korkeakoulutuksen massoittumisen myötä osalle opiskelijoista vai pääoma ja väline, jotka määrittävät yksilön arvon työmarkkinakentällä. Yliopistosta on asiakaspalvelija ja opiskelija asiakas. Yhteiskunnan markkinamuotoistumisen edesauttamana korkeakoulutus on saanut

roolin työmarkkinakilpailun pelivälineenä. Erilaiset asiakastyytyväisyys- kyselyt ovat arkipäivää opetuksen laadun arvioinnissa ja yliopiston kehittämisessä. (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 27, 30-31.) Markkinoiden korostumisen myötä keskeiseen rooliin on noussut osaltaan opiskelijoiden ja opettajien henkilökohtaiset pyrkimykset ja motiivit, oman edun mukainen tavoitekenttä. Opiskelijat tietävät, mitä haluavat ja tuovat sen esille aktiivisesti ja rohkeasti. (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 30; Vuorikoski & Räsänen 2010, 70.) Aittolaa (1998, 209) mukaillen ristiriitainen tilanne yhteiskunnan, yliopiston henkilökunnan ja opiskelijoiden kesken haastaa nyky-yliopistoa. Hallinto ja valtiovalta vaativat tehokkuutta, tutkijat ja opettajat parempia työskentelyolosuhteita ja opiskelijat laadukasta opetusta ja tutkintojen hyvää relevanssia työmarkkinoilla.

Opiskelijoiden arvostus tiedettä kohtaan on muuttunut. Silvosen (1996) mukaan: ”Yliopisto on menettänyt merkitystään intellektuaalisena keskuksena.” Opiskelijoille opiskelu on omien intressien tavoittelun väline, mitä vahvistaa korostunut keskustelu koulutuksen tehokkuudesta. Korostunut keskustelu tehokkuudesta on ilmentynyt lukuisissa yliopistoa käsittelevissä julkaisuissa. (ks. esim. Jakonen & Tilli 2011.)

Koulutus nähdään erityisesti taloudellisen taantuman aikana keinona parantaa kilpailukykyä kansainvälisesti. Jo 90-luvulla Sallinen (1995, 16) on todennut, että ”*välinearvo on keskeinen erityisesti EU:n koulutuspolitiikassa.*” Koulutus onkin korostunut länsimaiden valttina kovenevassa globaalissa kilpailussa. Koulutuksen välinearvollisuusluonne korostuu myös työvoimapolitiikan kytkeytymisessä koulutuspolitiikkaan. Nuorisotyöttömyyttä on Suomessa, ja muissa EU-maissa, pyritty vähentämään koulutukseen ohjaamisen kautta.

Tärkeää olisi huomioida, että oppiminen ja koulutus ei kuitenkaan ole vain välinearvolista toimintaa, vaan siihen sisältyy myös itseisarvoa; tavoiteltava sivistys (vrt. Airaksinen 1995; Toiskallio 1995). Sallista (1995, 16-17) mukaillen yliopistokoulutuksesta hukataan jotain olennaista, jos sen tuloksellisuutta mitataan ja arvioidaan vain keskittymällä sen välinearvolliseen puoleen. Korkeakouluopiskelun epäkohdat on tuotu esiin useissa julkaisuissa (ks. Aittola 1990; Laurila 1990), joissa muun muassa todetaan, että opintosuoritusten kerääminen ja opinnoissa eteneminen koetaan itse oppimista tärkeämmäksi opiskelun motiiveiksi (Laurila 1990). Tällöin oppimisen itseisarvo sivistävänä toimena hukkuu välineellisen tavoitteellisuuden ja motivoinnin taakse. (ks. Sallinen 1995.)

1960- luvulta lähtien alkoi korostua korkeakoulutuksen kentällä rationalisuus ja tehokkuusajattelu. Massoittumisen myötä opiskelijavalinnat alettiin tehdä koulutodistusten perusteella ja saavutukset yliopistossa määriteltiin arvosanojen ja valmistumisajan pohjalta. Tutkintojärjestelmiä muokattiin kohti nopeampaa valmistumista. (Kuittinen, Häyrynen, Perho ja Silvonen 1992, 5.) Tämän lisäksi korkeakoulupolitiikan avulla muokattiin suomalaista korkeakoulutusta kohti haluttua suuntaa. Opettajankoulutus liitettiin yliopistoon, teknillisten alojen paikat tuplattiin ja humanististen tieteiden paikkoja vähennettiin kolmanneksella. (Määttä 1995, 101.) Kun yliopisto- ja korkeakouluopiskelijoita oli 1960- luvulla runsas 20 000, niin vuonna 2006 pelkästään yliopistossa opintoja suorittavia oli jo liki 180 000. (Tilastokeskus 2007) Koulutusinflaatiosta huolimatta ja työllistymisen epävarmuudesta huolimatta nuoret uskovat koulutukseen vahvasti ja kouluttauvat hanakasti. (Järvinen & Vanttaja 1998, 198-199.)

Bolognan prosessin myötä on virittynyt uudenlainen keskustelu yliopistokoulutuksen tavoitteista. Euroopan unionilla on tavoite yhtenäistää eurooppalaisen korkeakoulutuksen rakenteita koulutuksen laadun varmistamiseksi ja työvoiman liikkuvuuden helpottamiseksi. Päämääränä on unionin alueen kilpailukykyyn ja vetovoimaisuuden turvaaminen. Suomessa asiaa lähdettiin toteuttamaan vuonna 2004 noudattaen yleiseurooppalaisia korkeakoulupolitiikan linjoja. Tavoitteeksi asetettiin tuolloin kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen siirtyminen, opintoaikojen lyhentäminen ja keskeyttämisen vähentäminen, kansainvälistyminen, laadunvarmistaminen sekä työelämän huomioiminen aiempaa paremmin. Huolena ja tavoitteiden moottorina toimi työvoiman saatavuuden kysymykset sekä korkeakoululaitoksien kustannukset. (Ahrio & Vallo 2007, 5.) Mäkinen ja kumppanit (2011, 7) pohtivat, että Euroopan unionin linjaukset ovat heijastuneet vahvasti suomalaiseen korkeakoulupolitiikkaan ja pakottaneet yliopistot reagoimaan toimintaa uudistaen. Yliopistot nähdään perinteikkäänä tiedon, osaamisen ja innovaatioiden kasvulustoina, joiden oletetaan vaikuttavan positiivisesti yhteiskuntaan ja sen kilpailukykyyn yhä nopeammin ja tehokkaammin. Yliopistouudistus vuonna 2009 tähtäsi lisäämään edelleen yliopistojen tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Perinteisten ydintehtävien, eli tutkimuksen ja opetuksen, ohella yliopistolle on sysätty vaihtelevia hallinnollisia tehtäviä. (Rinne ym. 2012, 16; Ståhle & Ainamo 2012, 7-8.) Ahrio ja Vallo (2007, 98) kirjoittavat, että *”korkeakouluopiskelua ja -opetusta määrittävät entistä vahvemmin työelämä ja erilaiset tehokkuusvaatimukset.*

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on korostanut kilpailun roolia toimintaa ohjaavana tekijänä. (Saari 2002, 131.) Simola (2001, 290) puhuu koulutuspoliittisen uusliberalismin liittyvästä erinomaisuuden eetoksesta, joka ”*kuvaa muutosta kohti kilpailu- ja suorituskeskeistä toimintakulttuuria, jossa keskeisimpiä arvoja ovat erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus.*” Vaikka Simolan analyysi käsittelee varsinaisesti suomalaista koululaitosta, esitetyt ilmiöt esiintyvät myös korkeakoulupolitiikassa (ks. Saari 202, 132). Huippuyksiköt (centers of excellence) ovat tulleet huomion keskipisteeksi, jolloin valloilla oleva uudistusaalto vaikuttaa positiivisesti niihin, joilla muutenkin menee hyvin. Saari (2002, 132) mukailee Simolaa suoritustehostimien (performance boosters) kritiikissä todeten niiden positiivisten vaikutuksien olevan vain väliaikaista, jolloin pitkäaikaiset vaikutukset ovatkin negatiivisia. Korkeakoulutuksessa suoritustehostimina voidaan Saaren (2002, 132) mukaan käyttää muun muassa pintapuolista oppimista, tason madaltumista ja erilaisten suorituksia nopeuttavien keinojen käyttämistä.

Yliopistopolitiikassa uusliberalistinen suuntaus on korostanut kilpailua, tehokkuutta ja toimintojen rationalisointia. Toimintaa on muovattu yhä enenevässä määrin kohti tavoite- ja tulosjohtamisen periaatteita (Saari 2002, 145). Jauhiainen ja Rinne (2001) ovat nostaneet uusliberalistisen koulutuksen ilmiöitä esille. Tehokkuuteen pohjautuva tulosjohtamismalli ja huippuyksikköpolitiikka on johtanut yliopistot sisäiseen ja keskinäiseen kilpajuoksuun, jossa epärationaalisesti kilpaillaan voimavarojen jaosta. Saari mukailee Rinnettä ja Jauhiaista todetessaan, että ”*voimavaroja suunnataan kilpailukyvyyn nimissä kohti rahaintensiivisille aloille*”.

2010- luvulla on erilaiset työryhmät pohtineet omia linjauksiaan opintoajan lyhentämiseksi. Esimerkiksi Tanskasen (2010, 73-74) vetämä talouskasvutyöryhmä ehdottaa, että opintoetuuksia on vähennettävä opintojen keston mukaan sekä tutkintojen määrää on rajattava siten, että vian ensimmäinen tutkinto olisi maksuton. Samoilla linjoilla on Opetusministeriö, joka omissa selvityksissään (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11) ehdottaa opintomenestykseen kiinnittyvää opintoetusjärjestelmää. Hokka (2011, 2) kirjoittaa, että ”*opintorajauskannanotoissa institutionaalisin keinoin ja institutionaalisesti asetetuin sanktioin halutaan puuttua opintoaikoihin, jotka hallituksen näkökulmasta määrittävät ongelmallisen pitkiksi*”.

Ylijoki (1998, 30) toteaa, että korkeakoulutuksen tutkimuksessa keskitytään usein korkeakoulutuksen organisatorisiin ja rakenteellisiin kysymyksiin jättäen vähemmälle sen,

mitä niiden sisällä tapahtuu. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2005, 73) komppaavat Ylijokea todetessaan, että yliopistoympäristön toimijoiden kokemuksista kumpuavia tutkimuksia ei juuri ole. Massiivinen yliopisto on erittäin heterogeeninen paikka, joka on tärkeä muistaa, kun pohditaan korkeakoulupolitiikkaa koskevia päätöksiä. (Ylijoki 2009, 89-92.)

Rinteen ja kumppaneiden (2012, 17-18) mukaan yliopistot ovat ajautuneet tilanteeseen, jossa täytyy tasapainoilla kahden ääripään: traditionaalisen akateemisen kulttuurin ja markkinakulttuurin, välillä. Annala ja Mäkinen (2011, 3) puolestaan muistuttavat, että perinteisen humboldtilaisen mallin mukaisesti tutkiminen, opettaminen ja oppiminen tulisi nivoutua yhteen ja olla luonnollinen osa yliopiston toimijoiden työtä. Massoitumisen ja individualististen opetus- ja opiskelukulttuurien rantautumisen myötä humboldtilaisen perinteen ihanteet ovat entistä hankalammin saavutettavissa. Niiniluoto (2009, 9) peräänkuulutti tahollaan, että sivistysyliopiston perinteen vaaliminen tutkimuksen ja opetuksen vapauden ja yliopistojen itsehallinnon avulla ovat perustuslakiin kirjattuja oikeuksia, jotka ovat myös yliopiston tärkeitä voimavaratekijöitä.

Koulutuksen asema koki modernin ajan kuluessa verrattain suuria muutoksia, suhteellisen lyhyessä ajassa, yksilön elämänjärjestystä ja arvoperustaa jäseneltäessä. Nykyään nuoret aikuiset pysyvät yhä pidemmän ajan kouluissa hankkien paljon ”korkeatasoisemmat” tiedot ja taidot, ainakin paperilla, kuin esimerkiksi vanhempansa. Samanaikaisesti kosketusta työ- ja aikuiselämään, koulun ulkopuolelta, on nuorilla yhä vähemmän. (Rinne & Salmi 1998, 40). Kiire valmistua ei ole. Näinä aikoinakin vakavasti otettava taloudellinen taantuma ei myöskään houkuta oppilaita valmistumaan nopeasti ja aika-tilassa. Euroopan nuorista yksi viidestä eli 20 prosenttia ei yrityksestä ja koulutuksesta huolimatta löydä työtä. Rinne & Salmi (1998, 40) kirjoittavatkin Alheittia (1996, 252) mukailleen: ”*petetystä sukupolvesta, joka ei löydä maailmasta tutkintojen lupaamaa työtä, asemaa eikä elämää*”. Suomalainen opiskelija on osa Eurooppaa. Työllisyyden ja koulutuksen suhde on kierteinen. Toisaalta koulutus ei tutkimuksien mukaan takaa työllisyyttä, toisaalta taas tutkimukset osoittavat, että työllisyyden ja koulutuksen suhde on positiivisesti korreloinut siten, mitä koulutetumpi on, sen suojatumpi on työttömyyttä vastaan. (Rinne & Salmi 1998, 88.)

Työn murros postmodernin ajan myötä on luonut uuden mahdollisuuden koulutukseen. Yksilön vapaus ja autonomia kasvavat, mikä mahdollistaa omien reittien käyttämisen.

Jos haluaa opiskella pitkään ja hartaasti, se on suotavaa ja mahdollista. (Rinne & Salmi 1998, 130). Kun hyviä työpaikkoja on post- tai jälkimodernin ajan kuluessa automatiikan ja teknologian myötä yhä vähemmän, on kysyttävä Rinnettä & Salmista (1998) muokailleen: ” Mikä on koulutuksen ja työn uusi järjestys?”. Tuleeko meidän valmistua nopeasti ajallaan, vai onko nykykäsityksen mukaisesti termi ”opintojen viivästyminen” lääke ja tulevaisuus koulutuksen ja työn kysymykseen..

Historiallinen katsaus korkeakoulutuksen painotuksiin

Ensimmäisten yliopistojen toimintaperiaatteena oli koota oppineet yhteen keskustelemaan ja vaihtamaan ajatuksia. Keskeisiä ihanteita olivat tiedon ja etsimisen vapaus sekä pyrkimys ymmärtää ympäröivää maailmaa. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 21.) Tieteellinen vallankumous valistusajan myötä nosti tiedon etsinnän tutkimuksen avulla yliopistojen keskiöön. Kehitys johti kohti sivistysyliopistoa (Niiniluoto 2009, 9). Lopulta saksalainen Wilhelm von Humboldt perusti tieteen ja tutkimuksen vapauden aatteiden mukaisen yliopiston 1800- luvun alkupuolella. Tällöin Humboldttilaisen ajattelun mukaisesti yliopiston tärkein tehtävä oli kirkon ja valtion holhouksesta vapautuneen tutkimuksen turvaaminen ja nuorison kasvattaminen tutkimukseen perustuva opetuksen avulla. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 22-23; Niiniluoto 2009, 9.)

Yliopiston perustehtävien, tutkimus ja opetus, painotus on eri aikoina ollut erilainen. Vaikka suomalainen yliopisto pohjautuu vahvasti humboldtilaiseen tutkimusta ja opetusta tiiviisti yhdistävään malliin, on erityisesti korkeakoulutuksen voimakas laajentuminen haastanut perustehtävien suhdetta ja eriyttänyt niitä toisistaan. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 23; Rinne ym. 2012, 67.)

Massoittumisen käsite tuli korkeakoulututkimukseen 1970- luvulla Martin Trown toimesta. Rinne (2012, 388) mukailee Trowta (1974) jakaessaan korkeakoulutuksen kasvun kolmeen vaiheeseen: Alkuun pienen piirin eliittiyliopistossa opiskeli vain viisi prosenttia ikäluokasta, jonka yhteiskunnallinen tarkoitus oli taata akateemisille korkeakoulutetuille pääsy korkeisiin yhteiskunnallisiin virkoihin ja asemiin. Toisen maailmansodan jälkeen koulutustaso kohosi ja massakorkeakoulu alkoi muodostua. Trown esitti, että korkeakoulutus on massoittunutta, kun noin 15 prosentilla ikäluokasta on mahdollisuus opiskella yliopistossa. Korkeakoulutus ei tällöin ole vain eliitin oikeus, eikä se takaa suoraa asemaa yhteiskunnallisissa tehtävissä. Universaalien korkeakoulutuksen vaihe

käynnistyi kun noin puolet ikäluokasta käy korkeakoulutuksen. (Rinne 2012, 388; Ursin, Rautapuro & Välimaa 2011, 26.)

Suomalaisessa korkeakoulutuksessa eliittiyliopiston aika kesti aina 1960-1970-luvuille saakka. Kun vuosisadan alussa yliopisto- ja korkeakouluopiskelijoita oli noin 3500, niin 1960-luvulla tultaessa heitä oli noin 23 500. (Rinne 2012, 389, Ursin ym. 2011, 27) Korkeakouluopiskelijoiden määrän kasvu oli voimakkainta 1980-luvun lopulla ja parhaimmillaan 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen puolivälissä, jolloin korkeakoulutukseen osallistui noin kolmannes ikäluokasta (Rinne 2012, 389 - 390). Tällä hetkellä opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämissuunnitelman (OKM 2012, 9) mukaan 25-34-vuotiaista suomalaisista korkea-asteen tutkinnon oli suorittanut 39 prosenttia. Tavoitteena on Euroopan unionin EU 2020-kasvustrategian mukaisesti kasvattaa vuoteen 2020 mennessä korkeakoulututkinnon suorittaneiden määrää 42 prosenttiin 30-34-vuotiaista.

Suomessa koulutusjärjestelmän kehitystyön kaarta kerrattaessa on eri ajanjaksoilla ollut erilaisia painotuksia. Taustalla on ollut tavoite modernin koulutus- ja hyvinvointivaltion rakentamisesta. (Nevala & Rinne 2012, 209.) 1960-luvun kehittämislaisissa pyrittiin korkeakoulutuksen määrälliseen ja alueelliseen laajentamiseen. (Kettunen, Jalava, Simola ja Varjo 2012, 34; Nevala & Rinne 2012, 205.) Pyrkimyksenä oli erityisesti parantaa opiskelumahdollisuuksia maan reuna-alueilla sekä lisätä opiskelija-aineiden heterogeenisyyttä sukupuolen ja sosioekonomisen taustan suhteen. (Nevala & Rinne 2012, 205-209); Nevgi & Lindblom-Yläne 2009, 23.)

Korkeakouluhallinnon ja korkeakoulututkintojen uudistaminen sekä opetuksen laajentaminen edelleen nousivat 1970-luvun korkeakoulupolitiikan keskeisiksi tavoitteiksi. Määrällisen ja alueellisen laajentamisen sijaan keskiöön kehitystyössä nousi laadullisen ja sisäisen laajentamisen periaatteet. Valtion rooli uudistus- ja kehitystyön ohjaamisessa korostui, kun yksityiset korkeakoulut valtiollistettiin ja kaikki korkeakoulut siirrettiin opetusministeriön alaisuuteen (Nevala & Rinne 2012, 211; Kettunen ym. 2012). Poliittista ja hallinnollista kontrollia kasvatettiin lisäämällä valtion rahoitusta korkeakouluille. Vastapainoksi koulutuksen järjestäjiltä alettiin vaatia yhä enemmän selkeästi mitattavaa ja vertailukelpoista tehokkuutta. (Kettunen 2012, 36.)

1980-luvulla edellisten vuosikymmenten linjaukset tehostuivat. Korkeakoululaitos joutui suurten rakenteellisten muutosten kouriin. Esimerkiksi yliopistojen autonomia toteu-

tui vain, jos ne täyttivät tehostamis-, tuloksellisuus- ja raportointivaatimusten valtion asettamat normit. Määrällinen tuloksellisuus nousi resurssien jaon prioriteetiksi ja strategisesti vähäpätöisen perustutkimuksen rahoitusta vähennettiin (Kettunen ym. 2012, 46; Nevala & Rinne 2012, 214). Huippuyliopistopolitiikan nousun myötä kilpailu yliopistojen välillä kiristyi ja niiden yritysmäinen luonne vahvistui. Liikemaailman arvot ja periaatteet sekä tulosvastuu ja arviointi tulivat osaksi korkeakoulujen toimintakulttuuria (Nevala & Rinne 2012, 215). Näkökulma korkeakoulutuksen kehittämiseen oli kokenut muutoksen, kun kehittämistyötä ei pidetty enää osana kansallisen kulttuurin ja sivistyksen edistämistä, vaan se yhdistettiin yleiseen yhteiskuntapolitiikkaan ja nähtiin kansantaloudellisesti kannattavana investointina. (Kettunen ym. 2012, 37.)

Tultaessa 1990-luvulle kehitystrendi jatkui ennallaan. Tämän lisäksi pitkän nousukauden järjestelmää ravisutti taloudellinen taantuma, johon korkeakoulutuksen oli sopeuduttava. Talous- ja yhteiskuntapolitiikan uudet päämäärät sitoivat entistä selkeämmin korkeakoulutuksen kansalliseen elinkeinoelämään ja kilpailukyvyyn edistämiseen. Kei-not kiristyvään tilanteeseen olivat vahvempien ja suurempien yksiköiden perustaminen, päällekkäisyyksien karsiminen ja tarpeettomien toimintojen lakkauttaminen. (Nevala & Rinne 2012, 220, 227-228.) Korkeakoulupolitiikassa siirryttiin tulosohjaukseen, jossa oppilaitoksen menestys määräsi rahoituksen suuruuden. Arviointikriteerejä tuloksellisuuden taustalla olivat opinto- ja tutkintasuoritusten määrä, tieteellis-tutkimuksellinen aktiivisuus sekä yliopiston ja laitoksen arvioinnit. Edellisten lisäksi arvioitiin valmistuneiden työllistymistä, aikuiskoulutusta, kansallista ja kansainvälistä yhteistyötä sekä yliopiston hankkimaa ulkopuolisen rahoituksen määrää (Jalava ym. 2012, 93-94; Rinne 2012, 393).

Perinteiset korkeakoulutuksen ideaalit ovat viime vuosikymmeninä murentuneet myös suomalaisessa korkeakoulutuksessa. Talous- ja yhteiskuntapolitiikan vallanneen uusliberalistisen ideologian nousun myötä markkina-ajattelusta on tullut yhteiskunnan palvelujärjestelmän perusta. Managerialismi ja suorituskeskeisyys ulottuvat kaikkialle. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 70.) Kansallisten tavoitteiden lisäksi suomalaista korkeakoulutusta on muokannut maailmanlaajuiset sekä etenkin Euroopan alueen suuntaukset. (Rinne 2012, 393.)

Bolognan julistuksen allekirjoituksen myötä 1999 Suomi sitoutui yhtenäisen eurooppalaisen korkeakoulutuksen luomiseen vuoteen 2010 mennessä. Taustalla vallitsevana

tavoitteena oli vahvistaa eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä, harmonisoida kansalliset korkeakoulutraditiot, yhtenäistää tutkintorakenteita ja opintopistejärjestelmiä, lyhentää opintoaikoja sekä kehittää korkeakoulututkintojen vastavuoroista tunnustamista. (Nevala & Rinne 2012, 223.) Suomessa kehitys huipentui yliopistouudistukseen ja uuteen yliopistolakiin, joka tuli voimaan vuonna 2010. (Nevala & Rinne 2012, 223-224; Ursin 2011, 29.) Uudistuksessa tavoitteita oli yliopistojen, elinkeinoelämän ja muun yhteiskunnan välisen yhteistyön parantaminen, kansainvälisen kilpailukyvyn edistäminen, toiminnan laadun ja vaikuttavuuden lisääminen sekä yliopistoverkoston tiivistäminen isompien ja vahvempien tutkimus- ja koulutusyksiköiden rakentaminen. (Lehikoinen 2005, 25; Nevala & Rinne 2012, 223-224.) Uudistuksen myötä yliopiston valtiollinen ajanjakso päättyi ja yliopistojen tehtävät ja asema suomalaisessa yhteiskunnassa muuttui verrattain voimakkaasti. Merkittävin muutos oli yliopiston muuttuminen itsenäisiksi julkisoikeudellisiksi oikeushenkilöiksi tai yksityisoikeudelliseksi säätiöiksi, jotka ovat yksityisten yritysten lailla vastuussa omasta menestyksestään ja sitä kautta taloudestaan. (Jalava ym. 2012 95; Rinne 2012, 394; Rinne ym. 2012, 17.)

3 TUTKIMUSPROSESSI

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään metodologiaa ja menetelmiä aineiston keräämiseen ja sen analysointiin. Ennen kuin paneudutaan tässä tutkimuksessa käytettäviin metodologiaan ja menetelmään, niin on syytä avata ensin nämä kyseiset termit. Tuomen ja Sarajärven (2002, 11) mukaan metodologialla tarkoitetaan metodiikkaa tai metodien käyttöä, jolla viitataan siihen, miten tutkimuskäytännössä hankitaan uutta tietoa todellisuudesta. Metodi puolestaan tarkoittaa erilaisia aineistonkeruu- ja/tai analyysimalleja, joilla kerätään ja analysoidaan aineistoa. Aineistonkeruu ja aineiston analyysille on kuitenkin aina eri metodinsa. Metodi siis perustelee tutkimuksessa syntyneen tiedon, mutta metodologia kysyy, onko tämä perusteltu eli käytetty menetelmä järkevä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulokset eivät ole irrallisia käytetystä aineistonkeruu- ja aineiston analyysimenetelmästä. Ei siis ole olemassa puhdasta objektiivista tietoa, vaan kaikki tieto on siinä mielessä subjektiivista, että tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. Tästä johtuen teoriapitoisuus ja ennakkoletukset tutkittavasta ilmiöstä on kaiken tutkimuksen lähtökohta. Tässä tutkimuksessa päädyttiin laadulliseen tutkimusmenetelmään, koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on usein jonkin ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen, ei tilastollisten yhteyksien etsiminen. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus voidaankin siis pitää tietyn ilmiön kuvaamista ja sen ymmärtämistä sekä pyritään löytämään uusia totuuksia, olemassa olevien väitteiden todentamisen sijaan. Ihmisiä tutkittaessa ominaista on tavoitella kohderyhmälle ominaista ajattelutapaa. Tämän ajattelutavan löytäminen ja ymmärtäminen on mielekästä, koska olemme itse osa tutkimuksen kohderyhmää. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 19; Kiviniemi 2001, 74.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan usein hypoteesittomuudesta, joka tarkoittaa sitä, ettei tutkijalla ole vahvoja ennakkoletuksia esimerkiksi tutkimuksen tuloksista. Tutkija ei lähde siis testaamaan jotakin tiettyä teoriaa ja sen toimivuutta valitussa otoksessa ennakkokäsitysten pohjalta. Toisaalta laadullisessa analyysissä tutkijan pitäisi yllättyä ja oppia tutkimuksen kuluessa, joten edellytyksenä voitaisiinkin pitää, että ennakkoletukset tiedostetaan ja näin ollen otetaan huomioon tutkimuksen esioletuksina. Aineistojen avulla tutkijat voivat löytää siis uusia näkökulmia, ei vain todentaa ennes-

tään epäilemäänsä tai pönkittääkseen jo olemassa olevia käsityksiä tutkittavasta kohdesta. (Eskola & Suoranta 1998 19-20.)

Hypoteeseista puhuttaessa ei voi unohtaa merkityksiä, jotka ovat aina läsnä, kun ihminen on läsnä. Merkitykset viittaavat ihmiselle ominaiseen olemassaolotapaan. Hahmotamme maailmaa aina tietyn merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta. Tämä voidaan nähdä tietynlaisena hermeneuttisena kehänä, jossa uudet merkitykset luodaan vanhojen merkityksien pohjalle. Merkityksistä kokoonpantu sosiaalinen todellisuus on tae sille, että kohtaamamme asiat eivät näyttäydy kokonaan uusina, vaan meillä on olemassa tietty opittu tapa tai skeema niiden hahmottamiseen. Koska tämän tutkimuksen tutkijat kuuluvat myös Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen yhteisöön, tutkittavasta ilmiöstä oli tietynlaiset ennakko-oletukset ja aihe on merkityksellinen tutkijoille. Nämä ennakko-oletukset kuitenkin muodostivat tutkimusidean ja samalla toimivat tutkimuksen alkuunpanijana. (Eskola & Suoranta 1998, 45.)

3.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimusideasta päästäänkin tutkimuksen etenemiseen. Tutkimuksen lähtökohtana on idea, ilmiö tai asia, joka kiinnostaa tutkijoita ja on resurssien puitteissa mahdollista tutkia. Ideapaperin luomisen jälkeen on vuorossa tutkimusongelman muodostaminen. Tutkimusongelman luomisen yhteydessä on hyvä rajata tutkittavaa ilmiötä ja kartoittaa mahdollisia tutkimukseen liittyviä eettisiä rajoitteita sekä tutkittavien henkilöiden osallistuvuutta. Jotta tutkimusongelman määrittely syventyy ja aihe kirkastuu, niin tutkimusongelman hahmottelun jälkeen on hyvä tutustua aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Kirjallisuuskatsauksen jälkeen alkaa tutkimussuunnitelman teko, jossa otetaan esille teoriataustaa, tutkimusongelmat ja tutkimuskysymykset sekä yleisesti tutkimuksen pääkohdat. (Eskola & Suoranta 2002, 34-36; Hirsjärvi & Hurme 2011, 14.)

Pro gradu -tutkielman tutkimusongelma kehittyi ja hahmottui aikaisemmin tekemämme kandidaatintutkielman tulosten selvittyä ja niiden myötä. Tutkimme kandidaatintutkimusmassamme miksi opiskelijat keskeyttävät tai miksi opinnot viivästyvät Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Tiesimme jo ennen kandidaatintutkimusmassamme aloittamista, että keskeyttämisprosentti on varsin pieni Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa, mutta halusimme kuitenkin paneutua aiheeseen. Meitä kiinnosti, mikä saa edes sen pienen ryhmän (noin 10 prosenttia) keskeyttämään opintonsa.

Vastauksena tutkimuksen valmistuttua saatiin, että Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa kaikki on hyvin ja mitään ei juurikaan kannattaisi muuttaa. Kuten tiedettiin, suurin osa opiskelijoista valmistuu ajallaan ja keskeyttämisen syyt ovat enemminkin henkilökohtaisia syitä. Tästä muodostuikin pro gradu -tutkielmamme idea; 1) miten luokanopettajaopiskelijat kokevat opiskelun elämänvaiheena tai ajanjaksona Tampereen yliopistossa, 2) mikä on opiskelun merkitys luokanopettajaopiskelijalle sekä 3) kuinka opettajaopiskelijat kokevat yhteiskunnan vaikutuksen luokanopettajakoulutukseen? Koska tutkimus käsittelee Tampereen luokanopettajakoulutusta, niin tietokanavina luonnollisesti toimivat yksikön luokanopettajaopiskelijat. Nimittäin ihmisiä ja heidän kokemuksiaan sekä näkemyksiään tutkittaessa tutkittavien tulisi tietää tutkittavasta ilmiöstä paljon tai heillä tulisi olla siitä kokemusta. Koska tutkittavien valinnan tulee olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa, niin valikoimme aineistonkeruun lähteeksi eliittiotannalla vapaaehtoisia ja tutkimusluvan antavia Tampereella opiskelevia opettajaopiskelijoita. Eliittiotannalla eli harkinnanvaraisella otannalla tarkoitetaan, että harkinnan jälkeen on päätetty, ketkä olisivat ne henkilöt eli informantit, joilta saisi parhaan mahdollisen tiedon. (Tuomi & Sarajärvi 2002 88-89.)

3.2 Aineistonkeruu ja teemahaastattelu

Ennen kuin tutkimuksen aineistonkeruu pääsi todenteolla käyntiin, niin oli tutustuttava huolellisesti alan kirjallisuuteen, kuten Eskola & Suoranta (1998, 65) teoksessaan linjaavat. Peruslähtökohtana laadullisen tutkimuksen aineiston rajaamisessa on sen teoreettinen edustavuus. Tutkittavan tapauksen tai ilmiön voidaan nähdä esimerkkinä jostakin yleisestä. Aineiston keruuta ohjaa jäsentynyt teoreettinen viitekehys.

Aineistonkeruun luonnollisena ennakkotoimenpiteenä on aineistonkeruu-menetelmän valinta. Alan kirjallisuuteen ja ilmiön teoriaan tutustumisen pohjalta tutkimuksen aineistonkeruun menetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Perusteluina teemahaastattelun valinnalle voidaan pitää haastattelun joustavuutta sekä teemahaastattelun rungon muodostamiseen vaikuttavia ennakko-oletuksia ja taustatietoja aiheesta. Ylipäänsä haastattelua aineistonkeruumenetelmänä voidaan pitää perusteltuna tähän tutkimukseen, koska se mahdollistaa kysymysten toiston, tutkija varmistuu, että informantit ymmärtävät mistä tutkimuksessa on kysymys sekä tutkimuksen/haastattelun kannalta oleellisia asioita on mahdollista tarkentaa. Teemahaastattelussa on, kuten edellä mainittiinkin, keskeistä

käsitellä tutkittavaa aihetta ennalta valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten avulla. Teemahaastattelussa ei ole pakollista kysyä kaikilta haastateltavilta samoja kysymyksiä samassa järjestyksessä, vaan keskustelun on mahdollista myös elää. Teemahaastattelussa on kuitenkin tarkoituksen mukaista hieman ohjailta vastauksia ha-
luttujen teemojen suuntaan, kun taas vaikkapa avoin haastattelu pyrkii keräämään tietoa suuremmissa mittakaavassa, ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 76-78; Eskola & Suo-
ranta 1998, 79; Hirsjärvi & Hurme 2011, 47-48.)

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) ja Hirsjärvi & Hurme (2011, 64-66) ohjeis-
tavat teemahaastattelun tekoon seuraavanlaisia ennakkotoimenpiteitä:

- Millaisia pääteemoja muotoilisit tutkimustasi varten? Entä alateemoja?
- Millä perusteella laatisit teemat? Kuinka paljon niitä olisi?
- Kuinka tarkan rungon tekisit haastattelutilannetta varten? Millaiset muistiinpa-
not ottaisit mukaan?
- Miten pyrkisit varmistamaan keskustelun etenemisen haastattelutilanteessa?

Näiden suuntaa antavien kysymysten pohjalta laadittiin haastattelurunko, joka löytyy liitteestä 1. Haastattelu koostui kolmesta teemasta, jotka olivat taustatiedot, opiskelu ja opinnot. Nämä kolme teemaa valikoitui teoriataustaan tutustumisen pohjalta. Teemojen alle koottiin apukysymyksiä, johon halusimme löytää vastauksia. Nämä apukysymykset olivat muistin tukena, jotta kaikki tarvittava ja oleellinen tulee haastatteluissa kysytyä.

Kuten edellä jo mainittiinkin, niin tässä tutkimuksessa tutustuttiin teoriaan ennen aineis-
tonkeruuta. Aineistoa käytetään tutkimuksessa olennaisesti hyväksi, mutta teoria ohjaa
aineiston analyysia myös. Tällaisen teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaas-
tossa voidaan ajatella olevan teoriasidonnainen tutkimus, jossa aineiston analyysi ei
suoraan perustu teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. Tällöin aineistosta
tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä tai vahvistusta, teoria
toimii apuna analyysin etenemisessä. Teoriasidonnaisessa analyysissä analyysiyksiköt
valitaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia ehkä eklekti-
sistikin. Analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisem-
man tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan paremminkin uusia ajatusuria aukova.
Tutkija voi myös tehdä huomioita empirian vastaamattomuudesta aiempiin tutkimuk-
siin. Teoriasidonnaista lähestymistapaa aineistoon voidaan kutsua myös abduktiiviseksi
päätteeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98-99.)

Yksilöhaastatteluita oli yhteensä kymmenen ja ne kerättiin loka-marraskuussa 2014. Haastattelut pidettiin Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä Virrassa, jotta haastateltavilla olisi helppo tulla haastatteluun ja näin ollen haastattelut häiritisivät mahdollisimman vähän informantin päivää. Haastatteluissa oli kahvitarjoilu, joka samalla toimi pienenä porkkanana, mutta toisaalta kevensi myös hieman tilanteen jäykkyyttä ja jännitteisyyttä. Haastattelut pidettiin suljettujen ovien takana, joten haastattelu-tilanne ei keskeytynyt ja näin ollen haastateltavat pysyivät anonyymeina. Haastattelu-runko ja apukysymykset pitivät haastattelutilanteen jouheana ja jäätymisiä ei ilmennyt, niin haastattelijoiden kuin haastateltavienkaan taholta. Suoritimme yhden pilottihaastattelun, johon valitsimme tutun opiskelijakaverin, jolla oli aiheesta sanottavaa. Kiviniemi (2001, 77) näkee aineiston osittaisen analyysin jo aineiston keruun aikana hyväksi toimintatavaksi. Näin myös teimme ja muokkasimme haastattelumme runkoa haastattelijan edetessä. Jätimme pois kysymyksiä, joiden emme kokeneet tuovan tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa ja lisäsimme muutaman kysymyksen, joka mielestämme kohdisti tutkimusta haluttuun suuntaan.

3.3 Aineiston koko ja saturaatio

Aineiston koko ei ole ratkaisevassa roolissa vaan Tuomi & Sarajärvi (2002, 87) sekä Eskola & Suoranta (1998, 60-62) antavat enemmän painoarvoa tulkintojen kestävyydelle, syvyydelle, edustavuudelle ja yleistettävyydelle. Laadullisessakaan tutkimuksessa koko ei ratkaise, vaan tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa. Oikeanlaisen tai suuruisen aineiston kokoon ei ole olemassa mekaanisia sääntöjä, vaan kysymys on aina tapauksesta. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarvitaan juuri sen verran kun aiheen ja asetetun tutkimustehtävän kannalta nähdään tarpeelliseksi. Yksi tapa ratkaista kysymys aineiston riittävydestä on sen kylläntyminen eli saturaatio. On kaikin puolin järkevää ajatella aineistoa olevan tarpeeksi, kun uudet tapaukset eivät enää tuo tutkimusongelman kannalta uutta tietoa eli aineisto alkaa niin sanotusti toistaa itseään. (Eskola & Suoranta 1998, 62-63.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pystytä helposti yleistämään tutkimustuloksia, koska joukko, josta aineisto kerätään, on usein pienehkö. Tämän vuoksi tutkittaessa yksittäistä tapausta tai ilmiötä riittävän perusteellisesti, saadaan esille se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä saattaisi toistua myös yleisemmän tason tarkastelussa. Yksittäisessäkin on

jotain yleistä. Yleistyksiä ei voida kuitenkaan tehdä suoraan aineistosta, vaan aineistosta tehdyistä tulkinnoista. Tutkijoilla on siis suuri vastuu analyysin ja tulkintojen tekemisen suhteen. Laadullisen tutkimuksen yleistettävyyden yksi kriteeri onkin tällöin tarkoituksemukainen aineiston kokoaminen. Näin olemme myös tehneet, koska haastateltavat ovat tutkimusympäristön opettajaopiskelijoita. Laadullisessa tutkimuksessa yleistämistä voidaan ajatella myös siirrettävyytenä, jolla tarkoitetaan tulosten siirtämistä käytäntöön ja uusiin tutkimuksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 66; Hirsjärvi ym. 2004, 171.)

Haastatteluja suunniteltaessa ja tehdessä herää kysymys, mistä tutkijat voivat olla varma, ettei tutkimuskohde varmasti tuota enää uutta tietoa tai tutkittavasta ilmiöstä on tarpeeksi tietoa? Tällainen aineiston kylläntymisen ajatus on tutkijoiden kannalta ongelmallinen. Tutkijoiden näkemys aineiston monipuolisuudesta riippuu pitkälti siitä, kuinka paljon he aineiston keräämisen yhteydessä huomaavat uusia näkökulmia. Kylläntymispistettä voi näin ollen olla hyvinkin vaikea määrittää. Kukaan ei voi olla varma siitä, ettei uuden tiedon ilmaantuminen jossain vaiheessa olisi vielä mahdollista. Johonkin on kuitenkin vedettävä raja ja kylläntymispisteen saavuttaminen on yksi käytännöllinen tapa rajata aineiston määrää. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kannalta riittävä aineiston määrä saavutettiin kymmenessä haastattelussa. Tutkijat huomasivat haastattelumäärän kasvaessa, että vastaukset alkoivat toistaa itseään, vaikka haastateltavat olivat melko heterogeenisiä. Aika resurssit tulivat myös vastaan ja tämän tutkimuksen kannalta kymmenen haastattelua oli oikein riittävä aineisto. (Hirsjärvi ym. 2004, 171.)

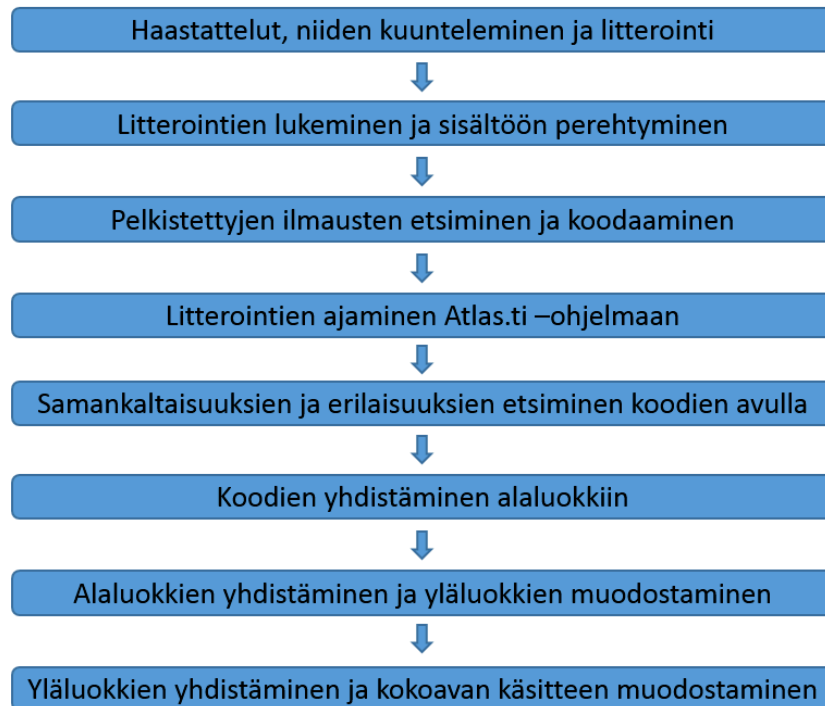
3.4 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on menettelytapa, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Tällä analyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Tämän tutkimuksen aineiston analyysi voidaan pitää myös luokitteluna tai tyypittelynä. Lähtökohtana on järjestää aineisto johtopäätöstentekoa varten. Tämän vuoksi tätä menetelmää on myös kritisoitu, sillä analyysivaihe voi olla keskeneräinen ja tästä johtuen tutkija esittää järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina. Päädyimme laadulliseen sisällönanalyysiin, koska siinä etsitään sisällön merkityksiä. Diskurssianalyysi olisi voinut olla myös toimiva vaihtoehto, mutta sen tarkoituksenomainen merkitysten tekstissä tuottaminen käänsi vaa'an sisällönanalyysin puolelle. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 105-106.)

Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 109-110.)

Koska aineiston käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, niin tässä tutkimuksessa aineiston käsittelyä tukee vahvasti myös teoria. Tällaista sisällönanalyysia kutsutaan teoriasidonnaiseksi sisällönanalyysiksi, joka etenee aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöisessä analyysissä, mutta ero tulee siinä, miten abstrahoinnissa, eli teoreettisten käsitteiden esiintuomisvaiheessa, empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Tässä analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan esiin valmiina, ilmiönä ”jo tiedettyinä”. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116.)

Teoriasidonnainen sisällönanalyysi voidaan Tuomea ja Sarajärveä (2002, 110-111) mukaillen jakaa kolmeen vaiheeseen, johon kuuluvat 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden esiin tuominen. Kuviossa 3 esitetään tutkimusaineiston analyysin eteneminen vaiheittain.



Kuvio 3 Analyysin vaiheet

Haastattelut nauhoitettiin, jonka jälkeen ne litteroitiin. Haastattelut vaihtelivat pituudeltaan noin 20 minuutista aina 50 minuuttiin. Haastattelutilanne siis todellakin eli riippuen haastateltavan puhetyylistä, asioiden painotuksista ja tuottamasta sisällöstä. Litteroidut haastattelut käytiin ensin silmäillen läpi, jotta jo haastatteluvaiheessa muodostunut yleiskuva kirkastui. Tämän jälkeen temahaastattelurungon ja jo muodostuneen yleiskuvan avulla aineistosta etsittiin teoriasta esiin nousseiden avainsanojen avulla sanoja tai termejä, jotka olisivat tutkimuksen kannalta oleellisia. Tätä läpikäyntiä varten aineisto kokonaisuudessaan ajettiin Atlas.ti nimiseen analysointiohjelmaan. Atlas.ti:n käytön ja tulosten oikeellisuuden takuuna toimi Friesen (2012) käyttöopasteos. Atlas.ti käyttö oli erittäin hyvä vaihtoehto analysoinnin työkaluksi ja se toimi tässä tutkimuksen analyysissä erittäin hyvin. Tätä vaihetta voidaan kutsua aineiston pelkistämiseksi eli redusoinniksi, jossa litteroiduista haastatteluista karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Redusointia ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään koodaamalla tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset.

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä ja ilmauksia. Samaa asiaa tarkoittavat kommentit ja käsitteet ryhmitel-

lään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Näitä koodeja ja tai ryhmiä muodostui 17 kappaletta, jotka olivat myös jonkin verran päällekkäisiä. Klusteroinnin jälkeen ja sen loppuvaiheessa on vuorossa abstrahointi, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tässä käsitteellistämisen vaiheessa edetään alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Tätä vaihetta jatketaan yhdistelemällä luokituksia, niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. Näistä 17 koodista, jotka klusteroinnissa saatiin muodostettua, muokkautui kolme pääryhmää: minä opiskelijana, yhteisöllisyys ja opiskelu elämänvaiheena, jotka esitellään tarkemmin tutkimuksen tulos-kappaleessa. Nämä kolme pääryhmää muodostui teoriaan tutustumisen ja haastatteluissa usein esiin nousseiden teemojen avulla. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 113-115.)

Näitä kolmea edellä mainittua vaihetta selkiytetään taulukolla 1 ja kuviolla 4, joista ilmenee alkuperäisilmausten muuttuminen teoriaan liitettyihin käsitteisiin. Tässä tutkimuksessa ei esitellä kaikkia n. 170 alkuperäisilmausta vaan esitellään tapa, jolla käsitteisiin niistä on päästy muutamalla esimerkillä sekä kuviolla, jossa koodatut termit ilmenevät pääryhmänsä sisällä.

Taulukko 1 Alkuperäisilmausten muuttuminen teoriaan liitettyihin käsitteisiin

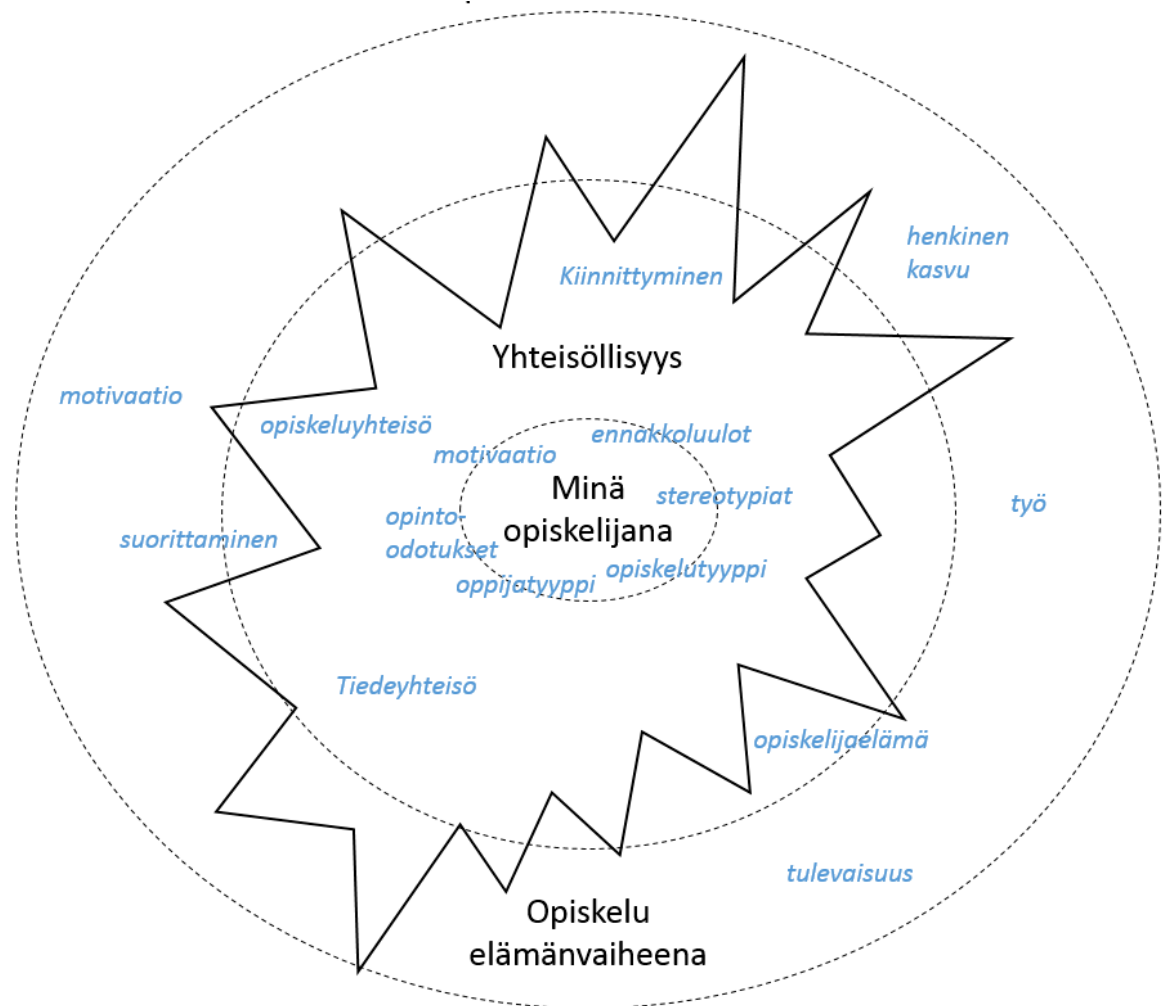
Alkuperäisilmaus	Alaluokka
<i>Niinku mä sanoin ni jos ois vaan suorittanut ne opinnot ni ehkä varmaan vaan ois. tai sit ois jo varmaan valmistunut enkä usko et ois saanut sellaisia kavereita, joita nyt (P5)</i>	Suorittaminen
<i>Oisko eri elämäntilanteet kuitenkin sitten. Taas palataan siihen et oon vähän vanhempi herrasmies, ni tota. Ni ehkä ajattelee vähän erilaila. Eikä jaksa enää. Jotenkin noi opiskelijaelämä tommonen. Juhliminen tai baareissa käynti tai bileissä käynti on mennyt ta-</i>	Suorittaminen

<i>ka-alalle. Haluaa päästä nopeemmin ku ikääkin alkaa tulee. Eläkettä haluaa päästä kerryttää, ni ollu nopeempi se tahti ni haluaa päästä työelämän piiriin (P6)</i>	
<i>kolmannella vuosikurssilla älysin et opettajahommissa parasta on mielikuvi- tuksen käyttö (P2)</i>	Henkinen kasvu
<i>jos itekin oisin tullut 19-vuotiaan sisään, ni oisin kasvanut kyllä siinä, et ois var- masti erilainen vastaus (P6)</i>	Henkinen kasvu
<i>Tietty valmistuminen (motivoi). Ei mi- kään kiire ole, mutta työelämä toimii porkkanana. pätevyyden tehdä sitä duu- nia. (P3)</i>	Motivaatio
<i>joskus pitää sit kuitenkin valmistua ja opintopisteitä pitää kans kerätä, ylipäätään toimeentulo ajaa eteenpäin ja toki tämä rakas opiskelijayhteisö myöskin sitten käsi kädessä kuljemme eteenpäin (P7)</i>	Motivaatio

Alaluokka	Yläluokka
Suorittaminen	Elämän vaihe
Henkinen kasvu	Tulevaisuus
Motivaatio	Tulevaisuus

Yläluokka	Pääkäsite
Elämän vaihe	Opiskelu
Tulevaisuus	elämänvaiheena

Yhdistelemällä käsitteitä sisällönanalyysissa saadaan vastaus tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin. Teoriasidonnainen sisällönanalyysimenetelmä perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää kokonaiskuvaavaa tutkittavasta ilmiöstä. Tuloksissa kuvataan myös luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet sekä kategoriat ja niiden sisällöt. Johtopäätösten tekemisessä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. Tutkija pyrkii siis ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115.)



Kuvio 4 Tulosten ja tulosluokkien ryhmittelyä

Kuviossa 4 havainnollistetaan klusteroinnissa syntyneiden pääkäsitteiden ja yläluokkien suhdetta sekä sijoittumista toisiinsa. Kuvan ”tähti-muodostelma” kuvaa rajojen pirstaloituneisuutta ja käsitteiden päällekkäisyyttä sekä moninaisuutta. Tähten sakarat yltyvät joka kehälle, jolloin kaikki klusteroinnin avulla muodostetut pääryhmät linkittyvät ja ovat symbioosissa keskenään

3.5 Hyvän tutkimuksen määritelmä ja tutkimuksen eettisyys

Hyvän tutkimuksen määritelmä voidaan nähdä koostuvan kahdesta asiasta: 1) tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, jopa eklektistisesti suuntautuneessa tutkimuksessa, on eräs merkittävä hyvän tutkimuksen kriteeri ja 2) tutkimuksen eettinen kestävyys.

Koska tutkimme Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutusta, jossa itsekin opiskelemme, tutkimuksen eettisyys korostuu. Tutkijoilla tässä tutkimuksessa on institutionaalinen asema, jolloin toisen väärin kohtelu tai vahingoittaminen saa aivan toisenlaisen merkityksen kuin monissa muissa tutkimustilanteissa tai suhteissa. Toiseksi, mitä avoimempi tiedonkeruumenetelmä on, sitä vaikeampaa on etukäteen pohtia tutkimusasetelman mahdollisia eettisiä ongelmia. Eskola ja Suoranta (1998, 55) kieltävät, että tutkittavien ja tutkijoiden välillä ei saa vallita sellaista riippuvuussuhdetta (esimerkiksi opettaja-oppilas), joka voi vaikuttaa olennaisesti tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen.

Yleisesti voidaan todeta, että ihmisoikeudet luovat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan. Tutkittavien oikeuksiin kuuluu, että 1) he tietävät tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit, kuten yhteiskunnallisen aseman vaarantumisen, 2) he ovat vapaaehtoisesti tutkimuksessa mukana, 3) heidän oikeudet ja hyvinvointi on turvattu, 4) tutkimustiedot ovat täysin luottamuksellisia ja nimettömiä, jos näin haluavat ja 5) tutkija(t) on rehellinen ja vastuuntuntoinen sekä noudattaa lupaamiaan sopimuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128-129; Eskola & Suoranta, 1998 55-60.)

Nämä viisi kohtaa olivat tutkimuksen tiedonkeruun ja analyysin pohjana. Tutkimuksessa on huolellisesti pyritty siihen, että tieto haastateltavista ei kulkeudu muiden opiskelijoiden tietoon sekä tutkimuksessa ei paljasteta ikää, sukupuolta tai kotipaikkakuntaa, mikäli haastattelija ei niitä itse nosta esille. Haastattelut suoritettiin suljettujen ovien takana ja koko analyysivaihe suoritettiin koodinimillä.

Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, että tutkijat noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä. Suomen akatemia (1998) linjaa hyväksi tieteelliseksi käytännöksi tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattamisen, yleisen huolellisuuden ja tarkkuuden tutkimustyössä ja tulosten esittämisessä, muiden tutkijoiden työn ja saavutusten asianmukaisen huomioimisen, omien tulosten oikeassa valossa esittämisen sekä tieteen avoimuuden ja kontrolloitavuuden periaatteen kunnioittamisen. (Suomen akatemia 2007.)

3.6 Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa

Tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa nopeasti nousevat esiin kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Tietoteoreettisessa eli epistemologisessa keskustelussa

erotetaan neljä eri totuusteoriaa: 1) totuuden korrespondenssiteoria, jonka mukaan väite on totta, vain jos se vastaa todellisuutta. 2) Totuuden koherenssiteoria, jonka mukaan väite on totta, jos se on yhtäpitävä tai johdonmukainen muiden väitteiden kanssa. 3) Pragmaattinen totuusteoria, jonka mukaan uskomus on tosi, jos se toimii ja on hyödyllinen. 4) Konsensukseen perustuva totuusteoria, jossa ihmiset voivat luoda yhteisymmärryksessä ”totuuden”.

Laadullinen tutkimus on ”totta” konsensukseen perustuvan teorian ja pragmaattisen totuusteorian mielessä, eikä se teorianmuodostuksen näkökulmasta tule myöskään toimeen ilman totuuden koherenssiteoriaa. Objektiiivisuus puolestaan syntyy kaiken subjektiivisen tiedostamisesta, joka on tietenkin ideaalinen, mutta tärkeä tavoite. Objektiiivisuuden ongelmaa tarkasteltaessa tuleekin ottaa huomioon myös havaintojen luotettavuus sekä puolueettomuus. Puolueettomuus tulee esiin siinä, että pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa itseään vai katsooko hän tiedonantajalta tulevaa tietoa jo valmiiksi tiettyihin kehyksiin säädettyjen silmälasien lävitse. Tutkimuksessa, jossa luotettavuus mitataan pelkästään totuusteorioiden avulla, luotettavuuden arviointi on erittäin monimutkainen. Laadullista tutkimusta tuleekin arvioida kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus korostuu. (Sarajärvi & Tuomi 2002, 131-133; Eskola & Suoranta 1998, 18; Patton 2002, 577-580.)

Puolimatkan (2002, 468) vastaus vallitsevaan ongelmaan on totuuden vastaavuusteoria eli realistinen totuusteoria, jonka mukaan totuus on väitteiden yhteensopivuutta todellisuuden kanssa. Teorian suhde todellisuuteen on siis realistinen. Tämä todellisuus koostuu niin ihmisten aikomuksista, käsityksistä ja vuorovaikutussuhteista kuin esineistä sekä ilmiöistä. Puolimatka (2002, 472) toteaa julkaisussaan, että realistista totuusteoriaa ei voi korvata episteemisellä totuusteorialla, joihin korrespondenssi-, koherenssi-, pragmaattinen totuusteoria sekä konsensukseen perustuva totuusteoria lukeutuvat. Jos realistisesta totuusteoriasta luovutaan, niin tutkimuksessa törmätään käsitteelliseen sekaannukseen. Koska kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimys on päästä selville siitä, miten asiat todellisuudessa ovat, kuten realistinen totuusteoria edellyttää, niin se on Puolimatkan (2002, 472) mukaan ainut perusteltu totuusteoria.

Sarajärvi & Tuomi (2002, 135-138) kehottaa tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa, että tutkijan ja tutkimuksen pitää pystyä vastaamaan ja käymään vuoropuhelua seuraavien kysymysten ja huomioiden kanssa.

- Tutkimuksen kohde ja tarkoitus: Mitä olet tutkimassa ja miksi?
- Omat sitoumukset tutkijana tässä tutkimuksessa: miksi tutkimus on sinusta tärkeä, mitä olet oletanut tutkimuksen aloittaessasi, ovatko ajatukset muuttuneet jne.
- Aineistonkeruu: miten aineistonkeruu on tapahtunut toisaalta menetelmänä (esim. haastattelu) ja toisaalta tekniikkana (esim. nauhoitus) sekä aineiston keräämiseen liittyneet erityispiirteet, mahdolliset ongelmat ja tutkijan mielestä muut merkitykselliset seikat.
- Tutkimuksen tiedonantajat: millä perusteella tutkimuksen tiedonantajat valittiin, miten heihin otettiin yhteyttä, montako henkilöä tutkimuksessa on jne.
- Tutkija-tiedonantaja-suhde: arvio siitä, miten suhde toimi, lukivatko tiedonantajat tutkimuksen tulokset ennen niiden julkaisua, muuttivatko heidän kommenttinsa tuloksia; jos lukivat ja kommentoivat, perustelu sille miksi näin menetettiin.
- Tutkimuksen kesto: millaisella aikataululla tutkimus on tehty.
- Aineiston analyysi: miten aineisto analysoitiin, miten tuloksiin ja johtopäätöksiin tultiin.
- Tutkimuksen luotettavuus: arvioi, miksi tutkimuksesi on eettisesti korkeatasoinen, arvioi miksi tutkimusraporttisi on luotettava.
- Tutkimuksen raportointi: miten olet aineiston koonnut ja analysoinut.

Nämä edellä mainitut kysymykset ja teesit ohjaavat tutkimuksen kulkua ja niihin vastatessa tutkimuksesta tulee myös luotettava. Nämä teesit ovat ohjanneet tämän tutkimuksen menetelmien valintaa ja näihin kysymyksiin on tässä tutkimuksessa vastattu tutkimusmenetelmien, tuloksien ja johtopäätösten yhteydessä.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa termit validiteetti ja reliabiliteetti on myös syytä ottaa esille. Validiteetissa on kyse siitä, onko tutkimus pätevä, onko se perusteellisesti tehty ja ovatko saadut tutkimustulokset ja tehdyt päätelmät ”oikeita”. Reliabiliteetti määritellään kolmen kohdan avulla, jotka ovat metodin luotettavuuden arviointi, onko valittu metodi luotettava ja johdonmukainen; tutkimuksen ajallinen reliabiliteetti, joka tarkoittaa mittausten tai havaintojen pysyvyyttä eri aikoina sekä johdonmukaisuus tuloksissa, jotka on saatu samaan aikaan eri välineillä. Laadullisessa tutkimuksessa validiteetti saa näistä enemmän huomiota ja niihin tässä tutkimuksessa myös enemmän paneudutaan. Tutkimuksen validiteetti on läsnä koko tutkimuksen ajan ja tutkimustulokset sekä johtopäätökset tukevat myös tutkimuksen validiteettia. Tutkimuksessa käytettävät menetelmät ovat tarkkaan harkittuja ja hyvin perusteltuja. Ne ovat johdonmukaisia ja luotettavia. Tutkimuksessa saadut tiedot ja tulokset voidaan nähdä ajallisesti luotettaviksi, koska ne on kerätty nykyhetkessä ja tätä tutkimusta varten. Tutkimus itsessään on johdonmukainen ja saadut tulokset ovat hyvin perusteltuja ja ne ovat liitettävissä teori-

aan sekä empiriaan. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 186-187; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkijat ovat osa tutkimuskenttäänsä. Tämä on otettu tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkijat ovat pyrkineet olemaan tutkimuksen aiheen suhteen mahdollisimman objektiivisiä sekä he ovat pyrkineet siihen, että informantit vastaisivat mahdollisimman totuudenmukaisesti välittämättä siitä, että tutkijat ovat tuttuja henkilöitä. Koska tutkijat ja tutkittava ilmiö on hyvin paljon tekemisissä keskenään, niin tutkijat eivät voi totuuden ja luotettavuuden nimissä sanoa, kuinka paljon tämä on vaikuttanut tutkimustuloksiin, haastatteluihin ja ennakko-oletuksiin. Tutkijat ovat kuitenkin ottaneet nämä asiat huomioon tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, joten tutkimusta voidaan pitää sangen luotettavana.

4 TULOKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, kuinka luokanopettajaopiskelijat kokevat opiskelunsa ja opiskeluaikansa Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Tämän lisäksi apututkimustehtävinä oli erityisesti selvittää opiskelun merkitystä luokanopettajaopiskelijoille sekä sitä, kuinka opettajaopiskelijat kokevat yhteiskunnan vaatimukset opiskelulle. Teoriatiedon (luku kaksi) valossa luokanopettajaopiskelijaksi haakeutuu peruskoulussa hyvin pärjänneitä oppilaita, jotka haluavat reproduktiivisella otteella uusintaa taustaansa sekä kokemaansa opettajaprofilia. Luokanopettajakoulutus mielletään professionaaliksi, jolle kutsumus opiskelijaa vetää.

Korkeakoulutuksen diskurssissa opiskelun keskiöön on aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella nousseet motivaation ja orientaation teemat, opiskeluihin kiinnittyminen sekä koulutuksen ja yhteiskunnan suhde ja sen haasteet. Aineiston analyysikierrosten jälkeen teoreettinen viitekehys laajentui vielä yhteisöllisyyden teemalla, joka käsitti yliopistoyhteisön, tiedeyhteisön ja yliopistokulttuurin käsitteet. Edellisten ohella esille nousivat odotukset sekä opiskeluaikainen aikaosaaminen. Teoriatiedon mukaisesti merkittävimpänä taustatekijänä kaikissa eri teemoissa operoi kuitenkin opiskelijan henkilökohtainen elämäntilanne.

Aineistomme koostui kymmenestä teemahaastattelun menetelmin suoritetusta haastattelukuokiosta, joissa kyselimme opiskelijoiden kokemuksista opiskelusta luokanopettajakoulutuksessa. Itsemme - tutkijoiden, tulkitsijoiden ja kommentoijien asemassa - voimme laskea yhdenneksitoista ja kahdenneksitoista tutkimukseen osallistuneeksi opiskelijaksi, sillä aineiston analyysivaiheessa omien kokemusten heijastuminen tulkintaan oli väistämätöntä. Tämä ei sinällään kasvanut ongelmaksi, sillä tiedostimme tulkinnan vaarat ja pyrimme käsittelemään tutkimusta läpinäkyvällä otteella. Ennen analysointiin pureutumista on syytä muistaa, että haastateltavien opiskelijoiden näkemykset eivät sinänsä anna kuvaa luokanopettajakoulutuksen todellisuudesta absoluuttisesti, mutta antanevat suuntaa siitä, millaisia ajatuksia luokanopettajakoulutuksessa ilmenee.

4.1 Minä opiskelijana

Haastateltavien ja tutkijoiden muualta kuulemien käsitysten mukaan opiskelu luokanopettajakoulutuksessa on muuhun yliopistoon verrattuna erityisluonteista. Eräs haastateltava tiivistä erityisluonteen toteamalla

“No onhan se niin, että luokanopettajakoulutus on niinku leikkiyliopistoa, joka täällä Tampereella sijaitsee ikäänkuin piilossa oikeasta yliopistosta. Ennenhän se oli vielä kauemmaksi piilotettuna, kun hommaa pyöritettiin Hämeenlinnassa kaikessa rauhassa.” (P7)

Tutkijoiden oman kokemusmaailman pohjalta haastateltavan puheeseen on sinällään helppo yhtyä. Akateeminen tieto näyttäytyy opintojen edetessä monin eri tavoin vahvasti ristiriidassa käytännöllisen opetuksen ja tulevaisuuden kanssa. Harvasta akateemisen tiedemaailman koulutusohjelmasta saa opintopisteitä pianonsoitosta, kansantanssista tai hitsaamisesta. Tampereelle muuton myötä muiden yksiköiden opiskelijat ovat kummas-telleet luokanopettajakoulutuksen koulutusohjelmaa suuntaukseksi, jossa leikitään ja lauletaan ja opintopisteitä ropisee olemalla fyysisesti läsnä. Svala ja Ylinen (2010) kirjastivat tutkimuksessaan Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelun vaativuuden toteamalla, että ”*muualla koulutuksen voi vetää vasemmalla kädellä, meillä kokonaan ilman*”.

Opiskelun luonne ja sen vaikutukset opiskelijakuvaan hahmottuvat vasta opiskeluiden alkaessa. Ennen opiskelua monet mielsivät luokanopettajakoulutuksen haastavaksi opinahjoksi pelkän yliopistopohjaisuuden vuoksi, missä ei välttämättä pärjäisi. Toisaalta taas huhupuheiden pohjalta osa oli kuullut luokanopettajaopiskeluiden olevan, yliopistoleimasta huolimatta, käytännönläheisiä.

“Lukion aikana haaveilin OKL:stä, mutta ajattelin, että tämä on yliopisto, että en pärjäisi siellä, että en mä hae sinne (...) Intin aikana mä olin kuullut, että okl-opinnot ovat käytännön läheistä ja sellasta vähän iisimpää vaikka verrattuna kauppatieteisiin niin se sitten rohkaisi hakea” (P2)

Teoriatiedon mukaan opettajuus on periytyvä ammatti, jossa reproduktiivisesti uusintaan yksilön taustaa ja opettajankoulutuksen henkeä (ks. esim. Räihä 2010). Vastoin useampia aikaisempia tutkimuksia (ks. esim. Kivinen & Rinne 1995; Olkinuora & Mä-

kinen 1999) tutkimuksemme haastateltavien joukosta perhetaustaa ei nostettu esille juuri ollenkaan, vaan suurempi vaikutus koettiin olleen koetuilla sijaisuuksilla ja ystävien esimerkillä sekä sattumalla.

*“Sijaisuuksien kautta varmistui siihen, että on ala mitä haluaa tehdä”
(P3)*

“Konkreettisen työkokemuksen kautta” (P4)

“Aloitin tekemään sijaisuuksia. Viidestä parhaasta kaverista kolme on luokanopettajia. Sillä on myös todella iso vaikutus” (P6)

“No, mä menin takasin kotikaupunkiin ja sitten kaveri vinkkas, että opettajansijaisuudet on pätkätöiden graalin malja, ja sitten alettiin sanoa, että laita tutulle rehtorille viestiä, että pelaat koripalloa ja oot kiinnostunut. ni sitten sieltä tuli jokakerta melkein sai herätä siihen ”I shot the sheriff”-soittoääneen” (P10)

Suurin osa haastateltavista on haastatteluiden pohjalta avoimia koulutukseen mukana tulevalle muovautumiselle. Opettajankoulutus nähdäänkin aiempien tutkimusten pohjalta perinteitä ja vallitsevaa olotilaa uusintavana koulutusohjelmana, jossa ei pyritä uudistamiseen ja kehitykseen (esim. Räihä 2010). Opettaja-ainekseksi saatetaan valikoida ja valikoitua juuri edellä mainitun syyn johdosta. Stereotypiat tietystä opettajaprofiilista ja “kymppin tytöistä” elävät vahvasti. Toisaalta taas tutkimuskohteena olleessa Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä on viime vuosina alettu suuntautua opiskelijavalmiinnassa kohti “valmiimpia” opettajia. Koko opiskelijamassa ei edusta enää “tabularasa”- henkistä profiilia, vaan aiempia opintoja tai vuosikymmenten työkokemusta omaavia on alettu sisään ottamaan. Tämä saattaa johtua valtiovallan vaatimista tutkintorajoista, jonka johdosta nopeasti valmistuvien maisteri- ja erillisvalinnat ovat kasvava voimavara yliopistolle. Perinteinen humboldtilainen tiedeyliopisto, jossa sivistys ja henkinen kasvu oli keskiössä, on ristiriitaisessa tilanteessa uuden suuntauksen kanssa. (ks. Annala & Mäkinen 2011.)

Opiskelijaprofiilia pohtiessaan haastateltavat nostivat esille erityisesti ajankäytön, työn-
teon kulttuurin sekä yhteisöllisyyden diskurssin. Stereotyyppisen opiskelijan määrittely koettiin suurimmaksi osaksi ongelmalliseksi. Oma profiili koettiin sijoittuvan keskimää-

räisen opiskelijan asemaan. Tiedostettiin ja uskottiin joidenkin opiskelijoiden stressaavan opinnoista ja opiskelusta keskimääräistä enemmän ja toisten puolestaan huomattavasti vähemmän.

“No suoraan sanottuna oon varmaan enemmän keskivertoa opiskelija. Tai kyllä täällä on paljon sellaisia, jotka opiskelee täysillä, mut tai mitenköhän sen sanois. No täällä on niin monenlaisia tyyppejä. Mut kyllä mä niinkun tunnen olevani enemmän opiskelija ku en mä käy hirveesti töissä tällä hetkellä. Nautin näistä eduista.” (P2)

“Huomaa et toiset ressaat enemmän ja tekee isomman numeron hommista ja töistä.” (P3)

“Meillä on aika laidasta laitaan. Paljon näkyy sellasta asennetta, että pitää päästä läpi, mikä on itselle sellanen mikä ei motivois käymään tätä koulua, et toisaalta niinku ehkä sellanen arkityyppi niin vähän huoleton, mutta silti niinku vastuuntuntoinen.” (P4)

“Kaikenlaista ressaajaa, jotka käyttää aivan liikaa energiaa siihen johonkin opiskeluun.” (P6)

Erityisesti vanhemmalla iällä sisään päässeillä oli vahva ja mielenkiintoinen stereotypia klassisesta luokanopettajaopiskelijasta. Eräs haastateltava tiivistä keskustelun toteamalta. ettei nuorempana ollut uskaltanut hakea luokanopettajakoulutukseen, sillä ei uskonut mahtuvansa muottiin.

”Mä olin aina kuvitellut, et luokanopettajaksi mennään aina suoraan lukiosta ja sitten ois parempi jos ois blondi jaa sellanen hyvin vahva stereotypi siitä mitä on luokanopettajuus.” (P11)

Opiskelumuuodoista puhuttaessa keskiöön nousi ryhmätyöt, joiden kautta koettiin saavutettiin sisäisen motivaation hengessä syväoppimista. Tentit ja yksipuoleiset luennot koettiin epämiellyttäväiksi ja turhanpäiväisiksi oppimistilanteiksi, joiden kautta ei saavutettu muuta kuin opintopisteitä opintorekisteriin. Tämä mukailee Toom ja kumppanien (2012) näkemystä yksisuuntaisten massaluentojen merkityksestä korkeakoulutukselle. Haastateltavat luonnehtivat vaihtoehtoisia suoritustapoja hyväksi tavoiksi, sillä oppi-

misenetelmät ja orientaatiot vaihtelevat oppilasjoukossa. Homogeeninen eliittiopiskelija-asetelma on historiaa, heterogeeninen massa-opiskelija on tätä päivää.

”Nii mä oon vähän semmonen ollut kyl aina et ei niinku luennot tai luennoilla olo on se ihan kivaa, mut pitkään paikalla istuminen on kyl vaikeeta” (P2)

”Ei tollasilta massaluennoilta saa hirveesti irti, Jos luennoitsija on kuiva, niinku tähän mennessä on ollut muutamilla luennoilla, siellä istuminen on sit ollut yhtä turhan kanssa, mut pienryhmäkeskustelut on antanut hirveesti mietinnänaihetta ja paljon enemmän saa sitä kautta irti.” (P3)

”No mun mielestä ryhmätentit on ollut parempia. ja siinä oikeesti keskustellaan niistä asioista ryhmän kanssa. Se on jo itsessään oppimistilanne. Et tavallisiin tentteihin sä vaan luet ja sit vaan meet sinne tenttiin ja sen jälkeen unohdat mitä kysyttiin ja edes onko tehnyt koko kurssia. Jos joku kysyy, et hei ootko käyny sen kurssin ni nettiopsusta pitää tarkistaa.” (P5)

Haastateltavien joukossa motivaatio opiskeluun kumpusi vaihtelevista lähteistä. Teoriatiedon perusteella motivaatio on Nevgi (1998, 49-50) mukaan korkeakouluopiskelijoiden kohdalla mahdollista jakaa kahteen pääalueeseen: sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäisesti motivoitunut opiskelija on kiinnostunut aineen sisällöistä ja tavoittelee opinnoillaan syvällisempää ymmärrystä ja aiheen hallintaa. Ulkoisesti motivoitunut opiskelija on enemmän kiinnostunut opiskelun kautta tai sen avulla saavutettavista palkkioista, kuten arvostettu yhteiskunnallinen asema, taloudellinen turvallisuus tai korkeakouluopiskeluun liittyvä elämäntapa. (Panhelainen & Malin 1983, 21-22.) Motivaatioon ja opintojen merkityksellisyyteen liittyy myös opiskelijoiden orientoituminen. Teoriatiedon mukaan koulutuksen kontekstissa opiskelijoiden erilaiset taustat näkyvät entistä selvemmin opiskeluorientaatioiden, eli opiskeluun suuntatutumisentapojen, moninaistumisessa. Tämän johdosta opiskelumotivaatioiden tutkimuksessa on laajennettava tarkastelua kohti eri tasoilla vaikuttavia tekijöitä yleisestä opiskeluasenteesta aina kontekstisidonnaisiin tilanneorientaatioihin. (Olkinuora & Mäkinen 1999, 31.)

Orientaatiomalleja on rakennettu viime vuosikymmeninä runsaasti myös korkeakoulutuksen kontekstiin. Olkinuoran ja Mäkisen (1999, 30-31) tarkastelu orientaatiotaipumuksista koulutuksen vaihto- ja käyttöarvon ja opiskelun henkilökohtaiseen merkityk-

sen suhteen kuvaa hyvin myös luokanopettajaopiskelijoiden orientaatiomaailmaa. Teoriaorientoitunut tai akateeminen asenne kokee koulutuksen itsearvoisena tavoitteena. Ammattiorientoitunut tai käytännöllisen asenne puolestaan edustaa vastakkaista näkemystä. Ääripäiden välissä opiskelua saattaa ohjailla orientaaliset välimuodot, kuten lukujärjestysorientaatio tai toimintaorientaatio. Lukujärjestysorientaatiolle tyypillistä on voimakas ulkoahjautuvuus, kun taas toimintaorientaatiolla kuvataan pyrkimystä omien ja ulkopuolelta tulevien tavoitteiden kokonaisvaltaiseen yhdistämiseen. Haastateltavien puheesta oli analysoitavissa sekä sisäistä- että ulkoista motivaatiota sekä lukuisia erilaisia orientaatiomalleja.

“Kunnianhimoinen, aika jämpti, haluan hakea parasta mahdollista ammattitaitoa mahdollisimman lyhyessä ajassa.” (P4)

“Noo tottakai tavoite valmistua ja halua valmistua (...) Ei tehdä työtä opettajalle tai numeroilla vaan itselle ja tietysti se että valmistut ja teet tulevaisuutta, ni se kyllä kanssa ajaa eteenpäin (...) Jos kurssi ei kiinnosta tai ei löydä mitään ni ei sellaseen panosta niin paljon.” (P2)

“Tietty valmistua, mutta ei mikään kiire ole. Työelämä toimii porkkanana. Pätevyys tehdä sitä duunia.” (P3)

“Sen takia, että pääsen tulevaisuudessa siihen ammattiin mihin haluan” (P4)

“Kirjallisiin hommiin ei o oikein sisäistä motivaatio ellei se aihe o ihan täysin omalla mukavuusalueella, joten laiskuus pääsee iskemään silloin tällöin. (...) joskus pitää sit kuitenkin valmistua ja opintopisteitä pitää kans kerätä, ylipäätään toimeentulo ajaa eteenpäin ja toki tämä rakas opiskelijayhteisö myöskin sitten käsi kädessä kuljemme eteenpäin” (P7)

Käytännölliseen ammattiin suuntautuva koulutusideologia värittyi erityisesti haastateltavien puheesta. Aikaisempiin tutkimuksiin verraten yliopisto-opiskelijoiden opiskelumuotiivoin lähteiden kärkipäähän sijoittuneet itsensä kehittämisen ja sivistämisen pyrkimykset, ammatillisten valmiuksien hankkiminen tai kiinnostus tieteestä jäivät takalalle tutkinnon suorittamisen ja ammatillisen pätevyyden kiilatessa merkityskentän kärkisijoille. (vrt. Aittola 1992, 144-147; Lempinen 1997, 50-51; Tiilikainen 2000.)

“No sieltä mistä aita on matalin ni sieltä mä mee. Kyllä mä valikoin sellaset, et mitkä o itelle helppoja suoritettavia esimerkiksi esseet, jossa ei tarvi olla ees läsnä luennoilla, sähköset tentit. Sellaset mitkä voi käydä kertarykäsyllä. Tämmöset sopii ainakin itelle. (...) No kyllähän kaikki tähtää siihen, et saan sen ammattinimikkeen. Raaka sanoo, mut tutkintoo täällä ollaan vaan sillee hakemassa.” (P6)

Entwislen ja kumppaneiden (1999) opiskeluorientaatioiden jako neljään pääryhmään esiintyi haastateltavien vastauksissa. Toisinaan jako oli karkealla otteella ositettua, toisinaan vaikeasti nähtävissä. Merkitysorientaation mukainen sisäinen motivaatio ja asioiden ymmärtämisen pyrkimys kumpusi aineistosta. Opiskelijoilla oli halu kehittää itseään opettajana, mutta usein he eivät olleet valmiita tekemään sen eteen kauheasti työtä. Opiskelumodoilla oli suuri vaikutus merkitysorientaation voimakkuuteen ja toteutumiseen. Saavutusorientaatio ei suoranaan kukaan noudatellut, vaan enemmänkin suurin osa tunnusti noudattelevansa toistavan orientaation –mallia, jolloin tenteistä selviytyminen ja opintopisteiden keruu oli päämäärä.

Luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumisen jälkeen kasvatustieteet alkoivat korostua luokanopettajakoulutuksessa. Koulutuksesta tuli enemmän tieteellisyyteen perustuvaa ja panostavaa (ks. Hyyrö 2010, 27). Nykypäivänä tieteen sidoksisuus ja rooli luokanopettajakoulutuksessa koettiin monin tavoin problemaattisena. Yleinen asenne ja orientoituminen akateemisuutta kohtaan ei luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa näyttäydä kovinkaan positiivisena. Toisaalta tunnustetaan akateemisuuden mahdollisuudet ja hyväksytään se, mutta toisaalta taas suhtaudutaan siihen panostaviin vähintäänkin epäilevästi. Esille nousi haastateltavien joukossa myös aito kiinnostus kasvatustieteen oleukseen sekä akateemiseen tieteen tekemiseen. Kiinnostuksesta kerrottaessa puheen sävy oli kuitenkin hieman häpeilevä.

Mielenkiintoista on orientoitumismallien ja akateemisuuden välinen suhde haastateltavien keskuudessa. Moni koki opiskelumotivaation olevan korkeimmillaan opiskeluita aloittaessa. Kahden ensimmäisen vuoden jälkeen kiinnostus opintoja kohtaan alkoi laskea käytännöllisyyteen pohjautuvien monialaisten vaihtuessa tieteellisyyteen perustuviin kasvatustieteen opintoihin. (ks. Entwisle ym. 1999.) Yleisilmeeltään haastateltavat toteavat omaavansa sisäistä motivaatiota ja panostusta itseään kiinnostaviin opintoihin. Erityisesti harjoittelut nostettiin esille yhtenä opiskeluiden motivaation synnyttäjänä.

“jos ajattelee syventäviä opintoja, kandidivaiheen jälkeisiä, niin näihin ei ole kyllä mitään kiinnostusta (...) Niin, niitä tehään kun on pakko, että se varsinainen kasvatustiede ei kiinnosta pätkäkään (P7)

“esimerkiksi harjoitteluihin ja noihin pyrkii panostamaan” (P9)

“No taas riippuu niin että mikä tentti on ja mikä kurssi” (P9)

Elämänhallintataito eli koherenssi määrittää yksittäisen opiskelijan kokemusmaailmaa opiskeluajasta huomattavasti. Ajankäyttö vaihtelee voimakkaasti opiskelijoiden välillä. Tutkimusten (ks. esim. Lairio 1980) mukaan keski-orto-opiskelijan viikoittainen opintoihin ja muuhun työhön käyttämä aika on normaalityöajan tasolla, ellei ylikin. Toisaalta taas vastakkaiseen tutkimustulokseen päätyneitä tutkimuksia alkoi etenekin vuosikymmenen loppua kohden ilmestyä (ks. Malin 1986; Klemola 1989). Yhteiskunnallisesti työssäkäyntiä pidetään yhtenä merkittävimmistä opiskeluiden hidastajista, mutta tutkimuksessamme työssäkäyntiä ei kukaan opiskelijoista nostanut ongelmaksi, mutta sen vaarat esimerkiksi opintojen loppuvaiheen suhteen tiedostettiin.

“No eiii, kiva et saa rahhaa, ei siinä oikein o muuta, sit koska aina kun menee töihin on sullei että nonnnii, mä nyt oon täällä ja niinkun myyn aikaani käytännössä, kyllä mä siis tykkään, kun oon siis kodinosastolla töissä, ni kyl mä tykkään ihan siitä, mutta kyllä siellä aina huomaa että tän takia mä opiskelen ettei mun tarvi jäädä tänne.” (P9)

“No. Kyl mä opiskelijana oon ihan täysopiskelija. En oo sillätavoin toinen jalka työelämässä, et opiskelijana opiskelen ihan täysin täysillä. (...) No on se kyllä sitä, mut ehkä se riippuu siihen omiin elämäntaitoihin, et jotkut voi tehdä gradua samalla kun on töissä. Jotkut nauttii opiskelijaedusitsta vaikka käy töissä. Tää on kyl paha sanoo, et pitää ehkä vetää sanat takas. Se on ehkä ihmistyyppistä enemmän kiinni. (...) Jos miettii aikaisempia vuosia, niin kyllähän sitä vapaa-.aika meni aika paljon kouluhommiin, illta kymmeneen asti saattoi vääntää esseitä ja joskus jopa viikonloppuihin.” (P2)

“Työskentelen aika paljon kaupallisissa tehtävissä lisäksi. Oon aika sellainen aikatauluttaja, että ei häiritse millään tavalla opintoja. Pysin aina pitämään opinnot edelle.” (P4)

Opiskeluajan opiskeluelämän merkitys oli haastateltavien keskuudessa vaihteleva. Osa määritteli opintojen ulkopuolisen toiminnan antavan opinnoille aivan oman merkityskenttensä, jonka arvoa ei voi vähätellä.

“Töitä ei vielä ole ja mahtuis kyllä jos järkkäis. Oikeestaan aika paljon vie aikaa koulu. Tai ei koulu niinkään ku en oo hirveesti ottanut stressiä kouluhommista, mut oheistoiminta vie aikaa.” (P3)

“jos miettii että on ollut tosi paljon mukana tossa opiskelijaelämässä et ehkä se on myös tavallaan priorisoinut noita muita opintoja, et mä oisin voinu tehdä tosi nopeestikin nää opinnot jos mä oisin vaan halunnut painaa pelkästään niitä, mut oon mä saanut kyl niin paljon muun elämän kannalta et ei mulla oo ollu kiire valmistua, mut ehkä nyt on tullut vähän sellanen et nyt on aika, mut ei ehkä nopeempaa.” (P5)

Edelliseen viitaten aineistosta esille nousi myös opintojen ulkopuolisen toiminnan suhde yhteiskunnan vaatimuksiin ja toiveisiin.

“No ehkä vähän, mutta sitten jos aattelee, mikä palvelee yliopistoa, on se, että ihmiset suorittaa tutkintonsa ajallaan ja nopeasti ja tehokkaasti ja ottaa paperit ulos ja siirtyy työelämään kvartaalitalouden polttoaineeksi” (P7)

Koulutuksen tehokkuuteen tähtäävistä keinoista esille nostettiin yhtenä yhteiskunnallisena uudistuksena Kansaneläkelaitoksen tarjoama mahdollisuus opintolainan osittaiseen anteeksiantoon, jos valmistuminen pysyy annetuissa aikarajoissa.

“No se on ollut ihan hyvä porkkana se kelan opintolainasta tietty prosentti pois jos valmistuu ajallaan. Kyllähän se jos ottais lainaa koko opiskelujen ajalla, niin kyllähän se muutama tuhat kiitlää silmissä, et jos ajoissa valmistuu ni muutama tonni lähtee velasta pois, mut muuten ei ole yliopiston puolesta oloa tullut et pitää äkkiä suoriutua täältä ulos” (P3)

4.2 Yhteisön merkitys

Tutkimuksen mukaan Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa yhteisöllisyydellä on merkittävä osa opiskelussa. Yhteisöllisyys rakentuu kiinnittymisestä luokanopettajakoulutukseen sekä opiskelu- ja tiedeyhteisöön itsessään. Yhteisödiskurssi nousi esille jokaisessa haastattelussa, ja se koettiin joko positiivisena tai negatiivisena.

Kiinnittymisellä yliopistoyhteisöön haastateltavat tarkoittavat tutor- ja ainejärjestötoimintaa sekä kanssaopiskelijoiden merkitys korostuu hyvässä ja pahassa. Opettajaopiskelijat kokevat yhteisön itsessään kiinnittävän. Ei siis yliopisto, tiedeyhteisö tai kasvatus-tieteiden yksikkö niinkään. Nämä varmasti voivat vaikuttaa taustalla, koska opiskelijat opiskelevat Tampereen yliopistossa ja tämä on jokaiselle ainakin jossain määrin sen fyysinen sijainti, mutta nämä yliopistoa kohtaan nousseet kiinnittymiseen vaikuttavat seikat eivät ilmenneet juurikaan haastatteluissa. Tutortoimintaa nähdään tarpeellisena kiinnittäjänä yhteisöön. Tutortoiminta madaltaa kynnystä ihmisiin tutustumisessa ja auttaa orientoitumaan opiskeluun ja opiskeluyhteisöön. Ainejärjestötoiminnalle annettiin kehuja kiinnittäjänä ja se nähtiin opiskeluyhteisön yhdistävänä tekijänä. Tätä tukee myös Aittolan (1998) ja Törmän (2012) näkemykset opiskelijan osallistumisesta virallisten käytäntöyhteisöjen ja opetustilanteiden lisäksi epävirallisiin yhteisöihin, kuten opiskelijajärjestön ja opintopiirin toimintaan edistävän yhteisöllisyyden kokemuksia ja oman alan asiantuntijaksi kehittymistä.

”Meillä oli useampi tuutori, jotka vastaili hyvin kysymyksiin ja paljon tuli viestintää heidän kauttaan ja tietoa tapahtumista ja osallistumisesta, (ainejärjestötoimintaan) en oo lähtenyt mukaan sen takia ku tein lukiossa kaiken ni ei oo ehkä enää mitään annettavaa ittestään ku on tehnyt jo nää hommat kertaalleen ni ei tartte lähtee enää tekee niitä toista kertaa” (P4)

”Varmasti noi opintojen ulkopuoliset jutut ja varmasti tutortoiminta ja ainejärjestötoiminta tosi isossa roolissa siis siinä (kiinnittymisessä). Ainejärjestötoiminta ylipäänsä pyörittää kaikkee toimintaa ja mitä ylipäänsä tapahtuu.” (P5)

*”Alkuun tottakai tuutorit oli ja yritti saada tähän yhteisöön mukaan ja kyl-
lähän sitä pääsikin ja sai apua jos tarvitsi ite ei varmaan tarvinnu sitä
opaskoiraa” (P6)*

*”Ainejärjestötoiminta onhan se tärkeä tekijä, tai sit ilman sitä, opiskelu
ois vaikeampaa” (P7)*

*”Than hyvä mieli jäi, oli kiva että siinä alussa oli semmosia epävirallisia
tapahtumia, kuten piknikkiä ja semmosta missä pysty keskustelemaan
avoimesti kaikkien kanssa” (P8)*

Merkittävä kiinnittymiseen vaikuttava tekijä on vallitseva elämäntilanne, paikkakunta, josta on kotoisin, ystäväpiiri sekä uusiin ihmisiin tutustumisen tarve. Tiilikainen (2000) linjaa myös nämä tekijät tärkeiksi kiinnittymiseen vaikuttaviksi tekijöiksi. Jos opiskelija kokee, että yliopiston ulkopuolinen elämä ja siellä olevat läheiset riittävät lähipiiriksi, niin tarvetta yliopistoyhteisöön kiinnittymiseen ei välttämättä ole. Jos taas opiskelija tulee uudelle paikkakunnalle opiskelemaan, niin tilanne on toinen. Haastatteluissa ja aikaisemmissa tutkimuksissa, kuten Tiilikainen (2000) ja Korhonen (2012), tulee myös ilmi opiskelijan iän merkitys. Jos kuuluu nuorempaan opiskelijaryhmään, niin kiirettä ei ole valmistua ja juhlat sekä opiskeluiden ulkopuolinen toiminta kiinnostaa myös. Jos kuuluu selvästi vanhempaan ikäryhmään, on lapset ja perhe jo valmiina, niin haastatteluiden mukaan opiskelija opiskelee enemmän itseään varten. Nuorten ja vanhojen väliin jää myös yksi ryhmä, joka voi nopeuttaa opintojaan opiskelujen ulkopuolisten asioiden paineesta tai niiden vuoksi.

*”Ku oli muuttanut toiselta paikkakunnalta ni tottakai halus niinku tutustua
muihinkin... oli kyllä hyvä et lähin sinne mukaan (ainejärjestötoimin-
taan)” (P5)*

*”Oon vähän vanhempi herrasmies ja ajattelen vähän erilailla. Eikä jaksa
enää. Juhliminen tai baareissa käynti tai bileissä käynti on mennyt taka-
alalle. Haluaa päästä nopeemmin ku ikääkin alkaa tulee. Mulla on ollut
valmiina jo se kaveriporukka johon kuulun. En oo sillee tarvinnut vaikka
onkin tyhmä sanoo, ni uusia parhaita kavereita. Oon pelannut myös lät-
kää, joka vie paljon aikaa.” (P6)*

”On näitä yhteisiä juttuja, ni se on myös vsk. ylittäviä toimintoja, ni kyllä se niinkun auttaa kiinnittymään.” (P9)

”No mulle ne yhteiset tapahtumat oli semmosia, jotka autto niinkun tutustumaan ihmisiin.” (P10)

”No mmmm, jos nyt aattelee niinku tän tapasta yhteisöllisyyttä vaikka OKA-yhteisö, nii mä oon tietoisesti pysytellyt siitä erossa. Ku mä asun toisella paikkakunnalla sadan kilometrin päässä ja sitten ku on niinku pienet lapset ja näin ni se ei sovi tähän. Et se on ollut siellä mun ensimmäisellä opiskelukierroksella, et täällä mä oon itseäni varten.” (P11)

Yhteisön merkitys nähdään haastattelujen mukaan kuitenkin kiinnittäjänä myös niille, jotka eivät ole siitä järin kiinnostuneita tai koe sitä tarpeelliseksi. Yhteisö pakottaa positiivisella tavalla opiskelijan osallistumaan opiskeluihin ja niiden loppuunsaattamiseen. Pienet tekijät, kuten luokanopettajakoulutuksessa vallitseva tervehtimis-kulttuuri luovat opiskelijayhteisöön hengen, joka yhdistää, eikä sitä pääse karkuun.

”Ku tuli okl:ään ni heti tuli se yhteys ja varsinkin Hämeenlinnassa ku siellä oli vielä se meininki, et kaikki moikkaa. Aluksi se oli tosi outoa ku joku tyyppi moikkas, ketä en ollut edes nähnyt ikinä sit siihen pääs kyl aika nopeesti sisälle” (P5)

”Täällä on hieno semmonen meininki, että morjestetaan toisille, ja emmä oo ikinä huomannu että ketään jätetään ulkopuolelle” (P10)

”Ja ööö, että jotenkin on ollut hyvä tuuri tälläsissä (kavereiden saannissa) niinku ettei oo joutunut olemaan sillee niinku yksinään.” (P11)

Opiskeluyhteisöllä on myös merkittävä rooli yhteisöllisyyden luojana tai sen rikkojana. Haastattelujen perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa on erittäin toimiva opiskeluyhteisö. Jokainen löytää jossain määrin paikkansa iästä tai sukupuolesta riippumatta. Kuten edellä mainittiin, niin ainejärjestö on niitä varten, ketkä sitä tarvitsee. Ainejärjestön paikka on myös muuttunut aikojen saatossa mielenosoitusten liikkeellepanijoista juhlien järjestäjään. Ainejärjestötoiminta

on yksi osa vaikeasti määriteltävää opiskelijakulttuurin kenttää, mutta se voidaan kuitenkin nähdä vahvana palasena opiskelijakulttuurin palapelissä. Lehtonen (1999, 13) näkee, että opiskelijakulttuuri muotoutuu loppu viimein opiskelijoiden subjektiivisista kokemuksista opinnoista, opetuksesta ja opiskelijatoiminnasta, jotka suodattuvat opiskelijaryhmien kollektiivisten kokemusten kautta. Koulukulttuurilta puuttuukin selkeä ja johdonmukainen määrittely. Termiä on käytetty synonyyminä ”ilmastolle” ja ”hengelle” koulutuksen diskurssissa. Koulukulttuurin vahvana luojana on myös niin sanotut b-ryhmät. Kasvatustieteiden tiedekunnassa opettajankoulutusohjelmassa kaksi ensimmäistä vuotta opiskellaan pienryhmissä, eli b-ryhmissä. Vuosikurssit jaetaan aakkosten mukaan neljään tai viiteen ryhmään, joita nämä b-ryhmät edustavat. B-ryhmät ovat opiskelijan perhe ja vahva kiinnittymisen väline, joten yliopistolla on tästä kulmasta katsottuna myös osansa kiinnittymiseen ja yhteisöllisyyden syntyyn.

”Ihmissuhteet ovat tosi tärkeitä. Meillä on tosi hyvä henki meidän omassa b-ryhmässä. ja just ne vertaiskokemukset ja ajatusten vaihtaminen, niin just ihmisten kanssa korostuu tärkeinä.” (P4)

”Ja se (ainejärjestö) on tärkeä osa myös opiskelijakulttuuria. Niin ja toki tämä rakas opiskelijayhteisö myöskin sitten käsi kädessä kuljemme eteenpäin.” (P7)

”nääh (b-ryhmä) on ne mun psykologit tässä, et se porukka on niin huikee” (P9)

”kahden vuoden on se B-ryhmä joka on sun perhees, sä näät sitä siis jokapäivä ja vuodatetaan surun ja ilon kyyneleet siellä ja sitten tota se pitää sitä porukkaa kasassa, ni sitten siellä voi olla semmosia vapaamatkustajia mukana, jotka niinkun tykkää olla siinä porukassa, mutta ei millään tavalla hakeudu siihen porukkaan. Täällä on semmonen yhteisö, että siinä ois aikamoinen selittely (jos lopettais opiskelun), niin niin monta kaveria täällä” (P10)

”Opiskeluissa, tosi suuri, että meillä on esimerkiksi semmonen pienen porukan whadapp- ryhmä, missä tulee ite viikottain kysyttyä ainakin joku kysymys, mikä on aika oleellisessa osassa tätä opiskelua” (P10)

”No varmasti sillon ensimmäisellä kierroksella se oli tärkeä. Mä uskon, että täällä varmasti vaikka OKAn porukassa tulee ihan samanlaisia kuviota, mut tää nyt ei vaan mahdu tähän mun elämäntilanteeseen” (P11)

Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa koetaan kanssaopiskelijat jossain määrin samanhenkiseksi. Haastateltavat nauttivat yhdessä tekemisestä ja kokemisesta. Ainejärjestöä ei välttämättä siinä tarvita, vaan halukkaat ja innokkaat pystyvät omia juttuja tekemään ja sillä porukalla kun haluaa. Haastateltavat kokevat myös, että opiskelijat puhaltavat samaan hiileen, eivätkä esimerkiksi panttaa tietojaan, vaan ennemmin auttavat ystävää hädässä. Tähän on helppo liittää myös Törmän ym. (2012) näkemys yhteisöllisyyden merkityksestä, jossa keskeisenä piirteenä yhteisöllisyyden muodostumisessa toimii osallisuuden kokemus ja keskustelevat sekä vuorovaikutteiset käytännöt. Osallisuus tiedeyhteisön toimintatapoihin on tietojen, taitojen ja oppimisen ohella erittäin tärkeää.

”Opiskeluporukka ja opiskelupaikka tietysti on tosi hieno. Täällä saa tehdä niin paljon luovia hommia ja sitten tosiaan kaverit tulee bändihommista ja urheiluhommista ja muutenkin. Tehdään paljon ja järjestetään turnauksia ja juhlia ja on tää kyl hienoa. (yhteishengestä) Täytyy sanoa tälänen hyvä esimerkki: yhdellä kurssilla, joka oli viime vuonna, ni olikohan siinä neljä kirjaa ja yks artikkeli ni tota ne oli englannin kielisiä teoksia. Opiskelijat oli tehnyt niistä hyvät muistiinpanot, ni niitä jaetaan edelleenkin. Eli jos joku tekee hyvän homman, ni niitä jaetaan muillekin.” (P2)

”Tää porukka on samantyyppisiä ja samanhenkisiä. Samat kiinnostuksen kohteet. Sekin kyllä ainakin tähän mennessä tullut esille et huomaa että kuinka hyvä yhteishenki täällä on ja tuetaan toisia.” (P3)

”Ja onhan tää rentoo, että onhan tää hemmetin hyvä porukka ja koko ajan semmosta tapahtumaa että jos haluaa olla aktiivinen ni se on mukavaa, ja jos ei halua olla aktiivinen ni sit ei tu paskaa niskaan, että on tosi hyvä porukka, että ei missään vaiheessa käynyt niinkun mielessä että lopettais, ja sitten suurin osa on sen takia, että on niin hyvää sakkia. OKL:ssä olevien kanssa viettää paljon aikaa ja tykkää viettää aikaa, kesäsin ja kaikkee.” (P10)

Luokanopettajaopiskelijat kokevat todella vahvasti kuuluvansa luokanopettajien ainejärjestö OKAan tai kuuluvansa luokanopettajaopiskelijoihin. Vaikka luokanopettajaopiskelijat opiskelevat saman katon alla muiden kasvatustieteilijöiden kanssa, niin heidän kanssaan eivät OKAlaiset tunne yhteenkuuluvuutta. Tähän voidaan nähdä vaikuttavan myös Törmän ja kumppanien (2012) mukailemaa Wengerin (1998) teoriaa puhuessaan kuulumisen tunteesta ja syvenevän osallistumisen näkökulmista. Kuulumisen tunne opiskelijoihin, akateemiseen yhteisöön ja tieteenalaan vahvistuu, kun ”*opiskelija kokee opintonsa omien tavoitteiden suhteen merkitykselliseksi.*” Näin ollen OKAlaiset kokevat luokanopettajaopiskelijuuden niin vahvana, että tilaa muille tieteille tai ainejärjestöille ei juuri ole.

”Tuntuu että tässä yksikössä on sillee vähän eri linjat, et tavallaan on edu, mut tavallaan on aika vahvat ne linjat tai suuntaukset et kyl mä koen kuitenkin enemmän olevani okalainen tai tavallaan et se on vahvempi se oka-identiteetti ku se edu-identiteetti.” (P5)

Tiedeyhteisö ei ole kovin merkittävässä asemassa haastateltavien näkökulmasta. Sitä pidetään kovin irrallisena luokanopettajaopiskelijoiden silmissä. Opiskelijayhteisössä vallitseva diskurssi opiskelun tieteellisyydestä pitää sisällään negatiivisen vivahteen ja siihen suhtaudutaan jopa humoristisesti. Aittola (1998) ja Sänkki (1999) kirjoittavat yliopistoyhteisöstä, jossa juhlapuheissa ja ideaalimaailmassa kaikki olisivat yhtä suurta perhettä, niin tiedeentekijät kuin opiskelijat, mutta näin ei suinkaan ole vaan yliopistossa opettajien ja opiskelijoiden kesken ei juurikaan jaeta muuta kuin tilat. Törmä, Korhonen ja Mäkinen (2012) näkevät, että yliopistoyhteisön ihanteena on, että opiskelijat kasvavat opintojensa myötä osaksi tiedeyhteisöä, oppivat ymmärtämään oman tieteenalansa kysymyksiä ja pääsevät osallistumaan tiedon tuottamiseen. Tiedeyhteisö tulisi olla jatkumo, jossa noviisiopiskelijat ovat jatkumon alkupäässä ja opettajat vain opiskelijoita edistyneempiä tieteenharjoittajia. Näin ei kuitenkaan tämän tutkimuksen mukaan ole, vaan tiedeyhteisö tuntuu haastateltavien mielestä kaukaiselta ja jopa vähän irralliselta opiskeludiskurssissa.

”Musta tuntuu, että meillä on sellaisia henkilöitä, jotka ajaa sellasta vapaampaa tai sellasta yhteisöllisyyttä, jotka eivät sellaseen akateemisuus-

teen tai sellaseen tiedonjanoon perustu, mut toisaalta ni ne löytyy omista opiskelijoista oman b-ryhmän sisältä tällänen akateeminen tiedonjano. En voi sanoo, et se (tiedeyhteisö) mulle ei ois tärkeetä, mut tässä meidän yhteisössä muilla opiskelijoilla tuskin se on hirveen tärkeetä tai ei se ainakaan mitenkään korostu tai tuu esille.” (P4)

”Noo, periaattessa kyllä, mutta sitten käytännössä en koe samaistuvani tieteen todellisiin kehittäjdfkj (vaikeaa sanoissa) kehittäjiin tai tutkijoihin” (P7)

”En nää itseäni missään vaiheessa tutkijana, tai semmosena niinku tieteenharjoittana, että sit sen jälkeen kun ne maisterinpaperit on, ni kyl mä luulen että se on hyvinpitkälti sit sillei, että siellä kentällä tuun tekeen töitä, mutta mutta kyllä tässä nyt ainakin kovasti yritetään just sitä tiedeyhteisöä” (P8)

”Aika kaukaselta ajatusmaailmalta kuulostaa sinänsä että, loppujen lopuks, tää mun mielestä tää tiede on aika, varsinkin nyt tällä hetkellä, kun on liikunta ja tekninen erikoitumisaineina, ni kyllä se tuntuu aika kaukaselta, että ehkä 3 prosenttia tota puheenaiheista meidän yhteisössä liittyy jollain tavalla ehkä käytännössä liittyy opettajan työhän vähän enemmän, mutta semmosseeseen ihan kasvatustieteeseen liittyy tosi vähän” (P10)

Bourdieu (Bourdieu 1986, 243-245) esittelemä symbolisen pääoman kenttä vaikuttaa aineiston pohjalta näyttelevän vähäistä osaa luokanopettajaopiskelijoiden kokemusmaailmassa. Kulttuurisen kompetenssin todistelu ei välittynyt liittyvän heidän merkityskenttäänsä lainkaan, vaan suuremmassa arvossa koettiin olevan muita tekijöitä. Toisaalta ajatus kenttäspesifin habituksen, eli yksilön kokemuksista muodostuneen toiminta- ja suhtautumistapojen kokonaisuuden, muodostumisesta taustoittaa opiskelijoiden kokemuksia tiedeyhteisöön kuulumisesta. Kuten edellä aineistosta poimituista lainauksista huomaa tiedeyhteisöön kuulumisen ei näyttäydy luokanopettajaopiskelijan kokemusmaailmassa kovinkaan voimakkaana. Olkinuoraa ja Mäkistä (1999) mukailten on helpo tiivistää perusluontoinen ongelma tiedeyhteisön problematiikassa, sillä kun habitus ei kohtaa yhteiskunnallista maailmaa, jonka tulosta se on, se on kuin kala kuivalla maalla.

4.3 Opiskelu elämänvaiheena

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat kokevat opiskelun elämänvaiheena monin eri tavoin. Koska haastateltavat oltiin valittu harkinnanvaraisesti, niin vastaukset ja vastaukset olivat tarkoituksenmukaisestikin heterogeenisiä. Luokanopettajaopiskelijat ottavat haastattelujen mukaan opiskelut vakavasti, sillä moni kertoo olevansa tai ainakin olleensa täysipäiväisiä opiskelijoita. Opiskelujen edetessä työssäkäynti (opettajan sijaisuudet) lisääntyy. Opiskelu on todella ohjattua kandidivaiheen ajan sekä läsnäoloa on paljon. Maisterivaiheen opinnoissa opiskelijoilla on enemmän autonomista asemaa päättämään menoistaan ja työkuvioistaan. Opettajan sijaisuudet on myös helppo järjestää maisterivaiheen opintoihin, koska sijaisuuksia voi tehdä silloin tällöin, eikä läsnäoloa vaadita enää niin paljoa. Mäkinen (1999) näkee, että yliopisto-opiskelun hallitseminen vaatii opiskelijaa muodostamaan oman tapansa toimia tietosten ja tiedostamattomien sääntöjen verkossa. Jokainen opiskelija muodostaa sen oman tapansa toimia korkeakoulun monivivahteisessa maailmassa.

”Kyl mä opiskelijana oon ihan täysopiskelija. En oo sillä tavoin toinen jalka työelämässä, et opiskelijana opiskelen ihan täysin täysillä. Voin kuvitella, että työelämässä sulla on se 8 tai kuus tuntia tai mitä onkaan, mut kuitenkin erilaista, et nautin tästä vapaa-ajasta. Harrastan mahdollisimman paljon kaikkea. mitä nyt kerkeen et hyvä mieli säilyy” (P2)

Elämäntilanteella on suuri vaikutus opiskelijaprofiiliin. Vanhemmilla opiskelijoilla on haastattelujen perusteella usein erilainen elämäntilanne, jos vertaa nuorempiin kanssa opiskelijoihin. Perhe ja jo olemassa olevat kaverit sekä elinympäristö vaikuttavat suuresti opiskelijaprofiilin muovautumiseen. Paikkakunnalla on myös väliä. Jos opiskelujen perässä muuttaa, niin uusiin ihmisiin tutustuminen on tärkeämpää kuin jos pysyy kotipaikkakunnallaan. Ympäristö ja kaverit säilyvät ja tarvetta opiskelujen ulkopuoliselle toiminnalle ei välttämättä ole. Tutkimus on linjassa muiden aiheeseen liittyvien tutkimusten kanssa. Väisänen ja Rautapuro (2004) pohtivat aikuisopiskelijoiden eroa nuoriin opiskelijoihin. Aikuisilla on usein erilainen sosiokulttuurinen tausta ja sosiaalinen tilanne elämässään kuin nuorilla. Edellisten vuoksi yliopistoon sopeutuminen, opiskelukokemukset ja opintojen kulku sekä tulokset saattavat poiketa nuorten vastaavista. Ojala (1999) kirjoittaa erilaisista oppijan rooleista, joita on vaikea yhdistää. Erilaisten oppimisen roolien yhdistäminen keskenään, siten että joku rooli ei kärsisi, on äärimmäisen

hankalaa. Esimerkiksi työn ja opiskelun yhdistäminen on haastavaa, sillä jompikumpi kärsii melkein aina ja haluttuun lopputulokseen on vaikea päästä. Myös vanhemman ja opiskelijan roolin väliltä on vaikea valita. Jos esimerkiksi lapsi sairastaa, niin pystyykö silloin esimerkiksi seuraavan päivän tenttiin?

“niin mmm ei pysty oleee niin paljon lasten kanssa ku mä haluaisin, matkojen ja muiden takia. Mies joutuu tekee ihan valtavan paljon kotitöitä, raukka” (P11)

“Oisko eri elämäntilanteet kuitenkin sitten. Taas palataan siihen et oon vähän vanhempi herrasmies, ni tota. Ni ehkä ajattelee vähän erilailla. Eikä jaksa enää. Jotenkin noi opiskelijaelämä tommonen. Juhlminen tai baareissa käynti tai bileissä käynti on mennyt taka-alalle. Haluaa päästä nopeemmin ku ikääkin alkaa tulee. Eläkettä haluaa päästä kerryttää, ni olu nopeempi se tahti ni haluaa päästä työelämän piiriin. Ehkä myös se, että mulla on ollut valmiina jo se kaveriporukka johon kuulun. En oo sillee tarvinnut vaikka onkin tyhmä sanoo, ni uusia parhaita kavereita. Se on varmaan myös yks miks en oo niin kovin kiinnittynyt tähän yhteisöön.” (P6)

Opiskelijoiden kokema henkinen kasvu opiskeluiden aikana nähdään positiivisena asiana, joka kypsyttaa opiskelijaa kuin omenaa putoamaan puusta kentälle sitten kun hän on siihen valmis. Henkinen kasvu on tietenkin hyvin yksilöllistä. Kasvua varmasti tapahtuu kaikilla, mutta haastatteluista nousi esille ajatus, että mikä on koulutuksen vaikutus kasvuun, vai onko kasvu enemmänkin henkistä kypsymistä eli ikääntymistä. Henkisen kasvun määrittelyyn ja kokemiseen vaikuttaa varmasti myös se, mitä opiskelijat ovat koulutukselta hakemassa. Jos valmistumisen johdosta saatava paperi on pelkästään se, mitä varten opiskellaan, niin paljon jää varmasti kokematta, näkemättä ja miettimättä. Toisaalta Väisänen ja Rautapuro (2004) pohtivat, että aikuiset ovat innokkaampia käyttämään syvälähestymistapaa ja merkitysorientaatiota opiskelussaan kuin nuoret ollen samalla kypsempiä ja motivoituneempia osallistuen myös innokkaammin keskusteluun kuin nuoret. Nuorten kypsymättömyys ja erilainen elämäntyyli- ja tilanne koetaan aikuisten kesken aiheuttavan sosiaalista eristyneisyyttä.

”Oon oppinut ajatelemaan lisää. Kolmannella vuosikurssilla älysin et opettajahommissa parasta on mielikuvituksen käyttö. Jos on jo vaikka sel-

lanen ammatillinen kasvu, vaikka vähän erilainen ku sellaset jotka on suoraan lukiosta päässyt, ni kyl mä ymmärrän sen ja menee paremmin siihen et suoritetaan koulu alta pois. Se on niin yksilöllistä millon se ammatillinen kasvu on tullut.” (P2)

”Saa lisää eväitä ja uusia näkökulmia omaan ajatteluunsa, laajentaa sitä omaa näkemystänsä. Kuulee muiden ajatuksia ja oppii muilta ja kuulee uusia ajattelumalleja ja näkemyksiä.” (P3)

”Oon oppinut arvostamaan sitä tietoa enemmän mitä kursseilta saa” (P5)

”On aikaa ajatella omia ajatuksia ja aikaa olla mieltä jostain asiasta, muuten kuin politiikan saralla, tää ajatus pulpahti nyt mieleen että mmmm, koska opettajuus on vähän sillee yhteiskunnallista vaikuttamista” (P11)

Opiskelijan orientoituminen opiskeluun on jokaiselle hyvin yksilöllinen. Sosiaalistuminen koetaan yhdeksi tarkoitukseksi luokanopettajakoulutuksessa. Kaikkia tämä sosiaalinen orientaatio ei opiskeluissa ohjaa, vaan suurena vaikuttajana ovat opiskelijan lähtökohdat opiskelulle. Wengerin (1999) luoman käytäntöyhteisöjen teoria tukee tätä sosiaalistumisen tarkoituspäästä. Yhteisöön kiinnittyminen tapahtuu vuorovaikutuksen avulla, jolloin kiinnittymässä oleva tulee osalliseksi toimintatavoista, kulttuurista ja resursseista, kuten yhteisön jakamasta tiedosta.

”Ne on ollut itellä jo valmiina, et tehtävät pitää tehdä ajallaan. Ja sitten tällänen sosiaalinen puoli, aina ollut sosiaalinen, vaikka luokanopettajala täällä, et varmasti yksi pyrkimys täällä on sosiaalistua ja yhteisössä elää, jos itekin oisin tullut 19-vuotiaan sisään, ni oisin kasvanut kyllä siinä, et ois varmasti erilainen vastaus” (P6)

Edessä siintävä tulevaisuus ja etenkin mahdollinen kuva siitä, vaikuttaa opiskelijan mielekkyyteen ja itsensä ohjaamiseen opiskeluissa. Luokanopettajakoulutus koetaan hyväksi koulutusosalaksi, vaikka se on professionaalinen, niin kasvatustieteiden maisterin ei silti välttämättä tarvitse tehdä luokanopettajan töitä. Kasvatustieteiden osaamista voi käyttää monella eri alalla ja tehtävässä ja tämän opiskelijat näkevät mielekkäänä.

”Tää on siitä hyvä koulutusohjelma, että eihän ylipäättäkään kasvatustieteiden maisterin tarte sitten tehdä välttämättä luokanopettajanhommia, että siinä on sitten niin kuin muitakin työllistymismahdollisuuksia, ja kyllähän kasvatustieteiden maistereita työllistyy vaikka sitten kaupanalalle, tai sitten voi jatko-opiskella opinto-ohjaajaks tai aineopettajaks tai miten nyt vaan.” (P7)

Monet informantit kokevat opiskelun eräänlaisena välivaiheena toisen asteen koulun ja työelämän välillä tai kotoa pois muuttamisen ja työelämään siirtymisen keinona. Opiskelut korkeakoulussa mahdollistaa opiskelijoiden mukaan itsensä etsimisen ja tietynlaisen aikalisän ottamisen. Työtä ehtii aina tekemään, joten opiskelujen väljyys ja vapaus antaa opiskelijalle mahdollisuuden elää ja tehdä asioita, joista itse pitää. Välivaiheen päättymisen jälkeen voidaan nähdä opiskelijan olevan valmis työelämään. Tätä välivaihetta on kuvannut myös Aittola (1992) ajanjaksoksi, jossa opiskelija pystyy suhteellisen vapaasti jalostamaan elämän kentillä tarvittavaa pääomaa. Työn paineet ja pakotteet eivät juuri opiskelijan elämää kuormita. Opiskeluaika voidaan nähdä nuoruuden jatkona, aikalisänä tai varikkopysähdyksenä.

”No hyvin merkityksellisen, just tässä ykspäivä mietin, että on tää kyllä hienoa aikaa, kun nuori aikuinen ja kaikki suuret elämän suuntaviivat on vielä vetämättä. Tää on sitä itsensä etsimisen aikaa. Ja oli se koulutusohjelma nyt mikä tahansa, niin kyllähän sitä sorvia ehtii puristaan sitten sen 40 vuotta vielä joskus tulevaisuudessa, että tää on hyvä tällänen, hyvä tällänen niinku välivaihe. Tässä sitten pääsee kokeilemaan, tapaa uusia ihmisiä, näkee uusia paikkoja, uusia ihmisiä, uusia harrastuksia, hyvin mielenkiintoista elämänvaihetta” (P7)

Osa haastateltavista otti voimakkaasti esille oman harrastuneisuuden linkittymisen opiskeluihin ja opiskeluaikaan. Erityisesti urheilullisen ja musiikilliset kiinnostukset koettiin voimavaraksi, joka ohjasi koko opiskeluaikaa. Yhteisöstä löydettiin samanlaisista asioista kiinnostuneita, joiden kanssa oli mahdollista toteuttaa itseään.

“Täytyy sanoa, että parasta aikaa elämässä vaikka ala-asteen jälkeen tai lukion ohella. Tai sanotaan, että tää on paras elämän vaihe. Saa harrastaa tai jotenkin se että mitä kaikkea on tehnyt nuorempana urheillu ja soittaa kitaraa, ni on kulminoitunut täällä” (P2)

“Noo sanotaan, että vuosikurssi eli kaverit ja yhteisö, yhteisöllisyys se on ihan ehdoton juttu ja mihin se oma harrastuneisuus on kulminoitunut ni täällä pääsee toteuttamaan niitä juttuja.” (P2)

“Tää yhteishenki ja nää ihmiset täällä on ollut tähän mennessä tärkein et on tutustunut niin monee hyvään tyyppiin tässä parin kuukauden aikana tullut opiskelussa suurimpana asiana.” (P3)

Opiskelijayhteisö korostui monen puheessa. Raskaan opiskelun ohella erilaiset opintojen ulkopuoliset teemat nousivat monen haastateltavan keskiöön kysyttäessä opiskeluaikojen parhaita puolia. Yhteisön rooli oli myös isossa osassa. Vertaistukea, uusia ystäviä ja ehkäpä jopa elinikäisiä kumppaneita. Varsinaisen opiskelun ulkopuolista toimintaa luonnehdittiin sosiaalisesti pääomaksi, jota ei voinut saavuttaa vain opintoja suorittamalla.

“Opiskelijayhteisö on tosi tärkeä, se vertaistuki, tietenkin kaikki huvitukset on siellä kärjessä raskaan työn rinnalla. ja sit kyl se että pääsee osaksi sitä niinku ammattikuntaa sen tiedon kautta. Jos ois vaikka ite, jos mieltii, ois keskittynyt vaan opintoihin eikä osallistunut mihinkään ni ois jäänyt kyllä aika paljosta paitsi. Että kyllä se on iso osa ollut sitä opiskeluelämää ne kaikki. Ehkä se oheistoiminta niinku siinä.” (P5)

“Kyllähän ystävyysuhteet ja verkostoituminen on plussaa.” (P6)

“No, kyllä mä näkisin tän sitten, että sillä saa vähän niin kuin jatkoaikaa sille, että ei tarvi vielä ostaa rivitalonpäätyä, ja puskea kolmea lasta ulos, vaan voi vielä vähän mieltiä, että mitä ylipäätänsä haluaakaan tehdä elämällään” (P7)

“No ssssee (opiskeluyhteisö), ajallisesti on ehkä jopa enemmän kuin se varsinainen opiskelu ja ainakin merkitykseltään, sosiaaliselta pääomaan, jopa merkittävämpi ja oikeastaan se mikä auttaa jaksamaan tenttien lomassa” (P7)

“parhaat puolet. hmm, no sosiaaliset suhteet ja sit tällöinen verkostoituminen sitä kautta., tai semmonen perusopiskelu on antaa paljon” (P8)

“kyl täst niinkun luokanopettajahommassa se yhteisö ja yhteisöllisyys, kaikki niinkun koulun ulkopuolinen toiminta, ja sitten tosiaan sekin että sen opiskelun ja koulun ulkopuolisen toiminnan pystyy jollain tavalla liittää toisiinsa, Esimerkiksi nää projektiopinnot” (P10)

“tietysti valtavan kivoja uusia ihmissuhteita, joihin en olis ikinä törmännyt ilman opiskelua ku tää on kuitenkin niin eri, ihan vaikka paikkakuntana” (P11)

4.4 Suorittaminen

Opintojen suorittaminen nähdään linkittyvän vahvasti vallitsevaan elämän tilanteeseen, valmistumisen paineeseen sekä yleiseen opiskelumotivaatioon. Stereotyyppistä opiskelijaa on sinällään hankala määritellä yhä entistä heterogeenisemmän opiskelija-aineksen joukosta. Opiskelutapoja- ja polkuja on yhtä monta kuin on opiskelijoita. Yhteiskunnan kannalta tilanne ei sinällään ole lohduton, sillä tutkimusten mukaan (ks. Suhonen & Ryynänen 2012) valmistuminen viiden vuoden tavoiteajassa on enemmän sääntö kuin poikkeus Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Opiskelija voidaan usein kuvitella kuuluvan tiettyyn luokkaan tai ryhmään. Jos opiskelija ei omaa tiettyjä ominaisuuksia tai toimi yleisten yliopistonormien mukaisesti, hän huomaa nopeasti olevansa poikkeava, kuten Ahola & Olin (2000) pohtivat.

Suorittamisen haastateltavat määrittivät ja käsittelivät monin eri tavoin. Yleispiirteeltään suorittamisen koettiin saavan hieman negatiivisen leiman. Yhtenä negatiivisen piirteenä tehokkaille opiskelijoille luonnehdittiin pelko siitä, että henkiselle ja ammatilliselle kasvulle ei anneta mahdollisuuksia. Epäiltiin myös onko vauhdilla opintoja suorittavilla kehittynyt samanlaista turvaverkkoa yhteisöstä, kuin opintojen ulkopuoliseen osallistuvilla on. Toisaalta ymmärrettiin erilaisten elämäntilanteiden luomat realiteetit, joiden johdosta kaikilla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia tai tarpeita opiskelujalle

“Välillä suorittaminen saa negatiivisen fiban, mut ei se välttämättä sitäkään oo ku, jos joku tulee vanhemmalla iällä okl:ään ja sitten perhettä ja näin pois päin ni sitten ei jaksa roikkua viittä vuotta täällä. Kyllä niitä suorittajia katotaan täällä okl:ssä vähän vinoon. Hoitaa vaan hommat pois,

eikä osallistu bileisiin, eikä anna itensä kasvaa, vaikka voi olla hyvinkin vahvat näkemykset siitä mitä haluaa.” (P2)

“Voihan se johtua suomalaisesta kateudesta ku joku tekee nopeesti et nii ja harmittaa ettei se oo mukana bileissä ei pääse tutustumaan tähän tyyppiin kunnolla ja ite nauttii tästä elämästä ja harmittaa ku joku ei nauti tästä elämästä mut välttämättä ei toinen ei vaan nauti sellasesta elämästä et olla yliopistolla ja hengaa päivästä toiseen kahvilassa. Ihmisillä on erilaisia intressejä. Kai niitä pitää ymmärtää sellaisia” (P2)

“Varmasti jollain on sellanen elämän tilanne ja meidän vuosikurssille on paljon sattunut niitä, joiden elämäntilanne vaatii että on pakko tehdä nopeesti ne opinnot et pakko päästä työelämään on vaikka lapsia ja muuta ja sitten osalla ehkä niillä on jo niinku muuten vaan sellanen elämäntilanne et ei ehkä halua panostaa siihen opiskeluun vaan ajattelee et mulla on jo kavereita ja toi muu elämä et ne vaan haluaa vaan käydä sen koulun, mut ehkä ite haluaa saada muutakin irti ku ne opintopisteet tonne rekisteriin ja sen maisterin paperin.” (P5)

Se suorittaminen voi olla vähän sellasta virkamiesmäistä, et täällä käydään ku on pakko tehdä joku tehtävä ni se vaan suoritetaan ja sellasta se vähän itelläkin ollu. Totta kai jos niihin ois enemmän paneutunut ja tehnyt tosissaan ni ois varmasti enemmän itekin saanut.” (P6)

“Jos ois vaan suorittanut ne opinnot ni ehkä varmaan vaan ois. tai sit ois jo varmaan valmistunut enkä usko et ois saanut sellaisia kavereita, joita nyt oon saanut” (P5)

Luokanopettajaopiskelijat voidaan nähdä yltiösosiaalisina kaikkeen osallistuvina henkilöinä. Jos joku opiskelija suorittaa opinnot ripeämmin tai ei osallistu yhteisiin tapahtumiin, niin hän voi tällä toiminnalla saada suorittajan leiman eli hänen käyttöksensä poikkeaa muista. Lehtonen (1999) kuvailee opiskelun muodon muutosta historian saatossa. 1990-luvulla kilpailevuuden lisääntymisen myötä opiskelijakenttä ja opiskelijaprofiilit pirstoutuivat moniin eri alakulttuureihin. Tämä pirstaloituminen voidaan nähdä vaikuttavan edelleen enenevässä määrin ja jokaisen opiskelijan paikkansa löytäminen pirstoituneessa kentässä saattaa olla haastavaa. Tämä tulee esiin myös informanttien vasta-

uksissa, sillä opiskelijat arvottavat aikalaille kaikki asiat hyvinkin henkilökohtaisesti. Toisille työelämä on tärkeä osa opiskelua ja toisille juhliminen. Diskurssi suorittamisen yhteydessä oli hyvin itsestä lähtöistä ja omaan opiskelijaprofiiliin vertaavaa. Haastatteluvien näkökulma asiaan oli, ymmärrettävää kyllä, hyvin subjektiivinen.

“No toi on vähän sellasta et mitä itte tekee siinä (opiskelun) tilanteessa. ööö jos näkee sen työelämän arvokkaana ja haluaa ehkä myös niinku finanssi-asiat kuntoon ja muuta ni miksei mut joku jolle ne arvot siinä opiskeluelämässä on hyvin erilaiset et esimerkiksi se juhliminen tai sosiaalistuminen tai jotain ni se varmaan voi tuntua raskaalta.” (P4)

“No, kyllä varmaan valtaosa on varmaan sellaisia, että ei niitä niin paljon kiinnosta sitten se oheistoiminta, vaan voisin kuvitella, että keskiverto opiskelija, ensisijaisesti suorittaa ne mistä saa opintopisteitä, ja ihan ajallaan ja järjestyksessään, ja sitten jos siinä silloin tällöin on pienet pippalot, ni ne on sitten vaan niin kuin bonusta siihen kylkeen. Et siinä mielessä, näkisin itseni, enempi hunsvottina, mutta toki on sitten hunsvottiampikin yksilöitä” (P7)

“Ja toivottavasti siihen sitten myös annetaan aikaa siihen opiskeluun, ettei tarvi suorittaa kauheella vauhdilla, vaan saa tavallaan etsiä sitten omaa paikkaansa, ja sivistää itseänsä, ja kerätä muutakin tietoa kuin vain kerätä tietoa omasta tieteenalasta, ja jos vaikka alan vaihto tuntuu aiheelliselta, niin siihenkin pitäis olla mahdollisuuksia, ettei saman tien leikata tuet pois ja niin pois päin.” (P7)

5 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat kokevat opiskelun elämänvaiheena Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa sekä mitä opiskelu merkitsee kullekin luokanopettajaopiskelijalle; miksi luokanopettajaopiskelijat opiskelevat Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa? Tutkimuksessamme tarkastellaan myös kuinka opettajaopiskelijat kokevat yhteiskunnan vaikutuksen luokanopettajakoulutukseen. Tutkimuksen tulosten pohjalta pohdinnan teemoiksi nousivat kolme kategoriaa: kokeminen, merkitys ja yhteiskunta. Miten opiskelija kokee opiskelun, mitä opiskelu merkitsee opiskelijalle sekä miten yhteiskunta vaikuttaa opiskelun elämänvaiheeseen?

Opiskelijan vallitseva elämäntilanne on erittäin merkittävässä osassa tarkasteltaessa opiskelijan kokemuksia opiskelusta elämänvaiheena. Ikä, perhetilanne, lähipiiri ja paikkakunta, josta opiskelija on kotoisin, ovat oleellimmat tekijät, jotka tämän tutkimuksen mukaan opiskeluvaiheen elämäntilanteeseen vaikuttavat. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että edellä mainitut tekijät vaikuttavat kaikki voimakkaasti opiskelija-profiiliin ja sen muokkautumiseen, mutta toisaalta esille tuli, että mikään ei kuitenkaan yksin ole suoranaista sääntönä opiskelijan toiminta- tai käyttämismalleihin tai niiden kokemuksiin. Tulosten mukaan voidaan sanoa, että yllämainitut tekijät vaikuttavat kaikki suoraan tai välillisesti tämän tutkimuksen tulosten mukaan tehtyihin päätelmiin. Ikä on oleellinen elementti opiskelijan hakiessa omaa paikkaansa opiskeluyhteisöstä. Jos opiskelija on varttuneempi, niin helposti elämäntilanne on myös erilainen. Vanhemmilla opiskelijoilla on tutkimuksen mukaan perhe tai valmis ystäväpiiri, jolloin tarvetta tai aikaa uusille ystäville tai tapahtumiin osallistumisille ei ole. Jos opiskelija on kotoisin samalta paikkakunnalta, jossa opiskelee, niin opiskelija ei silloinkaan koe tarvitsevansa uusia ystäviä. Kun taas, jos opiskelija tulee uudelle paikkakunnalle, niin usein uusien ystävien tarve on suurempi ja tällöin opiskelija osallistuu mahdollisimman moneen tapahtumaan, ainejärjestötoimintaan ja tutortoimintaan, ja sitä kautta opiskelijayhteisön merkitys korostuu ja siitä saattaa tulla opiskelijalle itselleen itseisarvo. Nämä kaikki vaikuttavat yhdessä voimakkaasti siihen, miten opiskelija kokee opiskelun elämänvaiheena. Kärjistetysti voidaankin linjata, että toisille opiskeluaika on vain pakollinen paha ennen työuraa ja toiset opiskelijat ottavat opiskelusta kaiken mahdollisen irti itseään säästämättä tai opiskelutehokkuudesta välittämättä. Tämä näkyy myös opettajaopiskeli-

joiden vapaa-ajanaktiiviteeteissä. Niille opiskelijoilla, joilla on jo perhettä tai valmis ystäväpiiri, niin vapaa-ajantoiminta kuuluu pitkälti myös heidän parissaan, kun taas kaverireita etsiville opiskelijoille tilanne on ehkä jopa luonnollisesti toisinpäin.

Ainejärjestötoiminta on yksi osa opiskelun palapeliä. Se korostuu niillä, jotka sitä tarvitsevat ja jotka sen kokevat merkitykselliseksi. Ainejärjestötoiminta voidaan nähdä opiskelijoita yhdistävänä tekijänä ja opiskeluhengen ylläpitäjänä. Tästä kertoo esimerkiksi Tampereen yliopiston opettajankoulutuksessa vallitseva tervehtimis-kulttuuri ja vaikkapa ainejärjestö OKA ry:n yksinkertainen yhteisöllisyyttä lisäävä pipo. Vaikka opiskelija ei tunne kaikkia opiskelijatovereitaan, niin viininpunainen ja keltaisella OKA-logolla höystetyn pipon kantajat kuuluvat samaan ”perheeseen”, jotka erottuvat jo kaukaa. Nekin opiskelijat, jotka eivät välttämättä tarvitse ainejärjestön järjestämiä yhteisiä tapahtumia, niin puhuvat hyvän hengen puolesta ja kertovat, että mielellään osallistuisivat tapahtumiin, jos elämän tilanne sen sallisi. Ainejärjestöä ja opiskelijayhteisöä ei siis tutkimuksen mukaan mitenkään väheksytä, vaan ainoana merkittävänä syynä osallistumattomuuteen voidaan pitää vallitsevaa elämäntilannetta. Opettajaopiskelijat tuntevat kuuluvansa jopa vahvasti omaan ainejärjestöönsä, mutta muu yliopistoyhteisö tai yliopiston tiedeyhteisö tuntuu heistä vieraalta. Tästä voidaan päätellä, että opiskelijat kiinnittyvät hyvin omaan opiskelijayhteisöönsä, mutta muiden alojen Tampereen yliopiston opiskelijat sekä henkilökunnan jäsenet jäävät vieraisiksi ja näin ollen kokonaisvaltaista yliopistoyhteisöä ei pääse syntymään.

Vallitseva elämäntilanne vaikuttaa vahvasti myös opiskelijan opiskelumotivaatioon ja opiskelun merkityksiin. Valmistuminen on tämän tutkimuksen mukaan se suurin porkkana, mitä opettajaopiskelijat ovat koulutukselta hakemassa, mutta ei ainoa. Yhteisöllisyys, omien taitojen kehittäminen sekä ammatillinen kasvu ovat myös tutkimuksesta esiin nostettavia motivaatiotekijöitä ja asioita, jotka koetaan merkityksellisiksi opettajaopinnoissa. Motivaatio on tutkimuksen ja tutkijoiden päätelmien mukaan usein voimakkaimmillaan silloin, kun opiskelija aloittaa opiskelunsa.

Aikaisempien tutkimuksien mukaan opettajan ammattia pidetään yhtenä harvoista akateemisista professioaloista, joihin hakeutuu usein samankaltaisia ihmisiä, jotka ovat saaneet vahvistusta haluamalleen tulevaisuuden ammatille vanhemmilta, ystäviltä tai muilta läheisiltä. Tampereen luokanopettajakoulutuksessa tutkimuksemme perusteella sattumalla on iso osansa opiskelijaksi päätyksen diskurssissa. Professio nousi esille

vain osalla tutkimukseen osallistuneista henkilöistä. On hyvä kuitenkin muistaa, että laadullisella tutkimuksella ei päästä useinkaan yleistettäviin tuloksiin. Alalle hakeutumisen taustalla olevat syyt ja tekijät ovat pohdintamme mukaan toissijaisia, sillä luokanopettajakoulutukseen näyttää hakeutuvan samanhenkisiä yksilöitä, joiden vuoksi koulutus voidaan nähdä uusintavan historiaa. On hyvä muistaa, että luokanopettajakoulutus on vahvasti sidoksissa suomalaiseen peruskouluun. Kun luokanopettajakoulutus ei muutu samanhenkisine opiskelijoineen, niin peruskoulukaan ei muutu. Tuloksissa esitelly Pekka Räihän ajatus suomalaisesta peruskoulusta aikakoneena, johon astuessa pääsee ajassa taaksepäin, on mielestämme mielenkiintoinen ja osuva näkemys.

Tämän tutkimuksen mukaan suurin osa opettajaopiskelijoista viihtyy Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Keskeiseksi kysymykseksi nousikin mielestämme se, että riittääkö viihtyminen koulutuksessa parhaaseen mahdolliseen ammattitaitoon ja toisaalta kenellä on vastuu opiskelun mielekkyydestä ja opiskelijoiden viihtymisestä koulutuksessa? Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan päätellä, että tällä haavaa opiskelijoiden viihtymisestä vastaavat opiskelijat itse ja kasvatustieteiden yksikkö näyttäytyy opiskelijoiden yhteisenhengen yllä pelkkänä varjona. Yhdessä tekeminen ja viihtyminen muiden opiskelijoiden kesken ovat loistavia asioita, joita meidän mielestä tulisikin vaalia. Yksikkö voisi mielestämme tarjota työkaluja ja apua opiskelijoiden yhteishengen luomiseen ja sen parantamiseen sekä osallistua opiskelijoiden ryhmäytymiseen. Nämä voitaisiin sitoa opintoihin, jossa korostettaisiin yhteistyön, yhteishengen ja viihtymisen tärkeyttä, niin opiskelijana kuin työelämässäkkin. Nämä asiat vaikuttavat voimakkaasti siihen, miten ihminen kokee ympäristönsä ja itsensä. Ryhmään, jossa elää, opiskelee tai tekee työtä, kuulumisen tunne on korvaamattoman arvokasta, jota kasvatustieteiden yksikönkin tulisi vaalia ja näin toimia esimerkkinä opiskelijoilleen. Yhteishengen ja viihtymisen kulmakivien luominen pitäisi olla mielestämme myös yliopistolähtöistä, eikä pelkästään opiskelijoiden vastuulla.

Kuten sanottua, niin tutkimuksen tulosten perusteella usein opintojen alussa olevalla opiskelijalla motivaatio on korkeimmillaan. Toisaalta tutkimuksen tuloksista ilmenee myös, että kiinnostus opintoihin, opiskeluun sekä motivaatio ja siihen vaikuttavat tekijät ovat kovin yksilöllisiä. Kuitenkin tutkimuksen mukaan voidaan todeta, että usein mitä pidemmälle opinnot etenevät, sitä vähemmän opiskelu itsessään kiinnostaa. Opiskelijat kokevat kasvaneensa tutkimuksen mukaan jossain määrin henkisesti ja ammatillistakin kasvua ilmenee, mutta ovatko nämä kyseiset kasvut työelämää edellyttävällä tasolla.

Meidän mielestämme opiskeluyhteisöä ja tiedeyhteisöä, jonka opiskelijat kokevat yliopiston tai kasvatustieteen yksikön henkilökunnaksi, pitäisi saada lähemmäs toisiaan, jotta opiskelun mielekkyys siirtyisi myös opintojen mielekkyyteen. Varsinkin loppuvaiheessa opintojaan olevat opiskelijat kokivat opintonsa melko irrallisiksi tulevaa työuraa ajateltaessa.

Pohdimme luokanopettajakoulutuksen käytännönläheisyyden olevan se, mitä opiskelijat arvostavat ja, josta opiskelijat saavat mielestään eniten tulevaa työuraansa silmällä pitäen. Luokanopettajaopiskelijat eivät koe kasvatustiedettä itsessään kovinkaan merkitykselliseksi ja tästä kumpuaa esimerkiksi tutkimuksen tuloksissakin keskustelu siitä, että tulisiko luokanopettajakoulutus siirtää ammattikorkeakouluun? Karioidusti voidaan esittää, että opiskelujen kaksi ensimmäistä vuotta leikitään ja lauletaan. Opiskelijat opetetaan ja kasvatetaan tietynlaiseen luokanopettajaopiskelijamuottiin, joka näkyy niin opinnoissa kuin opiskeluun liittyvissä epävirallisissa toiminnoissa. Luokanopettajaopiskelija mielletään hyvin vahvasti ulospäinsuuntautuneeksi ja sosiaalisesti kyvykkääksi henkilöksi. Yhtenä prototyypinä voidaan tulosten perusteella esittää kaikessa mukana olevaa ja kaikkeen osallistuvaa henkilöä, joka tekee opintonsa verrattaen tunnollisesti, mutta vierastaa luokanopettajakoulutuksen tieteellistymistä opintojen edetessä. Tärkeää olisi saada muutos koulutukseen, jolla saataisiin pidettyä motivaatiotaso korkealla läpi luokanopettajakoulutuksen liukuhinnan. Jos käytännönläheisyys ja tieteellisyys olisivat enemmän nivoutuneita toisiinsa, niin käytännönläheisesti orientoituneet opettajaopiskelijat voisivat saada motivaationsa säilymään läpi opintojensa.

Opiskeluyhteisön merkitys korostuu tutkailtaessa opiskelijoiden motivaation taustatekijöitä, opiskelijaprofiilin muovautumista sekä luokanopettajakoulutuksen merkitystä opiskelijalle. Kuten todettua, niin tulevaisuudessa siintävä valmistuminen ajaa opiskelijoita opinnoissaan eteenpäin, mutta myös vertaistuki ja opiskelukaverit auttavat opiskelijaa mäessä. Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat opiskelevat kaksi ensimmäistä vuottaan hyvin tiiviisti omassa 16-henkisessä pienryhmässä eli niin sanotussa b-ryhmässä. Tutkimusten tulosten perusteella voidaan todeta, että juuri nämä b-ryhmät ovat se opiskelijoiden läheisin tuki ja turva, ensisijainen kiinnittymisen tae, josta saa voimaa ja tuulta pullistusta kaipaaviin purjeisiin. Tutkimuksessa ilmenee opettajaopiskelijoiden kokevan, että oma b-ryhmä motivoi käymään koulua jopa puolipakolla, koska ryhmän muodostama sosiaalinen paine pakottaa siihen. Jos esimerkiksi opiskelijan mieleen tulisi vaihtaa koulutusta, niin selittelyn määrä muille b-ryhmäläisille koetaan

niin suureksi, että tällaisiin toimiin ei haluta ryhtyä. Apua, tukea ja kannustusta on siis tarjolla jokaiselle opiskelijalle ja, jos opiskelija vaan käy kursseilla, niin b-ryhmä hinaa ja antaa siipiensä suojaa ainakin ensimmäiset kaksi vuotta. Pohtiessamme tätä Joukon voimaa, heräsi kysymys siitä, että onko yliopiston ajatus näiden kahden vuoden jälkeen se, että opiskelija on jo kiinnittynyt opiskeluyhteisöönsä, jolloin akateemisuukselle ja tieteen tekemiselle on luotu pohja. Toki tämä nykyinen malli antaa opiskelijalle mahdollisuuden omien suuntaviivojensa vetämiselle ja omien intressien toteuttamiselle, mutta onko nämä sitä, mitä luokanopettajat haluavat ja ovat hakemassa? Luokanopettajaopiskelijat ovat tottuneet näiden kahden ensimmäisen vuoden aikana tietynlaiseen toimintatapaan ja sen tutun ja turvallisen loputtua alkaakin uusi aikakausi. Tämä voidaan nähdä eräänlaisena nivelvaiheena, joka voi latistaa joillain opiskelijoilla myös motivaatiota. Yhtenä ehdotuksena voisi olla esimerkiksi, että b-ryhmiä käytettäisiin hyväksi myös ylemmillä vuosikursseilla ja käytännönläheisiä kursseja olisi ripoteltu myös kahden ensimmäisen vuoden jälkeiselle opiskeluajalle. Näin voitaisiin taata mahdollisimman mielekäs ja käytäntöön sidottu teoreettinen opiskelutaival, joka kantaa koko opiskelujen ajan.

Yhteisön merkitys korostuu opettajaopinnoissa myös sillä, että suurin osa opettajaopiskelijoista tekevät paljon tehtäviä yhdessä. Opiskelijat kokevat tutkimuksen tulosten mukaan mielekkäimmiksi sellaiset tehtävät, joita voi tehdä ryhmässä. Päätelmiemme mukaan tämä voidaan nähdä myös yhtenä motivaatiotekijänä, sillä jos oma tekeminen vaikuttaa myös jonkun toisen opintosuorituksiin, niin sille toiselle osapuolelle ei haluta tuottaa harmia. Näkemyksemme mukaan Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat muodostavat eräänlaisen susilauman, jotka ovat vahvempia yhdessä kuin yksin, koska Joukossa on sitä kuuluisaa voimaa.

Edellä kuvattiinkin jo hieman luokanopettajaopiskelijan prototyyppejä, joka osallistuu aktiivisesti toimintaan ja hoitaa silti opintonsa, mutta *poikkeuksiakin* löytyy. Luokanopettajakoulutuksessa tunnistetaan oman tiensä kulkijat. Jos opettajaopiskelija ei istu *tavallisen* luokanopettajaopiskelijan muottiin, niin häntä voidaan katsoa opiskeluyhteisössä hieman kiereen tai hänet voidaan leimata erilaiseksi. Luokanopettajaopiskelijat puuhastelevat paljon keskenään niin yliopistossa kuin vapaa-ajalla liikunnan, musiikin, ainejärjestön järjestämien tapahtumien ja monen muun aktiviteetin parissa. Tutkimuksen tulosten avulla voidaan todeta, että jos opiskelija ei osallistu tällaiseen monen luokanopettajaopiskelijan mielestä mielekkääseen toimintaan, vaan on *pelkästään* opiske-

lemassa, niin hän jää helposti ulkopuoliseksi opiskeluyhteisöstään. Nämä jättäytymiset ovat tosin tutkimuksen mukaan omia valintoja ja muut opiskelijat myös nämä valinnat tiedostavat. Tämän tutkimuksen mukaan tällaisella *pelkästään* opiskelulla tarkoitetaan henkilöä, joka ei osallistu yhteisiin aktiviteetteihin, vaan keskittyy lähtökohtaisesti opiskeluunsa. Tällaiseen tilanteeseen opiskelijan on tämän tutkimuksen tulosten perusteella ajanut erilaiset elämäntilanteet ja elämän arvot, jotka eriyvät suurimman osan luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksistä ja mielipiteistä siitä, miten opiskeluaika heidän mukaansa tulisi viettää. Tällainen opiskelun suorittaminen kalskahtaa monen luokanopettajaopiskelijan korvaan ja tutkimuksen perusteella voidaankin sanoa, että suorittamiskurssin yhteydessä on vahva negatiivisuuden leima.

Suorittamiseen taipuvia opiskelijoita leimaa kiire valmistua ja opintojen nopeuttaminen. Syitä nopeuttamiselle ovat tutkimuksen mukaan perhe, ikä sekä mahdollinen aikaisempi koulutus. Nopeuttajat opiskelevat joko itseään varten tai pyrkivät mahdollisimman nopeassa ajassa saavuttamaan mahdollisimman paljon opintoja. Itseään varten opiskelijat eivät kaipaa tiivistä opiskelijayhteisöä ympärilleen, vaan haluavat suorittaa opiskelunsa siten, kun heille parhaaksi sopii. Matalan aidan ylittäjät puolestaan voivat osallistua yhteisiin tapahtumiin, mutta kiire valmistumiseen on kova. Tällainen nopeuttamisen tarve voi tulla myös kesken opintojen opiskelijan huomatessa, että ikää alkaa kertymään ja elämässä olisi siirryttävä eteenpäin. Tälle opiskeluaan nopeuttavalle opiskelijaryhmälle on ominaista, että he opiskelevat paljon myös yli vuosikurssirajojen. Heillekin löytyy vertaistukea esimerkiksi muista opintojaan nopeuttavista, mutta varsinaisesti he eivät kuulu siihen vallitsevaan opiskelijayhteisöön.

Yhteiskunta pyrkii enenevässä määrin rajoittamaan opiskeluaikoja sekä nopeuttamaan valmista. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii eduskunnan opintotukea koskeva lakialoite (Liiten, 2015), jonka mukaan opintotukea saisi vain yhteen korkeakoulututkintoon. Lakialoite vedettiin kuitenkin pois viimehetkillä, mutta opiskeluaika ja sen rajaaminen tuntuu olevan jatkuvassa myrskyn silmässä. Tällaiset opintojaan nopeuttavat opiskelijat istuvat äärimmäisen hyvin yhteiskunnan tavoitteisiin, mutta tutkimuksen perusteella monetkaan Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoista eivät tällaista suorittamista juurikaan arvosta. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö on pyrkinyt vastaamaan yhteiskunnan huutoon perustamalla nopeuttajille oman pienryhmänsä, jossa on räätälöity opinto-ohjelma. Näin heillä on mahdollisuus suoriutua opinnoistaan nopeammin. Tällainen voitaisiin nähdä niin sanottuna kiihdytyskaistana, jonka avulla työ-

elämään pääsee nopeammin käsiksi. Huomiomme keskittyi kysymyksiin: onko tämä oikea tie ammatillisen kasvun näkökulmasta ja saavutetaanko näin Humboltilaisen perinteen mukainen sivistys? Eikö osaamisen ja ajattelun kehittyminen vaadi aikaa? Pohdimme, että usein nopeuttajat ovat jo tehneet paljon opettajan sijaisuuksia ja heille on täten saattanut muodostua kuva omasta opettajuudestaan. Pohdimmekin, että tukeeko Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö huomaamattaan tällaista ajatusta? Jos näin on, niin sehän on kärjistetyksi sanottuna sama asia kuin yliopisto myöntäisi, että luokanopettajaopinnoilla ei ole suurtakaan väliä ammatillisen kasvun tekijänä, vaan jokainen pystyisi toimimaan opettajana koulutuksesta riippumatta.

Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että opintojen nopea suorittaminen ja siitä johtuva negatiivisuus voi olla toisten opiskelijoiden kateutta tai ymmärryksen puute opettajaopiskelijoiden elämäntilanteiden eroavaisuuksista. Pohdimme asiaa myös toisesta näkökulmasta. Kanssaopiskelijat voivat olla huolissaan tällaisista *suorittajista*, koska tällöin opiskelija ei saa kaikkea mahdollista irti opiskeluaajastaan, esimerkiksi verkostoitumisen, uusien ystävien tai taitojen saralla. Huoli voi olla turhaa, koska jokainen opiskelee tavalla, jonka parhaaksi näkee, mutta ehkä tämä huoli kertoo myös Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen yhteisöllisyydestä ja samaan hiileen puhaltamisesta.

Edellä viitattiinkin jo tutkimuksen tuloksissa heränneeseen keskusteluun luokanopettajakoulutuksen asemasta. Osa Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoista on sitä mieltä, että luokanopettajakoulutus kuuluisi käytännönläheisyytensä vuoksi ammattikorkeakouluun. Luokanopettajaopiskelijat karsastavat hieman myös tiede-sanaa ja tiedeyhteisöön kuulumista, joten tämäkin herättää ajattelemaan koulutuksen luonnetta ja asemaa. Ylipäänsä, jos vertaa luokanopettajaopintoja muihin yliopisto-opintoihin, niin ero on suurehko. Muita yliopisto-opintoja leimaa tutkijoiden mielestä jossain määrin yksinpuurtaminen, massaluennot sekä kirjatentit. Nämä ovat melko vieraita ajatuksia luokanopettajakoulutuksessa, mikä koetaan myös hyväksi. Luokanopettajakoulutusta voisi verrata liukuhintaan, varsinkin ensimmäisten kahden vuoden osalta. Kun astut ensimmäisenä päivänä yliopiston ovista sisään, astut liukuhihnalle. Sillä hihnalla voit hyvinkin seistä kaksi tai kolme vuotta, ennen kuin sinun tarvitsee hirveästi suunnitella omia opintojasi tai suuntautumisasi. Tällainen opintoputki, jota liukuhinna-malli kuvastaa, on loistava tapa saada opiskelijat valmistumaan ajallaan, mutta haastaako se opiskelijoita tarpeeksi. Onko opinnot liian valmiiksi pureskeltuja opettajaopiskelijoille? Voivatko opiskelijat tuudittautua liiaksi vallitsevaan opiskelijakulttuuriin? Mielestämme

luokanopettajakoulutuksen toimintamalli on hyvä, mutta muutamalla muutoksella siitä saisi erinomaisen. Emme näe, että luokanopettajakoulutus pitäisi siirtää ammattikorkeakouluun, vaan olemassa olevat voimavarat tulisi organisoida uudelleen. Käytäntöä ja teoriaa pitäisi saada enemmän nivotettua yhteen koko opiskelijajen ajaksi. Opetusharjoittelua pitäisi lisätä resurssien ja mahdollisuuksien puitteissa, mutta siihen tulisi lisätä enemmän teoreettista aspektia, jolloin ammatilliselle kasvulle olisi enemmän tilaa.

LÄHTEET

Aaltola, J. 1995. Tiedeyhteisö, tieto ja oppiminen. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus: Korkeakoulupedagogiikan haasteita. WSOY, Opetus 2000.

Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 30. Turun yliopisto.

Ahola, S. ja Nurmi, J. 1995. Kilpahaku koulutukseen. Koulutussosiologinen tutkimuskeskus. Raportti 31. Turun yliopisto.

Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 54. Turku: Turun yliopisto. 188 s.

Ahonen, A-M. 1999. Yliopisto-opiskelijoiden ohjauskokemukset. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190, 101-118.

Ahrio, L. & Vallo, M. 2007. Työelämää ja opintoja. Tampereen yliopiston opiskelijakyselyt 2004-2007. Tampereen yliopisto, opinto- ja kansainvälisten asian osaston julkaisusarja, tutkimuksia ja selvityksiä 48. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Airaksinen, T. 1995. Sivistysyliopiston uusi tuleminen. Teoksessa A. Nuutinen ja A. Sarja (toim.) Oppiminen ja opetuksen kehittäminen korkeakouluissa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä 32, 65-91.

Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteen- alaspesifien habitusten muovautuminen 1980- luvun yliopistossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology

Aittola, T. & Aittola, H. 1990. Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980- luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, julkaisusarja 21/1990. Jyväskylä.

Aittola, T. 1998. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 190-212.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Alheit, P. 1996. From "Labour Society" to "Learning Society". A Provocative Proposal. *Adult Learning* June/1996, 251-155.

Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. The research-teaching nexus in higher education curriculum design. *Transnational Curriculum Inquiry* 8 (1). Saatavilla: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/2441/183635> Viitattu 20.3.2015.

Antola Robinson, H. 1995. Korkeakoulupedagogiikan transformaatio monikulttuuriseen maailmaan. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus: Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. WSOY, Opetus 2000.

Biggs, J. 2011. *Teaching for quality learning at university*. Fourth edition. Buckingham: SHRE and Open University Press. Saatavilla: <https://www.dawsonera.com/abstract/9780335242764> Viitattu: 20.3.2015

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. 1977. *Reproduction in Education, Culture & Society*. London: Sage.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In: J.G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood press. New York.

Bourdieu, P. 1988. *Homo Academicus*. Polity Press. Cambridge.

Bourdieu, P. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan: tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Suom. Antikainen ym. Joensuu University Press.

Bourdieu, P. 1996. *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Polity Press. united Kingdom.

Deci, E.L. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum

Ekman, R. 1996. Suoritusmotivaatio ja riskienhallinta motocross- urheilussa: kilpailijana kehittymistä ja riskienhallintaa edistävät menetelmät eri tasoilla suomalaisilla ajajilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 151.

Ekola, J. & Vaherva, T. 1976. Aikuisopetusopas. Helsinki: Tammi.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Entwistle, N. et al. 1991. Approaches to Learning and Perceptions of the Learning Environment: Introduction to the Special Issue. Higher Education 22, 3, 201-204.

Ford, M. & Nicholls, C.. 1991. Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement : Vol. 7. Goals and self-regulatory processes* Greenwich, CT: JAI Press. 51-84.

Friese, S. 2012. *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*, London: Sage publications

Gerholm, T. 1990. On Tacit Knowledge in Academia. *European Journal of Education* 25 (3), 263-271.

Haapakorpi, A. 1998. Realisoituuko koulutusoptimismi työmarkkinoilla. *Korkeakoulutus, sosiaalinen tausta ja urakehitys. Kasvatus* 3, 258-266.

Haarala-Muhonen, A. 2011. Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 237.

Hakala, J., Kaukonen, E., Nieminen, M. & Ylijoki, O-H. 2003. *Yliopisto – tieteen kehdestä projekti-myllyksi? Yliopistollisen tutkimuksen muutos 1990-luvulla*. Helsinki: Gaudeamus.

Hannula, O. 2012. Valitusta, purnaamista ja kiukuttelua kahvipöydässä. Opiskelijoiden kokemuksia tyytymättömyyden ilmaisusta opettajankoulutuslaitoksella. *Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Hartley, J. 1998. *Learning and studying: a research perspective*. London: Routledge.

- Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa Hautamäki, A., Lagerpetz, E., Sihvola, J. & Tarkki, J. (toim.) Yksilö modernin murroksessa. Tampere: Gaudeamus, 13-14.
- Heikkilä, A. 2011. University Students' Approaches to Learning, Self-Regulation, and Cognitive and Attributional Strategies. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Research Report 325.
- Heikkonen, I. & Hölttä, S. 1986. Tehoa korkeakouluopintoihin. Kanava 7, 432-435.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H., 2011, Tutkimushaastattelu, Helsinki: Gaudeamus
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P., 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Hoikkala, T & Paju, P. 2008. Teoksessa Purhonen, S. & Hoikkala, T. & Roos, J. P. Entä nuoremmat sukupolvet? Sukupolvitutkimus ja nuorisopolitiikka. Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki.
- Hokka, Johanna, 2011. Valinnainen polku vai viitoitettu valtatie? Tutkimus yliopisto-opiskelijoiden elämänsä elämänsä malleista. Pro gradu -tutkielma.
- Hytönen, J. 2009. 30-vuotinen taistelu. Luokanopettaja 4, 11-12.
- Hyyrö, T. 2010. ”Opettajaoppia Hämeenlinnassa 120 vuotta”. Teoksessa Lindfors, Eila & Pullinen, Jouko (toim.), Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa. Juhlajulkaisu. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kuittinen, M., Häyrynen, YP., Perho, H. & Silvonen, J. 1992. *Ilmapiirit, kentät ja kulttuurit. Suomen korkeakoulutus 1973/1989*. Joensuun yliopisto, yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 15.
- Inkinen, M. & Toom, A. (toim.). 2009. Yliopisto-opiskelijaksi kasvamassa – opiskelutaitoja kehittämässä. Pedagogica 29. Vaasa: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

- Inkinen, M., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Tukiainen, M. & Lindblom-Ylänne, S. 2012. Aikaansaamattomuuden psykologiaa. Arvioitavana Psykologia-lehdessä.
- Jakonen, M. & Tilli, J. 2011. Johdanto: Kohti yhteistä yliopistoa?. Teoksessa Jakonen & Tilli (toim.) Yhteinen yliopisto. 9-37. Tutkijaliitto: Helsinki
- Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Hallinnosta hallintaan. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 68-101.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen Kasvatustieteellisen Seuran julkaisuja 1. Turku: Painosalama.
- Järvinen, T & Vanttaja, M, 2001. Young People, Education and Work: Trends and Changes in Finland in the 1990s. Journal of Youth Studies 4:2, 195-207.
- Kallioinen, S. 2011. Luento opiskelijoiden silmin. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kallioniemi, A. & Toom, A & Ubani, M. & Linnasaari, H. (toim.). 2010. *Akateeminen luokanopettajakoulutus – 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*, Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 52, Jyväskylä.
- Kanniainen, M-R., Itkonen, L. & Hiltunen, H. 2015. Opiskelijat elävät oman aikansa puristuksessa, Helsingin Sanomat.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 25-62.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. 2002. Yhdenmukaista korkeakoulutustaerilaisille eurooppalaisille. Korkeakoulutus ja työ kymmentä maata vertailevan tutkimuksen valossa. Kasvatus 33 (4), 363-382.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys: nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Tilastokeskus, Helsinki.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltonen, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.

Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa Jauhiainen, J., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Korhonen, V. 2012. Towards inclusive higher education? Outlining a student-centered counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stolz & P. Gonon (toim.) Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion. Bern: Peter Lang, 297-320.

Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Sitoutuminen korkeakouluopintoihin motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Tampereen yliopisto. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2.

Koro, J. 1995. Korkeakouluopiskelija – Aikuinen myös oppijana. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus: Korkeakoulupedagogiikan haasteita. WSOY, Opetus 2000.

Kouvo, A., Stenström, M.-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselesteita 42. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kuittinen, M. Rautopuro, J. & Väisänen, P. 1997. Joensuun yliopiston opiskelijoiden opintokokemukset syksyllä 1995. Joensuu: Joensuun yliopisto, Hallintoviraston raportteja 18.

Kumpula, H. 1994. Joku vastaa kaikesta? Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja, sarja A6. Oulun yliopisto.

Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 26/2006.

Kymäläinen, M. 1990. Tampereen teknillisen korkeakoulun opiskelijoiden attribuutiotulkinnat opintojen kestosta. Tampere: Tampereen teknillisen korkeakoulun opintotoimisto.

Kähkönen, T. 2005. Turistina tiedeyhteisössä? Kuvitteellinen ja reaalin tiedeyhteisö ja tiedeyhteisön jäsenyys opiskelijoiden kokemuksissa. Oulu: Oulun yliopisto.

Kärkkäinen, V-M. 1997. Suomalaiset korkeakouluopiskelijat ja nuoret tilastojen valossa vuonna 1994. Nuora 1997.

Latomaa, S. 2001. Opiskelijoiden orientaatiot yliopisto-opiskelussa. Teoksessa Poikela E & Öystilä S. (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen on tutkimista. Tampere University Press, Tampere, 53-69.

Laukkanen, E. 1988. Korkeakouluopinnot: Keskeyttäminen, viivästyminen ja ammatillinen epävarmuus. Taloudellinen suunnittelukeskus, Helsinki.

Laukkanen, R. 1997. Evaluation of special education as an example of evaluation culture development in a decentralized education system. European Journal of Special Needs Education 12 (1), 11.

Laurila, E. 1990. Opiskelijoiden ajattelu- ja toimintamallit sekä tieteellisen ajattelutavan kehittyminen. Kasvatus 21 (2).

Lehikoinen, A. 2005. Eurooppalaiset koulutusmarkkinat akateemisen koulutuksen haasteena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 21-42.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Juva.

Lehtonen, R. (1999) Tähtäimessä tulevaisuus: tutkimus suomalaisista ammattikorkeakouluopiskelijoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus, 16/1999.

Lempinen, P. 1997a. Opiskelijabarometri 1997. Kyselytutkimus korkeakouluopiskelijoiden elinolosuhteista ja asenteista. Otus rs. 11/1997.

Liljander, J-P. 1996. Statusvoittojen ja -tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Liiten, M. 2015. Opintotuen rajaaminen peruuntui – mielenosoitus muuttui riemuksi. Helsingin Sanomat. Saatavilla: <http://www.hs.fi/politiikka/a1426226444570> Viitattu: 22.3.2015

- Linja-aho, V. 2015. Miksi yliopistoissa on yhtäkkiä kiire?, Helsingin Sanomat.
- Litmanen, T., Hirsto, L. & Lonka, K. 2010. Personal goals and academic achievement among theology students. *Studies in Higher Education*, 35(2), 195-208
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Helsingin yliopisto, sosiaalipsykologian oppiaine. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23.
- Lähteenmaa, J. & Virokannas, E. 2006. Nuoret ja päihteet ehkäisevän päihdetyön tuote-tarjottimella – määritelmiä ja niiden seurauksia. Teoksessa Puuronen, A. (toim.) Terveystaju. Nuoret, politiikka ja käytäntö. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 63, 98-110.
- Lähteenmaa, Jaana, 2002. 'Seepra pois kentältä!'. Nuorisotutkimus 20:1, 1-2)
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsinki: Yliopistopaino.
- Maehr, M. 1984. Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment. In Russel E. Ames & Carole Ames (eds.) Research on Motivation in Education. Volume 1. Student Motivation. Orlando: Academic Press. 115-144.
- Maslow, A. 1970, Motivation and personality, New York: Harper & Row
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie – Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 61. Joensuun yliopisto. Saatavilla: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-390-9/urn_isbn_952-458-390-9.pdf Viitattu 20.3.2015.
- Murray, H.A. 2008. Explorations in personality. Oxford University Press. Saatavilla: <http://site.ebrary.com/lib/tampere/detail.action?docID=10211987> Viitattu: 13.4.2014
- Müller, K. 2012. Ajattelevat aivot yliopistossa. Teoksessa P. Stähle & A. Ainamo (toim.) Innostava yliopisto. Kohti uudistavaa yliopistajohtamista. Helsinki: Gaudeamus, 165-189.

Mäensivu, M. 2007. Opiskelija vastuuttomana alamaishena. Opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Mäkinen, J. 1999. Oikeustieteen opiskelijoiden perhetaustat ja sosiaalistuminen yliopistoon. Teoksessa Mäkinen, J. & Olkinuora, E. (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:190. Turun yliopisto.

Mäkinen, J. 2003. Yliopisto-opiskelun käsikirja. ”Opiksi ja opastukseksi akateemiseen maailmaan perehdyttäessä”. www.oppiminen.utu.fi/Yliopisto-opiskelu_2003.pdf Viitattu 17.3.2015

Mäkinen, J., Olkinuora, E., and Lonka, K. (2004). Students at risk: how to predict study problems in higher education? Students’ general study orientations and abandoning the course of the studies. *Higher Education*, 48(2), 173-188.

Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V-M. 2011. Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 7-17.

Mäkinen, M., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A-M., Kalli, P. & Svärd, P. 2012. Johdanto – askelmerkkejä osallisuuteen. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press 7-13.

Määttä, P. 1995. Korkeakoulujen keskeyttäminen ja tutkintoajat 1980- luvulla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitokset julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 90.

Nevala, A. & Rinne, R. 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 203-228.

Nevgi, A. 1998. Valinnasta valmistumiseen. Opiskelumotivaation muutokset Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijoilla valintakokeesta opintojen loppuvaiheisiin. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 161. Helsinki: Yliopistopaino.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro, 18-30.

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

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2005. Mihin yliopistopedagogiikkaa tarvitaan? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämissuunnitelmia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 73-85.

Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja: A16.

Niiniluoto, I. 2009. Dynaaminen sivistysyliopisto. Sata puhetta ja kirjoitusta vuosilta 1987–2010. Helsinki: Gaudeamus.

Niiniluoto, I. 1984. *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus*: Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Helsinki: Otava, ISBN 951-1-08016-4.

Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 422. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.

Nummenmaa A-R. & Soini H. (2008). Akateeminen ohjaus. Teoksessa Nummenmaa, A-R., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) Hyvä tohtori!: tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere: Tampere University Press, 49-68.

Numminen, J. 1989. Yliopistokysymys. Helsinki: Otava

Nurmi N. 1990. Vuonna 1970 aloittaneiden teologian opiskelijoiden opiskelumotivaatio ja opintokokemukset. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 128. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Keuruu: PS-kustannus, 54-66.

OKM 2010a. Suomi jälleen PISA-tutkimuksen kärkeä. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote. Julkaistu 7.12.2010., Saatavilla:
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/pisa2009.html> Viitattu 20.3.2013

OKM 2010b. Opiskelijatutkimus 2010, Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18.

OKM 2012. PISA 2009 – raportti selittää PISA-tulosten syitä ja muutossuuntia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote. Julkaistu 11.4.2012., Saatavilla:
http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/04/pisa09_julkaisu.html Viitattu 20.3.2012

Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 1999. Teoreettista taustaa ja kehittelyä. Teoksessa Olkinuora, E. & Mäkinen, J. (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190. Turku: Painosala.

Opetusministeriö 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit , hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. Saatavilla:
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/opintojen_nopeuttaminen.html?lang=fi Viitattu 12.3.2015.

Opiskelijatutkimus 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Yliopistopaino, Helsinki. Saatavilla:
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Opiskelijatutkimus_2010.html Viitattu 23.1.2015

Otala, L. 1999. Osaajana opintiellä. Porvoo: WSOY.

Panhelainen, M. & Malin, A. 1983. Opiskelijoiden valikoituminen humanistisiin ja luonnontieteellisiin korkeakouluopintoihin ja ensimmäinen opintovuosi. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 346.

Panhelainen, M. 1987. Korkeakouluopintojen kulku: piirteitä opintojen etenemisestä humanistisissa ja luonnontieteellisissä opinnoissa. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja. A:7.

Parjanen, M. 1979. Learning, Earning and Withdrawing. On Social Factors Affecting higher Educational and Professional Career. Acta Universitatis Tamperensis A 104. Tampere.

Patton, M., 2002, Qualitative research & evaluation methods. 3rd edition. Lontoo: Sage publications.

Peltola, S., 2013. Hitaan opiskelijan analyysi. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.

Pirttilä, I. & Eriksson-Piela, S. 2004 Yliopistotyön kirot ja tähtihetket. Kuinka kehittää hyvinvointia akateemisessa työssä? Jyväskylä: Minerva Kustannus. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43157/952-5478-98-X.pdf?sequence=1> Viitattu: 12.3.2015

Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut – peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos: tutkimuksia 168.

Poikela, E. 2001. Tarvitaanko yliopistossa lehtoreita? Teoksessa Poikela E & Öystilä S. (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen on tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 13-29.

Poikela, E. & Öystilä, S. 2001. Teoksessa Poikela E & Öystilä S. (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen on tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 5-7.

Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. *Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisön kiinnittymisen haasteista*. Teoksessa. Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, s. 17-46.

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

Puustinen, L. 2012. ”Sä oot hyvä opettaja ja sit sä käyt sen koulun” Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. *Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Raivio, K. 2015. *Helsingin yliopiston entinen kansleri: Yliopistoissa opiskeluun suhtaututaan löperösti*. Helsingin Sanomat 23.1.2015.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY

Rautapuro, J. & Väisänen, P. 2002. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. *Kasvatus* 33 (1), 6-20.

Rajala, R. 1993. Lapin yliopiston opiskelijoiden opiskeluongelmat, toiminta oppimistilanteissa ja opintotyytyväisyys. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 19.

Richardson, J. & King, E. 1998. Adult students in higher education: burden or boon? *Journal of Higher Education* 69 (1), 65-88.

Rinne, R. 2012. Koulutetun eliitin erottautuminen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 367-407.

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.

Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. *Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintopolitiikka yliopistolaisten kokemana*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Ruohotie, P. 1980. Aikuisen opiskelumotivaatio. Hämeen lääninhallitus: kouluosasto: raportteja 15.12.1980.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Ryynänen, O. & Suhonen, H-J. 2013. Miksi opinnot keskeytyvät tai viivästyvät luokanopettajakoulutuksessa? Kandidaatintutkielma. Tampereen yliopisto.

Räihä, P. & Rautianen, M. 2009. Yliopisto-opinnot kestävät – missä vika? *Kasvatus* 40 (2009), 364-369.

Räihä, P. 2010. *Koskaan et muuttua saa!* Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Väitöskirja. Tampere: Yliopistopaino

Räihä, P. 2015. Mistä hitaat ja saamattomat yliopisto-opiskelijat tulevat?, Helsingin Sanomat.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Viitattu 23.1.2015.

Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 893. Tampere: Tampere University press.

Sallinen, A. 1995. Opetus ja yliopiston tuloksellisuus. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus: Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Helsinki: WSOY, Opetus 2000.

Siekinen, T. & Rautopuro, J. 2012. Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat korkeakouluopiskelijat. Teoksessa: V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Campus Conexus -projektin julkaisu A1. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteen yksikkö.

Silvonen, J. 1996. Nopeammin, nopeammin... Opiskelu ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa (toim.) Börje Helenius, Esa Hämäläinen ja Juha Tuunainen. *Kohti McDonald's-yliopistoa? Näkökulmia suomalaisen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan*.

Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290-297.

Steel, P. 2007. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin* 133, 65-94.

Ståhle, P & Ainamo, A. 2012. Johdanto. Teoksessa P. Ståhle & A. Ainamo (toim.) *Innostava yliopisto. Kohti uudistuvaa yliopistojohtamista*. Helsinki: Gaudeamus, 7-13.

Sulkunen, S. & Välijärvi, J. 2012. PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Opiskelijoiden työssäkäynti.

ISSN=1798-999X. 2007. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla:

http://tilastokeskus.fi/til/opty/2007/opty_2007_2009-04-01_tie_001.html Viitattu

23.1.2015.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutus Suomessa: yhä enemmän ja useammalle.

2007. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla:

<http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu.html>. Viitattu 23.1.2015.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Opiskelijoiden työssäkäynti.

ISSN=1798-999X. 2011. Helsinki: Tilastokeskus Saatavilla:

http://www.stat.fi/til/opty/2011/opty_2011_2013-03-20_tie_001_fi.html viitattu:

12.3.2015.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Opiskelijoiden työssäkäynti.

ISSN=1798-999X. 2012. Helsinki: Tilastokeskus Saatavilla:

http://www.stat.fi/til/opty/2012/opty_2012_2014-03-20_tie_001_fi.html viitattu:

12.3.2015.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Yliopistokoulutus.

ISSN=1799-0599. Yliopistotutkinnon Suorittaneet 2012, Liitetaulukko 4. Yliopistojen alemman korkeakoulututkinnon uudet opiskelijat ja opiskelijat iän mukaan 2012 . Helsinki: Tilastokeskus

Saatavilla: http://tilastokeskus.fi/til/yop/2012/01/yop_2012_01_2013-04-

[23_tau_004_fi.htm](http://tilastokeskus.fi/til/yop/2012/01/yop_2012_01_2013-04-23_tau_004_fi.htm) viitattu: 21.3.2015.

Suortamo, M. 1995. Opetuksen suunnittelu itseohjattua oppimista tukemassa. Teoksessa A. Nuutinen ja A. Sarja (toim.) Oppiminen ja opetuksen kehittäminen korkeakouluissa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä 32, 65-91.

Svala, H. & Ylinen, E. 2010. ”Muualla koulutuksen voi vetää vasemmalla kädellä, meillä kokonaan ilman”. Opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä alisuorittamisesta opettajankoulutuslaitoksen kulttuurisena piirteenä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.

Tanskanen, A. 2010. Kestävästä kasvusta hyvinvointia ja elämänlaatua. Kasvutyöryhmän väliraportti. Valtioneuvoston kanslian raporttisarja 1/2010. Saatavilla: <http://www.fountainpark.fi/fi.pdf> Viitattu 15.3.2015

Teachman, J.D. et al. 1997. Social Capital and the Generation of Human Capital. *Social Forces* 75, 4, 1343-1359.

Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto – Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 17/2000.

Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Higher Education* 45, 89-125.

Tinto, V. 2000. Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NA-CADA Journal* 19 (2), 5-10.

Toiskallio, J. 1995. Korkeakoulu, pedagogiikka & toiminnan yhteiskunta. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:37. s. 79-86.

Trow, M. 1974. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education, In: *Policies for Higher Education, Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*. Paris 26th–29th June. 1973, 55-101. Paris: OECD.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi

Tuominen, P. 1997. Tutkimus opiskelijoiden taloudellisesta tilanteesta ja opiskeluopiskeluprosessista eräissä Turun korkeakouluissa. Pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto.

Tuomisto, J. 1992. Aikuiskasvatuksen perusaineksia. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja B:2.

Törmä, S., Korhonen, V., Mäkinen, M. 2012. Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Tampere: Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto, 163-191. Saatavilla

http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat_korkeakoulutuksen_nayttamoilla_ISBN_978-951-44-8851-1_20121030.pdf Viitattu: 3.3.2015

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: Tampere University Press, 19-35. Saatavilla http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%C3%A4nnityksi%C3%A4-Kohti_osallisuutta_luovaa_korkeakoulutusta_2011_20111021.pdf Viitattu: 13.3.2015

Uski, E. 1999. Eksyneet lampaat. Selvitys Tampereen Yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 40.

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

Vesikansa, S., Lempinen, P. & Suomela, S. 1998. Tehokkaaseen opiskeluun – norminopeutta vai mielekästä oppimista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. 14/1998.

Viitala, T. 1994. Yliopisto-opettajat tutoreina. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 93/1994. Oulun yliopisto. Monistus- ja kuvakeskus.

Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. Kasvatus & Aika 4 (4), 63-81.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimusselosteita 25. Jyväskylän tutkimuslaitos. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44304> Viitattu 11.2.2015.

Väisänen, P. & Rautopuro, J. 2004. ...Vitkaa käy veljesten oppi? Aikuisopiskelijat yliopistossa. *Kasvatus* 35 (2), 14-158. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1381356>. Viitattu 10.3.2015.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. 1999. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, F. 1997. The construction of paradox? One case of mature students in higher education. *Higher Education Quarterly* 51 (4), 376-366.

Ylijoki, O-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.

Ylijoki, O-H. 2009. Yliopiston lumo. Teoksessa T. Tomperi (toim.) *Akateeminen kysymys? Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta*. Tampere: Vastapaino, 83-92.

Yliopistolaki. 558/2009, 4 §. Saatavilla:

[https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558?search\[type\]=pika&search\[pika\]=yliopistolaki](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558?search[type]=pika&search[pika]=yliopistolaki) Viitattu 19.3.2015.

Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Suom. Raija Siironen & Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1 - Haastattelurunko

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opiskelusta elämänvaiheena Tampereen yliopistossa luokanopettajakoulutuksessa.

1. Taustatiedot:

- Kerro itsestäsi: (Ikä, sukupuoli, opiskeluala, vsk)
- Taustarina lyhyesti ← Mitä painottaa?
- Opiskelu-ura
 - Onko opiskellut aikaisemmin? Mitä?
 - OKL ensisijainen hakukohde?
 - Miten OKL tuli kuvioihin?
 - Tutkinnon aloittamisvuosi?
 - Paljonko on suorittanut op OKL? Paljonko yhteensä?
- Opintojen suhde elämään?
 - Tekeekä duunia? Kuinka paljon?
 - Hyödyntääkö opintoja?
 - Hyödyntääkö opinnot työtä?
 - Opiskeleeko samaan aikaan toisaalla?
 - Kuinka paljon keskimäärin käyttää aikaa opintoihin?

2. Opiskeluaika

- Kuvaile itseäsi opiskelijana? Suhteessa muihin OKL?
 - Koulutusohjelma jossa opiskelen, on juuri oikea paikka minulle? (Minun on vaikea löytää opiskelulleni selvää merkitystä)
 - Opintoni edistävät kasvuani ihmisenä; Opintoni innostavat minua kehittämään kykyjäni ja osaamistani
 - Opiskelu-elämän merkitys? (Opintojen loppuun saattaminen on minulle tärkeää; Suorittaminen, Verkostoituminen, kaverit, yhteisöllisyys)
 - Yhteisön merkitys?
 - Minulle on tärkeää päästä tutkimusyhteisön jäseneksi
 - Opettajat kannustavat opiskelijoita keskinäiseen yhteistyöhön
 - Opiskelijat tukevat toisiaan
 - Osallistun mielelläni oman opintoalani vapaaehtoiseen luento- ja keskustelutilaisuuksiin
 - Pystyn mielestäni luontevasti työskentelemään muiden opiskelijoiden kanssa

- Ryhmätilanteissa tunnen usein, että en kuulu joukkoon
 - Tunnen olevani osa tiedeyhteisöä
- Miten opiskelu vastaa odotuksiasi? (Koen olevani kehittymässä opintojeni myötä alani asiantuntijaksi; Olen menettänyt kiinnostukseni nykyiseen opintoalaan; Tulen pärjäämään hyvin opiskeluran aikana)
- Kuvaile itseäsi oppijana?
 - Miten opinnot vastaavat odotuksiasi? (Jos kurssilla pitäydettäisiin tosiasioissa ja teoretisoitaisiin vähemmän, saisiko opinnoista enemmän irti?; Opintoalani sisällöt ovat liian teoreettisia?)
 - Syväoppiminen vai pintaoppiminen? (Tavoittelen opittavien asioiden ymmärtämistä toistamisen sijaan; Jään pohtimaan lukemissani teksteissä esitettyjä ajatuksia ja näkökulmia; Keskustelen mielelläni opettajien kanssa opintojaksoilla heränneistä kysymyksistä)
 - Suhtautuminen tentteihin? (Yleensä riittää että pääsen tentistä läpi ja saan opintojakson suoritettua)
 - Tietoisuus opiskelusta? (Kaiken kaikkiaan opiskelen systemaattisesti ja järjestelmällisesti; Tunnistan tavat joilla opin parhaiten; Uskon pysyväni asettamassani aikataulussa; Näen vaivaa opintojeni eteen?)
 - Olen aikatauluttanut opintoni, jotta pystyn suorittamaan kaikki opintojaksot
- Opiskelijakulttuuri
 - Listaa opiskelun parhaita puolia?
- Koetko mieluisaksi opiskella OKL:ssä Tampereen yliopistossa
 - En, Miksi et?
 - Kyllä, Miksi?
- Miten määrittelet opiskelun elämänvaiheena?
- Miten määrittelet opinnot?