



UNIVERSITY  
OF TAMPERE

This document has been downloaded from  
Tampub – The Institutional Repository of University of Tampere

*Publisher's version*

Authors: Rautopuro Juhani, Korhonen Vesa  
Name of article: Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat  
Name of work: Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta  
Editors of work: Mäkinen Marita, Korhonen Vesa, Annala Johanna, Kalli Pekka, Svärd Päivi, Värri Veli-Matti  
Year of publication: 2011  
ISBN: 978-951-44-8610-4  
Publisher: Tampere University Press  
Pages: 36-58  
Discipline: Social sciences / Educational sciences  
Language: fi  
School/Other Unit: School of Education

URN: <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-936>

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

# YLIOPISTO-OPINTOJEN KESKEYTTÄMISRISKI JA OPINTOIHIN KIINNITTÄMISEN ONGELMAT

Juhani Rautopuro & Vesa Korhonen

Artikkelissa tarkastellaan yliopisto-opintojen keskeyttämistä, opintojen luopumisen ja keskeyttämisen mahdollisia syitä sekä yleiseksi osoittautunutta heikkoa opintoihin kiinnittymistä ilmiönä. Neljän suomalaisen yliopiston opintorekisteritietojen ja opiskelijakyselyn alustavien tulosten pohjalta tarkastellaan opintojen keskeyttämistä, heikon opintoihin kiinnittymisen ja hitaan opintotahdin suhteutumista Bologna-prosessin mukaiseen viiden vuoden valmistusaikainormiin. Opintojen hidas käynnistyminen ja hidas opintotahti ennakoivat kasvattavan keskeyttämistä. Tulokset osoittavat, että viiden vuoden tavoitteellisen valmistusaajan saavuttaa vain ehkä neljännes yliopisto-opiskelijoista. Joka kolmas opiskelija ei välttämättä saavuta maisterintutkintoa edes seitsemän vuoden maksimijaksossa. Lopuksi artikkelissa pohditaan sitä, millaisella ohjauskulttuurilla ja -käytännöillä opintojen keskeyttämisen ja viivästymisen riskeihin tai heikkoon opintoihin kiinnittymiseen halutaan korkeakouluissa vaikuttaa, korjaavalla vai ennaltaehkäisevällä kulttuurilla.

## Johdanto

Koulutusoptimismi on suomalaiselle yhteiskunnalle leimallinen piirre. Suomessa, kuten kansainvälisestikin, arvostetaan korkeakoulutusta ja vannotaan tiedon, osaamisen ja koulutuksen nimeen (Puhakka, Rautopuro & Tuominen 2008). Yliopistot ovat muuttuneet eliittien kouluttajista massojen opinahjoiksi, ja ne ovat avanneet ovensa entistä moninaisemmalle opiskelijajoukolle (Trow 1974; ks. myös Ursin, Rautopuro & Välimaa tässä julkaisussa). Esimerkiksi Suomessa yliopisto-opiskelijoiden määrä kasvoi 60 prosenttia ja suoritettujen tutkintojen määrä 56 prosenttia vuosien 1990–2006 välisenä aikana (Kota-tietokanta). Bolognan prosessin myötä annetun julistuksen tavoitteisiin kuuluvat muun muassa yhdenmukaiset tutkintorakenteet, opintojen mitoitustajärjestelmien käyttöönotto ja laadunarvioinnin eurooppalainen ulottuvuus (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010).

Grubb ja Lazerson (2005) katsovat massayliopiston synnyttämisen olevan kiinteässä yhteydessä työelämän odotettuihin tarpeisiin. Samalla yliopiston perinteistä sivistystehtävää on murennettu (Siltala 2004, 300). Koulutusjärjestelmän toimivuutta ja tuloksellisuutta mitataan erilaisilla indikaattoreilla, kuten valmistuneiden työllistymisellä, suoritettujen tutkintojen määrällä sekä opintojen keskeyttämisellä. Eurooppalaisen korkeakoulualueen rakentamiseen tähtäävän Bolognan prosessin seurantalokokouksen 2007 julkilausumassa (London Communiqué) nostettiin valmistuneiden työllistyvyys (employability) lähitulevaisuuden prioriteetiksi ja näkökulmaa korostettiin selvemmin viimeisimmässä julistuksessa (Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué 2009).

Yliopistojen henkilökunta on kokenut korkeakoulutuksen muutokset lisääntyneinä opiskelijamäärinä, tehtäväkuvien pirstoutumisena, hämartyksenä ja pätkittymisenä sekä jatkuvana paineena tuloksen tekoon (Puhakka & Rautopuro 2008). Opiskelijat puolestaan suhtautuvat opintoihinsa aikaisempaa välineellisemmin tavoitellen työmarkkinoilla vaadittavia kvalifikaatioita ja pätevyksiä. Woodin (2004) mukaan kolme opiskelijaa neljästä on tullut yliopistoon saadakseen hyvän työpaikan, joten korkeakouluopinnoilla on paljon statusarvoa

opiskelijoiden mielikuvissa. Yliopistoissa opiskellaan pääsääntöisesti sellaisten tutkintojen saavuttamiseksi, jotka toivotaan tunnustetuiksi koulutuksen ja työelämän hierarkkisessa maailmassa (Kivinen & Nurmi 2003).

Korkeakoulutuksen muutokset asettavat haasteen opintojen sujuvalle etenemiselle. Syitä siihen, miksi jotkut opiskelijat pysyvät opinnoissaan ja toiset eivät, ja millainen on mielekäs integroituminen opintoihin, on tutkittu paljon. Opintojen keskeyttäminen ja heikko integroituminen opiskeluympäristöön korkea-asteella on yleistä. Tätä osoittavat monet tutkimukset ja selvitykset. OECD:n tutkimusten mukaan keskimäärin kolmannes korkeakouluopiskelijoista lopettaa opiskelunsa ennen ensimmäistä tutkintoaan. Kyseessä on OECD-maiden kaikkien tieteenalojen keskiarvo. Eri maiden, samoin kuin tieteenalojen välillä on kuitenkin suurta vaihtelua. OECD:n mukaan useissa maissa luonnontieteet ja teknologia ovat aloja, jotka kärsivät eniten opintojen keskeyttämisestä (Ulriksen, Moller Madsen & Holmegaard 2010).

Opintojen loppuunsaattaminen on luonnollisesti lähtökohtainen tavoite kaikelle opiskelulle. Opintojen keskeyttäminen on tulkittava työntövaikutukseksi. Vastaavasti opintoihin integroituminen ja kiinnittyminen merkitsevät vetovaikutusta. Yksi opiskelijatutkimuksessa paljon hyödynnetty opintojen keskeyttämistä (drop-out) tai jatkamista (retention) kokoava malli on Vincent Tinton (1975; 1997; ks. myös Tinto & Goodsell-Love 1993) kehittänyt jäsennys opiskelijan akateemisesta ja sosiaalisesta integroitumisesta opintoihinsa.

Tässä artikkelissa tarkastelemme opintojen keskeyttämisriskiä sekä keskeyttämisilmiön laajuutta ja luonnetta yliopistojen ja yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta. Luomme aluksi katsauksen opintojen keskeyttämisestä käytyyn kansalliseen ja kansainväliseen keskusteluun ja käsitteiden määrittelyyn. Käytämme apuna muun muassa Tinton (1996; 1997) tutkimuksia ja havaintoja opiskelijan keskeyttämisriskien vähentämisestä. Sivuumme myös opintoihin kiinnittymisen kysymyksiä (ks. tarkemmin Mäkinen ja Annala tässä julkaisussa). Empiirisessä osuudessa tarkastelemme opintojen keskeyttämisriskin laajuutta ja opintojen

etenemistä suhteessa Bolognan prosessin mukaisiin tavoiteaikatauluihin. Keskeyttämisriskiä ja opintotahtia tarkastelemme neljän suomalaisen yliopiston opintorekisteritietojen pohjalta, ja huomion kohteena ovat erityisesti opinnoissaan hitaasti edenneet opiskelijat.

## Opintojen keskeyttäminen, viivästyminen ja opintoihin kiinnittyminen

### *Keskeyttäminen vai viivästyminen?*

Korkeakoulutuksesta luopumisesta tai opintojen keskeyttämisestä puhuttaessa on huomattava, että se voi olla vapaaehtoista, opiskelijan omasta tahdosta tapahtuvaa tai pakon sanelemaa eli yliopistosta tai yliopiston ulkopuolisista syistä aiheutuvaa (Määttä 1995; Lähteenoja 2010). Keskeyttäminen ei välttämättä merkitse syrjäytymistä tai epäonnistumista vaan yksilön elämänura voi saada uuden suunnan. Suomalaisessa korkeakoulukeskustelussa keskeyttäminen nähtiin pitkään lähinnä opiskelijan eikä yliopiston epäonnistumisena tai ongelmana. Vasta 1960-luvun lopulla alettiin opintojen keskeyttämistä selvittäneissä tutkimuksissa huomioida myös opiskelemisen sosiaalista kontekstia (Lähteenoja 2010, 46).

Opinnoista luopumiselle on useita käsitteitä, joista yleisimmät ovat opintojen keskeyttäminen (drop-out) ja opinnoista pois jättäytyminen (opt-out) (Ulriksen ym. 2010). Drop-out on tavallisin nimitys opinnoista luopumiselle USA:ssa, jossa samaa ilmiötä kuvataan myös poistumaan viittaavalla käsitteellä *student departure*. Brittiläiset tutkijat käyttävät puolestaan käsitteitä *non-completion* tai *non-continuing students*. Opintojen keskeyttämisen vastakohtana käytetään muun muassa opintoihin sitoutumista (commitment), opintoihin kiinnittymistä (engagement) ja opintojen jatkamista (retention). Keskeisin ero on siinä, katsotaanko opintojen keskeyttämistä oppilaitoksen vai opiskelijan ongelmana ja tarkastellaanko keskeyttämistä työntö- vai

vetovaikutuksen seurauksena (Ulriksen ym. 2010). Työntövaikutukset aiheuttavat opinnoista tai oppilaitoksesta poistumista, ja vetovoimatekijät puolestaan merkitsevät opintojen jatkamista ja kiinnittymistä niihin. Vaikka opintoja järjestävän instituution kannalta kaikki keskeyttämiset ovat taloudellista hävikkiä, yksilön kannalta kyseessä voi olla joissakin tapauksissa hyvinkin mielekäs uuden suunnan löytäminen opintoihin ja elämään.

Keskeyttämisriskin kohdalla on syytä huomioida, että opintojen keskeyttäminen ei merkitse lopullista poistumista korkeakoulutuksesta. Yksittäisestä korkeakoulusta poistuvat voidaan jaotella karkeasti ottaen kahteen ryhmään: oppilaitosta, opintoalaa tai koulutussektoria vaihtavat (tranfer) opiskelijat ja tutkintoon johtavan koulutuksen kokonaan keskeyttävät (drop-out) opiskelijat (Hovdhaugen & Aamodt 2009). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että korkeakoulutuksesta poistuminen voi johtua joko instituution sisäisistä tai ulkoisista syistä. Sellaisia keskeyttämisen syitä, joihin koulutusta antava instituutio ei juuri voi vaikuttaa, ovat muun muassa opiskelijan sosioekonominen tausta, taloudellinen tilanne, työmarkkinoiden rakenne ja henkilökohtaiset syyt, joita voivat olla esimerkiksi puutteelliset opiskelutaidot (esim. kielelliset tai matemaattiset kyvyt) tai väärät opintovalinnat (Davies & Elias 2003; Lau 2003). Sen sijaan korkeakouluorganisaatio voi vaikuttaa opiskelijoille syntyviin kokemuksiin oppimisympäristöistä, opintojen ohjauksesta ja opetuksen laadusta.

Suomessa opintojen keskeyttäminen yliopistoissa on vaikeasti määriteltävissä, koska ennen Bolognan prosessin aikarajoitteita opiskelijan opinto-oikeus on ollut periaatteessa ikuinen. Opiskelija on voinut ilmoittautua vuodesta toiseen paikalla olevaksi tai poissaolevaksi.

Lukuvuonna 2008–2009 suomalaisissa yliopistoissa keskeytti tutkintoon johtavat opintonsa kokonaan hieman yli 5 prosenttia opiskelijoista (lähes 8000) ja lähes yksi sadasta vaihtoi koulutussektoria (Tilastokeskus 2011). Tilastokeskuksen StatFin-tietokannan mukaan vuonna 2003 aloittaneista yliopisto-opiskelijoista lähes 70 prosenttia jatkoi opintojaan vielä viiden vuoden kuluttua. Viisi vuotta opintojen aloittamisen jälkeen noin 2 prosentilla opiskelijoista ei ollut mitään

korkeakoulututkintoa, eivätkä he myöskään jatkaneet opintojaan muissa oppilaitoksissa; lisäksi noin 4 prosenttia oli siirtynyt työelämään ilman tutkintoa ja noin yksi viidestäsadasta (0,2 %) oli työttömänä ilman tutkintoa. Yksi neljästä oli suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon viidessä vuodessa. (Tilastokeskus 2010).

Suomessa opiskeluaikojen pitkittyminen yliopistoissa on ollut jatkuva huolenaihe, johon on vuosikymmeniä etsitty koulutuspoliittisia ja opiskeluaikojen sääntelyyn liittyviä ratkaisuja. Suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden opiskelu- ja valmistumisajoissa onkin tapahtunut kolmen viime vuosikymmenen aikana hiljalleen tiivistymistä. Valmistumisajojen tarkastelu siirtyi 1990-luvulla Kota-tietokantaan. Tietokannan mukaan opinnot kestivät esimerkiksi 1990-luvun ajan keskimäärin 6,5 vuotta. Tosin alakohtaista vaihtelua on ollut paljon. Pisimmät valmistumisajat olivat arkkitehteillä, joiden valmistumisajat vaihtelivat 10–10,5 vuoteen. Lyhimmät valmistumisajat, keskimäärin 4–5 vuotta, olivat terveystieteissä. (Ks. Merenluoto 2009.) Vuosina 2000–2004 valmistumisajojen keskiarvo laski kuuteen vuoteen. Alojen väliset erot ovat olleet edelleen suuria, arkkitehtien opiskellessa pisimpään ja terveystieteiden maistereiden nopeimmin. (Merenluoto 2009.) Suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden opintojen keskeyttämisestä koskevissa tutkimuksissa 1960-luvulta lähtien on havaittavissa kaksi keskeistä trendiä. Ensinnäkin opintonsa keskeyttäneiden osuus on laskenut vuosikymmenten kuluessa, ja toiseksi keskeyttäminen on yleisintä ensimmäisten opintovuosien aikana (Parjanen 1979; Koivisto 1984; Määttä 1995; Rautopuro & Väisänen 2001).

Koulusalojen välisten erojen yleisyys on myös kansainvälisesti tunnettu ilmiö. Smith ja Naylor (2001) raportoivat USA:n valmistumattomien opiskelijoiden (non-completion) osuuden olevan noin 37 prosenttia ja Britannian noin 18 prosenttia. Lisäksi he arvioivat Britannian keskeyttämislukujen kasvavan korkeakoulutuksen yleistymisen myötä. Smith ja Naylor (2001) sovelsivat probit-analyysia opintojen keskeyttämisen (withdrawal) mallintamiseen Britanniassa. Analyysissa vertailuryhmänä olivat yhteiskuntatieteiden opiskelijat ja malli raportoitiin erikseen miehille ja naisille. Yhteiskuntatieteellisen

alan opiskelijoihin verrattuna keskeyttämisriski oli tilastollisesti merkittävästi suurempi muun muassa arkkitehtuuria, biologiaa, fysiikkaa, matematiikkaa ja tietojenkäsittelytiedettä opiskelevilla miehillä sekä arkkitehtuuria ja tietojenkäsittelytiedettä opiskelevilla naisilla.

Norjassa yli puolet opiskelijoista keskeyttää neljän vuoden aikana opintonsa siinä yliopistossa, jossa on aloittanut opintonsa. Suurin osa heistä vaihtaa oppilaitosta. 17 prosenttia aloittaneista keskeyttää korkeakouluopinnot kokonaan. (Hovdhaugen & Aamodt 2009.) Norjassa keskeyttäminen on yleisintä yhteiskuntatieteellisellä ja humanistisella koulutusalailla. Yhteistä näille koulusaloille on suhteellisen vapaa kirjautuminen opiskelijaksi ilman varsinaisia pääsykokeita. Rautopuron ja Väisäsen (2001, 61–62) Joensuun yliopistossa suorittaman seuranta-tutkimuksen mukaan opintojen keskeyttäminen oli yleisintä luonnontieteellisellä ja yhteiskuntatieteellisellä alalla.

Viimeaikaisissa eurooppalaisissa tutkimuksissa (EuroStudent I–IV) on kuvattu eri maiden korkeakouluopiskelijoiden tilannetta ja opintojen etenemistä. Esimerkiksi tuoreessa EuroStudent IV -tutkimuksen Suomen raportissa (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010) todetaan opintojen etenemisestä ja sujuvuudesta, että omia tavoitteita nopeammin oli opiskellut vain kolme prosenttia suomalaisista opiskelijoista. Sen sijaan runsas kolmannes opiskelijoista vastasi, että opinnot olivat edenneet omia tavoitteita hitaammin. Vastauksissa on melko paljon eroja yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden välillä, sillä yliopisto-opiskelijoista 42 prosenttia ilmoitti opiskelleensa tavoitteitaan hitaammin, ammattikorkeakouluopiskelijoista 25 prosenttia. Näkemykset opintojen etenemisestä vaihtelivat myös sukupuolittain, sillä miehistä 41 prosenttia oli opiskellut tavoitteitaan hitaammin, naisista 29 prosenttia. On todennäköistä, että opintojen etenemisessä on myös paljon koulutusala- ja oppilaitoskohtaisia eroja, mutta näitä ei raportissa tarkemmin selvitelty.



## *Miksi opinnot keskeytyvät tai viivästyvät?*

Yliopisto-opiskelijat ovat lähtökohdiltaan ja orientaatioiltaan heterogeeninen ryhmä. Kuva keskeyttämisen syistä onkin hyvin moninainen, joten keskeyttämisriskien tunnistaminen ei ole yksiselitteistä. Myös yksilöiden korkeakoulutukselle kohdistamat odotukset ja tavoitteet eroavat paljon ja tämä vaikuttaa väistämättä opintojen sujumiseen ja opintoihin integroitumiseen. Bergenhenegouwen (1987) esitti klassisessa tutkimuksessaan yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta, että korkeakouluopintojen keskeyttäminen on pitkälti seurausta siitä, miten opiskelijat kokevat tutkinnon ja opintojensa arvon. Nämä kokemukset ja arvostukset ovat aina hyvin yksilöllisiä. Jos opiskelijat kokevat opiskelussaan ristiriitaa suhteessa omaan tavoitteisiinsa, orientaatioihinsa ja arvostuksiinsa, heidän keskeyttämisajatuksensa helposti lisääntyvät.

Eri tutkimuksissa on saatu hyvin erilaisia havaintoja keskeisimmistä keskeyttämisen syistä ja niihin vaikuttaneista tekijöistä. Tinto (1996) on koornut keskeisiä yliopisto-opiskelijoiden keskeyttämisen syitä, joita ovat muun muassa 1) opiskeluun liittyvät vaikeudet, 2) sopeutumiseen liittyvät vaikeudet, 3) omaan tavoitteisiin tai orientaatioon liittyvät vaikeudet, 4) heikko tai ulkokohtainen sitoutuminen, 5) taloudelliset vaikeudet, 6) opiskelijan ja yliopiston yhteensopimattomuus sekä 7) eristäytynisyys/irralisuus. Näissä erilaisissa syissä tulee vahvasti esille se, millaiseksi opiskelijan ja korkeakoulun välinen suhde on muodostunut.

Opiskelijatutkimuksessa on kiinnitetty runsaasti huomiota opiskelijan kulttuuriseen pääomaan, mikä näkyy esimerkiksi sosioekonominen taustan merkityksenä opintoihin integroitumisessa. Yliopistossa pärjäävät parhaiten ne, joilla on vahvin kulttuurinen pääoma. (Ks. Olkinuora & Mäkinen 1999; Ahola & Olin 2000.) Thomas ja Quinn (2007) ovat osoittaneet yhdentoista maan vertailussa, että vanhempien korkea koulutustausta on muita taustatekijöitä merkittävämpi selittäjä yliopistoon pääsyyllä ja opinnoissa menestymiselle. Myös suomalaiset tutkimukset vahvistavat tämän näkemyksen. Nevalan (1999, 184–186) väitöstutkimuksen mukaan (ks. myös Nori 2011, 3–4) ylempien toimihenkilöiden lasten osuus yliopisto-opiskelijoista on selkeästi suurempi

kuin työväestön. Vaikka koulutuserot ovat kaventuneet, ovat muutokset jääneet vähäisiksi. Nopeasti valmistuneiden vanhemmat viettivät enemmän aikaa lastensa kanssa ja heillä oli korkeampi koulutustaso. Tämä on mahdollistanut nuorena ja nopeasti valmistuneille paremman ymmärryksen koulutuksen maailman toiminnasta ja valmiudet sosiaalistua yliopistoon. (Merenluoto 2009.) Smithin ja Naylorin (2000) mukaan opiskelijan sopiva sosioekonominen tausta helpottaa opiskeluvaihteluiden luomista ja integroitumista instituutioon myös yliopiston näkökulmasta.

Rautopuron ja Väisäsen (2001) tutkimuksessa todettiin, että Joensuun yliopistossa opiskelien opintojen keskeyttäminen syyt voitiin yleisesti luokitella akateemisiin syihin (mm. opetus, sivuainevalikoimat yliopistosta johtumattomiin syihin (mm. sijainti, kaupungin ilmapiiri sekä henkilökohtaisiin syihin (mm. perhesyyt). Keskeyttämisen syyt vaihtelivat opintojen eri vaiheissa ja opintoaloittain. Ne olivat silti samansuuntaisia Hovdhaugenin ja Aamodtin (2009) Norjassa tekemien löydöksiensä kanssa. Olennainen ero pohjoismaisten ja muiden kansainvälisten tutkimusten välillä on se, että esimerkiksi Norjassa ja Suomessa taloudelliset syyt eivät ole merkittävä tekijä opintojen keskeyttämiseen. Suomessa ja Norjassa yliopistot ovat olleet valtion omistamia ja rahoittamia, niissä ei peritä lukukausimaksuja, opiskelijoilla on mahdollisuus hakeutua tasa-arvoisesti opintoihin, ja he voivat hakea kohtuullisella korolla myönnettävää opintolainaa, joten opiskelijat eivät ole riippuvaisia vanhempien tuesta ja sosioekonomisesta taustasta (Hovdhaugen & Aamodt 2009; Usher & Medow 2010; Välimaa 2006).

Saarenmaan ym. (2010) mukaan merkittävimmät syyt opintojen hitaaseen etenemiseen yleisesti olivat työssäkäynti, elämäntilanne ja erilaiset henkilökohtaiset syyt. Työssäkäynti oli hidastanut enemmän yliopisto-opiskelijoiden kuin ammattikorkeakouluopiskelijoiden opintoja. Toisaalta työssäkäynti ei ole aina merkittävimpien opintoja hidastavien tekijöiden joukossa (ks. Kurri 2006).

Muissakin viimeaikaisissa tutkimuksissa on saatu samanlaisia arvioita korkeakouluopiskelijoiden opintojen pitkittymisen ja viivästymisen syistä (ks. EuroStudent-tutkimukset). Oulun yliopiston Valtti-hankkeen

(Liimatainen, Kaisto, Karhu, Martikkala ym. 2010, 11–13) selvityksessä viisi tärkeintä opintojen viivästymisen syytä niin ammattikorkeakoulu- kuin yliopisto-opiskelijoilla olivat työssäkäynti, opiskelumotivaation puute, henkisen hyvinvoinnin ongelmat (esimerkiksi jaksaminen tai masennus) ja perhe-elämään tai ihmissuhteisiin liittyvät asiat (esimerkiksi lähimmäisen sairastuminen tai vanhempainvapaa) sekä laiskuus. Laiskuutta ei ole syytä nähdä sananmukaisesti laiskuutena, vaan taustalla on monenlaista vieraantuneisuutta ja vaikeuksien kokemuksia.

### *Opintoihin kiinnittymisen kitkapinnat*

Opintoihin integroitumista ja kiinnittymistä on tarkasteltu hyvin monenlaisin käsittein ja painotuksin (ks. Lähteenoja 2010). Tinton mukaan (1975; 1993; 1996; 1997) keskeinen lähtökohta opintojen haltuunoton tai keskeyttämisen kannalta on akateemisen ja sosiaalisen integraation voimakkuus ja yhteisvaikutus opintojen jatkamisen kannalta. Akateeminen integraatio tarkoittaa akateemiseen opiskeluympäristöön ja tieteelliseen yhteisöön liittyviä asioita, kuten opinnoista suoriutuminen, akateemiset taidot ja kiinnostus opiskelualaan. Sosiaalinen integraatio puolestaan tarkoittaa sosiaalisia suhteita opiskeluun liittyvissä yhteisöissä ja henkilökohtaisia kontakteja akateemiseen opetus- ja tiedeyhteisöön. (Ks. Tinto 1997.)

Tinton mallia on hyödynnetty lukuisissa opiskelijatutkimuksissa, vaikka näyttöä tai vahvistusta itse teorialle ei ole saatu (ks. Mannan 2007; Draper 2008). Draper (2008) esittää Tinton mallin täydennyksenä opiskelijan integraation käsittävän kolme integroitumisen elementtiä: akateemisen integraation ja sosiaalisen integraation yliopiston sisällä sekä sen ulkopuolella. Perusajatus on se, että myös yliopiston ulkopuoliset suhteet ja tekijät vaikuttavat siihen, millaiset ovat opiskelijan mahdollisuudet osallistua opintoihin. Thomasin (2000) mukaan opintoihin integroitumisen tarkasteluun tulisi lisätä taloudelliset (toimeentulo, opintojen rahoitus) sekä ohjaus- ja tukipalveluiden ja opiskelijademokratian (opiskelijajärjestöt, opiskelijaedustus yliopiston

hallintoelimityssä jne.) ulottuvuudet, jotka edelleen täydentävät kokonaiskuvaa opintoihin integroitumisesta.

Opintoihin integroitumista korkeakoulutuksen opiskeluympäristössä on tarkasteltu erityisesti kiinnittymisen (engagement) näkökulmasta (Harper & Quaye 2009; Kuh ym. 2007; Kuh 2009; Leach & Zepke 2011; ks. myös Mäkinen & Annala tässä julkaisussa). Kiinnittyminen ja integroituminen ymmärretään usein samansuuntaisina käsitteinä, joiden välille ei ole tarkoituksenmukaista tehdä suurta eroa. Opintoihin kiinnittyminen yhdistää opiskelijan odotukset, yhteisöjen toimintakulttuurit ja koulutusorganisaation tarjoamat mahdollisuudet. Myös akateemiset opiskelutaidot ja niiden riittävä hallinta ovat opiskelijan kiinnittymisen kannalta kynnyskysymyksiä. Instituution näkökulmasta opintoihin kiinnittyminen voi merkitä organisaation parempaa itseymmärrystä niistä toimintatavoista ja kulttuureista, joilla opintojen eri vaiheissa voidaan edesauttaa opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin, esimerkiksi kehittämällä ohjauspalvelusysteemiä (ks. Lähteenoja 2010; Korhonen 2011).

Suomessa heikkoon kiinnittymiseen liittyy keskustelu niin kutsutuista sitoutumattomista (non-committed) opiskelijoista, jotka ovat selkeä riskiryhmä korkeakouluopintojen viivästymisen ja keskeyttämisen kannalta (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004; Litmanen, Hirsto & Lonka 2010). Sitoutumattomuus johtaa heikkoon sosiaaliseen ja akateemiseen integroitumiseen, jolloin opintoihin liittyvät tavoitteet ovat selkiytymättömiä, sosiaalisilla suhteilla on vähän merkitystä ja ahdistuneisuus sekä opintostressi ovat yleisiä. Mäkisen ym. (2004) tutkimuksessa sitoutumattomia korkeakouluopiskelijoita oli keskimäärin 27 prosenttia eri koulutusaloilla. Heikoimmin sitoutuneita olivat luonnontieteiden (35,4 %) ja humanistisen alan (34,4 %) opiskelijat. Sitoutumattomat opiskelijat harkitsivat opintosuunnan vaihtamista tai opintojen keskeyttämistä muita opiskelijoita enemmän. Sitoutumattomat opiskelijat olivat myös niitä, jotka yleisimmin ilmoittautuivat poissaoleviksi kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, joten opintojen käyntiin lähteminen oli hidasta.

Heikon opintoihin kiinnittymisen ja sitoutumattomuuden taustalla on monenlaisia tekijöitä, kuten kokemukset ajan riittämättömyydestä, pystymättömyydestä, irrallisuudesta ja osattomuudesta. Tällaiset kokemukset, jotka saatetaan tulkita jopa laiskuudeksi, johtavat vähitellen otteen heikentymiseen opiskelusta (vrt. Liimatainen ym. 2010). Kun opiskelija ei koe tavoitteistaan huolimatta opintojaan merkityksellisiksi, on tavoitteiden saavuttaminen ja opintojen suunta hukassa, kuulumattomuuden ja osattomuuden kokemukset kasvavat ja opinnoista vieraantumisen kierre syvenee (ks. Korhonen 2011). Kun kyse ei ole vapaaehtoisesta opinnoista luopumisesta, on edessä aito koulutuksellisen syrjäytymisen riski ja opinnoista vieraantumisen kierre.

## Opintojen eteneminen ja keskeyttämisriski suomalaisissa yliopistoissa

Vuoden 2009 loppupuolella käynnistyneen Campus Conexus -projektin yhtenä tavoitteena on tutkia korkeakoulutuksesta syrjäytymisen ja keskeyttämisen riskiä ja ilmiön laajuutta. Projektillaon käytössään neljän suomalaisen yliopiston (Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Tampereen yliopisto ja Tampereen teknillinen yliopisto) opiskelijoiden opiskelijarekisteritiedot. Rekistereistä saatavien opintopisteiden ja läsnäololukukausien kertymien perusteella voidaan hahmottaa muun muassa opintojen etenemistä yliopistoittain sekä koulutus- ja opintoaloittain. Tutkimuksen kohdejoukoksi on määritelty Bolognan prosessin luoman aikataulun mukaisesti opiskelevat perusopiskelijat. Käytännössä tämä tarkoittaa opiskelijoita, jotka ovat aloittaneet opintonsa perusopiskelijavalinnan kautta syyslukukaudella 2005 tai myöhemmin, ja joilla ei ole aiempia tutkintoja. Osittain tähän rajaukseen vaikuttivat yliopistojen erilaiset käytänteet muun muassa opiskelijoiden valintareittien ja muualla suoritettujen opintojen kirjaamisessa.

Seuraavissa taulukoissa esitetään alustavia havaintoja Bolognan prosessin mukaan opiskelevien opiskelijoiden opintojen etenemisestä, jota

mitataan suoritettuina opintopisteinä ja opiskelun kestonä. Opintojen etenemisvauhtia tarkastellaan opintopistekertymän ja läsnäololukukausien suhteella (ks. taulukko 1). Saavuttaakseen maisterin tutkinnon (300 opintopistettä muutamaa poikkeusalaa lukuun ottamatta) viidessä vuodessa, opiskelijan tulisi suorittaa tasaisella tahdilla keskimäärin 30 opintopistettä lukukaudessa. Seitsemän vuoden maksimiajan käyttäminen edellyttää hieman yli 21 opintopisteen keskimääräistä lukukausivauhtia. Mikäli opiskelija ei valmistu määräajassa, hän joutuu opinto-oikeutensa jatkamiseksi hyväksyttämään opintosuunnitelman (Yliopistolaki 2005/556).

**Taulukko 1.** Opintopistekertymien kuvailevia tunnuslukuja yliopistoittain (op/lukukausi)

	Jyväskylä (n = 4775)	Helsinki (n = 9090)	Tampere (n = 3577)	Tampere TtY (n = 2717)
Keskiarvo	22,9	21,9	19,7	25,3
Mediaani	24,3	23,2	22,0	22,8
Keskihajonta	10,1	9,3	11,1	31,2
Alin 5 %	2,0	2,7	0,0	4,0
Alin 10 %	7,8	8,2	1,0	8,2
Alakvartiili (25 %)	17,5	17,3	12,0	16,5
Yläkvartiili (75 %)	29,4	27,7	27,9	27,0

Taulukossa 2 on opintopistekertymä luokiteltu ennusteeksi nykyisen opintovauhdin riittävydestä seitsemän vuoden opintoajalle. Esimerkiksi luokka ”Ei kandidaatiksi 7 v.” tarkoittaa sitä, että opiskelija on suorittanut keskimäärin korkeintaan 11 opintopistettä lukukautta kohti, ja nykyisellä opintovauhdilla jopa kandidaatin tutkinnosta jää puuttumaan seitsemän vuoden opinnoista huolimatta vähintään yhden oppiaineen perusopintojen verran opintopisteitä. Vastaavasti ”varmat maisterit” etenevät ainakin lähes 21 opintopisteen lukukausivauhtia, jopa selkeästi nopeammin. Kaksi muuta ”ehkä” -luokkaa sijoittuvat tähän välimaastoon.

**Taulukko 2.** Ennustettu opintojen eteneminen nykyisellä opintotahdilla yliopistoittain

	Jyväskylä (n = 4775)	Helsinki (n = 9090)	Tampere (n = 3577)	Tampere TTY (n = 2717)
"Ei opintosuorituksia"	195 (4,1 %)	334 (3,7 %)	286 (8,0 %)	40 (1,5 %)
"Ei kandidaatiksi 7 v"	480 (10,1 %)	906 (10,0 %)	579 (16,2 %)	344 (12,7 %)
"Ehkä kandidaatti 7 v"	129 (2,7 %)	265 (2,9 %)	130 (3,6 %)	93 (3,4 %)
"Kandidaatti, ehkä maisteri 7 v"	916 (19,2 %)	2092 (23,0 %)	710 (19,8 %)	664 (24,4 %)
"Varma maisteri 7 v"	3055 (64,0 %)	5493 (60,4 %)	2967 (82,3 %)	1576 (58,0 %)
7 vuoden läpäisy 2001–2002 aloittaneilla	61 %	57 %	61 %	41 %

Tulokset opintojen odotettavissa olevasta etenemisestä ovat huolestuttavia ja ristiriidassa opintojen valmistumisajoista esitettyjen virallisten tavoitteiden kanssa. Tuloksiin on kuitenkin suhtauduttava yliopistojen erilaisten rekisterijärjestelmien vuoksi vain suuntaa antavasti. Nykyisellä opiskeluvauhdilla noin kolmannes ei (ehkä) valmistu normiajassa maisteriksi, eikä noin yksi kuudesta (jopa yksi viidestä) opiskelijasta valmistu seitsemässä vuodessa edes kandidaatiksi. Vertailu (taulukko 2) vuosina 2001–2002 aloittaneiden valmistumistilastoihin (Virkkunen 2010) osoittaa sen, että Bolognan prosessin alkuvaihe nopeuttaisi valmistumista hieman. Tosin Virkkusen (2010) käyttämä tilasto ei ole täysin vertailukelpoinen tämän artikkelin laskentaperusteiden kanssa. Saatuja tuloksia tukevat myös Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen (RUSE) monivuotisen tutkimushankkeen havainnot, joiden mukaan Bologna-aganndan tavoite lyhentää opintoaikoja ei ole toteutunut (Galli & Ahola 2011).

Edellä esitetyt tulokset ovat yliopistotason tietoja ja on luonnollista myös se, että eri opintoalojen välillä on vaihtelua. Yleisesti näyttää siltä, että opintojen eteneminen on hitainta tieto- ja viestintäteknologian koulutuksessa ja eräillä luonnontieteellisillä aloilla. Lisäksi opintojen hidas eteneminen näyttää olevan enemmän miesten kuin naisten ongelma.

Varttuneemmalla iällä aloittaneiden opinnot etenevät hitaammin kuin nuorena aloittaneiden. Oma erityinen ryhmänsä ovat myös ne opiskelijat, joiden suoritustiedoissa ei ole ensimmäistäkään opintopistettä, vaikka läsnäolulukukausia rekisterissä on jo paljon. Heidän motiivihinsa ei rekisteritietojen perusteella päästä tarkemmin kiinni.

Jatkotarkasteluun valittiin ne opiskelijat, joilla jopa alemman kandidaattitason tutkinnon suorittaminen seitsemässä vuodessa on kyseenalaista. Näitä opiskelijoita lähestyttiin pilottitutkimuksena verkkokyselyllä yliopistojen sähköpostiosoitteita hyödyntäen. Pilottikyselyyn vastanneilta (n = 85) saatiin mielenkiintoista tietoa hitaasti opinnoissaan etenevien opiskelijoiden elämäntilanteesta ja opintoihin kiinnittymisestä. Lähes kaksi opiskelijaa kolmesta (64 %) kertoi työskentelevänsä sivu- tai päätoimisesti opintojensa ohella ja suurin osa heistä opintoalaansa vastaamattomassa työssä muun muassa kaupan alan asiakaspalvelutehtävissä. Selkeästi alle puolet vastaajista (43 %) katsoi olevansa päätoimisia opiskelijoita, ja joka viides ilmoitti olevansa vakituisesti työelämässä ja opiskelevansa korkeintaan sivutoimisesti.

Vaikka Suomessa ei olekaan virallista osa-aikaisen (part-time) opiskelijan statusta, noin puolet pilottikyselyyn vastanneista kuului si tähän ryhmään, jos tarkastellaan työssäkäynnin lisäksi opintoihin käytettyä aikaa. Puolet pilottikyselyyn vastanneista käytti yhteensä korkeintaan hieman yli 20 tuntia viikossa aikaa kontaktiopetukseen, itseopiskeluun ja opintoihin liittyvään tiedonhakuun. Alimman desiiin opiskeluun kului aikaa vain tunti viikossa, toisaalta ylin desiiili työskenteli hieman yli 50 tuntia viikossa opintojensa parissa. Tämä tulos vastaa EuroStudent-tutkimusten pitkäaikaisia havaintoja, joista viimeisimmänkin mukaan 22 prosenttia suomalaisista opiskelijoista käyttää opiskeluunsa korkeintaan 20 tuntia viikossa (ks. EuroStudent III 2008; Saarenmaa ym. 2010).

Merkittävä havainto on myös se, että pilottikyselyyn vastanneista hieman yli 60 prosenttia oli jossain vaiheessa harkinnut opintojensa lopettamista. Yleisimpinä syinä lopettamisen harkitsemiseen mainittiin taloudelliset syyt, motivaation ja kiinnostuksen katoaminen sekä halu vaihtaa alaa. Enemmän kuin neljä vastaajaa viidestä (81 %) oli kokenut



haitallista stressiä jonkin verran, melko paljon tai paljon. Noin viidenes vastaajista raportoi myös opiskelua hidastaneista terveydellisistä esteistä, joista selkeästi yleisin oli masennus, joka useimmilla oli myös diagnosoitu. Terveydestä riippumattomia opiskelua hidastaneita tekijöinä mainittiin palkkatyössä käynnin lisäksi oman yhtiön perustaminen sekä harrastus- ja urheilutoiminta.

Pilottikysely toteutettiin vuoden 2010 loppupuolella. Sähköpostiosoitteiden käyttöoikeus vaihtelee yliopistoittain, mikä hankaloitti kyselyn toteuttamista, mutta antoi myös mielenkiintoista lisäinformaatiota: yhteydenoton kohderyhmänä olleista hitaasti opiskelleista oli sähköpostiosoitteen lakkautumisen perusteella lopettanut opiskelunsa Tampereen yliopistossa hieman yli 30 prosenttia ja Helsingin yliopistossa 25 prosenttia. Alustavan tarkastelun mukaan esimerkiksi Tampereen yliopistossa hitaasti opiskelleista miehet keskeyttivät naisia useammin. Opinnit keskeytyivät yleisimmin informaatiotieteiden tiedekunnassa ja keskeyttäneet olivat suurimmalta osin 1–3 vuoden opiskelijoita. Nämä tulokset ovat samansuuntaisia kuin ne OECD:n tulokset, joihin Ulriksen ym. (2010) viittaavat.

## Yhteenvetoa

Tämän artikkelin empiiriset aineistot ja aiempien tutkimusten havainnot herättävät monia kysymyksiä. Erityinen huolenaihe on yliopisto-opiskelijoiden heikko opintoihin kiinnittyminen ja opintojen hidastuminen erityisesti opintojen alkuvaiheissa. Opintojen hidastuminen ja korkea keskeyttämisenriski kertovat siitä, että suurella osalla korkeakouluopintonsa aloittaneista elämänura on vielä varsin selkiytymätön (ks. Määttä 1995, 55–56). Tämän tutkimuksen, kuten myös aiempien tutkimusten havaintojen perusteella, keskeyttämisenriski on varsin korkea erityisesti tieto- ja viestintäteknologian ja luonnontieteiden koulutusaloilla. Suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden opiskelu- ja valmistumisajat ovat viime vuosikymmenten aikana hieman

lyhentyneet. Tästä huolimatta Bolognan prosessin tavoitteena oleva viiden vuoden keskimääräinen valmistumisaika maisteriopinnoille on kokoamiemme opintorekisteriaineistojen valossa pahimmillaan enemmän kuin joka kolmannen opiskelijan ulottumattomissa – lähes kaikilla koulutusaloilla.

Ongelmia aiheuttavat opintojen etenemistä tarkoituksettomasti hidastavat asiat, kuten työssäkäynti opintojen ohessa, motivaation puute, oma hyvinvointi sekä ihmissuhteet niin omassa opiskeluympäristössä kuin lähipiirissäkin. Myös vaikeudet ajanhallinnassa ja itsenäisessä työskentelyssä vaikuttavat heikentyneeseen otteeseen opinnoista (ks. Korhonen & Hietava 2011). Hitaan opintojen etenemisen yhteyksiä keskeyttämisriskeihin ei aiemmin ole juuri selvitelty. Alustavat havainnot kertovat siitä, että opintojen hidaskäynnistyminen ennakoii suurta riskiä opinnoista luopumiseen ja opintojen keskeyttämiseen. Hitaasti opinnoissaan edenneet ja opintorekisteritietojen perusteella ilman opintosuorituksia olevat opiskelijat ovatkin jatkotutkimuksemme kohteena.

Tinton (2003; ks. myös Honkimäki 2006) mukaan yliopisto-opiskelijoita voidaan tukea monin tavoin jatkamaan aloittamiaan opintoja. Eräs tärkeä lähtökohta on opetus- ja oppimiskulttuurin kehittäminen ja yli hallinnollisten yksikkörajojen toimiva ohjauspalvelu. Opiskelijoiden pysymistä valitsemallaan opiskelualalla voidaan tukea vaikuttamalla opettajien opiskelijoihin kohdistamiin odotuksiin, kehittämällä opiskelijoiden saamaa tukea ja palautetta, vahvistamalla opiskelijoiden oppimiseen sitouttamista ja tukemalla tavoitteellista integroitumista yliopiston yhteisöihin (Tinto 2003). Opiskelijat eivät todennäköisesti vaihda alaa sellaisessa opiskeluympäristössä, jossa heidän odotetaan menestyvän ja joka on luonteeltaan opiskelijalähtöinen. Tinto (2003) suosittelee panostamaan erityisesti ensimmäisen opintovuoden opiskelijoihin, mutta opintoihin kiinnittymistä tukevat elementit, jotka samalla pienentävät opintojen keskeyttämisriskiä ja nopeuttavat opintoja, voivat toimia läpi opiskelijan koko opintopolun.

Korhosen (2011) mukaan merkittävää on se, millaisilla käytännöillä ja ohjauskulttuurilla opintojen keskeyttämisen ja viivästy-

sen riskeihin halutaan vaikuttaa, korjaavilla vai ennaltaehkäisevillä. Esimerkiksi opintopsykologia keskittyy olemassa olevien ongelmien kohtaamiseen. Ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä, kuten korkeakoulutuksen oppimisyhteisöjen, toimintakulttuurin ja ohjauksen kehittämistä, tarvitaan nykyistä enemmän. Hyvin suunnitelluilla ja johdetuilla oppimisyhteisöillä voidaan edesauttaa opiskelijoiden kiinnittymistä ja osallisuuden kokemuksia opetuksen ja oppimisen yhteisöissä ja siten vahvistaa heidän oppimisidentiteettiään.

## Lähteet

- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Koulutusso-  
siologian tutkimuskeskus (RUSE). Raportti 54. Turun yliopisto.
- Berghenengouwen, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher  
Education* 16, 535–543.
- Davies, R. & Elias, P. 2003. Dropping out: A study of early leavers from  
higher education. Research report 386. London Department for  
Education and Skills.
- Draper, S.W. 2008. Tinto's model of student retention. [http://www.psy.gla.  
ac.uk/~steve/localed/tinto.html](http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html). Luettu 10.12.2010.
- EuroStudent III. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe.  
Synopsis of Indicators. Summary Document. [http://www.eurostu-  
dent.eu/download\\_files/documents/Synopsis\\_of\\_Indicators\\_EIII.  
pdf](http://www.eurostu-<br/>dent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.<br/>pdf). Luettu 10.12.2010.
- Galli, L. & Ahola, S. 2011. Opiskelijänäkökulma tutkinnonuudistukseen.  
Koulutusso-  
siologian tutkimuskeskus (RUSE). Raportti 77. Turun  
yliopisto.
- Grubb, W. N. & Lazerson, M. 2005. Vocationalism in higher education: The  
triumph of the educational gospel. *The Journal of Higher Education*,  
76 (1), 1–25.
- Harper, S. R. & Quaye, S. J. 2009. Beyond sameness, with engagement and  
outcomes for all: An introduction. Teoksessa S. R. Harper & S. J.  
Quaye (toim.) *Student Engagement in Higher Education*. New  
York: Routledge, 1–16.
- Honkimäki, S. 2006. Yliopisto-opintoja aloittamassa: millaisin vaatein ja  
millaisessa maailmassa? Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.)  
*Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua*. Jyväskylän  
yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 235–252.
- Hovdhaugen, E. & Aamodt, P. O. 2009. Learning environment: Relevant  
or not to students' decision to leave university? *Quality in Higher  
Education*, 15 (2), 177–189.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. 2003. Unifying higher education for different kinds  
of europeans. *Higher education and work: A comparison of ten  
countries*. *Comparative Education*, 39 (1), 83–103.
- Koivisto, R.-L. 1984. Korkeakouluopintojen keskeyttämisen taustasta. Hel-  
sinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia ja selvityksiä  
18.
- Korhonen, V. 2011. Towards inclusive higher education? – Outlining a student-  
centered counselling framework for strengthening student engage-  
ment. Teoksessa P. Gonon, A. Heikkinen & S. Stolz (toim.) *Inclusion  
and Exclusion in a Globalised World*. Studies in the Vocational and  
Continuing Education Series. Bern: Peter Lang (julkaistavana).

- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Sitoutuminen korkeakouluopintoihin motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2. Tampereen yliopisto. Kota-tietokanta. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do>. Luettu 10.12.2010.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. 2007. Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. ASHE Higher Education Report 32, 5. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D. 2009. Afterword. Teoksessa S. R. Harper & S. J. Quaye (toim.) Student engagement in higher education. New York: Routledge, 313–318.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 27.
- Lau, L. K. 2003. Institutional factors affecting student retention. *Education*, 124 (1), 126–136.
- Leach, L. & Zepke, N. 2011. Engaging students in learning: A review of a conceptual organiser. *Higher Education Research & Development*, 30 (2), 193–204.
- Liimatainen, J. O., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästyisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Valtti-projektin julkaisuja. Oulun yliopisto.
- Litmanen, T., Hirsto, L. & Lonka, K. 2010. Personal goals and academic achievement among theology students. *Studies in Higher Education*, 35 (2), 195–208.
- Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué 2009. The Bologna process 2020 – The European higher education area in the new decade. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communiq e\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiq e_April_2009.pdf). Luettu 8.9.2010.
- London Communiqué: Towards the European higher education area: Responding challenges in a globalised world. <http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/LC18May07.pdf>. Luettu 03.06.2009.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsingin yliopisto.
- Mannan, M. A. 2007. Student attrition and academic and social integration: Application of Tinto's model at the university of Papua New Guinea. *Higher Education*, 53 (2), 147–165

- Merenluoto, S. 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. Turun yliopiston julkaisuja C: 286.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of the studies. *Higher Education* 48, 173–188.
- Määttä, P. 1995. Korkeakouluopintojen keskeyttäminen ja tutkintoajat 1980-luvulla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä, 90. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. *Bibliotheca Historica* 43. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Nori, H. 2011. Keille yliopistojen portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenalaille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Annalex Univeristatis Turkuensis* C309. Turun yliopisto.
- Opetus- ja koulutusministeriö 2010. Bolognan prosessi. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>. Luettu 5.1.2011.
- Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 1999. Teoraattista taustaa ja kehittelyä. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen*. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Kasvatustieteiden tiedekunta A:190, Turun yliopisto, 11–58.
- Parjanen, M. 1979. Learning, earning and withdrawing. On social factors affecting higher educational and professional career. *Acta Universitatis Tamperensis* 104.
- Puhakka, A. & Rautopuro, J. 2008. Eipä nää riennot paljon huvita. Mikä vie ilon yliopisto-opetuksesta ja tutkimuksesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.). *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences* 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 175–192.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. 2008. Maistereiden ylikoulutusta kartoittamassa. *Tiedepolitiikka* 2/08, 7–16.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences* 7. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.
- Siltala, J. 2004. *Työelämän huonontumisen lyhyt historia*. Helsinki: Otava.
- Smith, J. P. & Naylor, R. A. 2001. Dropping out of university: A statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. *Journal of Royal Statistical Association*, 164 (2), 389–405.

- Thomas, S. L. 2000. Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence. *Journal of Higher Education* 75 (5), 591–615.
- Thomas, S. L. & Quinn, J. 2007. *First generation entry into higher education: an international study*. Society for Research into Higher Education. Berkshire: Open University Press.
- Tilastokeskus 2010. StatFin-tilastopalvelu. <http://statfin.stat.fi/StatWeb/start.asp?LA=fi&lp=home>. Luettu 12.10.2010.
- Tilastokeskus 2011. Koulutuksen keskeyttäminen. [http://www.stat.fi/til/kkesk/2009/kkesk\\_2009\\_2011-03-15\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kkesk/2009/kkesk_2009_2011-03-15_tie_001_fi.html). Luettu 15.5.2011.
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Higher Education* 45, 89–125.
- Tinto, V. 1996. Reconstructing the first year of college. *Planning for higher education* 25, 1–6.
- Tinto, V. 1997. Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68 (6), 600–623.
- Tinto, V. 2003. Promoting student retention through classroom practice. Esitelmä konferenssissa Internation Conference on Enhancing Student Retention. Amsterdam 5.–7.11.2003. [http://www.staffs.ac.uk/access-studies/docs/Amster-paperVT\(2\)L.doc](http://www.staffs.ac.uk/access-studies/docs/Amster-paperVT(2)L.doc). Luettu 7.1.2011.
- Tinto, V. & Goodsell-Love, A. 1993. Building community. *Liberal Education* 79, 16–21.
- Trow, M. 1974. Problems in the transition from elite to mass higher education. Teoksessa OECD (toim.) *Policies for higher education*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development, 51–101.
- Ulriksen, L., Møller Madsen, L. & Holmegaard, T. 2010. What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM education programmes? *Studies in Science Education* 46 (2), 209–244.
- Usher, A. & Medow, J. 2010. Global higher education rankings 2010. Affordability and accessibility in comparative perspective. [http://higherstrategy.com/publications/GHER2010\\_FINAL.pdf](http://higherstrategy.com/publications/GHER2010_FINAL.pdf). Luettu 3.1.2011.
- Wood, F. B. 2004. Preventing postparchment depression: a model of career counseling for college seniors. *Journal of Employment Counseling* 41, 71–79.
- Virkkunen, H. 2010. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen keskeiset linjaukset. Esitys korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen seminaarissa 18.5.2010. [http://www.minedu.fi/OPM/Tapahtumakalenteri/2010/05/korkeakoulujen\\_rakenteellinen\\_kehittaminen.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tapahtumakalenteri/2010/05/korkeakoulujen_rakenteellinen_kehittaminen.html). Luettu 6.11.2010.

Välimaa, J. 2006. Analysing the relationship between higher education institutions and working life in a Nordic context. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) Higher Education and Working Life – Collaborations, Confrontations and Challenges. London: Elsevier, 35–53.

Yliopistolaki 2005/556.